

PRODUÇÕES ESTÉTICAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALAGOAS: ENTRE O BRINCAR E A LITERATURA

AESTHETIC PRODUCTIONS WITHIN THE READING AND
WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAM
IN ALAGOAS: BETWEEN PLAY AND LITERATURE

Érica Raiane de Santana Galvão

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino da Universidade Federal de Alagoas (RENOEN/UFAL)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9209581505212782>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-0283>

E-mail: erica.galvao@cedu.ufal.br

Jânio Nunes dos Santos

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8376735649742184>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2385-1986>

E-mail: janio.santos@fale.ufal.br

Adriana Cavalcanti dos Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4556-282>

E-mail: adricavalcanti@cedu.ufal.br

Resumo: O objetivo deste artigo consiste em analisar a oficina “Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura” a partir das narrativas das formadoras municipais do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI/Alagoas), por enquanto uma estratégia formativa do ProLEEI. Metodologicamente, a natureza da investigação é qualitativa (Yin, 2016), com abordagem de pesquisa-ação (Engel, 2000). O instrumento de coleta de dados constituiu-se de um questionário elaborado no Google Forms (Faleiros et al., 2016). O referencial teórico apoia-se em Bakhtin (2013), Ostetto (2011) e Nóvoa (1992), entre outros autores. Os resultados indicam que a oficina contribuiu para a apropriação dos elementos constitutivos da linguagem literária e estética, na perspectiva do currículo brincante. Por fim, destaca-se que esta estratégia se configura como possibilidade de trabalho pedagógico a ser adotado nas práticas voltadas ao letramento literário das crianças, no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo brincante. Literatura. Produção estética. Formação de professores.

Abstract: The objective of this article is to analyze the workshop “Being a Child: Cultures, Languages, and Childhoods in Literature” based on the narratives of municipal teacher educators participating in the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (ProLEEI/Alagoas), currently implemented as one of ProLEEI’s teacher education strategies. Methodologically, this study adopts a qualitative approach (Yin, 2016) and is grounded in action research (Engel, 2000). Data were collected through a questionnaire developed using Google Forms (Faleiros et al., 2016). The theoretical framework draws on the works of Bakhtin (2013), Ostetto (2011), and Nóvoa (1992), among other scholars. The findings indicate that the workshop contributed to participants’ appropriation of the constitutive elements of literary and aesthetic language from the perspective of a play-based curriculum. Finally, the study highlights that this strategy constitutes a valuable pedagogical approach to support literary literacy practices for young children within the context of Early Childhood Education.

Keywords: Play-based curriculum. Literature. Aesthetic production. Teacher education.

Introdução

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), voltado à formação na etapa da Educação Infantil, implementou-se o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). O Ministério da Educação tem promovido formações para os professores desta primeira etapa da educação básica em parceria com universidades de todo o Brasil (Brasil, 2024). Neste programa, busca-se o fortalecimento de práticas pedagógicas pautadas na ampliação das experiências com a oralidade, leitura, escrita e as múltiplas linguagens.

Os textos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil são trabalhados nos encontros formativos (Brasil, 2016). Também se adotou o Caderno de Roteiros e Oficinas do ProLEEI (Brasil, 2025), cujas propostas de formação estão delineadas, oportunizando uma unidade em todo o processo formativo a nível nacional. As temáticas versam sobre a criança e a cultura escrita; linguagem oral e escrita na Educação Infantil; leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas; entre outras.

Tomando a criança como sujeito de linguagem, Paulino (2014) enfatiza que a linguagem se mostra não apenas enquanto um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária precisa ser considerada pela comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Nessa concepção, é preciso garantir às crianças acesso à linguagem de forma dinâmica, interativa e lúdica. Diante disso, faz-se necessária a formação continuada dos professores, para mobilizar o trabalho pedagógico na perspectiva da “arte, ciência e vida”, conforme um dos pressupostos bakhtinianos (Bakhtin, 2011) adotados no ProLEEI.

O conjunto de ações formativas do ProLEEI/Alagoas tem visado ao aprofundamento de conhecimentos e à tessitura de diversas possibilidades de práticas pedagógicas, que podem ser adotadas pelas professoras no contexto da Educação Infantil, favorecendo o trabalho com a literatura na relação com as culturas infantis, com o território do brincar, com as múltiplas linguagens, com o experimentar e produzir o estético.

Uma das estratégias formativas adotadas no ProLEEI/Alagoas consistiu em uma oficina literária. Nesta proposta, as formadoras municipais produziram capas de livros de literatura infantil, que representassem as crianças e as infâncias. Tencionou-se o desenvolvimento de um trabalho voltado à produção estética, alicerçado na cultura brincante. Neste artigo, são trazidas as narrativas das formadoras sobre a experiência vivenciada.

Currículo brincante na Educação Infantil: intencionalidade pedagógica e o espaço das múltiplas linguagens

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e os currículos das redes e sistemas de ensino se identificam na comunhão de princípios e valores que orientam a Educação Infantil. Desse modo, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, considerando que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Nessa linha, compreende-se que a efetivação desses pressupostos depende da articulação entre as orientações curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017). Sob essa ótica, as práticas pedagógicas planejadas precisam reconhecer as crianças como sujeitos ativos, valorizando

as diversas formas de interação, expressão e participação, que emergem das experiências brincantes vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil.

Tendo em vista os eixos estruturantes, são descritos na BNCC seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si e sobre os outros. Os direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Tendo por base os referidos direitos de aprendizagens, é preciso orientar a organização de experiências que respeitem as especificidades das infâncias ao planejar as ações a serem desenvolvidas nas salas de referência ou para além do espaço interno dela.

Conforme as DCNEI, devem ser garantidas vivências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências; que possibilitem às crianças proposições pedagógicas que envolvam as narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; promoção da interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas; entre outros aspectos. Nesse contexto, a organização intencional dessas experiências evidencia a centralidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao favorecer a constituição de práticas que respeitem as singularidades das crianças e ampliem suas possibilidades de participação, expressão, criação e produção de sentidos nas múltiplas linguagens.

Os currículos para a Educação Infantil precisam ser estruturados de modo a contemplar o que está preconizado nas DCNEI (Brasil, 2010) e na BNCC (Brasil, 2017). A partir do que está preconizado nos documentos legais, compreende-se o quanto é fundamental que o trabalho na Educação Infantil esteja centrado nos eixos interações e brincadeiras, objetivando que as crianças tenham diferentes experiências e ampliação de repertórios, que envolvam a linguagem.

A Educação Infantil pode oportunizar as interações das crianças com a linguagem, assim como com as múltiplas linguagens, constituindo um ambiente respeitoso às culturas infantis e às singularidades das crianças e dos diferentes contextos em que as infâncias se revelam. Isso significa construir tempos e espaços ricos de possibilidades em leitura e escrita, buscando compreender suas experiências dentro e fora do espaço educativo (Girão; Brandão, 2023). Desse modo, é essencial que as estratégias pedagógicas considerem as especificidades das culturas infantis.

Faz-se necessário compreender as ações pedagógicas a partir do princípio da intencionalidade, que é intrínseco à natureza educativo-pedagógica, ou seja, uma ação planejada, organizada e sistemática. Isso decorre da concepção de que a sociabilidade humana é fruto de uma intervenção qualificada do outro mais experiente, seja esse outro uma criança ou o adulto (Santos; Santos; Galvão, 2026).

A intencionalidade pedagógica é expressa nas escolhas realizadas pelos professores, na organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das interações que favorecem a participação ativa das crianças (Ostetto, 2011). Assim, o brincar, a literatura e as múltiplas linguagens constituem eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, possibilitando experiências estéticas, culturais e formativas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

Conhecer as crianças reais e plurais que habitam os espaços de Educação Infantil, reconhecer saberes e fazeres singulares delas, acolher seus movimentos de buscas e experimentações, de fantasias e brincadeiras, de interações e expressões com múltiplas linguagens são princípios orientadores da prática docente na primeira etapa da Educação Básica (Ostetto, 2025).

Decorrentes tanto das DCNEI quanto de estudos e pesquisas desse campo, esses princípios, como fios a serem tecidos nos percursos com as crianças, exigem escuta atenta, olhar sensível e presença respeitosa de quem as acompanha, na consecução dos objetivos indissociáveis da Educação Infantil: cuidar e educar (Ostetto, 2025). Nessa direção, a atuação docente demanda uma postura comprometida com o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, de cultura e de linguagem.

Formação de professores: rede coletiva de saberes-fazeres

A formação de professores pode ser compreendida como uma rede de saberes-fazeres, considerando os conhecimentos adquiridos pelos docentes em suas trajetórias na formação inicial e em suas experiências profissionais. Em momentos formativos de escuta atenta, essa rede se tece e se expande. Como Bakhtin afirma, o “princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro” (Bakhtin, 2017a, p. 142), o que se materializa no processo formativo, que é um processo discursivo-axiológico.

A criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (Nóvoa, 1992), contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, situados num espaço-tempo que demanda formação específica.

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma teia humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios formativos. A formação continuada é uma oportunidade histórica para que se instaurem relações de colaboração entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais (Nóvoa, 1992).

A formação docente precisa ser vista como a contínua reconstrução da identidade profissional dos professores. É necessário que este processo esteja vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, construindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas experiências e vivências dos docentes, as quais acarretam significados ao fazer educativo (Costa; Montenegro, 2011). A formação docente do tipo continuada constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão, diálogo e ressignificação das práticas pedagógicas, possibilitando aos professores analisar suas experiências profissionais ao longo da carreira, da vida.

Metodologia

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação. Os participantes assumem seus papéis cotidianos e expressam-se por meio de diários, registros periódicos, textos, entre outros. A pesquisa qualitativa valoriza as visões e perspectivas dos participantes, cuja captação pode constituir um objetivo central do estudo (Yin, 2016). No caso desta investigação, as participantes expressaram-se por meio de textos narrativos.

Em se tratando da abordagem, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada e procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática (Engel, 2000). Nessa perspectiva, os pesquisadores estão imersos no contexto do estudo. Os dados que integram o *corpus* deste artigo são provenientes das ações desenvolvidas no ProLEEI/Alagoas.

O instrumento de coleta de dados consistiu num questionário elaborado no *Google Forms* (Faleiros *et al.*, 2016). O foco residiu em conhecer a percepção das formadoras sobre a oficina “Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura”. Foram selecionadas cinco narrativas para compor este texto. A análise dessas narrativas caracteriza-se tanto pela atenção cuidadosa à interpretação do pesquisador quanto pela valorização da voz dos participantes (Rabelo, 2011), envolvendo uma ativa posição responsiva (Bakhtin, 2016), refletindo o posicionamento dos sujeitos que a proferem.

Por questões éticas, as participantes foram identificadas como: Formadora Municipal 1, Formadora Municipal 2, Formadora Municipal 3, Formadora Municipal 4 e Formadora Municipal 5. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, aprovada pelo Parecer Consubstanciado de n.º 7.415.358.

Oficina “Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura”

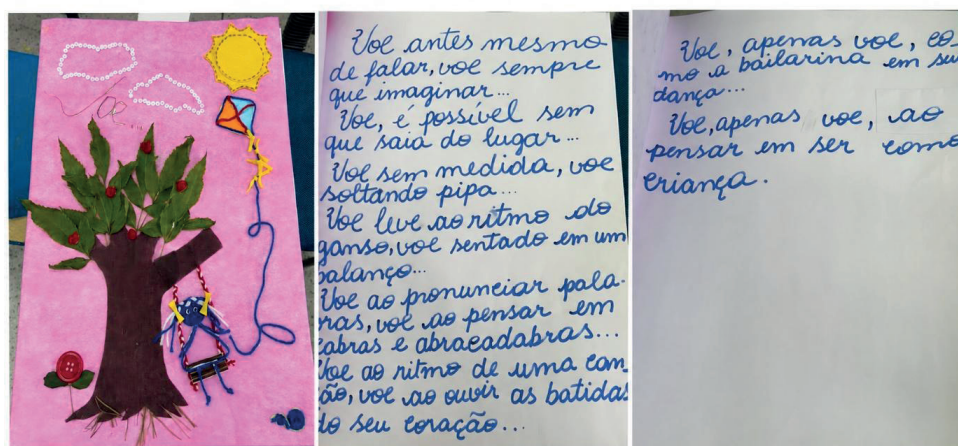
No ProLEEI, adota-se a homologia de processos para a formação entre formadoras estaduais, formadoras regionais, formadoras municipais e cursistas. Schön (2000) pontua que a homologia de processos, como princípio objetivo de uma iniciação à profissão, possibilita a imitação do mestre. Sendo identificada como um processo construtivo e dialógico, no qual o formando internaliza a atuação do formador, refletindo sobre tal conduta. São adotadas estratégias que relacionam a situação formativa vivenciada com as contribuições que os diferentes saberes da formação podem oferecer. Isso reflete na ação, mediante instruções e sugestões, oportunizando a iniciação do formando na linguagem própria da profissão, nas formas de pensamento e de ação características dos profissionais.

Baseado nos princípios supracitados, as formações do ProLEEI, enquanto formação continuada de professores em atuação, objetivam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que podem por eles ser adotadas na Educação Infantil. Para a consecução deste texto, selecionou-se uma das práticas formativas: a oficina “Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura”.

A questão norteadora da produção foi: se você fosse publicar um livro de literatura infantil que representasse as crianças e as infâncias, como seria a capa desta obra? Essa questão tinha por objetivo conduzir os professores a entenderem a capa como elemento comunicativo de um discurso, literário e artístico, que é o livro. A partir disso, as produções foram construídas e posteriormente socializadas com o grupo de formadoras.

A turma foi dividida em quatro grupos. A Figura 1 apresenta uma das produções:

Figura 1. Produção do livro “Voe”



Fonte: Dados do ProLEEI (2026).

Nesse contexto, além da proposta de criação de uma capa de livro, o grupo também escreveu um poema, ampliando o espaço de criatividade e autoria. Sobre a produção realizada, a Formadora Municipal 1 narrou:

A estratégia formativa proposta no 6º Encontro Presencial do ProLEEI/AL revelou-se uma experiência significativa, sensível e criativa. Nossa equipe criou a capa com o tema “Voe”, representando um quintal de casa de vó, espaço carregado de memórias, afetos, descobertas e liberdade. Na ilustração, árvores, um balanço e uma criança segurando uma pipa que alcançava as nuvens simbolizavam a potência da infância, da imaginação e dos sonhos. A proposta foi além da construção da capa: motivados pelo envolvimento com a atividade, decidimos criar também o livro, produzindo um poema inspirado na imagem idealizada. Esse movimento demonstrou como uma

simples provocação formativa pode mobilizar a criatividade, a autoria e a expressão dos participantes, permitindo que as reflexões teóricas dialogassem com experiências, lembranças e emoções. A atividade reforçou a importância da literatura, da arte e da imaginação como caminhos para a construção de sentidos, evidenciando que, assim como as crianças, os educadores também aprendem, criam e ressignificam suas vivências quando são convidados a experimentar processos formativos sensíveis e poéticos (Formadora Municipal 1).

Conforme aponta Bakhtin (2023, p. 54), acerca do processo de autoria, “Autor: é o agente da unidade tensa e ativa do conjunto acabado, do todo da personagem e também da obra, e esta é transgrediente a cada elemento particular daquela. [...] da consciência criadora do autor”. Os posicionamentos axiológicos que atravessam o professor em formação estão a direcionar a tomada de decisão sobre o processo formativo e criativo. Assim como o excedente de visão lhes é revelado, na medida em que percebe a ampliação consciente do horizonte de visão sobre a profissão, sobre as temáticas formativas.

É nesse sentido que a narrativa da Formadora Municipal 1 revela um julgamento positivo da oficina “Ser criança”. Essa constatação se dá pela teia enunciativa que revela ter sido a oficina uma experiência criativa, repleta de imersão em memórias e afetos. Além disso, a estratégia formativa contribuiu para o trabalho com a dimensão da literatura entrelaçada com a arte, na perspectiva do currículo brincante. Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. Se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, é importante vermos tais ações como educação estética (mais do que o ensino de arte) que se realiza no cotidiano (Ostetto, 2011) do professor, da criança.

Como sujeitos sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos e emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro (pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos e conceitos). É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte, como para todos os campos da vida humana (Ostetto, 2011), nos quais estamos inseridos.

Nessa direção, Bakhtin (2017b) atenta para o cronotopo: de um acontecimento representado, do narrador, do autor, de modo que, ao abranger tanto o elemento espacial quanto o elemento temporal, a índole cronotópica do pensamento artístico refrata o endereço axiológico do autor. Seu ponto de vista sobre o mundo, sobre a docência, sobre a Educação Infantil, sobre ser criança.

Acerca das percepções sobre a experiência vivenciada na oficina, a Formadora Municipal 2 enfatizou que

a construção da capa de um livro infantil foi um momento criativo e significativo, pois estimulou a imaginação, a expressão artística, levando-nos a tentar interpretar pelo olhar de uma criança. Além de nos motivar a criar imagens e títulos que despertassem o interesse das crianças pela leitura, a curiosidade pelas suas percepções sobre a história, desenvolvendo a criatividade, a autonomia e o vínculo afetivo com a literatura. Foi extremamente, marcante e significativa para nós como educadores vivenciar essa experiência ao pensar em cada detalhe da capa de um livro, visando sempre o interesse das crianças (Formadora Municipal 2).

Em *Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas*, Bakhtin (2017b) elabora o pensamento sobre o encontro entre a palavra própria e a palavra alheia, como sintético à produção de uma palavra própria-alheia: “A minha palavra e a alheia. A interpretação com a transformação do alheio no alheio-próprio. [...] As complexas relações entre os sujeitos interpretados e o sujeito interpretador, entre o cronotopo criado e o intérprete criativamente renovador” (Bakhtin, 2017b,

p. 77). Assim, a narrativa da Formadora Municipal 2 destaca a dimensão estética da formação ao enfatizar que a elaboração da capa mobilizou a imaginação, a expressão artística e a criação de imagens e títulos capazes de despertar o interesse das crianças pela leitura. Nessa perspectiva, a capa deixa de ser compreendida apenas como um elemento gráfico e passa a ser concebida como um recurso de mediação que desperta a curiosidade e antecipa sentidos. A experiência estética manifesta-se, portanto, na valorização da criatividade e da sensibilidade como dimensões constitutivas da formação do professor e da formação do leitor.

A narrativa da Formadora Municipal 2 expressa ainda que a construção da capa de um livro foi percebida como um processo de criação, imaginação e aproximação com o universo infantil. Ao afirmar que a proposta possibilitou “interpretar pelo olhar de uma criança”, a participante revelou um movimento de deslocamento de sua própria perspectiva para considerar os modos como as crianças percebem e atribuem sentidos aos elementos visuais da capa de um livro.

Compreende-se que é primordial que a formação esteja vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, entre outros. Dessa forma, trabalha-se na perspectiva das cem linguagens das crianças (Rocha, 1999), isto é, das múltiplas linguagens.

Na continuidade discursiva, a Formadora Municipal 3 explicitou:

O momento de produção estética foi um convite para olhar a infância com sensibilidade e imaginação. A partir da proposta de criar a capa de um livro de literatura infantil que representasse as crianças e as infâncias, mergulhamos em um processo criativo repleto de significados. Utilizando alguns materiais previamente escolhidos por nós como elementos vitalizadores, cada formadora deu forma às suas percepções, memórias e afetos, revelando que as múltiplas infâncias podem ser traduzidas em cores, texturas e símbolos. Foi um momento de fomento que nos levou além da produção estética que nos inspirou a escrever um texto sensível. Um momento de escuta, criação e encantamento, que reafirmou a potência da arte como linguagem para compreender e valorizar as crianças e suas linguagens (Formadora Municipal 3).

Os aspectos mencionados pela Formadora Municipal 3 demonstram seu olhar voltado às infâncias e à valorização das crianças, além do destaque para o trabalho com as múltiplas linguagens. Pretende-se, com experiências estéticas dessa natureza, que o desenvolvimento de múltiplas linguagens na Educação Infantil esteja a serviço de um desenvolvimento mais abrangente, que ultrapasse as habilidades de se expressar de diferentes formas e se configure como uma possibilidade de leitura significativa de mundo, o que implica identificar fenômenos, estabelecer relações, elaborar inferências a partir do que se vive e observa, sistematizar informações, enfim, produzir conhecimento (Vitória, 2010) com intencionalidade pedagógica. Essa intencionalidade, ancorada na teoria bakhtiniana, pode ser traduzida por projeto de discurso, como uma das partes da totalidade orgânica do enunciado (Bakhtin, 2016).

Nesse sentido, a Formadora Municipal 4, a partir de seu projeto discursivo, enuncia:

Ao imaginar e produzir a capa de um livro, fomos convidadas a mobilizar memórias, sensibilidades e conhecimentos, compreendendo a imaginação como elemento constitutivo da infância e a estética como dimensão fundamental das práticas pedagógicas. A experiência fortaleceu o olhar para uma educação que valoriza as múltiplas infâncias, suas culturas, seus modos de ser e de narrar o mundo, reafirmando o compromisso com a formação de leitores e com práticas educativas sensíveis, criativas e humanizadoras. A estratégia formativa proporcionou um momento de escuta, sensibilidade e criação, reafirmando que a literatura infantil é um território onde as infâncias podem ser vistas, acolhidas e valorizadas. Mais do que uma produção estética, a oficina despertou

reflexões sobre o papel da literatura, as concepções de criança e de infância, reconhecendo a literatura infantil como um direito e uma linguagem essencial para o desenvolvimento humano (Formadora Municipal 4).

O trabalho com a estética e a literatura na Educação Infantil contribui para a formação de crianças leitoras. Desse modo, a literatura é compreendida como uma manifestação artística capaz de mobilizar afetos, produzir sentidos e ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo, no enfoque bakhtiniano (Ostetto, 2011; Bakhtin, 2011). Diante disso, a mediação dos professores é fundamental no planejamento de situações que oportunizem às crianças vivenciarem experiências estéticas, favorecendo a formação literária.

Considerando a produção realizada, a Formadora Municipal 5 expôs que:

A proposta da produção de uma capa de livro nos fez refletir sobre o estilo, gênero literário, representar através da capa um resumo breve da história, os principais temas abordados e os elementos visuais essenciais (personagens, cenários, sentimentos), uma estratégia excelente (Formadora Municipal 5).

Conforme Bakhtin (2016, p. 38), “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” que atendem ao projeto de discurso, à posição axiológica do enunciador e ao cronotopo em que se insere. Nestes moldes, a Formadora Municipal 5 enfatizou que a proposta possibilitou refletir sobre o estilo e o gênero literário, por meio da capa. Para ela, a estratégia formativa favoreceu a identificação dos aspectos centrais da linguagem visual. A elaboração da capa se constituiu como um exercício de compreensão, síntese e atribuição de sentido.

Ao destacar a necessidade de representar “os principais temas abordados e os elementos visuais essenciais (personagens, cenários, sentimentos)”, a narrativa da formadora indica a articulação entre a dimensão verbal e a dimensão imagética da literatura infantil. A composição da capa demanda escolhas estéticas (Ostetto, 2011) e interpretativas, nas quais cores, formas, personagens e cenários são mobilizados para antecipar aspectos da narrativa e despertar o interesse do leitor. Nessa direção, a experiência contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel dos elementos paratextuais na mediação da leitura literária.

Para finalizar esta seção, expõe-se a Figura 2 com os registros das capas criadas pelas formadoras.

Figura 2. Produções das capas de livros.



Fonte: Dados do ProLEEI (2026).

A literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas (possíveis). Isso ocorre porque ela [a literatura] é uma experiência a ser realizada (Cosson, 2012) e experienciada para além da pedagogização. Compreendemos que pensar o letramento literário da criança na Educação Infantil requer que nos apropriemos de alguns saberes fundamentais que envolvem a forma como

concebemos as infâncias, compreendendo-as como processo permanente de construção, e a criança como um sujeito situado sócio-historicamente, possuidor de direitos, desejos e interesses que lhe são próprios (Santos; Galvão; Santos, 2026) e sujeito de múltiplas linguagens.

Em suma, cabe às experiências formativas e práticas pedagógicas nos espaços educacionais envolverem a literatura infantil, constituir-se como instrumento de promoção das diferentes formas de ser, de sentir e de significar da criança, visando, sobretudo, à descoberta de si mesma e do outro, além da compreensão do mundo em que se vive, mas também dos mundos imaginários, da criação, da autoria. Dessa forma, assume-se a literatura enquanto experiência que, acima de tudo, necessita ser estética (Santos; Santos; Galvão, 2026), ancorada no currículo brincante.

Considerações finais

A oficina “Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura” ultrapassou a produção de um artefato visual, configurando-se como um processo de apropriação dos elementos constitutivos da linguagem literária e estética, conforme as narrativas das participantes desta pesquisa demonstraram. A proposta mobilizou processos de criação e atribuição de significados, evidenciando a dimensão imagética da literatura infantil.

A formação de professores pode ser potencializada por práticas que os coloquem na condição de sujeitos criadores. As proposições de oficinas, adotadas como estratégias formativas, possibilitam a promoção de um espaço coletivo para produções, em uma perspectiva que integra os eixos brincadeiras e interações, que são estruturantes na etapa da Educação Infantil. Além disso, amplia o olhar docente voltado às múltiplas linguagens.

Face ao exposto neste texto, destacamos que a formação docente pode proporcionar vivências ancoradas nos pressupostos bakhtinianos “arte, ciência e vida” e se materializar em proposições pedagógicas, centradas no currículo brincante, na literatura e nas experiências estéticas, contribuindo para o letramento literário dos professores e das crianças.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017b.
- BAKHTIN, M. **O autor e a personagem na atividade estética**. São Paulo: Editora 34, 2023.
- BAPTISTA, M. C. **Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil Glossário**. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC promove formação de professores da educação infantil**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Leitura e escrita na educação infantil. **Caderno de Orientação para as Formadoras – ProLEEI (Volume 1)**. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF, 2025.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, E. M.; MONTENEGRO, F. S. Prática docente x prática pedagógica na Educação Infantil. In: BARBOSA, R. C.; AFONSO, M. A. (orgs.). **Educação Infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 33-52.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzfLYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2026.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis. 2016.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A leitura e escrita das crianças e com as crianças. In: BRANDÃO, A. C. P. B.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

PAULINO, G. **Leitura literária, Glossário Ceale**. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. Caderno de formação. Formação de professores. Educação infantil: princípios e fundamentos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 27-39.

OSTETTO, L. E. Inventários, coleções, narrativas como dispositivos de formação no estágio de docência para a Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, p. 1–24. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/88045>. Acesso em: 02 jul. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644488045>.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011>.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, 1999.

SANTOS, A. M.; SANTOS, J. N.; GALVÃO, E. R. S. O letramento literário da criança pequena em espaços escolares e não escolares: algumas reflexões. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2026. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/1209>. Acesso em: 18 jul. 2026. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v10i1.1209>.

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

VITÓRIA, M. I. C. **Múltiplas Linguagens na educação infantil: a criança sob nova ótica, nova ética e nova estética.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026