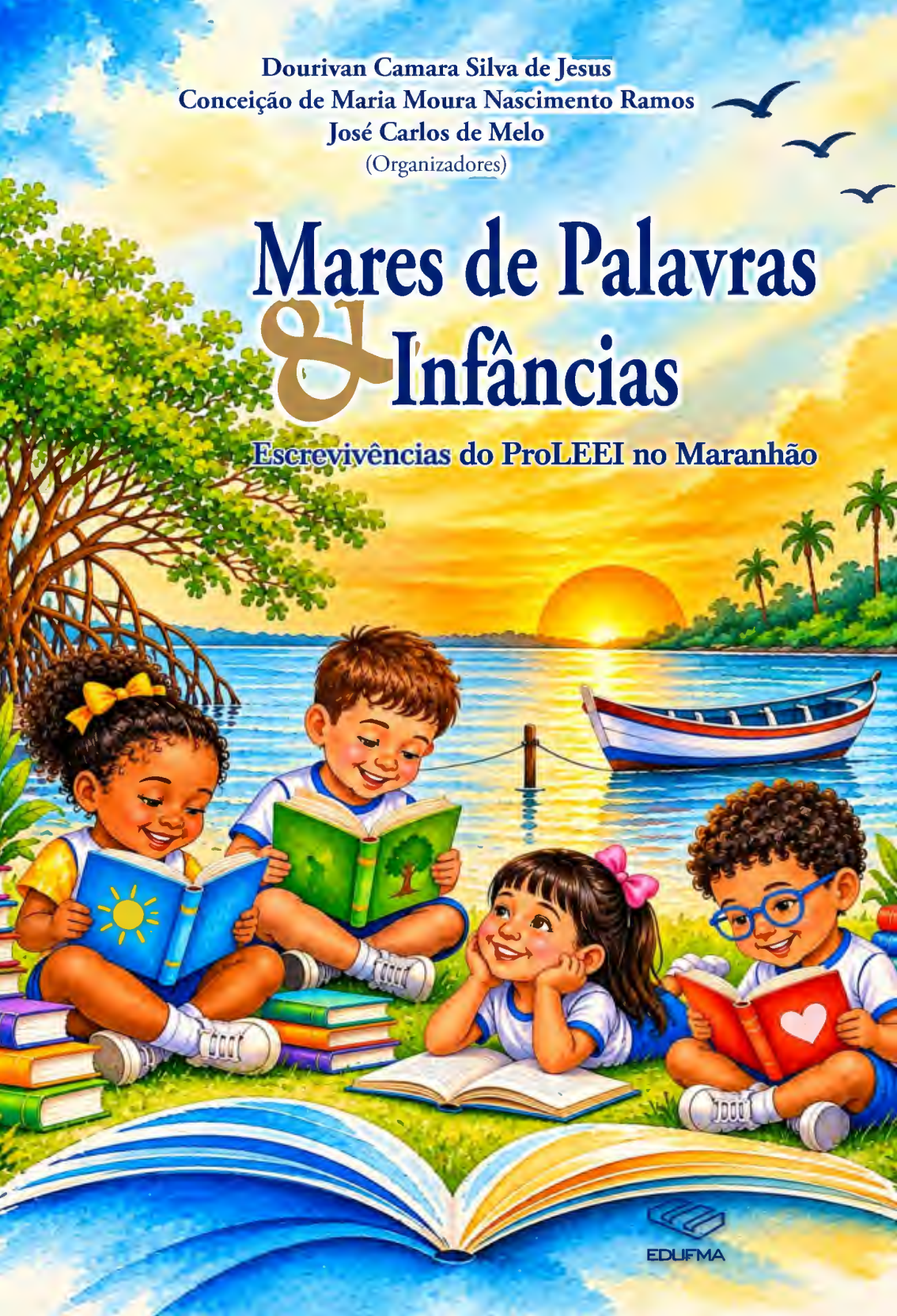
Dourivan Camara Silva de Jesus
Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos
José Carlos de Melo
(Organizadores)

Mares de Palavras & Infâncias

Escrevivências do ProLEEI no Maranhão



EDUFMA

Mares de Palavras & Infâncias:

Escrevivências do ProLEEI no Maranhão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor: Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor: Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor: Prof. Dr. Cesar Augusto Castro

EDITORA DA UFMA

Coordenadora: Irenilma Cadête Lima
Conselho Editorial: Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Dourivan Camara Silva de Jesus
Conceiçao de Maria Moura Nascimento Ramos
José Carlos de Melo
(Organizadores)

Mares de Palavras & Infâncias:

Escrevivências do ProLEEI no Maranhão

São Luís

EDUFMA

2026

© EDUFMA 2026

Projeto gráfico, editoração e capa:
Amaury Araujo Santos

Equipe Técnica de Referência no ProLEEI/UFMA

Coordenador Geral
Prof. Dr. José Carlos Melo
Coordenadora Adjunta
Profa. Dra. Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos
Coordenadora Pedagógica
Profa. Dra. Dourivan Camara Silva de Jesus
Assessora Pedagógica
Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
Assessora de Monitoramento e Avaliação
Profa. Me. Giullia Cristina Mulato Venâncio
Assessora de Gestão Pública
Profa. Me. Mary Luíza Silva Carvalho Vila Nova
Assessor Administrativo e Financeiro
Luana da Silva Costa Cutrim
Técnicos Educacionais
Prof. Dr. Bergson Pereira Utta
Profa. Me. Ádria Karoline Souza de Aquino Utta
Técnico de Informática, Monitoramento e Processamento de Dados
Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mares de palavras & infâncias [recurso eletrônico]: escrevivências do ProLEEI no Maranhão / Dourivan Câmara Silva de Jesus, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, José Carlos de Melo (organizadores). — São Luís: EDUFMA, 2026.
200 p.: il.

Modo de acesso: <www.edufma.ufma.br>

ISBN 978-65-5363-631-6

1. Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - Maranhão. 2. Professores – Educação infantil - Formação. 3. Práticas lúdicas – Educação infantil. 4. Educação – Relações étnico-raciais. 5. Literatura infantil. I. Jesus, Dourivan Câmara Silva de. II. Ramos, Conceição de Maria Moura Nascimento. III. Melo, José Carlos de.

CDD 372.218 121
CDU 373.2:37.014(812.1)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira CRB 13 / 418

CRIADO NO BRASIL [2026]
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157 | www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

1 **ENTRE VOZES, BRINCADEIRAS & INFÂNCIAS:** o ProLEEI/MA e as trilhas compartilhadas da docência nos seminários formativos 13

José Carlos de Melo

2 **COMO SE DESENVOLVE O PENSAMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NA ESCOLA DE VIGOTSKII?** 31

Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos
Dourivan Camara Silva de Jesus

3 **LITERATURA E FORMAÇÃO:** percursos de escuta e construção de sentidos 43

Ione da Silva Guterres

4 **A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS:** um estudo dos diários de bordo dos Formadores Municipais do ProLEEI da URE de Chapadinha na etapa de setembro de 2026 61

Kátia Regina dos Santos Castro
Tyciana Vasconcelos Batalha

5 ESCUTAR AS INFÂNCIAS, SEMEAR RESISTÊNCIAS: escrevivências de Conceição Evaristo na formação de professoras da Educação Infantil..... 81

Talita de Jesus da Silva Martins
Bergson Pereira Utta
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta

6 DO JOGO À ESCRITA: práticas lúdicas como mediação para a formação da Cultura Escrita na Educação Infantil no âmbito do ProLEEI/Maranhão.....101

Magali Dias da Conceição Machado
Simone Maria Gomes de Sousa Pereira

7 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: práticas docentes que valorizam a diversidade 121

Maria do Carmo Alves da Cruz

8 EU, FORMADOR ESTADUAL: escrevivências, sentidos e experiências no ProLEEI – Maranhão 141

Everton Vieira Ribeiro

9 ENTRE PALAVRAS, REDES E TRAVESSIAS: aprendizagens, desafios e contribuições das/os formadoras/es estaduais do ProLEEI no Maranhão 157

Bergson Pereira Utta
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta
Talita de Jesus da Silva Martins

10 CAMINHOS QUE SE FAZEM NA ESCUTA: a formação docente no ProLEEI Maranhão.....177

Cássia Fabiane dos Santos Souza

SOBRE OS ORGANIZADORES.....197

PREFÁCIO

Navegar pelas águas da formação, da escuta e da vida que se escreve...

A construção de uma política pública de formação de educadores e educadoras da infância é, antes de tudo, a afirmação do compromisso ético, político e pedagógico com o direito universal das crianças de vivenciarem o mundo com plenitude. No âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), assumido e redesenhado no chão das escolas e redes do estado do Maranhão, o ato de formar não se reduz à mera transmissão de orientações metodológicas ou ao repasse de manuais instrucionais. Trata-se, essencialmente, de abrir espaço para a reflexão sobre o cotidiano, reconhecendo a especificidade dos bebês e das crianças pequenas e respeitando os eixos estruturantes das interações e da brincadeira, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2023), ao conceber as diretrizes fundamentais do ProLEEI, demarcou a importância de se consolidar uma práxis docente ancorada na centralidade da criança, no reconhecimento de sua linguagem oral e na ampliação de suas experiências com a cultura escrita, de modo não antecipatório nem escolarizante. Quando essa política desembarca em solo maranhense, ela ganha a cor, o ritmo, as marés e a densidade das territorialidades locais, conforme orienta o Documento Curricular do Território Maranhense (MARANHÃO, 2019). É nesse ponto de encontro entre as diretrizes nacionais e

o mover das redes municipais e estaduais de ensino que nasce esta obra singular: Mares de Palavras & Infâncias: Escrevivências do ProLEEI no Maranhão.

Falar em “Mares de Palavras” é evocar o movimento constante das marés maranhenses que aproximam, lavam, renovam e conectam saberes. É reconhecer que os caminhos da docência na Educação Infantil não são linhas retas nem portos estáticos, mas navegações em águas profundas e por vezes desafiadoras. Mais do que isso, a obra assume como fio condutor a perspectiva da escrevivência, conceito inaugural cunhado pela escritora Conceição Evaristo. Ao entrelaçar a escrita à vida vivida, à memória corporal, às lutas e aos afazeres da docência, este livro transforma o relato de formação em um ato político de autoria, resistência e sensibilidade. A escrita das professoras e dos formadores não é sobre a vida do outro de forma distanciada; é a escrita em primeira pessoa de quem vive, experimenta, erra, recria e se reinventa no encontro diário com as infâncias do Maranhão.

Ao percorrer os capítulos que compõem este livro, o leitor é convidado a realizar uma travessia rica e multifacetada, tecida a partir dos diários de bordo, dos seminários, das reflexões teóricas e das vivências práticas que mobilizaram o ProLEEI em diversos cantos do estado.

A jornada inicia-se com o texto ENTRE VOZES, BRINCADEIRAS & INFÂNCIAS: O ProLEEI/MA E AS TRILHAS COMPARTILHADAS DA DOCÊNCIA NOS SEMINÁRIOS FORMATIVOS, no qual o autor descortina a potência dos encontros presenciais e virtuais. Os seminários formativos do ProLEEI no Maranhão revelam-se como verdadeiras praças públicas de diálogo, onde a voz docente ganha ressonância e a reflexão sobre o ato de brincar deixa de ser uma abstração para se tornar o eixo articulador de uma prática pedagógica emancipatória.

Na sequência, a obra oferece um denso aporte teórico em COMO SE DESENVOLVE O PENSAMENTO DA

CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NA ESCOLA DE VIGOTSKI?. O texto resgata as bases da psicologia histórico-cultural para compreender os processos de mediação pedagógica, a emergência da função de planejamento do pensamento e o papel dos signos no desenvolvimento infantil. Longe de ser um mero exercício acadêmico, o capítulo ilumina a prática cotidiana, lembrando que respeitar a criança pré-escolar exige compreender a complexidade de sua constituição psíquica em contexto social.

A dimensão estética e narrativa da docência assume o centro do debate no capítulo LITERATURA E FORMAÇÃO: PERCURSOS DE ESCUTA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS. Aqui, a literatura infantil é apresentada não como recurso instrumentalizado para o ensino de letras ou números, mas como arte do encontro, espaço de ampliação do repertório imaginativo das crianças e das próprias professoras, permitindo a construção coletiva de sentidos sobre o mundo e a vida.

O exercício da investigação sobre a própria prática ganha materialidade empírica no quarto capítulo, intitulado A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS: Um estudo dos diários de bordo dos Formadores Municipais do ProLEEI da URE de Chapadinha na etapa de setembro de 2026. Ao tomar os diários de bordo como dispositivos de formação e pesquisa, os autores analisam como os formadores da Unidade Regional de Educação (URE) de Chapadinha registraram suas dúvidas, inquietações, travessias e achados, mostrando que o diário de bordo é o lugar por excelência onde a prática se converte em pensamento e o pensamento se traduz em ação renovada.

A dimensão ético-política e identitária do programa ganha voz visceral no capítulo ESCUTAR AS INFÂNCIAS, SEMEAR RESISTÊNCIAS: ESCREVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Inspirando-se no referencial evaristiano, o texto convida as professoras a escutarem

as vozes silenciadas, a olharem para as infâncias periféricas, do campo, quilombolas e ribeirinhas do Maranhão, fazendo da escuta pedagógica um ato de semeação de resistências contra o apagamento cultural e o racismo estrutural.

Em seguida, o ludismo e o acesso à escrita são articulados com rigor no capítulo DO JOGO À ESCRITA: PRÁTICAS LÚDICAS COMO MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO ProLEEI/MARANHÃO. O trabalho desconstrói a falsa dicotomia entre brincar e aprender a ler e escrever, demonstrando como as brincadeiras tradicionais, os jogos de linguagem, as rodas de conversa e os contos promovem o letramento de forma orgânica, prazerosa e plenamente integrada ao universo infantil.

A base estrutural do livro se aprofunda no combate às desigualdades no capítulo LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS DOCENTES QUE VALORIZAM A DIVERSIDADE. Alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a autora analisa como a linguagem pode e deve ser trabalhada para valorizar as identidades negras e indígenas do Maranhão, desconstruindo estereótipos desde a mais tenra idade e construindo uma Educação Infantil verdadeiramente antirracista.

A reta final da coletânea é dedicada a dar visibilidade e voz aos sujeitos que sustentaram a arquitetura formativa do programa em todo o território maranhense. O capítulo EU, FORMADOR ESTADUAL: ESCREVIVÊNCIAS, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS NO PROLEEI – MARANHÃO traz o depoimento denso e poético daquele que assume a responsabilidade de mediar o processo formativo, expondo os desafios de mobilizar redes inteiras e o impacto transformador que essa vivência causa em sua própria identidade profissional.

Complementando esse panorama, o texto ENTRE PALAVRAS, REDES E TRAVESSIAS: APRENDIZAGENS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS/OS FORMADORAS/ES ESTADUAIS DO ProLEEI NO MARANHÃO traça um balanço analítico sobre o trabalho em rede, evidenciando como a cooperação entre Estado, Municípios e Universidades permitiu superar distâncias geográficas e assimetrias regionais em prol da qualidade da educação da infância.

Por fim, o volume encerra sua travessia com o capítulo CAMINHOS QUE SE FAZEM NA ESCUTA: A FORMAÇÃO DOCENTE NO ProLEEI MARANHÃO, sintetizando que o maior legado do ProLEEI no estado não foi a entrega de respostas prontas, mas a consolidação de uma postura: a capacidade de escutar o professor, de escutar a criança e de fazer da escuta o solo firme sobre o qual se ergue uma formação docente autêntica.

Mares de Palavras & Infâncias: Escrevivências do ProLEEI no Maranhão é, portanto, mais do que um registro acadêmico ou um compilado de relatos de experiência. É uma cartografia viva da Educação Infantil maranhense. É a prova concreta de que, quando os documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação são apropriados com paixão, rigor técnico e sensibilidade humana pelas professoras e formadores da ponta, a política pública ganha vida, corpo e alma.

Que as palavras contidas nestas páginas sirvam como convite ao leitor para mergulhar nesses mares, navegar por suas incertezas, encantar-se com as escrevivências aqui partilhadas e, sobretudo, renovar a fé na educação pública, laica, inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

Desejamos a todas e todos uma excelente e transformadora leitura!

São Luís-MA, novembro de 2026

Os Organizadores

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI): Cadernos de Formação**. Brasília: MEC/SEB, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Luís: SEDUC/MA, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

1

ENTRE VOZES, BRINCADEIRAS & INFÂNCIAS:
O ProLEEI/MA e as trilhas compartilhadas da docência nos seminários formativos

José Carlos de Melo[1]

INTRODUÇÃO: VAMOS ENTRAR NA RODA...

Este capítulo pretende trazer à baila os seminários formativos do ProLEEI no estado do Maranhão. Como é sabido, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI)[2] é uma ação do Governo Federal, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), que conjuga esforços da União, em parceria com os estados, os municípios, o Distrito Federal e as universidades federais, para a oferta de formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Infantil — prioritariamente educadores de turmas de pré-escola —, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), criado pela Portaria MEC nº 85/2025, que institui o ProLEEI e define três eixos estruturantes para sua implementação: gestão e governança, formação de profissionais da educação, e reconhecimento e disseminação de práticas inspiradoras.

O programa tem como objetivo a formação continuada que qualifique, teórica e metodologicamente, os profissionais da Educação Infantil. Sua finalidade é fortalecer práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita, respeitando as

[1] Docente associado IV do Curso de Pedagogia da UFMA, docente permanente do PPGEEB, Coordenador Geral do ProLEEI/MA, Coordenador do Grupo de Pesquisa GEPEID. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1282285394690979. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0501-8141 | E-mail: melo.jose@ufma.br

[2] Fonte: https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei Acesso em: 2 out. 2026.

especificidades da infância e da Educação Infantil. Nessa direção, apresentamos como questão norteadora: *de que maneira as vivências e as aprendizagens compartilhadas nos Seminários de Formação do ProLEEI/MA ressignificam as práticas pedagógicas de linguagem oral, leitura e escrita na Educação Infantil maranhense?*

Coadunando com a questão, temos o objetivo geral: analisar as contribuições dos Seminários de Formação do ProLEEI/MA para o fortalecimento da prática docente e para a transformação das experiências de leitura e escrita no cotidiano da Educação Infantil.

Quanto à organização, este capítulo está estruturado em três seções, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se a justificativa. Na segunda seção, apresenta-se a fala proferida na mesa de abertura do III Seminário do ProLEEI. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais aprendizados da experiência e as reflexões acerca dos seminários realizados no ProLEEI do Maranhão.

Justificativa

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, consolida-se como um tempo-espaço divisor de águas para a garantia dos direitos fundamentais de aprendizagem e de desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase inicial da vida, as interações e as brincadeiras configuram-se como os eixos estruturantes indispensáveis da ação pedagógica, conforme normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e reafirmado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Contudo, o trabalho pedagógico voltado à linguagem oral, à leitura e à escrita na pré-escola impõe desafios teóricos e metodológicos complexos, demandando práticas que superem visões mecanicistas ou de escolarização precoce, em prol de experiências lúdicas que valorizem a cultura infantil, o

protagonismo e o letramento pleno (Soares, 2004; Vygotsky, 2007).

Diante dessa premissa e do compromisso de mitigar desigualdades educacionais, destaca-se a relevância das políticas públicas integradas de formação docente. A implementação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), instituído pela Portaria MEC nº 85/2025 no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), representa um marco de colaboração federativa entre a União, estados, municípios, o Distrito Federal e universidades federais. Ao estruturar-se sobre os três eixos já mencionados acima, a política visa qualificar a ação docente respeitando rigorosamente as especificidades da infância.

No contexto territorial do estado do Maranhão, o ProLEEI/MA alcança uma expressiva representatividade geográfica, articulando os diferentes municípios e polos regionais para garantir a formação de educadores de Educação Infantil em todo o estado (Figura 1).

Figura 1: Mapa do Maranhã com seus 217 municípios



Fonte: Portal IBGE – Cidades e Estados (Maranhão)(acesso em outubro de 2026)

Assim sendo, os seminários de formação ganham materialidade e singularidade por meio dos seus Seminários Formativo[3] (Figuras 2 e 3). Tais seminários constituem-se como espaços dialógicos e de práxis reflexiva, nos quais a formação continuada ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se consolida como uma verdadeira "trilha compartilhada". A reflexão sobre a prática a partir das vozes, vivências e saberes dos educadores maranhenses reforça a premissa de que a formação docente é um processo contínuo de construção de sentido e emancipação (Kramer, 2006).

A justificativa deste capítulo apoia-se, portanto, na necessidade social, acadêmica e institucional de investigar e registrar como tais vivências formativas ecoam na realidade das redes municipais do Maranhão. Ao debruçar-se sobre a questão norteadora de que maneira as aprendizagens compartilhadas nos Seminários do ProLEEI/MA ressignificam as práticas de linguagem oral, leitura e escrita, a obra responde ao objetivo de analisar as contribuições dessas formações para o fortalecimento da docência e para a transformação do cotidiano escolar.

Figura 2: I Seminário do ProLEEI/MA
(Abertura do primeiro seminário no Rio Poty Hotel - São Luís/MA)



Fonte: arquivo pessoal do autor (2026)

[3] O I seminário Formativo aconteceu em 18, 19 e 29 de março de 2026, o II seminário formativo foi realizado em 28, 29 e 30 de maio de 2026. Já o III seminário formativo aconteceu em 10, 11 e 12 de setembro de 2026.

Figura 3: II Seminário do ProLEEI/MA (Formação na sala da FE Ione, No Instituto Navigare)



Fonte: arquivo pessoal do autor (2026)

Destaca-se o III Seminário do ProLEEI (edição 2025-2026), que teve como temática central “As brincadeiras e as interações sociais no desenvolvimento infantil: como estimular a oralidade, a leitura e a escrita na pré-escola?”. Realizado em São Luís, capital do Estado, no período de 10 a 12 de setembro de 2026, com carga horária de 20 horas (Figura 4), o evento teve como principais objetivos: 1) Identificar os fundamentos teórico-metodológicos das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, segundo as referências do ProLEEI; 2) Propor diferentes estratégias que integrem literatura infantil, brincadeiras e interações sociais articuladas com a oralidade, a leitura e a escrita na pré-escola, considerando a realidade da Educação Infantil maranhense e os textos indicados nas referências; 3) Planejar as linhas gerais das 6ª e 7ª etapas de formação nos municípios, com base no Plano do III Seminário.

Figura 4: III Seminário do ProLEEI/MA
(mesa de abertura do III seminário na UFMA)



Fonte: arquivo pessoal do autor (2026)

O seminário foi realizado em dois locais: a abertura, com todos os participantes reunidos no Auditório Central do Centro Pedagógico Paulo Freire, no Cidade Universitária Dom Delgado, campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e as demais atividades, em uma instituição de ensino superior privada.

Por fim, o estudo justifica-se por sua contribuição teórica e prática ao campo da formação de professores e da Educação Infantil regional. Ao visibilizar as vozes, as brincadeiras e as especificidades maranhenses, este capítulo oferece subsídios valiosos para gestores, docentes e pesquisadores comprometidos com uma educação pública de qualidade, afetiva, crítica e socialmente referenciada.

Abrindo mais a roda: as brincadeiras como pano de fundo no III Seminário do ProLEEI

A seguir, apresenta-se o excerto da fala do coordenador-geral do ProLEEI na mesa de abertura do III Seminário:

> O tema que nos reúne nesta edição carrega uma provocação urgente e profunda: "*As brincadeiras [4] e as interações sociais no desenvolvimento infantil: como estimular a oralidade, a leitura e a escrita na pré-escola?*". Esta inquietação nos convida a reafirmar a identidade da Educação Infantil e a repudiar qualquer tentativa de antecipação mecânica do Ensino Fundamental. A linguagem não nasce do treino repetitivo de traços e letras, mas da necessidade viva de se comunicar, de expressar afetos, de fabular e de atribuir sentido ao mundo. (Melo, 2026).

As brincadeiras e interações: o coração do currículo na infância

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC fixam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica. Na pré-escola, o brincar não é uma pausa no aprendizado nem mera recreação; é a forma suprema pela qual a criança investiga a realidade, negocia regras, desenvolve a empatia e se constitui como sujeito.

Quando uma criança participa de uma brincadeira de faz de conta, elabora um "cardápio" com rabiscos próprios para servir a um colega ou cria bilhetes em sua cabana de tecido, ela está participando ativamente da cultura escrita. Quando ouve um conto de fadas, discute o destino das personagens em uma roda de conversa ou reconta uma história oral aos seus pares, ela exercita a oralidade, amplia o vocabulário e constrói estruturas narrativas complexas.

A leitura e a escrita na pré-escola devem brotar do encantamento, do acolhimento das produções infantis e da criação de ambientes nos quais os livros sejam acessíveis, vivos e presentes em todas as rotinas.

[4] Quanto à definição de brincadeiras, sobre a qual diversos autores se debruçam, destaca-se a seguinte compreensão: "A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Um elenco de autores como Bomtempo *et al*. (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001) e Dohme (2002) confirmam e reforçam a afirmativa anterior."

O papel do ProLEEI na formação e na garantia de direitos

Nesta edição (2025-2026), o ProLEEI consolida-se como uma política pública essencial para fortalecer a intencionalidade pedagógica dos docentes. Estimular a oralidade, a leitura e a escrita exige do educador um olhar atento, capaz de escutar as cem linguagens das crianças e de planejar experiências que articulem os campos de experiências ao cotidiano infantil.

Não se almejam turmas enfileiradas preenchendo folhas mimeografadas; buscam-se salas de referências e parques repletos de cantos temáticos, mediação afetuosa de leitura, jogos de palavras, cantigas da tradição oral e produções coletivas nas quais a escrita exerça uma função social real. Garantir o direito às linguagens é, antes de tudo, garantir o direito ao desenvolvimento integral de cada menino e menina.

Um convite à escuta e à construção coletiva

Ao iniciarem-se os trabalhos deste seminário, o convite é para que se possam desarmar os automatismos da rotina pedagógica. Que estes dias de encontro tragam trocas generosas entre as redes, valorizem os saberes construídos no chão da escola e inspirem novas práticas para o biênio que se inicia.

Que o III Seminário Estadual do ProLEEI seja um espaço de escuta, afeto e rigor científico. Que a atuação conjunta continue a assegurar que o direito à leitura do mundo e da palavra seja uma realidade plena em todos os municípios do estado.

Como apresentação dessa escuta, exibe-se uma atividade realizada na sala da formadora estadual Professora Ione Guterres[5] desenvolvida no segundo dia da formação com a sua turma de formadores municipais.

[5] Relato gentilmente cedido pela Formadora Estadual para compor parte deste capítulo, a qual agradecemos a partilha.

Vivência com o texto literário: infâncias, memórias e formação docente

A vivência com o texto literário, desenvolvida no âmbito da II Oficina de Literatura Infantil do ProLEEI/MA, foi realizada em 11 de setembro de 2026, das 14h às 18h, na Faculdade do Maranhão (FACAM), em São Luís, com as formadoras municipais e regionais das Unidades Regionais de Educação (UREs) de Caxias, Timon e Codó.

Esta vivência teve como objetivo socializar memórias afetivas da infância e refletir sobre sua influência na construção da identidade docente por meio da escrita de uma carta — ou de outro gênero textual — dirigida ao próprio "eu-criança" ou a uma criança da turma, entrelaçando descobertas literárias, memórias ancestrais e identitárias.

Com a temática "Infâncias, Memórias e Literatura", foi possível articular leitura, diálogo e produção escrita, propondo às participantes revisitar suas experiências infantis e refletir sobre as relações entre essas memórias e a constituição da prática docente. A ambientação da oficina reuniu livros, bonecas, cartas, caixas e outros objetos que dialogavam com a temática das infâncias e das memórias. A composição do espaço favoreceu a aproximação entre literatura, experiências pessoais e identidade docente (Figura 5).

Figura 5: Ambientação literária e materiais pedagógicos da II Oficina de Literatura Infantil do ProLEEI/MA.



Fonte: Acervo fotográfico da II Oficina de Literatura Infantil do ProLEEI/MA (2026).

A proposta foi organizada em torno de três eixos: infâncias, memórias e identidade. As infâncias foram consideradas em sua diversidade, situadas em diferentes tempos e contextos culturais; as memórias, como marcas afetivas que participam da construção do olhar, do cuidado e da escuta; e a identidade docente, como uma construção que envolve a trajetória pessoal e profissional de cada educadora. Esses eixos orientaram a roda de conversa inicial, conduzida por questões mobilizadoras sobre as experiências das participantes com a oralidade, a leitura e a escrita na infância, bem como suas possíveis relações com a atuação na Educação Infantil.

O percurso contemplou também a retomada de excertos dos Cadernos 1, 3, 5, 7 e 8 da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (Brasil, 2016), abordando a formação docente, as culturas escritas das famílias, os livros infantis e a mediação literária. Em diálogo com a perspectiva de letramento literário de Cosson (2022), a organização da oficina aproximou motivação, apresenta-

ção da obra, leitura e interpretação, valorizando tanto a construção pessoal de sentidos quanto a sua elaboração coletiva.

A vivência teve como ponto de partida a mediação de leitura do livro de literatura infantil *Os tesouros de Monifa*, da autora Sonia Rosa, seguida da atividade "A Arca de Monifa: tecendo memórias da infância". A escolha de um objeto simbólico e sua conexão afetiva com a infância integraram esse momento, propondo uma aproximação entre o universo literário e as histórias pessoais das formadoras. Nesse movimento, a obra foi tomada como convite à reflexão sobre pertencimento, ancestralidade e identidade, abrindo espaço para pensar as memórias que cada educadora traz para sua relação com as crianças.

No terceiro momento, a proposta consistiu na produção individual e na socialização de uma carta — ou de outro gênero textual — dirigida ao próprio "eu-criança" ou a uma criança da turma. A escrita convidou as participantes a entrelaçar suas descobertas literárias com suas memórias ancestrais e identitárias (Figura 6).

Figura 6: Participantes durante a socialização de produções e vivências formativas.



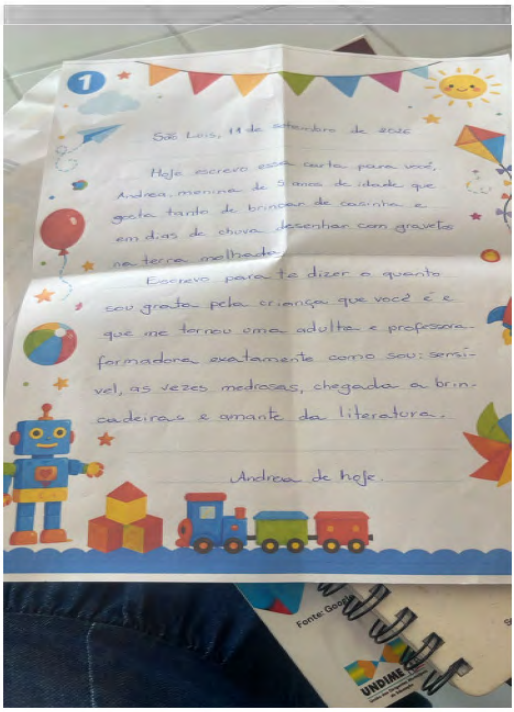
Fonte: Acervo fotográfico da II Oficina de Literatura Infantil do ProLEEI/MA (2026).

O registro fotográfico apresenta as participantes reunidas com as produções e os materiais elaborados durante a oficina, evidenciando um momento de partilha das experiências formativas. A compreensão da memória como trabalho, apresentada por Bosi (1994), fundamentou esse exercício de revisitação do vivido, reconhecendo que recordar envolve também interpretar experiências a partir do presente.

As produções escritas mobilizaram emoções intensas entre as formadoras. Ao retomarem lembranças da infância, algumas se emocionaram profundamente, relacionando as vivências do passado às mulheres e profissionais em que se tornaram. A socialização revelou que recordar não significou apenas recuperar acontecimentos passados, mas atribuir novos sentidos às brincadeiras, aos afetos e às relações que marcaram suas trajetórias.

Entre os registros produzidos, destaca-se a carta de Andrea, dirigida à menina de cinco anos que um dia foi (Figura 7). Ao recordar as brincadeiras de casinha e os desenhos feitos com gravetos na terra molhada, a formadora reconhece a continuidade entre a criança de ontem e a professora-formadora de hoje. Sua escrita valoriza a sensibilidade, a disposição para o brincar e o vínculo com a literatura, evidenciando a dimensão pessoal da identidade docente. Essa perspectiva dialoga com Bosi (1994), ao compreender a memória como reconstrução viva do passado a partir das demandas do presente.

Figura 7: Carta de uma formadora regional à sua eu-criança, produzida na II Oficina de Literatura Infantil do ProLEEI/MA



Fonte: Acervo fotográfico da II Oficina de Literatura Infantil do ProLEEI/MA (2026).

Na carta, Andrea[6] expressa: "*escrevo para te dizer o quanto sou grata pela criança que você é e que me tornou uma adulta e professora-formadora exatamente como sou*". O excerto sintetiza a potência da vivência: reconhecer na própria infância experiências que seguem dando sentido ao fazer docente.

Ao reunir literatura, memória e escrita, a oficina constituiu-se como um espaço formativo voltado à reflexão sobre a educadora como leitora e mediadora. Seu propósito foi ampliar as possibilidades de uma atuação sensível às diferentes infâncias, na qual a literatura encontre lugar nas interações, nas brincadeiras e nas experiências

[6] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE devidamente assinado e de posse do autor do capítulo.

cotidianas, favorecendo o encontro das crianças com as narrativas, com suas próprias histórias e com as histórias de outras pessoas. Esse relato evidencia a força e a potência das atividades de escuta e reflexão que o ProLEEI vem proporcionando em suas formações, ressignificando as práxis pedagógicas.

Para não sair da roda e chamar mais gente para entrar na brincadeira...

As reflexões entretecidas ao longo deste capítulo evidenciam que o ProLEEI/MA tem se consolidado como uma potente trilha de formação docente, na qual as brincadeiras e as interações deixam de ser vistas como meras atividades secundárias e assumem o papel de eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil. Ao resgatar as vivências do III Seminário Formativo do ProLEEI, percebe-se que o diálogo, a escuta sensível e a garantia dos direitos fundamentais das crianças constituem os pilares de uma práxis pedagógica comprometida e transformadora.

A imersão nas experiências com o texto literário e o resgate das memórias infantis dos educadores demonstraram que a formação não ocorre no isolamento, mas no compartilhamento afetivo e reflexivo. Ao reavivar suas próprias memórias e sensibilidades por meio da literatura, os docentes ressignificam seu fazer cotidiano, posicionando a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e verdadeira protagonista de suas aprendizagens.

Contudo, a metáfora da roda ensina que a formação continuada e o compromisso ético com as infâncias não se encerram em um evento ou texto. Chegar a estas considerações finais não representa um ponto de chegada, mas um chamado à expansão: é preciso abrir espaço na ciranda e convocar novos educadores, gestores e comunidades escolares para integrarem esse movimento formativo no estado do Maranhão.

Sustentar essa roda em constante movimento exige intencionalidade pedagógica, acolhimento e investimento contínuo nas redes de suporte à docência. Como destaca Kramer (2005, p. 24), "a formação de professores de Educação Infantil precisa ser um espaço permanente de reflexão sobre a prática, de resgate da sensibilidade estética e de escuta rigorosa das vozes e culturas infantis".

Que os caminhos percorridos no ProLEEI inspirem a ampliação desse espaço de trocas, garantindo que mais vozes entrem na brincadeira e que o direito de brincar, criar, ouvir e ser ouvido permaneça no centro das práticas educativas da infância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **É brincando que se aprende**. Páginas Abertas, Coluna da folha de são Paulo (27,20-21.), 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SILVA, Maria Luíza. **Documentação pedagógica e escuta das infâncias**: tecendo registros e saberes docentes. Porto Alegre: Penso, 2023.

BOMTEMPO, E. *et al*. **Psicologia do Brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella / EDUSP, 1986.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação/SEB. **Diálogo com as famílias**: a leitura dentro e fora da escola. Caderno 8. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil**: práticas e interações. Caderno 3. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Caderno 1. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de orientação para formadoras – Pro-LEEI. Brasília, DF: MEC/SEB, 2025.Caderno 5. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 13ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2022.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação**: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da educação infantil**: formação e construção do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, José Carlos. **[Pronunciamento na mesa de abertura do III Seminário Formativo do ProLEEI/MA]**. São Luís, 10 set. 2026. 1 arquivo de áudio (ca. 5 min). Transcrição realizada pelo autor.

MELO, Juarez Custódio de *et al*. **O formador regional e as redes de aprendizagem**: impactos do ProLEEI na docência do Maranhão. Revista Humanidades e Inovação, v. 11, n. 3, 2026.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. 9ª ed. São Paulo: Brinque-book, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins, 2007.

2

COMO SE DESENVOLVE O PENSAMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NA ESCOLA DE VIGOTSKII[1]?

Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos[2]
Dourivan Camara Silva de Jesus[3]

INTRODUÇÃO

A questão que move o sentido deste texto tem sua origem nas reflexões e discussões construídas em nosso percurso laboral na condição de professoras do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esse lugar possibilitou a vivência de diferentes funções, dentre as quais a de coordenadoras de projetos e programas voltados à formação continuada de professores da Educação Básica. Tais oportunidades, somadas a outras, aguçaram a nossa observação acerca da apropriação e da objetivação do conhecimento por parte de quem ensina e de quem aprende, em meio a condições objetivas que nem sempre favorecem esse processo de forma consciente e crítica.

[1] Adotamos no título a grafia Vigotskii utilizada na versão brasileira do livro Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem da editora Ícone, 2016.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Coordenadora Adjunta do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Universidade Federal do Maranhão. https://orcid.org/0009-0006-9089-183X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3970422701963049.
E-mail: conceicao.universidade@gmail.

[3] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Coordenadora Pedagógica do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Universidade Federal do Maranhão. https://orcid.org/0000-0002-2047-5949**.** Lattes: http://lattes.cnpq.br/4549453641616000.
E-mail: dourivancsj@gmail.com

Neste contexto, o diálogo com diferentes profissionais da educação acerca da intencionalidade do ensino, do papel da aprendizagem para o desenvolvimento humano e, principalmente, sobre a construção de uma sociedade mais justa e fraterna provocou-nos ainda mais a pensar a educação como uma área estratégica e de forte contribuição social. Desde então, o interesse pelo psiquismo humano tem sido recorrente em nossas atividades profissionais, pois quanto mais clareza tivermos acerca dessa particularidade que nos diferencia em relação a outras espécies, mais colocaremos nossa força motriz a serviço do esclarecimento do "pensar certo" (Freire, 2011). Isso nos remete a olhar, observar, compreender e questionar, bem como a colaborar para uma prática pedagógica humanizadora nos espaços onde militamos. O objetivo é alcançarmos o nosso propósito: participar ativamente da formação das novas gerações de forma humanizada e consequente, sem secundarizar a atuação das professoras[4] da Educação Infantil nesse movimento — caso contrário, a utopia por um mundo melhor ficará mais distante de nosso ideário cidadão.

Estas reflexões iluminam a nossa trajetória no Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), oficializado pela Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025, o qual integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) — instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, e transformado em política de Estado pela Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025. A nossa atuação no referido programa circunscreve-se às atribuições dos cargos de coordenadora adjunta e coordenadora pedagógica, o que favorece o diálogo constante acerca das ações formativas, bem como das atividades a serem realizadas pelos participantes.

Nessa conjuntura, temos refletido sobre os registros escritos e fotográficos da prática pedagógica das profes-

4 O gênero feminino foi adotado em razão do quantitativo expressivo de mulheres nessa etapa da Educação Básica.

soras e dos professores que atuam nas salas de referência da pré-escola. Esses registros nos chegam por intermédio dos relatórios dos formadores e formadoras que estão à frente da formação nos municípios maranhenses, o que tem gerado a necessidade de um aprofundamento maior sobre o modo como a criança pré-escolar pensa. Nessa perspectiva, delimitamos como objeto de nossa análise o desenvolvimento do psiquismo humano, justificando e, ao mesmo tempo, defendendo a pertinência de sua compreensão consciente por parte dos profissionais do magistério público da Educação Básica, com destaque para a professora que trabalha para a inserção da criança pré-escolar no mundo com base na cultura humana.

Isto posto, elaboramos este artigo com o objetivo de discorrer sobre o pensamento da criança pré-escolar, tomando por referência as contribuições da Escola de Vigotskii acerca do psiquismo humano. Para alcançar essa finalidade, organizamos o texto em duas seções, além da introdução. Na próxima seção, faremos uma breve reflexão sobre a Educação Infantil e a pertinência do ProLEEI para a formação continuada de professores; na terceira, destacaremos algumas particularidades da criança pré-escolar à luz da Escola de Vigotskii e, por fim, teceremos as considerações finais da produção.

Educação Infantil: algumas reflexões em torno da criança, prática pedagógica e professora com destaque ao ProLEEI

Os estudos de Kuhlmann Júnior (1998), Kramer (1982) e Arce (2001), entre outros, evidenciam a necessidade de aprofundamento em relação à compreensão sobre a criança, a prática pedagógica e o papel docente em creches e pré-escolas. Para os autores, é fundamental recorrer a contribuições históricas que subsidiem escolhas conscientes sobre o tipo de educação a ser oferecido às novas gerações. Isso incide diretamente nas atividades que as crianças devem realizar e nas propostas de formação de que os professores devem participar.

Nesse processo, ganha relevo a observação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, que ainda podem revelar a presença de atividades voltadas à cópia de modelos estereotipados, à memorização de letras, sílabas e palavras, e à pintura de desenhos xerocopiados, além da preparação mecânica para o Ensino Fundamental. Tais formas de "aprender" e "ensinar", pautadas em séculos anteriores, trazem subjacente a ideia de uma criança obediente, carente, desvalida, destituída de cultura e boa por natureza. Paralelamente, projeta-se a figura de alguém que atue como uma mãe, uma "jardineira", que a cuide com carinho, saiba cantar e não precise estudar, tampouco se profissionalizar para com ela trabalhar — alguém que possa ser uma "tia" que dispensa qualquer qualificação profissional.

Essas marcas — resultantes das concepções assistencialista, romântica, higienista e preparatória — defendem, em sua essência, a ideia de uma criança incapaz e de um adulto (historicamente a mulher) que dela cuide de forma resignada para fazê-la florescer. Essa perspectiva une suas existências pelo viés da fragilidade e por meio de atividades desprovidas de significado. Por essa razão, torna-se indispensável manter a vigilância crítica sobre tal visão de criança, de práticas pedagógicas e de professora, haja vista os riscos de retrocesso que ela apresenta para o desenvolvimento social e educacional.

Nessa perspectiva, os dispositivos legais que regulam e amparam a realização de políticas voltadas à formação de professores colaboram para o enfrentamento de práticas pedagógicas que destoam do momento histórico atual. Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) — devidamente atualizada — e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) asseveram a importância da Educação Infantil no país, integrando-a à Educação Básica. Essa integração prevê a obrigatoriedade e a gratuidade a partir dos 4

anos de idade, tendo como horizonte o desenvolvimento integral da criança — aspectos que ensejam a revisão do percurso formativo com vistas ao atendimento desses e de outros preceitos legais. Tal movimento, intensificado desde o final do século XX, coloca na ordem do dia um olhar atento às práticas pedagógicas em vigência junto às infâncias, para que estas propiciem às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades na direção de sua humanização.

Nesse contexto, a formação continuada de professores transforma-se em uma potente ferramenta para o aprimoramento docente. Ela oferece oportunidades de estudo, pesquisa e registro do processo vivido, tendo por base a leitura crítica da realidade e do trabalho que a professora realiza, bem como o encorajamento para a sua reinvenção não somente como profissional, mas também como ser humano e cidadã.

Desde o ano de 2023, o CNCA tem se responsabilizado pela formação dos professores do Ensino Fundamental, assumindo também a Educação Infantil no âmbito do ProLEEI. Atualmente, este programa está presente em 23 estados da federação e no Distrito Federal, contando com a expertise de "28 universidades, 258 formadoras(es) estaduais, mais de 7 mil formadoras(es) municipais e a estimativa do atendimento a mais de 207 mil profissionais da EI" (Brasil, 2026).

Diante desse contexto, o Maranhão participa com o quantitativo de 11 formadoras(es) estaduais, 27 formadoras(es) regionais, 337 formadoras(es) municipais e 8.807 profissionais da Educação Infantil (Monitoramento ProLEEI-MA, 2026). Cabe ressaltar que o perfil de formador(a) regional é específico de alguns estados da região Nordeste, dentre eles o Maranhão. Tal contingente tem como suporte em sua dinâmica de trabalho oito cadernos pedagógicos, que possibilitam o encontro com temáticas interligadas às exigências do mundo contemporâneo, a exemplo de: *ser docente na Educação Infantil: entre o en-*

sinar e o aprender e *ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*. Tais temáticas, refletidas em diálogo com autores da envergadura de Walter Benjamin (1987), Clarice Cohn (2005), Sigmund Freud (1987) e Lev Semiónovitch Vygotskii (2006), colaboram para um repensar da Educação Infantil no país. A seguir, abordaremos algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) que põem em evidência o desenvolvimento do psiquismo humano.

A criança pré-escolar na Escola de Vigotskii

Iniciamos esta seção esclarecendo que a expressão "Escola de Vigotskii" diz respeito a um coletivo de autores que, ao lado do expoente da Teoria Histórico-Cultural (THC), desvendaram parte dos caminhos do psiquismo humano. Concordamos com a definição de Melo (2025, p. 22) a esse respeito, que a explica de forma objetiva e coerente: "Escola de Vigotskii é a expressão utilizada para designar a Psicologia Histórico-Cultural por ele pensada e sistematizada, que congrega outros companheiros de trabalho que colaboraram e deram prosseguimento às suas ideias".

Para que possamos situar a criança pré-escolar na Escola de Vigotskii, faz-se necessário discorrermos acerca do psiquismo humano nos limites deste artigo. De acordo com Leontiev (2004), um dos mais destacados colaboradores de Vigotskii, o desenvolvimento do psiquismo humano está relacionado às experiências sócio-históricas que os indivíduos vão acumulando em seu processo de tornar-se humano. Em suas palavras, "[...] o homem é um ser de natureza social, e tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade" (Leontiev, 2004, p. 279).

Com efeito, o homem não nasce humano; torna-se humano ao assimilar a cultura produzida pelas gerações anteriores, o que lhe possibilita o aprimoramento de sua

conduta diante do mundo. Para que esse processo seja vivenciado, é fundamental que o tempo da infância seja repleto de experiências voltadas para a aquisição da humanidade e que tenha por referência, nas instituições de Educação Infantil, uma mediação de qualidade entre a professora, a criança e a cultura. É justamente nessa tríade — foco deste artigo — que reside o desenvolvimento do psiquismo, singularmente possibilitado para além da obviedade.

Desde o nascimento, a criança possui capacidades e potencialidades latentes para a aprendizagem. Esse desenvolvimento ocorre de forma consistente à medida que ela interage com o meio, contando com o apoio essencial de um mediador para processar as experiências que vai acumulando. Sobre o desenvolvimento, a Escola de Vigotskii afirma que ele é um:

> [...] proceso contínuo de automovimiento, que se distingue, em primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente em estádios anteriores. Esse punto de vista sabe captar em el desarrollo algo essencial, para la comprensión dialéctica del processo. (Vygotski, p. 254, 2006).

No texto "*El problema de la edad*", escrito por Vigotskii entre 1932 e 1934, o autor reflete acerca da periodização do desenvolvimento infantil, rechaçando as tendências de sua época que dividiam a infância em períodos isolados com base em analogias com a história da humanidade, em aspectos estritamente biológicos (como a dentição) ou em critérios psicológicos unilaterais. No decorrer do texto, explicitam-se os períodos estáveis — amplamente estudados pela psicologia tradicional — e os períodos de crise, estes últimos descobertos por vias empíricas e caracterizados por profundas reestruturações na personalidade da criança.

Dessas reflexões, depreende-se uma premissa essencial: o desenvolvimento infantil não pode ser padronizado ou reduzido a esquemas universais rígidos. Embora

siga leis gerais, o desenvolvimento é determinado pela relação dinâmica e dialética entre a criança e o seu meio social, mediada pela vivência (*perezhivanie*). Desta forma, diferentes crianças respondem distintamente às mesmas condições externas, pois a apropriação da cultura ocorre de maneira singular em cada trajetória. Sob a perspectiva da Escola de Vigotskii, o desenvolvimento humano não é um processo linear de maturação orgânica, mas sim um movimento dialético, complexo e revolucionário, produzido na e pela atividade social.

Na idade pré-escolar (4 a 5 anos), o desenvolvimento infantil está em plena expansão. Isso permite que a criança lide com as constantes mudanças dessa etapa, as quais transformam sua relação com a realidade em que se insere. Nesse cenário, o jogo se destaca como uma atividade que supera o contato puramente manipulativo com os objetos, provocando mudanças qualitativas na psique infantil — embora a dependência direta do adulto permaneça para a satisfação de necessidades vitais imediatas. Conforme aponta Leontiev (2010, p. 59):

> A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um "carro", [...] embora seja realmente impossível andar em seu carro [...]. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos. (LEONTIEV, p. 59, 2010).

Ao operar de forma concreta na realidade, a criança pensa a partir do que vê, vivencia e sente, compreendendo melhor o que é real e presente. Esse processo estimula a linguagem e oferece pistas para que a professora valorize tal particularidade, considerando-a em sua

prática pedagógica. A intervenção intencional favorece a ampliação do conhecimento da criança pré-escolar, fator que contribui para a qualificação do seu pensamento.

É na idade pré-escolar que a criança vivencia uma importante transição do sincretismo e das formas iniciais de pensamento da primeira infância para o pensamento por complexos, o qual contribui diretamente para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS). Nessa etapa, a criança passa a relacionar objetos e situações; embora ainda não generalize de forma abstrata ou conceitual, ela já percebe conexões reais. Esse tipo de pensamento expande-se em direção a novas formações psicológicas, repercutindo na mudança da atividade principal ou dominante.

Considerações Finais

O texto em tela partiu de uma reflexão acerca da intencionalidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, articulada à análise de relatórios de cursistas do ProLEEI-MA, bem como ao desejo de contribuirmos para o "pensar certo" nas instituições de Educação Infantil, considerando a importância das novas gerações para a preservação do legado da humanidade.

Nesse horizonte, discorremos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, cuja construção histórica possibilitou — e possibilita — o acesso à cultura e favorece ao sujeito o desenvolvimento da capacidade de pensar, abstrair, refletir, inventar, fantasiar, criar, projetar e operar por meio de símbolos e signos. Isso lhe permite construir sua singularidade, processo que se dá por meio das interações sociais das quais participa. Esse entendimento realça a finalidade da instituição educativa como local de interações privilegiadas, promotoras de mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 nov.2026.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas).

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025**. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15247.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

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 no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.

br/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Leitura e Escrita na Educação infantil (ProLEEI)**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/como-funciona Acesso em: 20 out. 2026.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **Recordar, repetir e elaborar.** Edição Standard Brasileira ds Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1987, p. 193-203.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo; Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59–83.

MELO, Ester Naiá Ferreira. Análise Sistemática da Formação e práticas pedagógicas de professores em escolas ribeirinhas - “escolas das águas” – no Pantanal sul-mato-grossense. **Relatório de defesa de dissertação**. Campo Grande, MS 2025. Disponível em https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/14695 Acesso em: 20 out. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Dados do Monitoramento do ProLEEI no Maranhão**. 2026. Power Point apresentado no III Seminário Estadual do ProLEEI, São Luís, 10 set. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Obras escogidas**: el problema de la edad. Madri: A. Machado Libros, 2006.

3

LITERATURA E FORMAÇÃO: percursos de escuta e construção de sentidos

Ione da Silva Guterres[1]

INTRODUÇÃO

A leitura literária pode aproximar o leitor de lembranças e de experiências sociais que desafiam seu modo de compreender a vida. Nos espaços de formação docente, compartilhar essas leituras permite reconhecer outras histórias, interrogar escolhas pedagógicas e discutir como escutamos crianças, famílias e educadores. Essa dimensão formativa se constitui no encontro entre a obra, a experiência de quem lê e as interpretações que circulam no grupo.

Este artigo analisa sentidos construídos nas leituras de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2016), e *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro (2020), no contexto da Primeira e da Segunda Tertúlia Literária do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil no Maranhão (ProLEEI/MA). O objetivo é compreender como as duas obras mobilizam memórias, reflexões profissionais e posicionamentos relacionados à escuta e à formação, considerando suas aproximações e suas diferenças.

O material analisado reúne registros dos fóruns e os planejamentos das duas tertúlias. Nas falas sobre a obra

[1] Mestra em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Professora Formadora da SEMED, São Luís (MA) e Formadora Estadual do ProLEEI Maranhão. E-mail: ioneguterres38@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4351538750353897
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9863-9424

de Evaristo, sobressaem ancestralidade, invisibilização social e compromisso antirracista. Nos registros sobre *A colcha de retalhos*, destacam-se saudade, convivência entre gerações e a constituição pessoal e profissional pautada pelas experiências. A comparação permite discutir como essas dimensões se aproximam e quais questões específicas cada leitura suscita para a formação docente.

A discussão considera a literatura como experiência de linguagem e de interpretação. Por isso, as relações com a educação são examinadas a partir dos sentidos expressos pelos participantes, preservando o caráter aberto da leitura e evitando transformar as obras em meras ilustrações de uma mensagem pedagógica única.

O artigo apresenta, inicialmente, o percurso metodológico de análise e cuidado com as identidades. Em seguida, discute a organização das tertúlias e a escuta literária, examina os excertos de cada obra e compara os sentidos construídos nas duas experiências. As considerações finais retomam as contribuições e os limites da análise, além de apresentarem uma proposta para a continuidade das práticas formativas.[2]

PERCURSO DE ANÁLISE E CUIDADOS COM AS IDENTIDADES

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa realizada a partir de registros de leitura produzidos em contexto formativo. O conjunto documental compreende os planejamentos da Primeira e da Segunda Tertúlia Literária (UFMA, 2026a, 2026b) e sete excertos de postagens nos fóruns do ambiente virtual AVAMEC Interativo: quatro referentes a *Olhos d'água* e três a *A colcha de retalhos*. As falas são identificadas

[2] Na preparação do capítulo, utilizou-se o ChatGPT (OpenAI) como apoio à revisão linguística, à organização e à reformulação textual, com sugestões de redação e de sistematização de referências. O conteúdo aproveitado foi revisado e conferido pela autora.

pela tertúlia correspondente, pelo fórum e pela data de postagem.

Foram selecionados três excertos da Segunda Tertúlia (um de cada fórum) e quatro da Primeira. A seleção considerou a aderência ao objetivo do artigo, a presença de relatos de experiências específicas e a complementaridade entre memória pessoal, reflexão profissional e posicionamento educativo. Os sete excertos correspondem às manifestações de seis participantes, haja vista que uma mesma participante figura nas duas leituras. A análise não visa representar a totalidade das opiniões do grupo nem mensurar a frequência dos temas nos fóruns.

O ChatGPT (OpenAI) foi utilizado como apoio à organização e à discussão interpretativa dos excertos e à apresentação do percurso metodológico. As sugestões aproveitadas foram conferidas pela autora com as postagens originais dos fóruns, os planejamentos das tertúlias e as obras citadas, cabendo a ela as decisões de análise e as interpretações finais.

Para preservar a identidade dos sujeitos na apresentação das falas, os nomes foram substituídos por pseudônimos simbólicos inspirados nas imagens poéticas das obras. Nas falas da Primeira Tertúlia, utilizaram-se *Olhos de Ancestralidade*, *Olhos de Infância*, *Olhos de Travessia* e *Olhos de Cuidado*. Na Segunda, figuram *Retalho de Memória*, *Retalho de Afeto* e, novamente, *Olhos de Cuidado*, mantendo-se a identificação consistente da participante presente em ambos os conjuntos. Salienta-se que esses pseudônimos foram criados especificamente para esta investigação, não se tratando de nomes de personagens das obras. A identificação da autora do artigo, bem como, os nomes dos autores das obras e dos referenciais teóricos, foram devidamente preservados.

Os trechos selecionados mantêm a redação original dos registros, acompanhados da indicação do fórum e da data de postagem; supressões ou cortes internos de

texto são sinalizados pelo uso de colchetes com reticências [...]. O emprego dos pseudônimos integra as ações de cuidado ético e de proteção às identidades dos sujeitos, sendo acompanhado do procedimento de solicitação de autorização para o uso e a publicação dos excertos[3].

O recorte temporal da análise encerra-se em 2 de outubro de 2026. O encontro presencial da Segunda Tertúlia, previsto para 10 de outubro do mesmo ano, é discutido no texto enquanto proposta de organização pedagógica. Cumpre destacar que os dados obtidos permitem analisar apenas os sentidos e as intenções declarados nos fóruns virtuais, não sustentando inferências sobre os desdobramentos dessa culminância presencial ou sobre eventuais transformações posteriores nas práticas educativas dos participantes.

LITERATURA E ESCUTA NA ORGANIZAÇÃO DAS TERTÚLIAS LITERÁRIAS

O planejamento da Primeira Tertúlia Literária do ProLEEI/MA fundamenta a prática da leitura em grupo nas contribuições de Bajour (2012), destacando a diversidade de interpretações e a abertura ao diálogo. A escuta, nessa perspectiva, envolve o acolhimento das leituras singulares e o respeito à experiência subjetiva de quem lê. Em *Ouvir nas entrelinhas*, Bajour (2012) enfatiza a centralidade do ouvir e do conversar sobre os textos literários, valorizando os sentidos construídos e compartilhados entre os leitores. Essa orientação teórica auxilia na compreensão dos fóruns como espaços em que a interpretação pode ser retomada, registrada e colocada em interlocução com outras vozes.

A Primeira Tertúlia foi organizada sob a temática das relações étnico-raciais e de suas implicações para uma

[3] Foi enviado individualmente a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), acompanhado da seleção de excertos de suas postagens nos fóruns das tertúlias literárias, para anuência do uso e publicação das falas no capítulo.

educação antirracista desde as infâncias. O planejamento previu a leitura de *Olhos d'água* no período de maio a julho de 2026, a abertura dos fóruns em 22 de junho e a realização das discussões assíncronas entre 26 de junho e 7 de julho. A culminância presencial ocorreu em 11 de julho, das 9h às 11h, no Centro Pedagógico Paulo Freire, unidade acadêmica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), contando com a participação de integrantes da equipe técnica, formadoras estaduais e estagiários (UFMA, 2026a). A figura 1 ilustra um dos ambientes preparados para a ocasião, dedicado à obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, com elementos de valorização das identidades e culturas negras.

Figura 1. Ambientação da tertúlia literária sobre *Olhos d'água*



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026).

Dessa forma, os livros, as bonecas negras e os demais elementos da ambientação dialogaram com a temática da tertúlia, valorizando a representatividade negra. Sua presença no espaço compôs um convite à leitura e à reflexão sobre as relações étnico-raciais e a educação antirracista desde as infâncias.

Em articulação com essa proposta, os três fóruns da Primeira Tertúlia Literária abordaram as repercussões da leitura nas vivências pessoais, nas experiências profissionais e nos posicionamentos dos participantes. Para o encontro presencial, o planejamento previu três ambientações simbólicas relacionadas a esses eixos. A mediação buscou o esclarecimento de dúvidas, o incentivo à interação e a coordenação dos grupos, visando estabelecer relações entre os registros nos fóruns e as discussões coletivas.

A Segunda Tertúlia manteve os três eixos de reflexão, aproximando-os da imagem poética dos retalhos. O planejamento estabeleceu a participação nos fóruns entre 21 de setembro e 2 de outubro de 2026, agendando a culminância presencial para 10 de outubro, das 9h às 12h, no Centro de Ciências Sociais, unidade acadêmica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo central consistiu em vivenciar uma leitura literária acompanhada de diálogo sobre impressões, sentimentos e posicionamentos em relação à vida e às práticas educativas (UFMA, 2026b).

Um dos espaços da ambientação prevista para a Segunda Tertúlia Literária recebeu o tema “uma colcha de sentidos”. Na ocasião, os grupos foram convidados a construir retalhos de memórias, de práticas educativas e de reflexões, utilizando elementos simbólicos como tecidos, palavras, desenhos e fotografias. Essas representações elaboradas pelos participantes por meio de desenhos estão ilustradas na figura 2

Figura 2. Nossas histórias são feitas de retalhos



Fonte: Drive de fotos da II Tertúlia Literária (2026).

A reunião dos retalhos buscou tornar visível a diversidade de experiências do coletivo, orientada pelas seguintes questões norteadoras: "Que lembranças, sentimentos, experiências ou reflexões a leitura de *A colcha de retalhos* despertou em você? Houve algum trecho, imagem ou situação que se relacionou com sua história de vida?". A proposta teve como intenção pedagógica favorecer a escuta, a partilha e o registro de memórias, reconhecendo que cada participante traz saberes construídos em sua trajetória pessoal e profissional. Ao reunir essas contribuições, a colcha de sentidos tornou-se uma representação coletiva das relações entre literatura, memória e formação. Esse movimento abriu espaço para refletir sobre como as experiências de vida atravessam nossos modos de compreender a infância, de ensinar e de aprender, reafirmando a importância de acolher diferentes histórias nos processos formativos.

Ao considerar essa experiência em relação à primeira proposta, observa-se que ambas articularam leitura in-

dividual, escrita nos fóruns e encontro coletivo. A diferença residiu na organização simbólica das contribuições: enquanto a Primeira Tertúlia distribuiu as interpretações em três ambientações, a Segunda reuniu os retalhos em uma composição comum, a colcha de sentidos. Em ambas, os registros ofereceram oportunidades para compartilhar experiências e dialogar sobre as leituras.

OLHOS D'ÁGUA E O RECONHECIMENTO DE HISTÓRIAS INVISIBILIZADAS

Olhos d'água reúne narrativas que abordam experiências da população afro-brasileira atravessadas pela pobreza e pela violência urbana (Evaristo, 2016). Na leitura dos participantes, essas questões se articulam à memória familiar e aos questionamentos sobre as infâncias e o trabalho educativo. O primeiro excerto evidencia o reconhecimento de mulheres negras da própria família na experiência literária.

> Olá...a leitura da obra mobilizou em mim sentimentos profundos de memória, pertencimento e reconhecimento. Em muitos momentos, encontrei os olhos da minha mãe e os olhos das minhas avós, mulheres que, assim como tantas outras mulheres negras, transformaram o trabalho, o cuidado e a resistência em formas de garantir a vida (Olhos de Ancestralidade, 1º Fórum da primeira tertúlia, Avamec, 29 jun. 2026).

A imagem dos olhos conecta a narrativa às lembranças da mãe e das avós. Trabalho, cuidado e resistência emergem como modos de sustentar a vida e como referências de pertencimento. Esse reconhecimento familiar permite interpretar a memória como uma experiência de dimensão social: recordar essas mulheres envolve atribuir valor a trajetórias cuja presença nem sempre é visibilizada nos espaços formais de formação.

No segundo excerto, a leitura aproxima-se da atenção direcionada às crianças e da crítica a uma compreensão homogeneizadora de infância.

> A leitura de Olhos d'água reforçou uma inquietação que acompanha minha trajetória como pesquisador e formador de professores: não é possível educar com sensibilidade sem antes aprender a escutar as histórias que as crianças carregam consigo. A obra de Conceição Evaristo amplia nosso olhar para infâncias frequentemente invisibilizadas, desafiando-nos a abandonar concepções homogêneas de infância e a reconhecer que vulnerabilidade e potência coexistem nas experiências de muitas crianças (Olhos de Infância, 2º Fórum da primeira tertúlia, Avamec, 01 Jul. 2026).

A relação entre vulnerabilidade e potência impede que as crianças sejam compreendidas unicamente pelas dificuldades que enfrentam. O participante propõe reconhecer as condições sociais e materiais que atravessam suas vidas, sem perder de vista a sua capacidade de agir e de produzir sentidos. A escuta adquire, assim, uma dimensão profissional e ética: compreender as histórias que chegam à escola exige problematizar expectativas que tratam as infâncias de modo homogêneo.

O terceiro registro desloca a reflexão para o repertório cultural e a trajetória da própria formadora. A participante reconhece o distanciamento entre o seu longo exercício docente e o contato com essa vertente da produção literária.

> Depois de mais de 40 anos de exercício docente me dou conta, a partir da escrita de Conceição Evaristo, de quão restritiva tem sido a minha experiência com esse tipo de texto. Tenho refletido sobre as razões desse desconhecimento, se foi ausência de orientação, desinteresse por esse enfrentamento ou a soma dos dois. Sem dúvida, esta obra descortina uma realidade bem próxima de nós mas invisibilizada socialmente (Olhos de Travessia, 2º Fórum da primeira tertúlia, Avamec, 26 Jun. 2026).

O reconhecimento desse limite evidencia que a experiência profissional permanece aberta a contínuas revisões. A leitura provoca questionamentos sobre as referências teóricas e literárias ausentes em sua trajetória, bem como sobre os motivos de tal silenciamento. No contexto formativo, esse movimento revela-se fundamen-

tal, pois permite examinar o próprio percurso sem supor que o tempo de docência, por si só, assegure um repertório amplo ou uma compreensão suficiente acerca das desigualdades.

A quarta fala vincula a experiência leitora à consolidação de um posicionamento pedagógico e ao exame das relações produzidas nos cotidianos educativos.

> A leitura de Olhos d'água consolida meu posicionamento político-pedagógico em defesa de uma Educação Infantil antirracista, humanizadora e centrada no afeto. A obra me convoca a romper com currículos universalistas e a validar as escrevivências de nossa comunidade escolar. Acima de tudo, o livro deixa questionamentos urgentes sobre a qualidade da nossa escuta: ele me desafia, como professora e formadora, a avaliar se os nossos contextos educativos estão sendo refúgios de proteção e visibilidade para as infâncias reais, ou se ainda silenciamos as dores e as potências que cruzam os portões da escola diariamente (Olhos de Cuidado, 3° Fórum da primeira tertúlia, Avamec, 26 Jun. 2026).

A defesa de uma Educação Infantil antirracista é acompanhada pelo questionamento acerca da qualidade da escuta pedagógica. Ao indagar se a instituição escolar acolhe, protege e reconhece as infâncias ou se silencia suas experiências, a participante aproxima a literatura da responsabilidade curricular e das interações cotidianas. A fala expressa um compromisso ético e político declarado; contudo, a análise não pressupõe que essa intencionalidade já tenha se concretizado em práticas observáveis.

A COLCHA DE RETALHOS E AS MEMÓRIAS QUE PARTICIPAM DA FORMAÇÃO

A colcha de retalhos apresenta a convivência entre o personagem Felipe e sua avó. A confecção de uma colcha e as narrativas vinculadas aos retalhos de tecido aproximam o menino de suas memórias e da compreensão do sentimento de saudade (Silva, 2020). Nos fóruns de discussão, essa relação mobiliza experiências familiares

dos participantes e oferece uma metáfora para interpretar a constituição pessoal e profissional do sujeito. O primeiro excerto selecionado, oriundo do fórum dedicado às vivências pessoais, resgata uma memória concreta da infância.

> A leitura do livro "A Colcha de Retalhos" resgata sentimentos afetivos de aconchego, ternura e nostalgia associados às relações familiares, especialmente entre avós e netos. Em mim, a história despertou memórias carinhosas da infância: lembrei-me de quando ficava sentada no colo do meu avô, onde eu brincava de ser a professora e ele era o meu aluno, enquanto cantávamos juntos músicas do Cantor Cristão. (Retalho de Memória, 1º Fórum da segunda tertúlia, Avamec, 28 Set. 2026).

A lembrança de brincar de professora no colo do avô reúne afetividade, ludicidade e a projeção de um lugar imaginado para si na infância. O relato não autoriza afirmar que essa vivência determinou a escolha pela docência, contudo evidencia como uma cena familiar passa a ser ressignificada e narrada no contexto da formação. A singularidade dessa memória revela, ainda, que os vínculos intergeracionais assumem contornos distintos para cada leitor.

Tardif e Raymond (2000) argumentam que os saberes docentes se constituem ao longo de múltiplos tempos e espaços, os quais abrangem a história de vida, as trajetórias de escolarização, a formação profissional e o próprio exercício do trabalho. Essa perspectiva teórica auxilia na compreensão do porquê de as memórias familiares comparecerem às narrativas formativas, sem que a constituição profissional seja reduzida a uma única experiência de infância.

O segundo excerto, extraído do fórum dedicado às vivências profissionais, explicita a estreita relação entre a escuta direcionada à criança e a escuta voltada a quem participa da formação docente.

> A história também reforçou em mim a importância da escuta e dos afetos nas relações educativas. Felipe pergunta, observa, recorda e tenta compreender aquilo que ainda não conhece. A avó, por sua vez, não apresenta respostas prontas. Ela conversa, acolhe suas perguntas e compartilha suas próprias experiências. (Retalho de Afeto, 2º Fórum da segunda tertúlia, Avamec, 26 Set. 2026).

A participante interpreta a relação entre Felipe e sua avó como uma mediação que abre espaço para o questionamento. Ao aproximar essa dinâmica da formação docente, reconhece que os educadores chegam aos encontros formativos munidos de saberes e concepções previamente validados em suas trajetórias de vida e trabalho. Essa leitura sugere que a escuta precisa alcançar também quem ensina e forma: acolher e compreender as experiências pregressas permite problematizá-las e construir, coletivamente, novos sentidos e aprendizagens.

A imagem dos retalhos dialoga diretamente com a pluralidade dos saberes profissionais sistematizada por Tardif e Raymond (2000). Os conhecimentos mobilizados na prática docente advêm de fontes diversas e reelaboram-se continuamente ao longo da carreira. Na manifestação da participante *Retalho de Afeto*, essa pluralidade fundamenta a defesa de uma formação que não apenas acolha as vivências dos sujeitos, mas também as coloque em interlocução crítica com outros referenciais teóricos e práticos.

A metáfora dos retalhos não implica que todo saber prévio deva ser mantido sem questionamentos. No diálogo formativo, as experiências podem ser tanto valorizadas quanto submetidas ao exame crítico. Essa perspectiva aproxima o segundo excerto da manifestação de *Olhos de Travessia*: em ambos os casos, a trajetória profissional é concebida como um processo contínuo de constituição, suscetível a encontros que ampliam o repertório pedagógico e interrogam certezas estabelecidas.

O terceiro excerto, oriundo do fórum dedicado aos sentidos e posicionamentos, destaca-se por problematizar as condições concretas do exercício da escuta e do respeito à decisão individual de compartilhar, ou não, memórias pessoais.

> A leitura me fez questionar a tendência de priorizar, na rotina educativa, atividades e resultados previamente definidos, deixando pouco tempo para as narrativas que surgem espontaneamente. Passei a reconhecer com mais atenção a riqueza de uma lembrança compartilhada, de uma pergunta inesperada ou de um objeto que tem significado para uma criança. Essas manifestações podem abrir caminhos para experiências educativas, desde que sejam acolhidas com sensibilidade. [...] Na minha atuação como educadora e formadora, ficou mais evidente a necessidade de criar espaços para compartilhar experiências, respeitando também quem prefere não expor suas lembranças. (Olhos de Cuidado, 3º Fórum da segunda tertúlia, Avamec, 01 Out. 2026).

A fala evidencia a tensão entre a organização do planejamento prévio das atividades e a disponibilidade de tempo necessária para acolher narrativas emergentes e inesperadas. Planejar a escuta pedagógica exige assegurar aberturas para o imprevisível, sem que se perca de vista a intencionalidade educativa. Ademais, o respeito àqueles que optam por não se expor qualifica o próprio processo de partilha: propostas fundamentadas na memória podem evocar perdas, fragilidades e vivências sensíveis, de modo que a participação não deve estar condicionada à devassa ou revelação de aspectos íntimos da vida dos sujeitos.

O pseudônimo *Olhos de Cuidado* destaca-se igualmente na análise concernente à obra *Olhos d'água*. Na primeira leitura, a participante questiona o recorrente silenciamento das dores e potências das crianças; na segunda, tensiona a escassez de tempo institucional para a escuta de suas narrativas, ao passo que defende o respeito ao silêncio voluntário. Essa aproximação analítica

revela uma preocupação transversal e constante com o lugar da escuta na prática educativa.

APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE AS DUAS OBRAS

As duas propostas de leitura aproximam as noções de memória e de constituição dos sujeitos. Em *Olhos d'água*, as participantes reconhecem trajetórias de mães e avós negras associadas ao cuidado, ao trabalho e à resistência. Em *A colcha de retalhos*, a relação entre o personagem Felipe e sua avó desperta lembranças de convivência, saudade e aprendizagens compartilhadas na infância. Em ambos os corpora analíticos, o ato de narrar o passado auxilia os leitores na compreensão dos vínculos do presente; contudo, os contextos evocados e os questionamentos suscitados pelas obras não são equivalentes.

A diferença central reside no lugar conferido às desigualdades sociais e raciais. Nos excertos referentes à obra de Evaristo, o reconhecimento das memórias articula-se à crítica da invisibilização histórica e à defesa de uma prática educativa antirracista. Por sua vez, nas manifestações relativas à obra de Silva e Ribeiro, a ênfase recai na dimensão afetuosa do cotidiano e na circulação dos afetos intergeracionais. Essa distinção não estabelece uma hierarquia entre as produções literárias, mas evidencia possibilidades de leitura que se complementam sem anular suas especificidades teórico-poéticas.

Os elementos simbólicos mobilizados pelas obras também estruturam movimentos distintos. A imagem dos olhos, resgatada no relato de *Olhos de Ancestralidade*, aproxima o olhar direcionado à própria família da capacidade de enxergar e valorizar outras trajetórias humanas. A colcha de retalhos, por sua vez, reúne fragmentos que preservam histórias singulares, oferecendo aos participantes uma metáfora para conceber o modo como experiências plurais tecem a identidade de cada sujeito. Nos registros analisados, reconhecer e reunir revelam-se ges-

tos indissociáveis: torna-se imperativo atribuir valor ético e político às histórias individuais para que elas possam integrar a memória coletiva e compartilhada nos espaços de formação.

Na relação com as infâncias, os excertos referentes à obra *Olhos d'água* tensionam a coexistência entre vulnerabilidade e potência, destacando a imperiosa necessidade de proteção e acolhimento diante dos processos de silenciamento. Por sua vez, *A colcha de retalhos* inspira reflexões sobre a criança que questiona, recorda e elabora sentimentos por meio da experiência sensível. Lidas em articulação, essas abordagens reiteram o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos, dotados de trajetórias próprias, cujas linguagens e manifestações não devem ser reduzidas a expectativas dos adultos.

A comparação também mostra um cuidado necessário. A valorização da família não deve pressupor que todas as crianças convivam com avós ou tenham lembranças familiares confortáveis. Do mesmo modo, a leitura de narrativas atravessadas pela desigualdade não deve fixar seus sujeitos apenas na dor. O confronto entre os dois conjuntos ajuda a sustentar uma escuta que considere pertencimentos, ausências e modos diversos de viver, preservando a singularidade de cada história.

No plano da formação docente, a leitura de Evaristo provoca perguntas sobre repertórios restritos e posicionamentos diante do racismo. Os participantes compartilham os impactos da leitura em suas vivências profissionais, refletindo sobre as questões, inquietações, aprendizagens e relações que a obra suscita no exercício da docência, na atuação profissional e nos contextos educativos em que se inserem.

A leitura de Silva e Ribeiro dialoga diretamente com a atuação profissional, especialmente com as experiências de formação, docência, infância e educação, reco-

nhecendo as memórias e os saberes que os participantes levam aos encontros formativos do ProLEEI/MA. Ao refletir sobre a relação entre a leitura literária e a formação docente, Guterres (2026) destaca:

> Quando participamos de uma formação, não chegamos como uma página em branco. Levamos conosco nossos próprios "retalhos": conhecimentos, histórias, dúvidas, experiências, concepções e modos de compreender a infância e a educação. Formar, portanto, não significa simplesmente transmitir conhecimentos, mas possibilitar encontros nos quais esses diferentes saberes possam dialogar e produzir novas compreensões. Nesse sentido, a leitura reafirma algo que considero essencial em minha atuação: tanto na docência quanto na formação, precisamos criar espaços de escuta, diálogo, memória e partilha, porque são também essas experiências que dão sentido à nossa constituição pessoal e profissional.

A articulação dessas questões permite conceber a formação como um processo dinâmico em que as experiências são escutadas, mas também problematizadas e reexaminadas. Reconhecer a valor das trajetórias não encerra o debate sobre as suas referências teóricas nem sobre os seus efeitos nas relações educativas cotidianas.

Os documentos de planejamento reforçam essa abordagem ao estruturarem-se a partir dos eixos pessoal, profissional e de posicionamento ético-político. Esses eixos favorecem o entrelaçamento entre vida e trabalho, sem impor a exigência de que todos formulem interpretações homogêneas. Em diálogo com Bajour (2012), a análise dos registros ratifica a escuta como condição fundamental para que múltiplos sentidos sejam expressos, acolhidos e discutidos no espaço formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das duas tertúlias evidencia que a leitura literária mobilizou reflexões profundas sobre memória, reconhecimento de trajetórias e a centralidade da escuta nos processos formativos. Os quatro excertos referentes à

obra *Olhos d'água* destacaram a dimensão da ancestralidade, a revisão do repertório profissional e o compromisso ético-político com uma Educação Infantil antirracista. Por sua vez, os três excertos de *A colcha de retalhos* trouxeram à tona memórias intergeracionais, saberes constituídos ao longo do percurso docente e questionamentos acerca do tempo e das condições institucionais oferecidos para a expressão de crianças e educadores.

A comparação evidencia que a dimensão afetiva e o cuidado com as relações devem ser articulados ao reconhecimento das desigualdades sociais e estruturais. Escutar uma narrativa implica considerar seus vínculos subjetivos, bem como as condições materiais e históricas em que ela se constitui. A formação docente encontra, nessa articulação, caminhos consistentes para examinar tanto as referências presentes no currículo quanto as estratégias pelas quais acolhemos perguntas, memórias e silêncios nos cotidianos educativos.

Os planejamentos e os relatos analisados permitem compreender as *Tertúlias Literárias* como propostas que articulam leitura, escrita e encontro coletivo. Neste recorte, a contribuição formativa reside nas interpretações e nas inquietações registradas pelos participantes. A aferição de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas exigiria um acompanhamento sistemático posterior, uma vez que a culminância da segunda tertúlia se mantém como ação prevista no escopo do programa. As manifestações selecionadas indicam, sobretudo, a relevância de consolidar a literatura como um espaço de escuta sensível, no qual diferentes trajetórias encontrem reconhecimento e suscitem novas perguntas para a docência e a formação profissional.

Para propostas formativas futuras, sugere-se reservar momentos específicos para o retorno aos registros dos fóruns, nos quais os participantes possam reler suas interpretações, dialogar com os pares e formular indagações para a prática pedagógica com as crianças. Um

encontro desdobrado poderia retomar tais questões e discutir experiências concretas de escuta na Educação Infantil, preservando a dimensão ética do respeito à escolha individual de compartilhar, ou não, memórias pessoais. Esse acompanhamento longitudinal permitiria investigar desdobramentos que ultrapassam o recorte analítico estabelecido neste artigo.

REFERÊNCIAS

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

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GUTERRES, Ione da Silva. **Os retalhos da leitura de nossas experiências profissionais**. *In:* PROLEEI/MA. *2º Fórum de Tertúlia Literária*. AVAMEC Interativo, 2026. Comentário publicado em [26/09/2026]. Acesso restrito.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. Ilustrações de Ellen Pestili. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. 24 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt. Acesso em: 9 out. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Coordenação Geral do ProLEEI/MA. **Planejamento da 1ª Tertúlia Literária**. São Luís: UFMA, 2026a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Coordenação Geral do ProLEEI/MA. **Planejamento da 2ª Tertúlia Literária**. São Luís: UFMA, 2026b.

4

A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS: um estudo dos diários de bordo dos Formadores Municipais do ProLEEI da URE de Chapadinha na etapa de setembro de 2026

Kátia Regina dos Santos Castro[1]
Tyciana Vasconcelos Batalha[2]

INTRODUÇÃO

Os diários de bordo da etapa de setembro de 2026 permitem conhecer como os Formadores Municipais do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) interpretam seu trabalho, identificam dificuldades e reorganizam a mediação junto aos professores cursistas. A análise desses registros mostra que a formação se realiza no encontro entre os conhecimentos estudados, as experiências profissionais e as condições concretas das instituições. Esse encontro produz aprendizagens, mas também evidencia tensões que exigem acompanhamento e decisões institucionais.

O ProLEEI é apresentado pelo Ministério da Educação como uma ação de formação continuada voltada aos profissionais da Educação Infantil, prioritariamente aos professores da pré-escola. Seu objetivo é qualificar teóri-

[1] Mestre em educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA/GEPEID). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7607160981938894 | Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6303-9944 | E-mail: katia.castro4@gmail.com

[2] Mestre em educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA/GEPEID). Formadora Estadual do ProLEEI-MA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1376630555831292 | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4845-3717 | E-mail: pedagogatyci@gmail.com

ca e metodologicamente o trabalho com linguagem oral, leitura e escrita, respeitando as especificidades da infância (Brasil, s.d.). No contexto dos documentos analisados, sua realização no Maranhão conta com a Universidade Federal do Maranhão e com uma organização formativa que articula diferentes funções de acompanhamento.

O instrumento institucional anexado orienta os FMs a registrar reflexões construídas entre uma etapa e outra, considerando observações e orientações decorrentes do acompanhamento dos cursistas. O diário, portanto, pode constituir uma memória do trabalho pedagógico e uma oportunidade de examinar o próprio percurso, em vez de se limitar ao cumprimento de uma entrega (UFMA, 2026).

A questão que orienta este estudo é: o que os diários da etapa de setembro revelam sobre os desafios, as decisões e as aprendizagens dos FMs na formação de professores da Educação Infantil? O objetivo geral é analisar essas dimensões nos registros disponibilizados, destacando as relações entre prática reflexiva, mediação formativa e condições de realização do Programa.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e caráter descritivo-analítico. O *corpus* empírico foi extraído do ambiente AVAMEC Interativo, totalizando 12 diários de Formadoras Municipais (FMs) e a separação do registro de uma Formadora Regional (FR), empregado como contexto documental complementar. A amostra por conveniência contempla os municípios de Água Doce do Maranhão, Araioses, Brejo, Chapadinha, Magalhães de Almeida, Mata Roma, Milagres do Maranhão e Paulino Neves, todos pertencentes à URE Chapadinha.

O procedimento analítico envolveu a leitura integral dos documentos, a extração de unidades de análise com base nas respostas e seis perguntas orientadoras do Programa e o agrupamento dos trechos em quatro categorias centrais: desafios e ajustes, decisões e contri-

buições, avanços e dificuldades territoriais e trajetória e autoavaliação. Para diminuir a exposição direta dos participantes, adotou-se a codificação alfanumérica de FM01 a FM12 e a omissão de dados identificadores pessoais

A pesquisa se justifica pela possibilidade de transformar registros individuais em subsídios para a reflexão coletiva e para o planejamento das próximas etapas. Assim, não pretende representar a totalidade dos FMs do Maranhão nem produzir um diagnóstico completo das redes municipais.

A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO PROLEEI

A finalidade formativa do ProLEEI situa a linguagem oral, a leitura e a escrita no campo das experiências próprias da Educação Infantil (Brasil, s.d.). Instituído no âmbito do Compromisso Nacional Criança alfabetizada (CNCA) pela Portaria MEC nº 85/2025, o programa busca consolidar e ampliar os saberes dos profissionais que atuam na pré-escola. Essa perspectiva fundamenta-se em uma concepção sociocultural da linguagem, na qual a criança é compreendida como "sujeito ativo, produtor de sentido e participante de práticas culturais de leitura e escrita desde a primeira infância" (Medeiros, Furlanetto, 2026, p. 4-5).

Nos diários, essa orientação aparece associada à literatura, às interações, às brincadeiras e à participação das crianças. A preocupação com a antecipação da alfabetização formal atravessa diferentes registros e constitui um problema pedagógico relevante para o grupo analisado. Conforme reforçam Baptista, Corsino e Nunes (2023), o objetivo central do programa reside em oferecer formação continuada para que a linguagem escrita seja refletida como práticas culturais e sociais e não simplesmente como preparação para o processo de alfabetização.

A coleção Leitura e escrita na educação infantil, publicada pelo MEC em 2016, oferece uma organização temática que articula formação docente, infância, linguagem, currículo, mediação literária e diálogo com as famílias. Cabe distinguir seus títulos: o Caderno 1 denomina-se Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender; o Caderno 3 corresponde a Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações (Brasil, 2016a, 2016b). Além dos cadernos teóricos, as formações do ProLEEI estruturam-se por meio de oficinas e tertúlias literárias com vistas a ampliar o repertório literário das educadoras e promover a leitura como experiência sensível.

Neste estudo, a especificidade da Educação Infantil constitui uma chave de leitura das narrativas. O problema não se reduz a verificar a presença de atividades de leitura ou de escrita, mas envolve perguntar em quais situações essas linguagens são vividas, como as crianças participam e que papel a professora assume. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as práticas pedagógicas devem ter as interações e brincadeiras como eixos estruturantes (Brasil, 2009).

Os relatos que discutem jogos, contação de histórias e escuta infantil oferecem elementos para problematizar a qualidade das experiências propostas. Como destacam Corsino et al. (2016) com base em Vygotsky, para ser relevante à vida da criança pré-escolar, a escrita necessita vincular-se aos contextos culturais e sociais cotidianos, encontrando no brincar o elo fundamental entre a linguagem e o mundo.

Por isso, ampliar o repertório de recursos não pode ser tomado, isoladamente, como evidência de mudança pedagógica. A análise precisa considerar o sentido atribuído à experiência, a possibilidade de expressão das crianças e a relação entre planejamento e participação. Trata-se de uma interpretação construída a partir das

preocupações explicitadas pelos próprios FMs, especialmente nos registros sobre mediação literária e intencionalidade pedagógica.

Sob essa ótica, a investigação no cotidiano exige uma atitude permanente de observação, escuta e reflexão no cotidiano escolar, na qual a tríade escuta, observação e documentação pedagógica atua como princípio investigativo e formativo (Batalha, 2026). Diniz (2022, p. 115) ressalta que "as reverberações do LEEI não se limitam à aquisição de novas técnicas, mas residem, sobretudo, na capacidade do curso de provocar o estranhamento e a reanálise das práticas cotidianas de leitura e escrita na Educação Infantil".

Contudo, a efetividade dessa práxis reflexiva enfrenta severos entraves contextuais. A literatura e os relatos indicam que a "formação ideal" almejada pelo o programa frequentemente colide com a "realidade precária" no chão da escola. Os principais obstáculos repostados pelas formadoras cursistas incluem sobrecarga de trabalho, os baixos salários e, sobretudo, a escassez de tempo institucional protegido e remunerado para o estudo, o registro e a reflexão coletiva (Batalha, 2026). Superar a visão simplificadora do voluntarismo individual ("basta querer") exige reconhecer que a consolidação do professor-pesquisar e a garantia dos direitos das crianças dependem diretamente de condições institucionais e políticas públicas sustentáveis.

O diário de bordo como instrumento de formação e pesquisa reflexiva

O documento institucional da UFMA apresenta o diário como instrumento de registro reflexivo e formativo. Suas questões solicitam que o participante identifique desafios, explique decisões, examine ajustes, reconheça contribuições, analise seu território e avalie a própria trajetória (UFMA, 2026). Essa estrutura favorece a passagem da descrição de acontecimentos para a elaboração

de relações entre problemas, intervenções e aprendizagens. Como apontam Porlán; Marín, 1997, p. 19-20), o diário de bordo é:

> [...] um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor.

Essa transição discursiva exige intencionalidade, visto que "é preciso fazer um esforço grande para passar de nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas" (Alarcão, 2011, p. 49). Ao distanciar temporariamente o "professor-escritor" do "professor-praticante", o registro permite reinterpretar a realidade por meio do diálogo consigo mesmo.

Para a pesquisa, contudo, é necessário distinguir o potencial do instrumento da densidade efetivamente alcançada em cada resposta. Alguns diários apresentam situações concretas, como dificuldades de cadastro no AVAMEC ou receios diante do acompanhamento em sala; outros formulam apreciações mais gerais sobre crescimento profissional. Ambos são pertinentes, mas permitem níveis diferentes de interpretação. De acordo com Zabalza (2004, p. 10), "escrever sobre o que estamos fazendo como profissional é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de 'distanciamento' reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender".

Do ponto de vista metodológico, o diário opera como um registro circunstancial e multilinguístico que apoia a memória e confere inteligibilidade às interpretações, atuando como um instrumento teórico e reflexivo capaz de

aprofundar a tomada de consciência sobre o vivido. (Santos; Martins, 2025). Contudo, por possuir um caráter subjetivo e pessoal, muitas vezes envolvendo dilemas interpessoais e percepções individuais, o diário exige cautela em sua análise, não podendo ser tomado como espelho neutro ou prova absoluta do acontecido.

O registro também ganha sentido formativo quando retorna ao coletivo por meio de devolutivas e replanejamento. A perspectiva adotada neste artigo compreende a escrita do diário como parte de um acompanhamento contínuo, cuja qualidade depende tanto da elaboração do participante quanto das condições de escuta e de trabalho oferecidas pela equipe formadora.

Marchesan e Lima (2017, p. 3) ressaltam que os diários se consolidam como instrumentos pedagógico quando orientam a "reflexão coletiva nos encontros pedagógicos: indicando temas/problemáticas para aprofundamento que revelam dilemas e desafios experienciados pelas professoras nas diversas situações de aprendizagem". Dessa forma, quando os registros retroalimentam as reuniões e a formação continuada no coletivo, cria-se um ciclo permanente de planejamento, ação e reflexão, no qual a reflexão individual se articula ao apoio institucional para subsidiar transformações concretas e sustentáveis na prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos diários de bordo produzidos pelos Formadores Municipais (FMs) permite examinar como a proposta formativa do ProLEEI é vivenciada, interpretada e ressignificada no cotidiano das redes públicas de ensino do Maranhão. Compreendido como um dispositivo analítico, narrativo e reflexivo, o diário opera não apenas como registro documental de ocorrências, mas como uma ferramenta de auto-observação que possibilita acompanhar o movimento de constituição do docente-pesquisador em seu território.

A partir do corpus documental analisado, os resultados e as reflexões foram sistematizados em quatro eixos temáticos encadeados que traduzem a trajetória dos participantes no programa: o primeiro eixo, desafios, receios e ajustes no percurso formativo, discute as lacunas de apropriação teórica, as barreiras de acesso e uso do ambiente virtual (AVAMEC Interativo), a sobrecarga de trabalho e os impactos emocionais decorrentes do acompanhamento em sala de aula e da exposição profissional. O segundo eixo, decisões pedagógicas e contribuições do Programa, analisa as estratégias de mediação, acolhimento e devolutiva mobilizadas pelos FMs, destacando intervenções no campo da literatura, do brincar e do trabalho com as linguagens.

O terceiro eixo, panorama da Educação Infantil no território, traça um mapa de percepções sobre as assimetrias e particularidades regionais, abrangendo infraestrutura, materiais, contextos rurais, parcerias com as famílias e propostas de inclusão e diversidade. No quarto eixo, trajetória e autoavaliação dos Formadores Municipais, examina os processos de construção de identidade profissional, a consolidação da postura reflexiva e as possibilidades de adensamento da escrita narrativa como recurso de autoavaliação e planejamento coletivo.

Nas subseções a seguir, cada uma dessas dimensões é detalhada criticamente, articulando as vozes e registros dos diários com os aportes teóricos e normativos da Educação Infantil e da formação docente.

Desafios receios e ajustes no percurso formativo

Um problema central evidenciado pelos registros é a complexidade de aproximar os conhecimentos teóricos discutidos nos encontros formativos das práticas pedagógicas efetivamente realizadas com as crianças. Os Formadores Municipais (FMs) relatam acentuadas assimetrias na apropriação dos estudos e manifestam

inseguranças quanto ao planejamento de propostas que articulem, de modo integrado, a oralidade, a leitura e a escrita no cotidiano escolar. Em determinados diários de bordo, a preocupação incide explicitamente sobre a permanência de práticas mecanicistas e escolarizadas alertando para o risco iminente de antecipar procedimentos formais de alfabetização próprios do Ensino Fundamental na Educação Infantil.

Essa tensão pedagógica corrobora as reflexões de Leite et al (2018), ao apontarem a recorrente dicotomia entre a prescrição teórica e a prática efetiva no chão da escola, e dialoga com o alerta do ProLEEI de que a criança pré-escolar deve vivenciar as práticas de leitura e escrita como manifestações socioculturais e lúdicas, sem que a especificidade da infância seja sacrificada em nome de uma prontidão alfabetizadora antecipada.

No registro de Brejo, por exemplo, o formador destaca que certos conceitos discutidos em ambiente formativo ainda não se materializam nas ações observadas em sala, enfatizando que a superação desse hiato exige retornos contínuos, escuta e orientações fortemente contextualizadas (FM11). Como sustenta Imbernón (2011), a formação continuada apresenta maior potencial transformador quando se afasta da transmissão pontual e se vincula aos problemas reais da prática, permitindo ao professor interpretar suas ações e recalibrar suas estratégias pedagógicas de forma contínua.

As barreiras de inclusão e letramento digital constituem outro eixo específico de desafio retratado nos diários. Em Chapadinha, são mencionadas instabilidades técnicas no acesso, navegação e postagem de atividades na plataforma AVAMEC, somadas às dificuldades de gestão de tempo para o cumprimento das tarefas assíncronas. Em Brejo, os relatos agregam a pouca familiaridade de parte dos cursistas com recursos tecnológicos, uso do celular como principal dispositivo de estudo e situações

recorrentes em que as cursistas não encontram seu cadastro, mesmo após orientações (FM03, FM06 e FM11).

Tais evidencias revelam que o percurso formativo em ambientes virtuais é atravessado por desigualdades estruturais de infraestrutura e letramento digital. Como analisam Leite et al. (2018), a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores requer não apenas a cobrança de competências técnicas, mas a garantia de condições materiais e suporte institucional adequado para evitar a exclusão dos participantes.

O diário de Paulino Neves registra sobrecarga laboral e dificuldades de organização para o cumprimento das formações; por sua vez, um dos registros de Chapadinha descreve a complexa dinâmica de articular o preenchimento de instrumentos, a elaboração de devolutivas, o cumprimento de reuniões e o acompanhamento de turmas com regência do próprio trabalho escolar (FM05 e FM06).

A interpretação dessas passagens corrobora os achados da literatura sobre o ProLEEI, Medeiros e Furlanetto (2026) identificaram a escassez de tempo institucional e a sobrecarga de trabalho como os principais entraves à consolidação do professor-pesquisador. Assim, a adesão e o engajamento ao programa não podem ser explicados exclusivamente pelo voluntarismo ou interesse individual das docentes, mas dependem criticamente de políticas públicas que assegurem tempo para a reflexão coletiva.

Ademais, emergem das narrativas receios significativos diante da exposição profissional e da observação do trabalho pedagógico. O registro de FM03 evidencia a insegurança de algumas cursistas em expor suas dúvidas e fragilidades em grupo; já FM06 relata episódios de nervosismo e constrangimento de professoras durante o acompanhamento presencial em sala de aula, apesar dos esclarecimentos de a ação possuía caráter estritamente

formativo. Esse obstáculo atitudinal demonstra a necessidade de redimensionar a prática de observação.

Conforme apontam Machado, Xavier e Catarino (2023), para que a avaliação e o acompanhamento não assumam feição punitiva ou fiscalizatória, o processo precisa ser construído a partir do diálogo, do acolhimento e da ética, garantindo que o espaço da sala de aula seja compreendido como um ambiente de cooperação e aprendizagem profissional compartilhada. Os ajustes narrados envolvem flexibilização do planejamento e reconhecimento de mudanças graduais. Os FMs demonstram um movimento de flexibilização do planejamento e de reconfiguração do olhar pedagógico, pautado no reconhecimento de avanços graduais.

Os formadores passam a considerar que os cursistas possuem diferentes pontos de partida e a valorizar conquistas parciais no desenvolvimento das competências docentes. essa revisão de expectativas é positiva por afastar a imposição de padrões rígidos, alinhando-se a perspectiva de Tardif (2014) sobre a natureza plural e contínua da construção dos saberes docentes. contudo como advertem Santos e Martins (2025), o respeito aos ritmos singulares não deve prescindir do rigor no acompanhamento: é indispensável manter objetivos claros e instrumentos de registros qualificados que permitam mapear quais barreiras conceituais persistem e qual suporte pedagógico ou institucional contínuo será necessário para assegurar a evolução da prática pedagógica no território.

Decisões pedagógicas e contribuições do Programa

As decisões descritas priorizam diálogo, escuta, retomada dos estudos e análise das experiências dos cursistas. FM01 relata acolhimento e recuperação de conteúdos após ausências; FM07 destaca a compreensão das dificuldades antes dos encaminhamentos. Essas escolhas

procuram sustentar a continuidade do percurso e aproximar a formação das situações vividas nas instituições.

Nos registros de Magalhães de Almeida, aparecem materiais de apoio, exemplos de registros, sugestões para organização de espaços e pequenos grupos de estudo (FM08 e FM10). Os dois documentos apresentam elevada semelhança textual em diferentes respostas. Essa convergência foi tratada como característica do material, sem inferir sua origem e sem utilizá-la como confirmação independente da efetividade das ações.

A devolutiva da Atividade de Percurso oferece um exemplo mais delimitado de mediação. FM09 relata a retomada coletiva das orientações para construção de jogos, com atenção à intencionalidade e à preservação da experiência lúdica. O registro permite reconhecer a preocupação com o processo de elaboração e com o sentido do jogo, embora não apresente uma comparação sistemática entre propostas anteriores e posteriores à intervenção.

No diário de Água Doce do Maranhão, a reflexão sobre contação de histórias enfatiza conhecimento da obra e uso da voz, dos gestos, do olhar e da presença corporal. Os materiais são compreendidos como apoio à experiência, sem substituir a narrativa e a interação (FM04). Esse exemplo evidencia uma discussão que ultrapassa a escolha de objetos e se aproxima do papel da professora como mediadora.

Há, entretanto, problemas para os quais os participantes não relatam solução. No diário de Paulino Neves, a resposta à questão 2 inclui o excerto: "*as outros desafios não consegui fazer nada*" (FM05, p. 1, grafia original). A passagem é relevante por explicitar o limite percebido da intervenção. Sua leitura requer considerar as dificuldades de tempo e de organização relatadas no mesmo documento, sem individualizar a responsabilidade por condições que podem exigir decisões da gestão.

Quanto às contribuições, os FMs percebem ampliação das discussões sobre infância e linguagem, fortalecimento do trabalho coletivo e maior atenção às brincadeiras e interações. FM06 menciona a incorporação dos temas à supervisão escolar, incluindo práticas inclusivas e antirracistas. Esses elementos indicam possibilidades de circulação dos estudos para outros espaços profissionais, mas permanecem relatos dos participantes, sem mensuração de alcance ou comprovação de efeitos nas crianças.

Panorama da Educação Infantil no território

A leitura comparativa evidencia experiências territoriais distintas. Nos registros de Magalhães de Almeida, são relatados avanços na organização dos ambientes e na participação das famílias em ações de leitura, ao lado de limitações de acervo, rotinas rígidas e documentação superficial (FM08 e FM10). Em Milagres do Maranhão, o diário ressalta a atenção às instituições em contextos rurais e a necessidade de materiais e condições adequadas (FM02).

Em Brejo, as distâncias entre localidades e a disponibilidade de espaços para formação interferem no acompanhamento presencial. Em Paulino Neves, o registro relaciona a falta de recursos às possibilidades de atendimento às crianças. Essas passagens mostram que as condições do território atravessam a realização da formação e as experiências oferecidas nas instituições (FM11 e FM05).

Os dois diários de Chapadinha apresentam ênfases diferentes: FM06 reconhece avanços em infraestrutura, materiais e atendimento educacional especializado; FM03 menciona dificuldades de recursos pedagógicos e participação de algumas famílias. As avaliações não foram unificadas em um diagnóstico único. Podem refletir espaços, experiências e critérios distintos, que os anexos não permitem reconstituir com precisão.

A inclusão também aparece em diferentes níveis de detalhamento. Alguns registros expressam a necessidade de propostas inclusivas; outros mencionam práticas antirracistas ou atendimento especializado. O material não permite descrever a qualidade desses serviços ou avaliar a participação de crianças específicas. A continuidade da formação pode aprofundar essa dimensão mediante registros concretos de barreiras, intervenções e formas de participação.

Nesse conjunto, o panorama territorial deve ser lido como um mapa de percepções profissionais. Ele oferece questões para investigação e planejamento, mas não substitui um levantamento das condições das redes. A contribuição dos diários está em indicar onde os formadores percebem avanços e onde identificam necessidades de apoio.

Trajetória e autoavaliação dos Formadores Municipais

As autoavaliações destacam maior segurança para conduzir encontros, sensibilidade às necessidades das professoras e aprendizagem construída nas trocas. FM07 associa sua trajetória ao desenvolvimento de uma postura acolhedora e reflexiva; FM02 reconhece a necessidade de rever concepções e adaptar o planejamento. Os relatos sugerem uma compreensão da função formativa que envolve mediação e aprendizagem contínua.

FM08 e FM10 enfatizam a capacidade de orientar sem prescrever, enquanto FM09 descreve a importância da devolutiva para compreender sua própria atuação. Esses elementos são coerentes com as decisões relatadas nas outras questões. Ainda assim, a segurança percebida não deve ser tomada automaticamente como demonstração da qualidade de toda intervenção: é uma dimensão da experiência profissional que precisa dialogar com as evidências do acompanhamento.

O diário da Formadora Regional, utilizado como contexto complementar, também destaca diferentes ritmos municipais, flexibilidade e aprendizagem no acompanhamento dos FMs. Essa aproximação ajuda a compreender a circulação das preocupações entre funções formativas, mas não transforma o documento regional em confirmação externa dos resultados apresentados pelos participantes.

A análise aponta, por fim, uma oportunidade de qualificação da escrita reflexiva. Relatos sobre crescimento podem ganhar densidade quando apresentam uma situação, uma decisão e uma compreensão revista. Nas próximas etapas, registrar o que mudou no modo de mediar uma discussão ou produzir uma devolutiva pode favorecer uma autoavaliação mais precisa e útil ao planejamento coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diários da etapa de setembro revelam um percurso em que o fortalecimento da formação convive com dificuldades pedagógicas, digitais, materiais e organizacionais. Os FMs percebem avanços na reflexão sobre infância, linguagem, brincadeiras e interações, ao mesmo tempo que reconhecem a distância entre estudar uma proposta e incorporá-la às práticas cotidianas.

A análise indica que escuta, retomada dos conteúdos, devolutivas e planejamento contextualizado constituem estratégias relevantes na experiência narrada. Também evidencia que parte dos obstáculos ultrapassa a intervenção individual do formador. A continuidade do Programa requer articular o acompanhamento pedagógico com suporte técnico, condições de participação e diálogo com as gestões municipais.

Para as próximas etapas, propõe-se priorizar devolutivas centradas em situações concretas; registrar pequenos avanços com exemplos de planejamento e de par-

ticipação infantil; encaminhar problemas de cadastro e acesso às instâncias responsáveis; pactuar condições de tempo e espaço para a formação; e aprofundar a documentação pedagógica, a inclusão e as práticas antirracistas. Esses encaminhamentos derivam da análise e não correspondem a ações cuja realização tenha sido comprovada pelo estudo.

O diário de bordo oferece subsídios para avaliar e reorientar a formação quando sua escrita é retomada criticamente e conectada às decisões coletivas. Seu potencial depende da possibilidade de registrar dificuldades reais, inclusive as não resolvidas, e de encontrar respostas que considerem as condições de trabalho.

O estudo se limita a 12 registros de FMs de uma URE, reunidos por disponibilidade e relativos, predominantemente, a agosto e setembro. A presença de narrativas gerais e de respostas muito semelhantes reduz a possibilidade de tratar cada convergência como evidência independente. Pesquisas posteriores podem confrontar os diários com planejamentos, devolutivas, observações e documentação das experiências infantis. A conclusão sustentada pelo corpus é a existência de aprendizagens e desafios percebidos pelos formadores, sem atribuição causal de impactos sobre o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Olívia. Entre o ideal e o real: os desafios da implementação do LEEI em redes municipais de ensino. **Revista Práxis Educacional**, v. 20, n. 53, p. 1-17, 2024.

BATALHA, Tyciana Vasconcelos. ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO

ProLEEI PARA A REFLEXÃO PEDAGÓGICA SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Humanidades & Inovação,** v. 13, n. 06, p. 83-97, 2026. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/320. Acesso em: 08 out. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; CORREIA, Ana Carolina Silva; MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil. **Infância, leitura e escrita: uma proposta de formação de professoras.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/1ddd2843-5dc2-46d3-8a33-b5d411490967. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação / SEB. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Caderno 1. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CORSINO, P. *et al*. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e escrita na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13-57 (Caderno 5).

DINIZ, Vera Lúcia Otto. **Curso leitura e escrita na educação infantil - edição 2021/2022:** análises, reflexões e possíveis reverberações na prática pedagógica. 2022. 238 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/4cc830e2-27c3-48b9-a382-e667167e125c. Acesso em: 08 out. 2026.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul.-set. 2018.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; XAVIER, Cristine Roberta Piassetta; CATARINO, Fátima Rodrigues Pereira. Desafios da avaliação da aprendizagem na Educação Profissional: percepções dos professores. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, e28015, 2023.

MARCHESAN, Claudia; LIMA, Ivanilde Dos Santos De. Diário de bordo: instrumento de reflexão da prática do professor da Escola Municipal Infantil Alvorada. *In*: **Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica (MoEduCiTec)**, 2017. Disponível em: https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/8444. Acesso em: 08 out. 2026.

MEDEIROS, Aline de Souza; FURLANETTO, Ecleide Cunico. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA LEEI – LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Revista de Educação do Ideau**, v. 6, n. 1, p. 01-19, 2026. Disponível em: https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/issue/view/59. Acesso em: 08 out. 2026.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor:** un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

SANTOS, Marcos Vinicius Cavalcante dos; MARTINS, Josemar da Silva. O diário de bordo como recurso de pesquisa e formação pedagógica no PIBID. **Revista Multifaces**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2025. Disponível em: https://multifaces.ifnmg.edu.br/index.php/multifaces/article/view/823. Acesso em: 08 out. 2026.

SOUZA, Antonia Deane Ferreira de; SILVA, Vilmar Martins da; RODRIGUES, Regiane Oliveira; SILVA, Luis Eduardo da. A formação continuada e o desafio da recomposição das aprendizagens nos anos iniciais. **Revista Tópicos,** v. 2, n. 10, 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

5

ESCUTAR AS INFÂNCIAS, SEMEAR RESISTÊNCIAS: escrevivências de Conceição Evaristo na formação de professoras da Educação Infantil

Talita de Jesus da Silva Martins[1]
Bergson Pereira Utta[2]
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta[3]

INTRODUÇÃO

Compreender como professoras da Educação Infantil podem ampliar seus repertórios para reconhecer e responder pedagogicamente às experiências vividas por crianças negras constitui um desafio ético, político e formativo cada vez mais urgente no contexto educacional brasileiro. Em uma sociedade historicamente marcada por profundas desigualdades raciais, pensar a formação docente implica reconhecer que as infâncias que chegam aos espaços educativos não são homogêneas nem dispõem das mesmas oportunidades de proteção, pertenci-

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Formadora Estadual do ProLEEI Maranhão. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6463-602X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4730460587716442.
E-mail: talita.martins@ufma.br.

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnico educacional do ProLEEI Maranhão. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5749013976082281 | Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1104-0732
E-mail: bergson.utta@ufma.br.

[3] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Técnica educacional do ProLEEI Maranhão. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4337427526102350 | Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0213-7070
E-mail: adriautta@gmail.com.

mento e reconhecimento. Nesse cenário, a Educação Infantil ocupa posição estratégica por constituir um espaço privilegiado para a promoção dos direitos das crianças. Torna-se, portanto, imprescindível refletir sobre processos de formação docente capazes de reconhecer essas realidades e de contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas desde os primeiros anos da escolarização.

Nesse contexto, a literatura apresenta-se como uma experiência potente de reflexão crítica, sensibilização e ampliação dos repertórios docentes ao possibilitar o encontro com outras trajetórias humanas. Assim, a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2016), ganha especial relevância ao retratar trajetórias marcadas por vulnerabilidades sociais e raciais, abordando o cuidado, ancestralidade, pertencimento e esperança. Por meio da escrevivência, conceito desenvolvido pela autora que trata-se de uma combinação de "escrever", "viver" e "se ver", que, a partir de uma perspectiva multifocal, consegue examinar e analisar os contornos das experiências da população negra brasileira, a autora problematiza as condições concretas de vida dessas crianças sem reduzi-las à condição de vítimas, reconhecendo-as como sujeitos que produzem cultura, constroem vínculos e afirmam a vida mesmo em contextos adversos.

Nesse sentido, o presente estudo foi orientado pela seguinte questão norteadora: em que medida a leitura de narrativas de infância produzidas por Conceição Evaristo pode ampliar os repertórios formativos de professoras da Educação Infantil para compreender e responder pedagogicamente às experiências de vulnerabilidade, resistência e ancestralidade vividas por crianças negras?

Em resposta a essa problemática, o estudo teve como objetivo analisar as contribuições dos contos *Olhos d'água*, *Duzu-Querença*, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*, da obra *Olhos d'água (2016)*, para a ampliação dos repertórios

formativos de professoras da Educação Infantil. Especificamente, buscamos identificar unidades de sentido relacionadas às experiências de infância negra presentes nos contos selecionados; analisar os conteúdos emergentes à luz da educação antirracista e valorização das ancestralidades, problematizando concepções hegemônicas de infância; e interpretar as contribuições dessas categorias para a formação de professoras da Educação Infantil, indicando possibilidades de práticas pedagógicas comprometidas com o cuidado, a escuta e a equidade racial.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus da investigação foi constituído pelos contos *Olhos d'água*, *Duzu-Querença*, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*, integrantes da obra Olhos d'água, de Conceição Evaristo (2016). A seleção dos textos considerou sua pertinência para a análise das experiências infantis e de sua potência para problematizar questões relacionadas às desigualdades raciais, às formas de resistência, aos vínculos de pertencimento e às práticas de cuidado.

A produção dos dados ocorreu mediante leituras reiteradas dos contos e elaboração de fichamentos analíticos, enquanto a interpretação foi orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016), técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas no campo educacional. Segundo a autora, a Análise de Conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das comunicações, com vistas à produção de inferências acerca das condições de produção e recepção das mensagens. Utta (2011) e Bonfim (2007) ressaltam que essa técnica possibilita revelar sentidos explícitos e implícitos presentes nos materiais analisados, constituindo importante recurso metodológico para estudos que trabalham com textos e narrativas. O processo analítico resultou em quatro categorias: Infâncias negras entre vulnerabilidade e resistência; Ancestra-

lidade, memória e pertencimento; Escuta das infâncias e pedagogia do cuidado; e Formação docente e educação antirracista na Educação Infantil. Essas categorias foram interpretadas à luz dos referenciais sobre saberes docentes, infância e educação antirracista, com destaque para Tardif (2014), Kramer (2006), Gomes (2017) e Cavalleiro (2012). O percurso analítico buscou interpretar os sentidos produzidos pelas narrativas e suas possíveis contribuições para a formação de professoras da Educação Infantil comprometidas com a equidade racial.

O artigo está organizado em três momentos articulados. Inicialmente, foi apresentada a introdução com os objetivos, justificativa e o percurso metodológico do estudo, explicitando as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a constituição do corpus e os procedimentos analíticos adotados; em seguida, foi contemplada a compreensão das escrevivências de Conceição Evaristo como dispositivos formativos e a análise dos núcleos de sentido construídos a partir dos contos selecionados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando os principais achados do estudo e as possibilidades de aprofundamento das discussões sobre literatura, infância e educação antirracista.

ESCUTAR AS INFÂNCIAS, FORMAR PROFESSORAS: discussões e resultados a partir das escrevivências de Conceição Evaristo

Conceição Evaristo, escrevivência e a formação do olhar docente sobre as infâncias negras

A literatura constitui possibilidade de formação ética, estética e política. Nas obras de Conceição Evaristo, essa potência ganha contornos ainda mais significativos, pois suas narrativas desvelam experiências historicamente silenciadas e convidam o leitor a confrontar desigualdades, afetos, memórias e resistências que atravessam a vida de mulheres e crianças negras. Nesse sentido, a leitu-

ra de Olhos d'água (2016) pode constituir-se como uma experiência formativa capaz de ampliar repertórios docentes, sensibilizar o olhar pedagógico e tensionar concepções universalizantes de infância ainda presentes nos contextos educativos. Ao cunhar o termo *escrevivência*, Conceição Evaristo reivindica uma escrita comprometida com a vida, com a memória e com a experiência histórica de sujeitos tradicionalmente marginalizados. Como, afirma Evaristo (2020, p. 30), "[...] a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos".

Na coletânea *Olhos d'água* (2016), premiada com o Prêmio Jabuti, as infâncias aparecem atravessadas por múltiplas experiências: fome, pobreza, violência, perdas, brincadeiras interrompidas, vínculos afetivos e esperança. No entanto, as crianças resistem, sonham, criam estratégias de sobrevivência e produzem sentidos sobre o mundo que habitam. Nesse contexto, a literatura assume importante papel na formação humana. Como afirma Candido (1995, p.182) "[…] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante". Na formação de professoras da Educação Infantil, essa perspectiva revela-se particularmente fecunda, uma vez que possibilita o desenvolvimento de uma escuta mais sensível às experiências infantis e aos diferentes modos de existir das crianças.

Ao discutir os efeitos da leitura literária, Petit (2010) destaca que os textos podem funcionar como espaços de elaboração simbólica das experiências humanas, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades e rupturas. Assim, quando incorporadas aos processos formativos, narrativas como as de Conceição Evaristo permitem que professoras reconheçam as crianças para além de estereótipos e diagnósticos reducionistas. Essa perspectiva exige compreender a infância como construção histórica, social e cultural, assim Kramer (2006)

argumenta que as crianças são sujeitos históricos e produtores de cultura, devendo ser reconhecidas em sua singularidade e em suas múltiplas formas de expressão. Nas palavras da autora, é preciso "[...] considerar as crianças em sua condição de sujeitos sociais e históricos" (Kramer, 2006, p. 15), superando práticas pedagógicas pautadas em modelos universais de desenvolvimento. As narrativas de Evaristo evidenciam essa pluralidade, revelando crianças cujas experiências são profundamente atravessadas pelas desigualdades raciais, mas também pela capacidade de resistir, brincar, imaginar e pertencer.

Nessa direção, a literatura pode ser compreendida como um importante recurso de formação docente, não por oferecer respostas prontas ou prescrições metodológicas, mas por ampliar a capacidade de escuta, de indignação e de compromisso com a dignidade humana. As escrevivências presentes em *Olhos d'água* convocam professoras da Educação Infantil a revisitar suas concepções de infância, reconhecer as ancestralidades e resistências inscritas nas trajetórias das crianças negras e transformar o cuidado em prática pedagógica comprometida com a equidade racial.

Do texto literário aos núcleos de sentido: percurso analítico da pesquisa

A constituição do corpus documental ocorreu de forma intencional, orientada pela questão norteadora da pesquisa e pelos objetivos propostos. Dentre os quinze contos que compõem a coletânea *Olhos d'água*, foram selecionados *Olhos d'água*, *Duzu-Querença*, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*. A escolha desses textos decorreu da centralidade atribuída às experiências infantis e de sua potência para problematizar temas relacionados à vulnerabilidade social, à resistência, à ancestralidade e ao cuidado. Embora apresentem contextos distintos, os quatro contos convergem ao evidenciar infâncias negras marcadas por

desigualdades, mas também por formas singulares de existência, pertencimento e esperança.

A aproximação inicial com o material ocorreu por meio de leituras sucessivas e da elaboração de fichamentos analíticos, permitindo uma imersão progressiva nas narrativas. Bardin (2016) denomina esse movimento de leitura flutuante, momento em que o pesquisador se deixa impregnar pelo material e identifica elementos que podem orientar o processo interpretativo. Nesse percurso, foram destacados excertos, expressões, acontecimentos e imagens recorrentes relacionados às experiências das personagens infantis. A fome transformada em silêncio materno, a brincadeira interrompida pela violência, a memória ancestral que sustenta a esperança e os gestos cotidianos de proteção e acolhimento constituíram exemplos de unidades de registro identificadas nos contos. Esses elementos foram compreendidos em seus contextos narrativos, considerando as relações sociais, históricas e afetivas que lhes conferiam significado.

A exploração do material apoiou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), mediante procedimentos de codificação, comparação e agrupamento temático. Conforme afirma a autora, a categorização consiste em uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, realizada a partir de critérios de diferenciação e reagrupamento segundo analogias. Ainda que a análise permanecesse aberta à emergência de novos sentidos, o processo interpretativo foi orientado pelas preocupações formativas que atravessam este estudo: compreender como as narrativas de Conceição Evaristo podem contribuir para ampliar os repertórios de professoras da Educação Infantil diante das experiências vividas por crianças negras.

Desse movimento analítico emergiram núcleos de sentido nos registros e, posteriormente, agrupados em quatro categorias que passaram a estruturar a discussão dos resultados. O primeiro, *Infâncias negras entre vulne-*

rabilidade e resistência, reuniu conteúdos relacionados à pobreza, à fome, à violência e à negação de direitos, mas também às formas de agência e reinvenção das personagens. O segundo, *Ancestralidade, memória e pertencimento*, evidenciou os vínculos intergeracionais, os saberes compartilhados e os processos de afirmação identitária presentes nas narrativas. O terceiro núcleo, *Escuta das infâncias e pedagogia do cuidado*, destacou as crianças como sujeitos produtores de sentidos e demandantes de acolhimento ético e proteção integral. Por fim, o quarto núcleo, *Formação docente e educação antirracista na Educação Infantil*, resultou das implicações pedagógicas derivadas da leitura e interpretação dos contos. Esses núcleos de sentido que formaram essas quatro categorias ultrapassam leituras simplificadoras sobre as infâncias negras ao deslocar o olhar pedagógico do déficit para a potência, contribuindo para a revisão crítica de concepções homogeneizadoras de infância.

Infâncias negras entre vulnerabilidade e resistência

As narrativas de infância presentes em Olhos d'água desestabilizam concepções universalizantes que tendem a compreender a infância como uma etapa homogênea e dissociada das desigualdades sociais. Para Kramer (2006), as crianças são sujeitos históricos e sociais, inseridos em contextos concretos que condicionam, mas não determinam, suas experiências. Nesse sentido, as escrevivências de Conceição Evaristo convocam o leitor a reconhecer a pluralidade das infâncias e a questionar modelos normativos que silenciam as trajetórias das crianças negras. As contribuições de Gomes (2017) e Cavalleiro (2012) ajudam a compreender como o racismo e as práticas discriminatórias atravessam as experiências da população negra desde a infância, tornando a pobreza, a violência e a invisibilidade social expressões de uma realidade racialmente injusta. As situações de pobreza, violência e invisibilidade presentes nos contos analisa-

dos devem, portanto, ser compreendidas como expressões de um contexto social racialmente desigual.

Nos contos analisados, essas contradições assumem diferentes formas. Em *Olhos d'água*, a fome constitui uma das marcas mais contundentes da vulnerabilidade vivida pela narradora durante a infância. As lembranças da escassez de alimentos são atravessadas pela figura materna, que, mesmo diante da precariedade, cria estratégias para preservar a dignidade e alimentar simbolicamente os filhos. Em *Duzu-Querença*, a vulnerabilidade assume contornos ainda mais brutais ao revelar uma infância interrompida pela exploração, pela violência e pela negação de direitos básicos. Mesmo submetida a sucessivas formas de violação, ela preserva desejos, afetos e memórias que reafirmam sua condição humana.

No conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, a violência invade o espaço da brincadeira e interrompe precocemente a experiência infantil. O brinquedo, símbolo do imaginário e da criação, passa a coexistir com o medo e com a ameaça permanente da morte. Em *Ayoluwa, a alegria do nosso povo* a chegada da menina mobiliza afetos, fortalece laços comunitários e reafirma a esperança coletiva. Ainda que não ignore as dores históricas vividas pela população negra, o conto desloca o olhar da ausência para a potência, permitindo vislumbrar futuros possíveis. A criança deixa de representar apenas vulnerabilidade e passa a simbolizar a capacidade de reinvenção e permanência de um povo que insiste em existir apesar das adversidades.

A resistência constitui, assim, uma dimensão central das infâncias negras representadas por Evaristo, manifestando-se no cuidado, nos vínculos afetivos, na imaginação e na esperança. Como afirma a autora, "[...] a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Evaristo, 2017, p. 30). A resistência, portanto, não se restringe ao enfrentamento explícito das

opressões, mas manifesta-se nos pequenos gestos cotidianos de sobrevivência, afeto, imaginação e construção de sentido.

Essas reflexões possuem importantes implicações para a formação de professoras da Educação Infantil. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como construções plurais, constituídas ao longo das experiências profissionais, pessoais e formativas. Nessa perspectiva, o contato com as escrevivências de Conceição Evaristo pode ampliar os repertórios interpretativos das docentes, favorecendo a compreensão das crianças negras em sua complexidade histórica, social e afetiva. Em vez de reforçar leituras centradas na falta, no déficit ou na incapacidade, tais narrativas convidam as professoras a reconhecerem as múltiplas formas de existência, agência e produção cultural das crianças.

Ancestralidade, memória e pertencimento

Nas narrativas de Conceição Evaristo, a ancestralidade constitui uma força viva que organiza modos de existir, de cuidar, de resistir e de produzir pertencimento. Gomes (2017) compreende a ancestralidade como um dos saberes produzidos pelo movimento negro, capaz de fortalecer identidades, reconstruir referências positivas e disputar narrativas sobre a população negra. Nesse sentido, as escrevivências de Evaristo inscrevem-se em uma pedagogia da memória que restitui humanidade a histórias frequentemente silenciadas pela lógica colonial.

Em *Olhos d'água*, a busca insistente da narradora pela cor dos olhos maternos ultrapassa a lembrança individual e transforma-se em exercício de reconhecimento de si, de sua história e de sua linhagem afetiva. Em *Duzu-Querença*, a ancestralidade manifesta-se na continuidade da vida para além das rupturas e violências sofridas pela personagem. A presença de Querença aponta para a permanência dos sonhos, dos afetos e da esperança, reafirmando a potência das heranças transmitidas entre

gerações. De modo semelhante, em *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*, a criança é recebida como bênção coletiva, símbolo de renovação e promessa de futuro. Seu nascimento fortalece vínculos comunitários e explicita que o pertencimento não se constrói apenas por laços biológicos, mas pela partilha de histórias, responsabilidades e esperanças. Como afirma Hampâté Bâ (2010), sobre a tradição oral em determinados contextos africanos, a transmissão entre gerações constitui fundamento da vida coletiva, sendo a memória um dos principais instrumentos de preservação da identidade e da continuidade cultural.

Nesses contos, reconhecer ancestralidades implica reconhecer também saberes, práticas culturais, modos de cuidado e formas de interpretar o mundo que, muitas vezes, permanecem ausentes dos currículos e das práticas pedagógicas. Gomes (2017) alerta que uma educação comprometida com a equidade racial precisa enfrentar o epistemicídio que historicamente desqualificou os conhecimentos produzidos pela população negra, valorizando outras referências de humanidade e pertencimento.

Para a formação de professoras da Educação Infantil, esse núcleo de sentido amplia significativamente a compreensão sobre quem são as crianças e quais histórias elas carregam consigo ao ingressarem na escola. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes se constituem na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e saberes da vida cotidiana. Nesse horizonte, aproximar-se das escrevivências de Conceição Evaristo possibilita às professoras reconhecer que cada criança chega à instituição educativa acompanhada de memórias familiares, referências culturais, afetos e formas próprias de significar o mundo.

As suas narrativas evidenciam que ancestralidade, memória e pertencimento são dimensões constitutivas das experiências infantis e, por isso, precisam atravessar o cotidiano pedagógico como princípios éticos e

políticos. Assim, formar professoras para reconhecer essas presenças implica romper com práticas que operam pelo apagamento das histórias negras e assumir o compromisso de construir espaços educativos nos quais as crianças possam encontrar referências positivas de si, de suas famílias e de suas comunidades. Afinal, pertencer é uma necessidade humana fundamental.

Escuta das infâncias e pedagogia do cuidado

A escuta das infâncias constitui um dos maiores desafios éticos e pedagógicos da Educação Infantil, pois implica reconhecê-las como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas das relações sociais que estabelecem em seus diferentes contextos de vida. Nas escrevivências de Conceição Evaristo, as crianças falam, silenciam, brincam, observam e elaboram experiências que interpelam os adultos, convocando-os a desenvolver uma escuta atenta às múltiplas formas de expressão infantil.

Nos contos analisados, a escuta não se restringe à comunicação verbal, mas exige sensibilidade por meio dos gestos, dos afetos, dos medos e das brincadeiras. Em *Olhos d'água*, o cuidado materno manifesta-se menos pelas palavras e mais pelos pequenos gestos cotidianos de proteção e preservação da dignidade. Ao rememorar esses episódios, Evaristo (2020) evidencia que a escuta das experiências infantis requer atenção às sutilezas das relações e às marcas afetivas que constituem a memória das crianças. Já em *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, a brincadeira emerge como uma linguagem privilegiada da infância e, simultaneamente, como espaço de denúncia das desigualdades que atravessam a vida das crianças negras. Kramer (2006) lembra que brincar constitui uma das formas pelas quais as crianças produzem cultura e expressam suas compreensões sobre a realidade. Desconsiderar essas manifestações significa

silenciar experiências e negligenciar a potência comunicativa das infâncias.

A pedagogia do cuidado, por sua vez, distancia-se de perspectivas assistencialistas ou reduzidas ao atendimento das necessidades biológicas. Boff (2014) compreende o cuidado como uma atitude ética fundada na responsabilidade, na atenção e no compromisso com a vida do outro. Sob essa perspectiva, cuidar pressupõe envolvimento, presença e disponibilidade para acolher a vulnerabilidade humana sem anulá-la. Nos contos de Evaristo, o cuidado aparece como prática de resistência: na mãe que inventa estratégias para alimentar os filhos; nos vínculos comunitários que acolhem Ayoluwa; nos afetos que persistem apesar das perdas. Trata-se de um cuidado que protege, mas também reconhece a dignidade e a potência dos sujeitos.

Ao discutir a documentação pedagógica nas experiências educativas italianas, Rinaldi (2012) destaca que a escuta constitui uma metáfora para a abertura ao outro e para o reconhecimento da pluralidade de linguagens das crianças. Para a autora, escutar exige suspender certezas, deslocar-se de posições de controle e construir relações baseadas na reciprocidade. Essa compreensão aproxima-se das escrevivências de Conceição Evaristo, ao evidenciar que as crianças não podem ser compreendidas apenas a partir do olhar adulto, mas precisam ser reconhecidas em suas formas singulares de sentir, narrar e significar o mundo. Escutar, nesse contexto, transforma-se em um ato político de reconhecimento e valorização das experiências infantis.

Formar professoras para a escuta das infâncias exige, portanto, ampliar repertórios para interpretar os diferentes modos pelos quais as crianças comunicam suas experiências e reconhecer que as desigualdades raciais também atravessam suas formas de ser vistas, ouvidas e acolhidas na escola. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como produzidos no encontro entre conheci-

mentos científicos, experiências profissionais e relações estabelecidas no cotidiano. Nessa direção, Gomes (2017) destaca a intencionalidade pedagógica e o enfrentamento dos silenciamentos como condições para a construção de práticas antirracistas. Nesse sentido, formar professoras capazes de escutar significa formar profissionais dispostas a rever suas certezas, reconhecer os limites de seus referenciais e construir relações pedagógicas mais sensíveis e responsivas.

Formação docente e educação antirracista na Educação Infantil

A formação docente não se restringe à apropriação de técnicas e metodologias de ensino, mas envolve a constituição de sensibilidades, posicionamentos éticos e compromissos políticos diante das infâncias concretas que habitam os espaços educativos. Nesse horizonte, as escrevivências de Conceição Evaristo apresentam-se como dispositivos formativos potentes, capazes de provocar deslocamentos nos modos de ver, interpretar e atuar junto às crianças, ao construir personagens complexas, que resistem às tentativas de apagamento e recusam a condição de objetos da compaixão alheia. Ao aproximar professoras dessas narrativas, a literatura contribui para desnaturalizar leituras individualizantes das desigualdades e evidenciar que muitas das dificuldades enfrentadas pelas crianças têm origem em processos históricos de exclusão racial e social. Formar-se para uma educação antirracista implica, portanto, aprender a identificar essas estruturas e reconhecer seus efeitos sobre a vida cotidiana das crianças.

Nesse sentido, Gomes (2017) argumenta que a educação antirracista pressupõe uma revisão crítica dos currículos, das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas na escola, exigindo o enfrentamento do mito da democracia racial e das formas sutis de discriminação presentes no cotidiano educativo.

No contexto da Educação Infantil, Cavalleiro (2012) evidencia que o racismo manifesta-se precocemente nas instituições educativas, por meio de silenciamentos, expectativas diferenciadas, ausência de representatividade e práticas que reforçam hierarquias raciais. Diante disso, a formação docente precisa preparar professoras para identificar tais dinâmicas e intervir pedagogicamente de modo intencional, garantindo que todas as crianças encontrem, na escola, experiências de acolhimento, pertencimento e valorização de suas identidades.

Tardif (2014) compreende os saberes docentes como um mosaico constituído por conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais, histórias de vida e aprendizagens construídas na prática. Trata-se de um processo contínuo de revisão de concepções, de problematização das próprias trajetórias e de ampliação dos repertórios interpretativos das professoras. Nesse processo, as escrevivências podem ocupar lugar privilegiado, ao favorecer encontros com experiências humanas capazes de problematizar certezas e produzir novas formas de compreender a infância.

A leitura dessas narrativas também amplia a compreensão sobre o papel político da docência na Educação Infantil. Educar crianças pequenas em uma perspectiva antirracista implica fazer escolhas cotidianas: selecionar livros que ampliem representações, valorizar diferentes formas de expressão cultural, acolher perguntas difíceis, enfrentar situações de discriminação e construir ambientes em que as diferenças sejam reconhecidas como constitutivas da experiência humana. Mais do que executar propostas previamente estabelecidas, as professoras são convocadas a atuar como mediadoras de experiências que contribuam para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e de questionar injustiças naturalizadas.

À luz dessas reflexões, compreendemos que a principal contribuição das escrevivências de Conceição

Evaristo para a formação docente reside em sua capacidade de transformar o olhar pedagógico. Seus contos ensinam que nenhuma prática antirracista se sustenta apenas na boa intenção, assim como nenhuma formação docente se completa sem o exercício permanente da autocrítica e da escuta. As crianças negras presentes em *Olhos d'água* não aparecem como problemas a serem resolvidos, mas como sujeitos que desafiam professoras a ampliar suas compreensões sobre infância, cuidado, pertencimento e justiça.

Por isso, uma Educação Infantil comprometida com a equidade racial exige mais do que o cumprimento de normativas ou a inserção episódica da temática racial no currículo. Exige professoras capazes de reconhecer a humanidade inscrita em cada criança, de confrontar as desigualdades que atravessam suas trajetórias e de assumir, cotidianamente, a responsabilidade ética de fazer da escola um espaço de dignidade, reconhecimento e esperança. Talvez seja essa a aprendizagem mais profunda proporcionada pelas escrevivências de Conceição Evaristo: problematizar concepções de infância, ampliar repertórios interpretativos e discutir as responsabilidades éticas e políticas da docência na construção de práticas antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou em que medida as narrativas de infância presentes nos contos *Olhos d'água*, *Duzu-Querença*, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*, da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, podem ampliar os repertórios formativos de professoras da Educação Infantil. Ao analisar os quatro contos selecionados da coletânea Olhos d'água, de Conceição Evaristo, compreende-se que a literatura, para além de sua dimensão estética, constitui um potente dispositivo de formação humana e profissional, capaz

de interpelar concepções naturalizadas de infância e provocar deslocamentos nos modos de ver, escutar e educar.

Os resultados evidenciaram que as infâncias negras são historicamente atravessadas por desigualdades raciais e sociais, mas igualmente constituídas por vínculos afetivos, pertencimentos, memórias e estratégias cotidianas de resistência. Os núcleos de sentido que constituíram as quatro categorias da Análise de Conteúdo permitiram compreender que a vulnerabilidade não esgota a experiência infantil, pois as crianças também produzem cultura, elaboram sofrimentos, constroem sentidos sobre o mundo e afirmam a vida em contextos adversos.

A sua contribuição consiste em aproximar os campos da literatura, da formação docente e educação antirracista na Educação Infantil, evidenciando as escrevivências como recurso teórico-formativo para a problematização das relações étnico-raciais desde os primeiros anos de escolarização. Assim, é evidenciado a necessidade de processos formativos que auxiliem professoras a reconhecerem os efeitos do racismo nas experiências infantis e a construírem respostas pedagógicas intencionais, sensíveis e comprometidas com a equidade racial. Isso implica revisar currículos, ampliar repertórios literários, problematizar silenciamentos e fortalecer práticas pautadas na escuta das crianças, na valorização das ancestralidades e no cuidado como princípio ético da ação educativa.

Embora este estudo tenha se limitado à análise de quatro contos da coletânea *Olhos d'água* e não tenha contemplado investigações empíricas com professoras em exercício ou em formação, os resultados obtidos sinalizam importantes possibilidades para pesquisas futuras. Investigações que acompanhem processos formativos inspirados nas escrevivências de Conceição Evaristo, experiências desenvolvidas em programas de formação continuada, como o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no Maranhão, ou estudos que

articulem literatura negra e práticas pedagógicas antirracistas poderão aprofundar e ampliar as discussões aqui iniciadas.

Por fim, este estudo reside na defesa de uma prática docente que reconheça as infâncias negras para além da vulnerabilidade, da tutela e das interpretações pautadas pela falta. Formar professoras para uma educação antirracista implica, portanto, aprender a ler essas infâncias em sua inteireza humana e assumir o compromisso ético de construir espaços educativos nos quais cada criança possa ser vista, escutada e acolhida em sua dignidade. Talvez seja essa a mais profunda aprendizagem deixada por Evaristo: educar crianças é, também, um ato de resistência, de esperança e de escolha sobre o mundo que desejamos ajudar a transformar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: *ética do humano – compaixão pela Terra*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Coimbra. Coimbra. 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Pallas. 2017.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África, I***: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. *In*: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos***: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 13-23.

PETIT, Michèle. **A arte de ler***: ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia***: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UTTA, Bergson Pereira. **A prática educativa no ensino superior da UFMA**: concepções teóricas e implicações metodológicas no Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

6

DO JOGO À ESCRITA: práticas lúdicas como mediação para a formação da Cultura Escrita na Educação Infantil no âmbito do ProLEEI/Maranhão

Magali Dias da Conceição Machado[1]
Simone Maria Gomes de Sousa Pereira[2]

INTRODUÇÃO

A organização do trabalho pedagógico com as linguagens na Educação Infantil requer a superação de visões reducionistas que contrapõem a garantia do direito de brincar ao acesso às práticas sociais de leitura e escrita. No âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), reafirma-se a necessidade de formar profissionais da educação para atuar na consolidação de propostas pedagógicas que respeitem a especificidade da primeira infância. Nesse contexto, a inserção da criança na cultura escrita não visa ao treino mecânico de letras ou à antecipação de etapas do Ensino Fundamental, mas à garantia de experiências ricas em leitura de literatura, oralidade e escrita emergente contextualizada.

Esse debate ganha relevância no âmbito do ProLEEI, política de formação continuada vinculada ao CNCA.

[1] Mestra em Educação/PPGEEB/UFMA. Formadora Estadual do ProLEEI/MA/UFMA. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7638-722X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9936831335551351 | Email: diasmagali12@gmail.com.

[2] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica/ProfEPT/IFMA. Formadora Estadual do ProLEEI/MA/UFMA. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-4912-9014. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3226213702141002
Email: simonemgsp@gmail.com.

Instituído pelo Ministério da Educação em 2025 (Brasil, 2025), o programa tem como finalidade apoiar profissionais da Educação Infantil — especialmente aqueles que atuam com crianças de quatro e cinco anos —, fortalecendo práticas voltadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, de modo a respeitar as especificidades da infância. A iniciativa articula União, estados, municípios e universidades federais, tendo a formação docente como uma de suas principais estratégias.

A relação das crianças pequenas com a leitura e a escrita tem início muito antes da entrada no ambiente educacional formal. Imersas em um mundo letrado, elas observam, questionam e atribuem sentidos às marcas gráficas e aos diferentes usos sociais dos textos cotidianos. Contudo, a presença dessas linguagens na pré-escola frequentemente sofre as pressões do fenômeno da "primarização", caracterizado pela imposição de rotinas insistentes de cópias, exercícios de cobrir pontilhados e treinos motores descontextualizados. Em oposição a esse modelo de escolarização precoce, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Cadernos do Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) sustentam que a experiência com a cultura escrita deve ocorrer no horizonte das interações e das brincadeiras.

Considerando as orientações desses documentos normativos, torna-se fundamental que as docentes da Educação Infantil compreendam que a linguagem escrita precisa ser abordada de maneira contextualizada e significativa, possibilitando que as crianças interpretem o mundo e produzam sua própria cultura. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 reafirma a necessidade de reconhecer as especificidades das infâncias, destacando a importância das experiências culturais e das diferentes linguagens na organização das práticas pedagógicas:

> [...] garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo

> no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2009, p. 15).

Tais proposições nos ajudam a pensar que, se é por meio da brincadeira que a criança pode "tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo" (Kishimoto,2010, p. 01), e se é por meio das interações que apreendemos o mundo e nos tornarmos seres de linguagem, as brincadeira e as interações, precisam ser tomadas, conforme já destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (Brasil, 2009), como os eixos organizadores das práticas educativas no que se refere às práticas de leitura e escrita.

Conforme o Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019), a aproximação das crianças com a cultura escrita ocorre desde os primeiros anos de vida, por meio do contato com textos presentes nos ambientes familiar, comunitário e escolar. Essas experiências possibilitam a construção progressiva de conhecimentos sobre a linguagem escrita, seus diferentes usos sociais, gêneros e suportes. Nessa perspectiva, a criança assume uma posição protagonista no processo de aprendizagem, enquanto o professor desempenha o papel de mediador, responsável por observar seus interesses, reconhecer seus conhecimentos prévios e organizar experiências significativas.

> Ou seja, tão importante quanto o novo conhecimento a ser aprendido é estabelecer "pontes" com o que o estudante já domina. Isso é a chave para a ação mediadora do educador. É preciso conhecer o contexto, o entorno, as condições sociais dos estudantes para traçar um planejamento apropriado à realidade da escola. Aprender é um processo significativo para quem aprende, pois em primeira instância parte da sua história para poder aprender e modificar essa mesma realidade histórica. (Maranhão, 2019, p. 20).

Essa compreensão evidencia que a mediação pedagógica na Educação Infantil deve considerar as experiên-

cias socioculturais das crianças, reconhecendo o brincar e as interações como possibilidades de aproximação com a cultura escrita. Assim, práticas que envolvem narrativas, contação de histórias, exploração de livros, brincadeiras simbólicas e produções orais e escritas podem favorecer a construção de sentidos e a ampliação das experiências infantis com a linguagem. Entretanto, a efetivação dessas propostas exige intencionalidade pedagógica e compreensão dos fundamentos que orientam o trabalho docente, especialmente no que se refere à articulação entre ludicidade, oralidade, leitura e escrita.

Diante dessas considerações, este estudo objetiva discutir como as práticas de leitura, oralidade e escrita na Educação Infantil podem ser mediadas ludicamente, com base nos fundamentos teóricos e pedagógicos sistematizados nos Cadernos do ProLEEI/LEEI e no DCTMA. Especificamente, busca-se: a) situar o conceito de cultura escrita e sua articulação com o brincar e com a ampliação da função simbólica; b) compreender o alinhamento entre as orientações do ProLEEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o DCTMA; c) descrever as estratégias de oralidade, mediação de leitura e escrita emergente recomendadas para a práxis pedagógica da pré-escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo caracteriza-se como um estudo teórico -reflexivo, de abordagem qualitativa. A análise foi construída a partir de documentos normativos da Educação Infantil, de publicações institucionais sobre o ProLEEI/ LEEI, do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e de estudos acadêmicos relacionados à linguagem escrita, à ludicidade, à alfabetização e ao letramento.

Foram consideradas, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DCTMA e os documentos do Ministério da Educação relativos ao Pro-

grama Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), incluindo a coleção de cadernos do LEEI. Esses referenciais compreendem a criança como sujeito de direitos, ativa na produção de sentidos e participante da cultura.

Nessa direção, os cadernos do LEEI, organizados como material formativo em oito volumes, propõem uma abordagem sociocultural e interacionista da linguagem, recusando práticas de alfabetização precoce, repetitivas ou centradas exclusivamente na decodificação. Defendem, assim, que bebês e crianças pequenas tenham oportunidades cotidianas de conviver com diferentes gêneros textuais, livros, histórias, rodas de conversa, registros, brincadeiras simbólicas e situações reais de leitura e escrita, reconhecendo-se progressivamente como leitoras e autoras.

Em consonância com a BNCC, o DCTMA (Maranhão, 2019) foi construído em regime de colaboração entre instituições públicas e entidades educacionais do estado, orientando a elaboração dos projetos político-pedagógicos e das práticas curriculares nas redes maranhenses. No âmbito da Educação Infantil, o documento contextualiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e os campos de experiências à realidade e à diversidade sociocultural do Maranhão. Destaca-se, para o trabalho com a cultura escrita, o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que prevê experiências com oralidade, literatura, músicas, brincadeiras, livros e diferentes suportes textuais, favorecendo a curiosidade, a imaginação e a produção de sentidos pelas crianças.

Também foram mobilizadas as contribuições de autores dos Cadernos do LEEI, como Hilda Micarello, Ana Maria de Oliveira Galvão e Mônica Correia Baptista, que discutem o desenvolvimento simbólico, a construção de conhecimentos sobre a escrita e os usos sociais da linguagem. Galvão (2010), referenciada nos Cadernos do LEEI, conceitua a "cultura do escrito" como todo evento

ou prática que conte com a mediação da palavra escrita. Compreende-se, assim, que as pessoas vivenciam diferentes momentos de apropriação dessa cultura — processo que também engloba a Educação Infantil, desde que a escrita seja compreendida como construção de ideias, e não como repetição mecânica ou registro desprovido de significado para as crianças.

A opção por um estudo teórico-reflexivo fundamenta-se no propósito de organizar princípios que possam auxiliar professores, formadores e gestores na interpretação das experiências infantis com a leitura e a escrita. Assim, o artigo não apresenta resultados de uma investigação empírica de campo, mas constrói uma análise articulada entre fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e possibilidades de trabalho pedagógico.

Para o tratamento do corpus documental, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas voltado a descrever, de forma objetiva, sistemática e qualitativa, o conteúdo manifesto e latente dos documentos selecionados. O percurso metodológico seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos Cadernos do ProLEEI/LEEI, dos documentos curriculares e das produções orientadoras relacionadas à implementação do programa no Maranhão. Na exploração do material, identificaram-se as unidades de registro mais recorrentes, tais como brincadeira, interação, literatura, oralidade, escrita, autoria, imaginação, direitos de aprendizagem e formação docente.

A partir da categorização, os achados foram organizados em três eixos teóricos centrais: o brincar como atividade-guia da infância, a literatura infantil como direito estético e a escrita como manifestação de autoria e imaginação. Essas categorias permitiram relacionar as orientações normativas, as mediações docentes e o referencial investigado, evidenciando como linguagem, ima-

ginação e cultura escrita se entrelaçam nas experiências da Educação Infantil. A interpretação foi realizada à luz dos referenciais do ProLEEI/LEEI, das DCNEI, da BNCC, do DCTMA e das contribuições de autores como Vygotsky, Ferreiro e Morais, além dos pesquisadores dos Cadernos, permitindo compreender a apropriação da escrita como processo sociocultural, lúdico e expressivo, e não como treino mecânico e antecipado de alfabetização.

CATEGORIA 1: O Brincar como atividade guia da infância

A primeira categoria analítica evidencia que o brincar constitui eixo estruturante das práticas pedagógicas e condição fundamental para a apropriação da cultura escrita na primeira infância. Conforme as DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as interações e a brincadeira devem organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, assegurando às crianças os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2009). Na BNCC, esses direitos são mobilizados no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação", no qual se situam as vivências com diferentes linguagens, narrativas, livros e registros (Brasil, 2017).

O DCTMA reforça essa perspectiva ao destacar que, "na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer" (Maranhão, 2019). Nesse contexto, a criança assume o protagonismo, cabendo ao professor a mediação e a observação atenta das experiências infantis. O documento orientador considera a criança como um sujeito que observa, questiona e interage de forma ativa e espontânea, defendendo que o currículo deve se constituir como um espaço de interação entre educadores e crianças, promovendo aprendizagens significativas.

A análise dos Cadernos do ProLEEI/LEEI demonstra que a apropriação da escrita não decorre do treino mecânico de habilidades sensório-motoras, mas da par-

ticipação ativa das crianças em práticas sociais mediadas pela linguagem. Vygotsky (2007) contribui para essa compreensão ao demonstrar que as atividades simbólicas, como o jogo de faz de conta e o desenho, constituem etapas fundamentais no desenvolvimento dos sistemas de representação. Na brincadeira, a criança opera com significados, transforma objetos, gestos e palavras em signos, ampliando suas possibilidades de expressão. Assim, o brincar não se reduz a um mero recurso didático, mas configura-se como a atividade-guia da infância, na qual a escrita pode emergir como uma necessidade comunicativa e social.

Cabe destacar, portanto, que a brincadeira de faz de conta na pré-escola é imprescindível, devendo ser assegurada pelos docentes no planejamento e no desenvolvimento da prática diária, uma vez que se caracteriza, nessa etapa da vida, como a atividade principal do desenvolvimento das crianças pequenas. Na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança representar situações sociais, assumir diferentes papéis e atribuir novos significados aos objetos e às experiências cotidianas. Nesse processo, a imaginação, a linguagem e as interações contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse modo, assegurar espaços e tempos para o brincar na pré-escola constitui uma responsabilidade pedagógica, considerando que, nessa etapa, a brincadeira se configura como atividade principal do desenvolvimento. Conforme esclarece Leontiev (2006a, p. 122):

> Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 2006a, p. 122).

Nas situações de faz de conta, as crianças recriam experiências sociais e atribuem sentidos às práticas culturais que observam em seu cotidiano. Ao assumirem papéis de médicos, cozinheiros, motoristas, carteiros ou vendedores, por exemplo, podem surgir necessidades de produzir receitas, listas de compras, fichas de atendimento, cartazes, bilhetes e convites. Essas experiências possibilitam a aproximação com a cultura escrita de maneira contextualizada, pois os registros passam a desempenhar funções de comunicação, organização e memória, articulando imaginação, oralidade e escrita.

Nessa perspectiva, a mediação docente deve favorecer experiências lúdicas que ampliem o contato das crianças com diferentes gêneros textuais, sem antecipar exigências próprias da alfabetização formal. Os Cadernos do ProLEEI enfatizam a importância de respeitar as especificidades da Educação Infantil, contrapondo-se à chamada "primarização", caracterizada pela transposição inadequada de métodos, rotinas e práticas escolarizantes do Ensino Fundamental para a pré-escola (Brasil, 2023). Assim, a intencionalidade pedagógica deve assegurar o protagonismo infantil, valorizando o brincar como experiência de aprendizagem e produção cultural.

No contexto maranhense, as pautas formativas do ProLEEI e as orientações do DCTMA instruem as redes municipais a respeitarem os tempos da infância, organizando espaços e rotinas que favoreçam interações discursivas contínuas, escuta atenta às crianças e leitura cotidiana de literatura de qualidade. O DCTMA reitera os seis direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos na Educação Infantil — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se —, permitindo compreender a criança como um sujeito que observa, questiona e interage de maneira ativa e espontânea.

A compreensão da escrita como prática cultural exige reconhecer que sua apropriação ocorre por meio de experiências significativas, construídas nas relações en-

tre as crianças, os adultos e os diferentes elementos do ambiente. Brito e Kishimoto (2019) destacam que a mediação na Educação Infantil favorece a aprendizagem ao proporcionar situações de interação com signos, instrumentos e sujeitos mais experientes. Nessa perspectiva, os Cadernos do ProLEEI/LEEI contribuem para orientar práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil, superando exercícios mecânicos e descontextualizados.

Essa concepção aproxima-se dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, segundo os quais a linguagem escrita não pode ser reduzida ao domínio de movimentos gráficos ou à reprodução de letras. Sua aprendizagem envolve a construção de significados e a compreensão das funções que a escrita desempenha nas relações sociais. Desse modo, o trabalho pedagógico precisa criar condições para que as crianças reconheçam a necessidade de ler e escrever em situações reais de comunicação, expressão e participação cultural. Nessa direção, destaca-se a seguinte formulação apresentada no texto:

> É a noção de que a aprendizagem da escrita não significa tão somente o domínio de habilidades motoras, mas sobretudo simbólicas; não a apreensão de uma atividade mecânica, mas a apropriação de uma prática cultural, o que leva à segunda de suas conclusões práticas: o ensino deve ser organizado de maneira que a leitura e a escrita façam sentido e sejam necessárias e úteis às crianças (Vigotski, 1995, p. 200).

A partir desse entendimento, a mediação docente deve proporcionar experiências nas quais a leitura e a escrita estejam associadas à imaginação, à oralidade e à produção de sentidos. O Caderno 5 da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (Brasil, 2016) ressalta a importância de ampliar as experiências culturais das crianças, respeitando seus interesses e suas diferentes formas de expressão. Nesse contexto, a literatura infantil assume papel relevante, pois possibilita o contato com narrativas, personagens, imagens e diferentes modos de

representar o mundo, favorecendo a formação de leitores desde a primeira infância.

Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da Educação Básica que fundamenta o Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019). Ao contemplar experiências com livros, histórias e diferentes linguagens, a BNCC (Brasil, 2017) reconhece a importância da literatura para a ampliação do repertório cultural, da imaginação e da sensibilidade das crianças. Assim, a leitura literária ultrapassa sua dimensão instrumental e passa a ser compreendida como experiência estética e direito de aprendizagem, aspecto que fundamenta a segunda categoria analítica deste estudo.

CATEGORIA 2: a Literatura Infantil como direito estético

A segunda categoria evidencia a literatura infantil como direito estético, expressivo e cultural das crianças pequenas. A leitura cotidiana de obras literárias de qualidade não deve ser compreendida apenas como estratégia preparatória para a alfabetização, mas como experiência de fruição, imaginação, ampliação de repertório e contato com diferentes formas de representar o mundo. Nos materiais do ProLEEI/LEEI, a literatura ocupa lugar central por possibilitar às crianças vivenciar a linguagem escrita em suas dimensões estética, simbólica e afetiva, para além da decodificação.

Nesse sentido, compreender a literatura como direito pressupõe reconhecer que o acesso às produções literárias constitui parte da formação humana e cultural desde a primeira infância. Fernandes, Beleze e Magalhães (2025) defendem que a literatura deve estar presente nas experiências das crianças desde bebês, considerando suas contribuições para a fantasia, a afetividade e a construção de relações significativas com a linguagem escrita. Assim, o encontro com os livros não deve estar condicionado à aquisição prévia de habilidades de leitu-

ra convencional, mas constituir uma experiência cultural assegurada a todas as crianças.

O Caderno 1 da coleção LEEI propõe uma reflexão que entrelaça a docência, a linguagem e a cultura escrita na Educação Infantil, discutindo a formação cultural, a leitura literária na prática docente e sua extensão às crianças. Essa perspectiva permite compreender que a qualidade das experiências literárias oferecidas depende também da formação cultural das professoras. Conforme Fernandes, Beleze e Magalhães (2025), os cadernos formativos contribuem para ampliar o repertório das docentes, oferecendo fundamentos e possibilidades de organização de práticas que favoreçam o desenvolvimento da atitude leitora na Educação Infantil.

A formação da atitude leitora, portanto, não se restringe ao contato ocasional com os livros, mas envolve a participação em situações nas quais a leitura se apresenta como prática cultural significativa. A professora, ao demonstrar interesse pelas obras, compartilhar histórias e organizar momentos cotidianos de leitura, torna-se uma referência para as crianças. Nessa direção, Fernandes, Beleze e Magalhães (2025) ressaltam a importância da atitude leitora da própria docente, considerando que suas experiências e escolhas contribuem para despertar nas crianças novas necessidades e interesses relacionados à leitura.

A mediação docente é decisiva nesse processo. Ao ler para as crianças, a professora apresenta características da linguagem escrita, como a organização textual, a relação entre palavras e imagens, a sonoridade poética e a construção de narrativas, ampliando as possibilidades de interpretação. O manuseio de livros com diferentes formatos, ilustrações e gêneros favorece a construção de comportamentos leitores, expressos em ações como folhear, antecipar sentidos pelas imagens, formular hipóteses, comentar, recontar e apreciar esteticamente as obras.

Essa compreensão é aprofundada no Caderno 5, *Crianças como leitoras e autoras*, ao destacar que a leitura envolve diferentes linguagens e possibilidades de produção de sentidos. As ilustrações, os elementos gráficos e a materialidade dos livros participam da construção narrativa, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre imagens e palavras, mesmo quando ainda não dominam a leitura convencional (Brasil, 2016). Desse modo, a experiência literária reconhece a criança como sujeito capaz de interpretar, imaginar e estabelecer diálogos com a obra, valorizando suas diferentes formas de expressão.

Nessa categoria, a oralidade também se destaca como fundamento das experiências literárias. As rodas de conversa, as narrativas orais, as cantigas, as poesias e os recontos permitem que as crianças escutem o outro, expressem opiniões, relatem vivências e elaborem narrativas progressivamente mais complexas. O DCTMA, ao abordar o campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação", contempla vivências articuladas à oralidade, à literatura, às músicas, às brincadeiras e aos diferentes suportes textuais, favorecendo a curiosidade, a imaginação e a produção de sentidos (Maranhão, 2019).

Além disso, o Caderno 5 apresenta possibilidades de trabalho que articulam a leitura literária à produção de linguagem, entre elas a leitura em voz alta, a narração oral, a elaboração de listas, o ditado à professora e a reescrita de textos (Brasil, 2016). Essas práticas podem favorecer a participação das crianças em situações compartilhadas de leitura e escrita, desde que preservem seu caráter significativo e não sejam convertidas em exercícios mecânicos. Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica consiste em ampliar as oportunidades de expressão e participação infantil, respeitando os interesses e as experiências das crianças.

Portanto, a mediação docente deve encorajar a argumentação, valorizar as interpretações infantis e ampliar os

repertórios linguísticos e culturais, sem reduzir a leitura literária a perguntas destinadas apenas à verificação da compreensão textual. A literatura infantil, compreendida como direito estético, assegura às crianças oportunidades de conhecer, apreciar, imaginar e produzir sentidos por meio da linguagem. Nessa perspectiva, os pressupostos do ProLEEI/LEEI contribuem para uma prática pedagógica que reconhece a leitura literária como experiência de formação humana, participação cultural e exercício do protagonismo infantil.

CATEGORIA 3: A Escrita como autoria e imaginação

A terceira categoria analisa a escrita como manifestação de autoria, imaginação e participação ativa da criança na cultura. Nos Cadernos do ProLEEI/LEEI, a criança é compreendida como sujeito de linguagem que observa, formula ideias, experimenta marcas gráficas e produz sentidos. Assim, o trabalho pedagógico na Educação Infantil não deve antecipar o domínio da codificação e decodificação alfabética, mas assegurar experiências significativas com a leitura, a escrita e as diferentes linguagens, respeitando as especificidades da infância (Brasil, 2016).

Essa concepção reconhece que a autoria infantil não depende do domínio da escrita convencional. As crianças podem criar narrativas, formular mensagens, organizar acontecimentos e expressar ideias por meio da oralidade, dos desenhos e de outras representações. O Caderno 5, *Crianças como leitoras e autoras*, destaca que a produção de linguagem escrita pode ocorrer antes da autonomia gráfica, especialmente nas situações de elaboração textual mediadas pela professora (Brasil, 2016). Desse modo, a autoria manifesta-se na capacidade de produzir sentidos e participar das decisões sobre aquilo que será comunicado.

Galvão (2010), referenciada nos Cadernos do LEEI, compreende a cultura do escrito a partir das práticas me-

diadas pela palavra escrita, considerando os diferentes processos de apropriação dessa cultura. Na Educação Infantil, isso implica reconhecer a escrita como prática social vinculada à comunicação e à construção de sentidos, em oposição às cópias mecanizadas e aos registros descontextualizados. Assim, a participação das crianças na cultura escrita deve considerar suas experiências, seus interesses e as funções sociais dos textos.

Nessa perspectiva, garatujas, riscos, letras inventadas, nomes, listas, desenhos e textos coletivos constituem manifestações das experiências infantis com diferentes formas de representação. Essas produções não devem ser avaliadas apenas pela proximidade com a escrita convencional, mas compreendidas como processos de exploração e atribuição de significados. O nome próprio, por exemplo, representa uma referência identitária e afetiva, permitindo às crianças reconhecer marcas gráficas em crachás, listas de chamada e registros cotidianos.

Uma estratégia importante é a atuação da professora como escriba. Quando a turma planeja um evento, registra experiências ou elabora uma carta, as crianças formulam oralmente o conteúdo enquanto a docente realiza o registro. O Caderno 5 (Brasil, 2016, p. 77) destaca que o ditado à professora possibilita produzir textos antes da escrita autônoma, favorecendo a reflexão sobre o que se deseja comunicar, a organização das ideias e as diferenças entre oralidade e escrita.

Entretanto, a mediação docente ultrapassa a transcrição das falas infantis. Conforme o Caderno 5 (Brasil, 2016, p. 78), a professora pode reler trechos, retomar informações, solicitar esclarecimentos e favorecer reformulações durante a produção coletiva. Essas intervenções ajudam as crianças a organizar o discurso, estabelecer relações entre ideias e compreender que o texto pode ser retomado e modificado. Dessa maneira, o registro escrito torna-se uma experiência compartilhada, na qual a criança participa das decisões sobre sua produção.

Outra possibilidade é a reescrita de narrativas conhecidas. Diferentemente da cópia, essa atividade envolve recuperar, reorganizar e reformular histórias anteriormente ouvidas e discutidas. O Caderno 5 esclarece que essas produções não correspondem necessariamente à reprodução literal das obras, pois as crianças mobilizam conhecimentos linguísticos e narrativos para elaborar suas próprias versões (Brasil, 2016, p. 82). Assim, a reescrita constitui uma oportunidade de criação e exercício da autoria infantil.

Os cantos temáticos, como mercadinho, consultório, correios e espaço de artes, também favorecem experiências com a escrita ao disponibilizarem papéis, canetas, etiquetas e outros suportes incorporados às brincadeiras. Nessas situações, listas, receitas, bilhetes e cartazes assumem funções relacionadas aos papéis sociais representados. Contudo, a presença desses materiais não garante experiências significativas. Cabe à professora observar as iniciativas infantis e ampliar as possibilidades de comunicação que surgem durante as brincadeiras.

Essa compreensão encontra respaldo em Brito e Kishimoto (2019), que discutem a mediação na Educação Infantil como processo de aprendizagem construído nas relações com outras pessoas, signos e instrumentos culturais. Nessa perspectiva, a atuação docente deve reconhecer a criança como participante ativa da construção do conhecimento. O Caderno 5 (Brasil, 2016) também valoriza uma postura colaborativa, caracterizada pela escuta das manifestações infantis, pela formulação de perguntas abertas e pelo compartilhamento dos significados produzidos.

O Documento Curricular do Território Maranhense reforça essa abordagem ao reconhecer que a aproximação com a cultura escrita deve considerar os conhecimentos, as experiências e as curiosidades das crianças, atribuindo ao professor o papel de observador e mediador (Maranhão, 2019). Portanto, a intencionalidade pedagógica

não consiste em impor tarefas padronizadas, mas em organizar ambientes, materiais e interações que favoreçam a participação infantil em práticas culturais significativas.

Dessa forma, compreender a escrita como autoria e imaginação implica reconhecer que as crianças podem produzir linguagem, elaborar narrativas e participar de situações de comunicação antes de dominar o sistema alfabético. Os fundamentos dos Cadernos do ProLEEI/LEEI e do DCTMA contribuem para práticas que valorizam a expressão infantil, a mediação docente e a construção compartilhada de sentidos. Assim, a escrita deixa de ser tratada apenas como habilidade técnica e passa a integrar as experiências culturais, lúdicas e criativas da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma estratégia central identificada é a atuação do professor como escriba. Quando a turma planeja um evento, registra uma experiência vivida ou elabora uma carta para a comunidade escolar, as crianças formulam oralmente o conteúdo enquanto o adulto realiza o registro gráfico. Essa mediação permite que as crianças vivenciem a transição do pensamento falado para o texto escrito, refletindo sobre a organização das ideias, a estabilidade das palavras e as possibilidades comunicativas da escrita.

Os cantos temáticos — como mercadinho, consultório, correios e espaço de artes — também favorecem a produção espontânea, ao disponibilizar papéis, canetas, etiquetas e outros suportes que convidam as crianças a escrever durante a brincadeira. O DCTMA reforça essa abordagem ao destacar que a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer, garantindo o protagonismo infantil e conferindo ao professor o papel de observador e mediador das experiências (Maranhão, 2019).

O DCTMA, ao valorizar a diversidade do Maranhão e promover uma educação contextualizada e significativa, oferece subsídios importantes para que as redes municipais organizem propostas pedagógicas que respeitem os tempos e as especificidades da infância. O documento destaca que a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita desde cedo, construindo sua concepção de língua escrita ao observar a diversidade de textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar (Maranhão, 2019).

Quando a instituição de ensino valoriza o protagonismo infantil, o acesso à literatura esteticamente elaborada, a atuação do professor como escriba e a autonomia expressiva da criança, promove o acesso democrático aos bens culturais. Assim, o percurso de aproximação das crianças com o texto escrito consolida-se como um processo dinâmico, inventivo, lúdico e promotor de cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18-19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI): Cadernos de Formação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 5).

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações – ProLEEI/CNCA 2025**. Brasília: MEC/SEB, 2025.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A mediação na Educação Infantil**: possibilidade de aprendizagem. Educação, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: 10.5902/1984644436248.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; BELEZE, Nathalia Martins; MAGALHÃES, Cassiana. **As contribuições dos cadernos formativos do LEEI para a formação das professoras e a atitude leitora na Educação Infantil**: olhar histórico-cultural. Criar Educação, Criciúma, v. 14, p. 291–310, 2025.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

GONÇALVES, Éricka Cristina Cardoso; RITA, Tábata Alves Nintz; SILVA, Camila Moura Barboza da. Jogos e brincadeiras, práticas pedagógicas aliadas no processo da leitura e escrita na Educação Infantil. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, v. 1, n. 3, p. 1–13, 2024.

HOLANDA, Magno de Souza et al. Alfabetizar letrando na infância: análise teórica sobre o uso de práticas lúdicas e sociais na Educação Infantil. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 1, p. 100-118, 2026.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Luís: Seduc/MA, 2019.

MICARELLO, Hilda. Orientações sobre os princípios, objetivos e temas que atravessam as formações LEEI. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Apresentação e Roteiros – ProLEEI**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2023.

OLIVEIRA, Flávia Nunes de; SANTOS, Fabiana Ferreira dos. O ingresso na cultura do escrito: práticas de linguagens e ludicidade na Educação Infantil. **Revista Pergaminho**, Patos de Minas, v. 15, p. 101-115, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

7

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: práticas docentes que valorizam a diversidade

Maria do Carmo Alves da Cruz[1]

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, para muitas crianças, o primeiro espaço público de convivência fora da família. É nela que as crianças ampliam suas formas de se expressar, de ouvir e de narrar o mundo, mas é também nela que começam a perceber como os corpos, as cores, os cabelos, as histórias e as línguas são valorizadas ou desvalorizadas pelos adultos e pelos materiais que as cercam. Por isso, a pergunta que orienta este texto — *como a linguagem oral e escrita pode ser desenvolvida na Educação Infantil a partir de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial?* — não é apenas didática: ela é ética, política e curricular.

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a História e Cultura dos Povos Indígenas, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e impuseram às escolas o compromisso de enfrentar o racismo e valorizar as matrizes afr-

[1] Doutora em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFMT). Professora do Curso de Pedagogia, e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Formadora Estadual do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil-ProLEEI-MA. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-7928-1284.
E-mail: maria.cac@ufma.br

canas e indígenas da formação brasileira (Brasil, 2003, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, afirmam que as propostas pedagógicas devem garantir a apropriação, pelas crianças, das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, bem como o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras (Brasil, 2010). Apesar desse arcabouço, ainda é comum que a temática apareça na Educação Infantil apenas em datas comemorativas, de forma pontual e, muitas vezes, estereotipada.

Este artigo resulta de uma formação desenvolvida no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), com professoras e professores de 215 das 217 redes municipais do Maranhão. A formação foi organizada a partir de perguntas provocadoras, imagens, obras literárias e relatos de práticas realizados por docentes em escolas urbanas, do campo e quilombolas de municípios como São Luís, Bacabal, Monção, Mirinzal, Cururupu, Itapecuru-Mirim e Bequimão. O objetivo é sistematizar essa experiência, discutindo fundamentos e possibilidades pedagógicas para o trabalho com as linguagens oral e escrita na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

O texto está organizado em sete seções, além desta introdução. A seção 2 problematiza as imagens que construímos sobre a Europa e a África. A seção 3 discute as concepções que sustentam a prática docente. A seção 4 apresenta a linguagem como prática social, dialógica e enraizada na tradição oral. A seção 5 trata das literaturas afro-brasileira e indígena. A seção 6 reúne outras linguagens possíveis na Educação Infantil. A seção 7 apresenta práticas realizadas por docentes maranhenses, e a seção 8 discute a autoformação. Por fim, as considerações fi-

nais retomam as contribuições da prática docente para uma Educação Infantil antirracista.

2 **DE QUE COR VOCÊ SE VÊ?** DESCONSTRUINDO IMAGENS SOBRE A EUROPA E A ÁFRICA

Uma pergunta simples e, ao mesmo tempo, desconcertante — "De que cor você se vê?" — convida cada docente a pensar sobre sua própria identidade étnico-racial, condição para compreender como ela atravessa a relação com as crianças. Em uma sociedade marcada pelo mito da democracia racial, muitas pessoas negras foram ensinadas a não se nomear como tais, e muitas pessoas brancas não percebem a branquitude como lugar social. Reconhecer-se é o primeiro passo para reconhecer o outro.

Outras perguntas, como "Qual imagem te faz lembrar a Europa?" e "Qual imagem te faz lembrar a África?", costumam associar a Europa a monumentos, cidades organizadas, riqueza e desenvolvimento, e a África a pobreza, fome, animais selvagens e aldeias. Para tensionar essas associações, é importante apresentar imagens de pessoas em situação de rua e de pobreza em países europeus, acompanhadas de notícias sobre os cerca de 95,4 milhões de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social na Europa (Cerca de 95,4 milhões, [s.d.]) e sobre o recorde da ameaça de pobreza na Alemanha (Ameaça de pobreza..., [s.d.]; Thiel, 2021). Do mesmo modo, explorar imagens de cidades africanas modernas, de paisagens com neve, de creches e jardins de infância em Burkina Faso e no Níger e de universidades como as da Cidade do Cabo e de Joanesburgo, na África do Sul, de Nairóbi, no Quênia, e do Cairo, no Egito, ajuda-nos a fugir do "perigo de uma história única" (Adichie, 2009).

O exercício pode revelar que as imagens que carregamos não são neutras: elas foram produzidas historicamente por um olhar colonial que representou a Europa como centro da civilização e a África como lugar da falta.

Os mapas da partilha da África, comparando o continente em 1870 e em 1895, ajudam a compreender que a fragmentação política africana resulta da ação colonial europeia, e não de uma suposta incapacidade dos povos africanos de se organizarem. Lugares de memória como a Casa dos Escravos, na Ilha de Gorée, no Senegal, e a Porta do Não Retorno, em Ouidah, no Benin, lembram a violência do tráfico transatlântico que trouxe milhões de africanas e africanos ao Brasil.

Essa história, contudo, não é apenas de dor. É também de resistência, inclusive por meio da escrita. A carta de Esperança Garcia — mulher negra escravizada no Piauí, escrita em 6 de setembro de 1770 e dirigida ao então presidente da Capitania de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, para denunciar maus-tratos — é hoje considerada um dos primeiros *habeas corpus* do Brasil. A seccional da OAB-PI a reconheceu como primeira advogada piauiense em 2017 e, em novembro de 2022, o Conselho Pleno do Conselho Federal da OAB concedeu a ela, nacionalmente, o título histórico de primeira advogada brasileira.

No Maranhão, o registro da carta do Negro Cosme, liderança da Balaiada, às autoridades, em 1840, mostra que pessoas negras se apropriaram da escrita como instrumento de luta por liberdade. Apresentar esses documentos aos docentes — e, de forma adequada à faixa etária, às crianças — é afirmar que a população negra foi e é produtora de linguagem escrita, e não apenas objeto dela.

3 QUAL CONCEPÇÃO SUSTENTA MINHA PRÁTICA DOCENTE?

Toda prática docente é sustentada por concepções, explícitas ou não. Durante o encontro remoto, cada docente foi convidado a examinar quatro delas, relacionando-as ao trabalho com a linguagem oral e escrita: a con-

cepção de infância, a de criança, a de Educação Infantil e a de currículo.

A concepção de infância precisa ser plural. Não existe uma infância única e universal, mas múltiplas infâncias, vividas em contextos urbanos, rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e periféricos, atravessadas por classe, gênero, raça e território. As imagens de crianças brincando em diferentes lugares do Brasil e do mundo, apresentadas durante a formação, reforçam que brincar, contar, cantar e aprender acontecem de formas diversas, e que nenhuma delas deve ser tomada como padrão.

A concepção de criança que orienta este trabalho é a de sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010). Essa concepção desloca a criança da posição de receptora para a de autora de linguagem.

A concepção de Educação Infantil, coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais, entende essa etapa como espaço de cuidado e educação indissociáveis, cujos eixos estruturantes são as interações e a brincadeira (Brasil, 2010). Nesse sentido, não se trata de antecipar a escolarização da leitura e da escrita, mas de garantir experiências significativas com a linguagem em suas diferentes formas.

Por fim, a concepção de currículo define o que se escolhe ensinar e o que se deixa de fora. Um currículo que apresenta apenas personagens brancos nos livros, apenas bonecas de pele clara e apenas referências europeias ensina, silenciosamente, quem pode ser modelo de beleza, de inteligência e de humanidade. Estudos sobre o cotidiano da Educação Infantil já demonstraram como o silêncio de professoras e professores diante de situa-

ções de discriminação contribui para a internalização do racismo pelas crianças (Cavalleiro, 2000). Assim, a pergunta "Qual concepção sustenta minha prática docente?" é também uma pergunta sobre o que o currículo faz com as crianças negras, indígenas e brancas que dele participam.

4 A LINGUAGEM SE CONSTRÓI NA INTERAÇÃO SOCIAL

A linguagem não é um conjunto de regras a ser transmitido, mas uma atividade social situada. Como afirma Marcuschi (2001, p. 43), "as formas linguísticas dos textos e seus sentidos, tanto no caso da fala quanto no da escrita, ocorrem no uso da língua como atividade contextualizada. O funcionamento e a produção da linguagem se dão no contexto social". Essa compreensão tem implicações diretas para a Educação Infantil: as crianças aprendem a falar, a escutar, a ler e a escrever participando de situações reais de comunicação, em que suas vozes têm lugar e suas experiências culturais são reconhecidas.

Na Educação Infantil, o dialogismo e a interação podem ser promovidos por meio de práticas que incentivem a participação ativa das crianças em discussões, brincadeiras e atividades colaborativas (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021). Nas brincadeiras coletivas, as crianças negociam constantemente significados, regras e papéis, em um processo essencialmente dialógico. Nos projetos colaborativos, a resolução conjunta de problemas permite que expressem suas ideias e ouçam as dos colegas, construindo coletivamente o conhecimento. Nas conversas mediadas, o papel do professor é decisivo: um docente atento pode facilitar o diálogo entre as crianças, fazendo perguntas abertas, estimulando a troca de ideias e ajudando-as a organizar o pensamento.

Del Ré, Hilário e Vieira (2021) destacam ainda três princípios para as práticas pedagógicas. O primeiro é o uso de atividades dialógicas, como jogos de contar histórias, rodas de conversa e dramatizações, que incentivam

a conversa e a colaboração. O segundo é a conexão com o cotidiano: incorporar temas e palavras que as crianças reconhecem em suas vidas, como a família, o bairro, os amigos, as festas e os modos de trabalhar da comunidade. O terceiro é a escuta ativa: respeitar e valorizar as contribuições das crianças, reforçando que o conhecimento é construído coletivamente.

Quando esses princípios encontram a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a conexão com o cotidiano ganha um sentido ainda mais forte. Para uma criança quilombola, falar sobre a roça, a quebra do coco babaçu, o tambor de crioula ou as histórias da avó não é tema transversal: é a matéria viva da sua linguagem. Para uma criança negra da periferia urbana, ver seu cabelo, seu bairro e sua família representados nas histórias e nos painéis da sala é condição para que ela se reconheça como alguém que tem o que dizer.

4.1 A tradição oral como matriz de saberes

Entre as referências que orientaram a formação está o pensamento do escritor e historiador malinês Amadou Hampâté Bâ, para quem a oralidade, nas sociedades africanas, não é ausência de escrita, mas um sistema próprio, rigoroso e complexo de produção e transmissão de conhecimentos. Ao narrar sua infância em *Amkoullel, o menino fula*, o autor descreve a precisão da memória formada pela escuta atenta:

> A memória das pessoas da minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até as roupas. [...] Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa,

> seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente (Hampâté Bâ, 2003, p. 13).

O trecho revela que a narrativa oral mobiliza a observação, a memória, o gesto, o corpo e o ambiente — dimensões que a Educação Infantil, muitas vezes, deixa de lado ao reduzir o trabalho com a linguagem ao reconhecimento de letras. Em outra passagem, Hampâté Bâ recorda como aprendeu, ainda criança, a armazenar contos inteiros ouvindo os adultos, e como os repetia aos companheiros no dia seguinte:

> Silencioso como cabia a toda criança no meio de adultos, eu não perdia uma migalha do que ouvia. Foi lá que, mesmo antes de saber escrever, aprendi a tudo armazenar na minha mente, já bastante exercitada pela técnica de memorização auditiva da escola corânica. Fosse qual fosse a extensão de um conto ou de um relato, eu o gravava em sua totalidade e no dia seguinte ou alguns dias depois, o repetia tal e qual a meus companheiros (Hampâté Bâ, 2003, p. 175).

Para o mesmo autor, "a escrita é a fotografia do saber, mas não é o saber em si" (Hampâté Bâ, 2003, p. 175). Essa afirmação ajuda a superar a hierarquia que coloca a escrita acima da fala. Na perspectiva aqui defendida, a oralidade não é uma etapa a ser superada rumo à escrita, mas uma linguagem com valor próprio, que se articula à escrita e a enriquece. Recontar uma história ouvida, registrar coletivamente o que a avó contou, desenhar a cena de um conto e, depois, ditar ao professor o que o desenho mostra são formas de transitar entre a fala e a escrita, num processo que Marcuschi (2001) denomina retextualização.

A célebre frase atribuída a Hampâté Bâ, "cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima", reforça a importância de trazer os mais velhos para dentro da escola. Avós, rezadeiras, mestres de cultura popular, quebradeiras de coco, contadores de histórias e brincantes são bibliotecas vivas, e a Educação Infantil pode ser o lugar em

que as crianças aprendem a escutá-los e a registrar seus saberes.

5 LITERATURA NEGRA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura é uma das vias mais potentes para o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, e também uma das mais importantes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Fonseca (2006) explica que a expressão "literatura negra" está ligada a antologias publicadas em vários países e a movimentos surgidos nos Estados Unidos e no Caribe, que se espalharam por outros espaços e incentivaram uma literatura que assume as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes. Por meio do reconhecimento e da revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária passa a expressar um novo modo de conceber o mundo.

No Brasil, a expressão literatura afro-brasileira ganhou força com publicações como *Cadernos Negros*, que reúnem poemas e contos de autoria negra desde o fim dos anos 1970. Segundo Fonseca (2006), quatro fatores ampliaram a significação dessa produção: a emergência de um eu-enunciador negro, isto é, de pessoas negras que falam de si a partir de sua experiência; a construção de uma epopeia negra, que reconta a história a partir das lutas da população negra; a reversão de valores, que ressignifica o que antes era apresentado de forma negativa; e a instauração de uma nova ordem simbólica.

Para a Educação Infantil, esses conceitos ajudam a selecionar obras que não apenas "incluem personagens negros", mas apresentam a população negra e os povos indígenas como protagonistas, produtores de cultura, ciência, arte e beleza, rompendo com representações associadas exclusivamente à escravidão, à pobreza ou ao exotismo.

5.1 Um acervo possível

Durante a formação, foi apresentado um acervo de literatura infantil que pode compor as salas de referência e os cantinhos de leitura. Sem pretensão de esgotar as possibilidades, as obras foram agrupadas em alguns eixos.

O primeiro eixo reúne obras sobre manifestações culturais afro-brasileiras. *Berimbau mandou te chamar* apresenta canções de roda de capoeira, suas relações com a África e sua difusão no Brasil. *Capoeira e Jongo*, de Sonia Rosa, aproximam as crianças da musicalidade africana de forma poética e mostram como africanos de Angola e do Congo se reuniam nas rodas de jongo nas fazendas do Sudeste. *O tabuleiro da baiana* convida ao universo lúdico da cultura popular. *É o Tambor de Crioula!* narra a história de pessoas que se reúnem para cantar, dançar e se abraçar no Tambor de Crioula, manifestação originada no Maranhão e declarada patrimônio cultural brasileiro em 2007, referência de identidade e resistência dos valores culturais afro-brasileiros. *Nós de axé* acompanha uma menina que, sob a árvore sagrada Iroko, ganha uma fitinha colorida e faz um nó para cada desejo, numa celebração da Bahia e da cultura afro-brasileira.

O segundo eixo reúne biografias e trajetórias de artistas negros, como as obras sobre Chiquinha Gonzaga e Cartola, que apresentam o universo social em que esses artistas se formaram e ampliam o conhecimento das crianças sobre as culturas populares do Rio de Janeiro. Também foram apresentadas coleções de biografias ilustradas sobre personalidades negras e indígenas brasileiras e estrangeiras, como Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Luiz Gama, Laudelina de Campos Melo, Maria Firmina dos Reis, Dandara, Felipa Maria Aranha, André Rebouças, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Sônia Guajajara, Martin Luther King e Malcolm X, além de maranhenses como o professor Luiz Alves Ferreira (Professor Luizão),

o músico João do Vale, a historiadora Mundinha Araújo, a professora Maria de Lourdes Siqueira, dentre outros. *(Nota: Maria Firmina dos Reis foi mencionada duas vezes na listagem original; ajustou-se a estrutura para evitar a repetição).*

O terceiro eixo reúne narrativas sobre o continente africano. *A África, meu pequeno Chaka...* traz um avô nascido na África que conta ao neto detalhes de sua infância e de sua aldeia. *As panquecas de Mama Panya* apresenta o Quênia por meio do cotidiano de uma mãe e seu filho, permitindo trabalhar noções de paisagem e de lugar. *Batuque de cores* acompanha a menina Fatou, que escreve ao avô Moussa pedindo para ouvir de novo a história de sua viagem pelo continente africano — uma obra especialmente interessante para discutir com as crianças a função social da carta. *Histórias encantadas africanas* responde, com lendas da Costa do Marfim e dos povos Ashanti, a perguntas como "por que as pessoas têm cor de pele diferente?" ou "por que os baobás parecem estar de ponta-cabeça?". *O senhor das histórias* traz o avô que conta aos netos as histórias do velho Anansi. *Bruna e a galinha d'Angola* mostra uma menina que, ao ganhar da avó uma galinha d'angola, conhece as histórias da África, terra de sua família. *Canção dos povos africanos*, em poesia rimada, apresenta uma tradição em que a canção é mediadora das relações sociais. *Pigmeus* aborda o cotidiano de um antigo povo da floresta, e *Cartas entre Marias* acompanha duas meninas, uma em Florianópolis e outra na Guiné-Bissau, que trocam cartas sobre seu cotidiano, revelando proximidades e distâncias entre suas vidas.

O quarto eixo reúne heróis negros e histórias de formação do Brasil. *O herói de Damião* narra a história de um menino negro que não encontrava um herói da sua cor até descobrir, na capoeira, que ele próprio poderia ser seu herói. *Histórias da nossa gente* apresenta a formação multifacetada do país, com personagens como Chico Rei

e Zumbi dos Palmares. *A rainha da bateria* acompanha uma menina apaixonada por samba que se encanta com uma escola de samba.

O quinto eixo reúne narrativas indígenas, como *Vou lá buscar a noite e já volto*, em que Susana Ventura recria nove narrativas orais kayapó; *Como surgiu: mitos indígenas brasileiros*; e a história de Tykuã, criança do povo maraguá que vive no coração da Floresta Amazônica. Completam o acervo obras como *Quibungo*, sobre o menino Kunta e o gigante temido pela aldeia, e *Flora*, sobre uma menina apaixonada pelas sementes e pelo ciclo da vida.

A presença dessas obras na sala, por si só, não garante uma prática antirracista. É a mediação docente que transforma o livro em experiência de linguagem: a leitura em voz alta, a conversa sobre as ilustrações, o reconto pelas crianças, a dramatização, a produção coletiva de novas histórias, a escrita de cartas e bilhetes a partir dos livros e a comparação entre o que o livro mostra e o que as crianças vivem em suas comunidades.

6 OUTROS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: linguagens que dialogam com a oralidade e a escrita

6.1 Brinquedos, música e personalidades

Bonecas negras com roupas de tecidos africanos, para vestir e despir, permitem que as crianças brinquem com representações positivas de si e dos outros, nomeiem peças, cores e estampas e criem narrativas. Registros fotográficos de personalidades negras brasileiras — como Alcione, Sueli Carneiro, Machado de Assis, Abdias Nascimento, Zumbi dos Palmares, Luiz Gama e Joaquim Barbosa — podem compor painéis e jogos de memória, gerando conversas sobre quem são essas pessoas e o que fizeram.

Na linguagem musical, a escuta de compositoras, compositores, cantoras e cantores negros brasileiros, de

diferentes gerações e gêneros musicais, oferece repertório para cantar, dar asas à imaginação, recontar e criar. A música é um suporte textual privilegiado na Educação Infantil: as crianças memorizam letras, brincam com rimas e sonoridades, antecipam palavras e, com a mediação docente, podem relacionar o que cantam ao texto escrito em cartazes.

6.2 Artes visuais, grafismos e artesanato

Nas artes visuais e no artesanato, foram apresentadas obras de artistas negros e o trabalho de Esther Mahlangu, artista sul-africana nascida em 1935, em Middelburg, Mpumalanga, pertencente ao povo Ndebele, um dos poucos povos sul-africanos que preservou suas tradições ao longo dos séculos, conhecido pelas pinturas murais e pelos artefatos com miçangas. A partir de suas obras, as crianças podem observar padrões, cores e formas, criar seus próprios desenhos e nomear o que produzem.

Os grafismos africanos, os colares e as máscaras africanas também foram explorados em práticas como as da Comunidade Jardim, em Bacabal. As máscaras, por exemplo, podem ter significado espiritual ou religioso e são utilizadas em rituais de casamento, nascimento, colheita e preparação para a guerra, entre outros, fazendo parte da identidade cultural de diferentes povos. Ao produzir máscaras, as crianças conversam sobre esses sentidos, inventam personagens e criam pequenas dramatizações.

6.3 Adinkras, tecidos e penteados

Os símbolos *Adinkra*, de origem Akan (Gana), são ideogramas que expressam provérbios e valores. A formação propôs identificar *adinkras* nas grades e portões das casas da comunidade — como *Eban* (cerca: amor e segurança), *Nyame Dua* (árvore de Deus: proteção e presença divina), *Odo Nnyew Fie Kwan* (o amor sempre acha o caminho de casa), *Sankofa* (retorne e pegue: aprender com

o passado) e *Asase Ye Duru* (a terra tem peso: divindade da Mãe Terra). Essa atividade é especialmente rica para a linguagem escrita, porque mostra às crianças que existem diferentes sistemas de representação gráfica de ideias, e que a escrita alfabética é apenas um deles.

Os tecidos africanos oferecem outra via. O *kente*, pano de tiras produzido pelos povos Asante e Ewe de Gana e pelos Ewe do Togo, originou-se na antiga Costa do Ouro, na África Ocidental, como vestuário para ocasiões especiais e hoje simboliza uma herança cultural compartilhada, reconhecida inclusive na diáspora africana. A partir do tecido *samakaka*, de Angola, propõe-se uma sequência de observação seguida de perguntas: qual o formato dos desenhos? Por que escolher desenhos desse modelo? Serão as mesmas estampas que usamos hoje? Há diferença de tamanho entre os desenhos? Depois da conversa, as crianças, em grupos, criam e pintam seus próprios padrões geométricos, percebendo como as cores influenciam as estampas. A atividade articula oralidade, observação, linguagem visual e noções matemáticas de forma, tamanho e sequência.

Os penteados afro e as tranças, trabalhados em experiências como a da Comunidade Centro de Lino, em Bacabal, com apoio de livros como *Betina* e *As tranças de Bintou*, permitem conversar sobre a beleza dos cabelos crespos e cacheados, enfrentando um dos alvos mais frequentes do racismo dirigido às crianças negras.

6.4 Ciência, Tecnologia e Matemática de origem africana

Para romper com a ideia de que o conhecimento científico é exclusivamente europeu, a formação apresentou contribuições de pessoas negras presentes no cotidiano: Garrett Augustus Morgan, inventor de um modelo de semáforo e de uma máscara de proteção contra gases; Lewis Latimer, que contribuiu para o aperfeiçoamento da lâmpada; Patricia Bath, oftalmologista que desenvolveu o *Laserphaco Probe* para cirurgia de catarata; Beth Koi-

gi, engenheira queniana que desenvolveu equipamentos para produzir água potável a partir do ar; e Jaqueline Goes de Jesus, biomédica brasileira que integrou a equipe que sequenciou o genoma do coronavírus no Brasil.

No campo da Matemática, foram apresentados os papiros de Ahmes (ou Rhind) e de Moscou (ou Golenischev), documentos egípcios com problemas aritméticos e geométricos, e artefatos como o osso de Ishango e o ocre gravado de Blombos, que evidenciam registros humanos antigos de contagem e de padrões geométricos no continente africano. Para a Educação Infantil, esses exemplos ajudam a mostrar às crianças — e sobretudo aos adultos — que contar, medir, desenhar padrões e registrar quantidades são práticas humanas que também têm origem africana.

7 PRÁTICAS NO CHÃO DA ESCOLA: experiências de docentes maranhenses

A segunda parte da formação foi orientada pela pergunta: *quais as contribuições da minha prática docente na construção de uma Educação Infantil antirracista?* Para respondê-la, foram compartilhadas experiências desenvolvidas por professoras e professores de diferentes redes municipais do Maranhão, que mostram como os fundamentos discutidos se materializam no cotidiano.

Na experiência da professora Magali Dias Machado, rodas de leitura com um acervo diversificado de literatura afro-brasileira foram seguidas da produção de autorretratos pelas crianças. Ao desenhar a si mesmas, as crianças falaram sobre a cor da pele, o cabelo, o formato do rosto e as pessoas da família, num exercício de linguagem oral e de representação gráfica que fortalece a autoimagem.

Na Unidade de Ensino Infantil Tia Terezinha, em Bacabal, as professoras Edinalva Baima Silva, Rayara Salazar da Silva, Antônia Halana Nascimento de Sousa e Janileia S. Matos organizaram ambientes de leitura com livros, te-

cidos e objetos de matriz africana, transformando a sala em espaço de exploração. Na Escola Municipal Padre Raimundo Lemos, na Comunidade Quilombola Mata Boi, em Monção, a professora Eliene Padilha Tavares desenvolveu atividades com brinquedos e materiais da comunidade, em que as crianças nomeavam, classificavam e narravam o uso dos objetos.

Na UEB Primavera, em São Luís, as professoras Milanya Caminha Silva, Raiana Barbosa de Oliveira Souza e Alyne da Silva e Silva propuseram experiências com objetos e imagens relacionadas ao continente africano, associadas ao mapa da África e a histórias. Na UEB Evandro Bessa de Lima, também em São Luís, a professora Joselma Santos Viana desenvolveu jogos em roda, no chão da sala, em que as crianças falavam, escutavam e argumentavam. Nas UEBs Pedro Marcosini Bertol e Jairo Rodrigues, as professoras Tharsila de Jesus Santos Saraiva, Raylanne Costa Arouche, Martyhellen Silva, Aline Rachel Frazão e Luanna Pereira de Sousa trabalharam com contação de histórias, figurinos e painéis coletivos.

Na Unidade de Ensino Manoel Ribeiro da Cruz, na Comunidade Quilombola de Aliança, em Cururupu, o professor João Aranha Barros e as professoras Elda Cristina Cordeiro Conduru e Ana Caroline Pires Miranda desenvolveram brincadeiras de cuidado com bonecas negras e de faz de conta com objetos do cotidiano, em que as crianças dramatizavam situações familiares e comunitárias. Na Comunidade Quilombola Barriguda, em Itapecuru-Mirim, a professora Kátia Castro criou o painel *"Letras de ancestralidade"*, relacionando letras do alfabeto a palavras, objetos e símbolos da cultura afro-brasileira e quilombola, numa articulação direta entre a apropriação do sistema de escrita e o pertencimento étnico-racial.

Em Bequimão, em ações desenvolvidas pela turma da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ), as crianças participaram de atividades ao ar livre, de trançado com palha e de encontros com os mais velhos da

comunidade, que contaram histórias e mostraram seus saberes. Essas experiências retomam diretamente a tradição oral discutida por Hampâté Bâ: as crianças, sentadas ao redor dos mais velhos, escutaram, perguntaram, recontaram e registraram, transformando o território em texto.

Essas práticas têm em comum alguns elementos. Todas partem da escuta das crianças e do reconhecimento de suas comunidades; todas articulam a oralidade com outras linguagens (o desenho, o brinquedo, a dramatização, o artesanato); e todas encontram, nos saberes africanos, afro-brasileiros e quilombolas, conteúdo legítimo para o trabalho com a leitura e a escrita. Mostram, também, que a Educação das Relações Étnico-Raciais não é um projeto à parte, mas uma forma de organizar o próprio currículo da Educação Infantil.

8 AUTOFORMAÇÃO: o professor como leitor e pesquisador

Nenhuma dessas práticas é possível sem um investimento contínuo na formação dos docentes. Grande parte das professoras e professores que hoje atuam na Educação Infantil não teve, em sua formação inicial, acesso sistemático à história da África, às culturas afro-brasileiras e indígenas e aos debates sobre racismo na escola. Por isso, além das ações institucionais, é indispensável a autoformação: o compromisso de cada docente com a própria ampliação de repertório.

A formação sugeriu alguns caminhos. No cinema e no audiovisual, documentários e produções como *A última abolição*, *Vida palmarina*, *Querino* e *Apartheid tropical* ajudam a compreender a história da população negra no Brasil. Na literatura historiográfica, obras como *A hidra e os pântanos*, de Flávio dos Santos Gomes, *Rebelião escrava no Brasil*, de João José Reis, e *A revolta da chibata*, de Edmar Morel, aprofundam o conhecimento sobre as lutas negras. No campo da Educação Infantil, publicações recentes sobre educação infantil afrocentrada, produzi-

das por pesquisadoras e pesquisadores maranhenses, oferecem fundamentos e práticas situadas no território.

A autoformação também se faz no coletivo. As ações formativas do Curso de Aperfeiçoamento na Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (CAERER-EI) são exemplos de espaços em que docentes podem estudar, trocar experiências e planejar juntos. Formar-se, nesse sentido, não é acumular informações, mas transformar o olhar — o mesmo olhar que, no início da formação, foi desafiado pelas perguntas sobre a Europa e a África.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da pergunta sobre como as linguagens oral e escrita podem ser desenvolvidas na Educação Infantil a partir de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial. A experiência formativa no âmbito do Pro-LEEI mostrou que a resposta passa por três movimentos articulados.

O primeiro é desconstruir o olhar: reconhecer que as imagens que temos sobre a África, a Europa, as pessoas negras e os povos indígenas foram construídas historicamente e precisam ser questionadas, inclusive na escolha dos livros, brinquedos e imagens que chegam às crianças. O segundo é assumir uma concepção de linguagem como prática social, dialógica e ancestral, que valoriza a oralidade como linguagem com valor próprio, reconhece a tradição oral africana como matriz de saberes e compreende a escrita como mais uma forma de registro e comunicação, e não como única medida de conhecimento. O terceiro é organizar o currículo com intencionalidade, garantindo acervo literário diverso, mediação qualificada, diálogo com a comunidade e com os mais velhos, e experiências com múltiplas linguagens — música, artes, brincadeiras, tecidos, símbolos e saberes científicos de origem africana.

As práticas relatadas por docentes de escolas urbanas, do campo e quilombolas do Maranhão demonstram que essa construção já está em curso e que ela fortalece, ao mesmo tempo, a linguagem e o pertencimento das crianças. Quando uma criança negra se vê em um livro, reconhece um símbolo *adinkra* no portão de sua casa, reconta a história que a avó contou ou associa uma letra a uma palavra da sua comunidade, ela aprende a ler e a escrever o mundo a partir de um lugar de dignidade.

A implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na Educação Infantil, portanto, não depende apenas de normas, mas de professoras e professores que assumam a prática docente como espaço de escolha e de compromisso. Como sintetiza a mensagem que encerrou a formação: "cada criança é um sol, luz que chega, transforma e anuncia o porvir". Que a prática docente seja chama que o acende, tecendo, na Educação Infantil, o encontro entre linguagem oral, escrita e Educação das Relações Étnico-Raciais, para que o futuro se construa com raízes na ancestralidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela; VIEIRA, Márcia. ***Interação, dialogismo e práticas pedagógicas na Educação Infantil***. São Paulo: Parábola, 2021.

AMEAÇA de pobreza bate recorde na Alemanha. **DW Brasil**, [s. d.]. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/amea%C3%A7a-de-pobreza-bate-recorde-na-alemanha/a-37791001. Acesso em: 26 set. 2026.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

Cerca de 95,4 milhões de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social na Europa. **Monitor Mercantil**, Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: https://monitormercantil.com.br/cerca-de-954-milhoes-de-pessoas-em-risco-de-pobreza-ou-exclusao-social-na-europa/. Acesso em: 26 set. 2026.

THIEL, Jeremias. Jeremias Thiel conta como é ser pobre na Alemanha. **Público**, Lisboa, 19 set. 2021. Disponível em: https://www.publico.pt/2021/09/19/mundo/noticia/jeremias-thiel-conta-pobre-alemanha-enfrentar-pobreza-1978009. Acesso em: 10 out. 2026.

8

EU, FORMADOR ESTADUAL: escrevivências, sentidos e experiências no ProLEEI – Maranhão

Everton Vieira Ribeiro[1]

INTRODUÇÃO

Escrever sobre o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no Maranhão é, para mim, revisitar uma caminhada construída por muitas mãos, vozes e experiências. Ao assumir a representação dos formadores e das formadoras estaduais, na mesa de abertura do III Seminário Estadual, com o tema *"As Brincadeiras e as Interações Sociais no Desenvolvimento Infantil: como estimular a oralidade, leitura e escrita na pré-escola?"*, realizado em São Luís, de 10 a 12 de setembro de 2026, compreendi que aquela fala não deveria expressar apenas uma posição individual. Ela precisava dar visibilidade ao compromisso coletivo com a formação continuada e com a garantia de experiências significativas de oralidade, leitura e escrita às crianças maranhenses.

Este artigo assume a forma de uma narrativa autobiográfica inspirada à luz da escrevivência, em que a experiência individual se entrelaça às vivências coletivas. Ao retomar meu percurso no programa, busco refletir sobre os sentidos que essa experiência vem produzindo em minha atuação como formador e sobre os desafios da formação docente em um estado marcado pela diversidade territorial, social e cultural.

[1] Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, pela Universidad Europea del Atlántico. Formador Estadual do ProLEEI Maranhão. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1478255249904181 | Orcid: https://orcid.org/0009-0006-0017-1282 | E-mail: evertonvribeiro@gmail.com.

A escrevivência não se limita ao registro de uma trajetória individual: permite refletir sobre as relações entre memória, experiência e condições coletivas de existência. Evaristo (2020, p. 30-31) relaciona a escrevivência à "experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana". Essa formulação está vinculada à experiência negra e diaspórica da autora e deve ser compreendida em seu contexto histórico e político. Ao mobilizá-la neste texto, não pretendo apagar essa especificidade, mas reconhecer a importância de escrever a partir de uma experiência situada e em diálogo com outras vozes.

Assim, ao narrar minha experiência no ProLEEI, não pretendo transformar uma vivência particular em representação universal dos profissionais maranhenses. Busco reconhecer que a memória individual é atravessada por encontros, responsabilidades, aprendizagens e condições coletivas. Escrever sobre a formação significa, portanto, registrar uma experiência e interrogar seus sentidos políticos, pedagógicos e humanos, especialmente quando ela se relaciona com o direito das crianças à literatura, à linguagem e à participação.

O objetivo deste artigo é compartilhar reflexões construídas ao longo dessa trajetória, com destaque para o diálogo entre teoria e prática, a valorização dos saberes docentes, o reconhecimento das múltiplas infâncias maranhenses e a constituição de uma rede colaborativa de formação. O texto está organizado em três partes: primeiro, discuto os sentidos pessoais e coletivos de representar os formadores estaduais; depois, reflito sobre a diversidade das infâncias e o trabalho com oralidade, leitura e escrita; por fim, analiso a formação como uma circuito de diálogo, escuta e transformação.

A opção pela narrativa autobiográfica também se justifica por permitir tornar visíveis aprendizagens que nem sempre aparecem em relatórios, cronogramas ou indicadores. Embora os documentos institucionais registrem

ações e etapas, a experiência formativa envolve dúvidas, deslocamentos, relações de confiança, descobertas e mudanças. Ao narrar essa trajetória, procuro aproximar a dimensão institucional do ProLEEI das aprendizagens produzidas no cotidiano dos encontros e das relações entre os sujeitos envolvidos.

REPRESENTAR UM COLETIVO: aprender enquanto se forma

Quando estive diante da responsabilidade de representar os formadores e as formadoras estaduais do ProLEEI-MA, no III Seminário[2], senti que aquela fala precisava ultrapassar a dimensão individual. Eu não estava ali apenas para expressar uma opinião pessoal, mas para reconhecer o trabalho de profissionais que acreditam na formação continuada como possibilidade de rever práticas, fortalecer a docência e ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa responsabilidade de representar outras pessoas também me faz pensar na travessia narrada em Grande sertão: veredas. A expressão de Riobaldo, "Viver é muito perigoso" (ROSA, 2021), pode ser lida, aqui, como lembrança de que assumir um lugar de representação envolve incertezas, escolhas e aprendizagem. Não se trata de equiparar experiências distintas, mas de reconhecer que narrar e caminhar com outras pessoas exige coragem para rever certezas e responsabilidade diante da palavra.

Figura 1: III Seminário do ProLEEI/MA (mesa de abertura na UFMA)



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2026)

[2] Esta narrativa autobiográfica, nasceu do discurso proferido pelo Formador Estadual, na mesa de abertura do III Seminário Estadual do ProLEEI/MA.

Representar um coletivo exige reconhecer que nenhuma fala individual consegue conter a diversidade de experiências que compõem um programa dessa dimensão. A representação ganha legitimidade quando se mantém vinculada à escuta, à partilha e ao reconhecimento do trabalho de quem atua nos diferentes territórios. Por isso, compreendo essa função menos como um lugar de destaque individual e mais como uma oportunidade de tornar visível um esforço compartilhado, realizado por profissionais que constroem a formação em contextos distintos.

Essa experiência me fez compreender, de maneira ainda mais concreta, que formar não é simplesmente transmitir conhecimentos. Formar é colocá-los em conflito com suas indagações, criando condições para que cada professora possa olhar para sua própria prática, interrogá-la, reconhecer os saberes que já construiu e imaginar outras possibilidades de ação pedagógica. A formação ganha sentido quando não oferece respostas prontas, mas abre espaço para perguntas, partilhas e reconstruções.

Na caminhada formativa, passei a compreender cada encontro como uma oportunidade de aprendizagem coletiva. Discussões, estudos dirigidos, registros, experiências compartilhadas e dúvidas apresentadas pelas professoras alimentam a reflexão sobre a prática. Os momentos, os conhecimentos teóricos entram em diálogo com situações concretas e podem tornar-se instrumentos para compreender e transformar a realidade. Essa relação entre estudo, reflexão e ação aproxima-se da afirmação de Weffort sobre o trabalho reflexivo do educador:

> A reflexão tece o processo de apropriação de sua prática e teoria. Somente tendo em sua teoria nas mãos, o educador questiona e recria outras teorias. Na concepção democrática de educação o ato de refletir-estudar é fonte de conflitos e confronto com a teoria do outro e a sua própria. É constante rever-se, buscar-se através do entendimento do outro. (Weffor, p. 54,1996)

O registro não deve ser entendido como simples anotação burocrática. Observar, registrar e refletir são processos articulados de investigação da prática (WEFFORT, 1996). Ao documentar falas, dúvidas e descobertas que emergem nos encontros do ProLEEI, o formador pode retornar à experiência, interpretá-la e planejar novas intervenções. A memória do encontro torna-se, assim, um instrumento formativo quando é acompanhada de análise crítica e de respeito às pessoas envolvidas.

Registrar uma experiência formativa requer, contudo, escolhas e responsabilidade. Não basta reunir frases ou descrever atividades em sequência; é preciso perguntar o que determinada situação revela sobre as concepções de criança, linguagem, leitura e docência que orientam o trabalho. O registro ganha força quando permite perceber continuidades, tensões e possibilidades, sem expor indevidamente os sujeitos nem transformar a experiência alheia em exemplo descontextualizado.

Aprendi também que não existe formação docente consistente quando a realidade de quem ensina é deixada de lado. Uma proposta formativa precisa considerar as experiências, os saberes, os desafios e os territórios das professoras. Quando esses elementos são acolhidos, a formação deixa de ser algo externo à escola e passa a dialogar com as questões que atravessam o cotidiano pedagógico. Essa compreensão dialoga com a reflexão de Dowbor (2021, p. 31) sobre a dimensão relacional da educação, "[...] "aprendizados que marcam meu corpo" por acreditar que quem educa marca o corpo do outro. Porque o que é educar senão ter ousadia, coragem e generosidade amorosa de interferir no processo do outro?"

A marca educativa pode ser compreendida como efeito dos vínculos, dos gestos, da escuta e das experiências que oferecemos. Por isso, a formação continuada precisa ser conduzida com cuidado ético: não para impor modelos ou silenciar diferenças, mas para criar relações

nas quais professoras e professores possam pensar, falar, experimentar e reconstruir suas práticas.

Cuidar implica compreender que a formação continuada não se encerra no momento do encontro. Ela se prolonga quando as professoras levam questões para suas escolas, experimentam possibilidades, observam as respostas das crianças e retornam ao coletivo para compartilhar o que aconteceu. O diálogo entre estudo, planejamento, ação e reflexão cria oportunidades para que a formação não permaneça apenas no plano discursivo, mas se conecte com decisões concretas do trabalho pedagógico.

Também aprendi que acolher dúvidas não significa diminuir a exigência intelectual da formação. Pelo contrário, significa criar condições para que perguntas reais sejam investigadas com apoio teórico, análise coletiva e abertura à revisão de ideias. A formadora ou o formador não precisa ocupar o lugar de quem sabe tudo; precisa contribuir para que o grupo produza interpretações mais consistentes e encontre alternativas possíveis para os desafios cotidianos.

AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS MARANHENSES E O DIREITO À PALAVRA

No Maranhão, essa reflexão ganha relevância diante da diversidade de territórios, culturas, comunidades e modos de viver a infância. Há crianças em contextos urbanos e rurais, em comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, entre outras realidades. Reconhecer essa diversidade significa compreender que não existe uma única infância maranhense, mas múltiplas infâncias, constituídas por histórias, linguagens, vínculos e experiências próprias.

Essa diversidade não pode ser tratada apenas como uma característica geográfica ou como um tópico a ser mencionado nos planejamentos. Ela precisa repercutir

nas escolhas pedagógicas, nos livros disponibilizados, nas histórias contadas, nas brincadeiras propostas e nas formas de escutar as crianças. Quando o cotidiano escolar acolhe os repertórios das comunidades, amplia as possibilidades de pertencimento; quando os ignora, corre o risco de apresentar como universal uma experiência particular de infância.

Essa compreensão exige que a Educação Infantil não seja pensada a partir de um modelo único de criança ou de aprendizagem. As crianças se expressam de diferentes maneiras, constroem sentidos nas interações, brincam, narram, perguntam, imaginam e interpretam o mundo a partir de suas experiências. Cabe a nós, educadores, criar condições para que essas formas de participação sejam reconhecidas e valorizadas.

É nesse horizonte que compreendo a contribuição do ProLEEI para o trabalho com oralidade, leitura e escrita. Essas práticas precisam dialogar com as experiências das crianças, as brincadeiras, a literatura, as diferentes linguagens e as situações reais de comunicação. Para isso, é fundamental criar oportunidades para que elas falem e sejam escutadas, contem e ouçam histórias, brinquem com as palavras e conheçam livros, textos, músicas, parlendas, poemas e outras manifestações da cultura escrita.

> "As crianças precisam de pão e de rosas. O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica. O pão do espírito, que você chama de instrução, conhecimentos, conquistas técnicas, esse mínimo sem o qual corremos o risco de não conseguir a desejável saúde intelectual. E das rosas também — não por luxo, mas por necessidade vital. (...) As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior. (FREINET, 2004, p. 81)

O direito à palavra começa antes de a criança dominar convencionalmente a leitura e a escrita. O direito se concretiza quando alguém escuta suas perguntas, considera suas hipóteses, acolhe seus relatos e lhe oferece tempo para elaborar o que deseja comunicar. Em uma roda de conversa, por exemplo, a participação não deve ser avaliada apenas pela quantidade de falas, mas pelas condições oferecidas para que todas as crianças possam se expressar, inclusive aquelas que precisam de mais tempo, de outras linguagens ou de apoios específicos.

A literatura ocupa lugar fundamental porque oferece outras formas de nomear o mundo, experimentar emoções, imaginar cenários, conhecer personagens e construir interpretações. O contato com livros de qualidade não precisa ficar subordinado a exercícios de verificação nem a tarefas que reduzam a obra a uma lição moral. A mediação literária pode favorecer a curiosidade, a conversa, a apreciação estética e as diferentes interpretações construídas pelas crianças a partir do texto e das imagens.

Essa perspectiva também me faz questionar uma visão de Educação Infantil limitada à preparação para o Ensino Fundamental. Trabalhar com a leitura e a escrita não significa antecipar etapas ou transformar a infância em treinamento escolar. Significa ampliar o contato das crianças com a cultura escrita de maneira significativa, contextualizada e respeitosa, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas dos processos educativos.

É importante, distinguir a aproximação à cultura escrita de práticas mecânicas de antecipação da alfabetização formal. As crianças podem identificar os usos sociais da escrita, acompanhar a leitura feita pelo adulto, ditar textos para que alguém os registre, reconhecer a função de listas, convites, bilhetes e cartazes, brincar com sons e palavras e formular hipóteses sobre o que veem. Essas experiências não exigem que a Educação Infantil repro-

duza atividades próprias de etapas posteriores; exigem intencionalidade pedagógica, diversidade de materiais e respeito aos tempos infantis.

Valorizar as narrativas das crianças é reconhecer que elas têm o que dizer e que suas palavras importam. É também compreender que os repertórios literários e culturais podem se aproximar das comunidades e dos saberes locais, sem perder de vista o direito de cada criança de acessar diferentes obras, linguagens e experiências. Para mim, essa é uma dimensão ética da mediação pedagógica: escutar, acolher e ampliar horizontes.

O reconhecimento dos saberes locais não deve significar limitar as crianças ao que já conhecem. Uma prática culturalmente sensível estabelece pontes entre a experiência comunitária e novos repertórios, sem hierarquizar pessoas ou culturas. Histórias das famílias, cantigas, brincadeiras, narrativas de moradores antigos e palavras próprias de cada localidade podem dialogar com obras literárias de diferentes origens. Assim, a escola valoriza a memória do território e, ao mesmo tempo, amplia o universo cultural das crianças.

A inclusão também precisa atravessar essas escolhas. Garantir participação significa romper com as barreiras que impedem algumas crianças de acessar os livros, acompanhar uma narrativa, expressar uma ideia ou participar de uma brincadeira. A mediação docente pode recorrer a imagens, objetos, gestos, recursos acessíveis, diferentes formas de comunicação e organização flexível dos espaços. Não se trata de oferecer uma experiência empobrecida, mas de diversificar a travessia para que todas as crianças possam participar com dignidade.

Ao pensar nas infâncias maranhenses, reconheço ainda que as condições de trabalho e de acesso a materiais podem variar entre redes, escolas e comunidades. Essas diferenças precisam ser consideradas sem transformar dificuldades estruturais em responsabilidade exclusiva

das professoras. A formação pode apoiar a criação de alternativas contextualizadas, mas também deve contribuir para nomear necessidades, fortalecer o diálogo com a gestão e defender condições institucionais adequadas para o trabalho pedagógico.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: a formação como teia de saberes

uma das aprendizagens mais importantes que levo dessa trajetória é a necessidade de manter teoria e prática em diálogo permanente. A teoria oferece conceitos para compreender o trabalho pedagógico e fundamentar escolhas; a prática, por sua vez, apresenta questões, limites e possibilidades que exigem análise. Quando esses dois campos se interrogam mutuamente, a formação pode produzir mudanças mais consistentes e relacionadas às necessidades das escolas.

O diálogo, entre si, não acontece de maneira isolada. Depende de uma rede que aproxime formadores estaduais e municipais, professores, gestores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais comprometidos com a Educação Infantil. Cada participante contribui com conhecimentos e experiências que podem enriquecer o percurso coletivo. Para que essa rede se fortaleça, são necessárias escuta, responsabilidade compartilhada e disposição para aprender com o outro.

A ideia de formação como travessia também pode ser relacionada à imagem da viagem presente na obra de José Saramago. Essa aproximação ajuda a expressar uma compreensão central deste relato: a formação não se encerra na chegada a um resultado, pois cada experiência pode abrir novas perguntas e caminhos.

> A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:

> “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
>
> (SARAMAGO, p. 14, 2021)

A imagem da viagem funciona, nesta narrativa, como uma chave interpretativa: avançar não significa apenas alcançar um destino, mas deixar-se interrogar pelo percurso, pelas pessoas encontradas e pelas aprendizagens construídas ao longo dele. Essa leitura dialoga com a formação continuada, entendida não como etapa concluída, mas como trajetória aberta à revisão e ao recomeço.

Com frequência, penso essa construção como uma teia de saberes, experiências e pessoas. Cada encontro acrescenta um fio; cada reflexão compartilhada cria uma ligação; cada pergunta abre a possibilidade de rever certezas e construir novos horizontes. A metáfora da teia não apaga as diferenças entre territórios e profissionais; ao contrário, evidencia que a aprendizagem coletiva se fortalece quando essas diferenças são reconhecidas e colocadas em diálogo.

Figura 2: Teia de Saberes (dinâmica realizada durante o Seminário)



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2026)

Por isso, refletir sobre a prática exige mais do que acumular relatos. Observar com atenção, registrar sem reduzir a complexidade do vivido e analisar o que os registros revelam são ações que podem transformar a experiência em conhecimento profissional (WEFFORT, 1996). No ProLEEI, essa articulação favorecem a escuta entre pares e ajudam a orientar decisões formativas a partir de situações concretas, em vez de apenas reproduzir orientações gerais.

Como formador, reconheço que também estou em construção/desconstrução não âmbito da formação. As experiências que acompanho e as vozes que escuto ampliam minha compreensão da docência e dos desafios de garantir às crianças experiências significativas de oralidade, leitura e escrita. Essa consciência impede que eu veja a formação como um percurso concluído: formar e formar-se são movimentos contínuos, que exigem estudo, sensibilidade e compromisso.

A teia formativa também se sustenta em instrumentos de acompanhamento, como registros reflexivos, estudos dirigidos, devolutivas, planejamentos, portfólios e conversas entre pares. Esses instrumentos não têm valor apenas por existirem ou por serem entregues dentro de um prazo. Sua contribuição depende da qualidade do diálogo que promovem, da clareza dos objetivos e das possibilidades de relacionar os estudos às decisões tomadas no cotidiano escolar.

Uma devolutiva formativa, por exemplo, pode ir além da indicação de acertos e aspectos a melhorar. Ao formular perguntas, destacar pontos relevantes e sugerir rumos de aprofundamento, ela ajuda o professor a reler sua produção e identificar outras possibilidades. Para cumprir essa função, precisa ser respeitosa, específica e orientada ao desenvolvimento profissional, evitando julgamentos generalizantes que interrompam a reflexão ou provoquem constrangimento.

É importante reconhecer, ainda, que a mudança pedagógica raramente acontece de forma imediata ou linear. Uma professora pode compreender a importância da leitura literária e, mesmo assim, enfrentar dificuldades para organizar o tempo, selecionar obras ou envolver todo o grupo. O acompanhamento formativo precisa considerar o intervalo entre compreender e conseguir realizar, oferecendo oportunidades de estudo, planejamento compartilhado e análise dos resultados das intervenções.

Nessa direção, a teoria não deve funcionar como ornamento acadêmico, inserido apenas para legitimar o texto. Ela ganha sentido quando ajuda a formular perguntas, interpretar situações e justificar escolhas. Da mesma forma, a prática não deve ser apresentada como receita aplicável a qualquer contexto. Um relato de experiência torna-se formativo quando explicita as condições em que a ação ocorreu, as intenções que a orientaram, os desafios encontrados e as aprendizagens produzidas.

A dimensão colaborativa do ProLEEI também envolve a circulação dos conhecimentos produzidos nos municípios. Uma experiência local pode inspirar outros profissionais, mas precisa ser compartilhada com a devida contextualização. Uma proposta que funcionou em determinada turma pode exigir ajustes em outra, em razão da faixa etária, dos espaços, dos repertórios culturais ou dos recursos disponíveis. Compartilhar, portanto, não é prescrever, mas oferecer possibilidades para análise e recriação.

A rede formativa se fortalece, por fim, quando reconhece o trabalho de seus participantes e cria condições para que as diferentes vozes circulem. A comunicação entre as instâncias estaduais, regionais e municipais deve favorecer a clareza das orientações e permitir que as questões dos territórios retornem ao planejamento. Essa reciprocidade contribui para que a formação seja compreendida não como transmissão vertical, mas como

construção coletiva que articula responsabilidades institucionais e autoria docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rememorar essa experiência, reafirmo que representar os formadores estaduais do ProLEEI-MA significou reconhecer a força de um trabalho coletivo. Essa caminhada tem me levado a compreender a formação continuada como espaço de escuta, diálogo, autoria e reconstrução das práticas. Formar, portanto, é mais do que compartilhar conteúdos: é criar condições para que os profissionais analisem o que fazem, por que fazem e quais experiências desejam assegurar às crianças.

Reafirmo, igualmente, a importância de reconhecer as múltiplas infâncias maranhenses. As práticas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil precisam dialogar com as experiências das crianças, valorizar suas narrativas e garantir acesso à literatura e à cultura escrita, sem reduzir essa etapa à preparação para o Ensino Fundamental. As crianças têm direito de viver plenamente suas infâncias, brincar, imaginar, falar, escutar e participar da vida cultural.

A ampliação do repertório literário, o respeito às diferenças, a acessibilidade e a valorização dos saberes locais não são dimensões separadas do trabalho pedagógico. Elas se articulam na escolha dos livros, na organização dos espaços, no modo como o adulto lê, nas perguntas que faz, no tempo concedido às respostas e na abertura para que as crianças construam sentidos próprios. A intencionalidade docente está justamente em criar condições para experiências ricas, sem controlar todas as possibilidades de interpretação.

Como formador, compreendo que meu compromisso não se limita a acompanhar etapas ou orientar tarefas. Ele envolve integrar uma rede que estuda, escuta, registra e aprende com a prática, reconhecendo que os desa-

fios da Educação Infantil também são atravessados por condições institucionais e desigualdades que não podem ser resolvidas apenas pelo esforço individual. A formação pode fortalecer a ação docente e, ao mesmo tempo, tornar visíveis necessidades que exigem respostas coletivas.

Levo comigo a imagem de uma ponte entre teoria e prática, universidade e escola, formadores e professores, territórios e saberes já construídos e aqueles que ainda precisamos desenvolver. Espero que o ProLEEI continue fortalecendo essa ponte no Maranhão, contribuindo para uma Educação Infantil sensível à diversidade, comprometida com os direitos das crianças e sustentada pelo trabalho coletivo. Escrever sobre essa experiência é reconhecer o percurso e renovar a esperança no que ainda podemos construir.

Compreendo, por fim, a escrevivência como um gesto de responsabilidade com a memória e com as pessoas que participam dessa caminhada. Registrar o que aprendi não encerra a experiência nem apresenta respostas definitivas; constitui um testemunho situado, aberto ao diálogo e à revisão. Ao reconhecer a potência do trabalho coletivo, reafirmo que a formação docente se constrói no encontro entre estudo, sensibilidade, compromisso ético e esperança. Que este relato se some às muitas vozes que fazem do ProLEEI uma experiência em permanente construção no Maranhão.

REFERÊNCIAS

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro.** São Paulo: Cortez, 2021.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** Tradução de J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 81.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

9

ENTRE PALAVRAS, REDES E TRAVESSIAS: aprendizagens, desafios e contribuições das/os formadoras/es estaduais do ProLEEI no Maranhão

Bergson Pereira Utta[1]
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta[2]
Talita de Jesus da Silva Martins[3]

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professoras/es é fundamental ao desenvolvimento profissional docente, sobretudo quando compreendida como processo coletivo, reflexivo e articulado aos desafios do trabalho educativo. Na Educação Infantil, envolve concepções de criança, infância, linguagem, brincadeira, literatura e desenvolvimento que orientam as práticas pedagógicas.

Formar profissionais para essa etapa exige oportunidades de estudo, diálogo e reflexão sobre as especificidades das infâncias, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Nesse con-

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Técnico educacional do ProLEEI Maranhão. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5749013976082281 | Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1104-0732 | E-mail: bergson.utta@ufma.br

[2] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Técnica educacional do ProLEEI Maranhão. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4337427526102350 | Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0213-7070 E-mail: adriautta@gmail.com

[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Formadora Estadual do ProLEEI Maranhão. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6463-602X | Lattes: http://lattes.cnpq.br/4730460587716442. E-mail: talita.martins@ufma.br.

texto, insere-se o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), voltado à formação continuada e às experiências de oralidade, leitura, escrita e literatura.

No Maranhão, a organização do trabalho formativo mobiliza diferentes sujeitos e instâncias, entre os quais as/os Formadoras/es Estaduais, responsáveis por desenvolver ações de formação, orientar e acompanhar as/os Formadoras/es Municipais e contribuir para a articulação entre as orientações do Programa e as realidades dos territórios.

Essa atuação exige planejamento, mediação, escuta, diálogo e estratégias que favoreçam a circulação de conhecimentos e o trabalho colaborativo. A formação em rede não se limita à distribuição de tarefas, mas pressupõe corresponsabilidade e consideração das experiências locais na construção dos percursos formativos.

Investigar esse processo permite compreender as aprendizagens de quem forma outras/os profissionais, os desafios encontrados e as estratégias mobilizadas. A efetivação da formação em rede envolve comunicação, acompanhamento, gestão do tempo, participação e condições concretas para a realização das atividades.

Compreender essas experiências permite reconhecer os saberes profissionais das/os Formadoras/es Estaduais e identificar aspectos que contribuam para aprimorar as ações formativas. Também possibilita refletir sobre as condições necessárias para alcançar diferentes territórios, considerando suas particularidades e as tensões do trabalho em rede.

Diante dessas considerações, este estudo é orientado pelo seguinte problema de pesquisa: como as experiências vivenciadas pelas/os Formadoras/es Estaduais no ProLEEI no Maranhão contribuíram para a construção de aprendizagens, estratégias de formação e processos de articulação em rede, e quais desafios emergiram nesse percurso? O objetivo geral consistiu em analisar as expe-

riências das/os Formadoras/es Estaduais no ProLEEI no Maranhão, considerando as aprendizagens construídas, as estratégias desenvolvidas, os desafios enfrentados e suas contribuições para a formação continuada em rede na Educação Infantil.

De modo específico, buscamos identificar as principais aprendizagens construídas a partir da participação no Programa; analisar os desafios enfrentados na organização, na mediação e na articulação das ações formativas, bem como as estratégias utilizadas para enfrentá-los; e compreender as contribuições dessas experiências para o fortalecimento da formação continuada para as práticas de Educação Infantil no Maranhão. Ao privilegiar as percepções dos/as participantes, a investigação buscou compreender os sentidos atribuídos à experiência de formar, reconhecendo tanto as possibilidades de desenvolvimento profissional e colaboração quanto as dificuldades que exigem reflexão e aperfeiçoamento contínuos.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A segunda apresenta os fundamentos teóricos; a terceira descreve o percurso metodológico; a quarta analisa os resultados e os discute à luz do referencial adotado. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados, as contribuições, os limites e as possibilidades de novas pesquisas.

Ao colocar em diálogo as experiências das/os Formadoras/es Estaduais, buscamos contribuir para a compreensão da formação continuada como um processo que se fortalece nas relações, na escuta e na articulação entre diferentes sujeitos e territórios. Nessa perspectiva, refletir sobre o percurso do ProLEEI no Maranhão significa também reconhecer os saberes mobilizados por quem forma e a importância de condições institucionais que sustentem uma formação comprometida com os direitos das crianças.

FORMAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO EM REDE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada de professoras/es constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento profissional docente, sobretudo quando compreendida como um processo permanente de construção, reflexão e reconstrução dos saberes mobilizados no exercício da profissão. Essa compreensão exige superar perspectivas que reduzem a formação a ações pontuais de atualização ou à transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos, reconhecendo que o desenvolvimento profissional se constitui na relação entre estudo, experiência, reflexão crítica e colaboração. Nessa direção, Nóvoa (2022, p. 14) afirma que "A produção do conhecimento profissional docente não é um gesto individual, mas coletivo, que se faz no interior da profissão". Essa afirmação evidencia a importância de compreender a formação como um processo que ultrapassa a dimensão individual e se fortalece nas relações entre profissionais, na análise compartilhada das experiências e na construção coletiva de conhecimentos.

A formação continuada precisa constituir espaços de diálogo, escuta, partilha e problematização das práticas, nos quais as/os profissionais sejam reconhecidas/os como sujeitos que produzem conhecimentos e atribuem sentidos ao trabalho. No ProLEEI/MA, formar outras/os profissionais implica articular conhecimentos teóricos, experiências e realidades territoriais, reconhecendo os saberes construídos na prática e favorecendo sua transformação em aprendizagens coletivas. Sua qualidade depende tanto dos conteúdos quanto das relações estabelecidas e das condições institucionais de realização.

Os saberes docentes constituem-se na relação entre conhecimentos teóricos, experiências profissionais e situações vivenciadas nos contextos educativos. Refletir sobre a prática significa interrogá-la e compreendê-la à

luz de conhecimentos que ampliem as possibilidades de atuação.

A experiência cotidiana pode tornar-se aprendizagem quando submetida à análise crítica e ao diálogo. A formação ganha consistência ao favorecer a revisão de concepções e a construção compartilhada de alternativas contextualizadas. Por isso, o desenvolvimento profissional envolve tanto a aprendizagem individual quanto a colaboração e o reconhecimento dos saberes produzidos no trabalho.

Essa dimensão coletiva assume particular relevância quando a formação continuada envolve profissionais que, além de aprofundarem seus próprios conhecimentos, são responsáveis por mediar processos formativos destinados a outras/os educadoras/es. A formação de formadoras/es exige, desse modo, conhecimentos pedagógicos, capacidade de escuta, domínio dos conteúdos abordados e compreensão das realidades em que as ações formativas se desenvolvem.

Formar outras/os profissionais exige articular fundamentos teóricos às questões que emergem das práticas, reconhecer as necessidades dos grupos e favorecer reflexões que contribuam para respostas contextualizadas. Essa atuação integra o desenvolvimento profissional individual a uma dinâmica coletiva de produção e compartilhamento de conhecimentos.

Quando organizada em rede, a formação continuada amplia a dimensão colaborativa do desenvolvimento profissional ao aproximar sujeitos, instituições e territórios em torno de objetivos comuns. Entretanto, a existência de diferentes níveis de organização não assegura, por si só, a construção de uma rede colaborativa. Esta depende de relações efetivas de diálogo, comunicação, acompanhamento e corresponsabilidade, capazes de articular orientações gerais às particularidades dos contextos locais. Nessa direção, Nunes, Baptista e Corsino (2023)

discutem as contribuições do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil para as políticas de formação docente, destacando a importância de considerar as especificidades da primeira infância e o direito das crianças à cultura escrita.

As autoras destacam que, no desenvolvimento da proposta formativa, buscou-se estabelecer uma metodologia que favorecesse a participação e a construção coletiva do conhecimento. Elas destacam que "No campo da vida, propôs-se uma metodologia relacional, dialógica, participativa, que favorecesse a troca de experiências entre as professoras-cursistas (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p. 5)". A discussão apresentada pelas autoras permite compreender que a formação continuada não deve se limitar à transmissão de orientações gerais, mas precisa criar condições para a reflexão sobre o trabalho pedagógico e para a consideração das especificidades da Educação Infantil. No contexto do ProLEEI no Maranhão, essa perspectiva é relevante para pensar a articulação entre as/os Formadoras/es Estaduais e Municipais, reconhecendo as particularidades dos territórios e as experiências dos profissionais envolvidos.

Na Educação Infantil, a formação continuada requer atenção às concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento que orientam o trabalho pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade e produz cultura nas relações que estabelece com o mundo. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), por sua vez, reafirma os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e organiza a experiência curricular por campos que contemplam diferentes formas de expressão e participação das crianças.

Esses referenciais indicam que a formação das/os profissionais não pode ser reduzida à apresentação de técnicas ou atividades, devendo favorecer a compreensão das especificidades da infância e a reflexão sobre as condições que possibilitam experiências educativas significativas. Desse modo, formar profissionais para atuar na Educação Infantil significa também aprofundar o entendimento sobre os direitos das crianças e sobre as responsabilidades pedagógicas das instituições que as acolhem.

Oralidade, leitura e escrita devem ser compreendidas em articulação com as experiências sociais e culturais das crianças, respeitando as características da primeira infância. Antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema alfabético, elas participam da cultura escrita pelo contato com livros, narrativas, conversas, registros, imagens e diferentes práticas de linguagem.

Nunes, Baptista e Corsino (2023) defendem uma abordagem da escrita que respeite as especificidades da Educação Infantil e o direito das crianças à cultura escrita, evitando a antecipação de práticas escolarizantes. A formação continuada deve ampliar os conhecimentos das/os profissionais sobre as experiências de linguagem e favorecer um planejamento que valorize a escuta, a expressão, a curiosidade, a participação e as interações com diferentes textos e suportes culturais.

A literatura ocupa lugar igualmente relevante nesse processo, pois oferece às crianças possibilidades de imaginação, elaboração de sentidos, encontro com diferentes experiências humanas e ampliação de seu repertório cultural. Sua presença na Educação Infantil não deve ser justificada apenas por possíveis contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a experiência literária possui valor estético, cultural e formativo próprio. Micarello e Baptista (2018), ao discutirem a formação de professoras como mediadoras de leitura literária, ressaltam a complexidade desse trabalho e a im-

portância de práticas que reconheçam a literatura como arte e a ampliação das experiências estéticas como direito das crianças.

A formação continuada deve favorecer o contato com obras literárias de qualidade, a reflexão sobre sua seleção e a construção de mediações que respeitem a participação e as interpretações infantis. Assim, a literatura é valorizada como experiência de linguagem, sensibilidade e produção de sentidos, e não apenas como instrumento para ensinar conteúdos.

A formação continuada em rede no ProLEEI articula desenvolvimento profissional, mediação pedagógica, circulação de conhecimentos e compromisso com os direitos das crianças. Esses fundamentos orientam a análise dos sentidos atribuídos pelas/os participantes à atuação e às contribuições percebidas para o fortalecimento da rede.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, orientada pela compreensão das experiências, aprendizagens e significados atribuídos pelas/os Formadoras/es Estaduais à atuação no ProLEEI no Maranhão. Essa abordagem mostrou-se pertinente ao estudo, que buscou compreender como esses sujeitos percebem seu desenvolvimento profissional, os desafios da função e as contribuições de sua atuação para o fortalecimento da formação continuada em rede. Mais do que descrever atividades, interessa interpretar os sentidos expressos nas narrativas, considerando as experiências profissionais e os contextos de atuação.

A produção dos dados ocorreu entre os dias 6 e 9 de outubro de 2026, por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas, encaminhado às/aos Formadoras/es Estaduais do ProLEEI no Maranhão por

WhatsApp, já que tínhamos seus contatos. A participação na pesquisa foi condicionada à manifestação de consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os dados foram tratados de modo a preservar o anonimato das/os participantes. Ressalta-se que a pesquisa não foi submetida à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); desse modo, o consentimento obtido por meio do TCLE é informado como procedimento adotado para a participação, sem ser apresentado como equivalente à aprovação ética institucional.

O corpus foi delimitado a partir das manifestações de consentimento registradas no instrumento. Das/os onze profissionais que compunham o grupo, nove responderam ao questionário e, desse conjunto, oito manifestaram consentimento para participar da pesquisa, constituindo o corpus efetivamente analisado. Para preservar suas identidades, as respostas foram identificadas pelos códigos FE1 a FE8.

Para o tratamento do material empírico, adotamos a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas que permite organizar as comunicações, identificar unidades de significado e construir interpretações fundamentadas nos dados. O percurso analítico compreendeu três fases articuladas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizamos a leitura integral das respostas autorizadas, organizando o corpus e identificando conteúdos relacionados ao problema e aos objetivos da pesquisa. Essa leitura permitiu reconhecer aproximações, diferenças e aspectos relevantes das narrativas.

Na exploração do material, identificamos unidades de registro (palavras, expressões ou trechos pertinentes à investigação) e as agrupamos inicialmente em quatro eixos: aprendizagens e desenvolvimento profissional; desafios e estratégias de enfrentamento; articulação e formação em rede; e contribuições percebidas para a formação

continuada e as práticas na Educação Infantil. Os eixos puderam ser revistos ou desdobrados em subcategorias quando justificado pelas respostas.

No tratamento dos resultados, articulamos as categorias aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico, buscando identificar convergências, particularidades e tensões sem reduzir a análise à enumeração de temas. Os excertos preservam o sentido original das manifestações e são identificados por códigos. As contagens foram utilizadas como recurso complementar, sem substituir a interpretação qualitativa.

Quanto aos aspectos éticos, a utilização do material respeitou o consentimento registrado, a finalidade autorizada e as exigências éticas e institucionais aplicáveis. Adotamos procedimentos de anonimização, substituindo nomes por códigos alfanuméricos e suprimindo ou generalizando informações que pudessem permitir a identificação direta ou indireta das/os participantes. Considerando sua vinculação profissional ao Programa, atentamos especialmente à apresentação de situações singulares e informações sobre territórios específicos. Assim, buscamos valorizar as experiências compartilhadas sem expor individualmente as/os autoras/es, preservando a correspondência entre os dados, as interpretações e os objetivos do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: aprendizagens, desafios e travessias formativas no ProLEEI/MA

A análise das experiências compartilhadas pelas/os Formadoras/es Estaduais do ProLEEI no Maranhão permitiu compreendermos diferentes sentidos atribuídos à formação continuada, às aprendizagens construídas no trabalho coletivo e aos desafios enfrentados na articulação das ações formativas. As narrativas revelam que a experiência de atuar como Formadora/or Estadual ultrapassa a realização de tarefas de planejamento, orientação e acompanhamento. Ao relatarem situações vivenciadas

durante o desenvolvimento do programa, as/os participantes expressam aprendizagens profissionais, inquietações e reflexões sobre as condições necessárias para fortalecer a formação continuada na Educação Infantil.

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizamos as respostas em seis núcleos de sentido, construídos a partir da recorrência de temas e de sua relevância para os objetivos da investigação: *formar e aprender na relação com o outro*; *escuta, mediação e acompanhamento*; *desafios e reinvenção das práticas formativas*; *articulação e corresponsabilidade em rede*; *literatura, cultura escrita e direitos das crianças*; e *ser formadora/or como compromisso coletivo*. Esses núcleos orientam a discussão a seguir, sem estabelecer fronteiras rígidas entre os temas, uma vez que as experiências relatadas frequentemente articulam diferentes dimensões do trabalho formativo.

Experiências, aprendizagens e sentidos da formação em rede

A avaliação das contribuições do ProLEEI para a compreensão da formação continuada na Educação Infantil foi favorável entre as/os oito participantes cujas respostas integram o corpus analisado. Embora esse resultado indique uma percepção positiva da experiência formativa, sua compreensão exige ir além da avaliação quantitativa e examinar os sentidos atribuídos pelas/os participantes à atuação como Formadoras/es Estaduais As narrativas evidenciam que essa experiência ultrapassou a apropriação de conteúdos e a execução de atividades, envolvendo aprendizagens profissionais, mediação pedagógica, articulação entre sujeitos e enfrentamento de desafios inerentes ao trabalho em rede.

Um primeiro aspecto que emerge dos depoimentos é a compreensão de que formar outras/os profissionais também implica aprender e rever a própria atuação. A FE1 afirma que “[...] a formação continuada se constrói

coletivamente, por meio da escuta, do diálogo e da troca de experiências", perspectiva que se aproxima das reflexões da FE3 sobre a importância da análise compartilhada das práticas. Essas manifestações sugerem uma concepção de formação que supera a transmissão unilateral de conhecimentos, reconhecendo a experiência e o diálogo como dimensões da produção do conhecimento profissional.

Essa compreensão assume particular relevância quando se considera que as/os Formadoras/es Estaduais, além de participarem de um percurso formativo, são responsáveis por mediar a formação de outras/os profissionais. Sua atuação exige articular conhecimentos teóricos, experiências e necessidades dos diferentes contextos. Nesse processo, aprender enquanto se forma não constitui uma consequência secundária, mas uma dimensão do próprio trabalho formativo.

Essa interpretação dialoga com Nóvoa (2022), para quem a produção do conhecimento profissional docente é coletiva e se fortalece no interior da profissão. No contexto investigado, a formação em rede pode favorecer o desenvolvimento profissional quando cria condições para que as experiências sejam problematizadas e transformadas em conhecimentos compartilhados, e não apenas relatadas ou reproduzidas.

A dimensão relacional da formação também aparece na valorização da escuta, do acompanhamento e das devolutivas pedagógicas. A FE2 destaca as "[...] devolutivas críticas e acolhedoras", associando o apoio oferecido às/aos demais profissionais à ampliação de seus próprios saberes e à ressignificação da atuação. Esse relato permite compreender a mediação formativa como uma prática que articula acolhimento e problematização: acompanhar não significa apenas reconhecer avanços ou verificar tarefas realizadas, mas identificar necessidades, questionar práticas e construir possibilidades de intervenção.

Nessa perspectiva, os diários de bordo constituem recursos relevantes quando utilizados para compreender as experiências e orientar decisões pedagógicas. A FE2 relata ter identificado, por meio desses registros, dificuldades relacionadas à organização do tempo, ao acesso ao AVAMEC e à articulação entre estudo e prática. Seu potencial formativo reside, portanto, na possibilidade de subsidiar a retomada de conteúdos e a revisão dos encaminhamentos, e não simplesmente na documentação das atividades. Os dados evidenciam essa possibilidade e sua utilização relatada, mas não permitem afirmar que tenham ocorrido mudanças efetivas nas práticas acompanhadas.

Se a escuta e o acompanhamento aparecem como dimensões importantes da experiência, os desafios relatados revelam que a construção de uma formação colaborativa depende de condições que ultrapassam a disposição individual para o diálogo. A articulação entre diferentes sujeitos foi mencionada por cinco participantes. O acompanhamento dos municípios, a organização das ações, a diversidade das realidades locais e a gestão do tempo foram assinalados por quatro participantes cada. Comunicação, apropriação dos princípios do ProLEEI e participação das/os cursistas foram mencionadas por três; condições institucionais, por duas; e grande quantidade de atividades, por uma. Como o questionário permitia selecionar mais de uma alternativa, esses números representam recorrências, e não categorias excludentes.

Esses dados evidenciam a complexidade de articular sujeitos, demandas e territórios em torno de objetivos comuns. A diversidade territorial não constitui apenas uma característica contextual a ser considerada na execução das atividades; ela coloca em questão como organizar percursos formativos comuns sem desconsiderar as condições concretas. O desafio consiste em conciliar referências compartilhadas e necessidades locais, evitando tanto a fragmentação das ações quanto a adoção

de encaminhamentos uniformes que não respondam às particularidades dos contextos.

As estratégias relatadas pelas/os participantes incluem planejamento, comunicação frequente, acompanhamento e revisão dos encaminhamentos. A FE1 menciona "[...] um acompanhamento sistemático dos municípios", enquanto a FE2 destaca a preparação dos encontros, os estudos dirigidos e os diários de bordo para identificar dúvidas e conteúdos que precisavam ser retomados. Essas iniciativas apontam para a necessidade de combinar organização e flexibilidade, considerando que as decisões pedagógicas precisam responder tanto aos objetivos do Programa quanto às necessidades que emergem durante o percurso.

Entretanto, nem todas as dificuldades podem ser resolvidas por meio da reorganização das estratégias formativas. A FE6 relata obstáculos relacionados à plataforma, ao acesso à internet e à distância entre localidades. Embora esse depoimento não permita generalizar tais dificuldades, ele evidencia que a participação também depende de condições materiais de acesso. Atribuir a superação desses obstáculos exclusivamente à dedicação ou à capacidade de adaptação das/os formadoras/es seria insuficiente, pois a continuidade do trabalho em rede requer suporte institucional e condições adequadas de participação.

Essa discussão se articula à compreensão da corresponsabilidade na formação em rede. As respostas descrevem uma dinâmica que envolve coordenação, Formadoras/es Estaduais, Formadoras/es Municipais e professoras/es cursistas. A FE2 destaca encontros, estudos compartilhados e devolutivas, enquanto a FE5 descreve a articulação entre a universidade e as redes de ensino. Essas manifestações indicam que a rede não se constitui apenas pela existência de diferentes níveis de atuação, mas pela qualidade das relações estabelecidas entre eles.

A articulação formativa pressupõe mais do que a circulação de orientações e a distribuição de tarefas. É necessário que as experiências, dúvidas e necessidades identificadas nos municípios retornem às demais instâncias e possam contribuir para a revisão das ações, uma vez que a circulação de conhecimentos precisa ocorrer em diferentes direções, de modo que os sujeitos dos territórios não sejam reduzidos à condição de executores de decisões tomadas em outras instâncias. Essa interpretação aproxima os resultados de Nóvoa (2022), ao destacar a dimensão coletiva da produção do conhecimento profissional, e reforça a importância de relações que reconheçam os saberes e as particularidades dos contextos locais.

As aprendizagens relatadas sobre oralidade, leitura, escrita e literatura conferem conteúdo pedagógico a essa articulação. As narrativas indicam a ampliação dos conhecimentos sobre intencionalidade pedagógica, experiências de linguagem e respeito às especificidades da infância. A FE2 relaciona linguagem, literatura e experiências das crianças, enquanto a FE8 enfatiza o respeito ao desenvolvimento infantil. A FE5 ressalta a necessidade de superar a compreensão da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental, e a FE7 destaca o direito das crianças à cultura escrita.

Essas manifestações sugerem que as aprendizagens não se restringem à apropriação de conteúdos, pois envolvem concepções de criança, infância, linguagem e aprendizagem que orientam as escolhas pedagógicas. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, a formação pode contribuir para problematizar práticas que antecipam exigências de escolarização próprias de etapas posteriores. Essa perspectiva converge com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e as discussões de Nunes, Bap-

tista e Corsino (2023) sobre formação docente e direito das crianças à cultura escrita.

A literatura ocupa lugar particular nesse conjunto de aprendizagens. As/os participantes mencionam oficinas literárias e encontros destinados ao compartilhamento de memórias leitoras e interpretações de obras. Ao destacar "[...] a importância da arte e da literatura na formação docente" (FE8), a participante evidencia uma dimensão formativa que ultrapassa a aquisição de procedimentos pedagógicos. As experiências literárias podem ampliar repertórios culturais, sensibilidades e possibilidades de interpretação do mundo, perspectiva que dialoga com Micarello e Baptista (2018), ao reconhecerem a literatura como experiência estética e cultural.

Essa compreensão implica não reduzir a literatura a um instrumento para ensinar conteúdos ou desenvolver habilidades, mas sim, reconhecê-la como experiência de linguagem, imaginação e produção de sentidos valorizando a participação das crianças. As aprendizagens relatadas apontam, assim, para a relevância de uma formação que articule conhecimentos pedagógicos, experiências culturais e compromisso com os direitos infantis.

É necessário, contudo, distinguir a valorização dessas aprendizagens das evidências de seus desdobramentos nas práticas educativas. A FE1 destaca a articulação entre teoria e prática, enquanto a FE8 considera que o apoio às/aos Formadoras/es Municipais pode fortalecer a segurança das/os cursistas e a importância do planejamento intencional. Essas manifestações expressam contribuições percebidas pelas/os participantes, mas não comprovam, isoladamente, mudanças nas práticas das/os cursistas ou nas experiências das crianças. Essa delimitação preserva o rigor da análise e aponta a importância de futuras investigações que acompanhem como os conhecimentos discutidos na formação são apropriados e incorporados ao trabalho pedagógico nos diferentes territórios.

Os sentidos atribuídos à função de formar sintetizam essas dimensões; ao completar a frase “Ser Formadora/or Estadual do ProLEEI significou...”, as/os participantes mencionaram aprender, ensinar, escutar, apoiar e fortalecer a rede. A FE3 sintetiza a experiência como “[...] aprender enquanto formava, escutar enquanto orientava”, enquanto a FE8 destaca o compromisso de “[...] estudar, apoiar e fortalecer a rede”. Essas formulações expressam uma compreensão da formação como processo contínuo, no qual a responsabilidade de formar outras/os profissionais não elimina a condição de aprendiz de quem forma.

As diferenças entre os depoimentos, que enfatizam planejamento, acompanhamento, literatura, aprofundamento teórico ou dificuldades de acesso e participação; revelam a pluralidade das experiências e das condições de atuação. Em conjunto, as narrativas permitem compreender a formação em rede no ProLEEI/MA como um processo de aprendizagem profissional e construção coletiva de conhecimentos, atravessado por possibilidades e tensões. A escuta, as devolutivas, o planejamento, os registros reflexivos, as experiências literárias e a articulação entre as instâncias são dimensões valorizadas pelas/os participantes, mas sua continuidade depende também de condições institucionais e materiais que sustentem a comunicação, o acompanhamento e a participação.

A contribuição central desses resultados está em evidenciar que a formação continuada não se fortalece apenas pela oferta de conteúdos ou pela organização de atividades, mas pela construção de relações capazes de transformar experiências em objetos de reflexão e conhecimentos compartilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as experiências das/os Formadoras/es Estaduais do ProLEEI no Maranhão, considerando aprendizagens, estratégias, desafios e contribuições percebidas para a formação continuada em rede na Edu-

cação Infantil. Os resultados evidenciaram uma experiência de desenvolvimento profissional marcada pela reflexão sobre a prática, pela mobilização de conhecimentos e pela colaboração. Formar outras/os profissionais significou também aprender, rever concepções e ressignificar a própria atuação.

Destacam-se a valorização da escuta, do diálogo, do planejamento, do acompanhamento e das devolutivas pedagógicas. Os relatos também apontaram desafios na articulação entre sujeitos, na gestão do tempo, no acompanhamento dos municípios, na participação das/os cursistas e no acesso às atividades. Seu enfrentamento exigiu flexibilidade e colaboração, embora nem todos os obstáculos possam ser superados pela iniciativa individual das/os formadoras/es.

Quanto às contribuições percebidas para a Educação Infantil, as narrativas ressaltaram a ampliação dos conhecimentos sobre oralidade, leitura, escrita e literatura, bem como a importância de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e respeitar as especificidades da primeira infância. As experiências literárias e as trocas entre profissionais foram valorizadas como oportunidades de reflexão e sensibilização, evidenciando a relevância de uma formação coletiva e contextualizada, capaz de aproximar conhecimentos teóricos das questões do trabalho pedagógico. Contudo, essas contribuições correspondem às percepções das/os Formadoras/es Estaduais, não constituindo comprovação direta de mudanças nas práticas das/os cursistas ou nas experiências das crianças.

O estudo oferece subsídios ao planejamento, ao acompanhamento e à articulação de futuras ações do ProLEEI no Maranhão. Ao tornar visíveis aprendizagens, estratégias, dificuldades e sentidos atribuídos à experiência de formar, valoriza os saberes profissionais das/os participantes e reforça a necessidade de espaços perma-

nentes de diálogo, estudo e construção coletiva, sustentados por condições institucionais adequadas.

Reconhece-se, entretanto, que a pesquisa apresenta limites relacionados ao número de respostas autorizadas, à utilização de um único instrumento de produção de dados e à perspectiva das/os Formadoras/es Estaduais, sem incorporar diretamente as vozes das/os Formadoras/es Municipais, das/os professoras/es cursistas ou das crianças. Esses limites delimitam o alcance das interpretações e apontam possibilidades para investigações futuras que ampliem os sujeitos participantes e articulem questionários, entrevistas e observações das práticas formativas.

Concluímos que a experiência analisada reafirma a relevância de uma formação continuada colaborativa, pois, formar em rede implica aprender com o outro, reconhecer as particularidades dos territórios e articular orientações comuns às necessidades locais. Exige, igualmente, compreender que a responsabilidade pelo fortalecimento da formação não pode recair exclusivamente sobre as/os profissionais que a realizam: depende do compromisso dos sujeitos envolvidos e de condições institucionais que tornem efetiva a colaboração. É nessa articulação entre aprendizagem, corresponsabilidade e valorização dos direitos das crianças que se situam os sentidos atribuídos pelas/os Formadoras/es Estaduais à experiência no ProLEEI no Maranhão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 169–186, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731. Acesso em: 13 out. 2026.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Publicação eletrônica em 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782022270129. Acesso em: 13 out. 2026.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-16, 30 jun. 2023. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723. Acesso em: 13 out. 2026.

10

CAMINHOS QUE SE FAZEM NA ESCUTA:
a formação docente no ProLEEI Maranhão

Cássia Fabiane dos Santos Souza[1]

INTRODUÇÃO

Ao me aproximar do ProLEEI no Maranhão, levei comigo perguntas que haviam surgido durante minha atuação como formadora estadual em Mato Grosso. Perguntas sobre os livros que chegam às professoras, sobre o tempo de que dispõem para lê-los e sobre as maneiras de acompanhar quem também assumirá a responsabilidade de formar outras pessoas. Algumas se tornaram mais insistentes no encontro com outra equipe, organizada em outro território: como sustentar uma proposta comum sem perder de vista as diferenças entre os municípios? O que uma coordenação aprende quando se aproxima dos lugares em que a formação acontece?

Minha interlocução com o Maranhão se desenvolve no estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob supervisão do professor José Carlos de Melo, coordenador geral do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no estado. O contato com suas reflexões me permitiu olhar para questões do programa por uma posição diferente daquela que ocupei em Mato Grosso. Como formadora estadual, minha aten-

[1] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8169555691877779.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9092-0449
E-mail: cassia.souza@ufmt.br

ção estava voltada ao acompanhamento das formadoras municipais, mesmo que participasse de ações coletivas junto a equipe de execução. Na narrativa da coordenação, encontro decisões sobre articulação institucional, deslocamentos e condições de trabalho que ajudam a compreender o que sustenta os encontros formativos.

O artigo se dedica à experiência maranhense na oferta de 2025–2026. Seu objetivo é compreender os percursos de organização e desenvolvimento da formação docente no ProLEEI no Maranhão, a partir das vivências narradas por seu coordenador, em interlocução com minha trajetória de formadora e pesquisadora. A experiência de Mato Grosso situa o olhar com que me aproximo desse relato. Os acontecimentos discutidos e os dados de organização do programa referem-se ao Maranhão.

Na turma Biguatinga[2], em Mato Grosso[3], aprendi que ocupar o lugar de formadora não nos coloca fora da formação. Ao planejar um encontro, precisamos conhecer os materiais e fazer escolhas, mas também acolher perguntas que não havíamos previsto. A leitura que uma professora faz de uma proposta pode nos levar a voltar ao texto e a reconsiderar o planejamento. Retomo essa percepção porque ela acompanha minhas produções sobre formação continuada e trajetórias leitoras e me ajuda a reconhecer a experiência da coordenação como um trabalho que também se aprende durante o percurso.

Larrosa Bondía (2002) propõe pensar a educação pela relação entre experiência e sentido. Sua reflexão me interessa porque permite perguntar pelo que permanece de um acontecimento, pelo modo como ele nos afeta e pelo trabalho necessário para compreendê-lo. A presen-

[2] A Turma Biguatinga é composta por 32 formadoras municipais, representantes de 30 municípios de diferentes regiões do estado.

[3] A abrangência da política no território mato-grossense foi expressiva: dos 142 municípios do estado, 140 aderiram ao ProLEEI, organizados, no âmbito da coordenação estadual, em seis turmas de formação, identificadas por aves representativas do território mato-grossense: Águia-Pescadora, Biguatinga, Garça-Branca, Jaçanã, Martim-Pescador e Taiamã.

ça em uma atividade, por si, não assegura essa elaboração. Há encontros que precisam ser retomados, narrados e discutidos para que possamos perceber o que fizeram conosco. Escrever sobre o ProLEEI é uma oportunidade de realizar esse movimento.

Essa escrita também assume uma posição diante da literatura. A defesa de seu acesso como direito, em Candido (2011), ajuda a interrogar uma formação que reservasse às professoras apenas a função de preparar atividades para as crianças. As profissionais que mediam a leitura precisam encontrar livros como leitoras. Suas histórias, preferências e dificuldades participam das escolhas que fazem; merecem, portanto, espaço na formação. A experiência narrada por José Carlos oferece uma situação concreta para essa discussão: a leitura de Olhos d'água, de Conceição Evaristo, em uma tertúlia da equipe técnica.

Ao longo do texto, acompanho a organização do programa, as experiências literárias e as condições de participação das formadoras. A aproximação com os territórios atravessa essas questões. Ela aparece tanto na necessidade de distribuir turmas e prever deslocamentos quanto na atenção às comunidades e às infâncias que habitam o Maranhão. É nesse cotidiano de decisões que procuro compreender os caminhos da formação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo constitui um relato reflexivo de vivências formativas, de abordagem qualitativa. A principal fonte é o formulário eletrônico respondido por José Carlos de Melo em 11 de outubro de 2026. O participante identificou-se como coordenador geral do ProLEEI na UFMA, informou sua atuação desde novembro de 2025 e situou as respostas na oferta de 2025–2026. O instrumento foi elaborado para conhecer o processo de organização da formação e abrir espaço à narração de acontecimentos que a coordenação considerasse significativos.

O formulário reuniu onze perguntas abertas, além de campos de identificação, contextualização e autorização de uso. As questões abordaram a implantação, a composição das equipes, a participação das cursistas, as prioridades pedagógicas e o trabalho com os materiais. Também convidaram o coordenador a falar sobre leitura literária, particularidades dos territórios, dificuldades e aprendizados. As orientações solicitavam exemplos e, quando disponíveis, a indicação de registros que sustentassem as informações.

A resposta escrita possibilitou ao coordenador selecionar o que desejava compartilhar e situar suas percepções no momento do preenchimento. Meu trabalho de leitura considerou tanto as informações sobre a organização quanto as passagens em que ele avaliava decisões e apontava necessidades. Um relato sobre a distribuição das turmas, por exemplo, permitiu discutir a relação entre planejamento e infraestrutura. A menção ao acompanhamento municipal abriu uma reflexão sobre o que a equipe aprende ao estar nos locais da formação.

Após a leitura integral, organizei o material em três eixos: organização e acompanhamento das ações; experiências literárias e diversidade; condições de participação e continuidade. Esses eixos orientam a composição do artigo, mantendo a relação entre os trechos selecionados e as perguntas às quais respondiam. Não foi atribuído a uma expressão isolada o sentido de uma avaliação geral do programa. A interpretação se apoia no conjunto das respostas e distingue os acontecimentos narrados das questões que elaboro a partir deles.

Minha atuação como formadora estadual e minhas produções sobre formação e trajetórias leitoras participam dessa elaboração como memória reflexiva. Ao retomá-las, explicito o lugar de onde leio a experiência maranhense, sem atribuir ao Maranhão acontecimentos vividos em Mato Grosso. Essa posição encontra apoio em Josso (2007), para quem narrar percursos de formação

envolve reconhecer experiências, relações e sentidos construídos ao longo da vida. O diálogo com a autora ajuda a compreender a dimensão formativa da escrita, sem caracterizar este trabalho como uma pesquisa de histórias de vida.

José Carlos autorizou a identificação por nome e função e a reprodução de trechos. Nas citações, foram feitos ajustes de ortografia e pontuação, preservando as escolhas de sentido e o conteúdo das respostas. As passagens são identificadas como registro escrito da coordenação, com indicação da questão correspondente. A relação de supervisão também é explicitada: ela integra as condições desta interlocução e requer atenção para distinguir a análise da autora da perspectiva do participante.

A narrativa de um coordenador permite conhecer decisões e dificuldades a partir de sua responsabilidade no programa. Outras posições, como as das formadoras municipais e das cursistas, poderiam trazer acontecimentos e interpretações diferentes. Por essa razão, as respostas não são tomadas como demonstração de mudanças em todas as práticas pedagógicas ou nas aprendizagens das crianças. O alcance deste artigo está na compreensão das vivências compartilhadas e das perguntas que elas permitem formular sobre a formação.

ORGANIZAR OS ENCONTROS E CONHECER OS TERRITÓRIOS

O início do programa no Maranhão é narrado por José Carlos a partir das relações entre instituições. Após a aprovação do projeto pelo Ministério da Educação, a UFMA iniciou tratativas com a Secretaria de Estado da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e as secretarias municipais. A indicação de profissionais e a organização da participação foram construídas nesse regime de colaboração. O coordenador escreve:

> *A implantação aqui no Maranhão aconteceu conforme preconizado pelo Ministério da Educação, através do regime de colaboração, com a SEDUC e UNDIME e SEMEDs. Após a aprovação do projeto pelo MEC, iniciaram-se as tratativas com as instituições parceiras, para efetivação das ações, indicações dos formadores regionais, formadores municipais e, por fim, dos cursistas*. (Melo, 2026, questão 1).

Ao contar sua trajetória, José Carlos menciona a coordenação do PARFOR[4], do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e do Curso de Extensão em Educação Infantil, além de sua atuação como formador estadual do LEEI na oferta de 2024–2025. O programa se encontra, portanto, com conhecimentos de formação já constituídos. Esses conhecimentos podem ajudar na organização, embora cada oferta também apresente situações que precisam ser compreendidas por quem a conduz.

O Maranhão possui 217 municípios. Para organizar as ações, foram consideradas as Unidades Regionais de Educação, que agrupam municípios próximos. A equipe declarada pelo coordenador incluía nove integrantes da Equipe Técnica de Referência, 27 profissionais de formação regional, onze de formação estadual e seis estagiários. A formação municipal compunha essa organização, embora seu quantitativo não tenha sido especificado na resposta. Os encontros combinaram atividades presenciais e remotas, videoaulas e lives, com interlocução municipal apoiada pela representação da UNDIME.

As escolhas pedagógicas se apoiaram no caderno de orientações elaborado com os demais estados do Nordeste e aprovado pela coordenação pedagógica nacional. José Carlos associa esse material às experiências anteriores do LEEI, retomadas e discutidas coletivamente. O

[4] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, é um programa do Ministério da Educação (MEC), executado pela CAPES, que oferece cursos de licenciatura gratuita para professores que já atuam na rede pública de ensino, mas que não possuem formação superior na área em que lecionam.

relato sugere que a preparação dessa oferta também envolveu avaliar o que já havia sido feito. A continuidade aparece no trabalho de voltar às experiências e decidir o que merece ser aprofundado.

Entre o que se deseja realizar e o que se consegue organizar, há decisões que afetam a convivência durante a formação. A coordenação pretendia reunir as onze turmas em um mesmo local, mas não encontrou um espaço que comportasse o conjunto. O primeiro encontro foi distribuído por três locais; o segundo e o terceiro, por dois. É um acontecimento preciso, que ajuda a perceber como as condições de infraestrutura interferem na maneira de estar junto.

Ao ler essa passagem, volto ao lugar que ocupei em Mato Grosso. As orientações de um encontro precisam ser compreendidas por pessoas que retornarão a municípios com condições diferentes. Por isso, o planejamento não se encerra na elaboração de uma pauta. A conversa com as formadoras pode revelar uma necessidade de aprofundamento ou uma dificuldade que altera a condução prevista. Escutar essas questões é parte da responsabilidade de formar.

Santos, Borges e Lopes (2019) problematizam expectativas que fixam previamente a identidade docente e responsabilizam professoras pelos resultados da escolarização. Essa discussão contribui para acompanhar as decisões narradas no Maranhão sem buscar uma correspondência perfeita entre orientação e realização. As pessoas envolvidas trabalham com condições específicas e participam da produção dos sentidos da formação. Compreender essas condições ajuda a situar suas escolhas e evita transformar toda diferença em falha individual.

O programa tinha, segundo a coordenação, 9.187 cursistas inicialmente inscritas. Em 10 de outubro de 2026, a equipe de monitoramento registrava 8.807 ativas. A diferença indica a necessidade de acompanhar a

permanência, mas as respostas não apresentam razões individuais para os afastamentos. Seria inadequado associá-los diretamente às dificuldades mencionadas em outras questões. São informações de naturezas distintas: uma descreve a participação; as demais registram percepções da coordenação sobre obstáculos do percurso.

Ao escolher uma vivência significativa, José Carlos destacou a presença da equipe técnica nas formações municipais:

> *O acompanhamento da ETR nas formações nos municípios: realizamos algumas, devido a isso não estar previsto no planejamento financeiro, e o maior obstáculo foi a questão da extensão territorial do estado. Realizamos o acompanhamento em poucos municípios, após o primeiro encontro formativo, mas a coordenação está planejando, para a versão de 2027, esse acompanhamento, pois foi um momento muito importante para a equipe ter uma visão completa do processo formativo*. (Melo, 2026, questão 8).

A expressão "visão completa" traduz a importância que ele atribui à aproximação, embora nenhuma visita possa dar acesso à totalidade de um processo. Leio essa passagem como reconhecimento de que havia algo a conhecer nos municípios que os encontros da equipe e os registros de acompanhamento não alcançavam. Estar no local permite formular outras perguntas e perceber relações que podem passar despercebidas à distância.

A limitação financeira acompanha essa descoberta. Para estar presente, a equipe precisa de previsão de deslocamento, tempo de trabalho e recursos. O acompanhamento não pode depender somente da disposição de quem reconhece seu valor. A proposta de incluí-lo no planejamento de 2027 resulta de uma aprendizagem produzida no percurso e indica um ponto concreto para sua continuidade. A experiência não ofereceu apenas uma lembrança importante; levou a uma decisão que a coordenação deseja incorporar à próxima oferta.

A LEITURA LITERÁRIA NA VIDA DE QUEM FORMA

A narrativa de José Carlos aproxima os encontros pedagógicos do estudo e da leitura compartilhada. Foram realizadas duas oficinas de leitura com formadoras regionais e municipais, no segundo e no terceiro encontros, e três tertúlias literárias com a equipe técnica. Os temas passavam por estudos orientados pela coordenação e por atividades remotas antes de serem retomados nesses espaços. Ao exemplificar esse percurso, ele menciona a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil:

> *Os temas sempre eram sugeridos e selecionados após os estudos orientados pela coordenação, depois trabalhados nos encontros remotos e, em seguida, abordados nas oficinas ou nas tertúlias, como foi o caso da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil, que iniciamos com uma live e finalizamos com a tertúlia utilizando o livro de Conceição Evaristo, Olhos d'água*. (Melo, 2026, questão 6).

Há um percurso de estudo nessa resposta. O tema reaparece em diferentes momentos e encontra uma obra literária na formação da equipe. Sem acesso aos registros das discussões, não sabemos que interpretações circularam ou que perguntas permaneceram. O que a narrativa permite reconhecer é a escolha de ler literatura com profissionais responsáveis pela formação. Esse é um ponto importante para pensar o lugar das próprias formadoras como leitoras.

Em Olhos d'água, Evaristo (2014) reúne narrativas em que vidas negras ganham espessura por meio de lembranças, relações familiares, desejos e experiências de violência e desigualdade. A obra oferece uma escrita que exige atenção às personagens e à maneira como suas histórias são contadas. Sua presença em uma tertúlia permite indagar como a literatura participa da formação das profissionais que trabalham com as infâncias, sem que a leitura seja reduzida à identificação de um tema.

A seleção de uma obra de autoria negra tem importância para a discussão das relações étnico-raciais. Importa igualmente o modo como ela é lida. A atenção à linguagem e às ambiguidades das narrativas pode abrir perguntas que não caberiam em uma lista de ensinamentos extraídos do texto. A leitura literária exige que a formação preserve espaço para interpretações e para o encontro com aquilo que não se resolve rapidamente. É essa possibilidade que me interessa, embora a resposta não permita afirmar como se realizou em cada tertúlia.

Candido (2011) reconhece a literatura como necessidade humana e a situa no campo dos direitos. Aproximar essa defesa da formação docente leva a olhar para as condições de leitura das professoras. A profissional que seleciona livros e os compartilha com as crianças também precisa ter acesso a obras, a interlocutores e a tempo para ler. Esse acesso não deveria depender apenas da utilidade imediata que se atribui à leitura para o trabalho.

Em minhas reflexões sobre Mato Grosso, essa questão aparece quando penso na constituição da professora leitora. A docência pode criar aproximações com a literatura, mas a relação de uma pessoa com os livros não se explica somente pela função que exerce. Há experiências familiares, escolares e profissionais que participam dessa história. A formação continuada encontra esses percursos e pode oferecer oportunidades para retomá-los, sem pressupor que todas tenham vivido os mesmos encontros ou as mesmas ausências.

Tenho procurado sustentar uma pergunta que me acompanha como formadora: quando convidamos uma professora a ler, que lugar oferecemos à sua própria experiência? Se a conversa se limita ao que poderá fazer depois com as crianças, corremos o risco de deixar sua leitura sempre em segundo plano. Há valor em poder comentar uma personagem, discordar de uma interpretação ou reconhecer um modo de narrar que ainda não se

conhecia. Essas experiências também constituem repertórios e critérios de mediação.

Josso (2007) chama a atenção para as relações entre narrar a vida e compreender a formação. Sua contribuição permite pensar como as professoras podem reconhecer o que as aproximou ou afastou da leitura, sem que cada história se transforme em diagnóstico de uma falta. Uma pessoa não se reduz ao que não leu. Conhecer sua trajetória pode ajudar a criar condições para outros encontros e a compreender escolhas que, vistas de fora, pareceriam apenas preferências individuais.

Na formação, também é preciso distinguir a experiência literária das adultas das escolhas de livros para as crianças. A obra de Evaristo foi mencionada como leitura da equipe técnica; o relato não a apresenta como indicação para turmas de Educação Infantil. O encontro de uma formadora com essa escrita pode ampliar suas referências e provocar perguntas sobre autoria, representação e relações raciais. As obras destinadas às crianças exigem escolhas próprias, com atenção às linguagens e aos modos de participação infantis.

Freire (1996) ajuda a pensar o trabalho pedagógico pela escuta e pelo respeito aos saberes dos educandos. Ao trazer essa compreensão para a formação continuada, reconheço que a relação com as professoras precisa admitir o que elas sabem, perguntam e interpretam. O estudo não perde consistência por acolher suas experiências. Ao contrário, pode tornar mais exigente a leitura de uma orientação, porque coloca em discussão o que ela significa diante de situações concretas.

Como professora comprometida com a educação antirracista, encontro nessa passagem uma questão que considero decisiva: quais vidas têm encontrado lugar nos repertórios que compartilhamos? Pensar nas crianças negras exige atenção às obras oferecidas, às imagens e às vozes que circulam. Exige também que as adultas pos-

sam estudar e conversar sobre o racismo, incluindo os modos pelos quais ele atravessa escolhas aparentemente habituais. A leitura de autoria negra integra esse trabalho, cujo desenvolvimento precisa ser acompanhado para além de uma atividade isolada.

AS INFÂNCIAS E OS SABERES QUE CHEGAM DOS MUNICÍPIOS

O território aparece no relato da coordenação tanto pelas distâncias quanto pela diversidade das comunidades. Ao responder sobre as particularidades locais, José Carlos menciona comunidades quilombolas, povos indígenas e experiências apresentadas pelos municípios. Seu relato se detém nas atividades das cursistas e nas mostras pedagógicas, nas quais essas particularidades teriam encontrado espaço de partilha.

> Cada município participante teve a oportunidade de trazer à baila as suas especificidades, tanto culturais como das suas infâncias. Temos várias comunidades quilombolas no estado, várias etnias indígenas. (Melo, 2026, questão 7).

O convite a trazer essas especificidades coloca uma responsabilidade para a formação: conhecer o que se apresenta e deixar que esse conhecimento participe das decisões. A menção às comunidades não informa, sozinha, como seus saberes foram trabalhados. Ela abre uma questão sobre os livros selecionados, as narrativas reconhecidas e as maneiras de acolher as crianças. O desafio é manter essa atenção no cotidiano, depois que a apresentação ou a mostra se encerra.

Ao pensar nessa passagem, volto à diversidade das infâncias que atravessava minhas perguntas como formadora em Mato Grosso. Nomear crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo ou das cidades pode ajudar a deslocar uma imagem única de infância. Ao mesmo tempo, cada denominação reúne diferenças que precisam ser conhecidas. O nome do grupo não substitui a

aproximação com suas histórias, suas formas de viver e suas relações com a leitura.

Por isso, considero importante que a formação crie situações em que as professoras possam contar o que conhecem de suas comunidades e discutir suas escolhas. Uma proposta que funciona em determinado contexto pode precisar de outra organização quando encontra diferentes repertórios e condições. Não se trata de supor que cada lugar seja incomunicável, mas de reconhecer que uma orientação ganha sentido nas relações em que é trabalhada. A conversa entre municípios pode ampliar essa compreensão.

As mostras pedagógicas mencionadas por José Carlos oferecem uma possibilidade de conhecer o que as cursistas elaboraram. Seu valor formativo depende também do que se faz com o que foi apresentado: quais questões se discutem, como se compreendem as escolhas e que dúvidas retornam para o planejamento. Uma apresentação pode ser ocasião de estudo quando a equipe encontra tempo para conversar sobre os processos que a produziram. A resposta não descreve esse desdobramento; ele permanece como pergunta para o acompanhamento.

Pensar a leitura literária nesse contexto exige evitar uma relação estreita entre comunidade e repertório. As crianças têm direito a reconhecer histórias e linguagens próximas, mas também a encontrar mundos que desconhecem. A atenção aos saberes locais pode conviver com a ampliação dos encontros literários. O que merece ser interrogado é quem escolhe, que critérios utiliza e quais possibilidades de interpretação oferece às crianças.

A universidade participa dessa relação com conhecimentos de pesquisa e formação; as professoras e comunidades trazem experiências que precisam ser estudadas com respeito. Tenho compreendido minha atuação nesse encontro como uma responsabilidade de aproximação. Ao ler o relato maranhense, essa compreensão se torna

mais concreta: conhecer uma prática exige escutar as razões de quem a realizou antes de interpretá-la pela distância entre ela e uma expectativa nossa.

O TEMPO DAS FORMADORAS E AS CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR

Ao perguntar pelas contribuições e mudanças percebidas, encontrei uma resposta que se concentrou nos limites. José Carlos destacou a sobreposição entre as responsabilidades das formadoras municipais e outras demandas profissionais. Esse deslocamento da pergunta merece atenção. Em vez de preencher uma expectativa de resultados positivos, ele trouxe uma preocupação com as condições em que as profissionais participam do programa.

> *Como limite, considero as formações do ProLEEI chocarem com as demais demandas das FMs no município. Às vezes a FM não está liberada para o ProLEEI, aí precisa se dividir entre a função de docente e formadora, ou ela participa em outro programa de formação, que exige uma carga horária demasiada para ela e que, às vezes, tem concepções diferentes, por exemplo, da alfabetização, das do ProLEEI*. (Melo, 2026, questão 10).

A divisão entre docência e formação incide sobre a preparação dos encontros, a leitura dos materiais e o acompanhamento das cursistas. Uma formadora pode estar inscrita e cumprir tarefas sem dispor do tempo de que necessita para estudá-las. A presença registrada precisa ser compreendida junto dessas condições. O relato não informa a situação de cada município, mas identifica uma tensão que a coordenação considera importante para o desenvolvimento do trabalho.

Santos, Borges e Lopes (2019) problematizam a responsabilização docente que acompanha políticas de formação. A leitura ajuda a perguntar quais condições são oferecidas às profissionais antes de avaliar sua participação. Ao reconhecer a falta de liberação, a narrativa de

José Carlos permite situar o problema no campo das relações de trabalho e da organização das redes. A coordenação pode orientar e apoiar, mas precisa de interlocução com os municípios para enfrentar questões dessa natureza.

Há ainda a convivência entre programas com concepções diferentes. A resposta menciona divergências em torno da alfabetização, sem identificar iniciativas específicas. Não cabe atribuir esse conflito a uma política que o participante não nomeou. Interessa perceber o trabalho interpretativo exigido de uma formadora quando recebe orientações que não se aproximam entre si e precisa decidir como conduzir a discussão com as professoras.

Em minhas produções sobre formação em Mato Grosso, venho discutindo a presença de expectativas de antecipação da alfabetização na Educação Infantil. Essa preocupação me ajuda a ler o relato do Maranhão, preservando as diferenças entre os contextos. A disputa sobre o que se espera das crianças interfere na seleção de materiais e no sentido atribuído à leitura. Quando a literatura é procurada somente pelo que pode ensinar para uma aprendizagem futura, sua experiência corre o risco de se estreitar.

Uma formação comprometida com a leitura literária precisa criar condições para discutir essas expectativas. As professoras precisam poder apresentar as demandas que recebem, examinar argumentos e conhecer outras possibilidades de trabalho com as crianças. Freire (1996) contribui para pensar uma prática de estudo que liga reflexão e ação, sem oferecer uma resposta universal para cada situação. O posicionamento pedagógico se constrói no enfrentamento de problemas concretos e exige aprofundamento.

As dificuldades digitais aparecem em outra resposta. José Carlos menciona conexão à internet, utilização da AVAMEC e do SIMEC, elaboração e postagem de relató-

rios e assinatura eletrônica. Essas tarefas se encontram com diferentes condições de acesso e de familiaridade com as ferramentas. A coordenação relata que algumas profissionais recorrem a outras pessoas para realizá-las, o que, em sua avaliação, dificulta o andamento das atividades.

> *Um dos maiores desafios penso ser a questão de internet para as atividades remotas e para se trabalhar nos ambientes virtuais como AVAMEC e o SIMEC, esse último na questão dos relatórios das FMs, postagem, assinatura no GOV, falta de habilidades com a informática*. (Melo, 2026, questão 9).

Esse trecho pede cuidado para que a dificuldade não seja lida como desinteresse. Participar de um programa que utiliza ferramentas digitais exige conexão, equipamento e apoio para compreender os procedimentos. Uma formadora pode dominar o assunto que pretende discutir e, ainda assim, encontrar dificuldades na plataforma utilizada. Quando as duas dimensões são confundidas, corre-se o risco de avaliar a contribuição pedagógica pela habilidade de cumprir um procedimento técnico.

As atividades remotas podem aproximar pessoas separadas por longas distâncias. Seu uso não elimina as desigualdades de acesso nem o trabalho necessário para manter a comunicação. No Maranhão, os dois aspectos aparecem juntos: as ferramentas integram a organização da formação e estão entre as dificuldades apontadas pelo coordenador. A escolha de utilizá-las pede acompanhamento, sobretudo quando se tornam condição para estudo, registro ou participação.

COMPARTILHAR O QUE SE APRENDE AO COORDENAR

Quando convidado a falar sobre aprendizados e continuidade, José Carlos pede mais interação entre coordenações. A observação dialoga com o que ele havia contado sobre conhecer os municípios. Nos dois casos, apare-

ce a necessidade de aproximar experiências que a rotina de trabalho mantém distantes. Sua resposta é breve:

> *Penso que necessite de mais interações entre as coordenações. Às vezes, quando são possíveis esses encontros, não há espaço para troca de experiências exitosas entre as coordenações. Sempre aligeirados os encontros...* (Melo, 2026, questão 11).

A pressa aparece como dificuldade de quem também é responsável por organizar o tempo dos outros. Uma coordenação precisa tratar de orientações e encaminhamentos, mas também necessita de interlocutores para compreender o que vive. Compartilhar uma decisão que precisou ser revista pode ajudar outra equipe; conhecer uma dificuldade semelhante pode levar a formular uma reivindicação comum. Esse trabalho pede mais espaço do que o destinado a um informe.

Larrosa Bondía (2002) relaciona a dificuldade de experiência à aceleração, ao excesso de informação e de trabalho. Sua reflexão ajuda a ler o pedido por encontros menos apressados. Para narrar um acontecimento e escutar o de outra pessoa, precisamos permanecer algum tempo na questão. A sucessão de pautas pode permitir muitas comunicações sem assegurar que uma experiência seja compreendida. É nesse intervalo de escuta que a formação das próprias equipes pode encontrar lugar.

A referência a experiências exitosas pode abrir a partilha, desde que haja espaço para contar como foram construídas. Um resultado que parece simples quando apresentado depende de escolhas e condições que precisam ser conhecidas por quem o escuta. Também seria importante acolher as tentativas que não alcançaram o esperado. As dificuldades narradas neste artigo mostram que elas podem produzir aprendizados e decisões relevantes para o planejamento seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura das vivências narradas por José Carlos me aproximou do trabalho de coordenar uma formação que reúne milhares de cursistas em um estado de 217 municípios. Na resposta sobre os locais dos encontros, encontrei decisões que precisaram ser refeitas. Na lembrança do acompanhamento municipal, apareceu uma aprendizagem que a equipe deseja incorporar ao planejamento de 2027. Essas passagens dão concretude ao que, em uma descrição apenas institucional, poderia permanecer distante.

As oficinas e tertúlias permitiram discutir o lugar da literatura na formação das profissionais. A leitura de Olhos d'água oferece um ponto de partida para pensar a relação entre experiência literária e educação antirracista. O relato não informa os sentidos produzidos por todas as participantes, mas registra uma escolha de estudo da coordenação. A partir dela, reforcei uma questão que me acompanha: as formadoras precisam encontrar a literatura como leitoras, com tempo para ler e conversar, além de preparar mediações para outras pessoas.

As condições de participação ocupam parte importante da narrativa. A falta de liberação das formadoras, a sobreposição de demandas e os obstáculos digitais não podem ser tratados como detalhes externos à formação. Eles afetam sua possibilidade de acontecer. Reconhecê-los permite discutir responsabilidades com as instituições envolvidas e planejar formas de apoio, em vez de esperar que cada professora encontre sozinha uma solução.

Minha experiência em Mato Grosso participa deste texto como memória de um trabalho que sigo interrogando. O contato com a narrativa maranhense não apaga as diferenças entre os lugares; ajuda a perceber questões que merecem ser discutidas entre equipes. Aprendo com a insistência do coordenador na necessidade de acom-

panhar municípios e de ter mais tempo para partilhar experiências. Essas aproximações exigem condições de trabalho, mas também a disposição de escutar algo que talvez altere o que havíamos planejado.

Este artigo acompanha uma perspectiva da formação, construída por quem ocupa a coordenação. Outras narrativas poderão ampliar ou tensionar essa leitura. As experiências das formadoras municipais, das cursistas e das crianças permanecem como possibilidades de investigação. Neste momento, o relato de José Carlos permite reconhecer escolhas e dificuldades de um percurso em andamento. Voltar a elas pela escrita é uma forma de cuidar do trabalho realizado e de tornar mais precisas as perguntas com que seguiremos.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171–193.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413–438, set./dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741. Acesso em: 30 out. 2026.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

MELO, José Carlos de. **Respostas ao formulário sobre percursos e experiências da coordenação do ProLEEI no Maranhão**. [S. l.], 11 out. 2026. Registro eletrônico não publicado.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, e26200, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.26200.

SOBRE OS ORGANIZADORES

CONCEIÇÃO DE MARIA MOURA NASCIMENTO RAMOS - Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília. Mestre em Pedagogia Profissional pelo ISPETP/Cuba. Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Atua nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização e Formação de Professores. Tem experiência na coordenação de projetos, programas e ações envolvendo a Formação de Professores com destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). É professora formadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Atualmente é coordenadora adjunta do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI/MA) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

DOURIVAN CAMARA SILVA DE JESUS - Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília (2011), Mestre em Pedagogia Profissional pela Universidade Federal do Piauí (2008), Especialista em Planejamento Educacional pela Associação Salgado de Oliveira (1989), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1978). Atua nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Didática e Formação de Professores. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal

do Maranhão/UFMA. Foi Coordenadora Geral e Adjunta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assessora Estadual do LEEI/MA e atualmente é Coordenadora Pedagógica do ProLEEI/MA.

JOSÉ CARLOS DE MELO - Pós doutor em Educação pela UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá,(Reconhecido pela UFMT), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado IV da Coordenação do Curso de Pedagogia da UFMA, Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em Espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil CEEI (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância Docência - GEPEID. Coordenador Geral do ProLEEI/MA Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Coordenador Geral do ProLEEI-MA e Presidente do FORPARFOR.

Ainda que reunidos sob um mesmo projeto editorial,
cada texto preserva a autonomia intelectual de quem o assina,
cabendo exclusivamente aos respectivos autores a responsabilidade
pelas ideias e interpretações apresentadas.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO **Mares de Palavras & Infâncias:**
escrevivências do ProLEEI no Maranhão

ORGANIZADORAS Dourivan Camara Silva de Jesus
Conceição de Maria M. Nascimento Ramos
José Carlos de Melo

SUPORTE Impresso/Digital

PROJETO GRÁFICO Amaury Araujo Santos

PÁGINAS 200

TIPOGRAFIA Atkinson Hyperlegible | CORPO
Atkinson Hyperlegible Negrito | TÍTULOS

Mares de Palavras & Infâncias: Escrevivências do ProLEEI no Maranhão convida o leitor a navegar pelas águas profundas e transformadoras da formação docente na Educação Infantil. Ancorada na perspectiva da escrevivência, inspirada em Conceição Evaristo, a obra entrelaça os marcos das políticas públicas de leitura e escrita às territorialidades, às memórias e à práxis do chão da escola maranhense. Trata-se do registro de um movimento em que formar se afirma não como repasse técnico, mas como ato político, ético e poético de escuta, autoria e valorização da vida que se escreve na docência.

Ao longo de seus capítulos, a coletânea articula rigor teórico e sensibilidade pedagógica ao percorrer temas fundamentais da Educação Infantil: da psicologia histórico-cultural de Vigotski à literatura como arte do encontro; dos diários de bordo como dispositivos reflexivos às práticas lúdicas que aproximam as crianças da cultura escrita sem escolarizações precoces. A obra reafirma ainda o compromisso inarredável com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, celebrando a diversidade e dando visibilidade aos saberes e desafios das formações regionais que conectam todo o território maranhense.

Mais do que um compêndio acadêmico, este livro entrega uma cartografia viva e pulsante da educação pública no Maranhão. É um convite instigante para que professoras, pesquisadores e gestores mergulhem nestes "mares de palavras", renovem a escuta às infâncias e reconheçam no cotidiano escolar um espaço sagrado de brincadeira, resistência e transformação.

Realização

Programa Leitura e Escrita

Criança Alfabetizada

Apoio:

FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE

60 ANOS

SEMPRE

EDITORA ASSOCIADA À ABEU
abeu.org.br

ISBN 978-65-5363-634-7
Impresso

ISBN 978-65-5363-631-6
Digital