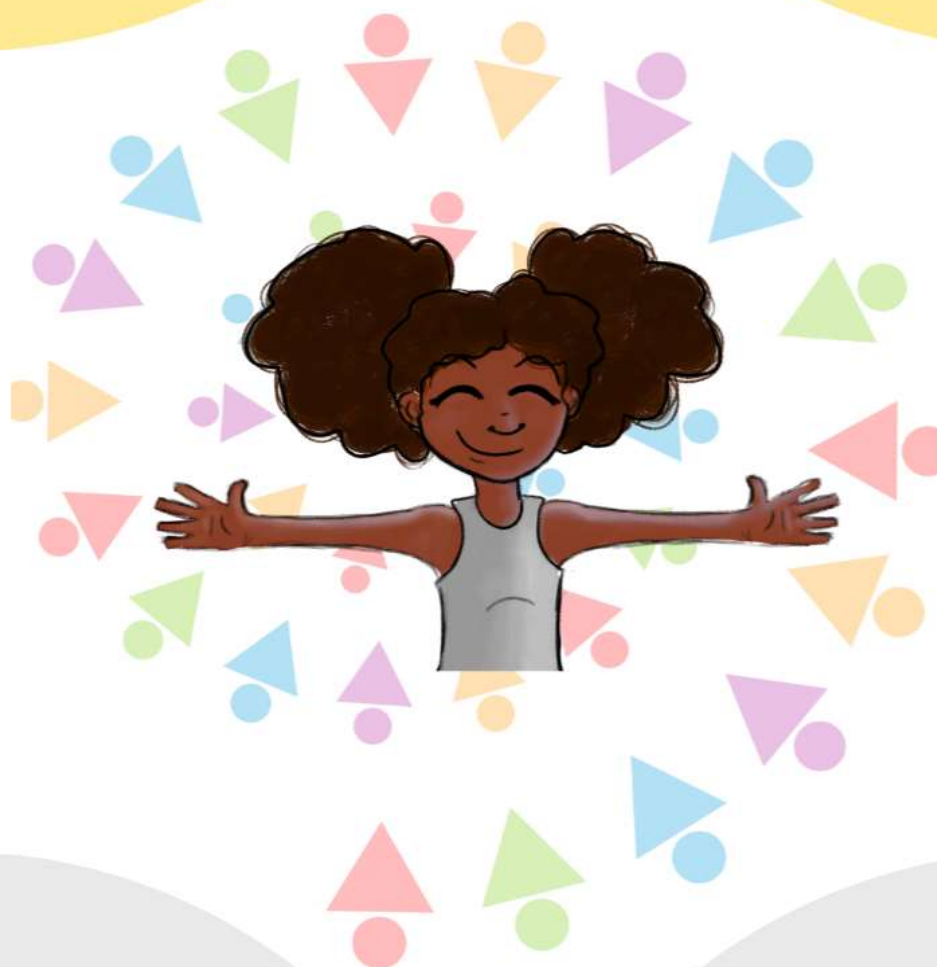




**XVII SEMINÁRIO NACIONAL
O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
“200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ANAIS DO EVENTO



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Universidade Federal de Uberlândia

Anais [recurso eletrônico] do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil: 200 anos de escolas públicas no Brasil: instituições escolares, saberes e práticas educativas entre o Uno e o Diverso / organização de Iara Vieira Guimarães et al. – Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2026.

Modo de acesso: <https://eventos.ufu.br/unodiversobicentenario>

ISSN 2236-1383



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação pública brasileira é reconhecer a pluralidade de sujeitos, instituições, saberes, práticas e projetos que, ao longo do tempo, constituíram a escola e lhe atribuíram diferentes sentidos. É também interrogar as desigualdades da nossa história educacional e reafirmar a educação como direito, bem público e condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

É nesse horizonte que se inscreve o XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, realizado entre os dias 18 e 22 de agosto de 2026, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia, Minas Gerais, em articulação com o II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil.

A realização conjunta dos eventos assumiu significado especial diante da aproximação do bicentário da Lei de 15 de outubro de 1827, marco importante da institucionalização da instrução pública no Brasil independente.

Sob a perspectiva das instituições escolares, dos saberes e das práticas educativas entre o Uno e o Diverso, pesquisadores/as, professores/as, estudantes e profissionais da Educação foram convidados/as a refletir sobre escolas públicas das cinco regiões brasileiras, constituídas em diferentes momentos históricos, estabelecendo também interlocuções com experiências de outros países da América Latina.

As discussões contemplaram diferentes dimensões da constituição histórica e contemporânea da escola: os processos de organização e expansão da escolarização; as instituições escolares; a profissão docente; os sujeitos da educação; as políticas públicas educacionais; as práticas e formas de ensino; as disciplinas e os currículos escolares; os saberes produzidos e mobilizados na escola; e os sentidos atribuídos à educação em sua relação com diferentes projetos de sociedade e de nação.

Esse movimento permitiu compreender que a história da escola pública não pode ser reduzida a uma narrativa linear de progresso. Ela é constituída por disputas, desigualdades, conquistas, resistências e projetos distintos de educação e sociedade. Interrogar seus duzentos anos significa, portanto, perguntar não apenas que escola pública construímos, mas também que escola pública desejamos construir.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A combinação de diferentes formas de participação expressa um princípio que orientou esta edição: a produção científica e os debates educacionais ganham relevância social quando são capazes de ultrapassar fronteiras institucionais, geográficas e acadêmicas, criando possibilidades efetivas de interlocução.

Estes Anais também são parte do encontro. A publicação dos Anais do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil prolonga o evento para além dos cinco dias em que estivemos reunidos em agosto de 2026.

As páginas que seguem registram parte da pluralidade de questões, pesquisas, experiências e perspectivas que atravessaram o encontro. Mais do que constituírem uma memória documental, estes Anais possibilitam que ideias apresentadas, debatidas e problematizadas durante o evento continuem circulando, produzindo diálogos e suscitando novas perguntas.

Publicar estes Anais significa, portanto, preservar uma memória e colocá-la em movimento.

Uberlândia, agosto de 2026.

Comissão Organizadora - XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar - II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Faculdade de Educação – FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

ORGANIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Portal do Bicentenário

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa – PGEnsino/Unipampa

APOIO

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco

FACED/UFU; Portal do Bicentenário

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED/UFU

Andrea Maturano (PPGED/UFU)

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)

Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)

Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)

Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)

Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)

Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)

Narciso Larangeira Telles da Silva (PPGED/UFU)

Rafael Martins Mendes (PPGED/UFU)

Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)

Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)

Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Welson Barbosa Santos (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Docentes da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação – PPGED/UFU

Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)

Raquel Discini de Campos (PPGED/UFU)

Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)

Selmo Haroldo de Rezende (PPGED/UFU)

Integrantes do Portal do Bicentenário

Alessandro Carvalho Bica (PPGEnsino/Unipampa)

Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)

Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)

Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)

João Victor da Fonseca Oliveira (SEE/MG – Belo Horizonte)

Lara Luisa Farias Silva (UESC)

Luciano Mendes Farias Filho (UFPE)

Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)

Pedro Castellan Medeiros (Educação Básica – SP)

Raquel Freire Bonfim (UESC/UFBA)

Discentes e egressos/as da graduação e da pós-graduação – FACED/UFU

Adriana dos Santos Prado Sadoyama (discente PPGED/UFU)

Adriana Regiane Gonçalves (discente PPGED/UFU)

Amanda de Almeida Araújo Miranda (discente PPGED/UFU)

Aneuzimira Caldeira Souza (discente PPGED/UFU)

Brenda Gonçalves de Resende (discente PPGED/UFU)

Daniella Salviana Faria (discente PPGED/UFU)

Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho (discente PPGED/UFU)

Guilherme Dalla Mutta Resende (discente PPGED/UFU)

Hortência Silva Sousa (graduanda em Pedagogia/UFU)

Ilda Cristina da Silva Costantin (discente PPGED/UFU)

Isabela Cazarini do Prado (discente PPGED/UFU)

Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)

Izabela Amaral Cunha (discente PPGED/UFU)

Joyce Duarte Queiroz (discente PPGED/UFU)

Juliana Nastalli Pimentel (discente PPGED/UFU)

Kelly Alves Camilo (discente PPGED/UFU)

Letícia de Paula e Silva Andrade (discente PPGED/UFU)

Lidia Andrade da Silva (discente PPGED/UFU)

Líney Lemos Almeida (discente PPGED/UFU)

Luiza Helena de Araujo (discente PPGED/UFU)

Olavo Lisboa dos Santos (discente PPGED/UFU)

Priscila Franco Dias Bernardino (discente PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Raquel Faria Dias (discente PPGED/UFU)
Rodrigo da Silva Menezes (discente PPGED/UFU)
Sandra Alves Reis de Queiroz (egressa PPGED/UFU)
Tássita de Assis Moreira (egressa PPGED/UFU)
Waldeck Campanha de Souza Junior (discente PPGED/UFU)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Região Sudeste

Aléxia Pádua Franco (PPGED/UFU)
Andrea Maturano (PPGED/UFU)
Angélica Borges (UERJ)
Ariadne Lopes Ecar (UFSCar)
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)
Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)
Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)
Fabiana Garcia Munhoz (UERJ)
Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)
Géssika Mendes Vieira (discente PPGED/UFU)
Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)
Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
Jacqueline Aparecida Mendonça (SEE/MG – Uberlândia)
José Carlos Araújo (PPGED/UFU)
Maria Beatriz Gomes Bellens Porto (CEDERJ; Escola Eleva)
Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)
Paloma Rezende de Oliveira (UNIRIO)
Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
Rita Cristina Lima Lages (UFOP)
Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)
Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)
Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Região Norte

Leonardo Dias da Fonseca (UEA)
Robson Fonseca Simões (UNIR)

Região Nordeste

Aline de Moraes Limeira (UFPB)
Antonieta Miguel (UNEB)
Benedito G. Eugenio (UESB)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
 Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
 Cristiano Sant'Anna Bahia (UESC)
 Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB)
 Eugênia da Silva Pereira (UESC)
 Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
 Ione Celeste Jesus de Sousa (UEFS)
 Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG)
 Joaquim Tavares da Conceição (UFS)
 Joceneide Cunha dos Santos (UNEB)
 Joelson Alves Onofre (UESC)
 Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
 José Valdir Jesus de Santana (UESB)
 Joseni Pereira Meira Reis (UNEB)
 Lilian Moreira Cruz (UESC)
 Lívia Andrade Coelho (UESC)
 Luzinete Rosa dos Santos (UFS; SEMED Aracaju)
 Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
 Marcos Lopes de Souza (UESB)
 Mariângela Dias Santos Lobo (SEMED Aracaju)
 Mirianne Santos de Almeida (IFS)
 Nancy Rita Sento Sé de Assis (UNEB)
 Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
 Patrícia Batista dos Santos (Seasic/Sergipe; SEMED Aracaju)
 Rodrigo Ceballos (UFCG)
 Rony Rei do Nascimento Silva (Unit)
 Rute Andrade Castro (UNEB)
 Sandra Regina Mendes (UNEB)
 Silvano da Conceição (UESC)
 Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)
 Valéria Maria Santana Oliveira (IFS)
 Vinicius Santos da Silva (UNEB)
 Virgínia Pereira da Silva de Ávila (PPGE/UPE)
 Viviane Briccia do Nascimento (UESC)

Região Sul

Adriana Duarte Leon (IFSul/RS)
 Alessandro Carvalho Bica (Unipampa)
 Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)
 Elaine Aparecida Teixeira Pereira (UDESC)
 Giana Lange do Amaral (UFPel)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)

José Edimar de Souza (UCS)

Luciane Sgarbi Grazziotin (Unisinos)

Tobias de Medeiros Rodrigues (Unipampa)

Vania Grim Thies (UFPEl)

Região Centro-Oeste

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)

Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)

Comissão Científica Internacional

Felipe Andres Zurita Garrido (UMCE – Chile)

Martin Omar Aveiro (Universidad Nacional del Sur – Argentina)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SUMÁRIO

LITERATURA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA	13
AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	22
VOZES E MEMÓRIAS: ALFABETIZAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS (1996 -2006)	30
A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A MEDIAÇÃO LITERÁRIA	39
ENTURMAÇÃO ESTRATÉGICA E ENSINO ESTRUTURADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO	46
QUANDO A FORMAÇÃO FAZ SENTIDO: MEDIAÇÃO DA LEITURA COM BEBÊS	54
VERSOS EM CONSTRUÇÃO: LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS NOS ANOS INICIAIS.....	64
PEDAGOGIA VISUAL E LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	71
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BRINCAR E LER À LUZ DO PRO-LEEI	81
O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	89
EXPERIMENTAÇÃO CIENTÍFICA E ALFABETIZAÇÃO NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	96
ORALIDADE NAS CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	104
A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	113
ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E AUTORIA INFANTIL: PRODUÇÃO DE LIVROS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	123



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SIMPÓSIO TEMÁTICO 5

Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Coordenação: Daniella Salviana Faria (SME- Uberlândia, MG; PPGED, UFU);

Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)

Título do Trabalho	Autoras/Autores
A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A MEDIAÇÃO LITERÁRIA	Camila Ramos do Nascimento Souza, Fernanda Duarte Araújo Silva
VOZES E MEMÓRIAS: ALFABETIZAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS (1996 – 2006)	Julia Pereira Oliveira Camargo e Sônia, Maria dos Santos
AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	Natália Ximenes Pereira e Fernanda, Duarte Araújo Silva
O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	Lídia Gomes de Macedo Messias e, Fernanda Duarte Araújo Silva
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BRINCAR E LER À LUZ DO PRO-LEEI	Lídia Gomes de Macedo Messias, Fernanda Duarte Araújo Silva
QUANDO A FORMAÇÃO FAZ SENTIDO: MEDIAÇÃO DA LEITURA COM BEBÊS	Jakeline Bento da Silva Costa, Fernanda Duarte Araújo Silva, Hítala Jéssica Miranda Ribeiro
EXPERIMENTAÇÃO CIENTÍFICA E ALFABETIZAÇÃO NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Gabriella Leal Simões Nascimento, Vanilda Aparecida de Souza, Vilma Aparecida de Souza
ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E AUTORIA INFANTIL: A PRODUÇÃO DE LIVROS DE HISTÓRIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Juliana Aline Salmazo, Vanilda Aparecida de Souza, Vilma Aparecida de Souza
ORALIDADE NAS CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	Luiz Ricardo Lessi
LITERATURA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA	Ana Clara de Freitas Maragna, Maria Eduarda Manzan Peixoto, Fernanda Duarte Araújo Silva
VERSOS EM CONSTRUÇÃO: LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS NOS ANOS INICIAIS	Luiza Freitas Martins, Vanilda Aparecida de Souza



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ENTURMAÇÃO ESTRATÉGICA E ENSINO ESTRUTURADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO	Danila Sírila Silva Ferreira, Armino Quillici Neto, Laura de Oliveira
A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Givani Dos Santos Silva, Vilma Ramira De Jesus
PEDAGOGIA VISUAL E LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	André Luiz de Araújo Sales, Jandra Lúcia de Souza Lima, Vanessa Lepick



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

LITERATURA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Ana Clara de Freitas Maragna - UFU - ana.maragna@ufu.br

Maria Eduarda Manzan Peixoto - UFU - mariaduardamanzan@ufu.br

Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU - fernandaduarte.facip@gmail.com

Simpósio Temático 5: Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios.

Resumo

O presente trabalho discute o papel da literatura na EJA, compreendendo-a como uma importante possibilidade de inserção dos educandos no mundo letrado por meio de uma perspectiva humanizadora da alfabetização. Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico da EJA no Brasil, evidenciando os diferentes sentidos atribuídos à modalidade ao longo do tempo, desde iniciativas marcadas por interesses políticos e assistencialistas até seu reconhecimento como direito social e instrumento de formação humana. Em seguida, são discutidos os sujeitos que compõem a EJA, destacando-se que suas trajetórias são frequentemente atravessadas por processos de exclusão social, desigualdades econômicas, raciais e culturais, bem como pela negação histórica do direito à educação. A partir desse contexto, o estudo aborda a literatura como um direito cultural e uma experiência formativa capaz de ampliar repertórios, favorecer a construção de sentidos e promover processos de humanização. Fundamentado principalmente nas contribuições de Paulo Freire (1989) e Élie Bajard (2012), o trabalho defende uma concepção de alfabetização que ultrapassa a mera decodificação da linguagem escrita, compreendendo a leitura como prática social, cultural e crítica. Nesse sentido, a literatura é entendida como elemento constitutivo da alfabetização humanizadora, uma vez que possibilita o diálogo entre as experiências de vida dos educandos e os diferentes universos simbólicos presentes nos textos literários. Ao favorecer a identificação, a reflexão e a interpretação da realidade, as práticas literárias contribuem para a formação de leitores autônomos e críticos. Conclui-se que a literatura ocupa um lugar central na EJA, não apenas como recurso pedagógico, mas como direito humano fundamental, capaz de promover a participação dos sujeitos na cultura escrita, fortalecer processos de emancipação e ampliar suas possibilidades de atuação social.

Palavras-chave: EJA; Literatura; Alfabetização Humanizadora.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma importante modalidade da Educação Básica destinada a sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas, culturais e políticas, tiveram seus percursos escolares interrompidos ou inviabilizados. Historicamente marcada por disputas de concepções, avanços e retrocessos, a EJA ultrapassa a função de escolarização tardia e assume o compromisso com a garantia do direito à educação, a valorização das experiências de vida dos educandos e a promoção da formação humana. Nesse contexto, a literatura emerge como uma possibilidade significativa de inserção desses sujeitos no mundo letrado, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, da reflexão crítica e da ampliação dos repertórios culturais.

Entretanto, apesar de seu potencial formativo, a literatura ainda ocupa, em muitos contextos educativos, um lugar secundário nos processos de alfabetização, frequentemente subordinada a práticas centradas na decodificação da escrita e no ensino mecânico da leitura. Diante dessa realidade, torna-se pertinente problematizar de que maneira a literatura pode contribuir para uma alfabetização humanizadora na EJA, considerando as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade e suas trajetórias historicamente marcadas pela exclusão educacional.

Partindo dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo discutir as contribuições da literatura para a formação dos educandos da EJA, compreendendo-a como uma prática capaz de favorecer processos de humanização, construção de sentidos e inserção no mundo letrado. Para tanto, são apresentadas reflexões acerca do percurso histórico da modalidade, das características de seus sujeitos e das relações entre literatura, alfabetização e formação humana, à luz das contribuições teóricas de autores que defendem uma educação crítica, dialógica e emancipadora.

Fundamentação Teórica

Compreender o papel da literatura na EJA requer, inicialmente, uma reflexão acerca da própria constituição histórica dessa modalidade de ensino e dos sujeitos que dela fazem parte. A EJA emerge como uma importante política de garantia do direito à educação para aqueles que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou sequer tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular. Nesse contexto, a modalidade assume o compromisso de promover não apenas a alfabetização e a escolarização, mas também a formação humana, valorizando os saberes construídos ao longo da vida e reconhecendo as experiências de seus estudantes como elementos fundamentais do processo educativo.

Inicialmente, a EJA teve suas primeiras manifestações no Brasil no período colonial, no qual a função social da educação esteve diretamente relacionada com a catequização e dominação cultural das populações originárias. Melo; Silva; Lopes (2020), pontuam também que no mesmo período, as escolas noturnas, nomeadas de instrução popular, tiveram ascensão significativa no território brasileiro. Posteriormente, a Lei Saraiva, de 1882, carrega a proibição do voto analfabeto, é nesse



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

momento que ocorre a associação da escolarização com a ascensão social e o sujeito não alfabetizado passa a carregar o estigma de incapacitado e incompetente, segundo Gohn (2011).

No século XX o alfabetizar a população adulta assume um novo sentido, o patriotismo e o nacionalismo promovido pelo movimento positivista traz um enfoque para a escolarização. Essa movimentação atuava como manobra política e ideológica, mas que demonstra mudança nos dados relacionados à alfabetização no país. Melo; Silva; Lopes (2020), evidenciam na sua reflexão que em 1890 o índice de analfabetismo entre adultos era de 85,21%, já em 1920 esse número cai para 75%, evidenciando uma queda de 10,21% da população iletrada no país.

É em 1930 que a EJA começa a se fazer presente historicamente na formação da escolarização do Brasil. A educação nesse período foi relacionada a mão de obra e qualificação técnico-profissional voltada para o período de industrialização. Durante a ditadura Vargas (1937-1945), assombrado pelo fantasma do ideal comunista e pelo ideário nacionalista, a educação tornou-se questão de segurança nacional, e o atraso do país foi relacionado a falta de escolarização da população, reforçando ainda mais o estigma de que o sujeito não alfabetizado é incompetente e incapacitado.

Após o regime opressivo instaurado por Getúlio Vargas, e em paralelo, com o final da Segunda Guerra Mundial, a EJA volta a assumir o caráter popular e social que a sustenta movido inicialmente por políticas públicas no cenário internacional, como a UNESCO que inicia a movimentação de combate ao analfabetismo dentro do cenário mundial. Segundo Melo; Silva; Lopes (2020), temos outras manifestações legais, como:

Institui-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Em 1947, surge o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Também em 1947, ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952 tem-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Em 1958 e até 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA). E surge também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto. (p. 135)

Nesse sentido, em 1964 foi sancionado o Plano Nacional da Alfabetização, que atuava sob os princípios educacionais de Paulo Freire (1921-1997), o plano foi interrompido pelo Golpe Civil-Militar e toda proposta pedagógica freireana foi duramente reprimida.

Como substituto ao modelo de Freire, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, sancionado pela Lei 5.370. O MOBRAL assume o caráter assistencialista e conservador. Embora tenha sido criado com o propósito de combater o analfabetismo, o MOBRAL foi amplamente criticado por seu caráter assistencialista e político. Vinculado ao contexto da ditadura militar, o programa priorizou uma alfabetização funcional, distante das perspectivas críticas defendidas pela educação popular, atuando também como instrumento de legitimação do regime junto à população.

Com a redemocratização, o MOBRAL é extinto e a Fundação Educar ganha espaço dentro do cenário da EJA, que foi extinta também em 1990. Com essa extinção, é criado um enorme vazio na EJA, conforme apontado por Melo; Silva; Lopes (2020). Em 1996, com a LDBEN nº 9.394/1996, ao mesmo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

tempo que a EJA é reduzida a exames supletivos e certificações, a emenda constitucional de Fernando Henrique Cardoso reduz a obrigatoriedade do Poder Público e dos entes federados em oferecer a modalidade da EJA, suprimindo também o artigo 60 da Constituição Federal que buscava erradicar o analfabetismo no país no prazo de 10 anos. Com todos esses processos excludentes, a EJA também foi retirada da distribuição de recursos advindos do FUNDEF.

Em 1998, com a realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), buscou-se fortalecer a modalidade no cenário das políticas educacionais brasileiras. Os encontros constituíram importantes espaços de diálogo e mobilização, reafirmando a EJA como um direito social e destacando suas dimensões reparadora e equalizadora, voltadas à garantia do direito à escolarização e à ampliação das possibilidades de participação social. Além disso, consolidaram a compreensão da educação como instrumento de emancipação, formação humana e transformação social. Ao longo de sua trajetória, a Educação de Jovens e Adultos passou por diferentes concepções, acompanhando os contextos políticos, econômicos e sociais do país. De uma perspectiva predominantemente assistencialista e compensatória, a modalidade avançou para o reconhecimento da educação como direito fundamental. Nesse processo, consolidou-se a compreensão de que seus estudantes buscam não apenas a escolarização, mas também oportunidades de participação social, cultural e política, contexto no qual a literatura se apresenta como importante possibilidade de inserção no mundo letrado.

Refletir sobre a história da EJA implica, igualmente, compreender os sujeitos que a constituem. Queiroz (2026) destaca que a modalidade é destinada às pessoas que não concluíram a educação básica na idade regular e evidencia uma realidade preocupante: em 2024, a EJA registrou o menor número de matrículas dos últimos vinte anos, revelando sua reduzida centralidade nas políticas públicas, apesar da permanência de um expressivo contingente de jovens, adultos e idosos com escolarização incompleta.

Nesse cenário, os sujeitos da EJA pertencem, em sua maioria, aos grupos historicamente marginalizados da sociedade brasileira. Suas trajetórias são marcadas pela negação do direito à educação e por diferentes formas de desigualdade social, econômica, racial e cultural. Como afirma Arroyo (2007), esses educandos são resultado de processos históricos de exclusão que os mantiveram à margem não apenas da escola, mas também da participação plena na vida social.

Ao refletir sobre os sujeitos da EJA, Arroyo (2007) ressalta ainda que esses jovens e adultos são frequentemente marcados pela vulnerabilidade social, pela precarização do trabalho e por condições de vida que limitam o acesso a direitos básicos. Tal realidade evidencia que a exclusão educacional não decorre de escolhas individuais, mas de estruturas sociais que produzem e reproduzem desigualdades. Quando olhamos nesse viés, a luta pelo direito à educação ultrapassa a garantia de matrícula e envolve o reconhecimento desses sujeitos como portadores de saberes, histórias e experiências que precisam ser valorizadas pelos processos educativos.

Além disso, Arroyo (2018) argumenta que os grupos que historicamente tiveram seus direitos educacionais negados são os mesmos que sofreram processos de inferiorização social, racial e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

cultural ao longo da história brasileira. Para o autor, as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas isoladamente, pois estão articuladas a processos mais amplos de negação da humanidade e da cidadania de determinados grupos sociais. Dessa forma, defender o direito à educação na EJA significa também defender o direito à humanidade, ao reconhecimento social e à participação plena na sociedade. A modalidade assume, portanto, um importante papel na reparação de desigualdades historicamente construídas, reafirmando a educação como um direito humano fundamental e como um instrumento de emancipação dos sujeitos.

Literatura e formação humana: muito além da concepção tradicional

Ao longo da história, a literatura foi frequentemente compreendida apenas como um instrumento para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, subordinada a objetivos didatizantes. Entretanto, essa concepção reduz seu potencial formativo e desconsidera suas dimensões humana, social e estética. Na perspectiva defendida neste estudo, a literatura constitui uma produção cultural capaz de promover experiências estéticas, ampliar formas de compreender a realidade e favorecer o contato com diferentes modos de ser, pensar e sentir o mundo.

Nessa direção, Candido (2011) defende a literatura como um direito humano fundamental. Para o autor, o acesso aos textos literários deve ser garantido a todos, pois atende à necessidade universal de fabulação, imaginação e produção de sentidos. Ao proporcionar o contato com diferentes experiências humanas, a literatura favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão e da compreensão de si e do outro, constituindo-se como importante instrumento de humanização.

Ao discutir a relação entre arte e educação, Duarte Jr. (1981) afirma que a experiência estética desempenha papel essencial na formação humana, por possibilitar formas mais sensíveis de perceber e interpretar a realidade. Para o autor, a arte constitui uma forma de conhecimento que mobiliza emoções, imaginação e reflexão, permitindo que o sujeito amplie sua visão de mundo por meio das experiências vivenciadas na leitura literária.

De maneira complementar, Arena e Arena (2025) compreendem a literatura como uma prática cultural que amplia as formas de interação dos sujeitos com a linguagem e com o mundo. Mais do que favorecer a aprendizagem da leitura, o contato com os textos literários possibilita a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e a inserção nas práticas sociais de linguagem. Essa compreensão mostra-se especialmente relevante na Educação de Jovens e Adultos, cujos estudantes tiveram historicamente negado não apenas o acesso à escolarização, mas também aos bens culturais produzidos pela humanidade.

A literatura como prática na alfabetização humanizadora

Pensar a literatura como prática na alfabetização humanizadora na Educação de Jovens e Adultos implica romper com concepções que reduzem a alfabetização ao domínio técnico da leitura e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

da escrita. Historicamente, muitas práticas alfabetizadoras foram organizadas sob uma lógica mecanicista, centrada na decodificação, desconsiderando a linguagem como instrumento de produção de sentidos e de construção da existência humana. Nessa perspectiva, alfabetizar significa inserir o sujeito na cultura escrita por meio de práticas significativas que dialoguem com sua história, sua identidade e suas formas de compreender o mundo. É nesse horizonte que a literatura se apresenta como uma potente possibilidade de formação, ao favorecer experiências estéticas, ampliar repertórios culturais e promover processos de reflexão e produção de sentidos.

Essa compreensão encontra fundamento na obra de Paulo Freire (1989), para quem a alfabetização não se limita à decodificação da palavra escrita, mas envolve a interpretação crítica da realidade. Como afirma o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9). Na Educação de Jovens e Adultos, essa perspectiva torna-se ainda mais significativa, pois os educandos chegam à escola trazendo consigo experiências, conhecimentos e formas próprias de interpretar o mundo, que precisam ser reconhecidos como ponto de partida do trabalho pedagógico.

Sob essa perspectiva, a literatura deixa de ocupar um lugar secundário para constituir-se como elemento estruturante da alfabetização humanizadora. Ao compartilhar leituras e dialogar sobre textos literários, os educandos ampliam sua capacidade de interpretar a realidade e atribuir sentidos às palavras que progressivamente aprendem a ler e escrever. Como destaca Bajard (2012), a leitura não se reduz ao reconhecimento gráfico das palavras, mas consiste na compreensão autônoma dos textos, pois “no entanto, é apenas a leitura que possibilita compreender de maneira autônoma textos nunca vistos nem escutados” (Bajard, 2012, p. 92). Assim, a literatura contribui para a formação de leitores capazes de compreender criticamente a realidade e participar da cultura escrita.

Ao enfatizar a leitura como um ato de compreensão, Bajard (2012) amplia a própria noção de alfabetização e evidencia que formar leitores significa criar condições para que os sujeitos estabeleçam relações significativas com a linguagem escrita. Nessa perspectiva, a literatura assume papel privilegiado, pois apresenta textos que mobilizam emoções, memórias, inferências e interpretações, favorecendo o desenvolvimento de uma leitura que ultrapassa a simples identificação de letras e palavras. O texto literário convida o leitor a imaginar, interpretar, completar sentidos e dialogar com diferentes visões de mundo, constituindo-se como espaço fértil para a formação de leitores críticos.

Em oposição à educação bancária, definida como aquela em que os educandos são reduzidos à condição de recipientes passivos de conteúdos, defendendo uma educação dialógica e problematizadora, na qual educadores e educandos aprendem em comunhão. Para Freire (1987), essa compreensão desloca a alfabetização de uma prática de transmissão para uma prática de encontro, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2011, p. 39).

Na EJA, essa dimensão torna-se especialmente relevante. Diferentemente das cartilhas tradicionais, frequentemente marcadas por frases artificiais e descontextualizadas, a literatura aproxima a alfabetização das experiências concretas dos educandos. As narrativas, poemas, contos e histórias permitem que homens e mulheres reconheçam aspectos de suas próprias trajetórias, estabeleçam vínculos afetivos com a leitura e compreendam que a linguagem escrita é um instrumento para interpretar a realidade, comunicar sentimentos e produzir novas possibilidades de existência.

Essa compreensão permite afirmar que a literatura não representa um recurso complementar à alfabetização humanizadora, mas uma prática constitutiva desse processo. Ao promover encontros entre diferentes histórias de vida, culturas e modos de existir, o texto literário cria espaços de diálogo, escuta e reconhecimento. Na EJA, onde os educandos carregam histórias frequentemente marcadas por processos de exclusão escolar e social, a literatura reafirma o direito de cada sujeito de ocupar o lugar de leitor, autor e intérprete de sua própria história.

Desse modo, defender a literatura como prática na alfabetização humanizadora da EJA significa reconhecer que cada texto literário pode tornar-se um espaço de encontro entre o mundo vivido e o mundo escrito. Mais do que ensinar jovens e adultos a decifrar palavras, trata-se de possibilitar que encontrem, nas narrativas, novas formas de compreender a si mesmos, de interpretar a realidade e de escrever, com consciência e autonomia, os próximos capítulos de suas próprias histórias.

Metodologia

As reflexões apresentadas neste estudo caracterizam-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Tais referenciais compreendem o desenvolvimento humano e os processos educativos como fenômenos historicamente constituídos e socialmente mediados, reconhecendo a educação e a apropriação dos bens culturais como elementos fundamentais para a formação dos sujeitos.

A análise foi orientada pelo materialismo histórico-dialético, buscando compreender a EJA, a literatura e os processos de alfabetização em suas múltiplas determinações históricas e sociais. Conforme Pasqualini e Martins (2015), a compreensão dos fenômenos requer a articulação dialética entre as dimensões singular, particular e universal. Para a construção do estudo, foram selecionadas e analisadas produções acadêmicas relacionadas à EJA, à literatura, à alfabetização humanizadora e à formação humana, com o objetivo de compreender as contribuições da literatura para a inserção dos estudantes da EJA no mundo letrado.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas sobre EJA, literatura, alfabetização e Psicologia Histórico-Cultural, priorizando produções que discutem a literatura como prática de formação humana. A análise ocorreu por meio da leitura interpretativa e da articulação entre os referenciais teóricos, buscando identificar convergências relativas ao papel da literatura na inserção dos sujeitos da EJA na cultura escrita.

Resultados e Discussões

As reflexões desenvolvidas neste estudo evidenciam que a literatura, na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa sua utilização como recurso para o ensino da leitura e da escrita, constituindo-se como um direito cultural e um importante instrumento de formação humana. Em contraposição às concepções funcionalistas que historicamente marcaram a alfabetização na modalidade, a literatura possibilita a produção de sentidos, amplia repertórios culturais e fortalece processos de humanização.

Além disso, considerando as trajetórias de exclusão escolar e de negação de direitos vivenciadas pelos sujeitos da EJA (Arroyo, 2007; 2018), o acesso aos textos literários favorece o diálogo entre as experiências dos educandos e a cultura escrita, aproximando-se da concepção freireana de alfabetização como leitura da palavra e do mundo (Freire, 1989). Nessa perspectiva, formar leitores significa inseri-los em práticas sociais de linguagem, e não apenas desenvolver habilidades de decodificação (Bajard, 2012; Arena; Arena, 2025).

Conclui-se, portanto, que a literatura deve ocupar lugar central nos processos de alfabetização da EJA, por favorecer a formação de leitores críticos, autônomos e participantes da cultura escrita, reafirmando seu papel como dimensão constitutiva da formação humana e da emancipação dos sujeitos.

Considerações Finais

Portanto, como considerações parciais, compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos constitui um importante espaço de garantia de direitos para sujeitos historicamente privados do acesso à escolarização e aos bens culturais. Embora a modalidade tenha avançado no reconhecimento da educação como direito, ainda enfrenta desafios relacionados à valorização de seus estudantes e à consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana.

As reflexões desenvolvidas evidenciam que a literatura ultrapassa sua função instrumental, constituindo-se como um direito cultural e uma importante possibilidade de humanização. Ao favorecer experiências estéticas, ampliar repertórios culturais e promover a produção de sentidos, ela contribui para que os educandos estabeleçam relações mais críticas com a realidade e se insiram de forma significativa no mundo letrado.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de fortalecer práticas educativas que garantam o acesso à literatura na Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo-a não apenas como recurso pedagógico, mas como dimensão constitutiva da alfabetização humanizadora, da formação cultural e da emancipação dos sujeitos.

Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. ARENA, Adriana Pastorello Buim. Alfabetização Humanizadora: princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
- ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ – Revista de EJA, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reveja/article/view/2824>.
- ARROYO, Miguel González. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NZ6qLQvxwYvD9mW4JX3c6wH/>.
- BAJARD, Élie. A descoberta da língua escrita. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- DUARTE JR., João-Francisco. Por que arte-educação? 2. ed. Campinas: Papirus, 1981.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vfxpdbF4cMVwPGSR7Q4FyKj/>.
- MELO, Sandra Maria Araújo Bezerra; SILVA, Rosângela Jerônimo da; LOPES, Edna Batista. Um breve histórico da EJA no Brasil. Avanços & Olhares: Revista Acadêmica Multitemática do IESA, v. 1, n. 2, p. 133-147, 2018. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/arquivos/598>.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/y9Zq7G4vM9rBbQ4H7v9QdQx/>.
- QUEIROZ, Christina. Escolarização tardia. Pesquisa FAPESP, São Paulo, n. 361, p. 75-79, mar. 2026. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/>.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Natália Ximenes Pereira – UFU

pereiranatalia216@gmail.com

Fernanda Duarte Araújo Silva – UFU

fernandaduarte.facip@gmail.com

Simpósio Temático: Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender as contribuições da literatura infantil para a formação da criança no processo de humanização, destacando a importância da qualidade estética das obras literárias destinadas à infância. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores da Psicologia Histórico-Cultural e dos estudos da linguagem e da literatura, como Vigotsky (1991), Bakhtin (2016), Candido (2011), Arena (2010), Girotto (2015). A literatura infantil constitui uma importante forma de mediação, que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da sensibilidade e do pensamento crítico. A leitura literária possibilita à criança o acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade, contribuindo para a construção de sentido sobre si, sobre o outro e sobre a realidade social. O estudo também destaca que a formação do sujeito leitor depende de experiências de leitura, mediadas por adultos e organizadas de forma intencional em diferentes contextos sociais, especialmente na escola. Além disso, ressalta-se que a seleção das obras deve priorizar a qualidade estética e literária, possibilitando à criança o contato com formas mais elaboradas da cultura humana. Conclui-se que a literatura infantil é um direito da criança e um elemento indispensável para seu processo de humanização, pois amplia experiências culturais, tornando-se elemento essencial na Educação Infantil para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos.

Palavras-chave: Literatura infantil; Humanização; Formação da criança; Leitura literária; Educação Infantil.

Introdução

A literatura infantil constitui-se como um elemento fundamental no processo de formação da criança, sobretudo quando compreendida em sua dimensão cultural, estética e humanizadora. A literatura possibilita à criança o acesso a experiências simbólicas que ampliam sua compreensão da realidade, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da sensibilidade. Ao



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

interagir com diferentes narrativas, personagens e contextos, a criança passa a construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesma, inserindo-se progressivamente no universo cultural produzido historicamente pela humanidade. Tem-se como objetivo compreender as contribuições da literatura infantil para a formação da criança no processo de humanização e discutir a relevância da qualidade estética das obras literárias oferecidas às crianças.

O presente trabalho foi constituído a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, tendo como eixo norteador a humanização da infância por meio da literatura infantil. Tal abordagem fundamenta-se na análise de produções teóricas que discutem a literatura enquanto prática cultural e formativa, essencial para o desenvolvimento integral da criança. Para a construção deste estudo, foram mobilizadas contribuições de autores reconhecidos no campo de educação e da linguagem, tais como Abrantes (2020), Girotto (2015), Arena (2010), Soares (2021) entre outros, cujas reflexões possibilitam compreender a literatura infantil como uma importante possibilidade no processo de formação e humanização da criança.

No campo da literatura infantil, enquanto literatura desempenha papel decisivo na formação do leitor e no desenvolvimento da sensibilidade estética, sendo indispensável para a formação integral da criança. Para Abrantes (2020), a literatura infantil exerce um papel mediador nas relações sociais construídas no espaço escolar, pois os conteúdos presentes nas obras literárias contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar ao desafiar a compreensão das crianças. Além disso, a autora destaca que esses conteúdos devem ser analisados em sua relação com a totalidade das relações humanas, considerando os conflitos sociais e privilegiando obras que propiciam a superação do conformismo e da resignação diante das adversidades.

Desse modo, a literatura quando mediada de forma intencional no espaço escolar, configura-se como um potente instrumento de humanização, pois articula o desenvolvimento do pensamento, a apropriação da cultura e a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social.

Por fim, compreender as contribuições da literatura infantil para a formação da criança implica reconhecê-la como um direito e como uma prática social que promove o desenvolvimento humano em sua totalidade. Ao possibilitar o acesso à cultura, à linguagem e à imaginação, a literatura infantil torna-se um instrumento essencial no processo de humanização, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente inseridos.

A Literatura infantil e a formação do sujeito leitor

Entende-se que, a literatura ocupa um papel fundamental no contexto escolar, sendo compreendida como uma prática cultural e estética essencial à formação integral do sujeito. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem por meio da mediação social e da apropriação dos instrumentos culturais. Segundo Vigotsky (1991), a linguagem desempenha papel central nesse processo, sendo a literatura uma de suas formas mais



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

elaboradas. Ao entrar em contato com textos literários, a criança amplia suas capacidades de pensamento, imaginação e interpretação da realidade, o que evidencia a importância da literatura no espaço escolar como mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Candido (2011) afirma que, a literatura constitui-se um direito de todos, uma vez que desempenha função essencial no processo de humanização. Conforme o autor, o acesso à literatura permite ao indivíduo vivenciar experiências simbólicas que ampliam sua compreensão do mundo e de si mesmo, sendo, indispensável no contexto escolar.

Nesse cenário, Bakhtin (2016), destaca a linguagem como um fenômeno essencialmente social, constituindo-se o sujeito por meio da interação com diferentes vozes e discursos. Assim, a literatura, ao apresentar múltiplas perspectivas e experiências humanas, contribui para a formação de leitores críticos, capazes de dialogar com o mundo e atribuir sentidos às práticas sociais.

Nessa mesma direção, Abrantes (2020), compreender a literatura infantil como uma produção artística que, ao se realizar na relação com as crianças, contribui para o processo de aprendizagem não de forma mecânica ou utilitária, mas por meio das especificidades próprias da arte. Nessa perspectiva, a literatura constitui-se como uma objetivação humana que sintetiza formas historicamente elaboradas de consciência social, possibilitando à criança entrar em contato com conflitos, contradições e problemas humanos presentes nas narrativas. Desse modo, as histórias ultrapassam experiências imediatas e cotidianas, favorecendo a ampliação da consciência e a formação do pensamento crítico, uma vez que permitem à criança apropriar-se de sentidos produzidos historicamente pela humanidade.

Ademais, a literatura infantil, enquanto manifestação cultural materializada no livro, não se restringe ao espaço escolar, mas circula por diferentes contextos sociais, assumindo funções e significados diversos conforme as formas de apropriação que se estabelecem em cada ambiente. É nessa direção que se insere a reflexão de Abrantes (2020), ao salientar a multiplicidade de sentidos atribuídos ao livro infantil nos diferentes espaços sociais,

A literatura substanciada no objeto social livro infantil não possui realização somente no interior das relações escolares, possuindo possibilidades de integrar diversos espaços sociais. Dependendo do sistema de relações sociais em que o livro infantil for ativado, este assume significados distintos, pois, apesar de empiricamente manter-se o mesmo, os espaços particulares de sua apropriação social transformam os sentidos de sua apreensão pela criança (Abrantes, 2020, p. 162).

Nesse sentido, a experiência da criança com o livro infantil é profundamente marcada pelas relações sociais nas quais ela está inserida, seja no âmbito familiar, escolar ou em outros espaços de convivência. Assim a leitura literária não pode ser compreendida como uma prática neutra ou homogênea, pois seus sentidos são construídos a partir das interações e mediações que ocorrem em contextos específicos.

A importância da forma literária na seleção das obras destinadas às crianças, como Abrantes (2020) salienta que,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A definição dos livros infantis mediadores das atividades organizadas na educação infantil deve levar em consideração, em um primeiro momento, sua forma literária, visto que as atividades educativas devem ser mediadas por objetivações humanas que despertem a curiosidade e ampliem as esferas de significação, considerando a apropriação do patrimônio produzido pelos seres humanos nos níveis máximos de elaboração (Abrantes, 2020, p. 186).

Vale ressaltar que a escolha dos livros infantis deve considerar não apenas sua função didática, mas sobretudo, sua qualidade estética e seu potencial formativo, uma vez que são esses elementos que possibilitam à criança ampliar suas experiências, desenvolver a imaginação e acessar formas mais elaboradas de cultura.

Ao compreender o livro infantil como um signo ideológico inserido em um sistema social mais amplo, como aponta Abrantes (2020), contribui inicialmente ao compreender o livro infantil como um objeto social inserido em um sistema produtivo mais amplo, que envolve produção, circulação e consumo. Nessa perspectiva, o livro não é neutro, mas constitui-se como signo ideológico, pois (re)apresenta a realidade a partir de um ponto de vista historicamente situado, refletindo e refratando valores sociais.

Desse modo, compreender o livro infantil como objetivação humana implica reconhecê-lo como uma produção cultural complexa, que condensa formas de entendimento do mundo e das relações sociais. Ao entrar em contato com esse objeto, a criança tem acesso a essas sínteses elaboradas, o que contribui para o desenvolvimento de sua consciência, de seu pensamento e de sua inserção no universo cultural.

É necessário considerar a leitura infantil como parte de um processo mais amplo de humanização e inserção cultural. Arena (2010, p. 37) afirma que “a leitura infantil como prática cultural, é necessário entendê-la, agora, como um ato constituinte de um projeto do pequeno leitor, no interior da escola, como projeto educativo, e fora dela, como projeto de um ser humano na relação com os demais, mas práticas sociais”.

Nessa direção, na Educação Infantil, o pequeno leitor, como sujeito que se apropria da literatura implica reconhecer a importância de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, que garantam o acesso a obras de qualidade e promovam interações significativas com os textos. É nesse movimento que a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve sua imaginação e se constitui como sujeito capaz de interpretar e transformar a realidade social (Arena, 2021).

Segundo Martins (2003), formar leitores não significa apenas oferecer acesso aos livros, mas criar condições para que cada leitor estabeleça um diálogo com o texto, construa seus próprios sentidos e desenvolva uma relação crítica, reflexiva com a leitura. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Arena (2010), ao defender que a formação do leitor literário não se restringe ao espaço escolar, mas constitui-se na articulação entre as experiências vividas pela criança em diferentes contextos sociais.

A leitura, nesse momento da vida, acontece quando a criança consegue dar sentido ao que escuta ou vê, relacionado a história com aquilo que já viveu, sentiu ou imaginou. Para Arena (2010, p.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

41) “os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida”. Para formar leitores na Educação Infantil exige criar condições para que as crianças vivenciam a leitura como uma experiência significativa, na qual possam relacionar o conteúdo dos textos com suas vivências, ampliando sua compreensão do mundo.

Leitura literária na infância por meio de humanização

A compreensão da leitura literária na infância como prática essencial à educação infantil, e é sustentada por diferentes campos do conhecimento, especialmente na Psicologia Histórico-Cultural e nos estudos de linguagem. Nessa perspectiva, a humanização é entendida como um processo histórico e social, no qual a criança se constitui como sujeito por meio da apropriação da cultura produzida pela humanidade. Assim, o acesso à literatura, desde os primeiros anos de vida, não é um elemento secundário, mas uma condição fundamental para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Ademais, ao considerar a importância da qualidade estética das obras literárias, autores da área da educação e da literatura infantil defendem que não basta oferecer qualquer texto às crianças, mas garantir o acesso a produções que apresentem riqueza linguística, simbólica e cultural. As obras literárias de qualidade promovem o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da criatividade, elementos indispensáveis à formação integral do sujeito. Como aponta Girotto (2015, p. 278), “a leitura e a literatura como um direito e uma necessidade humana” pois possibilitaram às crianças experiências culturais e estéticas fundamentais ao seu desenvolvimento. Vale ressaltar que, a importância da experiência estética com o livro desde a primeira infância é destacada por Girotto (2015),

Para nós, a experiência com o livro, instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, mesmo que em sua etapa embrionária, desde a primeira infância, permitirá o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor (Girotto, 2015, p. 279).

Nesse modo, o contato com o livro, enquanto instrumento da cultura humana, possibilita à criança vivenciar situações que estimulam a imaginação, a sensibilidade e o interesse pela leitura, favorecendo a construção de vínculos significativos com texto literário. Nesse processo, a mediação do adulto e a qualidade das experiências proporcionadas tornam-se elementos essenciais para que a leitura se configure com uma prática prazerosa.

A articulação entre linguagem visual e linguagem escrita constitui-se um aspecto fundamental no desenvolvimento da criança especialmente no processo de construção da leitura. Como destacam (Miller, Mello, 2008, p. 29) “os livros literários infantis utilizam a linguagem visual em conexão com a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

linguagem escrita, explorando essa “transição” que a criança vivencia de um tipo de leitura feita com base nos signos visuais, para outra feita com base nos signos linguísticos”. Nesse processo, a articulação entre imagens e palavras possibilita à criança construir sentidos sobre o texto, ampliando suas experiências com a linguagem escrita. Assim, o livro literário infantil constitui-se como uma importante mediação cultural, contribuindo para a apropriação da leitura como prática significativa desde a infância.

Vale ressaltar que a mediação da leitura constitui um elemento fundamental para a formação do sujeito leitor, especialmente quando se considera o papel do adulto na inserção da criança no universo da cultura escrita. É nessa direção que se insere a reflexão de Barbosa (2008), destaca que o adulto mediador exerce um papel fundamental na aproximação da criança com a leitura, pois, ao interpretar o texto e compartilhar experiências literárias, possibilita que ela amplie sua compreensão do mundo, vivencie diferentes emoções e estabeleça novas relações com a realidade.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que o adulto exerce um papel decisivo ao atuar como mediador entre a criança e o texto literário. Ao interpretar o texto o adulto convida a criança a participar de uma experiência estética e afetiva, na qual emoções, imaginações e linguagem se articulam. Esse processo permite que a criança vivencie situações que extrapolam sua realidade imediata, contribui o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua capacidade de compreender o outro.

Ademais, a mediação da leitura contribui para que a criança reconheça o livro como um objeto de interação social, no qual é possível compartilhar experiências, sentimentos e ideias. Ao vivenciar essas práticas desde cedo, a criança constrói uma relação positiva com a leitura, compreendendo-a como uma atividade prazerosa.

Mello (2016) enfatiza que os livros, enquanto objetos culturais, incorporam em sua própria materialidade e linguagem as exigências do ato de ler, isto é, as aptidões e disposições subjetivas necessárias para a fruição estética do texto. Nesse sentido, o ato de leitura é compreendido como experiência sensível, atravessada pelo prazer, pela sedução da palavra e pela vivência estética que se constitui historicamente nas relações humanas com a cultura escrita.

Nessa mesma direção, Girotto (2015) destaca a importância da vivência da criança com o livro como objeto cultural a ser apropriado. A autora evidencia que o contato intencionalmente mediado com a literatura, no contexto do planejamento pedagógico, possibilita à criança o desenvolvimento de capacidades humanas ligadas ao ato de ler. Mesmo nos primeiros contatos com a leitura, a criança vai construindo modos de compreender, sentir e interagir com o texto, desenvolvendo capacidades humanas relacionadas ao ato de ler e ampliando a sua relação com a cultura escrita.

É nesse sentido, Soares (2021) destaca a leitura como um processo de interação da criança com o texto em sua totalidade, no qual o contato visual com a linguagem escrita possibilita a produção de sentidos a partir das relações estabelecidas entre o que está materializado no texto e os conhecimentos já construídos pelo leitor. Assim, ler envolve experiências de observação, reflexão, imaginação e interpretação. A autora também destaca que impedir as crianças de terem acesso aos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

textos literários e aos diferentes gêneros discursivos sob a justificativa de que ainda não dominam o código escrito significa privá-las do contato com a língua em sua função social e cultural de uso.

A partir dessa concepção, a leitura constitui-se como um processo ativo de construção de sentidos, no qual o sujeito mobiliza conhecimentos prévios, hipóteses e interpretações ao entrar em contato com o texto. Nesse processo, o acesso à diversidade de gêneros, em especial aos textos literários, torna-se essencial para que a criança compreenda a função social da leitura e desenvolva uma relação ativa e reflexiva com a linguagem escrita. É nessa perspectiva, que compreende a literatura em seu caráter humanizador, Soares (2021) afirma,

A literatura como arte humaniza o homem pela forma como o conteúdo está organizado e pela maneira coerente que atua na cognição, o arranjo das palavras se organiza internamente na mente humana, e juntamente com os conhecimentos prévios do leitor, que podem ser diversos, culminam numa proposta de sentido (Soares, 2021, p. 289).

Ainda sobre essa vertente, a literatura é um meio de acesso à cultura produzida historicamente pela humanidade. Ao ler ou ouvir histórias, a criança não apenas reconhece palavras, mas atribui sentidos a elas, relacionando-as com suas experiências e conhecimentos prévios.

Para Soares (2021), a inserção da criança no universo literário contribui para seu processo de humanização, uma vez que, ao se apropriar da cultura produzida historicamente, ela amplia suas experiências, experimenta diferentes realidades e desenvolve a imaginação. Nesse contato com a literatura, a criança também amplia os processos de significação das palavras, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nessa perspectiva, humanizar-se significa apropriar-se da cultura humana produzida historicamente, desenvolvendo capacidades intelectuais, sensíveis, imaginativas e reflexivas que permitem compreender a realidade para além das aparências imediatas. Assim, a leitura literária constitui-se como prática cultural e formativa que favorece a ampliar a imaginação e da capacidade de interpretar a realidade.

A partir dessa concepção, compreende-se que a literatura como arte permite reconhecê-la como uma prática fundamental no processo de formação humana, uma vez que sua organização estética e simbólica mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e culturais do sujeito. Nesse sentido, o processo de leitura envolve interações entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor, o que torna cada experiência de leitura singular.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que a criança se relaciona com os objetos culturais à medida em que cria necessidades e interesses, entende-se que a literatura infantil, em sua dimensão cultural, estética e social, revela-se como um elemento indispensável no processo de humanização da criança. A importância da qualidade estética das obras literárias na infância implica reconhecer que a literatura é um meio privilegiado de acesso às formas mais elaboradas da cultura humana. Assim, a escolha das



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

obras literárias constitui-se como um elemento essencial no trabalho pedagógico, especialmente na Educação Infantil, onde se iniciam as primeiras relações da criança com o universo da leitura.

Ademais, refere-se à compreensão da leitura literária como prática social, constituída nas interações e nas experiências vividas pela criança em diferentes contextos. Nesse sentido, a formação do leitor não se restringe ao espaço escolar, mas se amplia nas relações estabelecidas no âmbito familiar e social, evidenciando a necessidade de práticas que articulem esses diferentes espaços e promovam o desenvolvimento integral da criança.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil é um direito inalienável da criança e uma condição fundamental para o processo de humanização. Ao possibilitar o encontro com diferentes vozes, histórias e perspectivas, a literatura contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Assim, torna-se imprescindível que a educação infantil assume o compromisso de garantir o acesso qualificado à literatura, reconhecendo-a como elemento estruturante de uma prática pedagógica humanizadora.

Referências

- ABRANTES, A. A. Educação Escolar e Desenvolvimento Humano: A literatura no contexto da educação infantil. In: GALVÃO, Ana Carolina. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. 2ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2020, p. 145-195.
- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010. p.13-44.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- GIOTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de e DAVIS, C. Lynn. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, Célia Maria. (Org.). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 277-308.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.
- MILLER, Stela Miller; MELLO, Suely Amaral. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infantil, Editora, 2008.
- SOARES, Raquel Pereira. *O professor, a criança e a escrita: um caminho metodológico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

VOZES E MEMÓRIAS: ALFABETIZAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS (1996 -2006)

Júlia Pereira Oliveira Camargo
Universidade Federal de Uberlândia
julia.camargo@ufu.br

Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
soniaufu@gmail.com

Simpósio Temático 5 - Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios.

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga o processo histórico da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Jacy de Assis em Uberlândia (MG), no recorte temporal de 1996 a 2006. O objetivo é identificar e analisar quem foram as professoras alfabetizadoras desse período e compreender como e onde construíram seus saberes e práticas. Este estudo está fundamentado na perspectiva teórica da História Cultural, o estudo concebe a alfabetização como uma complexa prática cultural, buscando distinguir o prescrito, as legislações e os manuais oficiais, do vivido no "chão da escola". Parte-se do pressuposto de que a memória docente é uma fonte viva sob risco de se perder; ao registrar esses relatos, salvaguarda-se o saber experiencial e as formas de apropriação e resistência dessas profissionais diante das imposições pedagógicas de seu tempo. A investigação não busca uma verdade homogênea, mas sim captar as representações e os sentidos que as educadoras atribuíram às suas trajetórias, analisando como adaptavam métodos e criavam materiais. Metodologicamente, a pesquisa será baseada na metodologia da História Oral, validando as narrativas docentes como documentos históricos legítimos. Ao cruzar dados sobre o perfil pedagógico, materiais escolares e relatos orais, o cotidiano e a prática das professoras da alfabetização ganham centralidade como objetos históricos. Conclui-se que o estudo contribui para uma compreensão densa da cultura escolar e do saber-fazer pedagógico local, reposicionando a oralidade como ferramenta essencial para dar relevância e visibilidade às trajetórias dessas mulheres na história da educação.

Palavras-chave: História da Alfabetização; História Oral; Memória Docente.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Este estudo se insere no campo de pesquisa qualitativa em educação, compreendendo, especificamente, na história e memória de alfabetizadoras quanto as metodologias e práticas de alfabetização na perspectiva da História da Alfabetização, com foco na análise das práticas pedagógicas adotadas no período pesquisado de 1996 a 2006.

Partimos de um entendimento de que a memória das professoras é uma fonte viva que corre o risco de se perder, e ao registrar esses relatos, permite que o saber experiencial aquele que não está nos manuais, mas no "chão da escola" seja memoriado. É a transição da memória individual para a memória coletiva da educação. Assim, o foco nas metodologias e práticas pedagógicas ajuda a distinguir o prescrito, o que as leis e manuais diziam do vivido e o que realmente acontecia entre professor e aluno. Isso nos permite analisar como as alfabetizadoras adaptavam métodos, criavam materiais e resistiam a certas imposições pedagógicas. Considerando a linhagem da História Cultural, podemos analisar a possibilidade de observar alfabetização não como um processo neutro, mas como uma prática cultural. Ao investigar as memórias das docentes, o estudo descortina as formas de apropriação dos métodos de ensino e as representações que moldaram a identidade profissional dessas alfabetizadoras, contribuindo para uma compreensão mais densa da cultura escolar e dos dispositivos do saber-fazer pedagógico.

A partir das minhas reflexões, e estando em sala de aula na Escola Municipal Professor Jacy de Assis em Uberlândia, me propus a pesquisar quem foram as alfabetizadoras que estiveram ali, antes de mim, e fizeram história nesta escola. Afinal, quais eram as metodologias e práticas que as professoras utilizavam na época da inauguração em 1996 até o ano de 2006?

O estudo será realizado na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, localizada no bairro São Jorge, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola foi criada para atender a uma comunidade simples e de baixa renda, composta por trabalhadores que residiam nos bairros: Aurora, Laranjeiras, São Jorge e Seringueiras. A criação da instituição respondeu a uma demanda crescente por escolarização nessa região. Muitas dessas famílias viam a educação como uma oportunidade de ascensão social para seus filhos, mesmo em um contexto marcado por desigualdades econômicas e sociais.

Considerando as políticas do recorte temporal do tema da pesquisa, destaca-se, inicialmente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996 (Brasil, 1996), quando os estados e municípios ganharam mais autonomia e o sistema de ensino deixou de ser centralizado, como era anteriormente. Ainda no tocante a LDBEN, em 2006, uma significativa reformulação foi implementada no ensino fundamental, passando sua duração para nove anos, que não será tratada nessa pesquisa, visto que a transição para os nove anos do ensino fundamental inaugura uma nova cultura escolar, que merece ser objeto de estudos futuros.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

De acordo com Gatti Júnior e Gatti (2015), o conhecimento das instituições escolares é essencial para entender os contornos específicos de qualquer sociedade, embora não se esgote em si mesmo, mas na compreensão da articulação dessas instituições no contexto social.

A alfabetização tem sido historicamente um dos principais desafios enfrentados na educação brasileira. Ao longo de décadas, diferentes políticas públicas foram implementadas com o objetivo de ampliar o acesso à escolarização e combater o analfabetismo, sobretudo na população mais vulnerável. Nesse caso, as escolas públicas municipais desempenharam um papel fundamental na concretização dessas políticas, visto que é no chão da escola que se executam os programas, as metodologias e as práticas pedagógicas voltadas para alfabetização.

Assim, no âmbito dessa investigação, os dizeres das alfabetizadoras, trazidos pela memória, são reveladores dos sentidos que elas deram ao seu trabalho com a alfabetização e com o grupo social recebido pela escola. Dessa forma, a oralidade constitui-se como um rico acervo de fontes históricas, permitindo compreender de que maneira suas escolhas metodológicas e práticas pedagógicas dialogavam, de forma consciente ou intuitiva, com as realidades e carências dos sujeitos que buscavam a inserção no mundo da escrita.

Objetivos:

a) **Objetivo geral**

Investigar a trajetória histórica dos saberes e práticas das professoras alfabetizadoras utilizadas na Escola Municipal Professor Jacy de Assis em Uberlândia (MG), no período de 1996 a 2006.

b) **Objetivos específicos**

Considerando o recorte local e temporal, pretende-se:

Identificar e caracterizar quem eram as alfabetizadoras que atuaram na escola nesse período;

Mapear e analisar documentos institucionais, registros pedagógicos e materiais escolares;

Analisar narrativas das professoras alfabetizadoras, visando compreender a construção dos saberes e práticas de alfabetização e os sentidos atribuídos por essas profissionais às experiências vividas no contexto escolar.

Fundamentação teórica

Os estudos voltados à História das Instituições Escolares e Educacionais, especialmente a partir da segunda metade do século XX, têm desempenhado papel fundamental na consolidação da historiografia da educação no Brasil. Essas investigações buscam compreender a constituição histórica das instituições escolares e as dinâmicas sociais, políticas e culturais que influenciaram e continuam influenciando o sistema educacional brasileiro (Souza-Chaloba, 2019). Nessa direção, Saviani (2013) destaca a necessidade da reconstrução histórica das instituições escolares, uma vez que sua permanência no tempo lhes confere uma trajetória própria, marcada por continuidades, rupturas e transformações que precisam ser compreendidas em sua historicidade.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Essa perspectiva é ampliada por Magalhães (1998 apud Gatti Júnior; Gatti, 2015, p. 339), ao compreender a instituição educativa como uma complexidade espaço-temporal, pedagógica e organizacional, constituída pelas relações entre sujeitos, práticas, saberes e representações. Assim, a escola deve ser analisada não apenas como espaço físico ou administrativo, mas como uma construção histórica inserida em determinados contextos socioculturais. É nessa perspectiva que a presente pesquisa compreende a escola não apenas como cenário das práticas alfabetizadoras, mas como uma instituição historicamente constituída, cujas dinâmicas revelam relações entre políticas educacionais, cultura escolar e atuação docente.

Para compreender essas dinâmicas, torna-se fundamental recorrer ao conceito de cultura escolar. Segundo Julia (2001), a cultura escolar corresponde ao conjunto de normas que definem os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a serem transmitidas, articulando-se às práticas que tornam possível sua efetivação no cotidiano da escola. Dessa forma, a instituição escolar não se limita à reprodução de prescrições externas, mas configura-se como um espaço de produção de sentidos, no qual diferentes sujeitos interpretam, negociam e ressignificam as orientações provenientes das políticas educacionais.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições da História Cultural, especialmente das reflexões de Chartier (1990), para quem os sujeitos se apropriam dos discursos e das normas de maneira ativa, atribuindo-lhes significados próprios. Nessa perspectiva, os métodos de alfabetização e as orientações pedagógicas não são simplesmente aplicados pelas professoras, mas reinterpretados conforme as condições concretas do cotidiano escolar. Em diálogo com essa concepção, Certeau (1998) demonstra que o cotidiano é marcado por práticas inventivas, nas quais os sujeitos elaboram táticas para lidar com as estratégias institucionais. Assim, as professoras alfabetizadoras deixam de ser compreendidas como meras executoras das prescrições curriculares e passam a ser reconhecidas como protagonistas na construção de práticas pedagógicas singulares.

No interior desse campo de estudos, destacam-se as pesquisas sobre a História da Alfabetização, considerando que "o que se define como alfabetização e até o uso desse termo são históricos" (Frade, 2018). A autora afirma que:

Em cada momento histórico, mesmo que as habilidades a serem ensinadas-aprendidas sejam supostamente parecidas, a sua distribuição social, os significados atribuídos à alfabetização, assim como as práticas e consequências a ela associadas mudam, a depender de cada grupo cultural e do tipo de sociedade (Frade, 2018, p. 40).

Ao propor múltiplas entradas para o estudo da História da Alfabetização contemplando instituições, sujeitos, objetos, suportes e meios de produção e circulação da escrita, Frade (2018) evidencia que compreender esse fenômeno exige articular diferentes dimensões históricas e culturais. Essa perspectiva dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa, que busca compreender as



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

práticas alfabetizadoras desenvolvidas em uma instituição escolar específica, considerando tanto as políticas educacionais quanto as experiências construídas pelas professoras no cotidiano da escola.

As reflexões de Frade (2018) aproximam-se das proposições de Mortatti (2006), ao reconhecerem que a alfabetização constitui um fenômeno histórico cujos significados, métodos e práticas se transformam conforme diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Para Mortatti (2006), compreender as metodologias de alfabetização implica analisar tanto as permanências quanto as rupturas presentes nas práticas desenvolvidas por diferentes gerações de professoras alfabetizadoras. Nessa direção, a autora afirma que é por meio desse conhecimento histórico que se podem "engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada" (Mortatti, 2006, p. 15). Conforme Mortatti (2006, p. 2):

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do 'esclarecimento das massas iletradas.

Essa compreensão evidencia que a instituição escolar não pode ser analisada isoladamente, mas em constante relação com as políticas educacionais, os projetos de sociedade e os contextos históricos que orientam sua organização. Assim, as metodologias e práticas de alfabetização desenvolvidas na Escola Municipal Professor Jacy de Assis serão analisadas considerando tanto as prescrições oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quanto as formas pelas quais essas orientações foram apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas pelas professoras alfabetizadoras em seu cotidiano de trabalho.

A utilização da História Oral nesta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que as narrativas dos sujeitos visibilizam e ampliam as possibilidades de interpretação histórica ao incorporar experiências, memórias e significados que frequentemente não se encontram registrados na documentação oficial. Nessa perspectiva, Santos e Rocha (2018, p. 82) afirmam que "utilizar a fonte oral nos estudos é uma das formas de valorizar quem vivenciou determinados contextos e pode nos relatar detalhes que, provavelmente, nunca seriam escritos nos documentos oficiais". Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Thompson (1992, p. 137), para quem "a evidência oral, transformando os 'objetos' de estudo em 'sujeitos', contribui para uma história que não é só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira". Desse modo, as narrativas das professoras alfabetizadoras assumem papel central nesta investigação, pois possibilitam compreender como essas docentes interpretaram, adaptaram e ressignificaram as metodologias de alfabetização em seu cotidiano profissional, produzindo saberes e práticas que dificilmente seriam apreendidos apenas por meio das fontes documentais.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Desse modo, a articulação entre História das Instituições Escolares, Cultura Escolar, História Cultural, História da Alfabetização e História Oral constitui o aporte teórico desta investigação. Esse conjunto de referenciais possibilita compreender as metodologias e práticas de alfabetização não como procedimentos neutros ou universais, mas como construções históricas produzidas na interação entre políticas educacionais, cultura escolar e atuação das professoras alfabetizadoras. Nessa perspectiva, a pesquisa busca evidenciar como essas docentes se apropriaram das prescrições pedagógicas e produziram, no cotidiano da Escola Municipal Professor Jacy de Assis, as práticas singulares de alfabetização entre os anos de 1996 a 2006.

Metodologia

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, fundamentada na História Oral e na História Cultural, que compreende o cotidiano escolar como espaço privilegiado de produção de sentidos e práticas educativas.

A opção pela História Oral justifica-se pela necessidade de acessar dimensões da experiência docente que não se encontram plenamente registradas em documentos oficiais, permitindo compreender como as professoras interpretam, reelaboram e atribuem significado às suas práticas de alfabetização. Nesse sentido, serão entrevistadas professoras alfabetizadoras que atuaram na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, no período de 1996 a 2006, buscando reconstruir, por meio de suas narrativas, as práticas e metodologias de alfabetização desenvolvidas nesse contexto histórico.

As narrativas constituirão o principal instrumento de produção de dados e serão compreendidas não como simples coleta de informações, mas como processos de construção de narrativas, nos quais as professoras atribuem sentidos às suas experiências, práticas pedagógicas e trajetórias profissionais. Conforme Thompson (1992, p. 197), a História Oral possibilita que: "a evidência oral transforme os 'objetos' de estudo em 'sujeitos'", ampliando a compreensão histórica a partir das experiências vividas. Essas narrativas serão analisadas à luz dos referenciais da História Cultural, especialmente o conceito de apropriação, de Chartier (1990), e as reflexões de Certeau (1998) acerca das práticas cotidianas, articuladas às contribuições da História Oral.

Além das fontes orais, a pesquisa documental desempenhará papel fundamental na investigação. Conforme De Luca (2020), a pesquisa documental possibilita ao historiador utilizar diferentes tipos de fontes como manuscritos, impressos, fotografias, imagens e outros registros, desde que submetidos à análise crítica e contextualizada. Neste estudo, diferentes fontes documentais serão utilizadas para identificar e compreender as metodologias e práticas de alfabetização desenvolvidas na escola investigada, estabelecendo diálogo com as narrativas das professoras.

A análise dos dados buscará identificar recorrências, tensões e singularidades nas narrativas docentes e nos documentos, compreendendo como as professoras alfabetizadoras se relacionavam



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

com métodos, materiais e prescrições pedagógicas, bem como os modos pelos quais construíam práticas próprias no cotidiano escolar.

Para organizar esse processo, será realizada inicialmente uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas e dos documentos, com o objetivo de identificar temas recorrentes e ideias centrais presentes nas fontes. A partir dessa etapa, serão construídas categorias analíticas, conforme propõem Nosella e Buffa (2013), buscando compreender "o movimento da escola com o movimento da sociedade à qual serve e é por ela constituída, ao mesmo tempo". A análise ocorrerá em diálogo permanente entre as fontes orais, os documentos e o referencial teórico, permitindo interpretar as práticas de alfabetização em sua historicidade e complexidade e compreender os significados atribuídos pelas professoras às experiências vividas. Dessa forma, o percurso metodológico proposto encontra-se alinhado aos objetivos da pesquisa, possibilitando a compreensão histórica das práticas de alfabetização desenvolvidas na instituição investigada.

Resultados e discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados apresentados são de caráter preliminar e decorrem do levantamento bibliográfico, da análise inicial das fontes documentais e das primeiras aproximações com a História Oral. Até o momento, o estudo evidencia o potencial analítico dos documentos institucionais da escola no período já referido.

As análises iniciais sugerem que a investigação das práticas de alfabetização não pode restringir-se às prescrições presentes nos documentos oficiais. Em diálogo com a História Cultural, especialmente com os conceitos de apropriação (Chartier, 1990) e de práticas cotidianas (Certeau, 1998), observa-se que as fontes documentais e as narrativas das professoras permitem compreender a escola como um espaço de produção de saberes e de ressignificação das orientações pedagógicas. Embora essas interpretações ainda estejam em construção, os indícios encontrados reforçam a relevância da História Oral para compreender aspectos do cotidiano escolar que dificilmente seriam acessados apenas por meio da documentação escrita.

Espera-se que, com a ampliação das entrevistas e o aprofundamento da análise documental, seja possível compreender de forma mais consistente as relações entre as políticas educacionais, a cultura escolar e as práticas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, contribuindo para os estudos sobre a História da Alfabetização, das Instituições Escolares e da Educação no município de Uberlândia.

Considerações finais

A presente pesquisa em andamento, reafirma a importância dos estudos históricos sobre a história da alfabetização ao propor uma análise das narrativas com os documentos institucionais. Os achados preliminares indicam que essa abordagem possui potencial para ampliar a compreensão da



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

história da Alfabetização no município de Uberlândia bem com práticas desenvolvidas, para além das prescrições normativas, desvelando experiências e saberes construídos pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar.

Ao privilegiar as narrativas docentes, a pesquisa busca contribuir para a preservação da memória da educação pública municipal e para o fortalecimento dos estudos sobre a história das instituições escolares e da alfabetização. Nos próximos desdobramentos da pesquisa, a ampliação do conjunto de fontes e o aprofundamento das análises permitirão compreender, com maior densidade, as relações entre políticas educacionais, cultura escolar e práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Professor Jacy de Assis. Espera-se, assim, que o estudo contribua tanto para a produção do conhecimento em História da Educação quanto para a valorização das trajetórias das professoras alfabetizadoras como sujeitos históricos.

Referências

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DE LUCA, Tania Regina. Práticas de pesquisa em História. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS. Projeto Político Pedagógico. Uberlândia, 2022.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. O campo da História da Alfabetização e sua relação com as fontes. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Org.). História da alfabetização e suas fontes. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 73-76.
- GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: História da Educação no Brasil. São Paulo: EDUFU, 2015. p. 45-67.
- JULIA, Dominique. Reflexões sobre os arquivos escolares e as reformas educativas. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: MEC/SEB, 2006. Conferência proferida no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alinea, 2013.
- SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (orgs.). História da alfabetização e suas fontes. Uberlândia: EDUFU, 2018. 204 p. ISBN 978-85-7078-475-9. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-475-9>. Acesso em: maio\2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino (org.). História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-32.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, p. e063, 2019.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Camila Ramos do Nascimento Souza – Universidade Federal de Uberlândia –
camilassfr@gmail.com

Fernanda Duarte Araújo Silva – Universidade Federal de Uberlândia –
fernandaduarte.facip@gmail.com

Simpósio Temático: ST5 - Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

A literatura constitui uma experiência cultural, estética e formativa que possibilita às crianças ampliarem suas formas de relação com a linguagem, a imaginação e o mundo. Na Educação Infantil, a mediação literária assume papel fundamental ao favorecer o encontro entre crianças e obras literárias, constituindo espaços de escuta, interação e produção de sentidos. Este estudo tem como objetivo compreender as concepções de professoras de uma instituição pública municipal de Educação Infantil de Uberlândia-MG acerca da mediação literária. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural e foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professoras da instituição investigada. Os dados foram analisados à luz das relações entre literatura, mediação docente e práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a literatura ocupa lugar reconhecido nas práticas das professoras, porém marcado por tensões entre diferentes compreensões: ora como experiência estética e linguagem cultural, ora como recurso associado à preparação para a alfabetização e ao ensino de conteúdos. As análises indicam que a mediação literária se constitui como prática intencional, envolvendo a seleção de obras, os modos de apresentação dos livros e as formas de participação das crianças. Evidenciam, ainda, desafios relacionados ao acervo literário, aos espaços destinados à leitura e à permanência de concepções instrumentalizadas da literatura. Conclui-se que fortalecer a mediação literária na Educação Infantil implica reconhecer a literatura como direito das crianças e como experiência estética capaz de promover imaginação, sensibilidade e produção de sentidos.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mediação literária; Educação Infantil.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

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

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

A literatura deve ser compreendida como direito fundamental, integrante dos bens culturais indispensáveis à formação humana. Ao discutir o direito à literatura, Candido (2011) destaca seu papel no processo de humanização, ao favorecer a ampliação da sensibilidade, a reflexão e a compreensão da complexidade das relações sociais. Nessa direção, garantir o acesso à literatura implica reconhecer sua dimensão formativa, não como instrumento para alcançar determinados objetivos, mas como experiência cultural que deve ser assegurada às crianças.

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

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

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



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Metodologia

O estudo fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que compreende o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais e históricas, mediado pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Nessa perspectiva, a aprendizagem e a constituição dos sujeitos ocorrem nas relações estabelecidas com o outro, sendo a linguagem elemento central na produção de sentidos e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A partir desse referencial, a mediação literária é compreendida como prática cultural constituída nas relações entre professoras, crianças e obras literárias. Assim, a atuação docente assume papel fundamental na organização de experiências com a linguagem, possibilitando às crianças participar de práticas sociais de leitura e construir diferentes sentidos a partir do contato com a literatura. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender as concepções das docentes acerca da mediação literária considerando os significados atribuídos por elas às práticas desenvolvidas no contexto em que atuam. Segundo essa abordagem, os fenômenos educativos são analisados em sua complexidade, considerando as relações históricas e sociais que os constituem.

A produção dos dados ocorreu em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professoras. As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial, em espaços definidos pelas próprias docentes. As professoras possuem experiência profissional entre 5 e 30 anos, sendo a maioria graduada em Pedagogia, com cursos de especialização, especialmente na área de Psicopedagogia. Para garantir o anonimato, foram utilizados nomes fictícios escolhidos pelas participantes.

Resultados e discussão

Os resultados evidenciam diferentes concepções das professoras acerca da literatura e da mediação literária na Educação Infantil. A discussão articula os dados empíricos à Psicologia Histórico-Cultural e aos estudos sobre literatura infantil e mediação literária, buscando compreender as implicações dessas concepções para o trabalho pedagógico.

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

A análise das concepções das professoras evidencia que a literatura ocupa um lugar reconhecido no cotidiano da Educação Infantil, porém esse reconhecimento se constitui a partir de diferentes formas de significação. As falas das docentes revelam tensões entre compreender a literatura como linguagem artística e experiência estética ou como recurso pedagógico relacionado a finalidades externas, especialmente vinculadas à alfabetização.

Quando as professoras associam o contato com os livros ao “preparo” ou ao “início” da alfabetização, observa-se uma compreensão que aproxima a literatura de uma lógica de antecipação



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

da escolarização. Nesse movimento, a leitura literária passa a ser valorizada principalmente pelos efeitos que poderá produzir posteriormente, deixando em segundo plano sua potência como experiência cultural vivida pelas crianças no presente.

Essa compreensão pode restringir o potencial da literatura, ao aproximá-la de uma função instrumental. Conforme destacam Goulart e Aguiar (2019), a alfabetização não se reduz ao domínio técnico da escrita, mas envolve processos de produção de sentidos construídos nas relações sociais e nas experiências dos sujeitos.

Tal perspectiva pode ser analisada à luz de Candido (2011), ao afirmar que a literatura constitui um direito humano fundamental, cuja função não se reduz à utilidade, mas se relaciona à formação da sensibilidade, à reflexão e à ampliação das formas de relação com o mundo. Quando instrumentalizada, a literatura é reduzida, perdendo parte de sua dimensão humanizadora.

Entretanto, a análise também evidencia compreensões que aproximam a literatura da imaginação, do brincar, da expressão e da criação. Nesses casos, a leitura literária é compreendida como experiência de linguagem, possibilitando às crianças ampliar suas formas de interpretar e significar o mundo. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Micarello e Baptista (2018), ao defenderem que a literatura possibilita ao sujeito atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória.

Tal distinção evidencia a coexistência de duas formas de compreender a literatura: uma que a subordina à lógica escolar e outra que a reconhece como prática cultural e experiência estética. Essa coexistência não deve ser compreendida como incoerência, mas como expressão de um campo marcado por disputas, no qual diferentes concepções teóricas e pedagógicas orientam as formas de presença da literatura no cotidiano da Educação Infantil.

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

No que se refere à mediação literária, as professoras a compreendem como uma ação intencional que organiza o encontro entre a criança e o texto. Entretanto, as falas revelam diferentes concepções sobre essa prática. Em algumas situações, a mediação aparece associada à ideia de aproximação, representada pela metáfora da “ponte”, na qual a professora assume o papel de conduzir a criança à compreensão da narrativa. Embora evidencie preocupação com a aprendizagem, essa perspectiva pode limitar as possibilidades interpretativas ao estabelecer sentidos previamente definidos.

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

Por outro lado, a análise evidencia práticas em que a mediação se constitui pela escuta, pela expressividade e pela participação das crianças, possibilitando que o texto literário permaneça aberto a diferentes interpretações. Nessa perspectiva, Girotto e Souza (2015) compreendem a mediação



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

literária como prática cultural que favorece processos de humanização e amplia as relações das crianças com a linguagem literária. Assim, a mediação literária não se reduz à explicação da narrativa, mas envolve a criação de condições para que a literatura seja vivida como experiência estética, imaginativa e formativa, deslocando-se de uma lógica de controle dos sentidos para uma perspectiva de abertura.

A literatura como prática cultural: implicações para o cotidiano pedagógico

As práticas relatadas pelas professoras evidenciam que a leitura literária está presente no cotidiano da Educação Infantil, especialmente nas rodas de leitura. Entretanto, os modos de apropriação da literatura revelam diferentes concepções. Em alguns momentos, as narrativas aparecem associadas ao ensino de valores e comportamentos, expressas, por exemplo, na busca pela “moral da história”, evidenciando uma compreensão da literatura como recurso pedagógico. Essa perspectiva é problematizada por Micarello e Baptista (2018), ao destacarem que a utilização da literatura prioritariamente para finalidades externas pode reduzir sua dimensão discursiva e estética, transformando-a em suporte para transmissão de conteúdo.

Por outro lado, a análise também evidencia práticas nas quais a literatura é compreendida como experiência estética e de linguagem, possibilitando às crianças imaginar, interpretar e produzir sentidos. Nessa perspectiva, Giroto e Souza (2015) ressaltam que a literatura infantil se constitui como prática cultural que amplia as relações das crianças com a linguagem, favorecendo processos de humanização e formação do leitor.

Os relatos das professoras indicam ainda que a mediação literária ultrapassa a simples leitura de histórias, envolvendo a organização de situações que favorecem a aproximação das crianças com os livros. As estratégias relatadas incluem a formação de rodas, a exploração da capa, do título, das ilustrações e de outros elementos da obra, além do uso de recursos como músicas, imagens e fantoches. Essas práticas dialogam com Vagula e Balça (2016), ao defenderem a importância da exploração dos elementos que compõem o livro antes da leitura, favorecendo a participação infantil e a construção de sentidos sobre a narrativa.

A participação das crianças durante as experiências literárias manifesta-se por diferentes formas, como perguntas, hipóteses, comentários, gestos, olhares e interações com as ilustrações. Assim, a leitura não se reduz à escuta passiva, mas constitui uma experiência que envolve linguagem, imaginação e diferentes modos de relação com a obra literária.

Em relação à escolha dos livros, as falas das professoras indicam a predominância de critérios relacionados às temáticas trabalhadas em sala, revelando certa aproximação entre literatura e planejamento pedagógico. Embora essa articulação possa favorecer o diálogo com as experiências infantis, torna-se necessário preservar a dimensão artística da literatura. Conforme destacam Baptista, Petrovitch e Amaral (2021), a seleção de obras literárias deve possibilitar experiências relacionadas à imaginação, à sensibilidade e à ampliação dos repertórios culturais das crianças.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância das imagens e da qualidade estética das obras. Para Bajard (2007), as ilustrações constituem elementos fundamentais na aproximação da criança com a narrativa, favorecendo a construção de hipóteses e diferentes formas de relação com o livro. Nesse sentido, a escolha das obras exige atenção aos aspectos literários, visuais e estéticos, evitando materiais simplificados que reduzam as possibilidades interpretativas das crianças.

As professoras também apontam desafios relacionados ao acervo literário da instituição, destacando a pouca diversidade e quantidade insuficiente de livros disponíveis. Nesse contexto, Pereira (2022) ressalta a importância da bibliodiversidade, compreendida como a presença de diferentes gêneros, temáticas, autores, materialidades e formas de produção literária, ampliando as experiências das crianças com a cultura escrita.

Além disso, a ausência de espaços específicos destinados à leitura foi apontada como um dos desafios para a mediação literária na instituição. As professoras destacam a necessidade de um ambiente exclusivo, organizado e acolhedor para a literatura, mencionando que a escola dispõe apenas de um armário com livros, sem um espaço destinado às experiências de leitura. Conforme Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016), os livros devem estar organizados em ambientes que favoreçam o acesso, o manuseio e a exploração pelas crianças. Dessa forma, a mediação literária não depende apenas das concepções e ações docentes, mas também das condições materiais e institucionais que possibilitam a construção de experiências literárias significativas.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo compreender as concepções de professoras de uma instituição municipal de Educação Infantil de Uberlândia-MG acerca da mediação literária. A análise evidenciou que a literatura ocupa lugar significativo no cotidiano da instituição, porém é compreendida a partir de diferentes perspectivas.

Os resultados indicam a coexistência de concepções que aproximam a literatura de finalidades preparatórias e pedagógicas, especialmente relacionadas à alfabetização, ao ensino de valores e ao planejamento escolar, e compreensões que reconhecem a literatura como linguagem, experiência estética e prática cultural. Esse movimento revela um campo marcado por tensões, no qual diferentes formas de compreender a leitura literária orientam as práticas docentes.

No que se refere à mediação literária, as professoras a compreendem como ação intencional de aproximação entre criança e livro. Entretanto, as práticas analisadas evidenciam diferentes modos de realização: enquanto algumas situações apresentam uma mediação mais direcionada, voltada à explicação e condução dos sentidos, outras favorecem a escuta, a participação infantil e a produção de sentidos pelas crianças.

A pesquisa evidencia ainda que a presença da literatura na rotina escolar, embora fundamental, não garante por si só a constituição de experiências literárias significativas. A qualidade dessas experiências está relacionada às concepções docentes, às formas de organização da



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

mediação, à seleção das obras e às condições institucionais oferecidas, como a diversidade do acervo e os espaços destinados à leitura.

Diante disso, compreende-se a necessidade de fortalecer práticas que reconheçam a literatura como direito das crianças e como manifestação artística, deslocando-a de uma função exclusivamente instrumental. A mediação literária, nessa perspectiva, constitui-se como espaço de encontro entre crianças, livros e linguagem, possibilitando experiências de imaginação, sensibilidade e produção de sentidos.

Referências

- BAJARD, Élie. A descoberta da língua escrita. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, v. 1, Iss. 8, 2021.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 170-193.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de e DAVIS, C. Lynn. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, Célia Maria et al. (Org.). Desafios contemporâneos da educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 277-308.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Relatos de sala de aula. Pensares em Revista, n. 14, p. 9–27, 2019.
- CARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169–186, 2018.
- PEREIRA, Dayenne de Souza Bassut. A escolha de livros de literatura por professoras da Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/b6e754f0-ec50-4bce-84f1-80ed3b5b6299/content>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 8, p. 113-150.
- VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. Ler na Educação Infantil. In: GIROTTI, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Literatura e Educação Infantil: práticas e reflexões. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 91–109.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ENTURMAÇÃO ESTRATÉGICA E ENSINO ESTRUTURADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

Danila Sírila Silva Ferreira – UFU- danila_siria@hotmail.com

Armando Quillici Neto – UFU – armando@ufu.br

Laura de Oliveira – UFU – lauraoli726@gmail.com

Simpósio Temático 5: Alfabetização entre o Uno e o Diverso.

Resumo

O presente trabalho constitui-se em um relato de experiência docente vivenciado no ano de 2025, no contexto do Pacto pela Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. A problemática central residia no desafio de alfabetizar crianças com significativos atrasos e dificuldades de aprendizagem, as quais necessitavam de intervenções pedagógicas mais próximas e individualizadas. O objetivo deste relato é descrever e analisar a eficácia de uma enturmação estratégica que resultou em um agrupamento reduzido de 12 estudantes, permitindo a aplicação intensiva do eixo de Ensino Estruturado previsto na política educacional local. A metodologia adotada fundamentou-se na reflexão sobre a prática, utilizando como instrumentos de coleta de dados os registros de planejamento, diários de classe e os resultados das avaliações diagnósticas de fluência e escrita. A intervenção pedagógica baseou-se na instrução fônica, com o suporte dos materiais didáticos "Vamos Todos Aprender a Ler" e "Bases Linguagem", conjugados ao recurso pedagógico "Formador de Palavras". Os resultados demonstraram que a redução do número de alunos por sala, decorrente de uma solução criativa de gestão diante de limitações de espaço físico, foi uma variável facilitadora determinante. Tal configuração permitiu que a mediação pedagógica ocorresse de forma personalizada, apoiando as crianças "uma a uma" na percepção da estrutura sonora das palavras e na relação fonema-grafema. Conclui-se que a articulação entre o ensino explícito estruturado e o atendimento em grupos reduzidos é uma estratégia potente para a consolidação da alfabetização e para assegurar o direito à aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino Estruturado; Relato de experiência.

Introdução

O Pacto pela Alfabetização na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia configura-se como uma política colaborativa que visa assegurar o direito à alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa política estrutura-se no eixo do Ensino Estruturado, utilizando materiais didáticos comuns e instrução fônica para desenvolver a percepção sonora e a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

relação entre fonemas e grafemas. Contudo, o monitoramento constante dos indicadores de aprendizagem permite identificar turmas com ritmos diferenciados, demandando da gestão escolar e do professorado a busca por intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Neste contexto, o presente trabalho relata uma experiência de enturmação estratégica ocorrida em 2025, na qual a organização de um grupamento reduzido de 12 alunos com dificuldades de aprendizagem possibilitou uma mediação pedagógica individualizada, apoiando as crianças “uma a uma” na consolidação dos processos de leitura e escrita.

A problemática central que motivou esta experiência reside na identificação de um grupo de estudantes que, conforme os indicadores de “ritmo” monitorados pelo Pacto, apresentavam sérios atrasos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Diante da necessidade de flexibilizar o cronograma para atender as demandas identificadas, a gestão escolar optou por um remanejamento estratégico dos alunos com maiores dificuldades. O cenário para essa intervenção foi uma sala adaptada em um espaço anteriormente utilizado como depósito, cuja limitação física comportava apenas 12 carteiras. No entanto, essa restrição espacial converteu-se em uma oportunidade pedagógica singular, pois possibilitou a criação de uma turma reduzida, facilitando o acompanhamento intensivo e a personalização do ensino, elementos fundamentais para crianças em situação de vulnerabilidade pedagógica.

O objetivo deste relato é analisar como a conjunção entre a redução do número de alunos e a aplicação rigorosa do Ensino Estruturado impactou o processo de alfabetização ao longo do ano de 2025. A prática fundamentou-se na instrução fônica explícita, utilizando os materiais didáticos comuns da rede, como os programas “Vamos Todos Aprender a Ler” (VTAL) e “Bases Linguagem”, que exploram desde a percepção sonora até a relação fonema-grafema. Ao compartilhar esta experiência, pretende-se demonstrar que a organização do trabalho docente em turmas reduzidas potencializa a mediação pedagógica, favorecendo intervenções mais precisas e adequadas às dificuldades de cada estudante, garantindo, assim, o compromisso assumido pela rede municipal com o direito à alfabetização na idade certa.

Fundamentação teórica

A política educacional de Uberlândia fundamenta-se no Pacto pela Alfabetização, um compromisso colaborativo estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação, o Instituto Raíar e o Instituto Projeto de Vida. Esta política visa assegurar o direito constitucional à alfabetização na idade certa por meio de quatro eixos estruturantes: Ensino Estruturado, Formação de Profissionais, Gestão e Acompanhamento, e Mobilização Social.

No Ensino Estruturado pressupõe a utilização de materiais didáticos comuns em toda a rede e um cronograma rigoroso que organiza as sequências didáticas. A abordagem adotada é a instrução fônica, que foca no ensino explícito das relações entre os sons da fala (fonemas) e suas representações gráficas (grafemas). Materiais como o Vamos Todos Aprender a Ler (VTAL) e o Bases



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Linguagem são as ferramentas centrais que instrumentalizam o docente para desenvolver a percepção sonora e a consciência fonológica. Embora o cronograma seja uma diretriz para as 59 escolas da rede, o Pacto prevê sua flexibilização quando as turmas apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem, exigindo uma mediação próxima entre professor e analista pedagógico para identificar estratégias que atendam às necessidades específicas do grupo.

Para além dos aspectos técnicos, a prática alfabetizadora em contextos de vulnerabilidade pedagógica exige o que Charlot (2017) define como a "arte de acolher". Segundo o autor, o ato educativo apoia-se no princípio ético de que "o mundo do outro é também meu", o que demanda do docente o reconhecimento das singularidades e dificuldades do estudante como ponto central da intervenção. No contexto da enturmação estratégica, esse acolhimento manifesta-se na premissa de apoiar as crianças individualmente, viabilizando que o espaço físico, mesmo quando limitado, transforme-se em um ambiente de imersão e melhor aproveitamento escolar.

A sustentação técnica do Pacto ocorre por meio da Gestão e Acompanhamento, que utiliza o Power BI (Business Intelligence) para gerar indicadores de frequência, ritmo e desempenho acadêmico. A análise contextualizada desses dados permite que a escola realize intervenções precisas, transformando os números em instrumentos de reflexão sobre a prática institucional. Assim, os indicadores de ritmo — que identificam o cumprimento das sequências didáticas — permitem conhecer quais turmas necessitam de remanejamentos ou apoios específicos para assegurar a equidade na aprendizagem.

A consolidação da alfabetização ultrapassa os limites da sala de aula, sustentando-se no eixo de Mobilização Social. Segundo as diretrizes do município, assegurar o direito à aprendizagem requer um compromisso articulado, embora a efetiva participação familiar ainda constitua um desafio para muitas escolas. Garantindo, assim, a frequência escolar assídua e o incentivo às atividades. Essa relação ética e respeitosa entre escola e sociedade civil é o que permite o enfrentamento coletivo do analfabetismo, tratando as vulnerabilidades sociais de forma responsável.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e caráter reflexivo sobre a prática docente. A experiência foi conduzida no período compreendido entre abril e dezembro de 2025, em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, no contexto da implementação do Pacto pela Alfabetização. O público-alvo consistiu em um grupamento de 12 estudantes que apresentavam defasagens significativas na aquisição da leitura e escrita, selecionados a partir de uma estratégia de enturmação para intervenção pedagógica em uma sala com capacidade física reduzida.

Como instrumentos para a coleta de dados e análise da experiência, foram utilizados:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Registros de planejamento e diários de classe, conforme as atribuições do professor regente previstas no Pacto;

Resultados das Avaliações Diagnósticas, contemplando os testes de fluência de leitura e as avaliações de escrita aplicados ao longo do ano letivo;

Acompanhamento de Indicadores de Ritmo e Frequência, registrados em planilhas compartilhadas e monitorados via Power BI (Business Intelligence), permitindo a análise contextualizada da evolução da turma.

A prática desenvolvida seguiu o eixo do Ensino Estruturado, utilizando-se do cronograma e dos materiais didáticos específicos do programa, como os cadernos do estudante "Vamos Todos Aprender a Ler" (VTAL), o livro "Bases Linguagem" e o recurso pedagógico "Formador de Palavras". A análise dos dados buscou verificar como a redução do número de alunos favoreceu a mediação pedagógica individualizada e o cumprimento das sequências didáticas propostas.

A estratégia adotada contou com o suporte da analista pedagógica na mediação da Gestão e Acompanhamento. Em reuniões de planejamento coletivo coordenadas por ela, validou-se a flexibilização do cronograma da rede devido ao nível real de leitura e escrita dos 12 estudantes. Esses encontros serviram como espaços de formação e análise de indicadores de desempenho via Power BI, permitindo que a analista oferecesse feedbacks e apoiasse a construção de atividades complementares alinhadas aos materiais estruturados (VTAL e Bases). Essa atuação conjunta garantiu que o ensino mantivesse o rigor técnico da instrução fônica, mesmo diante das adaptações necessárias para o grupo.

Resultados e discussão

Em abril de 2025, os professores precisaram se adaptar rapidamente à enturmação estratégica. O diagnóstico de 12 alunos em níveis pré-leitor e pré-silábico exigiu o retorno à base da alfabetização com o material Bases Linguagem, uma flexibilização no cronograma que é permitida pelas próprias diretrizes do Pacto para respeitar o ritmo de aprendizagem do grupo.

A enturmação estratégica viabilizou o acolhimento pedagógico pleno, superando as limitações do espaço físico. Alinhados à perspectiva de Charlot (2017), os resultados demonstram que esse acolhimento é elemento essencial no processo educativo, uma vez que a proximidade entre professora e alunos propiciou intervenções individualizadas e o avanço da aprendizagem. No contexto da rede municipal de Uberlândia, essa prática converge com a premissa do Pacto pela Alfabetização de monitorar de perto a evolução dos estudantes. Desse modo, a redução para 12 alunos converteu uma restrição espacial na oportunidade de exercer a "arte de acolher" preconizada pelo autor.

A consolidação da alfabetização na idade certa fundamenta-se no eixo de Mobilização Social do Pacto pela Alfabetização (UBERLÂNDIA, 2025), o qual propõe o enfrentamento coletivo ao analfabetismo por meio da articulação entre escola, sociedade civil e família — esta última responsável por garantir a assiduidade e o engajamento do estudante. Paralelamente, o diferencial



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

quantitativo de apenas 12 alunos atuou como o principal facilitador para a personalização do ensino. Essa configuração viabilizou intervenções frequentes, o uso de atividades lúdicas e do recurso Formador de Palavras, permitindo o apoio individualizado necessário para reverter o atraso pedagógico inicial e garantir o avanço do grupo.

A experiência na sala de intervenção pedagógica demonstrou que a proximidade física e emocional atua como catalisadora da aprendizagem. A redução para 12 estudantes viabilizou a "arte de acolher" (CHARLOT, 2017), cuja mediação pautada na ética e na escuta ativa foi decisiva para superar os níveis pré-silábicos iniciais por meio de atividades lúdicas e instrução fônica. Contudo, emergiram desafios extrapedagógicos, como episódios de indisciplina e conflitos familiares que afetaram o cotidiano escolar. Essas ocorrências reforçam a necessidade do eixo de Mobilização Social do Pacto, evidenciando que a garantia do direito constitucional à alfabetização na idade certa exige que a escola promova a participação efetiva dos responsáveis, construindo uma cultura de pertencimento e frequência regular.

Tabela 1 – Nível de Escrita dos Alunos do 1º Ano G (2025)

Avaliação	Pré-alfabético (%)	Alfabético Inicial (%)	Alfabético Completo (%)
A1	65%	0%	35%
A2	42%	8%	50%
A3	50%	25%	25%

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do Power BI/Pacto pela Alfabetização (2025).

Lenda: A1 (Avaliação 1); A2 (Avaliação 2); A3 (Avaliação 3).

A análise dos dados de 2025 reflete o impacto e a não linearidade da intervenção pedagógica. A avaliação inicial (A1) revelou um cenário de vulnerabilidade, com 65% dos alunos no nível pré-alfabético e 35% no alfabético completo, justificando o remanejamento para a turma reduzida (12 alunos). Na segunda avaliação (A2), observou-se um avanço expressivo: o nível alfabético completo subiu para 50% e o pré-alfabético recuou para 42%, progresso impulsionado pelo Ensino Estruturado (material Bases Linguagem e Formador de Palavras) e pelo atendimento individualizado. Contudo, a terceira avaliação (A3), monitorada via Power BI, indicou uma oscilação, com o nível alfabético completo caindo para 25% e o pré-alfabético retornando a 50%. Essa flutuação decorreu de fatores externos, como indisciplina e conflitos familiares, o que, sob a ótica de Charlot (2017), reforça a necessidade de um acolhimento constante e da ativação contínua do eixo de Mobilização Social do Pacto para garantir a consolidação da aprendizagem mesmo diante de retrocessos estatísticos pontuais.

A oscilação final capturada pelo Power BI evidencia que o sucesso escolar na alfabetização não depende unicamente da estrutura didática da sala de aula, mas sim de uma articulação ética e constante entre a escola e o contexto familiar (Mobilização Social).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Tabela 2 – Nível de Leitura dos Alunos do 1º Ano G (2025)

Avaliação	Pré-leitores (%)	Leitores Iniciais (%)	Leitores Fluêntes (%)
A1	60%	40%	0%
A2	46%	54%	0%
A3	50%	38%	13%

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do Power BI/Pacto pela Alfabetização (2025).

A análise dos níveis de leitura em 2025 confirma a progressão da fluência e, simultaneamente, a não linearidade da aprendizagem. O diagnóstico inicial (A1) apresentou 60% de pré-leitores e 40% de leitores iniciais, sem registros de leitores fluêntes, o que demandou foco em consciência fonológica via material Bases Linguagem. Na segunda avaliação (A2), o atendimento individualizado na turma de 12 alunos e a instrução fônica explícita impulsionaram um avanço qualitativo, reduzindo os pré-leitores para 46% e elevando os leitores iniciais para 54%. A avaliação final (A3), monitorada via Power BI, revelou um marco importante com o surgimento de 13% de leitores fluêntes; contudo, também apontou uma oscilação, com os pré-leitores retornando a 50% e os leitores iniciais recuando para 38%. Essa flutuação, decorrente de indisciplina e conflitos familiares, corrobora a perspectiva de Charlot (2017) de que o acolhimento pedagógico deve ser contínuo e indissociável do eixo de Mobilização Social, evidenciando que a garantia da alfabetização na idade certa depende da articulação entre a técnica pedagógica e o suporte ao contexto de vulnerabilidade dos estudantes.

Tabela 3 – Nível de Matemática dos Alunos do 1º Ano G (2025)

Avaliação	Não Proficiente (%)	Proficiente Inicial (%)	Proficiente (%)
A1	10%	20%	70%
A2	0%	8%	92%
A3	12%	17%	71%

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do Power BI/Pacto pela Alfabetização (2025).

A análise da Tabela 3 aponta que a enturmação estratégica impulsionou o raciocínio lógico e as operações básicas (Bases Matemática). A avaliação inicial (A1) indicava 70% de proficiência, atingindo o ápice de 92% na A2 (com a erradicação do nível proficiente inicial) devido ao Ensino Estruturado e ao atendimento individualizado. Contudo, a avaliação final (A3) registrou um recuo na proficiência para 71% e o surgimento de 13% de não proficientes. Monitorada via Power BI, essa oscilação decorreu de variáveis externas (indisciplina e conflitos familiares), o que, sob a ótica de Charlot (2017), exige resiliência na "arte de acolher" e reforça a relevância do eixo de Mobilização Social para estabilizar os ganhos pedagógicos através do vínculo escola-família.

O Ensino Estruturado no 1º Ano da rede municipal articula três materiais principais orientados por um cronograma comum:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Vamos Todos Aprender a Ler (VTAL): Base para a instrução fônica com cadernos e o recurso Formador de Palavras (essencial para o nível pré-silábico, impulsionando a evolução de 50% da turma para o alfabético completo entre A1 e A2);

Bases Linguagem: Desenvolve a consciência fonológica, relação fonema-grafema, caligrafia e leitura;

Bases Matemática: Desenvolve a compreensão numérica por meio da resolução de problemas.

O Guia do Professor do VTAL funcionou como norteador técnico-metodológico, garantindo o rigor científico da prática docente e das intervenções mesmo diante das adaptações curriculares.

A viabilização da enturmação estratégica fundamentou-se no planejamento coletivo e na flexibilização do cronograma, prerrogativa do Pacto para turmas com ritmo diferenciado. Coordenados pelo analista pedagógico, os momentos de formação permitiram o estudo dos dados do Power BI e a elaboração de atividades complementares para os 12 estudantes. Essa governança foi respaldada pelo apoio técnico da Secretaria Municipal de Educação através de visitas regulares das formadoras do Cemepe, que, em diálogo com a equipe gestora, problematizaram a prática e instrumentalizaram a professora regente para ajustar as sequências didáticas à realidade contextualizada do grupo.

A experiência com o 1º ano G confirmou que os indicadores de ritmo e fluência são permeáveis às vulnerabilidades sociais. Para mitigar o impacto dos conflitos familiares e da indisciplina na oscilação dos dados estatísticos, as intervenções pedagógicas foram conjugadas a ações de Mobilização Social. O objetivo foi engajar os responsáveis na construção de uma cultura de frequência e pertencimento, assegurando o direito constitucional à alfabetização na idade certa de forma compartilhada.

Considerações finais

A experiência relatada demonstra que a enturmação estratégica — resultante de uma solução de gestão diante de limitações físicas — constituiu-se como um fator determinante para o sucesso da alfabetização de crianças com histórico de atraso escolar. A redução do grupamento para 12 estudantes permitiu o cumprimento da premissa de apoiar as crianças “uma a uma”, viabilizando uma mediação pedagógica que respeitou o ritmo diferenciado de aprendizagem desse grupo específico.

Conclui-se que o uso do Ensino Estruturado, pautado na instrução fônica e no apoio dos materiais VTAL e Bases Linguagem, ganha nova potência quando aliado a turmas reduzidas. Essa configuração possibilitou retomar conceitos fundamentais e introduzir a ludicidade como ferramenta de engajamento, permitindo que alunos anteriormente pré-silábicos avançassem em seus níveis de escrita e leitura, permitindo que a professora regente construísse uma práxis pedagógica reflexiva e ajustada às singularidades do grupo.

Por fim, os desafios enfrentados com a indisciplina e os conflitos familiares reforçam que o processo de alfabetização não é meramente técnico, mas perpassa o eixo da Mobilização Social. A



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

análise dos indicadores no Power BI não apenas monitorou a evolução pedagógica, mas também evidenciou a necessidade de um compromisso ético e coletivo entre escola e família para assegurar o direito constitucional à alfabetização na idade certa. Este relato reafirma que intervenções precisas e um olhar individualizado são caminhos viáveis para transformar o cenário educacional e promover a equidade na rede municipal.

Referências

CHARLOT, B. O mundo do outro é também meu: o acolhimento pedagógico. In: PAROLIN, I.; FREITAS, L. N. (Org.). A arte de acolher. Curitiba: SENAC, 2017. p. 11-17.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Bases Linguagem: volumes 1 e 2. Uberlândia: SME/Cemepe, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13j8ZXNDMR0FCGGXyj4p86tvBYcvT3K0R/view> Acesso em: 2 jul. 2026.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Bases Matemática: volumes 1 e 2. Uberlândia: SME/Cemepe, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xkEROVBBI1KolepeKFevjLIXI4n8w1NP/view> Acesso em: 2 jul. 2026.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Fascículo Pacto pela Alfabetização. Uberlândia: SME/Cemepe, 2025.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Guia do Professor: Vamos Todos Aprender a Ler – VTAL (1º Ano). Uberlândia: SME/Cemepe, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cxHjhgLfEKX2qC6Jb4ZHnxNx2HzJrSgd/view> Acesso em: 2 jul. 2026.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Painel de Desempenho 1º Ano – Língua Portuguesa e Matemática. Uberlândia: SME/Cemepe, 2025. Dashboard Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNDU3YzgWNGEtNGY3Ny00NzRmLTkxMzMtZGRhZmMxNmI1MWJkIiwidCI6IjA2ODIkdNml3LWE3Y2QtNDZlZS05YzI1LTc0NjBhMWJhYzViYSJ9> Acesso em: 2 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

QUANDO A FORMAÇÃO FAZ SENTIDO: MEDIAÇÃO DA LEITURA COM BEBÊS

Jakeline Bento da Silva Costa, UFU,

jakeline.costa@ufu.br

Fernanda Duarte Araújo Silva, UFU, fernandaduarte@ufu.br

Hítala Jéssica Miranda Ribeiro, UFU, hitala@ufu.br

Simpósio Temático: ST5 - Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

Este ensaio teórico reflete sobre como a formação continuada contribui para qualificar a mediação da leitura com bebês na Educação Infantil, tomando como referência discussões desenvolvidas no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Vinculado a uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural e parte da compreensão de que a leitura constitui uma experiência cultural e de humanização desde os primeiros anos de vida, exigindo do professor conhecimentos que ultrapassem procedimentos metodológicos e reconheçam o desenvolvimento infantil como um processo social e historicamente constituído. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir das contribuições de autores que discutem o desenvolvimento humano, a mediação pedagógica, a formação continuada e a leitura na primeira infância, além dos Cadernos do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). As discussões evidenciam que a qualidade da mediação da leitura com bebês depende menos do domínio de técnicas e mais da compreensão que o professor constrói sobre o desenvolvimento infantil, a literatura e seu papel como mediador da cultura. Nesse processo, a formação continuada favorece a produção de novos sentidos sobre a docência, contribuindo para a organização de práticas de leitura fundamentadas na intencionalidade pedagógica. Conclui-se que a mediação da leitura com bebês não se reduz ao contato com os livros, mas constitui uma prática cultural, estética e relacional que favorece a inserção das crianças na cultura escrita desde o nascimento.

Palavras-chave: Formação continuada; mediação da leitura; Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

A docência na Educação Infantil, especialmente com bebês, desafia o professor a compreender que educar vai além da organização das rotinas e do atendimento às necessidades de cuidado. Cada gesto, cada palavra, cada interação e cada experiência vivida no cotidiano podem favorecer o desenvolvimento humano quando sustentados por uma ação pedagógica intencional.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Entretanto, essa compreensão não se constitui espontaneamente. Ela é construída em processos formativos que levam o professor a revisitar suas concepções sobre infância, linguagem, desenvolvimento humano e mediação pedagógica.

A Psicologia Histórico-Cultural permite compreender que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e culturais estabelecidas desde os primeiros meses de vida. As experiências vividas pelos bebês ganham significado por meio da mediação dos adultos, responsáveis por organizar, de forma intencional, situações que favoreçam sua inserção na cultura. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser compreendida como preparação para a alfabetização e passa a ser reconhecida como uma experiência cultural, estética, afetiva e relacional, ampliando as possibilidades de linguagem, interação e produção de sentidos desde os primeiros anos de vida.

Foi no exercício da gestão de uma instituição pública de Educação Infantil e na atuação como formadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/2024) que surgiu a inquietação que mobiliza este ensaio: se todas as professoras participaram do mesmo processo formativo, por que desenvolveram práticas pedagógicas tão diferentes? Ao acompanhar o cotidiano escolar, foi possível perceber que essas diferenças não estavam relacionadas apenas ao conhecimento de novas estratégias metodológicas, mas, sobretudo, à maneira como cada professora compreendia o desenvolvimento infantil, a literatura e o próprio papel da mediação docente. Essa constatação deu origem às reflexões apresentadas neste ensaio, desenvolvido no contexto de uma pesquisa de mestrado em andamento.

Partindo dessa inquietação, este ensaio assume que as diferenças entre as práticas pedagógicas não se explicam apenas pelo acesso aos mesmos conteúdos formativos, mas pelos sentidos que cada professora atribui à infância, à literatura e ao seu papel como mediadora do desenvolvimento humano. Nessa direção, busca refletir sobre como a formação continuada, particularmente a desenvolvida no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), contribui para a produção desses sentidos e para a qualificação das práticas de mediação da leitura com bebês.

A formação continuada e a resignificação do olhar docente

A formação continuada ocupa lugar de destaque nas discussões sobre a qualidade da Educação Infantil, especialmente diante da complexidade que envolve o trabalho pedagógico com bebês. Entretanto, compreendê-la apenas como espaço de atualização metodológica ou de aquisição de novas técnicas significa reduzir seu potencial formativo. A docência na primeira infância exige muito mais do que o domínio de procedimentos didáticos; requer a construção de um olhar sensível, crítico e teoricamente fundamentado sobre os bebês, suas formas de linguagem, suas interações e suas possibilidades de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a formação continuada constitui um processo permanente de reflexão que possibilita ao professor resignificar concepções, reconstruir saberes e atribuir novos sentidos à prática pedagógica.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Compreender a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional implica reconhecer que ela não se limita ao acúmulo de cursos ou à apropriação de metodologias. A transformação da docência ocorre quando o professor analisa criticamente sua própria prática e reconstrói os sentidos que atribui ao seu fazer pedagógico. É nessa direção que Nóvoa (2019) compreende a formação como um processo permanente de construção da identidade profissional, produzido na reflexão crítica sobre a experiência docente.

Nessa perspectiva, a formação continuada ganha sentido quando cria condições para que o professor reflita criticamente sobre sua prática e revise suas concepções acerca da infância, do desenvolvimento e da linguagem. Ao ampliar sua compreensão sobre os bebês e sobre seu papel como mediador, passa a organizar práticas mais conscientes, intencionais e coerentes com suas necessidades de desenvolvimento.

A reflexão proposta por Nóvoa encontra ressonância em Imbernón (2010), ao compreender a formação continuada como um processo permanente de desenvolvimento profissional que articula teoria e prática. Para o autor, formar professores significa criar espaços de estudo, reflexão e diálogo capazes de favorecer a análise crítica das experiências vividas na escola.

Na Educação Infantil, essa compreensão torna-se particularmente significativa quando se trata das práticas de leitura com bebês. A escolha das obras literárias, a organização dos espaços, a qualidade das interações, a escuta sensível, o respeito ao tempo das crianças e a valorização de suas múltiplas formas de linguagem decorrem da compreensão que o professor possui acerca do desenvolvimento infantil e do papel da mediação pedagógica. Assim, a qualidade das experiências de leitura não está relacionada apenas aos recursos disponíveis, mas, sobretudo, ao olhar que orienta a atuação docente.

Essa compreensão ganha materialidade nas experiências desenvolvidas no Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), cuja proposta formativa ultrapassa a transmissão de estratégias metodológicas e mobiliza os professores a refletir sobre a infância, a literatura, a linguagem e o papel da mediação pedagógica. Ao vivenciarem a leitura como prática cultural, estética e relacional, os docentes ampliam sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil e sobre seu papel como mediadores da cultura, atribuindo novos sentidos às experiências de leitura realizadas com os bebês.

À medida que amplia a compreensão do professor sobre o desenvolvimento infantil e sobre a leitura como prática cultural, a formação continuada repercute diretamente na organização das práticas pedagógicas. O professor passa a planejar as experiências de leitura de forma mais intencional, o que se expressa na escolha criteriosa das obras literárias, na organização dos espaços, na qualidade das interações, na definição dos tempos destinados à exploração dos livros e nas possibilidades de participação ativa dos bebês. Desse modo, a leitura deixa de ocupar um espaço eventual na rotina para integrar o planejamento pedagógico como experiência constitutiva do desenvolvimento humano.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A mediação da leitura com bebês: da compreensão do desenvolvimento à prática pedagógica

Compreender a mediação da leitura com bebês implica reconhecer que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma espontânea nem resulta exclusivamente da maturação biológica. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano constitui-se nas relações sociais e na apropriação da cultura, processo no qual a linguagem assume papel central na produção de significados e na inserção dos sujeitos no mundo cultural. Assim, a leitura deixa de ser compreendida como uma atividade complementar da rotina da Educação Infantil para constituir-se como uma experiência cultural que amplia as possibilidades de interação, comunicação, imaginação e desenvolvimento dos bebês. Nessa direção, a mediação da leitura exige um professor capaz de organizar, intencionalmente, experiências que favoreçam a inserção das crianças no universo da cultura desde os primeiros anos de vida.

A centralidade da linguagem nesse processo permite compreender como a criança se apropria da cultura e produz significados nas relações que estabelece com o mundo. Ao interpretar os estudos de Vigotski, Oliveira (2003) explica que a linguagem funciona como um sistema simbólico que medeia a relação entre o indivíduo e o mundo, tornando possível a construção de significados e a apropriação da cultura. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é compreendido como um processo socialmente constituído, no qual a mediação dos sujeitos mais experientes assume papel decisivo. Essa compreensão redefine também o papel do professor da Educação Infantil, cuja mediação se torna condição para que os bebês ampliem suas formas de comunicação, interação e participação nas práticas culturais, entre elas a leitura. Se o desenvolvimento infantil depende da apropriação da cultura, ensinar na Educação Infantil deixa de significar acompanhar passivamente processos considerados naturais. Ensinar passa a implicar a organização intencional de experiências capazes de promover novas formas de desenvolvimento. É nessa direção que Pasqualini (2010) defende que a especificidade da Educação Infantil reside na organização intencional do ensino, compreendido como condição

para que a criança se aproprie da cultura produzida historicamente pela humanidade. Como afirma a autora:

É preciso ensinar porque esse desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do interpessoal para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem naturalmente e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto." (PASQUALINI, 2010, p. 13).

A afirmação de Pasqualini (2010) evidencia que o desenvolvimento infantil depende da mediação intencional dos adultos. Ensinar, nessa perspectiva, não significa antecipar conteúdos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

escolares, mas organizar experiências que permitam à criança apropriar-se da cultura, assumindo o professor a função de mediador desse processo.

Reconhecer que o desenvolvimento humano resulta da inserção da criança nas práticas sociais amplia também a compreensão sobre o papel das experiências culturais na Educação Infantil. Martins, Abrantes e Facci (2016) defendem que a apropriação dos conhecimentos, valores, instrumentos e formas de atuação historicamente produzidos constitui condição para o processo de humanização. Nessa perspectiva, a literatura ocupa lugar privilegiado entre as experiências culturais oferecidas aos bebês, pois amplia suas possibilidades de produção de sentidos e participação na cultura.

As primeiras relações estabelecidas pelo bebê com o mundo conferem características próprias ao desenvolvimento no primeiro ano de vida. Nesse período, a comunicação emocional direta com o adulto constitui a atividade-guia, sendo por meio dela que a criança estabelece suas primeiras formas de interação com o mundo humano (Cheroglu; Magalhães, 2016). Antes mesmo do domínio da linguagem verbal, o bebê comunica-se pelo olhar, pelas expressões faciais, pelos gestos, pelos movimentos e pelas diferentes formas de interação construídas com aqueles que dele cuidam. É pela mediação dessas relações que inicia sua apropriação da cultura e amplia suas possibilidades de desenvolvimento.

Essa compreensão também sustenta as reflexões desenvolvidas no Caderno Bebês como leitores e autores, do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Ao reconhecer que a experiência leitora antecede o contato convencional com os livros, o caderno desloca a leitura para o campo das relações, dos gestos, dos olhares, das vozes e das experiências vividas pelos bebês. Ler, nessa perspectiva, significa produzir sentidos nas interações estabelecidas com os adultos, iniciando, desde o nascimento, a inserção da criança na linguagem e na cultura escrita (Brasil, 2016a). Desse modo, amplia-se a responsabilidade pedagógica do professor, que passa a planejar intencionalmente experiências de leitura capazes de favorecer a participação dos bebês na cultura escrita.

Reconhecer a leitura como experiência cultural desde o nascimento não significa antecipar processos formais de alfabetização, mas criar condições para que os bebês construam, progressivamente, relações com a linguagem oral, escrita e literária que servirão de base para futuras aprendizagens. Sob essa perspectiva, a leitura integra o processo de desenvolvimento humano e amplia as formas de participação das crianças na cultura escrita, sem desconsiderar as especificidades da primeira infância.

Nessa perspectiva, a mediação da leitura com bebês assume um significado que ultrapassa o contato com o livro. A leitura compartilhada constitui uma experiência de comunicação, interação e produção de sentidos, na qual o bebê participa ativamente por meio da escuta, do olhar, dos gestos, das expressões e das respostas que constrói durante a narrativa. A voz do professor, sua entonação, o ritmo da leitura, a forma de apresentar o livro e a qualidade das interações estabelecidas tornam-se elementos constitutivos da experiência literária. Nessa perspectiva, a literatura integra o conjunto de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

práticas culturais que fortalecem vínculos afetivos e favorecem a inserção dos bebês na cultura escrita.

Na mesma direção, o Caderno Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações compreende a linguagem como prática social construída nas interações e reconhece a leitura compartilhada como oportunidade de produção de sentidos e inserção das crianças na cultura escrita (Brasil, 2016b).

Toda a fundamentação construída até aqui evidencia que a mediação da leitura com bebês exige muito mais do que o domínio de estratégias metodológicas ou a organização de momentos destinados à leitura. Trata-se de uma prática pedagógica fundamentada em uma concepção de desenvolvimento infantil que reconhece os bebês como sujeitos de cultura e atribui ao professor o papel de mediador da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Entretanto, essa compreensão não se constitui de forma espontânea na prática docente. Ela demanda processos formativos que possibilitem ao professor revisitar suas concepções sobre infância, linguagem, literatura e mediação pedagógica.

Se compreender a leitura com bebês exige uma concepção de desenvolvimento que reconheça a criança como sujeito de cultura, essa compreensão também precisa constituir-se na formação do professor. É nesse cenário que a formação continuada assume papel decisivo, ao favorecer processos de estudo e reflexão que mobilizam os professores a revisitar suas concepções sobre infância, linguagem, desenvolvimento e mediação pedagógica. Nesse movimento, as proposições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) constituem uma importante experiência formativa, coerente com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao vivenciar esse percurso formativo, o professor deixa de buscar respostas centradas em "como realizar uma atividade de leitura" e passa a interrogar seu sentido pedagógico, ampliando sua compreensão sobre os bebês, a literatura e seu papel como mediador da cultura.

Desse modo, o processo formativo passa a suscitar uma questão mais profunda: "por que ler com bebês?"

É justamente nessa mudança de perspectiva que o processo formativo passa a fazer sentido. Ao compreender a leitura como uma experiência de humanização, linguagem e produção de sentidos, o professor reorganiza também sua prática pedagógica. A escolha das obras literárias, a preparação dos espaços, a qualidade das interações, a escuta das manifestações dos bebês e o respeito aos seus tempos deixam de ocupar um lugar secundário e passam a constituir elementos essenciais da mediação da leitura na Educação Infantil.

A qualificação da mediação da leitura com bebês não decorre, em primeiro lugar, da incorporação de novas estratégias metodológicas, mas da ampliação da compreensão que o professor constrói sobre o desenvolvimento infantil e sobre seu papel como mediador da cultura. Nesse processo, a formação continuada, especialmente quando vivenciada como espaço de estudo, diálogo e reflexão, mobiliza os professores a revisitar suas concepções e atribuir novos sentidos às práticas de leitura desenvolvidas com os bebês.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, fundamentado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Vinculado a uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), o estudo busca compreender as contribuições da formação continuada para a qualificação da mediação da leitura com bebês, tomando como referência a formação desenvolvida no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

A construção das reflexões apresentadas fundamentou-se na análise bibliográfica de obras que discutem o desenvolvimento infantil, a mediação pedagógica, a formação continuada de professores e as práticas de leitura na Educação Infantil. Foram mobilizadas as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Vigotski, por meio das interpretações de Oliveira (2003), Pasqualini (2010), Martins, Abrantes e Facci (2016), Cheroglu e Magalhães (2016), Chaves e Franco (2016), além dos Cadernos do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), com o propósito de estabelecer relações entre esses referenciais teóricos e a construção de práticas pedagógicas intencionais de leitura com bebês.

Por tratar-se de um ensaio teórico, este artigo não contempla produção empírica de dados nem envolve participação de seres humanos. As discussões apresentadas constituem parte do percurso de revisão teórica que fundamenta a pesquisa de mestrado, cuja etapa empírica será posteriormente desenvolvida mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

Resultados e discussão

As discussões desenvolvidas ao longo deste ensaio permitem defender que a qualificação da mediação da leitura com bebês depende, sobretudo, da compreensão que o professor constrói acerca do desenvolvimento infantil e de seu papel como mediador da cultura. Nessa perspectiva, a formação continuada assume relevância não pela transmissão de técnicas, mas por favorecer a revisão das concepções que orientam a prática pedagógica. A análise dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural permitiu compreender que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e na apropriação da cultura, atribuindo ao professor a responsabilidade de organizar, intencionalmente, experiências que ampliem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

Sob essa perspectiva, a leitura com bebês deixa de ser compreendida como uma atividade voltada à preparação para a alfabetização e passa a constituir-se como uma experiência cultural, estética e relacional. Na medida em que é mediada intencionalmente pelo professor, a literatura infantil amplia as possibilidades de comunicação, favorece a produção de sentidos e aproxima os bebês do universo da cultura escrita. Assim, a qualidade da mediação e das interações estabelecidas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

durante a leitura assume papel central no desenvolvimento infantil. As discussões também evidenciaram que a formação continuada ultrapassa a transmissão de metodologias e técnicas de ensino. Quando fundamentada em referenciais teóricos consistentes, ela possibilita ao professor reconstruir seu olhar sobre os bebês e sobre sua própria prática, compreendendo a mediação da leitura como uma ação pedagógica intencional. Nessa perspectiva, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) apresenta-se como uma importante experiência formativa ao promover estudos e reflexões que articulam teoria e prática, contribuindo para a organização de práticas de leitura comprometidas com o desenvolvimento humano desde o nascimento.

Mais do que dominar técnicas ou realizar atividades de leitura, a qualidade da mediação com bebês está relacionada à compreensão que o professor constrói sobre o desenvolvimento infantil, a literatura e seu papel como mediador da cultura. Evidencia-se, assim, que a transformação das práticas de leitura não decorre da incorporação de técnicas ou metodologias isoladas, mas da resignificação das concepções que orientam o trabalho docente. Nesse sentido, a formação continuada revela-se condição essencial para a construção de práticas de leitura mais conscientes, sensíveis e intencionais na Educação Infantil.

Considerações finais

Este ensaio teve origem na inquietação surgida no exercício da gestão e da formação docente: se todas as professoras participaram do mesmo processo formativo, por que compreenderam e desenvolveram suas práticas pedagógicas de maneiras tão diferentes? As reflexões desenvolvidas ao longo do texto indicam que essa diferença não se explica apenas pelo acesso aos mesmos conteúdos formativos, mas pelos sentidos que cada professora atribui à infância, à linguagem, à literatura e ao seu papel como mediadora do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a formação continuada mostra-se potente quando promove processos de reflexão capazes de transformar a maneira como o professor compreende sua prática e, conseqüentemente, as experiências que organiza com os bebês.

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural permitiram sustentar a compreensão de que a leitura constitui uma experiência de humanização desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, a mediação da leitura não se reduz ao momento em que o professor abre um livro diante das crianças. Ela começa muito antes, na escolha das obras literárias, na organização dos espaços, na qualidade das interações, na escuta sensível, no respeito aos tempos dos bebês e na intencionalidade que orienta cada decisão pedagógica.

As discussões desenvolvidas ao longo deste ensaio evidenciaram que a formação continuada produz transformações significativas quando amplia a compreensão do professor sobre o desenvolvimento infantil, a literatura e seu papel como mediador da cultura. Essa compreensão repercute diretamente na organização das práticas pedagógicas, orientando a escolha das obras literárias, o planejamento das experiências de leitura, a organização dos espaços, a qualidade das interações e a escuta das manifestações dos bebês. Assim, a leitura deixa de ocupar um espaço



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

eventual na rotina e passa a constituir-se como uma prática pedagógica intencional, comprometida com o desenvolvimento humano e com a inserção das crianças na cultura escrita desde os primeiros anos de vida.

As reflexões desenvolvidas neste ensaio também dialogam com a experiência profissional da primeira autora na gestão da Educação Infantil e na atuação como formadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). O acompanhamento do cotidiano das professoras evidenciou que as transformações mais significativas não ocorreram quando novas atividades foram incorporadas à rotina, mas quando a leitura passou a ser compreendida como uma experiência cultural capaz de promover encontros, vínculos, linguagem e desenvolvimento. Essa constatação reforça a compreensão de que a qualidade da mediação depende, sobretudo, do sentido que o professor atribui ao seu trabalho.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para fortalecer o debate sobre a formação continuada na Educação Infantil, reafirmando a necessidade de processos formativos que articulem teoria e prática, ampliem a compreensão dos professores sobre os bebês e fortaleçam práticas de mediação da leitura intencionais, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento humano e com o direito das crianças à literatura desde o nascimento.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Bebês como leitores e autores. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 4).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 3).
- CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 151-188.
- CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 111-150.
- MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2010.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

VERSOS EM CONSTRUÇÃO: LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS NOS ANOS INICIAIS

Luiza Freitas Martins – Universidade Federal de Uberlândia – luiza.freitas1@ufu.br

Vanilda Aparecida de Souza – Universidade Federal de Uberlândia – vanisouza@yahoo.com.br

Simpósio Temático: ST5 - Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

Este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com foco na leitura, compreensão e produção de poemas. A proposta teve como objetivo possibilitar o contato das crianças com o gênero poético, explorando suas características estruturais e incentivando a produção autoral. Para o desenvolvimento da atividade, foi utilizado o poema Leilão de Jardim, de Cecília Meireles. Inicialmente, foi realizada uma conversa coletiva sobre os elementos que compõem um poema, seguida da construção de uma nuvem de palavras contendo conceitos como título, autor, versos, estrofes e rimas. Em seguida, realizou-se a leitura coletiva do poema, promovendo momentos de apreciação, interpretação e discussão. Posteriormente, os estudantes produziram seus próprios poemas e, para aqueles que ainda se encontravam em processo de alfabetização, a atividade foi adaptada por meio da leitura mediada e da produção de ilustrações. Os resultados evidenciaram que, embora os estudantes reconhecessem as características do gênero durante as discussões, muitos apresentaram dificuldades na produção escrita. A experiência reforça a importância da ampliação das práticas de leitura literária para favorecer a compreensão, a criatividade e a formação de leitores.

Palavras-chave: Poesia; Literatura infantil; Alfabetização.

Introdução

A literatura infantil ocupa um lugar importante no processo de formação das crianças, pois possibilita o contato com diferentes formas de linguagem, amplia o repertório cultural e favorece o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da criatividade. Entre os diferentes gêneros literários presentes no contexto escolar, a poesia se destaca por proporcionar experiências marcadas pela musicalidade, pelas rimas, pelos versos e pelas diferentes possibilidades de expressão da linguagem, despertando o interesse das crianças pela leitura e pela escrita.

No contexto da alfabetização, o contato com textos literários possibilita experiências significativas com a leitura e a escrita, contribuindo não apenas para a compreensão das



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

características da linguagem escrita, mas também para a construção de sentidos e para o desenvolvimento do gosto pela leitura. A literatura infantil, portanto, não deve ser compreendida apenas como um recurso utilizado para o ensino de conteúdos escolares, mas como uma experiência estética e cultural que favorece a formação de leitores.

Conforme destaca Abramovich (1999), a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da formação de leitores, constituindo uma experiência significativa para as crianças. Ao entrar em contato com diferentes textos literários, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar emoções, ampliar suas formas de interpretação e estabelecer relações entre a leitura e suas próprias experiências.

Nesse sentido, o trabalho com poemas nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para que as crianças desenvolvam diferentes formas de compreender e produzir textos, além de favorecer a observação de aspectos estruturais do gênero poético. A leitura de poemas permite que os estudantes ampliem suas possibilidades de interpretação e expressão, estabelecendo relações entre linguagem, imaginação e criatividade.

De acordo com Cosson (2014), o contato sistemático com textos literários contribui para o desenvolvimento do letramento literário, possibilitando que os sujeitos estabeleçam relações significativas com as obras e construam diferentes sentidos a partir da leitura. Dessa forma, promover práticas envolvendo literatura no espaço escolar amplia as oportunidades de participação das crianças em experiências leitoras diversificadas.

Nesse processo, a mediação do professor torna-se fundamental para aproximar os estudantes dos textos literários e criar situações em que a leitura seja compreendida como uma prática significativa. Além da leitura, a produção de textos poéticos representa uma oportunidade para que as crianças experimentem diferentes formas de organização da escrita, mobilizando conhecimentos relacionados ao gênero, à linguagem e às possibilidades expressivas das palavras.

Diante desse contexto, este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com foco na leitura, compreensão e produção de poemas. A proposta teve como objetivo possibilitar o contato das crianças com o gênero poético, explorando suas características estruturais e incentivando a produção autoral, buscando compreender as potencialidades e os desafios observados durante a realização da atividade.

Fundamentação teórica

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação de leitores, pois amplia as possibilidades de interação das crianças com a linguagem e favorece experiências relacionadas à imaginação, à sensibilidade e à construção de sentidos. No ambiente escolar, o contato com textos literários possibilita que os estudantes desenvolvam diferentes formas de compreender e interpretar a realidade, estabelecendo relações entre as obras lidas e suas próprias experiências.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Segundo Abramovich (1999), a literatura infantil proporciona às crianças experiências significativas, despertando emoções, estimulando a imaginação e contribuindo para a formação do leitor. Para a autora, a leitura literária possibilita que a criança vivencie diferentes situações por meio da linguagem, ampliando sua criatividade e suas formas de expressão.

Nesse sentido, a literatura não deve ser reduzida a um instrumento voltado exclusivamente ao ensino da leitura e da escrita, mas compreendida como uma experiência cultural e estética. O contato frequente com diferentes textos literários permite que as crianças desenvolvam uma relação mais próxima com a leitura, construindo sentidos e ampliando seu repertório.

Essa perspectiva dialoga com Cosson (2014), ao destacar a importância do letramento literário como processo de aproximação dos sujeitos com a literatura. Para o autor, a leitura literária envolve uma relação significativa entre leitor e texto, possibilitando interpretações, reflexões e novas formas de compreender o mundo. Assim, a inserção da literatura no cotidiano escolar contribui para que os estudantes desenvolvam práticas leitoras mais amplas e significativas.

Entre os diferentes gêneros literários trabalhados na escola, a poesia apresenta características próprias que favorecem a exploração da linguagem. Os poemas possibilitam o contato das crianças com a sonoridade das palavras, os ritmos, as rimas e diferentes formas de organização textual, criando oportunidades para experiências de leitura e produção escrita.

Além da apreciação literária, a produção de poemas permite que os estudantes experimentem diferentes possibilidades de uso da linguagem escrita. Entretanto, produzir um texto poético exige mais do que identificar suas características estruturais, sendo necessário construir familiaridade com o gênero por meio de práticas constantes de leitura, escuta e interpretação.

Nesse aspecto, Bajard (2007) destaca que a compreensão dos textos escritos é construída progressivamente por meio das práticas de leitura. Para o autor, compreender um texto envolve processos que ultrapassam a decodificação das palavras, exigindo que o leitor produza sentidos e estabeleça relações com aquilo que lê.

Dessa forma, o trabalho com poemas nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita articular leitura, escrita e literatura, favorecendo experiências que contribuem para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de leitores. A mediação docente, nesse processo, torna-se essencial para organizar situações em que as crianças possam apreciar, interpretar e produzir textos literários.

Metodologia

A atividade foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco a leitura, a compreensão e a produção de poemas. A proposta foi planejada com o objetivo de proporcionar aos estudantes o contato com o gênero poético, favorecendo a identificação de suas características estruturais e incentivando a produção de textos autorais.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Para o desenvolvimento da atividade, foi utilizado o poema Leilão de Jardim, de Cecília Meireles, escolhido por apresentar uma linguagem acessível às crianças e características próprias do gênero, como versos, estrofes e rimas, possibilitando a exploração desses elementos durante as atividades.

Inicialmente, foi realizada uma conversa coletiva com a turma a respeito dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre poemas. Durante esse momento, os alunos compartilharam suas percepções acerca do gênero e mencionaram características que conseguiam identificar. A partir das contribuições apresentadas, foi construída coletivamente uma nuvem de palavras contendo conceitos considerados importantes para a compreensão do gênero poético, como título, autor, versos, estrofes, rimas e outros aspectos destacados pelos próprios estudantes.

Após essa etapa, realizou-se a leitura coletiva do poema Leilão de Jardim. Durante a leitura, buscou-se incentivar a participação da turma por meio de perguntas e comentários que favorecessem a observação das características do texto e a construção coletiva de interpretações. Esse momento permitiu que os estudantes identificassem elementos presentes no poema e compartilhassem diferentes compreensões acerca da leitura realizada.

Concluída a leitura e a discussão coletiva, os estudantes foram convidados a produzir seus próprios poemas. Como orientação, foi solicitado que os textos apresentassem algumas das características observadas durante a leitura, especialmente a organização em versos e estrofes e o uso de rimas. Os estudantes tiveram liberdade para escolher os temas de suas produções ou inspirar-se no poema trabalhado durante a atividade.

Considerando a heterogeneidade da turma, especialmente a presença de estudantes que ainda se encontravam em processo de alfabetização, a atividade foi adaptada para atender às diferentes necessidades apresentadas. Nesses casos, realizou-se um acompanhamento individualizado, retomando a leitura do poema e promovendo uma conversa sobre seus significados. Posteriormente, esses estudantes foram convidados a representar, por meio de desenhos, suas compreensões e interpretações acerca do texto lido, possibilitando sua participação na atividade de acordo com suas possibilidades de aprendizagem.

Ao longo de todas as etapas, buscou-se favorecer a participação dos estudantes, valorizando suas interpretações, suas produções e suas formas de expressão. A proposta procurou articular momentos de leitura, apreciação e produção textual, permitindo que as crianças vivenciassem diferentes experiências relacionadas ao gênero poético.

Resultados e discussão

O desenvolvimento da atividade permitiu observar diferentes aspectos relacionados à leitura, à compreensão e à produção de poemas pelos estudantes da turma. Durante os momentos de conversa coletiva, foi possível perceber que as crianças demonstravam interesse pela proposta e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

participavam das discussões, compartilhando conhecimentos prévios e identificando características presentes no gênero poético.

A construção da nuvem de palavras mostrou-se uma estratégia importante para organizar coletivamente os conhecimentos dos estudantes acerca dos poemas. Ao mencionarem elementos como título, autor, versos, estrofes e rimas, os estudantes demonstraram reconhecer aspectos estruturais do gênero, evidenciando que a mediação realizada durante a atividade contribuiu para a construção de conhecimentos sobre a linguagem poética.

A leitura coletiva do poema Leilão de Jardim, de Cecília Meireles, favoreceu momentos de apreciação e interpretação do texto, permitindo que os estudantes compartilhassem suas impressões e estabelecessem diferentes relações com a leitura realizada. Esse momento evidenciou a importância de possibilitar experiências literárias no ambiente escolar, uma vez que o contato com os textos amplia as possibilidades de interpretação e construção de sentidos pelos leitores.

Nesse sentido, Cosson (2014) destaca que o letramento literário envolve a construção de uma relação significativa entre leitor e texto, processo que ocorre por meio da inserção da literatura em práticas de leitura compartilhadas e mediadas. Dessa forma, a leitura coletiva do poema possibilitou não apenas a identificação de características do gênero, mas também a participação dos estudantes em uma experiência de interação com a literatura.

Entretanto, quando os estudantes foram convidados a produzir seus próprios poemas, surgiram dificuldades que evidenciaram a diferença entre reconhecer as características do gênero e utilizá-las na elaboração de um texto autoral. Embora muitos estudantes conseguissem identificar oralmente elementos como versos, estrofes e rimas, parte significativa das produções apresentou organização semelhante à de narrativas em texto corrido.

Esse resultado evidencia que a apropriação das características do gênero poético é um processo gradual, que depende de experiências frequentes de leitura e produção textual. O contato pontual com determinado gênero pode possibilitar sua identificação, mas a utilização de seus elementos na escrita exige práticas contínuas que permitam aos estudantes ampliar seu repertório e desenvolver maior familiaridade com diferentes formas de organização textual.

Durante a realização da atividade, alguns estudantes também demonstraram insegurança diante da proposta de criação dos próprios poemas. Foram observadas dúvidas relacionadas ao início da escrita, à escolha das palavras e à organização das ideias. Essas manifestações revelam que a produção autoral pode representar um desafio, especialmente quando os estudantes ainda possuem poucas experiências com práticas de leitura literária e criação textual.

A dificuldade encontrada pelos estudantes durante a produção dos poemas também se relaciona às reflexões de Bajard (2007), ao destacar que a compreensão dos textos escritos envolve processos que ultrapassam a decodificação das palavras, exigindo que o leitor construa sentidos e estabeleça relações com o texto. Nesse sentido, a produção escrita está diretamente relacionada às experiências anteriores de leitura, pois o contato com diferentes textos amplia as possibilidades de criação e expressão.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Outro aspecto observado refere-se aos estudantes que ainda se encontravam em processo de alfabetização. Para esse grupo, a adaptação da proposta possibilitou diferentes formas de participação, respeitando suas possibilidades de aprendizagem. A releitura do poema, a conversa individualizada e a elaboração de ilustrações permitiram que esses estudantes expressassem suas compreensões acerca do texto, mesmo que ainda não realizassem a produção escrita convencional.

A experiência também evidenciou a importância de considerar a diversidade presente na sala de aula e organizar práticas pedagógicas que possibilitem a participação de todos os estudantes. Ao propor diferentes formas de interação com o texto literário, foi possível valorizar as diversas maneiras pelas quais as crianças constroem sentidos e expressam suas aprendizagens.

Os resultados observados dialogam com Abramovich (1999), ao destacar a relevância da literatura infantil para a formação do leitor e para o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade. A atividade possibilitou que os estudantes vivenciassem a literatura não apenas como um conteúdo escolar, mas como uma experiência de leitura, criação e expressão.

Dessa forma, a experiência desenvolvida no PIBID reforça que o trabalho com poemas nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve tanto a aprendizagem das características do gênero quanto a criação de oportunidades para que as crianças desenvolvam uma relação significativa com a literatura. A leitura e a produção poética, quando realizadas de maneira mediada e contínua, contribuem para ampliar as práticas de linguagem e fortalecer a formação de leitores.

Considerações finais

A experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitou refletir sobre as contribuições do trabalho com poemas para o processo de leitura, compreensão e produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta permitiu que os estudantes estabelecessem contato com o gênero poético por meio da leitura, da apreciação e da produção textual, favorecendo momentos de participação, diálogo e expressão.

Ao longo da atividade, observou-se que os estudantes demonstraram reconhecer as principais características dos poemas durante as discussões coletivas, identificando elementos como título, autor, versos, estrofes e rimas. Esse resultado evidencia que a leitura mediada e as conversas realizadas em sala de aula favoreceram a compreensão inicial acerca da organização do gênero poético.

Entretanto, a etapa de produção escrita revelou que reconhecer essas características não significa, necessariamente, conseguir utilizá-las na elaboração de um texto autoral. As dificuldades encontradas pelos estudantes evidenciaram que a produção de poemas exige experiências contínuas de leitura, interpretação e escrita, possibilitando que os conhecimentos construídos sejam gradativamente apropriados e incorporados às práticas de produção textual.

Outro aspecto importante observado durante o desenvolvimento da atividade refere-se à necessidade de considerar as diferentes formas de aprendizagem presentes na turma. A adaptação



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

realizada para os estudantes que ainda se encontravam em processo de alfabetização possibilitou sua participação na proposta por meio da leitura compartilhada e da produção de ilustrações, valorizando outras formas de expressão e compreensão do texto literário.

A experiência também reforçou a importância da mediação docente na aproximação entre os estudantes e a literatura infantil. Os momentos de conversa, leitura coletiva e compartilhamento das produções favoreceram um ambiente de participação e troca de ideias, contribuindo para que os estudantes se sentissem envolvidos na atividade e pudessem expressar suas interpretações e produções.

Os resultados observados evidenciam que o trabalho com poemas representa uma possibilidade significativa para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da expressão oral e escrita. Ao mesmo tempo, indicam que a formação de leitores e produtores de textos literários depende da continuidade das práticas de leitura na escola, permitindo que os estudantes ampliem seu repertório e fortaleçam sua relação com os diferentes gêneros textuais.

Dessa forma, considera-se que experiências como a apresentada neste trabalho contribuem para ampliar as possibilidades de trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A leitura e a produção de poemas, quando inseridas de forma planejada e mediada, favorecem o desenvolvimento da linguagem, da sensibilidade e da criatividade, além de fortalecerem o vínculo das crianças com a leitura literária.

Por fim, a experiência desenvolvida permitiu compreender que o contato frequente com textos poéticos constitui um importante recurso para a formação dos estudantes, não apenas pela aprendizagem das características do gênero, mas também pelas possibilidades de expressão, imaginação e construção de sentidos proporcionadas pela literatura.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
 BAJARD, Élie. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
 COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
 MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Global Editora, 2012.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PEDAGOGIA VISUAL E LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

André Luiz de Araújo Sales - andreluiz.asales@gmail.com

Jandra Lúcia de Souza Lima - Jandra.ufu@gmail.com

Vanessa Lepick - vanessalepick@gmail.com

Marisa Pinheiro Mourão – UFU - marisamourao@ufu.br

Simpósio Temático: ST5 - Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

Este trabalho procura analisar as contribuições da Pedagogia Visual e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos na perspectiva da Educação Bilíngue. Parte-se do entendimento de que a aprendizagem da criança surda acontece principalmente através da experiência visual, sendo necessárias, portanto, práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, sendo realizada através de levantamento de artigos científicos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram selecionados trabalhos de acordo com critérios estabelecidos previamente. Os estudos elegidos foram organizados e analisados a partir de quatro eixos temáticos: a Pedagogia Visual como fundamento da Educação Bilíngue; os recursos visuais, as tecnologias digitais e a mediação docente; a aquisição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua e os processos de letramento; e a Educação Infantil como base para a constituição do letramento visual. Os resultados apontaram que a Pedagogia Visual consiste em um princípio orientador das práticas pedagógicas voltadas à educação de estudantes surdos, favorecendo a construção de significados por meio da visualidade, da Libras e de recursos multimodais. Evidenciando que a mediação docente é imprescindível para que haja a efetivação dos recursos tecnológicos e visuais, mostrando a importância de se compreender a alfabetização e o letramento de estudantes surdos por meio de suas especificidades linguísticas e culturais. Conclui-se, dessa maneira, que a articulação entre Pedagogia Visual, Libras e Educação Bilíngue representa componente fundamental para estimular os processos de alfabetização e letramento que respeitem as singularidades dos estudantes surdos e colaborando para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Pedagogia Visual; Alfabetização; Letramento.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

A trajetória da educação de pessoas surdas no Brasil foi marcada por intensos embates na busca por direitos linguísticos e educacionais para e pela comunidade surda. Ao longo desse percurso, ocorreram avanços significativos no que diz respeito à ampliação e do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o fortalecimento das políticas destinadas à garantia do acesso à educação bilíngue.

Durante parte significativa da história da educação de surdos, o uso da Libras foi restringido no ambiente escolar, instalando-se o equívoco de que as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes surdos seriam inerentes à própria surdez. Nesse contexto, as dificuldades que os surdos encontravam nos processos de alfabetização e letramento desconsideraram as barreiras linguísticas e pedagógicas presentes no processo educativo.

Nas últimas décadas, mudanças expressivas na legislação nacional reconfiguraram a educação de estudantes surdos nas últimas décadas. O reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão ocorreu a princípio por meio da Lei nº 10.436/2002, seguido pelo Decreto nº 5.626/2005. Esse percurso foi ampliado pela Lei nº 14.191/2021, que incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021). No entanto, o reconhecimento legal da modalidade bilíngue não garante, sozinho, a transformação das práticas escolares.

Sob essa perspectiva, a pedagogia visual vem se mostrando uma abordagem pedagógica relevante para o aprimoramento das práticas educativas dirigidas a estudantes surdos. Em contraposição a metodologias centradas predominantemente na oralidade e na língua portuguesa, esta perspectiva reconhece que o acesso e a construção do conhecimento ocorrem, principalmente, por meio de experiências visuais, espaciais, corporais, imagéticas e sinalizadas.

Apesar dos avanços legais e do crescimento das pesquisas sobre educação bilíngue, ainda persistem desafios relacionados à efetivação de práticas pedagógicas coerentes com as experiências visuais e linguísticas dos estudantes surdos. Observa-se, ainda, a necessidade de sistematizar estudos que relacionem a Pedagogia Visual, o uso da Libras e as estratégias de alfabetização e letramento, especialmente no que se refere às contribuições dessas abordagens para a aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Visual e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os processos de alfabetização e letramento na educação bilíngue de estudantes surdos, a partir de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa em banco de dados sobre a temática.

A pesquisa procura responder à seguinte questão norteadora: como a Pedagogia Visual, associada ao uso da Libras, tem contribuído para os processos de alfabetização e letramento na educação bilíngue de surdos? Para respondê-la, realizou-se uma revisão de artigos científicos sobre a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

temática, disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Fundamentação teórica

O reconhecimento da Libras, iniciado pela Lei nº 10.436/2002 e ampliado pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Lei nº 14.191/2021, consolidou juridicamente a Educação Bilíngue de Surdos. Entretanto, diferentes autores ressaltam que a efetivação desse modelo depende da reorganização das práticas pedagógicas, da valorização da Libras como língua de instrução e da adoção de metodologias coerentes com a experiência visual dos estudantes.

A institucionalização da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, por meio da Lei nº 14.191/2021, representa um avanço no reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda brasileira. Entretanto, a garantia legal, por si só, não assegura a efetivação desse modelo educacional, sendo necessária a construção de práticas pedagógicas que considerem a Libras como língua de instrução, a experiência visual dos estudantes surdos e a formação adequada dos profissionais envolvidos.

A educação bilíngue de surdos constitui uma modalidade educacional fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Conforme Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. No entanto, essa proposta não se limita à presença de duas línguas na escola, pois pressupõe que cada uma ocupe funções específicas no processo educativo.

Na organização bilíngue, a Libras constitui língua de instrução, interação e produção de conhecimentos, enquanto a língua portuguesa é ensinada em sua modalidade escrita como segunda língua. Essa configuração reconhece que os estudantes surdos possuem experiências linguísticas e culturais próprias e requer práticas educativas coerentes com suas formas de comunicação, interação e aprendizagem.

Essa perspectiva diferencia-se das abordagens que, historicamente, privilegiaram a oralização como principal estratégia de ensino para estudantes surdos, perspectiva associada a modelos educacionais que compreendiam a surdez predominantemente sob o enfoque da deficiência e da reabilitação da fala.

Nesse modelo, a Libras é reconhecida como língua de instrução e de interação, enquanto a Língua Portuguesa escrita é aprendida como segunda língua (QUADROS; KARNOPP, 2004). Essa organização favorece a construção do conhecimento em uma língua acessível ao estudante surdo, contribuindo para seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural, além de fortalecer sua identidade e ampliar suas possibilidades de participação nos diferentes contextos educacionais e sociais.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Pedagogia Visual e Libras no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos

A Pedagogia Visual constitui uma abordagem teórico-metodológica que reconhece a visualidade como elemento central no processo de aprendizagem dos estudantes surdos, possibilitando que percepção, interpretação e construção dos conhecimentos. Nessa abordagem, as práticas pedagógicas devem considerar as especificidades linguísticas, culturais e relacionadas às formas visuais de interação e aprendizagem. Dessa maneira, o ensino deve ser organizado a partir de estratégias que valorizem a experiência visual como condição para a construção do conhecimento (SILVA; LIMA, 2026).

Nessa direção, Campello (2008) amplia essa discussão ao afirmar que a Pedagogia Visual não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo. Este entendimento reforça a necessidade de repensar metodologias tradicionais de alfabetização e letramento que foram originalmente elaboradas para estudantes ouvintes e que, muitas vezes, não contemplam as características linguísticas dos aprendizes surdos.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Visual contribui diretamente para os processos de alfabetização e letramento ao favorecer a construção de relações entre a Libras, a visualidade e a língua portuguesa escrita. O uso intencional de experiências visuais possibilita a associação entre sinais, representações imagéticas e palavras escritas, ampliando a compreensão do sistema de escrita e a atribuição de significados aos textos, possibilitando a ampliação progressiva do repertório lexical em segunda língua (L2). Dessa forma, a Pedagogia Visual passa a constituir um princípio teórico-metodológico que orienta práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da participação dos estudantes surdos nas práticas sociais de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, compreender os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos requer a superação de perspectivas fonocêntricas, isto é, de práticas organizadas prioritariamente com base na oralidade e na relação entre sons da fala e representação escrita. Reconhecer a Libras como língua de instrução e mediadora dos processos de alfabetização e letramento significa compreender que a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita não ocorre por substituição da língua de sinais, mas pela articulação entre duas línguas e seus respectivos contextos culturais. É nesse diálogo que se constroem práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do estudante surdo, assegurando-lhe o direito a efetivação da educação bilíngue.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e utiliza a pesquisa bibliográfica. alfabetização e letramento de estudantes surdos no contexto da educação bilíngue. Desse modo, a investigação não



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

se concentra na mensuração dos resultados, mas na análise dos conceitos, das estratégias pedagógicas e das diferentes perspectivas apresentadas pelos estudos selecionados.

O levantamento das produções científicas foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no mês de junho a julho de 2026. A escolha dessa base justifica-se por reunir um amplo acervo de periódicos científicos nacionais e internacionais, constituindo uma das principais fontes de consulta para pesquisas acadêmicas no Brasil. O recorte temporal definido para a realização desta revisão bibliográfica foi de 2015 a 2025.

A busca foi realizada por meio da ferramenta “Busca Avançada”. Os descritores principais utilizados na busca foram: “pedagogia visual” AND surdos; Libras AND alfabetização; Libras AND letramento; educação bilíngue AND alfabetização; língua portuguesa como segunda língua AND surdos; visualidade AND educação de surdos.

A busca inicial recuperou 49 registros. Em seguida, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave sendo excluídos os estudos que não abordavam especificamente a Pedagogia Visual no contexto da Educação Bilíngue de Surdos ou que não se relacionavam aos processos de alfabetização e letramento.

A partir análise, os estudos selecionados foram organizados em quatro eixos temáticos: (1) a Pedagogia Visual como fundamento da educação bilíngue de surdos; (2) os recursos visuais, as tecnologias digitais e a mediação docente; (3) a aquisição da língua Portuguesa escrita como segunda língua e os processos de letramento; e (4) a Educação Infantil e a construção das bases do letramento visual.

Análise e discussão dos resultados

Para sistematizar os dados encontrados na Portal de Periódicos da CAPES, apresenta-se, inicialmente, a Tabela 2, que reúne os oito artigos selecionados com base nos critérios de busca e de seleção definidos na metodologia, apresentando a caracterização dessas produções segundo ano de publicação, autoria, título e periódico.

Tabela 1 - Caracterização dos estudos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

Ano	Autor(a)	Título do Artigo	Periódico
2015	Martins e Oliveira	Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais	Educação & Sociedade
2020	Gomes e Souza	Pedagogia Visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA	Revista Docência e Cibercultura



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

2021	Gomes, Bentes e Calixto	Pedagogia Visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos	Revista Interinstitucional Artes de Educar
2021	Silva e Silva	A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos	Revista Principia
2023	Ribeiro e Rosário	A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais	Revista Educação e Linguagens
2023	Maramaldo, Carneiro e Nascimento	Aspectos da aprendizagem e da produção escrita do português como L2 pelos surdos	Revista Afluente
2024	Lima e Araújo	A Pedagogia Visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Revista Diálogos Interdisciplinares
2024	Costa e Gonçalves	A Pedagogia Visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil	Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Tabela 2 evidencia que as publicações selecionadas se distribuem entre 2015 e 2024, com maior concentração nos anos mais recentes. A distribuição temporal revela que as produções selecionadas se concentram a partir de 2020, com maior presença nos anos de 2021, 2023 e 2024. Esse resultado sugere ampliação recente do interesse pela Pedagogia Visual e por suas relações com a educação bilíngue, a aprendizagem da língua portuguesa escrita e os processos de alfabetização e letramento.

Em relação aos temas, predominam estudos voltados à visualidade como fundamento das práticas pedagógicas, ao ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e ao uso de recursos visuais nos processos de ensino e aprendizagem. Também aparecem trabalhos sobre literatura surda, produção escrita, tecnologias e práticas direcionadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses enfoques dialogam diretamente com o objeto da pesquisa, ao destacarem a Libras, a experiência visual e a mediação pedagógica como elementos importantes para a alfabetização e o letramento de estudantes surdos.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Análise da produção científica sobre Pedagogia Visual e Libras na educação bilíngue de surdos

Os trabalhos estudados demonstram uma transição de propostas que se baseavam unicamente na oralidade para aquelas que reconhecem as particularidades linguísticas, culturais e visuais dos alunos surdos, entendendo a Libras como crucial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

Do ponto de vista metodológico, as investigações analisadas, em sua maioria, se aproximam, sendo desenvolvidas a partir de uma perspectiva qualitativa, embasada em concepções histórico-culturais e sociointeracionistas. Há uma ampla convergência nos estudos de que o atendimento educacional aos estudantes surdos exige que as práticas pedagógicas sejam planejadas de acordo com suas particularidades linguísticas, o que torna ainda mais relevante o uso de recursos corporais, tecnológicos, imagéticos e semióticos como mediadores no processo de construção do conhecimento.

A Pedagogia Visual como fundamento da educação bilíngue de surdos

As produções vinculadas a este primeiro eixo de análise apontam que a Pedagogia Visual ultrapassa a mera adaptação metodológica ou o recurso complementar, constituindo-se como uma perspectiva teórico-pedagógica alinhada às singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

O emprego de recursos visuais requer intencionalidade pedagógica. A utilização dessas ferramentas deve estar contemplada no planejamento e nos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Somente quando articulados aos objetivos de aprendizagem, esses recursos podem contribuir para a compreensão dos conteúdos, a participação nas atividades e a construção do conhecimento entre os estudantes surdos.

Ao examinarem a interface entre a literatura surda e a tradução para a Libras, Martins e Oliveira (2015) descrevem uma intervenção pedagógica de campo realizada em uma escola-polo de Campinas (SP), com uma turma multisseriada do Ensino Fundamental I. A pesquisa avaliou o processo de reconto de alunos a partir da tradução cultural da obra “Quatro estações e um trem doido”, de Ziraldo, realizada por um educador surdo. Os registros audiovisuais verificados sinalizaram que a exposição a um modelo linguístico que contempla a identidade do estudante e a sua organização dinâmica do espaço visual, estabelecida por meio do posicionamento estratégico das janelas de sinalização, potencializou a formulação de hipóteses textuais e a apropriação de classificadores e estruturas narrativas pelas crianças.

A centralidade do corpo nos processos de significação é discutida por Gomes, Bentes e Calixto (2021) em uma pesquisa participante de viés histórico-cultural, desenvolvida ao longo de seis dias com três professoras e quatro estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I em Duque de Caxias (RJ). A partir da análise de diários de campo, filmagens e fichas de acompanhamento, os autores



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

demonstram que as expressões faciais, os gestos e os classificadores corporais não atuam como meros apoios à comunicação, mas sim como suportes semióticos fundamentais que viabilizam a apreensão de conceitos curriculares e a atribuição de sentidos pelo educando surdo.

No âmbito das discussões sobre educação bilíngue e das diretrizes que orientam o atendimento educacional aos estudantes surdos, Silva e Silva (2021) defendem a Libras como primeira língua (L1) e destacam a utilização planejada de recursos visuais como condição para o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Nessa perspectiva, a imagem deixa de exercer função meramente ilustrativa e passa a constituir um elemento estruturante da construção de significados.

Essa compreensão é reforçada por Ribeiro e Rosário (2023), que, ao mapearem a produção científica nacional sobre visualidade na Educação Básica, identificam três perspectivas recorrentes: a imagem como signo de interpretação, a Libras como instrumento de instrução visual e a integração entre diferentes linguagens no cotidiano escolar. Os resultados apontaram para um destaque relativo à visualidade nas pesquisas contemporâneas que abordam essa temática da educação bilíngue de surdos, corroborando os pressupostos defendidos pelos demais estudos analisados.

Em conjunto, os estudos analisados convergem para a compreensão de que a Pedagogia Visual constitui um dos fundamentos da educação bilíngue de surdos, por reconhecer a visualidade e a Libras como elementos estruturantes da aprendizagem. Nesse sentido, essa abordagem de ensino, vai além de disponibilizar recursos imagéticos ou tecnológicos. Os artigos analisados apontaram para a necessidade de utilizar práticas pedagógicas planejadas com base nas especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Reafirmando, assim, a visualidade como um princípio organizador significativo no processo educativo dos estudantes surdos, reafirmando a visualidade como princípio organizador do processo educativo.

Embora a maior parte das produções científicas analisadas concentre-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, etapa em que se intensificam os processos formais de alfabetização e de apropriação da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a Educação Infantil ocupa papel fundamental na constituição das experiências visuais, linguísticas e culturais da criança surda. No entanto, o levantamento realizado evidencia que ainda são escassos os estudos que investigam especificamente essa etapa da escolarização.

Entre os trabalhos selecionados, somente o artigo de Costa e Gonçalves (2024) direciona sua pesquisa à etapa da Educação Infantil, compreendendo-a como essencial para a construção das bases cognitivas, linguísticas e psicossociais da criança surda. Os autores argumentam que, antes mesmo do processo formal de alfabetização, a criança, considerada como uma “leitora não alfabetizada”, necessita de experiências educativas estruturadas a partir da visualidade. Portanto, o uso intencional de fotografias, desenhos, maquetes, objetos concretos e outros recursos visuais constitui uma importante estratégia para favorecer a leitura de mundo, o desenvolvimento linguístico e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

Os resultados obtidos permitiram responder ao problema que orientou esta investigação ao demonstrar que a alfabetização e o letramento de estudantes surdos não podem ser compreendidos com os mesmos pressupostos utilizados para estudantes ouvintes. As pesquisas localizadas e analisadas demonstram que esses processos devem considerar a Libras como primeira língua (L1), a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) e a visualidade como elemento estruturante das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a Pedagogia Visual mostra-se um importante princípio orientador para a organização de propostas educativas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e suas formas visuais de aprendizagem.

A análise da produção científica evidenciou uma convergência entre os estudos ao reconhecerem a Pedagogia Visual e a Libras como fundamentos da Educação Bilíngue de Surdos. Confirmaram que recursos como literatura surda, imagens, classificadores, datilologia, tecnologias digitais e outras estratégias multimodais contribuem para a construção de significados. Também se mostram significativos para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita e para o desenvolvimento do letramento, quando articulados à mediação pedagógica e ao planejamento docente. Da mesma forma, a revisão demonstrou que recursos tecnológicos, usados isoladamente, não garantem aprendizagem, reforçando a relevância da atuação do professor como mediador do processo educativo.

Outro aspecto evidenciado refere-se à distribuição das pesquisas analisadas. Embora tenham sido identificadas contribuições relacionadas ao Ensino Fundamental I, observou-se um número reduzido de estudos voltados especificamente à Educação Infantil. Verifica-se, portanto, que essa é uma lacuna nas investigações sobre a temática, sendo necessário ampliar as pesquisas sobre práticas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia Visual desde os primeiros anos de escolarização. Essa questão é importante considerando que é nesse período que se estabelecem as bases do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda.

Referências

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 29 maio 2026.
- COSTA, Walber Christiano Lima da; GONÇALVES, Michelle Alencar Ferreira. A pedagogia visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil. Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2024. Disponível em: doi.org. Acesso em: 01 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

COSTA, Artur Moraes da; SILVA, Cleidiane Alves da; VAZ, Diego Leonardo Pereira; ASSIS, José Gabriel Antunes; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. Inclusão e educação bilíngue de surdos: pontos de convergência e divergência. *Revista Foco*, Curitiba, v. 16, n. 12, e3996, p. 1-16, 2023.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; BENTES, Thaisy; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1713-1731, set./dez. 2021. Disponível em: doi.org. Acesso em: 01 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2020. Disponível em: doi.org. Acesso em: 01 jul. 2026.

LIMA, Denis Augusto Lino de; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. A pedagogia visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 599-613, dez. 2024.

MARAMALDO, Elton César Soeiro; CARNEIRO, Monica Fontenelle; NASCIMENTO, Sandra Patrícia Faria do. Aspectos da aprendizagem e da produção escrita do português como L2 pelos surdos. *Revista Afluente: Revista de Letras e Linguística*, São Luís, v. 8, n. 23, p. 146-166, jun./dez. 2023. Disponível em: doi.org. Acesso em: 11 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1041-1058, out./dez. 2015. Disponível em: doi.org. Acesso em: 11 jul. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, jul./dez. 2023. Disponível em: doi.org. Acesso em: 11 jul. 2026.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Márcia Raika e Silva Lima. Visualidade e prática docente: a pedagogia visual na aprendizagem do estudante surdo na escola regular. In: *Saberes Interdisciplinares e Práticas de Linguagem no Contexto da Educação Básica*. Foz do Iguaçu: Científica Digital, 2026. cap. 8, p. 126-135.

SILVA, Jailma Dionísio da; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. *Revista Principia: divulgação científica e tecnológica do IFPB*, João Pessoa, n. 58, p. 1-10, 2021. Disponível em: ifpb.edu.br. Acesso em: 11 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BRINCAR E LER À LUZ DO PRO-LEEI

Lídia Gomes de Macedo Messias – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –
lidiagdemme@gmail.com

Fernanda Duarte Araújo Silva – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –
fernandaduarte.facip@gmail.com

Simpósio ST5: Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

O presente artigo discute a articulação entre o brincar e a leitura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência os princípios do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), instituído pela Portaria MEC nº 85/2025. Compreende-se essas duas práticas como fundamentais ao desenvolvimento integral da criança, em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural, especialmente diante do avanço da digitalização e do consumo precoce de conteúdos midiáticos, que tendem a substituir experiências simbólicas e criativas por atividades passivas mediadas por telas. Fundamentado teoricamente em Vygotsky, Leontiev, Ferreiro e Teberosky, Soares, Rojo e Kleiman, o estudo problematiza como as práticas pedagógicas podem integrar, de forma intencional e planejada, o brincar e a leitura, a fim de promover a continuidade entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais e fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada pelos princípios da pesquisa-ação, complementada por pesquisa bibliográfica, a ser desenvolvida em uma escola pública, envolvendo crianças, professores e familiares como sujeitos participantes, com observância dos procedimentos éticos previstos para pesquisas com seres humanos. Os resultados esperados apontam para a construção de diretrizes pedagógicas que valorizem o brincar e a leitura como eixos estruturantes da aprendizagem, em consonância com experiências relatadas na literatura, que evidenciam ganhos linguísticos, afetivos e sociais quando essas práticas são conduzidas de modo intencional. Conclui-se que o fortalecimento dessas práticas pode contribuir para a efetivação do Pro-LEEI e para a formação de leitores críticos e sensíveis desde a infância.

Palavras-chave: Brincar; Leitura; Pro-LEEI.

Introdução

A infância constitui um período singular de descobertas, aprendizagens e construção de vínculos afetivos e sociais, exigindo da escola a oferta de experiências ricas e significativas que respeitem e ampliem o universo simbólico, linguístico e cultural das crianças (Campos, 2025). Nesse



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

contexto, o brincar e a leitura assumem papel indispensável, pois promovem a expressão da imaginação, a ampliação do repertório linguístico e o fortalecimento das interações sociais e afetivas, sendo compreendidos, neste artigo, como práticas complementares e estruturantes do desenvolvimento infantil, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O avanço acelerado das tecnologias digitais e o consumo precoce de conteúdos midiáticos têm impactado significativamente o cotidiano infantil, substituindo, muitas vezes, as brincadeiras tradicionais e as práticas de leitura compartilhada por atividades passivas mediadas por telas (Livingstone; Pothong, 2022, Semiz, 2024). Observa-se, nas escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma preocupação crescente com a diminuição do tempo destinado ao brincar livre e à leitura, práticas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, para a ampliação da imaginação e da linguagem, e para o fortalecimento do vínculo com professores e familiares.

Diante desse cenário, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como a utilização da literatura infantil e as práticas de letramento podem otimizar o processo de alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios e as particularidades do desenvolvimento infantil em um contexto marcado pela digitalização? Some-se a isso a necessidade de compreender como tais práticas podem envolver as famílias, fortalecendo o vínculo escola-comunidade.

Este artigo tem como objetivo geral discutir como a articulação entre o brincar e a leitura, fundamentada nos princípios do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De modo mais específico, busca-se: (i) analisar o papel do brincar e da leitura no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças, considerando a continuidade entre as duas etapas educativas; (ii) compreender como o Pro-LEEI orienta e valoriza práticas pedagógicas que integram o brincar e a leitura; (iii) investigar como se manifestam, nos contextos escolar e familiar, as práticas atuais relacionadas a essas duas dimensões; e (iv) propor diretrizes pedagógicas que promovam a integração intencional entre brincar e ler, fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade.

Para tanto, o texto está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a discussão, articulando contribuições de Vygotsky, Leontiev, Ferreiro e Teberosky, Soares, Rojo, Kleiman e outros autores, bem como o marco normativo do Pro-LEEI. Em seguida, descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa e orientada pela pesquisa-ação. Na sequência, discutem-se os resultados esperados à luz de experiências correlatas relatadas na literatura. Por fim, tecem-se as considerações finais do estudo.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pelo avanço acelerado das tecnologias digitais e pela onipresença dos meios de comunicação, fenômenos que atravessam todas as faixas etárias e impactam, de modo particular, a infância. Crianças pequenas são expostas precocemente a dispositivos eletrônicos, o que altera significativamente as formas tradicionais de brincar, de se relacionar e de construir sentidos sobre o mundo. Fortes (2008) já alertava que o brincar no século XXI passou a ser influenciado pela lógica midiática e de mercado, o que resulta, com frequência, na substituição de experiências simbólicas, criativas e interativas por brinquedos prontos, eletrônicos e competitivos, restringindo o espaço do imaginário e do faz de conta, elementos essenciais à constituição subjetiva e ao processo de humanização.

É nesse cenário que o papel da escola ganha centralidade como espaço de resgate e valorização do brincar, da leitura e da literatura. Vygotsky (2007) defende que o brinquedo é o lugar em que o pensamento da criança se emancipa do concreto, abrindo espaço para a ação simbólica: ao brincar, a criança atua além de seu comportamento habitual, antecipando estruturas mentais que serão consolidadas em etapas futuras do desenvolvimento. Leontiev (2012) complementa essa visão ao afirmar que, durante a infância, especialmente na fase pré-escolar, a criança começa a assimilar a realidade humana em sua complexidade simbólica, indo além da manipulação física de objetos para experimentar, por meio do faz de conta, valores, normas e papéis sociais. Ambos os autores, situados na perspectiva histórico-cultural, compreendem o desenvolvimento infantil como processo mediado pelas interações sociais e pelo jogo simbólico, de modo que o brincar não é atividade acessória, mas via privilegiada de humanização.

Essas práticas se ampliam e se ressignificam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando a transição entre o brincar e a formalização do conhecimento exige um olhar atento e sensível por parte da escola. É nesse ponto que se entrecruzam as concepções de alfabetização e letramento, conforme discutem Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986) e Soares (2018). As autoras evidenciaram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo do ensino formal, sendo necessário respeitar essas construções e promover um ambiente letrado significativo. Soares (2018), por sua vez, diferencia a alfabetização, entendida como domínio do código escrito, do letramento, compreendido como uso social da leitura e da escrita, alertando que um trabalho pedagógico efetivo precisa articular ambos os processos desde os primeiros anos escolares, sem dissociar a técnica do sentido.

Nessa direção, a leitura mediada na infância não deve se limitar à decodificação, mas precisa considerar a dimensão estética e simbólica da linguagem. Souza (2016) argumenta que a literatura contribui para o desenvolvimento expressivo, interpretativo e imaginativo das crianças, ampliando o campo simbólico e favorecendo a formação de leitores ativos e sensíveis. Rojo (2009) reforça essa perspectiva ao introduzir o conceito de multiletramentos, destacando a importância de integrar diferentes linguagens, como oral, escrita, visual e digital, no processo educativo. Kleiman (1995), por sua vez, amplia essa discussão ao compreender o letramento como prática social situada, que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

depende dos contextos em que se lê e se escreve, aspecto fundamental quando se pensa em práticas que dialogam com a realidade de crianças imersas em ambientes permeados por mídias digitais.

Experiências relatadas na literatura evidenciam o potencial transformador de práticas que aproximam o ensino da leitura e da escrita da vida cotidiana dos estudantes. Silva (2003), ao investigar o encantamento pela leitura e pela escrita nas séries iniciais em uma escola de Uberlândia-MG, descreve como atividades de contação de histórias, produção de textos autorais, dramatizações e jogos lúdicos favoreceram não apenas o desempenho linguístico, mas também maior envolvimento afetivo e social dos estudantes. Em estudo posterior, Silva (2022) aprofunda essa discussão ao refletir sobre o ensino da leitura à luz do método natural de Célestin Freinet, defendendo que a leitura deve emergir de uma relação viva com o mundo, não como imposição técnica, mas como necessidade significativa do sujeito, pautada pela escuta sensível do professor e pela integração com a arte e a cultura.

Essa concepção dialoga com a reflexão de Masschelein e Simons (2014), para quem a escola pode ser compreendida como um espaço-tempo de suspensão, no qual a lógica da utilidade imediata é temporariamente colocada em segundo plano para dar lugar àquilo que é digno de ser aprendido por si mesmo. Sob essa ótica, a leitura e a escrita deixam de ser meras habilidades instrumentais e passam a constituir práticas que abrem mundos, ampliam o próprio eu e possibilitam a participação na cultura comum. Tal perspectiva reforça a ideia de que a alfabetização na Educação Infantil e nos Anos Iniciais deve ultrapassar a decodificação, orientando-se para a formação de leitores e escritores capazes de compreender o valor cultural e transformador da linguagem, em um ambiente escolar resguardado da pressão por resultados imediatos.

O marco legal brasileiro sustenta e reforça essa perspectiva teórica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem o brincar e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa. Mais recentemente, a Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, instituiu o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), estabelecendo como princípio a garantia de vivências planejadas que integrem práticas discursivas significativas, com as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo (BRASIL, 2025). O programa enfatiza, ainda, a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a continuidade de práticas pedagógicas que valorizam a oralidade, a leitura, a escrita e o brincar como fundamentos para a alfabetização e o letramento, além de propor ações de formação continuada docente.

A esse respeito, cabe destacar a contribuição de Nóvoa (1992) sobre a formação de professores, ao afirmar que ela deve ser pensada a partir da profissão docente, articulando desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O autor ressalta que formar professores não significa apenas transmitir conteúdos acadêmicos, mas desenvolver sujeitos capazes de atuar com autonomia, reflexão e compromisso dentro e fora da escola, fato esse que corrobora a centralidade das ações formativas propostas pelo Pro-LEEI. Por fim, recorre-se à contribuição de Candido (1998), para quem a literatura constitui direito humano inalienável, devendo ser garantida desde os primeiros



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

anos escolares não apenas como instrumento de ensino da leitura, mas como via de ampliação da capacidade de interpretar o mundo.

Em síntese, a articulação entre as perspectivas histórico-culturais de Vygotsky e Leontiev, os estudos sobre alfabetização e letramento de Ferreiro, Teberosky e Soares, as discussões sobre multiletramentos de Rojo e Kleiman, e o marco normativo do Pro-LEEI oferece um quadro teórico consistente para investigar como o brincar e a leitura podem ser integrados, de forma intencional e planejada, às práticas pedagógicas desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

A pesquisa da qual este artigo deriva adota abordagem qualitativa, tendo como eixo central a pesquisa-ação. Essa escolha metodológica se justifica pela possibilidade de intervir diretamente na realidade estudada, permitindo compreender os fenômenos em seu contexto natural e, a partir disso, propor melhorias por meio da reflexão coletiva entre pesquisador e sujeitos participantes, conforme destacam Gil (1999) e Severino (2007). A pesquisa-ação mostra-se particularmente adequada para abordar o problema do impacto da digitalização sobre as práticas de brincar e ler, por possibilitar o aprimoramento dessas práticas com a participação ativa de todos os envolvidos. De modo complementar, será realizada pesquisa bibliográfica aprofundada, que oferece suporte à fundamentação teórica e serve de base para a análise dos dados obtidos ao longo do estudo.

O campo empírico da investigação será uma escola pública que atenda turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo como sujeitos participantes as crianças matriculadas, seus professores e familiares. Todos os procedimentos obedecerão aos princípios éticos exigidos para pesquisas com seres humanos, garantindo a privacidade, o respeito e a segurança dos envolvidos, condicionando a participação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais e demais participantes, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A coleta de dados será realizada de forma múltipla e sistemática, por meio de observação participante, registros em diário de campo, rodas de conversa com as crianças, entrevistas semiestruturadas com educadores e familiares, além da análise de produções infantis. Essa diversidade de instrumentos permitirá captar diferentes dimensões do processo formativo, possibilitando avaliar o impacto de práticas pedagógicas que articulem, de modo intencional, o brincar e a leitura. A análise dos dados será conduzida por meio de procedimentos qualitativos, com vistas a identificar padrões, tensões, avanços e limites nas práticas pedagógicas investigadas, bem como as transformações nas relações entre crianças, professores e famílias ao longo do processo.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Resultados e discussão

Embora a pesquisa da qual este artigo deriva encontre-se em fase de delineamento metodológico, é possível projetar resultados esperados a partir do diálogo com experiências correlatas já relatadas na literatura educacional. O estudo de Silva (2003), desenvolvido em uma escola municipal de Uberlândia-MG, ilustra esse potencial: ao integrar contação de histórias, produção de textos autorais, dramatizações e jogos lúdicos, a experiência resultou em melhorias no desempenho linguístico dos estudantes e em maior envolvimento afetivo e social, reforçando a hipótese central deste estudo de que a articulação intencional entre brincar e ler produz efeitos que ultrapassam o domínio técnico da leitura e da escrita, alcançando dimensões afetivas e relacionais.

Espera-se, com a implementação da intervenção pedagógica planejada, identificar de que modo o brincar livre e a leitura compartilhada, quando articulados de forma intencional às diretrizes do Pro-LEEI, contribuem para ampliar o repertório simbólico e linguístico das crianças, tanto na Educação Infantil quanto na transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A hipótese que orienta essa expectativa fundamenta-se em Vygotsky (2007) e Leontiev (2012), para quem o brincar antecipa estruturas cognitivas e sociais que serão consolidadas em etapas posteriores do desenvolvimento, de modo que sua articulação com a leitura tende a potencializar, e não a competir com, os processos de alfabetização e letramento discutidos por Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986) e Soares (2018).

Outro resultado esperado refere-se ao envolvimento das famílias no processo educativo. A literatura consultada, sobretudo os estudos de Silva (2022) sobre o método natural de leitura, sugere que práticas pedagógicas que dialogam com as experiências de vida das crianças e de suas famílias tendem a fortalecer o vínculo escola-comunidade, favorecendo a continuidade das aprendizagens entre os espaços escolar e familiar. Nesse sentido, os instrumentos itinerantes previstos na coleta de dados, como cadernos que circulam entre escola e casa, configuram-se como estratégia coerente com essa expectativa, ao possibilitar o registro e o compartilhamento das vivências de brincar e ler entre os diferentes contextos de socialização da criança.

Por fim, discute-se a expectativa de que os resultados da pesquisa contribuam para a elaboração de diretrizes pedagógicas replicáveis em outros contextos escolares, alinhadas às metas de formação continuada propostas pelo Pro-LEEI e à concepção de Nóvoa (1992) sobre a formação docente como processo que articula desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Espera-se, assim, que a pesquisa não apenas descreva práticas já existentes, mas produza conhecimento aplicável à formação de professores e à construção de currículos que valorizem o brincar e a leitura como fundamentos da aprendizagem, em consonância com o direito à literatura defendido por Candido (1998).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

Este artigo discutiu, à luz do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural e dos estudos sobre alfabetização e letramento, a importância da articulação entre o brincar e a leitura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como eixo normativo o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). Compreende-se que, diante do avanço da digitalização e da substituição progressiva de experiências simbólicas por atividades passivas mediadas por telas, a escola assume papel central no resgate e na valorização do brincar, da leitura e da literatura como práticas formativas indissociáveis.

A proposta metodológica de pesquisa-ação, aliada à pesquisa bibliográfica, mostra-se adequada para investigar essa articulação em seu contexto real, envolvendo crianças, professores e famílias como sujeitos participantes do processo. Os resultados esperados, dialogando com experiências correlatas já documentadas na literatura, sugerem que a integração intencional entre brincar e ler tende a favorecer não apenas o desempenho linguístico das crianças, mas também sua dimensão afetiva, social e cultural, além de fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade.

Conclui-se que o fortalecimento de práticas pedagógicas que articulem o brincar e a leitura, em consonância com as diretrizes do Pro-LEEI, constitui caminho relevante para a efetivação de uma educação que respeite a infância em seus múltiplos aspectos, ou seja, cognitivos, emocionais, sociais e culturais, e que contribua para a formação de leitores críticos, sensíveis e protagonistas de sua própria trajetória de aprendizagem, desde os primeiros anos escolares até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 22, p. 35-38, 31 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009
- CAMPOS, Aparecida de. O BRINCAR NA INFÂNCIA: ENTRE IMAGINAÇÃO, REALIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. Unifah educacional, v. 1, n. 40, p. 20, 2025.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: SILVA, R. I. da; CANDIDO, A. (Org.). Vários escritos. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1998. p. 169-191.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FORTES, S. A importância da brincadeira na educação infantil. Caderno discente do instituto superior de educação, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

<http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/02/04/brincadeira-brincando-a-crianca-aprende/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Angela B. et al. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, v. 15, p. 61, 1995.

LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012.

LIVINGSTONE, Sonia; POTHONG, Kruakae. Beyond screen time: Rethinking children's play in a digital world. *Journal of Health Visiting*, v. 10, n. 1, p. 32-38, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEMIZ, Selahattin. Digital game and technology addiction in early childhood. *Digital Security and Media*, v. 1, n. 1, p. 30-44, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo. O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. *Ensino em Revista, Uberlândia*, v. 11, n. 1, p. 189-202, 2003.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo. O método natural e o ensino da leitura: olhares a partir da abordagem freinetiana. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p. 193-203, 2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. *Revista Fronteira Z*, São Paulo, n. 17, p. 43-59, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/28941>. Acesso em: 9 jul. 2026.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Lídia Gomes de Macedo Messias – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –
lidiagdemme@gmail.com

Fernanda Duarte Araújo Silva – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –
fernandaduarte.facip@gmail.com

Simpósio temático 5: Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender, por meio de uma pesquisa-intervenção, de que modo o brincar de faz de conta se insere no processo de apropriação da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil. O estudo parte dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente das contribuições clássicas de Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, que compreendem o jogo de papéis (jogo protagonizado) como atividade principal da idade pré-escolar e como espaço privilegiado de constituição da função simbólica. Sob esse referencial, esclarece-se que o brincar não ensina a escrita de forma direta, mas constitui elemento central de sua pré-história, criando as condições psicológicas necessárias para sua posterior aprendizagem por meio do ensino intencional. Discute-se como, no jogo protagonizado, a criança opera com significados descolados dos objetos concretos, atuando no plano representacional, o que antecede e prepara a capacidade de operar com sistemas abstratos de signos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-intervenção qualitativa, fundamentada no método genético-experimental vigotskiano e orientada pela epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvida em uma turma de Educação Infantil por meio de sessões de brincadeira de faz de conta planejadas e mediadas, com registro em diário de campo, filmagens e análise das produções simbólicas. Como parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, espera-se evidenciar como a mediação intencional do jogo de papéis favorece o surgimento de condutas simbólicas precursoras da escrita.

Palavras-chave: Faz de conta; Linguagem escrita; Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

A relação entre o brincar e a apropriação da linguagem escrita constitui tema central para a compreensão do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, inserindo-se nos debates contemporâneos sobre a alfabetização e o papel da instituição escolar na primeira infância. No



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

cenário das políticas e práticas pedagógicas para a infância, tensões constantes emergem entre concepções mecanicistas — que reduzem a apropriação da escrita a um treino motor, à cópia exaustiva de letras e ao reconhecimento descontextualizado de fonemas — e abordagens que reconhecem a escrita como uma linguagem complexa, uma função psicológica superior e um instrumento cultural de objetivação do pensamento.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é fundamental evitar o equívoco conceitual de afirmar que o brincar de faz de conta intercede ou provoca diretamente a aprendizagem da escrita. O ensino e a apropriação do sistema escrito exigem a mediação pedagógica intencional do professor; contudo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias a essa aprendizagem possui uma trajetória histórica e cultural prévia. Compreender a alfabetização entre 'o uno e o diverso' implica reconhecer que, embora a linguagem escrita seja um sistema cultural unificado e compartilhado, os caminhos de sua apropriação pelas crianças são diversos e passam, necessariamente, pelas vivências simbólicas e lúdicas próprias da infância.

Conforme demonstra Vigotski (2007), a linguagem escrita possui uma pré-história. Antes de dominar o código gráfico e suas convenções formais, a criança percorre um longo caminho no qual o gesto, o desenho, a linguagem oral e a brincadeira de faz de conta desempenham papéis decisivos. Essas atividades não constituem o ensino da escrita em si, mas formas de representação simbólica gradativamente mais complexas que estabelecem as premissas psicológicas para sua apropriação posterior.

No brinquedo simbólico, a criança vivencia uma zona de desenvolvimento proximal em estado puro, na medida em que atua além de seu comportamento habitual cotidianamente guiado pela percepção imediata (Vigotski, 2007). Ao atribuir novos significados aos objetos e assumir papéis sociais, a criança opera com o significado separado das coisas, o que constitui um marco na transição para o pensamento abstrato e para o controle voluntário da própria conduta.

Entretanto, na prática pedagógica da Educação Infantil, frequentemente observa-se uma dicotomia: ou o faz de conta é reduzido a momento livre e recreativo, desprovido de intenção formativa e de mediação qualificada, ou é prematuramente substituído por práticas precoces de alfabetização mecânica, desconsiderando a atividade-guia própria da idade pré-escolar. Diante disso, o problema que orienta este estudo é: de que modo o brincar de faz de conta se articula ao processo de apropriação da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil?

O objetivo geral deste artigo é compreender, por meio de uma pesquisa-intervenção fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a contribuição do jogo protagonizado na pré-história da linguagem escrita. Especificamente, busca-se: (i) aprofundar, nas obras diretas de Vigotski, Lúria e Elkonin, as bases conceituais sobre o jogo de papéis e a representação simbólica; (ii) planejar e mediar sessões de faz de conta que mobilizem condutas simbólicas complexas; e (iii) analisar as produções gráficas e expressivas das crianças sob a óptica do método genético-experimental.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica

A Psicologia Histórico-Cultural parte do pressuposto ontológico e epistemológico de que o desenvolvimento humano não é um processo isolado, inato, linear ou imutável. Conforme os postulados fundamentais elaborados por Vigotski, Luria e Leontiev, o sujeito humano constitui-se historicamente na e pela relação com os outros, em processos continuamente mediados por instrumentos culturais e sistemas simbólicos (Vigotski, 2007; Leontiev, 2012). Isso significa que nenhuma criança se desenvolve no vazio social ou independentemente de seu contexto socioeconômico e cultural; ao contrário, as condições materiais objetivas de existência oferecidas por esse contexto impactam e delimitam diretamente suas possibilidades de desenvolvimento psíquico.

Central a essa perspectiva é a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural formulada por Vigotski (2007), a qual postula que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos distintos: primeiro no plano social, intersubjetivo ou interpsicológico (nas relações entre pessoas), e posteriormente no plano individual, intrapessoal ou intrapsicológico (no interior da própria criança). Essa formulação explicita que não há um percurso natural e universal de amadurecimento biológico que se cumpra de forma autônoma e autossuficiente, independentemente do entorno social. O próprio psiquismo organiza-se a partir das demandas, mediações e experiências fornecidas pelo meio social. Trata-se de um processo dialético em que as bases biológicas e as aquisições culturais se interpenetram de maneira profunda, cabendo ao fator cultural o papel de reger e reestruturar ativamente o suporte biológico.

A compreensão do desenvolvimento psíquico como construção histórica e cultural reconfigura radicalmente o entendimento sobre a atividade lúdica na infância. O brincar não constitui um fenômeno biológico instintivo, um mero extravasamento de energia física acumulada ou uma disposição espontânea e a-histórica da natureza infantil. Ao contrário, o jogo é uma atividade socialmente construída e historicamente condicionada, cujo conteúdo, estrutura e formas de realização refletem as relações sociais e os modos de vida da cultura na qual a criança está inserida. Ao sistematizarem as etapas do desenvolvimento psíquico, Leontiev (2012) e Elkonin (2009) caracterizam o jogo protagonizado — ou brincadeira de papéis sociais — como a atividade principal (ou atividade-guia) da idade pré-escolar.

Define-se como atividade principal aquela cuja realização promove as transformações qualitativas mais decisivas no psiquismo infantil, reestruturando os processos cognitivos e afetivos e impulsionando as principais neoformações da personalidade. A emergência do jogo de papéis como atividade-guia exemplifica com precisão o movimento dialético de transição do plano interpsicológico (social) para o intrapsicológico (individual). No início da infância, as ações da criança são fortemente mediadas pela colaboração direta com o adulto, no manuseio compartilhado dos objetos da cultura. Conforme a criança avança em seu desenvolvimento e amplia suas percepções do mundo social, surge uma contradição fundamental: a criança deseja participar ativamente da vida e das atividades produtivas dos adultos, mas ainda não dispõe do domínio técnico e das capacidades operatórias para



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

realizar essas ações na realidade concreta (como dirigir um veículo, realizar consultas médicas ou administrar um estabelecimento).

O jogo protagonizado surge, assim, como a resolução dialética e criativa dessa contradição motivacional. No espaço do faz de conta, a criança reconstitui, no plano ideal e imagético, as ações, os papéis e as relações sociais dos adultos que observa em seu meio. Ao assumir o papel de médico, feirante, professor ou motorista, a criança vive interpsicologicamente com seus pares as regras e convenções de conduta inerentes a essa função social. Para sustentar o enredo lúdico, ela precisa negociar papéis, pactuar regras implícitas e explícitas, planejar sequências de ações e autorregular seu comportamento em função da expectativa do papel assumido. Aquilo que inicialmente era uma regra social externa e intersubjetiva converte-se, por meio do jogo, em capacidade intrapsicológica de autocontrole, atenção voluntária e planejamento consciente da própria conduta.

Elkonin (2009), em sua obra clássica *Psicologia do Jogo*, demonstra que o conteúdo central do jogo protagonizado não é o objeto inanimado em si mesmo, mas a atividade humana e as relações sociais interpessoais. Para viabilizar a reconstituição das ações humanas na ausência dos objetos reais adultos, a criança recorre de forma constitutiva à substituição simbólica. Um cabo de vassoura converte-se em cavalo, um bloco de madeira transforma-se em um celular, uma folha em branco atua como receita médica. O objeto substituto passa a servir de suporte material para a representação de um significado social que não lhe é intrínseco.

Essa operação de descolamento entre o significado e o objeto concreto promove uma verdadeira reestruturação dialética na percepção e no pensamento da criança. Na percepção imediata do sujeito em fases iniciais de desenvolvimento, o significado do objeto encontra-se totalmente fundido à sua forma física e ao seu uso perceptual imediato. Contudo, no jogo de papéis, ocorre uma cisão histórica: a criança passa a atuar na esfera dos significados abstratos, utilizando a ação e o objeto como meros suportes para a ideia. Como assinala Vigotski (2007), a ação no campo do significado, no qual o pensamento se separa das coisas concretas e a conduta passa a ser guiada pelas ideias e não apenas pelos estímulos visuais imediatos, estabelece o fundamento primordial para o desenvolvimento do pensamento conceitual e representacional.

Somam-se a isso as investigações clássicas promovidas por Luria (2012) acerca do desenvolvimento da escrita na infância. Luria demonstrou que a escrita não nasce como uma simples habilidade motora de traçar letras, mas como uma função cultural complexa que passa por estágios diferenciados de diferenciação do signo. Antes de dominar a escrita alfabética, a criança utiliza rabiscos indiferenciados e marcas pictográficas como instrumentos auxiliares para a memória e para a comunicação. O jogo de papéis constitui o terreno fértil no qual esses signos primitivos adquirem significado funcional real, pois a criança 'escreve' no jogo não para responder a um exercício formal, mas para atender a uma necessidade intrínseca da própria brincadeira (preencher um prontuário, elaborar uma lista de compras ou passar um recibo).

É exatamente nessa capacidade de operar no plano representacional e manejar sistemas de signos que se situa a pré-história da linguagem escrita. Em A formação social da mente, no capítulo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

dedicado à pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski (2007) explicita que a apropriação da escrita não se inicia abruptamente quando a criança é alfabetizada formalmente ou apresentada às letras do alfabeto. Existe uma linha evolutiva contínua de representação visual e simbólica, composta por momentos qualitativamente encadeados e inter-relacionados:

O Gesto: Concebido como o primeiro signo visual, um traço no ar que carrega significado;

O Brinquedo / Brincadeira de Faz de Conta: No qual os objetos e as ações corporais passam a representar outros objetos, eventos e relações do mundo social;

O Desenho: Compreendido como uma linguagem gráfica que traduz a fala e o pensamento, antecedendo a escrita convencional enquanto representação de segunda ordem.

Vigotski (2007) assinala que, na brincadeira de faz de conta, a palavra, o gesto e o objeto substituto funcionam como instrumentos semióticos que transformam o valor funcional das ações infantis. A criança não aprende o código alfabético ou a grafia das letras ao brincar de mercado, hospital, correio ou restaurante; contudo, ao planejar a brincadeira, organizar cenários, pactuar regras e produzir marcas gráficas no papel para representar mercadorias, receitas, ingressos ou recados no interior do jogo, ela exercita a função semiótica em seu nível mais elevado. O brinquedo cria, assim, as pré-condições psíquicas para que a criança compreenda que marcas gráficas no papel não representam apenas coisas diretamente, mas sim ideias, palavras e significados abstratos.

Dessa forma, longe de substituir o ensino intencional e sistemático da leitura e da escrita — o qual exige a mediação pedagógica dirigida e consciente do professor —, o jogo protagonizado reestrutura qualitativamente as funções psicológicas superiores da criança. Ao vivenciar o jogo enquanto atividade interpsicológica e converter essas interações em capacidades intrapsicológicas de abstração, representação e autorregulação, a criança constrói as bases psíquicas indispensáveis sobre as quais a aprendizagem formal da linguagem escrita se consolidará com verdadeiro sentido e funcionalidade social.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e configura-se como uma pesquisa-intervenção, ancorada no método genético-experimental formulado por Vigotski (2007). Esse método não se limita a constatar o nível atual de desenvolvimento (produtos consolidados), mas busca investigar o processo de formação e transformação das funções psicológicas superiores em sua dinâmica real, intervindo ativamente no meio pedagógico.

O campo empírico da investigação será uma turma de Educação Infantil de uma escola pública, composta por 24 crianças, e sua respectiva professora. Cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos histórico-



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

dialéticos que orientam a Psicologia Histórico-Cultural, a definição do número de participantes não se baseia em cálculos amostrais probabilísticos.

Sob a óptica do Materialismo Histórico-Dialético, método ontológico e epistemológico que sustenta a Psicologia Histórico-Cultural, dentre outras, a apreensão da realidade social e psíquica não se realiza pela quantificação ou pelo isolamento de variáveis estatísticas, mas pela investigação do fenômeno em sua totalidade concreta, em suas contradições e em seu movimento de devir (Kosik, 2011; Vigotski, 2007), ou seja, descreve algo que não está pronto ou parado, mas em constante processo de mutação e criação de si mesmo.

A amostragem, portanto, não visa à representatividade numérico-formal nem à generalização abstrata características do paradigma positivista. Em vez disso, busca a profundidade analítica de um agrupamento social real e intacto (Lüdke; André, 2013; Thiollent, 2011).

Investigar a totalidade dos sujeitos que constituem a turma (24 crianças) justifica-se pelo fato de que o jogo de papéis é uma atividade coletiva e interacional, cuja dinâmica e significação emergem das relações sociais concretas estabelecidas no cotidiano escolar. A análise, desse modo, pauta-se no princípio dialético de busca pelas unidades de análise — categorias que preservam as propriedades do todo —, permitindo compreender como a mediação pedagógica intencional do faz de conta mobiliza as contradições e as transformações qualitativas na pré-história da linguagem escrita. Todos os preceitos éticos para pesquisas com seres humanos serão cumpridos mediante aprovação prévia em Comitê de Ética e assinatura do TCLE.

A intervenção organizará cenários estruturados para o desenvolvimento do jogo de papéis sociais (tais como consultório, escritório, feira, correio) nos quais a linguagem escrita apareça como elemento funcional das relações sociais retratadas. A mediação pedagógica da pesquisadora atuará para enriquecer os enredos, provocar a resolução de problemas no plano simbólico e favorecer a utilização de suportes gráficos (desenhos, rabiscos representativos, listas simbólicas) no contexto da brincadeira. Os instrumentos de constituição dos dados incluirão diário de campo, gravações em vídeo das sessões e recolha das produções gráficas infantis.

Resultados esperados e discussão

A partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, projeta-se que a mediação intencional no jogo de papéis promova o adensamento da capacidade de abstração e autorregulação das crianças. Experiências e pesquisas no campo da Psicologia Histórico-Cultural (Silva, 2003) indicam que o enriquecimento dos enredos lúdicos amplia a complexidade das narrativas orais e o interesse da criança pelo mundo da escrita.

Espera-se observar que, à medida que a brincadeira evolui, as crianças passem a incorporar espontaneamente marcas gráficas no jogo — não por exigência mecânica externa, mas por necessidade interna do próprio enredo (como preencher uma receita médica fictícia ou anotar um



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

pedido). Tais manifestações registram a transição gradual entre o signo gestual e a representação gráfica, confirmando a tese de Vigotski (2007) sobre a pré-história da linguagem escrita.

Adicionalmente, pretende-se que os resultados tragam contribuições para a prática pedagógica e para a formação docente na Educação Infantil, demonstrando que respeitar a centralidade do brincar de faz de conta não significa abandonar o trabalho com a linguagem, mas sim fundá-lo nas bases psicológicas corretas para a infância.

Considerações finais

Este artigo discutiu, com base nos textos clássicos de Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, a articulação entre o brincar de faz de conta e o processo de apropriação da linguagem escrita. Reafirma-se que o jogo protagonizado não ensina a escrita diretamente, nem substitui a mediação pedagógica intencional; contudo, constitui momento insubstituível na pré-história do desenvolvimento dos signos, ao exercitar a função semiótica, a substituição de objetos e a ação no plano dos significados.

A pesquisa-intervenção proposta busca avançar no entendimento de como a mediação intencional do brinquedo pode fortalecer essas bases simbólicas no espaço escolar. Conclui-se que assegurar o espaço do faz de conta na Educação Infantil é condição indispensável para promover um desenvolvimento psíquico pleno e preparar qualitativamente as crianças para as aprendizagens formais posteriores.

Referências

- ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- SILVA, Fernanda Duarte Araújo. O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 189-202, 2003.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

EXPERIMENTAÇÃO CIENTÍFICA E ALFABETIZAÇÃO NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriella Leal Simões Nascimento – UFU – gabriella.simoess@ufu.br

Vanilda Aparecida de Souza – UFU – vanisouzza@yahoo.com.br

Vilma Aparecida de Souza – UFU – vilmasouza@ufu.br

Simpósio Temático: ST5 -Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

Este relato de experiência apresenta e problematiza uma intervenção pedagógica interdisciplinar desenvolvida no âmbito do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizada em uma escola pública municipal de Uberlândia. O objetivo central foi articular atividades de descoberta de textos e experimentações científicas práticas para promover o protagonismo infantil e a apropriação consciente da linguagem escrita, superando o modelo tradicional de educação bancária e a fragmentação dos saberes. Fundamentado nos pressupostos da Alfabetização Humanizadora e na teoria histórico-cultural, o trabalho defende a indissociabilidade entre a investigação científica e a aprendizagem da língua materna como instrumentos de leitura de mundo e formação crítica. A metodologia estruturou-se em duas etapas integradas. A primeira consistiu em uma oficina de Língua Portuguesa baseada no poema "O Sabão", de Monteiro Lobato, utilizando estratégias lúdicas como a técnica da "raspadinha" e a exploração de versos para engajar os estudantes em operações cognitivas ativas de construção de sentido. A segunda etapa envolveu o ensino de Ciências Naturais por meio de um experimento prático e sensorial de emulsificação com água, óleo e detergente, associado à exploração do texto de roteiro de experimento e ao resgate dos saberes prévios e culturais das crianças. Os resultados obtidos por meio de observação direta evidenciaram um expressivo engajamento, curiosidade e capacidade argumentativa dos alunos, que deixaram a passividade cognitiva para formular hipóteses complexas e solicitar novas investigações. Conclui-se que a experimentação científica vinculada a práticas reais de leitura e escrita atua como um potente catalisador do pensamento crítico e filosófico nos anos iniciais. Essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço dinâmico de autoria, criação e emancipação social, onde a criança é legitimada como sujeito ativo e histórico de sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Experimentação científica; Alfabetização humanizadora; Protagonismo infantil.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Tradicionalmente a infância foi marcada por uma concepção que reduzia a criança a um sujeito incompleto, cuja linguagem e pensamento precisavam ser moldados pelo adulto, com vistas a preparação para uma “cidadania futura”. Essa perspectiva alicerçou práticas pedagógicas que limitavam à criança apenas a atividade mecânica de assimilar conteúdos prontos, configurando o que Freire (1987) denunciou como “educação bancária”. Essa “educação bancária” presente na escola tradicional organiza o saber de forma linear e compartimentada, fragmentando o conhecimento em disciplinas isoladas, consolidando uma visão mecânica do mundo e impossibilitando à criança compreender a complexidade dos fenômenos sociais e naturais em sua totalidade. Além disso, essa fragmentação do conhecimento sedimenta uma neutralidade ilusória e a falsa ideia de que o conhecimento é estático, pronto e universal, completamente desvinculado do contexto social. Como desdobramento, o saber escolar é tratado de forma descontextualizada e sem sentido, tornando-se um conteúdo abstrato e distante da vida prática do estudante. Esse cenário reduz a jornada educativa a um processo de passividade cognitiva, no qual o aluno limita-se a memorizar informações de forma mecânica para avaliações pontuais, sem espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico ou da autonomia.

Em oposição a esse cenário, a Ciência pode ser compreendida como uma valiosa área do conhecimento que possibilita a construção de novos conhecimentos e provoca na criança a curiosidade pelo mundo que a cerca. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, a investigação científica e as outras áreas do conhecimento, como também a aprendizagem da língua escrita, não podem ser vistos como processos isolados, mas precisam ser compreendidos como áreas que interdependentes e complementares que se entrecruzam por meio de práticas pedagógicas.

Sob a ótica da alfabetização humanizadora, a linguagem escrita ultrapassa a mera decodificação de grafemas e fonemas e precisa ser compreendida como “um instrumento cultural mediador de trocas sociais, híbrido, composto por signos verbais e não verbais, que tem como fim a humanização e a formação da consciência” (Arena e Arena, 2024, p. 09).

A partir dessa perspectiva, “que tem como fim a humanização e a formação da consciência”, é importante repensar as práticas investigativas nas Ciências da Natureza. O ensino de ciências com foco na humanização e na formação da consciência baseia-se na apropriação crítica do saber acumulado, na relação entre o conhecimento e a vida dos estudantes, e na superação de uma visão puramente utilitária ou neutra da ciência. Essa perspectiva pedagógica busca transformar a curiosidade infantil em pensamento consciente sobre o mundo natural e social, na superação da reprodução mecânica de fórmulas para constituir um território de autoria e leitura de mundo.

Considerando o exposto, o presente relato, em vez de tratar a alfabetização e as ciências como áreas isoladas, defende que a curiosidade científica pode ser a chave metodológica para conferir sentido vivo à linguagem escrita, a partir do ensino por investigação, por meio de uma abordagem que permita à criança tocar, manipular, questionar e formular hipóteses sobre o mundo natural.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A problemática que orienta este trabalho reside na necessidade de superar a passividade dos alunos frente aos conteúdos científicos, investigando de que forma o ensino de Ciências da Natureza pode transcender a mera decodificação de fórmulas, constituindo-se como um ato político e social de leitura de mundo.

Assim, o objetivo deste relato é apresentar e problematizar uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida no âmbito do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que buscou articular atividades de descoberta de textos e a utilização de experimentações práticas não apenas para despertar o interesse científico, mas como um território vivo para a constituição das crianças como sujeitos de linguagem e autoras de suas próprias palavras.

Fundamentação teórica

A discussão sobre o papel da experimentação no ensino de ciências nos faz voltar a questão do conhecimento científico e como é concebido o mesmo. Nos primórdios da ciência, a observação natural mediada pelos sentidos constituía a base empírica para a compreensão do mundo. Na modernidade, pensadores como Francis Bacon, René Descartes e Galileu Galilei estruturaram o chamado Método Científico, transpondo a experiência para um plano racionalizado e controlado. Contudo, transpor o método científico de forma cega para as salas de aula, acreditando que o aprendizado ocorre por mera transmissão de etapas indutivas, se mostrou insuficiente para a educação científica contemporânea até mesmo porque desconsidera a criança como sujeito ativo.

De acordo com Giordan (1999), a organização do conhecimento científico ocorre preferencialmente nos entremeios da investigação e do diálogo social principalmente quando os alunos expõem suas ideias subjetivas e confrontam fenômenos concretos. O acesso infantil à cultura científica deve ser estimulado por meio da investigação prática, elemento primordial que permite às crianças explorar o mundo e estruturar os próprios saberes. De acordo com Voltarelli e Lopes (2021), os questionamentos frequentes das crianças sobre aspectos naturais, sociais e tecnológicos do mundo não representam uma demanda por explicações literais dos adultos. As constantes perguntas infantis funcionam, na verdade, como um pedido de validação e estímulo para que elas próprias investiguem o ambiente e construam ativamente os seus próprios significados.

Sobre o ensino de ciências para crianças, concordamos com Silva (2015, p. 52) que afirma que “as crianças devem, a partir de uma prática significativa em Ciências (e articulada às demais áreas de conhecimento), ampliar suas experiências sobre o meio social e natural”. Uma dinâmica que busca ultrapassar com a “visão moralizante/preconceituosa e com a representação das Ciências enquanto ‘verdades prontas’, ‘inquestionáveis’ (p. 52).

Conforme destaca Pizarro (2025), as investigações voltadas ao ensino de Ciências têm ampliado o entendimento sobre a alfabetização e sua relevância no desenvolvimento da leitura e da escrita infantis, apontando esses processos como pilares essenciais para que as crianças



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

compreendam o mundo, comuniquem suas ideias e exerçam uma cidadania consciente e crítica. A autora destaca que as práticas de leitura e escrita no ensino de Ciências devem ir além da mera apropriação de conceitos teóricos, consolidando-se como ferramentas fundamentais para que o estudante estabeleça uma relação consciente, ética e participativa com as dinâmicas científicas, sociais e ambientais que o cercam:

Quando pensamos nessa afirmação, temos clareza de que o compromisso, ao ensinar Ciências, é para além da questão da aquisição de conceitos: nosso compromisso é social e por sê-lo precisamos ter clareza de que ensinar uma criança a ler e escrever demanda ensiná-la a “ler o mundo” e a sentir-se parte dele por meio dos textos em diferentes suportes, gêneros e grafias, pois é por meio deles que se comunicam muitas coisas, inclusive a Ciência (Pizarro, 2025, p. 14).

O ensino de Ciências não pode perder de vista o compromisso social, ultrapassando os limites da mera memorização de termos técnicos ou fórmulas, com vistas a assegurar uma formação integral para que as crianças utilizem o conhecimento para compreender a realidade e agir de forma responsável em seu entorno.

Sobre o trabalho com as ciências, articulado ao processo de aquisição da língua materna, Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012, p. 8) ponderam que tal junção “pode contribuir para que as atividades de leitura e escrita sejam contextualizadas e repletas de significados para os alunos”. A articulação entre o ensino de Ciências e a aquisição da língua materna transforma a alfabetização em um processo dinâmico. Em vez de treinar a leitura com frases isoladas e sem contexto, a criança usa a linguagem para investigar o mundo real.

A articulação entre o ensino de Ciências e a aquisição da língua materna converge perfeitamente com o conceito de enunciado na Alfabetização Humanizadora defendida por Adriana e Dagoberto Arena. Nessa abordagem, o enunciado não é apenas uma junção mecânica de palavras ou letras isoladas, mas sim um mediador híbrido de trocas sociais e culturais, repleto de voz, história e intenção. Arena e Arena (2024) considerando o conceito de enunciado como:

Não há um enunciado sem um gênero que o acolha e não há um enunciado sem a substância da cultura e sem o tempero dos julgamentos e da apreciação humana [...] as crianças não se apropriam dos enunciados escritos compostos por signo esterilizados, mas por signos que incorporam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida. É esse enunciado o objeto de aprendizagem. (Arena; Arena, 2024, p. 9).

Ao investigar a natureza, a criança necessita formular enunciados para expressar o que pensa, confrontar dados e dialogar com os colegas, transformando a sala de aula em um ambiente de trocas reais de cultura. Ao investigar o mundo físico e social pelas Ciências, a criança não “treina a ler”; ela enuncia. O processo dinâmico de alfabetização ocorre porque a linguagem assume sua verdadeira



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

função descrita na Alfabetização Humanizadora: a de ser o instrumento cultural que impulsiona o desenvolvimento da consciência humana, da criticidade e do sentimento de pertencimento ao mundo.

Longe de ser um acúmulo de conteúdos isolados, o ensino de ciências pode constituir-se em espaço de dialogicidade e emancipação, de autonomia na realização de atos de leitura e de produção de enunciados. Sob o prisma humanizador, o estudante assume o papel de sujeito social da linguagem e produtor de saberes, utilizando a palavra escrita não apenas para registrar dados, mas para intervir na realidade e exercer sua cidadania ativa desde a infância.

Sob a ótica de uma alfabetização humanizadora, essa lógica se inverte, onde a criança é compreendida como um sujeito social e histórico e, acima de tudo, um ser de linguagem, capaz de produzir sentidos e interagir ativamente com o mundo. Nessa direção, o processo de apropriação da escrita se dá, portanto, por meio de atos de ler e escrever vivos e reais, que acolhem a palavra e a autoria da criança, rompendo com as tradicionais tarefas repetitivas e descontextualizadas de treino motor ou memorização de sílabas.

Metodologia

O presente relato refere-se a uma atividade desenvolvida no âmbito do Subprojeto Alfabetização do Pibid, em uma turma dos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Uberlândia. A intervenção pedagógica ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2026, estruturada de forma interdisciplinar em duas etapas complementares que integraram a Língua Portuguesa (estrutura do gênero textual poema) e as Ciências Naturais (reações de saponificação e emulsão).

A primeira etapa consistiu em uma oficina de sensibilização baseada no poema "O Sabão", de Monteiro Lobato e foi utilizada a técnica de ocultação do título e a dinâmica da "raspadinha" para instigar a curiosidade sobre o tema central do poema. Posteriormente, os alunos receberam fichas contendo os versos do poema, com o desafio de ordená-las coletivamente. A atividade desenvolvida alinha-se aos pressupostos de Bajard (2021), visto que a prática pedagógica evitou a memorização mecânica e colocou os estudantes diante da língua escrita como um objeto cultural a ser investigado. A estratégia da "raspadinha" para revelar o título e a posterior ordenação dos versos em fichas móveis exigiram dos alunos operações cognitivas ativas, garantindo que o ato de ler se configurasse genuinamente como uma construção de sentido, (elaboração de sentido onde o leitor interage com a estrutura textual e a organização lógica da escrita) e desenvolvimento da consciência gráfica. Em seguida, exploramos o poema a partir da seguinte estrutura: exposição do texto à classe inteira; leitura do texto pelos olhos; questionamento sobre o sentido do texto; síntese das descobertas e do significado do texto; transmissão vocal do texto (Bajard, 2021, p. 143). No caso do enunciado literário narrativo, o poema foi trabalhado em diversos momentos: primeiramente, apresentou-se o poema oralmente e em seguida foi feito o convite às crianças a conhecê-lo em sua forma escrita, distribuindo para eles o poema em um cartaz, para que se instigasse a curiosidade e "instituir um ritual de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

desvelamento do texto que suscite a curiosidade” (Bajard, 2021, p. 147). Seguindo as etapas leitura, foi oportunizado o momento para que as crianças apresentassem os questionamentos sobre o sentido do poema e o tema “sabão”. As crianças apresentam as primeiras impressões e trouxeram para discussão lembranças ou experiências vividas que de alguma forma foram despertadas no momento de leitura do poema.

A segunda etapa caracterizou-se pelo incentivo à investigação científica através de conceitos da Química onde fizemos um experimento de emulsificação (reação química que transforma uma gordura em sabão). Foi apresentado um texto com roteiro de experimento. O texto foi explorado seguindo também os momentos: leitura do texto pelos olhos; questionamento sobre o sentido do texto; síntese das descobertas e do significado do texto. Concluída a exploração do texto com instruções, foi realizado experimento químico demonstrativo da emulsão (utilizando detergente, óleo de cozinha e água), conectando a função do sabão aos conceitos de interações moleculares e a explicação da saponificação mediante ao poema que descreve tal reação química. Além dos experimentos foram mapeados conhecimentos prévios dos alunos tratando o aluno como sujeito histórico e social ativo que possui conhecimentos prévios, com perguntas como “você já viu alguém da família fazer sabão?”, e muitas crianças disseram que seus avós que faziam sabão caseiro “de pedaço”. Durante a execução da atividade, as crianças foram instigadas a responder questionamentos sobre o experimento, permitindo o registro do levantamento de hipóteses. Observou-se o engajamento das crianças, curiosidade e argumentação manifestados ao longo de todo o processo pedagógico.

Resultados e discussão

Os resultados coletados por meio da observação direta demonstraram que a articulação entre o lúdico, atividades de descoberta de texto e a prática científica gerou um impacto expressivo na postura das crianças em comparação a outras intervenções anteriores. Durante as atividades de descoberta do poema “O Sabão” e o experimento químico de emulsão foi possível observar um ambiente de aprendizagem que estimulou a participação ativa das crianças e a construção de conhecimentos de forma colaborativa. Ao visualizarem as reações e a formação da emulsão, as crianças demonstraram o entusiasmo típico associado ao caráter motivador. Ademais, o fato de o experimento ter sido feito estritamente pelos próprios alunos, apenas seguindo as instruções, e para a mistura dos reagentes terem usado apenas as próprias mãos, tal atividade permitiu uma experiência sensorial que engajou ainda mais a atividade.

O comportamento investigativo também contribuiu para que as crianças saíssem de uma posição passiva e ativou suas estruturas cognitivas formulando hipóteses, esse movimento vai ao encontro do que propõe Bachelard (1999) sobre o “experimento exigente”, onde o estímulo ao pensamento reflexivo ocorre ao romper com previsibilidades intuitivas. Os estudantes formularam diversas hipóteses baseadas no senso comum e em seus modelos mentais prévios sobre o experimento. O interesse foi potencializado a ponto de os próprios estudantes solicitarem a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

demonstração de novos experimentos simples, comprovando que a inserção de atividades práticas atua diretamente na capacidade de aprendizado por envolver ativamente o sujeito nos temas em pauta.

No entanto, é importante ressaltar que a realização de atividades práticas demonstra que o experimento pelo experimento carece de sentido para os estudantes, exigindo uma mediação pedagógica fundamentada em uma intervenção com intencionalidade clara e articulação interdisciplinar. A proposta pedagógica superou o caráter meramente mecânico ou ilustrativo, transformando a língua escrita e a investigação em um objeto cultural vivo, com tudo isso, construiu-se um percurso de intervenção que integrou o rigor conceitual ao engajamento ativo dos alunos e seus conhecimentos previamente adquiridos de acordo com suas vivências, garantindo que cada etapa fizesse sentido real em seu processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Considerações finais

A realização desta intervenção pedagógica proporcionou reflexões essenciais acerca das metodologias de ensino de ciências nos anos iniciais e do uso de atividades vinculadas à momentos de descoberta de texto, e também evidenciou que a inserção da experimentação, quando desvinculada do rigor técnico puramente positivista e vinculada a uma técnica metodológica que considera o aluno como capaz não apenas de absorver mas também de demonstrar seus conhecimentos, é capaz de transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico de construção do conhecimento. A partir das perspectivas teóricas alinhadas a Alfabetização Humanizadora, Arena (2021), propõe a superação do ensino repetitivo e exaustivo em direção à poíesis (compreendida como um ato de criação, liberdade e descoberta), a atividade realizada com a raspadinha e as atividades de descobertas dos textos do poema e do manual de instruções do experimento ganham contornos de genuína intervenção pedagógica. Em vez de se configurar como um mero exercício mecânico ou em uma experiência isolada sem conexões, a proposta exigiu dos estudantes operações cognitivas ativas de investigação e reorganização lógica do texto e sua estrutura recuperando sua dimensão de linguagem cultural e humana. Desse modo, ao alinhar o planejamento à perspectiva da alfabetização humanizadora, a prática demonstrou que, quando a criança é desafiada a interagir criticamente com a materialidade da escrita e a desvendar os seus sentidos, o aprendizado deixa de ser um fardo e passa a ser apropriado como um ato de engajamento intelectual. O alcance dos objetivos delineados confirmou que a curiosidade natural das crianças pode ser canalizada para a formulação de hipóteses e desenvolvimento do pensamento científico e filosófico se estimulada por perguntas problematizadoras e vivências concretas

O Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel importante na formação do pensamento crítico e filosófico e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por meio da experimentação prática, as crianças manipulam materiais e observam fenômenos cotidianos, transformando a curiosidade natural em questionamentos estruturados. Esse



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

processo estimula as crianças a formularem hipóteses, testarem ideias e valorizarem a evidência empírica na construção do conhecimento sobre o mundo, por meio da superação de uma visão mecânica, da valorização da experiência viva e da construção ativa de sentidos vinculados à realidade social e cultural.

O Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta o desafio de superar o modelo tradicional de educação bancária, criticado por Freire (1987), que se limita à transmissão passiva e teórica de conteúdo. Na contramão de uma educação bancária, na infância, a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante assume o papel de sujeito ativo, conforme a teoria histórico-cultural de Vigotski (2009) que postula que o conhecimento é construído socialmente a partir da interação do indivíduo com o meio, mediada pela linguagem e pela cultura.

Referências

- ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 14, p. 62–76, 2021
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- BAJARD, Élie. A descoberta da língua escrita. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIORDAN, Marcelo. O papel dos experimentos no ensino de ciências. Química Nova na Escola, n. 10, p. 43-49, nov. 1999.
- PIZARRO, Mariana Vaitiekunas. Ler e escrever em Ciências nos anos iniciais: práticas da alfabetização como ações potencializadoras da alfabetização científica. Debates em Educação, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e18155, 2025. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18155.
- SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em Ciências. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTO, Marcia Regina. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470>. Acesso em: 25 set. 2024.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VOLTARELLI, M. A.; LOPES, E. A. DE M.. Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente. Educar em Revista, v. 37, p. e75394, 2021.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ORALIDADE NAS CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Luiz Ricardo Lessi – UFU –
ricardopedag@gmail.com

Simpósio Temático: Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

Este artigo refere-se a um estudo realizado como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU na linha de Saberes e Práticas Educativas. A oralidade na alfabetização é o tema central deste texto. A partir dos expostos, nos questionamos a respeito de como a oralidade é compreendida nas concepções e métodos de alfabetização? O objetivo geral do estudo foi: Compreender como a oralidade é refletida nos referenciais sobre alfabetização. Como objetivos específicos delineamos: 1. Entender sobre as concepções de oralidade; 2. Verificar como as concepções influenciam a oralidade na alfabetização. Pelo fato de utilizar referenciais reflexivos sobre o tema, enveredou-se também para a pesquisa bibliográfica como um caminho para responder ao objetivo geral da pesquisa. Como aporte teórico na pesquisa utilizamos autores e autoras, entre eles: Arena (2024), Miller (2008), Marchuschi (2014), Volóchinov, (2019) e Bagno (1999). O estudo aponta para a necessidade de formação adequada para trabalhar a oralidade e o reconhecimento da realidade cultural dos/as alunos/as. Portanto, a pesquisa pode e deve ser divulgada em outros espaços, como redes de ensino, grupos de formação continuada de professoras/es, e por meio de publicações em periódicos e eventos que alcancem um público mais amplo de educadores/as e profissionais da área da educação, contribuindo para a transformação das práticas em sala de aula e para a superação de concepções limitantes sobre a oralidade na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Oralidade; Concepções.

Introdução

Este artigo refere-se a um estudo realizado como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Uberlândia – UFU na linha de Saberes e Práticas Educativas. A oralidade na alfabetização é o tema central deste texto. Através de estudos sobre alfabetização percebemos que a oralidade pode ser entendida por meio de múltiplos olhares, como na perspectiva tradicional que ela é utilizada para decodificar o sistema de escrita e nas teorias



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

críticas, como na alfabetização humanizadora que ela tem outros usos como linguagem que possibilita o ser humano se construir e compreender a cultura que vive, como as práticas ancestrais e locais.

A oralidade é uma prática social e é por meio dela que o ser humano aprende um vocabulário com diversas palavras, textos que buscam representar uma realidade e dar sentidos a ela por meio da língua falada e escrita evocando crenças, costumes, moral, classe social, raça, gênero, se comunicando em um espaço e tempo, sendo assim, corporeificando uma cultura no ser humano. A oralidade é ancestralidade, não a valorizar contribui-se para a destruição de culturas e saberes, negando existências, pautando práticas muitas vezes em pensamentos de um passado colonial sem que saibamos, portanto, homogeneizando o espaço plural que é a sala de aula. Ela é utilizada nas relações de poder estabelecidas na sociedade como no caso da alfabetização. Quando vemos salas de aula de alfabetização em silêncio copiando textos longos sem sentido para a realidade cultural das crianças percebemos uma norma baseada em técnica, vale ressaltar que esse silêncio também veda a leitura proferida ou individual das rotinas das crianças de ensino fundamental. A oralidade abafada na sala de aula de alfabetização é uma forma de dominação e falta de reconhecimento das culturas e a comunicação entre elas.

Lembro-me que minha professora chegava à sala, fazia linhas no quadro com sua régua de madeira de 1 metro, escrevia o cabeçalho e a rotina. Fazíamos o abecedário em letras cursivas minúsculas e maiúsculas. Ela pedia para que colássemos as cópias mimeografadas para realizarmos a atividade e passava muita “cópia”, inclusive pedia para as alunas que tinham as “melhores” letras transcrevessem na lousa enquanto ela mantinha o controle total de todos e, posteriormente nos fazia repetir em voz alta a decodificação do grafema em fonema em um uso tradicional da oralidade. Não me lembro de leituras, diálogos ou canções, ou até mesmo de histórias orais ou escritas deste período, comunicação entre todos nós alunos/as sempre inviável pela nuca atrás de nuca. O que imperava era a cópia e a repetição, em uma educação bancária que me “coisificava” como Freire escreve em *Pedagogia do Oprimido* (1987). A escrita é referência de si mesma, o mesmo acontece com a oralidade, se associarmos ambas no trabalho pedagógico poderemos perder o foco ao desenvolver atividades na alfabetização de crianças. Se a oralidade está subalternizada a escrita na alfabetização tradicional como as crianças terão referências da própria oralidade se ela é reduzida ao fonema? Daí a importância da alfabetização humanizadora. A partir dos expostos, nos questionamos a respeito de como a oralidade é compreendida nas concepções e métodos de alfabetização?

O objetivo geral do estudo foi: Compreender como a oralidade é refletida nos referenciais sobre alfabetização. Como objetivos específicos delineamos: 1. Entender sobre as concepções de oralidade; 2. Verificar como as concepções influenciam a oralidade na alfabetização.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem utilizada é qualitativa. Entende-se que a pesquisa exige rigor e planejamento, por isso, recorremos a Gil (2002, p.), ao afirmar que a pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”, por isso, buscamos o que havia de conhecimento disponível tanto nos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

documentos oficiais em uma pesquisa documental quanto na literatura produzida a respeito da temática estudada necessitando assim de uma pesquisa bibliográfica. Pelo fato de utilizar referenciais reflexivos sobre o tema, enveredou-se também para a pesquisa bibliográfica como um caminho para responder ao objetivo geral da pesquisa, em que, Gil (2002, p.44) relata que é, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Sabendo disso, com um planejamento flexível e o aprofundamento de fontes bibliográficas organizadas, a intenção encaminhou-se à exploração do tema buscando aprimorar as ideias e concepções e, a partir delas, construir novas hipóteses, trazer as contradições presentes no contexto político e metodológico do objeto em questão, a fim de torná-lo mais explícito em suas concepções e finalidades tecendo uma visão histórica da alfabetização. Como aporte teórico na pesquisa utilizamos autores e autoras, entre eles: Arena (2024), Miller (2008), Marchuschi (2014), (Volóchinov, 2019) e Bagno (1999).

Ao buscar na literatura disponível enveredamos para um levantamento bibliográfico por meio de buscas detalhadas sobre o tema no importante site de produções científicas brasileiras como o Catálogo de Teses e Dissertações subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com as palavras-chave alfabetização, oralidade e concepções com os filtros de buscas de 2007 a 2024. Além dos textos das plataformas verificadas acima, utilizamos também outros que tivemos aproximação na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus do Pontal e em disciplinas do PPGED como Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas: Alfabetização e Literatura para as Crianças: Conceitos e Práticas.

Oralidade na alfabetização: o que dizem os referenciais?

A oralidade é uma modalidade de linguagem. Para Beth Marcuschi (2014, p. s/p) que afirma que a oralidade, está intimamente “relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas [...] à sua produção (...) à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (...)”. Em relação a oralidade Miller (2008, p.5) elucida que nós seres humanos ao longo da história criamos elementos para facilitar nossas vidas, assim foi com a oralidade que “(...)se organiza por meio de um sistema que se utiliza código linguístico, sistema esse que caracteriza a língua de cada povo (...)”.

A alfabetização é um processo complexo e a oralidade é uma linguagem fundamental para que ela possa ser desenvolvida ao longo da vida do ser humano que utilizam as línguas, se comunicam, cantam, narram, entre tantas outras atividades humanas. Sabemos que a oralidade é uma prática que exclui quem não tem as condições de se comunicar verbalmente, mas mesmo diante disso não podemos deixar de entender esse fenômeno e seus desdobramentos na sala de aula. Por isso, na alfabetização humanizadora a oralidade é utilizada para além da decodificação em fonemas, ela é ancestralidade repletos de saberes locais (Arena, 2024).

Sabemos que os órgãos utilizados na comunicação oral são biológicos, mas, sabemos que ela também é utilizada em uma perspectiva cultural como verificamos nas variações linguísticas que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

expõe como a fala é conectada a cultura como Marcos Bagno (1999). Nascer não é somente existir como um animal irracional, mas sim como um ser humano, dotado de conhecimentos culturais (Volóchinov, 2019). Desta forma, se as crianças expuserem suas vozes e nós escutarmos podemos potencializar o processo de alfabetização por meio da oralidade fortalecendo as múltiplas linguagens como a leitura, escrita, entre outras? A alfabetização é uma prática que envolve muitas linguagens. Para desenvolvê-la é preciso formação para refletir e agir sobre seus processos, assim como Freire (2013) praxis humanas, no qual a ação deve ser um ato pensado certo, de maneira crítica, transformando a realidade na superação o pensamento ingênuo, possibilitando uma nova postura diante da cultura que passa a ser de si para si.

Ela precisa ser pensada a partir da influência de diversos fatores: socioculturais, métodos, saúde do estudante, dentre outros. Desta forma, a comunicação oral pautada em práticas sociais e culturais deve ser considerada. Devemos buscar compreender os fatores quem envolvem esse fenômeno, porquê, muitas vezes, damos diagnósticos, criando problemas na aprendizagem que não existem como, por exemplo, dizer que a criança não aprender, pois é pobre e não tem capital cultural numa tentativa de conformismo da condição.

A oralidade em uma perspectiva tradicional impõe conteúdos descontextualizados, presentes em cartilhas distantes da realidade vivenciada pelos aprendizes, assemelha-se à "educação bancária" denunciada por Freire, na qual o conhecimento é depositado passivamente, anulando a capacidade crítica e a autonomia dos educandos já que a única fala presente na sala de aula é a repetição do $b + a = ba$. Essa abordagem obstaculizou a apropriação significativa da leitura e da escrita como abordagens de compreensão e transformação da própria realidade, perpetuando uma relação de dependência intelectual e cultural em relação à metrópole.

Uma análise contra hegemônica¹ nos convida a investigar se a própria categorização entre métodos "sintéticos" e "analíticos" não reflete uma lógica de pensamento binária e hierárquica, característica do pensamento ocidental moderno, que tende a fragmentar e compartimentalizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A imposição histórica de determinados métodos, muitas vezes descontextualizados das realidades socioculturais específicas dos aprendizes em contextos não europeus, pode ser vista como uma continuidade da colonialidade do saber, onde modelos teóricos desenvolvidos em centros de poder hegemônicos são universalizados e aplicados sem levar em consideração as particularidades linguísticas, cognitivas e culturais de diferentes comunidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 também reconhece a oralidade como um eixo de aprendizagem na proposta curricular de Língua Portuguesa, associada à leitura e à escrita, e

¹ Entendemos o termo contra hegemônico como um conjunto de práticas e pensamentos que, ao desafiar as narrativas e estruturas de poder dominantes, busca ativamente descolonizar o presente. Isso envolve questionar e subverter as lógicas de dominação que perpetuam hierarquias baseadas em raça, gênero, classe e localização geográfica, muitas das quais são heranças diretas do projeto colonial. Ele visa reemergir conhecimentos, saberes e modos de vida que foram silenciados ou apagados pela hegemonia eurocêntrica, promovendo a autonomia e a pluralidade de perspectivas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

prevê práticas orais em diversas situações comunicativas, como aulas dialogadas, debates, contação de histórias e programas de rádio. Nos Anos Iniciais, a BNCC (2018) busca "[...] aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...]".

No entanto, a compreensão da oralidade pelos/as professores/as alfabetizadores/as como apontado por Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega (2020), muitas vezes se restringe à fala e à leitura em voz alta, negligenciando seu potencial como linguagem estruturante para a discussão, o debate e a organização de ideias. Ávila-Nóbrega (2020) ressalta que a oralidade possibilita à criança "tomar a discussão, a descrição de fatos, o debate, a organização oral de ideias, a expressão oral, a conversa como ações primordiais para a inserção da criança em contextos dialógicos, permite que esses pequenos sujeitos se coloquem enquanto seres de um *savoir-faire*". Essas práticas evidenciam o uso da oralidade para além da associação com a escrita, envolvendo tomada de decisão e tornando as crianças mais ativas no processo de aprendizagem.

Ao priorizar a transcrição e a memorização da forma escrita, desvinculada da compreensão significativa e das experiências socioculturais dos aprendizes, as concepções tradicionais do uso da oralidade podem perpetuar uma lógica colonial de imposição de um modelo único de "boa fala". Essa abordagem homogeneizante tende a marginalizar as diversas formas de expressão oral e as diferentes trajetórias de aquisição da linguagem, favorecendo aqueles cujas experiências se alinham mais estreitamente com a norma culta e a grafia ensinada. O "sucesso" na alfabetização, medido pela mera reprodução da escrita do professor, desconsidera a oralidade como um ato de interpretação, de construção de sentido e de engajamento crítico com o mundo, perpetuando uma visão passiva e receptiva do aprendizado que silencia as vozes e os saberes plurais presentes na sala de aula.

Na alfabetização humanizadora, a alfabetização é uma questão cultural. Nessa concepção não há a possibilidade de determinação de um único modo de trabalhar com tanta diversidade de realidades que existem. Nessas realidades a linguagem é a possibilidade de produção de sentidos das palavras, textos, danças, entre tantas outras atividades humanas (Arena, 2024).

A perspectiva de alfabetização apresentada no excerto de Arena (2024) ressoa com a crescente compreensão da importância de conectar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita com a realidade cultural da criança. Ao conceber a alfabetização discursiva como intrinsecamente ligada ao universo cultural do estudante, o texto argumenta contra a aplicação de métodos universais, dada a vasta diversidade de contextos existentes, portanto, a fala não é única e não deve ser subalternizada a escrita. Nessa visão, a linguagem transcende a mera decodificação, configurando-se como a própria abordagem de produção de sentidos nas múltiplas manifestações culturais, que vão desde a palavra escrita até a dança e outras atividades humanas. Essa abordagem, portanto, valoriza a imersão da criança em seu próprio mundo cultural como um ponto de partida essencial para uma alfabetização significativa e contextualizada.

Ressaltamos que, a perspectiva de alfabetização apresentada por Arena (2024), ao enfatizar a realidade cultural da criança e a alfabetização discursiva como um fenômeno intrinsecamente



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

cultural, revela uma aproximação com o olhar contra hegemônico. Essa abordagem descentraliza o modelo eurocêntrico de ensino da leitura e da escrita ao valorizar os saberes e as formas de expressão locais, reconhecendo a pluralidade de linguagens que produzem sentido em diferentes contextos culturais. A crítica à imposição de um método único, frente à vasta diversidade de realidades, configura-se como uma resistência à homogeneização cultural e epistêmica característica do legado colonial, buscando, em vez disso, uma alfabetização que empodere as vozes e os conhecimentos historicamente marginalizados.

A alfabetização, compreendida como um processo complexo e multifacetado e, tem na oralidade um de seus alicerces. É por meio da linguagem oral que as crianças constroem seus primeiros conhecimentos sobre o mundo, interagem com o outro e desenvolvem habilidades essenciais para a comunicação. No entanto, a relação entre oralidade e alfabetização nem sempre foi compreendida de forma plena. As teorias tradicionais, frequentemente consideram a oralidade como dependente da escrita, relegando-a a um papel secundário. Nessa perspectiva, a oralidade se resume à repetição de sons e palavras, desconsiderando a riqueza da linguagem oral e sua importância para o desenvolvimento da linguagem interna.

É importante superar essa visão tradicional, propondo uma abordagem discursiva da alfabetização. Nessa perspectiva, a oralidade é reconhecida como uma linguagem independente, com seus próprios sentidos e referências. A criança é vista como um sujeito ativo, que traz consigo conhecimentos de mundo e experiências culturais que devem ser valorizados no processo de alfabetização.

A alfabetização, demanda um olhar que ultrapasse a simples codificação e decodificação de letras. É preciso compreender que a oralidade, longe de ser apenas um prenúncio da escrita, configura-se como um universo linguístico completo e autônomo, dotado de suas próprias regras e significados. Desse modo, a alfabetização ganha novos contornos, assumindo uma perspectiva discursiva e humanizadora, que eleva a riqueza da linguagem oral e concede ao sujeito um papel central.

A oralidade, tradicionalmente relegada a um papel secundário, deve ser reconhecida como um sistema complexo e independente. Não se trata de uma mera etapa preparatória para a escrita, mas de uma linguagem que, por si só, carrega significados e permite a construção de conhecimentos. Cada indivíduo, ao ingressar no processo de alfabetização, traz consigo um vasto repertório cultural e linguístico, intrinsecamente ligado à sua oralidade. Essa bagagem, composta por vivências, costumes e formas de expressão, deve ser valorizada e integrada ao processo de aprendizado.

A criança, nesse contexto, assume o papel de protagonista. Ela não é um recipiente vazio a ser preenchido com informações, mas um sujeito ativo, capaz de construir seus próprios significados por meio da linguagem oral. Sua interação com o mundo e com os outros, mediada pela oralidade, possibilita a elaboração de conceitos e a expressão de ideias, tornando-a um agente transformador do seu próprio aprendizado.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

É importante superar os métodos tradicionais de alfabetização, que muitas vezes negligenciam a oralidade e a cultura da criança, impondo um modelo único e homogêneo de aprendizado. A alfabetização discursiva propõe uma abordagem mais flexível e contextualizada, que reconhece a diversidade linguística e se adapta às necessidades de cada estudante.

É fundamental ressaltar que a oralidade não se limita à fala. Ela abrange gestos, expressões faciais e entonação, que complementam e enriquecem a comunicação. A alfabetização discursiva não nega a importância da escrita, mas busca integrá-la à oralidade de forma significativa e contextualizada, reconhecendo que ambas se influenciam mutuamente.

Nessa dissertação, abordaremos a alfabetização considerando a oralidade em diferentes realidades. Reafirmamos que a alfabetização, em sua jornada para ser depara-se com o desafio da oralidade em diferentes realidades culturais. No vasto território brasileiro, a diversidade linguística se manifesta em sotaques, vocabulários e modos de expressão que ecoam histórias e tradições distintas. Longe de ser um obstáculo, essa pluralidade pode ser um trampolim para um processo de alfabetização rico e significativo.

Contudo, é preciso reconhecer os desafios que emergem nesse cenário. As variações fonéticas e lexicais, por vezes, criam ruídos na comunicação, dificultando a assimilação da norma padrão da língua. O preconceito linguístico, por sua vez, ergue barreiras invisíveis, silenciando vozes e minando a autoestima das crianças. Materiais didáticos que negligenciam a diversidade cultural podem gerar um sentimento de exclusão, afastando os estudantes do universo da leitura e da escrita.

A formação de professores assume um papel importante nesse contexto. É preciso formá-los para lidar com a diversidade linguística, munindo-os de potencialidades para criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Os materiais didáticos, por sua vez, devem ser cuidadosamente selecionados, buscando representar a pluralidade de vozes que compõem o mosaico cultural brasileiro.

A oralidade, em sua intrínseca diversidade de sotaques, vocabulários e narrativas, emerge como um potente espaço de valorização das diferenças, constituindo-se como base fundamental para uma proposta contra hegemônica de alfabetização. Ao invés de impor uma norma linguística hegemônica, a centralidade da oralidade permite incorporar ao currículo as histórias, canções e lendas que singularizam a experiência infantil de cada estudante, enriquecendo o universo cultural de todos e promovendo o reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de expressão. Estimular a consciência linguística a partir da exploração das variações sonoras e lexicais desmistifica a noção de uma única "fala correta", abrindo espaço para que cada criança encontre sua própria voz e construa sua jornada no mundo da leitura e da escrita a partir de seu próprio repertório, em um processo que celebra a pluralidade em vez de silenciá-la. Ao compreendermos a oralidade em sua totalidade, podemos construir práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças e garantam o seu direito à educação.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

A quem interessa esta pesquisa? Em primeiro lugar, ela interessa diretamente aos/às docentes alfabetizadores/as, oferecendo um espaço para que suas vozes sejam ouvidas e suas práticas valorizadas, especialmente aquelas que rompem com modelos mecanicistas e grafocêntricos. Interessa também a formadores/as de professores/as e instituições de ensino superior, ao evidenciar lacunas na formação inicial e continuada e a necessidade de currículos mais atualizados e sensíveis à diversidade cultural e linguística.

Para que ela servirá? Esta pesquisa servirá para aprofundar a compreensão sobre a intersecção entre oralidade e alfabetização no contexto brasileiro, oferecendo reflexões sobre a formação, os saberes e as práticas docentes. Servirá como subsídio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e culturalmente relevantes, que valorizem a diversidade linguística e as experiências dos estudantes. Além disso, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento dos estudos na área da alfabetização no país e para a promoção de um diálogo mais equitativo entre ensino e pesquisa.

Sua divulgação será feita apenas na academia? Embora o relatório seja um requisito acadêmico para o título de mestre em Educação, a natureza do problema investigado e a relevância das discussões com as professoras indicam que a divulgação da pesquisa não deve se restringir apenas ao ambiente acadêmico.

As "considerações finais" do documento já apontam para a necessidade de formação adequada para trabalhar a oralidade e o reconhecimento da realidade cultural dos alunos. Portanto, a pesquisa pode e deve ser divulgada em outros espaços, como redes de ensino, grupos de formação continuada de professoras/es, e por meio de publicações em periódicos e eventos que alcancem um público mais amplo de educadores/as e profissionais da área da educação, contribuindo para a transformação das práticas em sala de aula e para a superação de concepções limitantes sobre a oralidade na alfabetização.

Referências

- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. O trabalho com oralidade na alfabetização: da formação às vivências em sala de aula. Letras, p. 287-300, 2020.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. 2025. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas SA, 2002.
- MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. Estudos em avaliação educacional, v. 15, n. 30, p. 05-16, 2004.
 VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia. São Paulo: Editora, v. 34, p. 1930, 2019.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Givani Dos Santos Silva - givaniaquila@hotmail.com

Vilma Ramira De Jesus - vilmadejesusr@hotmail.com

Marisa Pinheiro Mourão - marisamourao@ufu.br

Simpósio Temático 5: Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processos, práticas e desafios

Resumo

A presente pesquisa aborda a literatura infantil como recurso pedagógico para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA na Educação Infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, das interações sociais e da construção de uma cultura inclusiva. O estudo teve como objetivo analisar a presença de obras literárias que contemplam o TEA em diferentes acervos destinados à Educação Infantil, buscando compreender como esses materiais podem favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores que discutem a Educação Infantil, a Educação Inclusiva, a Literatura Infantil e o TEA, além da análise de documentos normativos que orientam a educação brasileira. Foram examinados os acervos do Programa Nacional do Livro Literário - PNLD 2022 e das bibliotecas de duas instituições públicas de Educação Infantil, localizadas nos estados de Minas Gerais e Bahia. Os resultados indicam avanços na valorização da diversidade na literatura infantil, porém revelam que ainda é reduzida a oferta de obras que abordam especificamente o Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências. Os resultados obtidos permitem compreender que ampliar os acervos escolares é um passo importante, associada à mediação qualificada dos professores. A inclusão também depende da forma como o professor seleciona, organiza e explora as experiências de leitura junto às crianças, promovendo o acesso à literatura como direito desde a primeira infância e fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contemplando as dimensões física, cognitiva, afetiva, social e cultural. Considerando esse cenário, as práticas pedagógicas precisam proporcionar experiências significativas que ampliem as oportunidades de aprendizagem e participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação orientada pelos princípios da equidade e da inclusão.

No cenário das políticas públicas brasileiras, a educação inclusiva consolidou-se como um direito assegurado por diferentes dispositivos legais, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses documentos orientam que todas as crianças, inclusive aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham garantido o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem nas instituições de ensino.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil demanda práticas pedagógicas que reconheçam as diferentes formas de aprender e de interagir com o mundo. Embora a inclusão escolar envolva múltiplos recursos pedagógicos, a literatura infantil destaca-se por possibilitar experiências compartilhadas de leitura capazes de favorecer a construção de vínculos, o reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade desde a Educação Infantil. Embora as pesquisas sobre educação inclusiva e literatura infantil tenham avançado nas últimas décadas, ainda são limitados os estudos que analisam os próprios acervos escolares ou o uso dessa literatura nas práticas pedagógicas, especificamente o potencial da literatura infantil como recurso pedagógico para a inclusão de crianças com TEA. Essa lacuna reforça a importância de ampliar as investigações sobre práticas pedagógicas voltadas à construção de ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão de pesquisa: como a literatura infantil presente nos acervos escolares pode contribuir para favorecer práticas pedagógicas inclusivas voltadas às crianças com TEA na Educação Infantil? A partir desse questionamento, apresenta-se o objetivo geral desse artigo que é analisar as contribuições da literatura infantil como recurso pedagógico para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, a partir da análise da produção literária constante no acervo de bibliotecas de duas escolas públicas.

Por fim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre o potencial da literatura infantil como recurso pedagógico para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Ao analisar os acervos escolares e as possibilidades de utilização dessas obras no contexto educativo, o estudo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

busca produzir conhecimentos que possam subsidiar práticas pedagógicas mais acessíveis, representativas e comprometidas com o direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças.

Literatura infantil e educação inclusiva na Educação Infantil

A presente pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos e normativos que dialogam com os campos da Educação Infantil, da Educação Inclusiva, da Literatura Infantil e dos estudos sobre o TEA, considerando a interdisciplinaridade necessária para compreender a literatura infantil como recurso pedagógico para a inclusão de crianças na Educação Infantil. Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que a inclusão exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade humana, rompendo com concepções homogêneas de ensino e aprendizagem.

Além do aporte teórico, a pesquisa fundamenta-se nos principais documentos legais que orientam a educação brasileira, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), documentos que asseguram o direito à educação inclusiva, à equidade e à aprendizagem de todas as crianças.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário aprofundar o papel da literatura infantil na constituição das práticas pedagógicas inclusivas. Mais do que um instrumento didático ou um recurso de entretenimento, a literatura infantil constitui uma importante manifestação cultural e artística que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico das crianças. Ao possibilitar o contato com diferentes narrativas, personagens e modos de viver, a literatura amplia a compreensão de mundo, favorece a construção da identidade e estimula valores relacionados ao respeito às diferenças e à convivência com a diversidade.

Nessa perspectiva, Regina Zilberman (2003) defende que a literatura infantil exerce uma função formadora, pois permite à criança interpretar a realidade, elaborar sentimentos, desenvolver a imaginação e construir uma visão crítica do mundo. Para a autora, a leitura literária ultrapassa a finalidade de alfabetizar ou transmitir conteúdos escolares, constituindo-se como uma experiência estética e humana que promove a formação integral do sujeito. Ao entrar em contato com diferentes personagens e conflitos, a criança amplia sua capacidade de empatia, reflexão e compreensão das múltiplas formas de existência.

Complementando essa discussão, Colomer (2007) destaca que a formação do leitor depende, em grande medida, da mediação realizada pelo professor. A autora compreende que o educador desempenha um papel essencial ao selecionar obras de qualidade, organizar situações de leitura e promover diálogos que permitam às crianças construir significados a partir das narrativas. Dessa forma, a literatura deixa de ser apenas um momento de leitura e passa a constituir uma prática



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da participação das crianças, especialmente em contextos inclusivos.

Essa concepção dialoga com as reflexões de Sônia Kramer (2011), para quem a infância deve ser compreendida como uma construção histórica, social e cultural. A autora defende que as crianças são sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas das experiências educativas. Nesse contexto, a literatura infantil representa uma linguagem privilegiada para garantir o acesso das crianças aos bens culturais produzidos pela humanidade, possibilitando experiências de escuta, imaginação, expressão e interação que fortalecem o desenvolvimento infantil e a convivência com a diversidade.

Ao aproximar essas contribuições, observa-se que Zilberman evidencia a literatura como experiência formadora; Colomer enfatiza a importância da mediação docente na formação do leitor; e Kramer ressalta a infância como tempo de produção cultural e de participação ativa das crianças. Em conjunto, esses referenciais reforçam que a literatura infantil constitui um recurso pedagógico indispensável para a Educação Infantil, especialmente quando valorizam a diversidade e asseguram o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças com TEA.

Transtorno do Espectro Autista e a literatura infantil como recurso para práticas inclusivas Ao discutir a inclusão escolar, Orrú (2017) defende que o processo educativo deve romper com práticas homogeneizadoras e reconhecer as singularidades de cada estudante, compreendendo a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem e não como justificativa para a exclusão. Nessa perspectiva, a autora critica o uso do diagnóstico biomédico como instrumento limitador das possibilidades de aprendizagem, ressaltando que as metodologias devem ser construídas em diálogo com o estudante e suas necessidades.

Essa compreensão converge com as reflexões de Cunha (2015), que, ao abordar o TEA, destaca que a inclusão escolar somente se concretiza quando o planejamento pedagógico considera as características individuais da criança, seus interesses, potencialidades e formas próprias de aprender. Para o autor, a prática psicopedagógica precisa ser flexível, mediadora e intencional, favorecendo a participação ativa do estudante no processo educativo.

Nessa perspectiva, Bosa (2002), ressalta que as características do TEA não se manifestam de forma homogênea, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada criança e promovam oportunidades reais de aprendizagem e participação. Segundo Bosa (2002, p. 27), “a variabilidade das manifestações do autismo demonstra que não existe um perfil único, sendo necessário compreender as singularidades de cada indivíduo para favorecer seu desenvolvimento”.

A inclusão de crianças TEA, na Educação Infantil, ultrapassa a garantia do acesso à escola, exigindo que o ambiente escolar se constitua como um espaço efetivo de interação, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) afirmam que a escola desempenha um papel fundamental ao favorecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a convivência com os pares e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como um recurso pedagógico capaz de contribuir para esse processo, uma vez que favorece experiências de interação, comunicação, imaginação e construção de significados, além de possibilitar a mediação do professor na elaboração de práticas que respeitem as singularidades das crianças com TEA. Quando planejada de forma intencional e articulada aos objetivos educacionais, a literatura infantil amplia as oportunidades de participação, expressão e aprendizagem, constituindo-se em uma importante estratégia para a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil.

Desse modo, o entrelaçamento entre TEA, Educação Infantil e Literatura Infantil evidencia que esses campos se complementam na construção de práticas pedagógicas inclusivas, nas quais a leitura literária, mediada pelo professor, amplia as oportunidades de participação, comunicação e aprendizagem das crianças com TEA.

Procedimentos metodológicos

Após a seleção das obras literárias, realizou-se a análise documental do material, tomando como referência os objetivos da pesquisa e o referencial teórico sobre Educação Infantil, Educação Inclusiva, TEA e Literatura Infantil. A análise buscou compreender de que maneira as obras presentes nos acervos das duas escolas investigadas e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - Obras Literárias 2022 podem contribuir para a inclusão de crianças com TEA, considerando seus aspectos literários, pedagógicos e as possibilidades de utilização no contexto da Educação Infantil.

A análise foi orientada por categorias definidas a partir da literatura especializada e dos objetivos da pesquisa, contemplando a presença de personagens com deficiência ou TEA, a representação da diversidade, as temáticas relacionadas à inclusão, os recursos narrativos e visuais, o potencial pedagógico das obras e as possibilidades de mediação docente. A partir dessas categorias, realizou-se uma análise comparativa, buscando identificar potencialidades e lacunas quanto à promoção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil.

Análise e discussão dos resultados

Análise das obras literárias na escola A e B

A amostra analisada corresponde aos acervos das bibliotecas de duas instituições de ensino: uma pertencente à Rede Estadual de Educação da Bahia, denominada Escola A, e outra vinculada à Rede Municipal de Educação de Uberlândia – MG, denominada Escola B.

Foi possível perceber, por meio do levantamento realizado que, em ambas as bibliotecas, não foram identificadas obras literárias que abordassem especificamente ao TEA. Esse resultado indica uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

lacuna na constituição dos acervos analisados, especialmente quanto à representatividade de personagens autistas e de narrativas que abordem explicitamente o TEA.

A ausência de obras específicas sobre o TEA nos dois acervos analisados demonstra que a representatividade dessa temática ainda é limitada nas escolas. Esse resultado reforça a importância de ampliar os critérios de seleção de livros, de modo que os acervos favoreçam práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Na segunda escola, em um acervo composto por 471 livros literários voltados para a literatura na Educação Infantil, há títulos que podem ser utilizados em propostas de Educação Especial e Educação Inclusiva, embora não tenham sido identificadas obras destinadas exclusivamente ao público da Educação Especial. Entretanto, foram identificadas obras que abordam temas como diversidade, emoções, empatia, respeito às diferenças, podendo ser utilizadas pelo professor para promover o diálogo, a sensibilização e o reconhecimento da diversidade humana na Educação Infantil.

Do total de livros literários da Escola B – 471 livros, 40 são títulos específicos voltados para a identidade e diversidade. O quadro abaixo apresenta alguns títulos que se destacam pelo potencial de recurso pedagógico inclusivo.

Quadro 5 - Alguns títulos se destacam pelo potencial de recurso pedagógico inclusivo

Título	Possibilidade de uso na Educação Especial – Educação Infantil
<i>Calma, Camaleão</i> Laurent Cardon	Pode favorecer o trabalho com autorregulação emocional, reconhecimento de emoções e flexibilidade comportamental, especialmente com crianças com TEA.
<i>Clara, a ovelhinha que falava por sinais</i> Cristina Klein	Clara usa a língua de sinais para se comunicar, apresentando Libras de forma natural e inclusiva às crianças.
<i>Uma folha novinha em folha</i> Ricardo Homuth	Edição em Braille e caracteres ampliados, indicada para crianças com deficiência visual e também para promover a educação inclusiva entre todas as crianças.
<i>Tudo bem ser diferente</i> Todd Parr	Diferenças, respeito, inclusão, identidade, deficiência e diversidade. Excelente para TEA, deficiência intelectual e convivência escolar.
<i>Elmer, o elefante xadrez</i> David McKee e Monica Stahel	Aceitação das diferenças, autoestima, pertencimento.
<i>O Livro da Família</i> Todd Parr	Diferentes configurações familiares e respeito à diversidade.
<i>O Homem que Amava Caixas</i> Stephen Michael King e Gilda de Aquino	Comunicação por diferentes formas de expressão, afeto e linguagem não verbal; muito utilizado com crianças autistas.
<i>O Monstro das Cores</i> Anna Llenas e Jamille Gentile	Um monstro colorido aprende a organizar suas emoções confusas associando cada cor a um sentimento diferente.
<i>Sinto o que sinto</i> Lázaro Ramos	Validação dos sentimentos infantis, mostrando que é natural e saudável sentir e expressar todas as emoções.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Observa-se que a maior parte das obras selecionadas privilegia temas relacionados ao desenvolvimento socioemocional e às relações interpessoais. Embora não abordem diretamente o TEA, essas narrativas oferecem possibilidades relevantes para o trabalho pedagógico voltado ao respeito às diferenças, à construção da empatia e à participação de todas as crianças nas experiências de leitura.

Embora esses livros não tenham sido produzidos especificamente para discutir o TEA, sua utilização pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas, conforme defendem Colomer (2007) e Zilberman (2003), ao compreenderem a literatura infantil como experiência formativa capaz de favorecer a construção de sentidos, o diálogo e a valorização das diferenças.

Embora na análise do acervo literário da Escola B, a lista apresenta um acervo bastante rico para a Educação Infantil, mas há poucas obras específicas voltadas à Educação Especial. Apenas Uma folha novinha em folha menciona recursos de acessibilidade (Braille e caracteres ampliados). Os demais títulos contribuem para uma perspectiva inclusiva por abordarem diferenças, emoções, comunicação, identidade, autonomia e convivência, temas fundamentais para o trabalho com crianças com TEA, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual e outras necessidades educacionais específicas.

Obras literárias para a Educação Infantil PNLD 2022

A segunda etapa da pesquisa consistiu em analisar as obras literárias para a Educação Infantil no PNLD 2022, sendo esta última etapa disponível em com envio para as escolas das obras escolhidas. A lista consta de 336 livros literários voltados para a literatura infantil e destinados às escolas públicas de todo país.

Foi possível observar que há pouca representatividade explícita de personagens com deficiência, o que evidencia uma lacuna no acervo. No entanto, após uma análise do acervo apresentado, foram encontradas de 18 a 25 obras com elevado potencial para o trabalho com as diferenças, praticamente nenhuma identificada com temas específicos sobre o TEA e mais de 40 obras excelentes para trabalhar empatia, diversidade e convivência.

Quadro 6 - Livros que pela temática podem contribuir diretamente para o desenvolvimento de práticas inclusivas

Tema	Livros
<i>Diferenças, diversidade e inclusão</i>	Todo Mundo é Diferente, Tudo Bem Não Ser Igual, Todos São Bem-vindos, Tem Lugar para Todos, Quem se Sente Diferente?, Iguais e Diferentes, Proibido aos Elefantes, Uma Zebra Fora do Padrão, Um Cãozinho Diferente, O Que Um Tem que o Outro Não Tem?
<i>Empatia e convivência</i>	O Coelho Escutou, Conte Comigo, Chegou Alguém Novo, Você Quer Ser Meu Amigo?, Juju e a Árvore da Amizade, Kiki e Jax: A Mágica da Amizade, Clarice Quer um Amigo
<i>Emoções e autorregulação</i>	Eu Sinto, Quando Eu Sinto Medo, Quando Eu Sinto Raiva, O Livro que Tem Medo, O Livro que Tem Raiva, O Monstro das Cores Vai à Escola, Dudu: Cara de Feliz, Cara de Triste, Sorrir Chorar, Medo, Medinho ou Medão?
<i>Pertencimento e identidade</i>	Eu, Aqui Também, O Ninho do Coração, O Mundo Pela Janela, Primeiro Passo, Você Faz, Eu Faço Também

Fonte: elaborado pelas autoras.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A predominância de obras relacionadas à convivência, às emoções e à diversidade demonstra que o PNLD tem ampliado a oferta de livros voltados à formação de valores inclusivos. Entretanto, permanece reduzida a presença de narrativas protagonizadas por crianças com deficiência, especialmente com TEA, indicando que a representatividade ainda constitui um desafio para a composição dos acervos escolares.

Essa característica confirma um aspecto discutido em pesquisas recentes: os acervos literários costumam abordar a inclusão de forma ampla (diferenças, respeito e convivência), mas ainda oferecem poucas narrativas protagonizadas por crianças com deficiência, especialmente com TEA. A análise integrada das obras pertencentes ao PNLD 2022 – Livros Literários para a Educação Infantil, do acervo disponibilizado pelas escolas participantes da pesquisa revelou resultados positivos quanto à presença da temática da inclusão.

Os resultados permitiram identificar a predominância de obras que abordam valores relacionados à convivência, à amizade, ao respeito às diferenças, à empatia e ao reconhecimento da diversidade humana. Entretanto, identificou-se uma quantidade reduzida de livros que tratam explicitamente do TEA ou de outras deficiências como eixo central da narrativa.

No acervo da Escola B, verificou-se que a maioria das obras possui elevado potencial pedagógico para o desenvolvimento de práticas inclusivas, ainda que não tenha sido produzida especificamente para discutir a Educação Especial. Livros que exploram sentimentos, emoções, identidade, cooperação, imaginação, diferenças individuais e relações interpessoais constituem importantes recursos para favorecer o diálogo sobre o respeito às singularidades e a construção de ambientes escolares mais acolhedores. Esses resultados demonstram que a literatura infantil pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a formação de atitudes inclusivas desde a Educação Infantil.

Por outro lado, a ausência de um número mais expressivo de obras com personagens autistas ou com deficiência mostra uma lacuna na constituição dos acervos escolares. Essa constatação reforça a necessidade de ampliar as políticas de seleção e aquisição de livros que promovam maior representatividade da diversidade humana, possibilitando que todas as crianças se reconheçam nas narrativas e desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre as diferenças presentes na sociedade.

Os resultados permitem compreender que os programas públicos de distribuição de livros literários, especialmente o PNLD 2022, vêm incorporando, ainda que de forma gradual, obras que abordam diversidade, diferenças e convivência. Entretanto, a comparação entre os diferentes acervos analisados revela que esse movimento ainda é insuficiente quando se observa a representação explícita de crianças com TEA e de outros públicos da Educação Especial. Embora diversas obras possibilitem discussões sobre respeito, acolhimento, identidade e convivência, permanece reduzido o número de livros que apresentam personagens com deficiência ou neurodivergências de forma direta, positiva e contextualizada.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a literatura infantil como recurso pedagógico para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, buscando compreender de que maneira os acervos literários podem contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas. A análise relevou que a literatura infantil apresenta

potencial para favorecer o desenvolvimento da linguagem, das interações sociais, da imaginação e das competências socioemocionais, além de constituir um importante recurso para promover o respeito às diferenças e fortalecer uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, os resultados apontam para a necessidade de ampliar os investimentos em políticas públicas voltadas à produção, aquisição e circulação de livros que representem, de forma mais abrangente, as múltiplas identidades presentes na Educação Especial, reduzindo a lacuna identificada nos acervos analisados. A partir dessas evidências, observa-se que a constituição de acervos inclusivos ainda representa um desafio para as instituições escolares analisadas.

Esse cenário reforça a importância de que os acervos escolares contemplem obras que representem diferentes formas de deficiência, neurodivergência e diversidade humana, ampliando as possibilidades de identificação, pertencimento e aprendizagem para todas as crianças. Além disso, observa-se a necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas à produção, aquisição e circulação de obras literárias que ampliem essa representatividade e favoreçam práticas pedagógicas mais inclusivas.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil constitui um importante recurso pedagógico para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, desde que esteja articulada a práticas pedagógicas planejadas, à formação docente e à organização de acervos que contemplem a diversidade humana de maneira mais representativa.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões acerca da relação entre literatura infantil, Educação Especial e Educação Infantil, incentivando novas investigações sobre a constituição de acervos inclusivos, a mediação literária e as práticas pedagógicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento das diferenças.

Referências

- BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (org.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. Educação Infantil: formação e responsabilidade. Papirus Editora, 2017.

NUNES, P.; REGINA D.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

ORRÚ, S. E. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Editora Vozes Limitada, 2017.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e Educação: Da Educação Infantil ao Ensino Superior. Penso Editora, 2025.

SOUZA, Adriana Aparecida; SILVA, Iris. A literatura infantil como estratégia de inclusão na educação infantil. Revista Ilustração, v. 3, n. 3, p. 7-19, 2022.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
 Universidade Federal de Uberlândia
 18 a 22 de agosto de 2026

ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E AUTORIA INFANTIL: PRODUÇÃO DE LIVROS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Aline Salmazo – UFU – juliana.salmazo@ufu.br
 Vanilda Aparecida de Souza – UFU – vanisouzza@yahoo.com.br
 Vilma Aparecida de Souza – UFU – vilmasouza@ufu.br

Simpósio Temático: ST 5 - Alfabetização entre o Uno e o Diverso: processo, práticas e desafios

Resumo

O presente relato refere-se a uma experiência desenvolvida no âmbito do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), descrevendo a atividade “Criando meu próprio livro de histórias”, realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. A proposta teve como objetivo estimular a produção textual, a autoria infantil, a oralidade, a criatividade e a integração entre texto e imagem por meio da confecção individual de um livro de histórias. A atividade ocorreu em encontros semanais, às terças-feiras do mês de maio, contemplando etapas como planejamento da narrativa, criação de personagens e cenários, desenvolvimento dos acontecimentos, elaboração do desfecho, ilustração, montagem e socialização das produções. A experiência partiu da compreensão de que a escrita deve ser vivenciada como prática social significativa, e não apenas como exercício mecânico de registro. Inicialmente, foram analisados livros infantis para identificação de elementos como capa, título, autoria, ilustrações e sequência dos fatos. Em seguida, cada estudante planejou sua própria narrativa, com mediação da pibidiana e apoio da professora regente, respeitando seus ritmos e possibilidades de escrita. Durante o processo, foram utilizados materiais diversos, como folhas, cartolinas, papéis coloridos, lápis de cor, canetinhas, recortes e colagens. Os resultados indicaram maior envolvimento dos alunos com a produção escrita, além de avanços na organização das ideias, na construção de personagens, no uso de frases curtas e na apresentação oral das histórias. As dificuldades estiveram relacionadas aos diferentes níveis de leitura e escrita, exigindo intervenções individualizadas. Conclui-se que a atividade contribuiu para uma alfabetização mais humanizadora, criativa e significativa.

Palavras-chave: alfabetização; produção textual; livro artesanal; narrativas; PIBID.

Introdução

A alfabetização constitui um dos pilares da Educação Básica, pois possibilita às crianças não apenas a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à produção de textos, à oralidade e à participação social. Nesse



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

processo, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas ultrapassem atividades centradas na cópia e na reprodução de conteúdo, oferecendo aos estudantes oportunidades para expressar ideias, criar narrativas e assumir uma postura ativa na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a produção de textos com significado para os alunos favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autoria, permitindo que a escrita seja compreendida como uma prática social e comunicativa. Ao criar histórias próprias, as crianças organizam pensamentos, mobilizam conhecimentos prévios, exercitam a linguagem e atribuem sentido ao ato de escrever, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora. Assim, cabe ao professor propor experiências que estimulem o protagonismo infantil, valorizem a imaginação e possibilitem diferentes formas de expressão. Entre essas experiências, destaca-se a produção de livros artesanais, que integra leitura, escrita, oralidade, ilustração e criatividade em uma atividade que aproxima os estudantes do universo literário e fortalece sua identidade como autores.

Nesse contexto, o presente relato tem como objetivo apresentar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, na qual cada criança produziu seu próprio livro de histórias. A proposta foi realizada ao longo de quatro encontros e buscou promover o desenvolvimento da leitura, da escrita, da criatividade e da autoria, por meio da elaboração de narrativas ficcionais, da construção de um livro artesanal e da socialização das produções entre os colegas.

A alfabetização como prática humanizadora

A alfabetização constitui um processo complexo que ultrapassa a aprendizagem do código escrito, envolvendo a formação integral do sujeito, sua inserção nas práticas sociais de linguagem e sua capacidade de produzir sentidos por meio da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser compreendida como um conjunto de técnicas voltadas à decodificação de letras e palavras para assumir uma dimensão humanizadora, em que o estudante é reconhecido como protagonista da própria aprendizagem.

Ao discutirem a alfabetização humanizadora, Arena e Arena (2024) defendem que ensinar a ler e escrever significa inserir a criança em práticas sociais reais de uso da linguagem, proporcionando experiências que atribuam sentido ao ato de ler e escrever. Para os autores, a escola deve criar situações em que a escrita seja utilizada para comunicar ideias, registrar experiências, compartilhar conhecimentos e expressar sentimentos, rompendo com práticas baseadas exclusivamente na repetição, na memorização e na cópia.

Essa compreensão aproxima a alfabetização das experiências vividas pelos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da autoria. Dessa forma, atividades que permitem às crianças produzir seus próprios textos, criar personagens, imaginar acontecimentos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

e compartilhar suas produções tornam-se oportunidades para que compreendam a linguagem escrita como instrumento de expressão e participação social.

Nessa perspectiva, a produção de um livro artesanal representa uma prática significativa de alfabetização, pois coloca o estudante na posição de autor, permitindo-lhe experimentar todas as etapas da produção textual, desde o planejamento das ideias até a socialização da obra com os colegas. A transição da criança para o universo da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige práticas que superem a mera decodificação mecânica e, no escopo de uma práxis pedagógica progressista, a produção de um livro artesanal emerge como uma proposta metodológica potente, capaz de integrar a dimensão técnica da apropriação do sistema de escrita à dimensão subjetiva e social do sujeito aprendente. Essa atividade vai ao encontro da abordagem teórica da Alfabetização Humanizadora e pelas formulações de Bajard (2012), configurando-se como um ato de autoria e emancipação.

Tais abordagens pressupõem que o ato de ler e escrever é, fundamentalmente, um ato de instauração do sujeito no mundo. Sob essa ótica, os conteúdos escolares não podem ser dissociados da realidade concreta, dos afetos e da bagagem cultural dos educandos. Ao assumir o papel de produtor de um livro artesanal, a criança rompe com a condição passiva de consumidora de textos didáticos padronizados e assume a postura de autora de sua própria narrativa. O processo de confecção artesanal confere materialidade ao pensamento da criança, constituindo-se em uma oportunidade de expressão da sua identidade e subjetividade. Assim, a escrita desveste-se de seu caráter puramente escolarizado e artificial para assumir sua função primordial: um instrumento de comunicação real, carregado de sentido existencial, que legitima a autoria do estudante desde o início de sua escolarização.

A leitura e a escrita como práticas de produção de sentidos

A compreensão da leitura e da escrita como práticas de produção de sentidos encontra importante fundamentação nos estudos de Bajard (2012). Para o autor, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar o sistema alfabético, mas compreender que a linguagem escrita possui uma função social e comunicativa.

Bajard (2012) critica metodologias centradas exclusivamente na reprodução de textos, na cópia e na mecanização da escrita, uma vez que tais práticas pouco contribuem para que a criança compreenda o significado da linguagem em seu cotidiano. Em oposição a essa perspectiva, propõe experiências em que o estudante participe efetivamente de situações de leitura e escrita que tenham objetivos concretos e relevância para sua realidade. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre quando a criança atribui sentido às práticas de linguagem, percebendo que escrever é uma forma de comunicar ideias, registrar histórias, expressar opiniões e dialogar com outras pessoas. Nesse



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

contexto, o professor assume o papel de mediador, criando condições para que os estudantes utilizem a linguagem em situações significativas.

A proposta de produção de livros artesanais dialoga diretamente com essa concepção, pois transforma a escrita em uma atividade autoral, na qual os estudantes planejam, escrevem, ilustram, revisam e apresentam suas histórias. Mais do que realizar um exercício escolar, as crianças passam a vivenciar a escrita como prática social, compreendendo sua finalidade comunicativa e seu potencial criativo.

Criatividade, imaginação e mediação pedagógica em Lev Vygotsky

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece importantes contribuições para compreender os processos de aprendizagem envolvidos na produção de narrativas infantis. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de mediação entre o indivíduo e a cultura. Vygotsky (2009) atribui à imaginação um papel essencial no desenvolvimento infantil. Longe de representar uma atividade desvinculada da realidade, a imaginação é construída a partir das experiências vividas pela criança e possibilita a criação de novas combinações de conhecimentos, sentimentos e vivências.

Assim, toda atividade criadora está relacionada às experiências acumuladas pelos sujeitos e às oportunidades oferecidas pelo meio social. Nesse sentido, a produção de histórias constitui uma atividade que favorece simultaneamente a imaginação, a criatividade, a organização do pensamento e o desenvolvimento da linguagem escrita. Ao criar personagens, elaborar conflitos e construir desfechos, a criança mobiliza conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, ressignificando-se por meio da produção narrativa.

Outro conceito central em Vygotsky (2007) é a mediação pedagógica. O autor afirma que o professor exerce papel fundamental ao organizar situações de aprendizagem capazes de ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Durante esse processo, a interação entre os próprios alunos também contribui para a aprendizagem, pois favorece a troca de conhecimentos, a cooperação e a resolução conjunta de desafios.

Na experiência relatada, esses pressupostos manifestaram-se quando os estudantes compartilharam ideias, auxiliaram colegas que apresentavam dificuldades na criação dos personagens e socializaram suas produções ao final da atividade, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e o protagonismo infantil. Durante o desenvolvimento da atividade, os estudantes mobilizam conhecimentos relacionados à leitura, à escrita, à oralidade e à expressão artística, construindo narrativas próprias e compartilhando-as com a turma. Desse modo, a experiência relatada evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas na autoria, na criatividade e na produção significativa de textos contribuem para tornar o processo de alfabetização mais participativo, contextualizado e humanizador.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritiva, desenvolvido no âmbito do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa modalidade de pesquisa busca descrever e refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto real de ensino, possibilitando a socialização de experiências que contribuem para a formação docente e para o aprimoramento das práticas educacionais.

A experiência foi realizada com uma turma de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública participante do PIBID. A proposta pedagógica, intitulada Criando meu próprio livro de histórias, teve como objetivo promover o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da criatividade por meio da produção autoral de narrativas ficcionais e da confecção de um livro artesanal individual.

A atividade foi desenvolvida ao longo de quatro encontros, com duração de cinquenta minutos cada, realizados durante o mês de maio de 2025. O planejamento das aulas foi organizado de forma sequencial, permitindo que os estudantes participassem de todas as etapas do processo de produção textual, desde o planejamento da narrativa até a apresentação final de suas produções.

No primeiro encontro, foi realizada uma conversa inicial sobre livros e histórias conhecidas pelos estudantes, explorando elementos como capa, título, personagens, cenário e estrutura narrativa. Em seguida, cada aluno iniciou o planejamento de sua história, definindo personagens, ambiente, acontecimentos e desfecho.

No segundo encontro, os estudantes produziram a capa do livro artesanal, elaboraram o título e iniciaram a escrita da narrativa, apresentando o personagem principal e o cenário da história. Durante essa etapa, a mediação docente concentrou-se na organização das ideias, na estrutura textual e na orientação quanto à escrita e à pontuação.

No terceiro encontro, os alunos desenvolveram os acontecimentos centrais da narrativa, ampliando suas histórias por meio da escrita e da produção de ilustrações que complementavam o texto. Nesse momento, foram utilizados diferentes materiais pedagógicos, como folhas de papel sulfite, lápis de cor, canetinhas, revistas para colagem, cola e tesoura sem ponta, favorecendo a integração entre linguagem escrita e expressão artística.

No quarto e último encontro, os estudantes realizaram a revisão de suas produções, efetuando ajustes na organização do texto, na sequência narrativa e na relação entre escrita e ilustração. Posteriormente, os livros foram montados artesanalmente e apresentados em uma roda de conversa, na qual cada estudante compartilhou sua produção com os colegas, promovendo momentos de escuta, interação e valorização da autoria.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A avaliação ocorreu de forma processual e contínua, considerando a participação dos estudantes durante todas as etapas da atividade, o envolvimento com a proposta, a organização das ideias, a construção da narrativa, a criatividade, a articulação entre texto e imagem, a apresentação oral e a colaboração entre os colegas ao longo do desenvolvimento das atividades. Dessa forma, buscou-se compreender não apenas o produto, mas todo o percurso de aprendizagem vivenciado pelos estudantes durante a construção de seus livros.

Resultados e discussão

A experiência desenvolvida evidenciou que propostas pedagógicas fundamentadas na autoria e na criatividade despertam maior interesse dos estudantes e favorecem uma participação mais ativa no processo de alfabetização. Desde o primeiro encontro, observou-se o envolvimento da turma com a proposta de produzir um livro artesanal, demonstrando entusiasmo diante da possibilidade de criar uma história própria, ilustrá-la e compartilhá-la com os colegas ao final das atividades.

A turma, composta por estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, participou de todas as etapas previstas no planejamento, desde a elaboração das ideias iniciais até a apresentação das produções. Cada estudante construiu individualmente seu livro, respeitando sua criatividade, seus conhecimentos prévios e seu ritmo de aprendizagem. Embora todos tenham recebido as mesmas orientações, as narrativas apresentaram características bastante distintas, evidenciando a singularidade das experiências e da imaginação de cada criança.

Durante o processo de criação, verificaram-se algumas dificuldades iniciais, principalmente na elaboração dos personagens, na definição do enredo e na organização das ideias em sequência lógica. Muitos estudantes demonstravam facilidade para imaginar uma situação inicial, mas encontravam dificuldades para desenvolver o conflito da narrativa e construir um desfecho coerente. Essas dificuldades foram sendo superadas por meio da mediação da professora, que utilizou perguntas orientadoras para estimular a reflexão sobre os elementos da narrativa, além de incentivar a troca de ideias entre os estudantes.

Essas observações corroboram os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo professor e pelos pares. A intervenção pedagógica possibilitou que os estudantes ampliassem suas possibilidades de criação, organizassem melhor suas ideias e desenvolvessem maior autonomia na produção escrita. Da mesma forma, a colaboração entre os colegas constituiu importante estratégia de aprendizagem, uma vez que os próprios estudantes passaram a compartilhar sugestões, esclarecer dúvidas e incentivar aqueles que apresentavam maiores dificuldades durante o desenvolvimento da atividade.

Outro aspecto observado foi a influência do contexto social na construção das narrativas. Considerando que a atividade foi realizada durante o período da Copa do Mundo, alguns estudantes



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

escolheram desenvolver histórias relacionadas ao futebol, criando personagens inspirados em jogadores, partidas e competições esportivas. Esse resultado demonstra que a produção escrita infantil é permeada pelas vivências culturais das crianças, que recorrem às experiências do cotidiano para construir suas narrativas. Conforme destaca Vygotsky (2009), a imaginação não surge desvinculada da realidade; ela reorganiza elementos já vivenciados pelo sujeito, possibilitando novas formas de criação.

Sob a perspectiva da alfabetização humanizadora proposta por Arena e Arena (2024), essa experiência evidencia a importância de oferecer situações em que a escrita possua finalidade social e significado para os estudantes. Ao produzir um livro destinado à leitura e à apresentação para os colegas, as crianças compreenderam que escrever não se restringe ao cumprimento de uma atividade escolar, mas constitui uma forma de comunicar ideias, registrar histórias e expressar pensamentos. Nesse contexto, a escrita passou a assumir uma função social concreta, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e atribuindo sentido ao processo de alfabetização.

As contribuições de Bajard (2012) também se manifestaram durante a realização da proposta. O autor defende que o ensino da leitura e da escrita deve proporcionar experiências significativas de produção de sentidos, superando práticas centradas exclusivamente na cópia e na reprodução de textos. A construção do livro artesanal permitiu que os estudantes assumissem o papel de autores, participando de todas as etapas da produção textual — planejamento, escrita, ilustração, revisão e apresentação —, compreendendo a linguagem escrita como instrumento de comunicação e expressão.

Outro resultado relevante foi observado na etapa de socialização das produções. Durante a apresentação dos livros, os estudantes demonstraram orgulho de suas histórias e interesse em conhecer as produções dos colegas. Esse momento favoreceu o desenvolvimento da oralidade, da escuta respeitosa e do reconhecimento das diferentes formas de criação presentes na turma. Além disso, verificou-se que alguns estudantes auxiliaram espontaneamente colegas que encontravam dificuldades durante a elaboração das histórias, fortalecendo atitudes de cooperação, respeito e aprendizagem coletiva. Essa experiência também permitiu constatar que propostas pedagógicas que rompem com atividades tradicionais, centradas na reprodução de exercícios, despertam maior motivação e envolvimento dos estudantes. A possibilidade de criar personagens, elaborar narrativas próprias, ilustrar páginas e confeccionar um livro proporcionou um ambiente de aprendizagem mais participativo, no qual a criatividade ocupou papel central no processo educativo. O interesse demonstrado pelos estudantes durante todas as etapas da atividade evidencia que práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da autonomia.

Os resultados obtidos mostram, portanto, que a produção de livros artesanais constitui uma estratégia pedagógica capaz de integrar leitura, escrita, oralidade e expressão artística em uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

mesma proposta educativa. Ao favorecer a autoria, a imaginação, a colaboração e a construção de sentidos, essa prática aproxima a alfabetização de experiências significativas para as crianças.

Considerações finais

O desenvolvimento da proposta "Criando meu próprio livro de histórias" evidenciou que práticas pedagógicas fundamentadas na autoria, na criatividade e no protagonismo dos estudantes podem contribuir significativamente para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao assumir o papel de autores de suas próprias narrativas, os estudantes participaram ativamente da construção do conhecimento, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais dotadas de significado. A experiência permitiu constatar que a produção do livro artesanal favoreceu o desenvolvimento de diferentes habilidades, entre elas a leitura, a escrita, a oralidade, a criatividade, a imaginação e a autonomia.

Durante as quatro etapas da atividade, os estudantes foram desafiados a planejar suas histórias, criar personagens, organizar os acontecimentos em sequência lógica, ilustrar suas produções, revisar os textos e compartilhar suas narrativas com os colegas, percorrendo todas as fases do processo de produção textual. Tais momentos encontram-se em consonância com Bajard (2012), que defende a inserção da criança na cultura escrita por meio de práticas sociais significativas e contextualizadas. Embora tenham sido observadas dificuldades iniciais, principalmente na criação dos personagens e na elaboração das narrativas, a mediação pedagógica e a colaboração entre os estudantes mostraram-se fundamentais para a superação desses desafios. A interação entre os colegas favoreceu a troca de ideias, o respeito às diferentes formas de criação e a construção coletiva do conhecimento, aspectos que reforçam a importância de práticas pedagógicas colaborativas no contexto da alfabetização.

Outro aspecto relevante observado foi o elevado envolvimento dos estudantes durante toda a realização da proposta. A possibilidade de criar uma história própria e transformá-la em um livro despertou entusiasmo e motivação, demonstrando que atividades que rompem com práticas tradicionais, frequentemente centradas na reprodução de exercícios e na cópia, tornam o processo de aprendizagem mais significativo, prazeroso e participativo. Além disso, a incorporação de temas presentes no cotidiano das crianças, como a Copa do Mundo, evidenciou que a valorização de seus interesses e vivências potencializa a criatividade e amplia o significado das produções.

Os resultados obtidos corroboram os pressupostos teóricos apresentados neste estudo, especialmente aqueles relacionados à alfabetização humanizadora, à mediação pedagógica e à produção de sentidos por meio da linguagem escrita. Nesse contexto, a experiência reafirma a importância de propostas que reconheçam a criança como sujeito ativo da aprendizagem, capaz de criar, imaginar, produzir conhecimentos e atribuir significado às práticas de leitura e escrita.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Por fim, considera-se que a produção de livros artesanais constitui uma estratégia pedagógica inovadora e de fácil implementação, podendo ser adaptada a diferentes contextos educacionais. Ao integrar leitura, escrita, oralidade, ilustração e criatividade em uma única proposta, essa prática contribui para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e participativos, fortalecendo uma alfabetização comprometida com o desenvolvimento integral da criança e com a construção de aprendizagens significativas.

Essa atividade materializa os movimentos essenciais de descoberta necessários para a apropriação real da língua escrita: a compreensão do suporte literário, a afirmação da identidade autoral e a apreensão do texto como totalidade semântica. Ao confeccionar a estrutura física do livro manipulando capas, definindo a paginação e experimentando o ato de folhear, a criança compreende a função social desse suporte no mundo contemporâneo.

O livro artesanal antecipa a vivência do "objeto de leitura", permitindo que o aluno reconheça a circulação social da escrita e se insira globalmente na cultura letrada antes mesmo de dominar o código formal. a atividade pedagógica do livro artesanal resgata a descoberta do texto como totalidade. O texto passa a fazer sentido para o estudante porque tem como ponto de partida a intencionalidade de comunicar uma narrativa que respeita a lógica do pensamento da infância.

Referências

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.