

ORGANIZADORES

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha

Wladimir Geovanne dos Santos Duarte

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

vozes, reflexões e experiências tecidas no
Projeto de Extensão Práticas de Leitura e
Escrita na Escola - PraLEE



ORGANIZADORES

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha

Wladimir Geovanne dos Santos Duarte

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

vozes, reflexões e experiências tecidas no
Projeto de Extensão Práticas de Leitura e
Escrita na Escola - PraLEE

UERN PROEX FE

 **PraLEE**
PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS DE LECTURA E ESCRITA NA ESCOLA



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins



Conselho Editorial da Edições Uern

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Revisor

Toni Elifran da Silva

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Vieira, Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva.

Artesanias da Alfabetização e Letramentos: vozes, reflexões e experiências tecidas no projeto de extensão práticas de leitura e escrita na escola-PraLEE [recurso eletrônico]. / Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira, Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha, Wladimir Geovanne dos Santos Duarte – Mossoró, RN: Edições UERN, 2025.

115 p.

ISBN: 978-85-7621-602-5 (E-book).

1. Práticas de Leitura e Escrita na Escola. 2. Alfabetização. 3. Leitura e formação de leitores. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 372.4

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783



Diagramação e Design Gráfico

Antonia Beatriz Medeiros da Silva
Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva



SUMÁRIO

PREFÁCIO

Camila Rodrigues dos Santos

APRESENTAÇÃO

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira, Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha e Wladimir Geovanne dos Santos Duarte.

1 LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira, Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha e Wladimir Geovanne dos Santos Duarte.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ALFABETIZAÇÃO: O ENCONTRO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA -PraLEE

Thalita Juliana de Freitas Meneses e Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira.

3 ENTRE PROJEÇÕES, DISCIPLINAS E PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES DO PRALEE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva, Débora Dantas Silva e Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira.

4 LITERATURA INFANTIL ENTRE CONTOS E (RE) CONTOS: OS SILÊNCIOS QUE ECOAM NO TEMPO

Maria Cleonice Soares Tavernard, Isabel Cristina Gondim Rocha e Verônica Maria de Araújo Pontes.

5 AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇOS, TEMPOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Blenda Priscila Alencar da Silva

6 JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Antonia Beatriz Medeiros da Silva, Larissa Kaline Monteiro Barbosa de Carvalho e Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

06

10

13

27

39

52

70

87

PREFÁCIO

A alfabetização abre as portas do conhecimento, delineando percursos individuais e coletivos em direção à autonomia e à compreensão do mundo. Nesse cenário, a jornada de aprender a ler e escrever configura-se como um dos marcos mais significativos na vida de qualquer ser humano, exigindo um olhar atento às suas nuances, desafios e possibilidades, a fim de garantir uma educação transformadora. Percebo que, com esse propósito, surge o valioso e-book *"Artesanias da alfabetização e letramentos: vozes, reflexões e experiências tecidas no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)"*.

Ao ter o prazer de lê-lo, compreendi que esta obra representa um esforço dedicado à construção de novos conhecimentos por educadores, licenciandos e professoras (es), oferecendo reflexões profundas e experiências práticas que emergem do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira. O PraLEE foi institucionalizado com o objetivo de contribuir para o processo de alfabetização de crianças e jovens da rede pública de ensino de Mossoró e região. Suas atividades não apenas auxiliam no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e na formação leitora das crianças, mas também na formação continuada de professoras(es) e licenciandos para a alfabetização e os letramentos.

Assim, as "artesanias" do título evocam precisamente a natureza de um processo cuidadoso, manual, criativo e afetivo de produção de pesquisas sobre infância, alfabetização e letramentos, construído de modo coletivo e responsável pelos participantes do projeto, que incluem professoras(es) da UERN, estudantes de pós-graduação, discentes e egressos do curso de Pedagogia, além de professoras(es) da educação básica. Este e-book é, portanto, a materialização de vozes, reflexões e experiências que se entrelaçam para oferecer subsídios teóricos e práticos, buscando superar os desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento e fomentar uma prática pedagógica mais consciente e eficaz.

Como bem apontou Emília Ferreiro: *"Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa."* Essa afirmação ressoa profundamente com a essência do PraLEE, visto que as atividades do projeto buscam compreender e nutrir o pensamento ativo da criança, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, na formação leitora e na formação continuada de

professoras(es) e licenciandos. Este volume, que reflete um processo cuidadoso, manual, criativo e afetivo de produção de pesquisas sobre infância, alfabetização e letramentos, construído de modo coletivo e responsável, é um testemunho do impacto do trabalho desenvolvido.

Os artigos que compõem esta coletânea são um testemunho da diversidade e da profundidade das reflexões geradas no âmbito do PraLEE:

Abrindo a obra, o e-book apresenta o trabalho de Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira, Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha e Wladimir Geovanne dos Santos Duarte em *"Literatura e Formação Docente: Experiências no Projeto Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)"*. Este artigo analisa as contribuições do PraLEE na formação de formadores de leitores, explorando como as vivências proporcionadas no âmbito do projeto, permeadas pela literatura, potencializam a formação crítica dos professoras(es), promovendo uma prática pedagógica mais humanizadora e dialógica, e reafirmando a relevância do professor(a) leitor(a) na formação de leitores críticos e reflexivos.

A parceria entre universidade e escola é celebrada por Thalita Juliana de Freitas Meneses e Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira no artigo *"Extensão Universitária e Alfabetização: O Encontro entre Universidade e Escola Através do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)"*. As autoras analisam as contribuições do PraLEE na formação docente e no fortalecimento da alfabetização e dos letramentos em escolas públicas de Mossoró/RN. O estudo evidencia os impactos positivos das ações do projeto, a partir de práticas como contação de histórias, jogos de alfabetização e momentos formativos, e destaca o alinhamento do projeto com o ODS 4 da Agenda 2030, promovendo uma educação mais democrática, sensível e transformadora.

O capítulo *"Entre Projeções, Disciplinas e Projetos: Contribuições do PraLEE à Formação do Professor Alfabetizador"*, de Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira, Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva e Débora Dantas Silva, analisa o processo formativo de professoras alfabetizadoras no contexto da Faculdade de Educação da UERN, com ênfase nas experiências vividas pelas autoras no projeto de extensão "Práticas de Leitura e Escrita na Escola" (PraLEE). O estudo destaca as vivências no PraLEE, especialmente durante a pandemia de COVID-19, evidenciando o protagonismo das estudantes na construção de práticas pedagógicas inovadoras e ressaltando a importância de projetos integradores na formação crítica e reflexiva de pedagogos.

Uma leitura crítica da literatura infantil é proposta por Maria Cleonice

Soares-Tavernard, Isabel Cristina Gondim Rocha e Verônica Maria de Araújo Pontes no artigo *"Literatura Infantil entre Contos e (Re)contos: Os Silêncios que Ecoam no Tempo"*. As autoras analisam criticamente o conto *"A Bela e a Fera"*, destacando como sua roupagem romântica oculta estruturas de dominação e opressão, especialmente no que tange à naturalização da submissão feminina, à romantização da violência e à hierarquização de gênero. Defendem, assim, uma abordagem pedagógica problematizadora, que reconheça o vasto potencial político e educativo da literatura infantil e a necessidade de superar o modelo de educação bancária.

Em seguida, Blenda Priscila Alencar da Silva nos convida à reflexão em seu artigo *"Ambiente Alfabetizador na Educação Infantil: Reflexões sobre espaços, tempos e práticas de alfabetização e letramento"*. Partindo de uma pergunta feita por uma menina de apenas dois anos *"Você não vai dar livro pra mim não?"*, a autora discute a importância de reconhecer as crianças como sujeitos curiosos, potentes e desejosos de acessar a cultura escrita desde muito cedo. O texto apresenta a alfabetização e o letramento como práticas sociais e propõe caminhos para a construção de ambientes alfabetizadores, inspirados na abordagem de Reggio Emilia e na sociologia da infância, enfatizando a necessidade de repensar rotinas e intencionalidades.

Para finalizar, o artigo *"Jogos e Brincadeiras no Processo de Alfabetização e Letramento: Uma Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)"*, de Antonia Beatriz Medeiros da Silva, Larissa Kaline Monteiro Barbosa de Carvalho e Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira, oferece um recorte de monografia que investiga o uso de recursos didáticos lúdicos nos processos de alfabetização e letramento. Busca responder como e quais jogos e brincadeiras podem ser utilizados na perspectiva do "alfabetizar letrando", com base nas orientações da BNCC para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Cada um desses artigos, com suas abordagens e perspectivas distintas, contribui para uma compreensão mais rica e multifacetada dos desafios e possibilidades da alfabetização e dos letramentos. O próprio processo de criação deste e-book é um reflexo da profunda verdade expressa por Emília Ferreiro: *"A escrita é uma construção coletiva e não individual"*. Este livro não é apenas uma compilação de textos; é uma construção coletiva que representa um processo de alfabetização científica para todos os participantes do projeto. É a materialização de vozes, reflexões e experiências tecidas conjuntamente, promovendo não só a literacia de crianças e jovens, mas também a produção e a disseminação do conhecimento de forma colaborativa entre professoras(es), discentes e egressos de pós-graduação.

Convido todos a se aprofundarem nessas "artesanias", que representam um esforço coletivo e dedicado em prol de uma educação de qualidade, em que a leitura e a escrita se tornem verdadeiras ferramentas de transformação social.

É com satisfação que, como pesquisadora na área da Educação e professora da Educação Básica no NEI-CAP/UFRN, aceitei o convite para prefaciar este valioso e-book e me encantei com as experiências e construtos acadêmicos aqui apresentados. O leitor que se debruçar sobre esta leitura terá a possibilidade de construir novos aprendizados ou aprofundar conhecimentos e criar novas estratégias metodológicas, seja em sala de aula ou no desenvolvimento de pesquisas.

Boa leitura!

Profa. Dra. Camila Rodrigues dos Santos

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos o e-book “*Artesanias da alfabetização e letramentos: vozes, reflexões e experiências tecidas no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)*”. A obra nasce do compromisso coletivo de licenciandos e professores(as) que, por meio do PraLEE, vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vêm construindo caminhos para repensar a alfabetização e os letramentos em diálogo constante com a escola pública e a comunidade.

Trata-se de um projeto extensionista que atua de forma ativa na formação docente, sobretudo na formação inicial de licenciandos para as práticas alfabetizadoras, promovendo momentos de reflexão e formação teórica, bem como experiências práticas vivenciadas junto à comunidade. Esta obra surge do desejo de registrar e publicizar as ações realizadas, as quais demonstram resultados de reflexões que transpassam os muros da universidade. Uma tessitura colaborativa, realizada a muitas mãos, que reflete a potência, a dedicação e o impacto do estudo das temáticas que envolvem alfabetização, letramento e formação leitora, sob diversas perspectivas.

O e-book, intitulado “*Artesanias da alfabetização e letramentos: vozes, reflexões e experiências tecidas no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)*”, reúne seis capítulos que trazem à tona a literatura, a alfabetização e o letramento como dimensões constitutivas da formação docente, evidenciando a potência da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no enfrentamento dos desafios da educação básica. Ao longo das páginas, o leitor encontrará discussões que transitam entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e vivências em escolas públicas e nas ações do projeto em outros espaços, revelando o caráter dinâmico e transformador da extensão universitária.

Mais do que registrar práticas, esta obra propõe uma compreensão da literatura como direito humano fundamental, capaz de promover sensações e emoções que antecipam experiências da vida humana, que humanizam e nos tornam sensíveis e compreensíveis consigo e com os demais. Aponta reflexões acerca da responsabilidade docente em promover práticas significativas com uso da literatura em toda a sua potencialidade. Trata, ainda, da leitura e da escrita como experiências formativas, afetivas e emancipatórias, que vão além das letras e palavras: apresentam o mundo e todas as possibilidades nele existentes. Ao se perceber como sujeito ativo, participativo e empenhado no processo de aprendizagem, o

estudante amplia suas possibilidades de desenvolvimento. O docente que compreende a complexidade desse processo consegue enxergar a beleza e a aspereza de cada etapa e é capaz de transformar sua sala de aula em um ambiente alfabetizador, pensando os alunos e alunas ali presentes desejosos de se ver no centro de mundo letrado a que já pertencem.

Nesse percurso, o PraLEE se mostra como espaço privilegiado de diálogo entre universidade, escola e comunidade, favorecendo tanto a formação inicial e continuada de professores quanto o fortalecimento da escola pública como lugar de criação, escuta e transformação social. Os textos aqui reunidos mostram que a literatura, quando tratada em sua dimensão estética e simbólica, é capaz de ampliar horizontes de mundo, despertar a sensibilidade e fortalecer a construção de sujeitos críticos.

Nesse sentido, esta coletânea constitui um registro das ações do PraLEE e, sobretudo, um convite à continuidade de práticas formativas que, ao integrarem teoria e prática, reafirmam a centralidade da escola pública e da universidade como espaços de resistência, encantamento e esperança.

Desta forma, convidamos você, leitor, educador ou não, a conhecer em sua totalidade o que apresentamos até o presente momento e a refletir acerca da literatura enquanto direito que pode e deve ser garantido a crianças e jovens. Também propomos uma reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento de maneira sistematizada, dinâmica e lúdica, em que as crianças sejam protagonistas nesse processo de aprendizagem. Deixe-se tocar por essas experiências e veja, neste livro, não apenas uma coletânea, mas uma construção coletiva de saberes, elaborada com rigor acadêmico, sensibilidade pedagógica e profundo compromisso social.

Dra. Antonia Máira Emilly Cabral da Silva Vieira
Ma. Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha
Me. Wladimir Geovanne dos Santos Duarte

CAPÍTULO 1

LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA (PraLEE)

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha
Wladimir Geovanne dos Santos Duarte



LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA (PraLEE)

Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira¹
Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha²
Wladimir Geovanne dos Santos Duarte³

INTRODUÇÃO

A formação constitui-se como um processo contínuo e dinâmico, marcado por transformações e aprendizagens que se constroem na relação do sujeito consigo mesmo, assim como nas interações sociais nos diferentes contextos de convívio. Sob essa perspectiva, ressaltamos que a formação docente não se limita em um momento, mas configura-se como um processo permanente, que se desenvolve ao longo da vida e, concomitantemente, está em constante resignificação.

Nesse contexto, a literatura assume um papel relevante na formação docente que contribui para o desenvolvimento sensível, crítico e reflexivo do professor. A literatura amplia o repertório cultural e ético do docente, favorecendo a escuta, a empatia e a capacidade de interpretar a complexidade do real, propiciando práticas que optam por promover momentos significativos com o texto literário, instigando o gosto pela leitura a partir do simples prazer de ler literatura. Mediante a isso, Candido (2011) enfatiza que a literatura deve ser compreendida como um direito humano fundamental, pois sua função organizadora dos sentimentos e da visão de mundo contribui para a humanização do indivíduo. Nesse sentido, integrar a literatura aos processos formativos significa reconhecer sua potência formadora, capaz de cultivar uma docência mais sensível, ética e comprometida com a construção de uma educação integral.

Posto isto, compreendemos que:

¹ Professora na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em educação. E-mail: antoniamaira@uern.br.

² Professora da rede privada. Mestre em educação. E-mail: borgespriscila634@gmail.com.

³ Professor temporário da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Educação. E-mail: wladimirsantos@uern.br.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

A literatura infantil como recurso pedagógico faz parte da rotina escolar. Verifica-se sua presença em rodas de leitura, nas contações de histórias, nos momentos em que o aluno folheia o livro despretensiosamente e livremente. Esse contexto contempla práticas distintas de uso desse texto literário (Cunha, 2025, p. 66).

Verifica-se, pois, que a compreensão que o sujeito docente tem acerca da literatura influencia suas práticas, de modo que, ele pode ou não, favorecer a formação leitora de crianças por meio de experiências significativas com a literatura. Sendo assim, reiteramos o papel determinante da formação inicial de professores para atuarem no contexto educativo, em direção a práticas que extrapolem o caráter pedagógico e assumam um caráter formativo, estético e simbólico.

Nesse ínterim, a partir da compreensão da literatura como um direito fundamental e de que sua presença nos processos formativos pode contribuir para o desenvolvimento ético, estético e crítico do professor, este artigo propõe-se a responder à seguinte pergunta: quais as contribuições do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) na formação de formadores leitores? Como objetivo geral, busca-se analisar as contribuições do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) na formação de formadores de leitores. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) discutir a literatura como elemento constitutivo da formação docente; (ii) apresentar as ações desenvolvidas no âmbito do PraLEE com foco na leitura literária; e (iii) refletir sobre as experiências vivenciadas no PraLEE na formação docente dos licenciandos.

Dessa forma, a pesquisa em tela é de abordagem qualitativa, visto que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 22). Além disso, é de caráter bibliográfico, uma vez que se fundamenta em materiais já publicados, como livros, artigos científicos e outros documentos acadêmicos relevantes. É, também, descritiva, pois busca observar, registrar e analisar os fenômenos sem interferi-los diretamente, tendo como finalidade principal a caracterização de determinados aspectos de uma realidade estudada (Gil, 2002).

Como aporte teórico, concernente a literatura, aludimos as contribuições de Saldanha; Amarilha (2022), Amarilha (1997, 2013), Candido (2004) e Cunha (2025). No que tange a formação docente, utilizamos os estudos de Nóvoa (2009), Freire (2021), Tardif (2014), que abordam a constituição identitária e os saberes da prática pedagógica. Esses referenciais permitem compreender como experiências formativas, no PraLEE, podem impactar o

desenvolvimento profissional de professores, especialmente no que diz respeito à mediação da leitura literária em contextos escolares.

Por fim, o artigo está estruturado em quatro seções, começando por esta introdução. A segunda seção aborda os fundamentos metodológicos da pesquisa, caracterizando sua natureza e abordagem. Em seguida, a terceira seção apresenta uma discussão teórica sobre a literatura como direito e sua relevância na formação docente. A terceira seção descreve o Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), enfatizando as ações voltadas à leitura literária e à formação dos professores, refletindo a partir das experiências formativas vivenciadas no âmbito do projeto. A última apresenta as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados da pesquisa e se discutem suas implicações para o campo da formação de professores.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender aspectos subjetivos e particulares do objeto de estudo, centrando-se em dimensões da realidade que não são passíveis de quantificação direta. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza do fenômeno investigado, o qual exige uma análise aprofundada de significados, percepções e contextos sociais, tal como destacado por Minayo (2001), ao afirmar que esse tipo de investigação está voltado para um nível de realidade não quantificável.

Além disso, o trabalho também se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, na medida em que foi desenvolvido com base em materiais já publicados, como livros, artigos científicos e outros documentos relevantes ao tema. Conforme ressalta Gil (2002), esse tipo de pesquisa utiliza fontes secundárias como base para a formulação teórica e construção das categorias analíticas, permitindo o aprofundamento do arcabouço conceitual que sustenta a análise.

Ademais, a investigação possui caráter descritivo, pois visa apresentar as principais características do fenômeno estudado, bem como estabelecer possíveis relações entre as variáveis envolvidas, cujo delineamento permite a identificação de padrões e regularidades, como também a construção de inferências teóricas a partir da observação sistemática da literatura especializada (Gil, 2002).

A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE LEITOR

A formação leitora pode e deve ocorrer em diversos ambientes, a exemplo do ambiente familiar, ou mesmo fora dele, em espaços de uso coletivo, como bibliotecas municipais ou comunitárias, na escola, espaços onde ações são realizadas com essa finalidade. Embora compreendamos que eventualmente esses sujeitos que ocupam esses lugares nem sempre possuem uma formação voltada para essa atuação como formador de leitor e mediador de leitura.

Reiteramos que esse processo de formação envolve diversas camadas, dentre elas: o acesso ao livro, os incentivos, as abordagens utilizadas, o acervo ao que se tem acesso e que permite ampliar o repertório e a convivência com os leitores. Todos esses aspectos somados corroboram para cultivar nas crianças e jovens o gosto pela leitura. Quando pensamos a leitura de literatura é necessário ainda compreender a relevância desta à vida humana. O texto literário é capaz de tocar e encantar, de promover sensações e emoções tão reais quanto a vida fora das páginas dos livros é capaz de despertar. Conforme corrobora Queirós (2011):

[...] a leitura como caminho para a construção consciente do destino da humanidade... Pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura - pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social - nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude (Queirós, 2011, p. 8-9).

Reconhecer a importância de ler literatura é comungar do pensamento de Candido (2004, p. 174), que defende o acesso à leitura de literatura como um direito humano, necessário para garantir “a integridade espiritual” e necessária conforme os demais direitos básicos e essenciais à manutenção da vida.

Posto isto, deter-nos-emos à discussão em torno da formação dos sujeitos que atuam diretamente nesse processo de introdução de crianças ao mundo da literatura, pensando esses sujeitos como aqueles que estão sendo introduzidos ao mundo da leitura e, por conseguinte, da literatura. Logo, refletimos acerca do ambiente escolar, por compreendê-lo como espaço institucionalizado responsável não apenas por alfabetizar crianças, mas encarregado de apresentar a literatura, a instigar o gosto pela leitura e por mediar esse processo.

Em vista disso, refletimos acerca da formação docente do pedagogo, sendo estes os primeiros professores de nossas crianças, são, portanto, os responsáveis por, em muitos casos, apresentar a literatura a esse público. Essa carga e senso de responsabilidade vêm tornando-se cada vez maior em decorrência de um contexto que não se restringe unicamente à educação pública, mas compreende todo o cenário da educação brasileira.

É necessário levar em consideração não somente o acesso ao livro, um bem de consumo com um custo elevado, que não faz parte do orçamento de grande parte da população brasileira (Farias; Mendes, 2013), da ausência de bibliotecas e salas de leitura dentro das escolas, o mau uso desses espaços, mas também é necessário refletir sobre a formação leitora e o gosto pela leitura em adultos, estamos nos permitindo vivenciar à felicidade de ser leitor, conforme nos inquieta Daniel Pennac (1993). Uma felicidade contagiante que ensina e instiga por meio do exemplo.

Soma-se a esse contexto, o crescente número de escolas em tempo integral, que compreende uma jornada diária de 7 horas ou mais, conforme determina o governo federal pela Lei nº 14.640, instituindo o Programa Escola em Tempo Integral, sancionada em 31 de julho de 2023. Essa ampliação já fazia parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) e compreende a realidade de escolas públicas e privadas. Essa ampliação do tempo de aluno na escola amplia-se as responsabilidades e demandas desta instituição e, por conseguinte, dos professores. Estes passam a desempenhar papéis que não eram seus unicamente. Visto isto torna-se relevante pensar a formação desse sujeito formador de leitor, conforme nos alerta Amarilha (2013):

[...] é preciso que a formação literária sofisticada seja favorecida aos primeiros professores de nossas crianças, aos graduandos em Pedagogia, porque é deles a tarefa de mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por que passam nossos aprendizes (Amarilha, 2013, p. 132).

Amarilha (2013) evidencia uma perspectiva crítica e sensível acerca da formação docente de professores dos anos iniciais no que se refere à mediação literária. Ao evidenciar o quão necessário é aos licenciandos em Pedagogia uma formação literária mais sólida. Conforme reitera a autora Marina Colasanti em entrevista para o Radar da Educação, “O professor que não é leitor não tem como formar leitores – não formará um. A leitura é contaminação amorosa: o professor tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele tem que ser leitor” (Colasanti, 2016).

Sob essa ótica, reiteramos que a formação leitora, especialmente na infância, requer do educador mais do que a aplicação de técnicas didático-pedagógicas que, em muitos casos, podem tornar a experiência com o texto literário frustrante (Amarilha, 1997). Apresentar o texto literário carregado de objetivos didático-pedagógicos, em que a leitura de literatura seguida por uma atividade de fichas de registro em que são atribuídas notas, têm sido alvos de críticas. Sobretudo, no universo científico cuja universidade tem o potencial de despertar nos seus licenciandos o desejo por seguir novos caminhos, como formadores de leitores capazes

de despertar nas crianças “[...] o prazer como elemento fundamental na relação do leitor com o texto” (Amarilha, 1997, p. 45).

O texto literário pode ser utilizado com diversas finalidades que englobam o “caráter pedagógico” que compreende a aproximação do texto literário com o sistema educacional, atribuindo-lhe funções pedagógicas que podem relacionar o livro de literatura a um tema ou a um objetivo didaticamente estabelecido, bem como pode permear pelo “caráter estético” que objetiva compreender a literatura infantil, como arte, dotada de elementos contemplativos que promovem experiências significativas capazes de encantar, emocionar o leitor.

É necessário refletir acerca das concepções que orientam as práticas desenvolvidas com o uso da literatura para então compreender que “[...] escutar história não é, portanto, uma atividade de fuga do trabalho árduo, mas é sim a satisfação de experimentar-se como ser pensante” (Amarilha, 2013, p. 41). Tal experiência corrobora para a formação humana, que cria vínculos de representatividade e contribui para a construção da identidade. Mobilizar crianças durante as atividades de leitura e promover momentos de escuta atenta é torná-las integrantes desse processo. Ao discutir sobre algo que ocorre em torno da história, criam-se espaços de diálogo e de argumentação, possibilitando o surgimento de laços que favorecem a formação leitora. Para tanto, são necessárias boas perguntas, que não só buscam saber “o que achou da história”, mas questionam e problematizam acontecimentos inerentes ao enredo.

Para tanto, exige-se que o formador de leitores seja também um ávido leitor, capaz de estar em constante processo de ampliação de repertório, buscando refletir sobre suas práticas, aspectos de uma formação que contempla os aspectos estéticos da literatura enquanto arte e a compreensão da literatura como espaço de subjetivação, representatividade e construção de identidade.

Embora tenhamos evidenciado a relevância e a potencialidade da literatura para a formação docente e para o exercício pautado em práticas significativas que busquem proporcionar a contaminação amorosa (Colasanti, 2016) e, assim, o gosto pela leitura. Mas, muitas vezes, essa discussão não faz parte do currículo institucionalizado do curso de Pedagogia de diversas universidades (Saldanha; Amarilha, 2022). As autoras, ao buscar investigar a presença da Literatura no currículo do curso de Pedagogia, analisaram o currículo de 27 universidades federais, dando prioridade aos cursos localizados no Campus Central, uma universidade em cada estado da federação e o Distrito Federal, com intuito de fazer um panorama a nível nacional. A pesquisa constatou que, dentre as “[...] 27 instituições pesquisadas, 11 oferecem a literatura em caráter obrigatório, 14 ofertam em caráter optativo ou eletivo e 02 não ofertam a disciplina” (Saldanha; Amarilha, 2022, p. 7).

A pesquisa realizada por Saldanha e Amarilha (2022) evidencia a fragilidade da formação literária nos cursos de licenciatura em Pedagogia que preparam os futuros professores da educação básica, que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa crucial no processo de formação leitora e desenvolvimento da criatividade, identidade e criticidade das crianças.

Uma vez ressaltada a relevância da formação do pedagogo fundamentada no reconhecimento da importância da literatura e em práticas que promovam a formação leitora, constatamos em pesquisa anterior que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) apresenta não somente uma disciplina em caráter obrigatório, bem como, outras sete disciplinas optativas teóricas e teórico-práticas direcionadas à literatura e à formação leitora literária. Destacamos ainda que a formação ofertada na Faculdade de Educação (FE), curso no qual o projeto está vinculado, não se limita ao cumprimento da carga horária oficial da graduação em Pedagogia, mas amplia-se por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, nos chamados “espaços de encontro”, conceito inspirado em Macedo (2020), que se refere a práticas que extrapolam a estrutura formal do curso, mas que contribuem significativamente para a formação leitora dos futuros docentes (Cunha, 2025).

Sob essa óptica, apontamos as ações realizadas pelo PraLEE, projeto de extensão que contribui de forma significativa para a formação leitora de licenciandos, promovendo formação teórica e atividades práticas que muito contribui para refletir acerca do uso da literatura nas práticas pedagógicas conforme descreveremos adiante.

CONTAR E ENCANTAR: A LITERATURA NO COTIDIANO DO PraLEE

A formação inicial de professores exige espaços que articulem a teoria com a prática pedagógica e permitam o desenvolvimento de experiências formativas significativas. Nesse contexto, o PraLEE, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), representa uma importante iniciativa voltada à constituição de licenciandos enquanto futuros mediadores de leitura, uma vez que a proposta pedagógica do projeto está alinhada a valorização da literatura na formação docente, promovendo o diálogo entre universidade, escola e comunidade.

As ações desenvolvidas pelo PraLEE incluem o circuito de alfabetização, contação de histórias, estudos teóricos internos e externos, bem como a formação continuada de professores em escolas. Dessa forma, essas experiências contribuem para a ampliação de saberes pedagógicos e o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente,

consolidando os conhecimentos adquiridos na formação inicial, ao mesmo tempo que favorecem o exercício da escuta, da sensibilidade e do compromisso ético com a formação de leitores. Ao atuar em contextos reais, os estudantes são convidados a refletir criticamente sobre o papel da literatura na escola e a construir práticas pedagógicas que valorizem a leitura como experiência formativa, criadora e emancipadora.

No que tange ao trabalho com a literatura, o PraLEE abrange uma diversidade de ações pedagógicas e formativas que visam a aproximação dos licenciandos com o universo literário. Isto posto, dentre esses trabalhos, destacam-se a contação de histórias, a produção de recursos didáticos para esse fim, a adaptação de narrativas, o estudo teóricos, a realização de pesquisas (artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações), bem como a formação continuada de professores em escolas parceiras, cujas práticas reforçam o compromisso do projeto com uma concepção de literatura como direito fundamental, conforme afirma Candido (2011), ao defender que o acesso ao texto literário é condição essencial para a formação integral dos sujeitos. Sob essa perspectiva, o PraLEE promove experiências que contribuem para a formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica crítica e ética que reconhecem a literatura como meio indispensável à construção de sujeitos leitores, críticos e sensíveis às realidades sociais.

No que concerne a contação de histórias, estas são desenvolvidas em Unidades de Educação Infantil e nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo processo inicia-se com a reunião do grupo responsável, com o objetivo de selecionar ou adaptar uma narrativa a ser trabalhada. Destaca-se que, em algumas situações, torna-se necessário adaptar a narrativa original, de modo a melhor atender às características do público-alvo, aos objetivos pedagógicos da atividade ou às condições de realização do evento.

Após a escolha da história, são definidos os personagens, sendo atribuída a cada integrante uma função específica na encenação. Em seguida, são elencados os recursos materiais necessários para a apresentação, tais como figurinos, adereços, fantoches ou elementos visuais de apoio. O processo de preparação inclui a marcação de ensaios, que ocorrem tanto de forma presencial quanto remota, a depender das possibilidades logísticas e da disponibilidade dos participantes.

Paralelamente a essa prática, desenvolvem-se estudos teóricos voltados à compreensão da literatura. Tais estudos subsidiam a escolha das obras, fundamentam as estratégias didáticas adotadas e contribuem para a qualificação do trabalho pedagógico. Os encontros destinados a esse fim ocorrem de forma periódica, sendo realizados presencialmente ou por meio da plataforma *Google Meet*, a depender das condições do grupo e da disponibilidade

institucional. Durante essas reuniões, os participantes leem, analisam e discutem textos, compartilham experiências vivenciadas em sala de aula e refletem sobre os desafios e possibilidades do trabalho com literatura no contexto escolar.

A realização de pesquisas, como artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e dissertações de mestrado são resultados de experiências vividas no PraLEE, o que constitui outra dimensão importante das práticas vinculadas ao trabalho com literatura. Nesse sentido, essas investigações, desenvolvidas pelos membros do projeto, contribuem para o aprofundamento teórico e metodológico sobre a literatura na formação docente, como também, nas práticas pedagógicas.

Além da produção acadêmica, destaca-se a atuação na formação continuada de professores, especialmente em escolas públicas parceiras, com o objetivo de fortalecer a prática pedagógica voltada para a literatura. Tais formações partem do princípio de que o desenvolvimento profissional docente deve ser contínuo, colaborativo e situado na realidade das escolas. Inspiradas nos pressupostos de Freire (2021) quando destaca que o ato de ler vai além da decodificação de palavras; trata-se de uma leitura do mundo que antecede a leitura do texto, o que exige do docente um compromisso com a formação integral do aluno.

Do mesmo modo, Nóvoa (2009) ressalta a importância de práticas formativas que reconheçam os professores como sujeitos de saberes e construtores de conhecimento, rompendo com modelos prescritivos e descontextualizados. Assim, as formações são concebidas como espaços de trocas horizontais, valorizando o diálogo, a escuta e a reflexão crítica como fundamentos de uma prática pedagógica emancipadora, e que se articula a experiência vivida à teoria, promovendo um movimento constante de ressignificação das práticas educativas.

Nesse ínterim, a partir dessas vivências, os licenciandos passam a construir o que Tardif (2014) denomina de “saberes da prática”, os quais se desenvolvem no entrelaçamento entre o conhecimento da universidade, as experiências oriundas pelas ações do PraLEE nas escolas e a reflexão sobre o próprio fazer docente. Ao atuarem como mediadores em situações reais de ensino, os estudantes elaboram estratégias de leitura, selecionam textos literários para os diferentes públicos e aprendem a adaptar suas ações às especificidades de cada contexto educativo.

Partindo disso, Tardif (2014) evidencia que:

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e,

portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (Tardif, 2014, p. 234).

Nesse sentido, as experiências propiciadas pelo PraLEE configuram-se como um espaço formativo importante, na medida em que permitem aos licenciados exercer, de forma situada, o trabalho pedagógico com a leitura literária. Tal como destaca Tardif (2014), a docência não se limita à simples aplicação de teorias produzidas em outros âmbitos, mas constitui-se como um campo autônomo de elaboração de saberes e práticas vinculadas à complexidade do cotidiano escolar. Ao participarem desse processo, os licenciandos desenvolvem competências que ultrapassam o domínio técnico da leitura e adentram o campo da mediação cultural, consolidando uma prática pedagógica que reconhece a literatura como um instrumento de formação humana e emancipação crítica.

Na esteira dessa discussão, salientamos que, ao possibilitar que os licenciandos atuem diretamente com práticas literárias nas escolas, o PraLEE também contribui para a superação de uma visão instrumental e utilitarista da leitura, ainda recorrente em muitos espaços escolares. As ações do projeto desafiam essa lógica ao promover uma relação estética, ética e afetiva com os textos literários, entendendo a leitura como experiência formativa e não como mera ferramenta para desenvolvimento de habilidades técnicas.

No contexto escolar, observa-se com frequência uma apropriação distorcida do texto literário, marcada por uma abordagem que o reduz a um instrumento meramente didático ou pedagógico. Tal prática compromete a natureza estética e simbólica da literatura, esvaziando seu potencial expressivo e formativo. Nessa dinâmica, os textos são fragmentados, descontextualizados de sua materialidade original e esvaziados de sua literariedade. Como consequência, o que se oferece aos estudantes é uma versão empobrecida da obra, incapaz de despertar o encantamento, o desejo e o prazer que a leitura literária genuína pode provocar.

Partindo dessa premissa, a experiência leitora se fragiliza, pois, as palavras deixam de estabelecer pontes com o mundo interior do leitor, tornando-se opacas e desconectadas de sua vivência, história e sensibilidade. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar as práticas escolares de leitura, de modo a garantir que o texto literário seja explorado em sua complexidade estética, simbólica e emocional. Para tanto, é fundamental que o professor assuma como eixo do trabalho com literatura a valorização da própria obra literária, reconhecendo seu potencial para provocar reflexões, despertar emoções e criar múltiplas possibilidades de sentido.

Nessa perspectiva, é salutar o letramento literário que é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson, 2014, p. 67), que corresponde a

um espaço de construção de significados embasados na experiência concreta com o texto literário, considerando sua forma, linguagem e contexto. Isso implica possibilitar ao aluno o encontro com a obra de forma sensível e autêntica, de modo que ele se reconheça em meio à leitura, projete-se nas narrativas e estabeleça vínculos afetivos e cognitivos com aquilo que lê, construindo assim um percurso leitor que seja verdadeiramente significativo.

Portanto, as ações desenvolvidas pelo PraLEE reafirmam a importância da literatura na formação inicial docente. As vivências proporcionadas pelo projeto, articulando estudos teóricos, práticas pedagógicas e atuação em contextos reais de ensino, possibilitam aos licenciandos uma imersão significativa no universo literário e, concomitantemente, no cotidiano escolar. Com isso, promovem a constituição de saberes docentes enraizados na prática e na reflexão crítica, contribuindo para a formação de professores capazes de reconhecer a leitura literária como direito fundamental e instrumento de emancipação. Nesse processo formativo, o PraLEE evidencia-se como um espaço potente de ressignificação do fazer pedagógico, em que a literatura assume papel formador, afetivo e transformador na construção de sujeitos leitores e docentes sensíveis às múltiplas dimensões da realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidenciou que o Projeto Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) constitui-se como um espaço formativo relevante para a constituição de professores leitores comprometidos com a formação integral dos sujeitos. As ações desenvolvidas no âmbito do projeto, como contação de histórias, produção de recursos didáticos, estudos teóricos, pesquisas e formação continuada de professores demonstram uma abordagem diversa e imbuída com a literatura no processo formativo, permitindo aos licenciandos experienciar o fazer pedagógico de forma situada e reflexiva.

Ao considerar a literatura como direito humano fundamental, o projeto contribui para a superação de práticas escolares reducionistas que tratam o texto literário de forma instrumental. Em contrapartida, valoriza uma relação estética, ética e afetiva com a leitura, promovendo o letramento literário como construção de sentidos e fortalecendo a dimensão simbólica da obra literária. As experiências vividas pelos licenciandos no PraLEE confirmam que os saberes docentes se constroem na articulação entre a teoria, a prática e a reflexão crítica sobre o contexto escolar.

Por fim, inspiradas por uma concepção de formação docente que reconhece os professores como sujeitos de saber e de experiência, as ações do projeto reiteram o papel da universidade como espaço de articulação entre conhecimento científico e práticas educativas significativas. Assim, conclui-se que o PraLEE, além de favorecer a formação de futuros professores leitores, se consolida como um campo que vislumbra a ressignificação do ensino da literatura nas escolas, sustentado por uma perspectiva humanizadora, dialógica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. A formação do jovem leitor de literatura e o contexto contemporâneo. *In*: AMARILHA, Marly (org.). **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; altera as Leis nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e nº 14.172, de 10 de junho de 2021. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio (org.). **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-193.

COLASANTI, Marina. **Radar da Educação**: Como a escola deve atuar para a formação de leitores e de que maneira o professor pode incentivar o interesse pela leitura? [Entrevista cedida a] Carolina Mainardes. *Marina Colasanti — site da autora*, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Priscila Borges Carvalho da. **Literatura infantil nas práticas pedagógicas**: representações sociais de licenciandos do curso de pedagogia da UERN campus central. 2025. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2025.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

- FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. Apresentação. *In*: AMARILHA, Marly (org.). **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transingulares com o método em ciências da educação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, 168 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Como os cinco dedos da mão. *In*: CASTRILLÓN, Silvia (org.). **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo de Gato, 2011.
- SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. AMARILHA, Marly. Literatura no currículo de Pedagogia: um território em disputa? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86011, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JzRj6CfPsXhsbYjdhpKhVmk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 2

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ALFABETIZAÇÃO: O ENCONTRO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS DE LETURA E ESCRITA NA ESCOLA (PraLEE)

Thalita Juliana de Freitas Meneses
Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ALFABETIZAÇÃO: O ENCONTRO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA (PraLEE)

Thalita Juliana de Freitas Meneses⁴
Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira⁵

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita representam dimensões fundamentais para a construção do conhecimento, o exercício da cidadania e para a formação de sujeitos críticos e participativos. Na escola, essas práticas assumem papel central, especialmente nos anos iniciais da educação básica, quando se constitui a base do processo de alfabetização. Contudo, o cenário educacional brasileiro, marcado por desigualdades históricas e sociais, revela desafios persistentes quanto ao acesso e a efetivação de uma alfabetização de qualidade, principalmente entre crianças da rede pública.

Diante dessa realidade, a universidade pública tem assumido um papel estratégico na promoção de ações que contribuam com a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e com a formação de professores mais sensíveis às especificidades dos territórios em que atuam. É nesse contexto que se insere o Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), desenvolvido na Faculdade de Educação (FE), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com atuação em escolas públicas no município de Mossoró/RN. O projeto propõe uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação inicial e continuada de docentes, bem como na promoção de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, leitura, escrita e ao letramento literário.

Desde sua criação, o PraLEE tem se consolidado como um espaço formativo que envolve licenciandos em Pedagogia e outras licenciaturas, professores da rede pública e crianças em processo de alfabetização, por meio de ações como oficinas pedagógicas, circuitos de alfabetização, contação de histórias, produção de materiais didáticos, formações teórico-práticas e pesquisas científicas voltadas a temas que permeiam as experiências do

⁴ Professora efetiva no município de Limoeiro do Norte/CE. Mestranda em Educação (POSEDUC/UERN). Especialista em Literatura e Ensino (IFRN). E-mail: thalitajulianas@gmail.com.

⁵ Professora na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em educação. E-mail: antoniamaira@uern.br.

projeto. Ao valorizar o encontro entre universidade e escola, o PraLEE contribui para ressignificar as práticas pedagógicas e potencializar a formação de professores alfabetizadores.

Nessa interrelação, este artigo objetiva analisar as contribuições do Projeto de extensão PraLEE para as escolas parceiras de Mossoró, considerando a escuta de profissionais⁶ da educação que fizeram parte das ações em 2025. Participaram da pesquisa três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma supervisora escolar. Para construção dos dados, foi utilizado um formulário online com quatro questões abertas, cujas respostas foram organizadas e analisadas qualitativamente (Gil, 2002). A discussão é sustentada por aportes teóricos que abordam a alfabetização, a literatura infantil, o letramento, a formação docente e a extensão universitária, com ênfase na relação formativa entre universidade e escola. Entre os autores utilizados destacam-se Reyes (2012), Amarilha (2013), Freire (1987; 2022), Soares (2003), Santos (2012), dentre outros.

O artigo está dividido em quatro seções. A primeira de caráter introdutório, na qual contextualiza o tema e apresenta os objetivos do estudo; a segunda seção intitulada “PraLEE: extensão, formação e práticas de letramento”, em que discutimos o histórico, as ações e os impactos do projeto na formação docente e nas escolas parceiras; a terceira seção definida como “A contribuição do PraLEE a partir do olhar das escolas” analisa as percepções das participantes da pesquisa sobre os efeitos do projeto com base nas atividades realizadas nas escolas; e por fim, as considerações finais retomando os principais achados, ressaltando o alinhamento do PraLEE ao ODS 4 e sua relevância para a educação pública.

PraLEE: EXTENSÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), constitui-se como uma ação formativa e interventiva que articula ensino, pesquisa e extensão em diálogo com a educação básica do município de Mossoró/RN. Idealizado com o propósito de contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças da rede pública, o projeto chega à sua sexta edição em 2025. Um projeto já consolidado com uma atuação que vai além da sala de aula universitária, se enraíza nos cotidianos escolares, promovendo vivências pedagógicas significativas tanto para as crianças quanto para os professores em formação e em exercício. Atualmente está vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagens-

⁶ Para preservar a identidade das participantes, seus nomes foram substituídos por siglas (P1, P2, etc.) ao longo da análise, respeitando os princípios éticos das pesquisas em educação.

GEPEL e ao Programa Integrado de Cidadania e Sustentabilidade no Semiárido do Oeste Potiguar- PROSOL, através do Projeto: POSEDUC na extensão: estratégias de fortalecimento da educação básica no Semiárido Potiguar.

Compreendemos, de acordo com Santos (2012), que é por meio das ações extensionistas, que a universidade tem a possibilidade de compartilhar com a comunidade os conhecimentos que produz a partir da pesquisa e que, geralmente, são transmitidos pelo ensino. Essa prática permite que o saber científico ultrapasse os muros acadêmicos, deixando de ser um privilégio restrito a uma parcela da população universitária e alcançando também os sujeitos da comunidade externa, em sintonia com suas próprias realidades e necessidades. O autor supracitado ainda afirma que:

Em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, pode se afirmar que a extensão universitária apresenta como principais vantagens: a difusão e socialização do conhecimento detido por uma determinada área de ensino e dos novos conhecimentos produzidos pela área de pesquisa; o conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida; a possibilidade de diagnosticar necessidades de pesquisas acadêmicas; a prestação de serviços e assistência à comunidade; o fornecimento de subsídios para o aprimoramento curricular e criação de novos cursos, bem como da estrutura e diretrizes da própria universidade na busca da qualidade educacional; a possibilidade de a comunidade universitária conhecer a real problemática nacional e atuar de modo efetivo na busca de soluções plausíveis entre outras (Santos, 2012, p. 14).

Santos (2012) evidencia o potencial transformador da extensão universitária ao posicioná-la como uma ponte entre o saber acadêmico e as demandas concretas da sociedade. Ao destacar aspectos como a difusão do conhecimento, o diagnóstico das necessidades comunitárias e a atuação efetiva na busca por soluções sociais, o autor reafirma a importância da universidade como agente ativo na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

O Projeto PraLEE, nesse sentido, materializa exatamente esse papel da extensão. Pois, elege como objetivo principal colaborar para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de estudantes da educação básica, sobretudo, dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, ao mesmo tempo em que promove formação continuada para docentes da rede e para licenciandos do curso de Pedagogia da UERN, o projeto não apenas compartilha o conhecimento construído na universidade, mas também escuta, aprende e age junto com a comunidade escolar. Essa troca dialógica permite que os graduandos conheçam de perto a realidade das escolas, suas potências e desafios, ao mesmo tempo em que os docentes da rede têm acesso a novas metodologias e repertórios formativos.

Além disso, o PraLEE colabora para repensar práticas curriculares, fomentar pesquisas científicas e alimentar discussões que atravessam a formação docente, a alfabetização, o letramento literário e os direitos da infância. Trata-se, portanto, de uma ação extensionista que se alinha perfeitamente às dimensões indicadas por Santos (2012), ao reconhecer que o conhecimento só se completa quando partilhado, e que a universidade só cumpre plenamente sua função pública quando se coloca a serviço da transformação social.

Entre as ações desenvolvidas pelo projeto, destacam-se os momentos de contação de histórias com livros de literatura infantil, os circuitos de alfabetização, a produção de materiais didáticos e os encontros formativos com a comunidade acadêmica e externa, sendo esta última com professoras das escolas parceiras e demais interessados. Essas atividades são cuidadosamente planejadas por uma equipe composta por docentes da universidade, discentes de graduação e pós-graduação, além de colaboradores externos. A proposta é que, a cada edição, o PraLEE atue em diferentes escolas públicas, levando práticas lúdicas, criativas e contextualizadas de leitura e escrita.

Para os graduandos em Pedagogia, o projeto representa uma significativa experiência de articulação entre teoria e prática. Ao vivenciarem a realidade das escolas públicas de Mossoró, os estudantes têm a oportunidade de ressignificar os conhecimentos construídos, principalmente, nas disciplinas do curso, como de Alfabetização e Letramento, Teorias Linguísticas e Alfabetização, Literatura e Infância e Ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva concreta, crítica e engajada. Isso os aproxima das complexidades da docência e contribui diretamente para a construção de uma identidade profissional mais reflexiva e sensível às questões educacionais.

Romper com a dicotomia entre teoria e prática exige reconhecer que a prática não é um mero espaço de aplicação do conhecimento teórico, mas sim o lugar de produção, ressignificação e problematização dos saberes. A teoria, por sua vez, ganha vida e sentido quando se ancora nas vivências concretas do cotidiano escolar (Pimenta e Lima, 2006). Nesse sentido, o PraLEE configura-se como um espaço privilegiado dessa integração, ao possibilitar que graduandos vivenciem situações reais de ensino e aprendizagem ao lado de professores da rede pública.

Para as escolas parceiras, compreendemos que o PraLEE tem se mostrado um aliado na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, na ampliação dos acervos literários e na valorização do espaço da leitura como direito e como encantamento. A presença da universidade nesses territórios escolares fortalece os laços entre as instituições e contribui para a valorização da escola pública como espaço legítimo de formação e transformação.

Já para os professores da rede, o projeto se constitui como espaço formativo e dialógico. Nas trocas realizadas com as equipes escolares, emergem saberes compartilhados, experiências reavaliadas e estratégias renovadas. Diante desse movimento coletivo compreendemos a aproximação entre escola e universidade como uma relação dialógica, o que nos lembra Freire (1987, p. 39), ao afirmar que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, e é nesse contexto que o PraLEE inscreve sua potência formativa.

Em 2024, o projeto foi reconhecido com o Selo Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), no âmbito da UERN, como forma de atestar seu compromisso com a Agenda 2030. Mais do que um reconhecimento institucional, esse selo evidencia que as práticas desenvolvidas pelo PraLEE contribuem efetivamente para uma educação mais democrática, afetiva e socialmente comprometida. O projeto ganhou o Selo ODS 4 Educação no ano de 2024, pelo reconhecimento da garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida das crianças atendidas, por meio de uma atuação colaborativa entre universidade e escola pública, o PraLEE transforma esses espaços em territórios de formação, escuta e construção coletiva do saber.

Ademais, com base em autores como Emília Ferreira e colaboradores, Magda Soares, Vygotsky, Piaget, Teresa Colomer, Amarilha, Delia, Lerner, Paulo Freire, entre outros, o projeto reafirma a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e afetivas, que só fazem sentido quando enraizadas nas experiências e nas histórias dos sujeitos. Ao trazer para o centro da ação pedagógica o livro, a palavra, o jogo e a escuta sensível, o PraLEE não apenas colabora com os processos de alfabetização, mas também amplia horizontes de mundo, tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A CONTRIBUIÇÃO DO PraLEE A PARTIR DO OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PARCEIRAS

Com o objetivo de conhecer as percepções dos professores e gestão das escolas acerca das ações realizadas pelo Projeto, elaboramos um formulário online, pela ferramenta *Google Forms*, contendo quatro questões abertas. Essas questões buscaram compreender os seguintes eixos: as contribuições do projeto nos processos de alfabetização e formação leitora das crianças; a articulação com as práticas pedagógicas já desenvolvidas nas escolas; os impactos na formação docente e sugestões para aprimoramento das ações futuras.

O formulário foi respondido por cinco profissionais da educação: três professoras, uma supervisora e uma coordenadora escolar, todas atuantes na rede pública de ensino de Mossoró/RN. A construção dos dados foi realizada nos meses de junho e julho de 2025, com a participação de duas escolas parceiras do Projeto PraLEE. Para preservar a identidade das participantes, optou-se por não divulgar seus nomes, utilizando-se códigos (P1, P2, P3, etc.) para apresentar suas falas ao longo da análise. Essa medida visa garantir a confidencialidade das informações, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em educação.

As respostas, registradas de forma escrita e espontânea, revelam as experiências vivenciadas nas escolas proporcionadas pelo projeto e trazem importantes indícios sobre sua relevância pedagógica das ações extensionistas.

Contribuições para a alfabetização e a formação leitora

A primeira questão do formulário indaga: "Quais contribuições as ações do projeto PraLEE trouxeram para o processo de alfabetização e formação leitora das crianças envolvidas?". As participantes apontaram que as ações do projeto foram significativas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas das crianças. As práticas de leitura e os jogos educativos foram destacados como elementos que despertaram o interesse dos alunos pela aprendizagem, contribuindo diretamente para o avanço no processo de alfabetização. Uma das respostas ressaltou que o projeto "trouxe mais prazer pela leitura" (P4), enquanto outra afirmou que as ações "ajudaram muito no desenvolvimento da aprendizagem" (P3).

Tais apontamentos reforçam o entendimento de que alfabetizar não se resume ao ensino técnico do sistema alfabético, mas envolve o acolhimento da criança como sujeito histórico, social e cultural. A esse respeito, Soares (2003) diferencia alfabetização de letramento, afirmando que este implica a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Com base nisso, concordamos que as ações do PraLEE, ao promoverem circuitos de alfabetização e momentos literários, mesmo que de forma pontual nas escolas, contribuem para essa inserção de forma afetiva e significativa.

Reyes (2012) também enfatiza a importância da literatura como espaço de encontro entre texto e experiência, onde a leitura é vivida de forma sensível. Quando uma criança ouve uma história bem contada, acompanhada de materiais lúdicos e afetivos, ela não apenas aprende a ler, mas passa a se reconhecer no universo da linguagem. A autora acrescenta:

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

Especialmente nos tempos difíceis, a literatura ajuda a processar aquilo que não se pode suportar na vida real e permite ir avançando lentamente na interpretação: aventurar-se mais longe, mais longe, ou como dizem os heróis midiáticos das crianças, “ao infinito e além”. Estou falando de um campo onde a linguagem está construída. Estou falando do poder da literatura para rebobinar a vida, como a rebobinamos nos sonhos, para contarmos algo sobre nós mesmos que não é fácil ver em horas de vigília, que tem de ser decantado por outros caminhos: no mundo simbólico (Reyes, 2012, p. 81-82).

Diante disso, percebemos que Reyes (2012) ao comparar esse movimento ao “rebobinar da vida”, evidencia o quanto a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas uma prática afetiva e subjetiva que toca a memória, a imaginação e a identidade. No contexto do PraLEE, essa potência se manifesta nas contações de histórias, nos olhos atentos das crianças e nos vínculos que se constroem entre palavra, escuta e cuidado. Ao promover o encontro com a literatura em contextos reais, o projeto reafirma que ler é também um modo de existir e resistir no mundo.

Articulação com as práticas pedagógicas da escola

A segunda pergunta busca entender: “De que forma as atividades de contação de histórias e o circuito de alfabetização se articulam com as práticas pedagógicas já desenvolvidas pela escola?”. Identificamos que as respostas revelaram que o PraLEE não chega como uma proposta isolada ou alheia ao contexto das escolas, mas como uma ação que dialoga com o que já é realizado pelas equipes pedagógicas. Percebemos isso nas seguintes respostas: “costumamos fazer na escola horários reservados para a leitura, dinâmicas, então a prática que o PraLEE trouxe para a escola veio agregar essas ações pedagógicas, os alunos gostaram muito” (P3), “as atividades estão alinhadas com a nossa prática e projetos como momento nobre da leitura com o objetivo de desenvolver a formação de leitores críticos e autônomos” (P5). Foram citadas ainda atividades como rodas de leitura, produção de texto e uso de jogos com objetivos pedagógicos, que já fazem parte das rotinas escolares e que foram potencializadas com a chegada do projeto.

Esse movimento de aproximação entre universidade e escola pública é fundamental para construir uma formação verdadeiramente comprometida com os desafios do chão da escola. Assim como aponta Freire (2022), é necessário respeito aos saberes dos educandos, uma vez que professores e escola têm:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2022, p. 31).

Destarte, compreendemos que a educação precisa ser construída em diálogo com a realidade concreta dos sujeitos e com o reconhecimento dos saberes que circulam nos espaços escolares. Logo, constatamos a preocupação da coordenação do projeto, juntamente com os bolsistas em proporcionar atividades articuladas às realidades e de forma lúdica ampliar o repertório de leitura literária, bem como fomentar práticas alfabetizadoras.

Influência na formação e atuação dos professores

A terceira pergunta questionava: "Você considera que as atividades desenvolvidas pelo PraLEE podem influenciar na formação ou atuação dos professores? Explique". As respostas indicam que o projeto é percebido como um espaço de formação docente potente e inspirador. As participantes afirmaram que as atividades promovidas pelo PraLEE contribuíram para ampliar o repertório metodológico dos professores, despertaram o interesse por novos acervos literários e apresentaram formas dinâmicas e criativas de abordar a leitura em sala de aula, como podemos perceber nas respostas a seguir:

Sem dúvida alguma estimulou a formação de professores que podem e devem utilizar o lúdico como estratégia para alcançar a aprendizagem dos alunos (P1).

Sim. Novas aprendizagens e metodologias (P2).

Sim, muitas ideias que o PraLEE trouxe para a escola pode ser colocadas em práticas pelos professores, tanto pelos que estão em formação, como pelos que já estão atuando (P3).

Sim. Mostram uma forma dinâmica de trabalhar a leitura (P4).

Sim. Os professores podem despertar por conhecer novos acervos literários e contar aos alunos desenvolvendo a habilidade de leitura (P5).

Isso evidencia que o projeto também cumpre um papel formativo junto aos docentes em exercício, promovendo atualização profissional e provocando reflexões sobre as práticas pedagógicas. O contato com práticas inovadoras e com outras experiências de ensino, como as vividas no âmbito do projeto, contribui para que os docentes ressignifiquem suas ações e se mantenham em constante aprendizado.

Quanto à literatura no espaço da escola, a partir da perspectiva da voz que narra e o ouvido que escuta e pensa sobre o que é narrado, Amarilha (2013, p. 37) aponta que:

Quando colocamos a narrativa na escola através do contador-leitor de histórias, mudamos a história da escola. Mudamos a relação da criança com a cultura escolar porque a fazemos experimentar textos significativos do ponto de vista psicológico, social, linguístico, afetivo, pressupondo que todo professor seleciona, adequadamente, os textos que lê para seus alunos. Assim, o desenvolvimento da criança não fica exposto ou dependente da sua maturação interna para acontecer, pelo contrário, a história da escolarização da criança em convívio com a literatura

promove, antecipa e consolida seu crescimento. Principalmente, no aprendizado da oralidade significativa e na potencialização do ouvido como estrutura pensante.

A autora destaca com sensibilidade o poder transformador da narrativa literária no ambiente escolar, especialmente quando mediada por um contador-leitor comprometido com escolhas significativas. Ao proporcionar à criança o contato com textos que dialogam com sua dimensão psicológica, social, linguística e afetiva, o ato de contar histórias se torna uma experiência formativa potente. Compreendemos que essa abordagem se articula diretamente com a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1991), que entende o desenvolvimento infantil como algo impulsionado pelas interações sociais e mediado por sujeitos mais experientes.

Diante disso, quando o professor seleciona intencionalmente os textos e os compartilha de forma “viva” com seus alunos, ele atua justamente nessa zona: ampliando possibilidades, antecipando aprendizagens e favorecendo que a criança alcance níveis de compreensão e expressão que sozinha ainda não conseguiria. Assim, a literatura deixa de ser apenas um recurso didático e se torna um instrumento real de desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural.

Sugestões para aprimoramento

A última pergunta do formulário propunha: "Quais sugestões ou contribuições você daria para as próximas ações do projeto na escola?". As sugestões reforçam o desejo de continuidade e ampliação do projeto nas escolas, como pontua P3: “continuar com os jogos pedagógicos, os alunos gostaram muito”. Algumas participantes sugeriram contemplar mais turmas e turnos escolares, bem como estender as ações a estudantes do 4º e 5º ano, que, segundo os relatos, ainda enfrentam dificuldades no processo de alfabetização após o período da pandemia, como destacou P5: “Minha sugestão é também atividades de alfabetização e reforço para os alunos do 4º e 5º ano, pois depois do cenário pandêmico, encontramos alunos no processo de obtenção da habilidade de leitura e escrita”.

O relato acima nos convida a refletir sobre uma realidade que ainda persiste nas escolas públicas brasileiras, neste caso, os impactos duradouros da pandemia sobre o processo de alfabetização. A sugestão de estender as ações aos estudantes do 4º e 5º ano reforça o reconhecimento de que muitos alunos ainda se encontram em fases iniciais de apropriação da leitura e da escrita, mesmo após os anos esperados para a consolidação dessas habilidades. Colello (2021), destaca que a ruptura das interações escolares presenciais durante o

isolamento social comprometeu significativamente o desenvolvimento da linguagem escrita, sobretudo entre crianças em situação de vulnerabilidade. A autora alerta para a urgência de políticas e práticas que não apenas recuperem os “atrasos” em termos de conteúdo, mas que compreendam a alfabetização como um processo contínuo, situado e sensível às experiências das crianças.

A partir dos apontamentos das participantes da pesquisa, compreendemos que as sugestões evidenciam o quanto o projeto já está inserido na dinâmica das escolas e o quanto ele é avaliado como necessário. O reconhecimento das equipes escolares fortalece a legitimidade do projeto como uma ação extensionista de impacto social e educacional. Como destaca Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é favorecido em contextos de interação social e mediação cultural, e o PraLEE se coloca exatamente nesse lugar, ou seja, como um mediador entre universidade, escola e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), mostra-se como uma significativa iniciativa de articulação entre universidade e escola pública, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As ações do projeto, que envolvem oficinas, contações de histórias, jogos de alfabetização e formações com professores, têm produzido efeitos concretos e simbólicos tanto no processo de ensino-aprendizagem das crianças quanto na formação inicial e continuada de docentes.

Os dados analisados com base nas falas de professoras, coordenadora e supervisora evidenciam o impacto positivo do projeto nas escolas parceiras. O PraLEE contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas, estimula o gosto pela leitura, promove o uso do lúdico como recurso formativo e amplia as possibilidades metodológicas no processo de alfabetização. Além disso, as ações do projeto são percebidas como um apoio pedagógico relevante, especialmente em um contexto de retomada das aprendizagens após o período pandêmico.

Do ponto de vista institucional, o PraLEE reafirma o papel da universidade pública como agente comprometido com a justiça social, a equidade e a formação cidadã. As ações se alinham às diretrizes da Agenda 2030 da ONU, especialmente ao ODS 4, que trata do direito à educação de qualidade para todos, desde a infância. Ao promover o acesso à literatura, valorizar a diversidade e apostar na potência pedagógica do encantamento, o projeto também contribui para uma educação democrática e plural.

Diante do reconhecimento das escolas e do desejo de ampliação das ações, reforça-se a necessidade de continuidade e fortalecimento do projeto, incluindo investimento institucional, ampliação do alcance e produção acadêmica a partir das vivências geradas. O PraLEE, mais do que um projeto, se configura como um movimento coletivo de resistência e esperança, onde leitura, infância e formação se entrelaçam na construção de um mundo mais justo, letrado e democrático.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, v. 35, p. 1-22, abr. 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência - teoria e prática**: diferentes concepções. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339031066_Estagio_e_Docencia_-_Teoria_e_Pratica_Diferentes_Concepcoes. Acesso em: 10 jul. 2025.
- REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: editora pulo do gato, 2012.
- SANTOS, Marcos Pereira dos. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 10-15, jan./dez. 2010. 21 maio 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731/2622>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 3

ENTRE PROJEÇÕES, DISCIPLINAS E PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES DO PraLEE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva

Débora Dantas Silva

Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira



ENTRE PROJEÇÕES, DISCIPLINAS E PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES DO PraLEE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva⁷

Débora Dantas Silva⁸

Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira⁹

INTRODUÇÃO

Quando começa a formação do professor alfabetizador? Quais disciplinas dão conta de formar o professor para essa atuação? É possível formar de uma vez por todas? Neste capítulo, rememoramos momentos para pensarmos os movimentos formativos vivenciados no âmbito da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em especial na nossa participação no projeto Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE). Nessa direção, nossos objetivos com esse texto é entender as contribuições do PraLEE para a nossa formação enquanto professoras alfabetizadoras e analisar como a organização do currículo pode proporcionar experiências formativas que nos tocam. Pensando no projeto enquanto um movimento formacional que ampliou os sentidos construídos acerca do ser professor alfabetizador ao longo do curso.

Pensar no processo formativo nos motiva a refletir sobre o permanente processo de aprendizagem, assim como menciona Paulo Freire (1996, p. 83) “somos seres inacabados”, e como seres conscientes deste inacabamento, permanecemos em constante aprendizado. O que pretendemos evidenciar neste trabalho são nossos momentos formativos, e, conseqüentemente, nossas experiências durante esta caminhada. Para isso, nos embasamos nas reflexões de Larrosa (2002). O autor destaca que:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificado, o par teoria/prática remete, sobretudo a uma perspectiva política e crítica (Larrosa, 2002, p. 20).

⁷ Doutoranda em Educação (PROPED - UERJ), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC).

⁸ Mestre em Ensino (POSENSINO - UERN), Professora Temporária da Secretaria de Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN).

⁹ Mestra e doutora em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN).

Ou seja, no contexto educacional, podem existir sujeitos técnicos, que aplicam os conhecimentos com maior ou menor eficácia, e os sujeitos especialistas, que podem ser definidos como sujeitos reflexivos/críticos. Isso implica tanto na formação inicial e/ou continuada, quanto na prática pedagógica.

Mais a fundo, o autor reflete sobre o que é a experiência. Ao buscar conceituar, de forma crítica e reflexiva, Larrosa (2002, p. 21) enfatiza que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Essa concepção parte da noção da rapidez das vivências, dos momentos, dos processos formativos. O que permanece em nós ao longo da vida: as experiências que verdadeiramente nos tocou ou apenas aquilo que passou por nós sem deixar marcas? É nesse sentido que buscaremos refletir sobre o processo formativo do professor alfabetizador e como a organização currículo pode proporcionar experiências que nos toquem. Partindo da compreensão das vivências e experiências tecidas na UERN compreendemos que elas foram essenciais para que pudéssemos tencionar nossos destinos e, assim, vivenciar ainda mais experiências significativas na educação.

A PROPOSTA FORMATIVA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UERN: QUAIS AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ALFABETIZAR?

Como dito por Silva (1999, p. 15), o “currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”. Ainda em diálogo com Silva (1999), consideramos que definir quais conhecimentos são indispensáveis para um curso de formação inicial não é uma tarefa fácil, uma vez que, está implícito neste movimento a idealização de um sujeito, de um profissional que deve atender às demandas impostas pela sociedade. Mediante destes entendimentos, neste tópico, discutimos como a FE/UERN apresenta sua proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia.

Ao evidenciar a discussão do currículo, pensamos que este não é apenas um documento ou uma grade curricular. Entendemos-o enquanto prática de significações (Lopes e Macedo, 2011, p. 42):

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido e oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, elaborado em 2019¹⁰, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) teve início em 28 de outubro de 1967, com a oferta da turma de Administração Escolar. Posteriormente, foi implantado o curso de Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas (EDAPE). O reconhecimento oficial pelo Ministério da Educação (MEC) ocorreu em 15 de abril de 1973, por meio do Decreto Federal nº 72.263/73. A partir desse decreto, o curso passou a oferecer habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e para a Administração Escolar nos níveis de 1º e 2º Graus (Silva, 2020).

Em 1974, foi acrescida ao curso a habilitação em Supervisão Escolar. Já em 1978, passou a ser ofertada a habilitação em Orientação Educacional, com uma carga horária total de 3.205 horas. Atualmente, o curso é oferecido nos municípios de Mossoró, Pau dos Ferros, Patu e Assú, com tempo médio de integralização curricular de quatro anos, podendo ser concluído no prazo máximo de seis anos (Silva, 2020).

O currículo do curso objetiva proporcionar aos estudantes uma formação que transcenda os limites das disciplinas curriculares, fundamentando-se em seis princípios formativos: interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, articulação entre teoria e prática, democratização e integração entre ensino, pesquisa e extensão (UERN, 2019, p. 31).

Nessa direção, ao dedicarmos este tópico para tratar do PPC do curso de pedagogia não estamos compreendendo esse documento como a expressão inequívoca do currículo da FE/UERN, mas como um material que hegemoniza temporariamente sentidos curriculares sobre a formação inicial. O currículo é movimento, negociação, é produção de diferimentos. Desse modo, embora o documento inscreva caminhos possíveis a serem traçados na formação de pedagogos, há sempre outros que não foram pensados e que são seguidos pelos discentes.

O PPC nos oferece informações sobre a dimensão contextual e discursiva que tensiona a produção curricular da FE/UERN. O diagnóstico denota que a grande maioria dos estudantes do Curso de Pedagogia são jovens oriundos de escolas públicas. De acordo com o documento,

56,8% declararam que a renda total de sua família incluindo seus rendimentos é de até 1,5 salário mínimo (1.405,50), 28% informaram que essa renda é de 1,5 a 3 salários mínimos (1.405,51 a 2.811,00) e nenhum afirmou que tinha renda de 10 a 30 salários mínimos (UERN, 2019, p. 14).

¹⁰ Destacamos que houve uma atualização recente do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no ano de 2024. Contudo, neste artigo analisamos o PPC do ano de 2019, pois foi o documento que estava em vigência durante a nossa formação.

Outro destaque enfatiza a escolaridade dos pais dos discentes. Cerca de 30% dos pais e mães não concluíram o ensino fundamental, assim como, “5,9% das mães e 12,5% dos pais não são alfabetizados” (UERN, 2019, p. 15). A narrativa posta em destaque pelo documento aponta esses dados enquanto preocupantes, pois denotam condições de existência dos estudantes e apresentam o desafio formativo vivenciado pela instituição.

Quanto à formação de alfabetizadores, Piccoli (2015) aponta que se trata de uma questão delicada, pois está ligado a esse projeto formativo questões que envolvem a formação do professor dos anos iniciais, que embora necessitem ter conhecimentos específicos para a área da alfabetização e letramento, é marcada por um viés generalista dada a atuação social dos licenciados em pedagogia. Compreendemos que, qualquer projeto formativo, de formação inicial generalista como a do pedagogo, não consegue contemplar na totalidade as necessidades formativas e de atuação dos profissionais em formação (Piccoli, 2015).

A organização curricular do curso de pedagogia em estudo divide os componentes curriculares por categorias: introdutórias, fundamentos, especialização, aprofundamento e aplicação tecnológica. Os componentes que tematizam a alfabetização são alocados na categoria de especialização, entendidos pelo PPC como conhecimentos que são específicos aos campos de atuação dos pedagogos e são atualizados mediante as transformações ocorridas nas dimensões sociais, políticas, históricas e econômicas (UERN, 2019). Nessa direção, são pensadas duas disciplinas que se dedicam diretamente à alfabetização: Teorias Linguísticas e Alfabetização e Alfabetização e Letramento. Outras disciplinas tangenciam a discussão dessas duas questões: Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Infância.

Em estudo sobre os currículos da Região Sul, Piccoli (2015) aponta para um quadro de escassez frente aos estudos voltados à linguística, ademais, evidencia a necessidade de ampliar o tempo destinado às disciplinas que procuram subsidiar a formação para a alfabetização. Destacamos que, ainda que numa perspectiva quantitativa o curso de pedagogia da FE/UERN tenha apenas 180 horas dedicadas a essas questões, o primeiro contato com a temática é feito por meio da Teorias Linguísticas e Alfabetização prevista para o 3º período do curso.

A referida disciplina é pré-requisito para que alunos cursarem a disciplina Alfabetização e Letramento no período seguinte. A disciplina de Teorias Linguísticas e Alfabetização focaliza nos seus conteúdos básicos conhecimentos linguísticos, com base em autores como Mário Eduardo Martelotta, Marcos Bagno e Bakhtin. No campo da alfabetização, a disciplina mobiliza três textos da Emília Ferreiro.

A disciplina Alfabetização e Letramento em sua ementa exibe uma ampliação das discussões acerca da alfabetização, os diálogos antes restritos à produção de Emília Ferreiro são abertos para autores como: Carla Coscarelli, Linchestein, Mario Corso, Ângela Kleiman, Jaqueline Moll, Mortatti, Roxane Rojo, Magda Soares, Ana Teberosky e Teresa Colomer. Dessa forma, contempla as discussões a respeito da contextualização histórica, as noções que envolvem alfabetização e letramento, assim como, os debates acerca dos multiletramentos na escola.

O próximo contato dos graduandos com essa temática ocorre, de acordo com a grade curricular, na disciplina Ensino de Língua Portuguesa prevista para o 6º período do curso de pedagogia. De acordo com a ementa da disciplina, a proposição formativa deve abranger:

Concepções de linguagem e de língua – nas práticas sociais e no ensino de língua materna. Eixos básicos do ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. Competências e habilidades necessárias ao professor para o planejamento e práticas de aula em língua materna. Objetivos, conteúdos, aspectos metodológicos e avaliação do ensino de língua portuguesa. Análise e produção de material didático (UERJ, 2019, p. 117).

Embora nesta descrição da ementa não seja pautado, especificamente, o termo alfabetização, a bibliografia básica e complementar enfatiza os processos de leitura e escrita na escola, assim como, os multiletramentos na escola. Neste movimento, destacando autores e obras já abordados nas disciplinas citadas anteriormente.

Além das disciplinas mencionadas, o componente curricular de Literatura e Infância, ofertado no 6º período do curso contribui para essa formação alfabetizadora, pois potencializa estratégias de leitura na sala de aula, bem como a utilização da literatura infantil e infanto juvenil no ambiente escolar de forma interdisciplinar. Em seu referencial teórico aborda autores como Abramovich, Cademartori e Zilberman.

Esse estudo não tem o intuito de esgotar as possibilidades analíticas do documento, mas ir ao encontro de um trajeto formativo que nos ajudou a construir sentidos a respeito da formação para a alfabetização. Fazemos esse movimento sabendo que muito se escapa do que é projetado, assim como, que a nossa formação não se aprisionou ao estabelecido pelo PPC. Sendo assim, continuamos discutindo as andarilhagens formativas no próximo tópico.

UM CURRÍCULO ATRAVESSADO PELOS ENCONTROS E AFETOS: UMA FACULDADE, UMA SEGUNDA CASA, UM PROJETO TRANSFORMADOR

Em diálogo com Barreiros e Frangella (2011), entendemos que as enunciações curriculares não cessam com a produção de uma normativa como o PGCC ou com os programas curriculares planejados para cada disciplina. Mediante diálogo com Barreiros e Frangella (2011), investimos na noção dos graduandos enquanto curriculistas, isto é, sujeitos que não são apenas mero receptores de uma grade curricular e que numa negociação constante tensionam as tentativas de universalização. Os encontros curriculares que tivemos, e enunciamos, rompem com a lógica das disciplinas e em meio aos encontros, afetos e diálogos na FE/UERN produzem o inesperado.

Ao chegarmos no PraLEE, no último período do curso, já havíamos vivenciado experiências que nos atravessaram sobre a importância do aprendizado da leitura e da escrita na escola, ademais, sobre a necessidade de nos formarmos para isso. Lembramos das tocantes aulas de Literatura e Infância com a professora Doutora Celiane Oliveira dos Santos¹¹, das aproximações iniciais nas aulas de Teorias Linguísticas e Alfabetização com a professora Doutora Maria Carmem da Silva Batista que nos angustiaram com as discussões sobre a linguística com Saussure, das meteóricas discussões em Ensino de Língua Portuguesa sobre as questões aqui mencionadas. No entanto, com a nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2018, as preocupações com nossa formação inicial se intensificaram, pois estávamos auxiliando professores e ministrando aulas para crianças que possuíam visíveis lacunas de aprendizagem.

Em um movimento formacional imprevisto, começamos a conectar as práticas de leitura e escrita com a matemática. Com a ajuda do professor Doutor Marcelo Bezerra de Moraes passamos a utilizar a literatura nas aulas de matemática, observando que a união desses saberes, apesar de aparentemente dicotomizados para nós naquele momento, contribuem para o processo de aprendizado dos alunos. Desse modo, como dito por Freire (1996), ensinar exige de nós professores a reflexão sobre a prática.

Nesse caminhar, estávamos chegando ao final do curso quando a primeira edição do PraLEE foi lançada no ano de 2020¹². Nesse contato, mesmo com tantas experiências vivenciadas ao longo do curso, ainda permanecia a insegurança de atuar após a conclusão do curso na alfabetização de crianças. Nesse sentido, o projeto contribui positivamente para que construíssemos habilidades ainda não trabalhadas.

¹¹ A menção do nome dos(as) professores(as) se dá pela compreensão de que cada disciplina é construída a partir da relação teórica compreendida por eles e de sua formação pessoal.

¹² As duas autoras foram bolsistas do PraLEE, no entanto Débora Dantas Silva foi a primeira bolsista remunerada do referido projeto de extensão.

Nossa ansiedade para vivenciar os momentos no PraLEE foi ligeiramente interrompida com a pandemia mundial do vírus SARS-CoV-2. Em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, ocorreu o primeiro caso de coronavírus, cientificamente denominado SARS-CoV-2, causador da infecção respiratória COVID-19. Com uma grande capacidade de infecção e propagação do vírus, em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a circulação do novo coronavírus em diversos países (Lana, 2020).

Ainda em 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre o perigo de propagação do vírus, que até então era caracterizado como uma nova cepa que até aquele momento não havia sido identificada em humanos (OPAS, 2020). Mas somente em 30 de janeiro de 2020 a OMS declarou o surto do COVID-19, instituindo assim uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo considerado pelo Regulamento Sanitário Internacional o mais alto nível de alerta da organização (OPAS, 2020).

Apenas em 11 de março de 2020, o surto do novo coronavírus foi considerado uma pandemia, que acontece quando a doença deixa de afetar apenas regiões isoladas e se espalha por continentes (OPAS, 2020). Em decorrência desse fato, aconteceu em grande parte do mundo o isolamento social. Dessa forma as escolas, universidades, restaurantes, lojas, bares e demais atividades não são essenciais foram paralisadas por um determinado tempo. Em relação às escolas, as aulas foram realizadas através 18 do ensino remoto emergencial, que buscou diminuir e até mesmo amenizar os impactos do isolamento social e a não possibilidade de frequentar as escolas.

Por esse motivo tivemos que reinventar as atividades previstas inicialmente para o projeto. Neste período de isolamento social, utilizamos do aplicativo *Instagram* para chegar até as escolas por meio de *lives* e quadros semanais como: Indicação de Séries e Filmes, Dicas de Leitura, Hora da História, Apresentando Autores, Recursos Didáticos, entre outros.

Neste processo de contribuir com a formação dos estudantes de graduação e professores já atuantes nas escolas, realizamos diversas atividades. Mesmo de forma remota, o projeto alcançou um público significativo e crescia mais a cada dia. O grupo, que inicialmente compôs o projeto na primeira edição, também foi aumentando e a cada semestre eram realizadas seleções de bolsistas voluntários para desenvolver estudos e atividades dentro do projeto. (Seria bom explicar porque isso não era feito anteriormente).

Enquanto bolsistas do projeto, desenvolvemos diversas atividades de forma remota. Não podemos negar que o início foi desafiador, pois estávamos vivenciando um momento incomum que não havia acontecido em toda nossa vida, a doenças, os óbitos, a preocupação

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

com nossa família, a incerteza financeira dos nossos pais. Contudo, no meio deste cenário de incertezas e medos, o PraLEE foi um escape para manter nossa mente ativa diante do distanciamento social.

Apesar de estarmos distantes da universidade, dos colegas de curso, dos professores e nos adaptando a esta nova realidade tecnológica que despertou uma insegurança, o projeto nos permitiu conhecer novas pessoas, vivenciar momentos de formação mesmo a distância e, sem dúvidas, nos fez apreciar ainda mais o processo de alfabetização de crianças.

As primeiras atividades desenvolvidas no projeto foram tímidas, tudo ainda era muito desconhecido e a forma como o projeto seria adaptado era muito incerta. Diante disso, novas formas de colocar o projeto em ação foram pensadas coletivamente e utilizar o *Instagram* foi uma das formas de colocar essas ações em prática. A página do *Instagram* feita para o projeto tem como *user* @leitura.escritanaescola e hoje conta com mais de três mil e quinhentos seguidores. Sendo assim, apresentaremos agora algumas atividades que participamos e ajudamos a elaborar enquanto bolsistas no programa durante e após a pandemia Covid-19.

O quadro “Você Conhece?” teve como objetivo apresentar as biografias de grandes autores de literatura infantil e infantojuvenil, bem como suas obras e breves resumos delas.

Figura I - Quadro “Você Conhece?”



Ariano Suassuna 1/9

Ariano Suassuna foi poeta, romancista, ensaísta, dramaturgo, professor, advogado e escritor brasileiro. Nasceu no dia 16 de junho de 1927, no Palácio da Redenção, na cidade de Nossa Senhora das Neves, hoje conhecida como João Pessoa - PB. Em 1938 sua família se muda para Recife – PE e Ariano Suassuna passa a estudar em regime de internato no Colégio Americano Batista.

No ano de 1945, com o poema “Noturno”, estréia na literatura, com publicação no Jornal do Comércio. Em 1946, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, onde fundou juntamente com Hermilo Borba Filho e outros, o Teatro do Estudante de Pernambuco. Escreveu sua primeira peça “Uma Mulher Vestida de Sol”, no ano de 1947.

@leitura.escritanaescola



Fonte: @leitura.escritanaescola (2025).

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

O quadro tinha uma grande interação e compartilhamento dos seguidores. Ao produzirmos o conteúdo das postagens, tivemos o nosso repertório ampliado, tendo em vista que passamos a conhecer autores reconhecidos no campo, mas também autores ainda pouco explorados que discutem temáticas étnico raciais e questões indígenas.

Um outro quadro que participamos era a “Hora da História”, que teve iniciativa dos participantes do projeto e era gravado e postado na página do Instagram. O vídeo era gravado com as páginas do livro e a voz da bolsista contando a história.

Figura II - Quadro “Hora da História



Fonte: @leitura.escritanaescola (2025).

Também participamos do quadro de indicação de recursos pedagógicos e aplicativos digitais com jogos de alfabetização. A indicação de recursos pedagógicos era feita com o passo a passo e materiais necessários para sua construção. Quando eram produzidos arquivos em PDF para a elaboração dos recursos, também eram disponibilizados no *drive*¹³ do projeto.

Figura III - Quadro “Indicação de Recursos Pedagógicos”

¹³ https://drive.google.com/drive/folders/1B-7ROZEuj2D33UZ_XNq6Nx1zw8SXVEhl

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

CAÇA PALAVRAS - WORD SEARCH QUEST

Word Search

O clássico caça palavras também pode ser um aliado na alfabetização, pois estimula o reconhecimento das letras. Nesta versão, o usuário pode escolher entre oito temas e três níveis diferentes.

Baixar através da play store
O aplicativo está disponível para Android.

@leitura.escritanaescola

Fonte: @leitura.escritanaescola (2025).

Além das atividades já mencionadas, também realizamos formações para integrantes do projeto, participamos de minicursos, organizamos e participamos de *lives* no Instagram e produzimos artigos para publicação em e-book, assim como, participamos da diagramação e identidade visual do e-book, como podemos observar a seguir:

Quadro I - Atividades desenvolvidas no projeto

O PraLEE divulga a publicação do e-book: **"Prática de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE: Extensão e formação no contexto da pandemia de Covid-19"** por meio da Editora Universitária da UERN - EDUERN

Oficina
"Estado do conhecimento": Apontamentos teóricos e práticos
17/11 Google Meet
14h30 Certificado
Realização: @leitura.escritanaescola

REGISTROS DO MINICURSO
Literatura infantil com temática Étnico-racial
Mediação: Ms. Marcellly Dantas de Oliveira e Ms. Andréia de William da Silva

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de @leitura.escritanaescola (2025).

Destacamos algumas atividades que foram desenvolvidas por nós, autoras deste texto, e que contribuíram para a nossa formação acadêmica, profissional e pessoal, no campo da alfabetização, bem como na utilização de recursos digitais.

Ainda durante a pandemia, concluímos a graduação e ingressamos no mestrado. Uma das autoras no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e outra no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), ambos da UERN, que foi a universidade na qual concluímos a graduação. Devido às demandas do curso de mestrado, ausentamo-nos um pouco das atividades, que já tinham se tornado presenciais após o fim da pandemia, contudo, continuamos aprendendo, contribuindo e construindo conhecimentos junto ao PraLEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões desenvolvidas, compreendemos as oportunidades formativas no âmbito de três disciplinas previstas no curso de pedagogia da FE/UERN. O movimento curricular exposto no PPC do curso demonstra a preocupação da faculdade em ofertar momentos formativos que mobilizem sentidos a respeito da alfabetização, letramento e teorias linguísticas durante a formação inicial do pedagogo. No entanto, buscamos observar essa produção de sentidos para além das disciplinas.

Pelo diálogo com Barreiros e Frangella (2011) nós entendemos enquanto curriculistas das nossas andarilhagens formativas. Nesse sentido, embora não tenhamos controle sobre o futuro, buscamos relacionar as experiências formativas com os nossos desejos e encontros. Nessa direção, ao nos integrarmos ao PraLEE tivemos a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecer diversas questões que cercam a formação e atuação do professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” — o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. **Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel | Pelotas** [38]: 289 - 313, janeiro/abril 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LANA, Raquel Martins et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública** (ENSP/FioCruz), Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 1-5, mar. 2020.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

OPAS. **Organização Pan-Americana de Saúde**. Folha informativa – COVID 19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em 15 de julho de 2025.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Porto Alegre, v. 10, n. 20, p. 85-98, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.php/rabalf/article/view/42>. Acesso em: 9 set. 2025.

SILVA, Débora Dantas. **Narrativas de experiências curriculares no curso de Pedagogia da UERN e os conhecimentos apreendidos para a pesquisa**. Mossoró/RN. 2020. 63 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Plqd-kna181bSWvBr3Iomk9-xq6IDbhZ>. Acesso em: 9 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade Presencial (Campus Central). Mossoró: UERN, 2019. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-ccentral/arquivos/4226ppc_pedagogia_2019_com_termo_de_homogaa%C2%A7a%C2%A3o.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

CAPÍTULO 4

LITERATURA INFANTIL ENTRE CONTOS E (RE) CONTOS: OS SILÊNCIOS QUE ECOAM NO TEMPO

Maria Cleonice Soares Tavernard
Isabel Cristina Gondim Rocha
Verônica Maria de Araújo Pontes



LITERATURA INFANTIL ENTRE CONTOS E (RE)CONTOS: OS SILÊNCIOS QUE ECOAM NO TEMPO

Maria Cleonice Soares-Tavernard¹⁴
Isabel Cristina Gondim Rocha¹⁵
Verônica Maria de Araújo Pontes¹⁶

À SOMBRA DO ENCANTAMENTO: PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE O QUE NÃO SE DIZ

As narrativas infantis, frequentemente apresentadas como inofensivas, funcionam como dispositivos simbólicos de formação subjetiva e social. O conto *A Bela e a Fera*, por exemplo, sob sua roupagem de fábula romântica, revela-se um espaço fértil para a reprodução de ideais patriarcais, especialmente quando analisado a partir de teorias críticas como a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2005), a partilha do sensível de Jacques Rancière (2009) e a crítica existencial feminista de Simone de Beauvoir (1970).

A história, ao construir a trajetória de uma jovem que aprende a amar seu carcereiro, mobiliza símbolos de submissão, apagamento da autonomia feminina e da romantização da violência, elementos que, longe de serem meros recursos narrativos, atuam como práticas educativas implícitas sobre gênero, poder, dominação e submissão.

Diante disso, salientamos que o presente trabalho é um desdobramento da pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), intitulado *Da Magia a Opressão: A Literatura Infantil e seu Caráter Multifacetado*. Objetivamos com esse estudo discutir os silêncios que ecoam no tempo e permanecem nos contos e (re)contos de obras da literatura infantil. Propomos, portanto, uma análise crítica reflexiva que nos inspire a identificar a estética e as tensões nas cenas do conto *A Bela e a Fera*.

¹⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/IFRN). Bolsista pelo setor de capacitação UERN. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UERN.

¹⁵ Licenciada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestranda em Educação pelo programa de Pós - Graduação em Educação (POSEDUC/UERN).

¹⁶ Doutora em Educação pela Universidade do Minho-Portugal. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN/Campus Mossoró). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/IFRN/UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/IFRN).

Partimos da definição de literatura de Jauss (1994) que a considera como um objeto estático, que não propicia a mesma compreensão a todos os indivíduos independentemente da época ou contexto social em que está inserido, mas como algo dinâmico que liberta o texto da matéria das palavras e confere-lhe existência real e contextual.

Tencionamos analisar o conto *A Bela e a Fera* a partir de uma abordagem crítica e reflexiva. Para isso, propomos superar a perspectiva de uma leitura meramente contemplativa, direcionando o olhar para uma leitura que permita ir além do encantamento superficial e adentrar as entrelinhas do texto. Compreendemos que a obra literária não se limita ao seu contexto de origem, mas adquire novos sentidos à medida que é relida em diferentes tempos e contextos. Nesse processo, o leitor, com suas experiências, expectativas e repertórios, desempenha um papel ativo, atualizando a obra e estabelecendo relações com outras leituras, o que reforça seu caráter dinâmico e interpretativo.

Para tanto, é necessário que os estudantes se coloquem enquanto sujeitos questionadores e problematizadores capazes de estabelecer relações entre as histórias contadas e os contextos sociais em que estão inseridos. Considerando que as “verdades” das histórias tecem narrativas ante os modos de viver e atuar no mundo, concebendo padrões a serem seguidos ou negados.

Para analisar o conto *A Bela e a Fera* a partir de uma visão crítica e reflexiva recorreremos aos estudos de Freire e Rancière, na perspectiva de trabalhar a dicotomia entre opressão e emancipação dos sujeitos. Neste viés, este estudo se fundamenta nos pressupostos teóricos de Freire (1991; 2005; 2011), Rancière (2009; 2012), Beauvoir (1970), Jauss (1994), por estes discutirem conceitos abordados na referida pesquisa.

A partir do diálogo acerca das compreensões do conto *A Bela e a Fera*, buscamos evidenciar como ele estrutura as relações abusivas naturalizadas, legitima a hierarquia entre os gêneros e silencia a possibilidade de emancipação feminina. Partimos do princípio de que o encantamento linear, enquanto estética dominante da história, funciona como ferramenta de opressão simbólica, e é justamente esse encantamento que pretendemos desconstruir ao longo desse estudo, palavra por palavra, gesto por gesto. Uma vez, que a literatura vem sendo utilizada nas escolas como ferramentas para educar, e que por isso, apresentam uma forte influência na formação crítica e social das nossas crianças.

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Jauss (1994) propõe uma reconfiguração no âmbito da história da literatura. Passando de um elemento estático a um elemento vivo, que estabelece um equilíbrio entre as qualidades estéticas e históricas do texto e a figura do leitor (receptor) que não recebe apenas, mas relaciona a atual leitura com as leituras já feitas, tecendo sua criticidade e experiência leitora.

Desta forma, o texto se apresenta entre o momento de construção e de mediação com temporalidades distintas. Toda obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, ocasionando assim, um processo de interação entre estes, que pode variar a depender dos referenciais estético-ideológicos que os constituem, isto é, do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas/lidas, e da oposição entre as linguagens poética e pragmática (Jauss, 1994).

A literatura infantil pode ser trabalhada nas escolas de maneira a propiciar às crianças o diálogo, a vivência e problematização das linguagens (verbal e não verbal) presentes nas obras, considerando não só a sua capacidade de entretenimento, mas também, o seu potencial subversivo das possíveis imposições sociais favorecendo assim, o processo de autonomia das crianças, como afirma Jauss (1994)

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (Jauss, 1994, p. 25).

Ao externar tal pensamento, o Jauss (1994) busca deslocar a centralidade da obra do texto fixo para o ato de leitura, indicando que o sentido literário não reside exclusivamente na estrutura textual, mas na interação entre texto e leitor. Assim, a literatura não é um “monumento”, algo que simplesmente se impõe ao leitor em sua inteireza, mas uma prática viva que exige participação ativa e situada.

Essa perspectiva implica uma mudança ética e estética na maneira como se entende o papel do leitor: como aquele que não é um destinatário passivo, mas um coautor da experiência estética e por isso, possui opinião própria e traz sua identificação e experiência para a obra lida. A multiplicidade de leituras, longe de trair a obra, seria a condição mesma de sua vitalidade e permanência no tempo. O “Ser” da obra, portanto, não é imutável; ele é constituído no processo sempre dinâmico da recepção.

A propósito disso, Jacques Rancière (2002) entoa sua voz contra os cercados da explicação. Para ele, a escola tradicional, com sua ânsia por traduzir o mundo ao aluno, termina por amputar dele sua capacidade de descobrir, imaginar e pensar por si. O gesto de

ensinar, quando reduzido à lógica do saber que ilumina a ignorância (Rancière, 2002), acaba por produzir a desigualdade que afirma querer combater.

Para isso, Rancière (2002) propõe um deslocamento: e se todos fossem igualmente inteligentes? E se o leitor, antes de ser guiado, fosse reconhecido como sujeito capaz de caminhar com seus próprios olhos, mesmo que por trilhas tortuosas, improvisadas, mas suas? É nesse ato de reconhecimento da inteligência do outro que se funda o “*mestre ignorante*”, não como aquele que nada sabe, mas como aquele que recusa o privilégio de saber explicar.

Ler, para Rancière (2002), não é compreender o que o autor quis dizer, mas sim o que o leitor pode fazer com o texto. A leitura deixa de ser passaporte para uma verdade oculta e se torna lugar de criação, de conflito, de dissenso. A palavra escrita não é um segredo a ser desvendado, mas um convite à invenção de sentidos, à partilha do que se apresenta como sensível.

Através da literatura, Rancière (2002) propõe um rompimento das hierarquias que separam os que “sabem” dos que “não sabem”. A experiência literária, ao acolher múltiplas interpretações, legitima a pluralidade e afirma: todo leitor é um artista, todo olhar é carregado de subjetividades. Por isso mesmo, em vez de conduzir o outro até um ponto seguro, trata-se de reconhecê-lo como capaz de construir suas próprias rotas, o que torna a leitura insubordinação silenciosa, não se lê para obedecer, mas para desobedecer ao já foi dito, ao que já se sabe e ao que já se encontra e parece organizado. E é nessa recusa que nasce o sujeito emancipado.

Porquanto, não basta apenas se colocar como mero espectador das tensões, haja vista que, olhar e conhecer são dois elementos contrários, em que o espectador apenas observa a cena, ignorando o seu processo de produção e de proximidade com a realidade por ela ultrajada. Além disso, olhar também é diferente de agir, já que o espectador se coloca num papel passivo, ignorando o seu potencial de ação. Por isso, faz-se necessário que o espectador seja retirado do lugar de observador e passe a ocupar o lugar de agentes das práticas coletivas em que acontece a ação.

O processo de emancipação do sujeito tem início quando ele reconhece e questiona a discrepância entre o olhar e o agir, quando reconhece, nessa conduta passiva do olhar, a ordem que estrutura a dominação e sujeição do ser, passando a compreender que o espectador também age e que o olhar também é ação à medida em que questiona e transforma a realidade lida, por meio do ato do ver, do dizer e do fazer.

Essa emancipação intelectual é para Rancière (2012) a comprovação da igualdade da inteligência em todas as suas manifestações. Entendendo assim, a emancipação nada mais é

que “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre os indivíduos e membros de um corpo coletivo” (Rancière, 2012, p. 23). Dessa forma, resta-nos a indagação acerca de qual o lugar devemos ocupar no drama da história, a fim de exercitar uma performance capaz de transformar a realidade coletivamente, levando em consideração, as experiências de vida e as capacidades individuais dos sujeitos.

Nesse sentido, não há separação clara entre quem age e quem observa: o espectador não é um ser inerte, mas um sujeito que relaciona, interpreta e ressignifica aquilo que vê, transformando, assim, sua própria posição no coletivo leitor. Assim, estética e política se articulam num espaço comum em que olhar, interpretar, agir e pertencer não são funções separadas, mas modos diversos de estar no mundo compartilhado com outros seres, marcando assim o aspecto social da leitura.

À vista disso, ler é um ato de risco. Um salto no escuro da linguagem, na qual cada palavra pode se tornar ponte, mas também abismo. E é nesse risco que reside a força da literatura, haja vista que ela não protege, não consola e não explica, mas desnuda, desloca, inquieta quem lê, e, ao fazer isso, convoca o leitor à tarefa de se tornar outro, não por imposição, mas por descoberta de outras experiências, de outros mundos, de outros enredos, de outros personagens.

Para Paulo Freire (1982), ler é um ato de coragem, é um gesto inaugural de quem se recusa a aceitar o mundo tal como está dado. Para ele, a leitura não começa nos livros, mas nas ruas, nos corpos, nas histórias silenciadas: é a leitura do mundo que antecede e funda a leitura da palavra. O ato de ler, nesse horizonte, não é mera competência técnica, é o desabrochar de uma consciência que se percebe inacabada e, justamente por isso, comprometida com a transformação de si e do mundo em que vive.

Freire (1982) não separa educação e política, nem leitura e existência. Ler é interrogar, é desconfiar, é reconstruir os significados que nos foram impostos. A educação bancária, que deposita saberes e espera obediência, esvazia o leitor de si mesmo, colocando-o a mercê de uma história, de um mundo que não é seu, mas que foi determinado por outros. Em contrapartida, a pedagogia do diálogo convoca o sujeito a dizer sua própria palavra, e, ao fazê-lo, a reescrever o seu mundo. Diante de tal realidade, Freire (1982, p. 21) afirma:

Aprender a ler implica aprender a escrever: ler e escrever o mundo, descobrir a palavra e a possibilidade de intervir no mundo. [...] Ler não é passar os olhos pelas palavras, mas, em atitude crítica e criadora, desvendar os significados que o texto oculta, e para isso é necessário coragem.

Entendemos assim, que a leitura crítica, exige do sujeito uma postura ativa diante da realidade, uma postura crítica, corajosa e transformadora, que relaciona o que lê e o seu mundo real, objetivo, e que esse ato é um ato de coragem, visto que não aceita a realidade como dada e imutável, mas como questionável e refutável, e isso exige esforço de quem lê.

Para Soares, Clemente e Pontes (2024, p. 191):

É essencial, nessa lógica, uma relação estética receptiva do leitor com o texto literário, a leitura de literatura no viés da educação literária não envolve, apenas, a decodificação do texto, mas exige do leitor o domínio da comunicação literária, em uma relação afetuosa e de domínio das especificidades trazidas por esse tipo de leitor.

A literatura, nesse contexto, não é ornamento, é ferramenta de libertação. É solo fértil no qual germinam novas compreensões, novas vozes. Ao mergulhar no texto literário, o leitor é chamado não apenas a decifrar, mas a se colocar em diálogo com o que lê, a se reconhecer ali e, ao mesmo tempo, a se reinventa, visto que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1982, p. 11).

Antes de aprender a ler os signos linguísticos, o ser humano já lê o mundo ao seu redor, interpreta relações, contextos e realidades sociais. Para Freire (1982), ler é um direito de quem se levanta contra o fatalismo. É a possibilidade de transformar a leitura do mundo em ato político, em gesto poético, em caminho de libertação. Literatura, então, não é apenas refúgio, é provocação, é tremor de chão, é lugar onde as certezas se desfazem e novas perguntas brotam como rebentos.

Freire (2011) ressalta que a capacidade de atuar, operar e transformar a realidade de acordo com as atitudes propostas pelo ser humano está ligada à sua capacidade de refletir à sua maneira de ser e estar no mundo relacionando teoria e prática. Assim, essa capacidade está atrelada ao contexto cultural e social em que se insere os indivíduos, bem como ao conhecimento que acessam, sejam conhecimentos científicos ou culturais, negando toda e qualquer forma de submissão.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza crítico-reflexiva, centrada na análise literária do conto *A Bela e a Fera*. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada como uma investigação que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento principal de coleta e análise. Trata-se de

um processo descritivo e indutivo, que busca compreender os significados atribuídos aos fenômenos em seus contextos específicos.

Complementando essa concepção, Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, por meio de um processo interpretativo e dialético, priorizando a compreensão da realidade a partir dos significados e práticas sociais dos sujeitos envolvidos.

Assim, partimos da compreensão de que a leitura literária pode ser um espaço de produção e disputa de sentidos, demandando do leitor uma postura crítica para além da fruição estética. A proposta desse artigo é desconstruir a visão tradicional e encantatória de *A Bela e a Fera*, buscando revelar as tensões, contradições e ideologias subjacentes à narrativa.

Buscamos adotar uma postura metodológica a partir dos seguintes processos investigativos:

1. Estudo preliminar sobre as versões do conto e posteriormente realização de leitura exploratória dos enredos, para identificação dos elementos narrativos centrais (personagens, enredo, conflitos, desfecho, possíveis diferenças entre uma versão e outra).
2. Análise crítica e interpretativa, com foco nos aspectos de opressão, violência simbólica, relações de poder e construção de subjetividades presentes na trama.
3. Desconstrução de sentidos naturalizados, evidenciando discursos que, sob uma aparência de romantização, perpetuam assimetrias e normas de comportamento.
4. Articulação teórica com fundamentos da pedagogia crítica (Paulo Freire, 1991; 2005; 2011), da filosofia da emancipação intelectual (Jacques Rancière, 2009; 2012), dos estudos da recepção de (Jauss, 1994) e as contribuições para a discussão sobre a disputa de gêneros, com ênfase na luta feminista em (Simone de Beauvoir, 1970) a fim de enriquecer a interpretação e ampliar a dimensão crítica da análise.

A base teórica deste estudo repousa sobre três pilares fundamentais: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a estética política de Jacques Rancière e a crítica feminista existencialista de Simone de Beauvoir. Cada autor oferece ferramentas conceituais potentes para uma leitura desnaturalizante das estruturas simbólicas presentes em *A Bela e a Fera*. A convergência desses três referenciais teóricos permite uma abordagem crítica que vai além da

superfície narrativa, desnaturalizando os encantamentos simbólicos que sustentam opressões sob o véu do romance e da moralidade tradicional.

Os autores citados nos chamam à tarefa ética e estética de desconstruir as fronteiras entre o saber e o não saber, entre o autor e o leitor, entre o mestre e o aprendiz, entre o ser homem e o ser mulher, porque, no fundo, emancipar-se é, antes de tudo, descobrir-se capaz de ler, de interpretar, de significar e, sobretudo, capaz de transformar a leitura em ação e a ação em transformação do mundo e suas realidades.

Portanto, a condução desta análise busca fomentar uma leitura emancipada, que permita ao leitor transitar do encantamento passivo para uma postura crítica diante dos textos e do mundo, contextualizando, experienciando e acima de tudo, tomando posicionamento crítico, analítico e significativo.

O CONTO A BELA E A FERA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO E REFLEXIVO

O conto *A Bela e a Fera* é uma das narrativas mais conhecidas do repertório literário infantil, mas sua origem remonta a tradições muito anteriores à sua popularização moderna. A história, centrada na relação entre uma jovem e uma criatura monstruosa, atravessa séculos e culturas, sendo ressignificada em cada contexto. Adaptado, filmado e encenado inúmeras vezes, o conto apresenta diversas versões diferentes do original.

Sua primeira versão literária registrada é atribuída à escritora francesa Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, em 1740, sendo essas versões destinadas ao público adulto. Porém, tornou-se mais conhecido em sua versão de 1756, pelas mãos da também escritora francesa Jeanne-Marie LePrince de Beaumont, a qual adaptou o conto para o público infanto-juvenil (Simionato, 2022).

Ao longo dos séculos, o conto *A Bela e a Fera* vem sendo recontado em diversas formas, a saber: livros ilustrados, óperas, peças teatrais, animações e filmes, podendo ser reinterpretada à luz de cada tempo. São muitas as versões dessa produção ainda hoje no mercado. Assim, nesse conto permanece uma narrativa viva no imaginário não só do público infantojuvenil, mas de muitas pessoas, o que pode estar associado à sua exibição no cenário audiovisual contemporâneo.

Em 1991, por exemplo, a Disney realizou o lançamento do conto em sua versão animação, e teve uma aceitação até inesperada pela produtora, a animação alcançou projeção global, especialmente junto ao público infantil. A versão da Disney apresenta a Bela como

uma jovem inteligente, leitora voraz e muito bela, vivendo em uma aldeia que a considera excêntrica. A Fera, por sua vez, é um príncipe amaldiçoado por sua arrogância, condenado a viver em isolamento até que alguém o ame apesar de sua aparência.

Alguns anos depois, em 2017, a Disney relançou a história em formato de *live-action*, com pequenas atualizações em relação à versão de 1991, mas ainda centrando-se no mesmo enredo clássico de uma Bela, jovem e inteligente e uma Fera, príncipe amaldiçoado. Mais uma vez, a produção atingiu o Record de bilheteria, superando inclusive, a animação de 1991.

Tendo situado acerca das inúmeras versões e formatos os quais o conto vem se revestindo ao longo do tempo, passaremos a realizar uma leitura subversiva acerca de situações veladas, que costumam ser naturalizadas e até romantizadas em nome do amor incondicional de um homem por uma mulher, que na visão patriarcal, tudo suporta e tudo vence.

Há quem diga que o conto *A Bela e a Fera* era uma crítica aos casamentos arranjados (Simionato, 2022). Diante de tal visão nos vem à mente um questionamento: até que ponto uma postura crítica a determinadas situações vigentes no sistema social, acaba gerando outras atitudes que também sucumbem a outras formas de padrões sociais os quais busca-se combater? Parece-nos que é isso que acontece com o conto *A Bela e a Fera*.

Falamos isso, tendo em vista o enredo apresentado no conto. Este apresenta uma estrutura narrativa centrada na ideia de redenção masculina através da submissão e do amor feminino, estabelecendo um modelo relacional no qual o poder está, desde o início, em desequilíbrio. A Fera, figura grotesca e temida, exerce controle sobre a Bela ao confiná-la em seu castelo, criando um ambiente simbólico de opressão. Apesar disso, o conto transfigura essa relação coercitiva em um processo de afeto, apagando os traços de violência e impondo à protagonista a responsabilidade de transformar o opressor em príncipe. Isso fica evidente no seguinte trecho da obra:

Assim que jantaram, ouviram um grande barulho, e o mercador, aos prantos, deu adeus à sua filha, pois sabia que a Fera se aproximava. Bela estava tristemente aterrorizada por sua forma horrenda, mas tomou tanta coragem quanto podia. O monstro perguntou se ela viera por vontade própria:
— Sim... – respondeu, trêmula.
— Você é muito boa, e fico agradecido a você. Homem honesto, siga seu caminho pela manhã, mas nunca pense em retornar a este lugar. Adeus, Bela.
— Adeus, Fera – ela respondeu, e imediatamente o monstro se retirou.
— Ó, filha! – disse o mercador, abraçando-a. — Estou quase morto de susto. Acredite em mim, é melhor você voltar e me deixar ficar aqui.
— Não, pai – falou Bela, resoluta. — O senhor partirá amanhã de manhã e me deixará aos cuidados e proteção da Providência. (Beaumont; Villeneuve, 2016, p. 46).

Na perspectiva dos estudos de Paulo Freire (2005), percebemos que essa narrativa impõe situações opressoras, através das quais a mulher aprende a aceitar o sofrimento como parte natural do amor, na perspectiva de que tudo deve ser como estar posto para ela. Isso também fica explícito no trecho seguinte extraído do livro:

Bela resolveu percorrer os numerosos aposentos do palácio. Ficou maravilhada, nunca tendo visto nada tão belo.

Na hora de sempre, Bela encontrou seu jantar servido com a mesma delicadeza e asseio da véspera. Nenhuma figura humana apareceu à sua frente; seu pai a avisara de que ela ficaria sozinha. Quando começava a se acostumar com aquela solidão, a Fera resolveu se manifestar. Bela ainda não tinha se encontrado a sós com ela e, ignorando como aquela entrevista se daria, temendo inclusive que ela viesse para devorá-la, como não tremer de medo? Porém, com a chegada da Fera, cuja abordagem não lhe pareceu nada terrível, seus pavores se dissiparam. O monstruoso colosso disse-lhe rudemente "Boa noite, Bela", e ela retribuiu a saudação nos mesmos termos, com o semblante afável, mas um pouco trêmula.

Dentre as inúmeras perguntas que o monstro lhe fez, quis saber como ela passara o ritmo. Bela respondeu:

— Dediquei o dia a fazer uma visita ao seu palácio, mas ele é tão vasto que não tive tempo de ver todos os aposentos e belezas que contém.

A Fera perguntou: — Acha que vai se habituar a viver aqui?

A moça respondeu educadamente que não via dificuldade em viver em uma morada tão deslumbrante. Após uma hora de conversa, Bela percebeu que aquela voz horrenda era provocada pela natureza de seu órgão vocal e que a Fera tendia mais para a rudeza do que para a fúria (Beaumont; Villeneuve 2016, p. 51).

O castelo, que deveria ser um lugar de aprisionamento, é reconfigurado como lar; e o medo, como ternura. Tal lógica reforça a pedagogia da submissão, em que a liberdade feminina é sacrificada em nome do amor e do final feliz, cenários comuns aos contos de fadas, e no conto *A Bela e a Fera* não é diferente, visto que a moça teme o tempo todo, ao viver no palácio, mas seu sacrifício e temores são tidos como virtudes para o amor no final feliz proposto pelo conto.

Além disso, o conto, ao silenciar o sofrimento da protagonista e estetizar a violência, revela-se um mecanismo de manutenção da ordem sensível dominante. Questão essa passível de ser compreendida a partir da obra *A partilha do sensível* de Jacques Rancière (2005), a qual compreende que a estética não é apenas um campo de percepção artística, mas um regime de visibilidade e invisibilidade, de vozes que podem ou não ser ouvidas.

Sob a lente de Jacques Rancière (2005), o conto opera por meio da partilha desigual do sensível, uma vez que os sentimentos da protagonista são esteticamente sublimados, enquanto sua dor é silenciada. Não há espaço para o dissenso ou para a escuta da experiência de Bela enquanto sujeito. O mundo sensível da narrativa é delimitado pela perspectiva da Fera, cuja redenção é o verdadeiro eixo do enredo e a protagonista existe como instrumento de sua transformação.

Ao meio-dia, ela encontrou o almoço servido e, à mesa, foi contemplada com um excelente concerto musical, ainda que não visse ninguém. Mas à noite, quando ia se sentar para jantar, ouviu o barulho que a Fera fazia e não conseguiu evitar sentir-se aterrorizada.

— Bela – disse o monstro —, não vai me dar permissão de vê-la jantar?

— Como você quiser – concordou Bela, tremendo.

— Não! – respondeu a Fera. — Você é a senhora aqui; precisa apenas pedir que eu vá. Se minha presença é incômoda, eu imediatamente me retirarei. Mas, diga-me, não me acha muito feio?

— É verdade – disse Bela —, pois não posso mentir. Porém, acredito que você é bondoso.

— Sou sim – concordou o monstro. — Porém, além de minha feiura, não tenho sensibilidade. Eu sei muito bem que sou uma criatura pobre, tola, estúpida.

— Não é sinal de tolice pensar assim – falou Bela —, pois nunca um tolo pensou isso, ou teve tão humilde conceito de seu próprio entendimento.

— Então coma, Bela – disse o monstro —, e tente se divertir em seu próprio palácio, pois todas as coisas aqui são suas, e eu ficaria muito incomodado se você não estivesse feliz (Beaumont; Villeneuve, 2016, p. 46).

Ante o exposto, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que no conto *A Bela e a Fera* é possível perceber a opressão que se materializa através da representação do machismo e conservadorismo presente no enredo da narrativa. O machismo, por vezes, encontra-se mascarado por discursos e ações, que descontextualizadas da realidade pretendem se apresentar como uma relação de gentileza, amorosidade e cuidado, assim como podemos observar no trecho acima retirado do conto, em que se tem uma narrativa que oculta o fato de a Bela ser prisioneira, afinal ela ficou no castelo para “salvar” o pai e depois para “salvar” a fera de sua terrível maldição. A vontade de Bela é substituída pelo dever, pela gratidão e pelo medo. Outra curiosidade refere-se aos demais personagens do castelo, que são caracterizados como animais e objetos, subjugando-os e reduzindo-os a objetos.

Bela é subjugada no decorrer da história como alguém que deve apenas se entregar ao seu destino, seja ele qual for. Assim, é colocada como propriedade pela Fera, que se acha no direito de mantê-la em cativeiro, retirando-lhe o direito de ir e vir, privada do convívio familiar e social.

Era um lugar muito agradável, e ela ficou muito surpresa ao ver uma porta em que estava escrito: “Aposentos de Bela”. Ela a abriu depressa e ficou deslumbrada com a magnificência que reinava naquele lugar; mas o que mais chamou sua atenção foi uma grande biblioteca, um cravo, e muitos livros de música.

— Bom – disse a si mesma. — Vejo que não desejam me entediar, já que tenho tanto o que fazer. Se fosse para passar um dia aqui – refletiu —, não haveria necessidade de tanto preparo.

Esse pensamento deu-lhe coragem renovada e, abrindo a biblioteca, pegou um livro e leu essas palavras em letras douradas:

“Bem-vinda, Bela,

Esqueça o medo que te invade.

Aqui é rainha, é senhora;

Diga seus desejos, sua vontade

E serão cumpridos sem demora.”

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

— Infelizmente – suspirou —, não há nada que deseje mais que ver meu pobre pai e saber o que ele faz.

Tão logo disse isso e, ao pôr os olhos em um grande espelho, ela viu sua própria casa, onde seu pai chegava com um ar abatido (Beaumont; Villeneuve, 2016, p. 24).

Assim, a Fera, sob o pretexto de ser alguém que precisa ser amado além das aparências, exala a sua prepotência, egoísmo e sentimento de superioridade. A vontade de Bela é sempre colocada em segundo lugar ao mesmo tempo em que recebe regalos suficientes para esquecer o fato de ser prisioneira. Apesar de todos os abusos e opressões cometidos pela Fera, a história o coloca no papel de mocinho, e como se não bastasse, ainda traz a Bela apaixonando-se pelo seu próprio carcereiro e abusador.

Bela passou três meses muito felizes no palácio. Todas as noites, a Fera a visitava e falava com ela durante a ceia, muito racionalmente, com muito bom-senso, mas nunca com o que o mundo chama de argúcia; e Bela diariamente descobria alguma nova qualidade do monstro. Vendo-o frequentemente, havia se acostumado à sua deformidade de tal modo que, em vez de temer a hora de sua visita, ela muitas vezes olhava o relógio para ver quando seriam nove horas, pois a Fera nunca deixava de aparecer àquela hora. Havia apenas uma coisa que a preocupava: toda noite, antes de ir para a cama, o monstro sempre a perguntava se ela seria sua esposa. Um dia, ela respondeu:

— Fera, você me deixa incomodada. Eu queria poder concordar em ser sua esposa, mas sou muito sincera para fazer você acreditar que isso um dia vai acontecer. Eu sempre o estimei como amigo; tente ficar satisfeito com isso.

— Eu preciso – disse a Fera —, pois infelizmente sei muito bem de meu infortúnio; mas eu a amo com toda a minha afeição. Contudo, devo me considerar feliz por você estar aqui. Prometa que nunca me deixará (Beaumont; Villeneuve, 2016, p. 25).

A história passa a normalizar e justificar as violências sofridas pela personagem, apresentando justificativas envolventes e mágicas. A Fera logo se torna alguém digno da feição de todos pois, apesar de aprisionar Bela, é “bondoso” com ela, lhe dá uma vida pomposa, ajuda seu pai, irmãos e irmãs, e isso deve ser algo que Bela deve agradecer sempre.

A narrativa se torna sutilmente ambígua, pois pode trazer um sentimento de normalização das opressões sofridas pelas mulheres, como se a mulher devesse amar seus companheiros apesar de todos os abusos e acima de qualquer coisa, podendo assim, fortalecer no lugar de combater atitudes machistas, abusivas, opressoras e preconceituosas em nossa sociedade, a depender da forma como este conto for trabalhado em nossas escolas.

Essa ambiguidade fica evidente no seguinte trecho, quando Bela finalmente consegue convencer a Fera a deixá-la visitar seu pai e, ao não retornar ao palácio na data combinada, ela é acometida pela culpa de ter deixado a Fera sozinha, sofrendo com sua ausência e fica então, se sentindo ingrata por não ter voltado, mesmo sem ter o afeto necessário por ele.

Na décima noite que passou na casa de seu pai, sonhou que estava no jardim do castelo e que via a Fera estendida no gramado e que, quase morrendo e com uma voz

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

moribunda, reprovava a sua ingratidão. Bela acordou assombrada e chorou copiosamente.

— Eu sou muito má – disse — por agir tão cruelmente com a Fera, que tentou tanto me agradar em tudo! É culpa dele ser tão feio e ter tão pouca sensibilidade? Ele é generoso e bom, e isso é suficiente. Por que neguei casar-me com ele? Eu devia estar mais feliz com o monstro do que minhas irmãs com seus maridos. Não é argúcia ou beleza em um marido que fazem uma mulher feliz, e sim virtude, docilidade e complacência; e a Fera tem todas essas qualidades valiosas. É verdade, eu não sinto a ternura do afeto por ele, mas sei que tenho a maior gratidão, estima e amizade. Eu não vou fazê-lo infeliz. Se eu fosse tão ingrata, jamais me perdoaria (Beaumont; Villeneuve, 2016, p. 25).

Acerca disso, em *O Segundo Sexo*, Simone de Beauvoir afirma que o drama fundamental da mulher reside “conflito entre a reivindicação de sua liberdade e as exigências de sua feminilidade” (Beauvoir, 1970, p. 9). A autora compreende a liberdade como a substância essencial do ser humano, sustentando que “ela deveria reivindicar para si a liberdade inteira que é a própria substância do ser humano” (Beauvoir, 1970, p. 474). Para Beauvoir, a opressão feminina não deriva de uma condição natural, mas de uma construção histórica e cultural que a fixa na posição de “Outro”, isto é, numa alteridade subordinada em relação ao homem.

Nesse sentido, a autora adverte que “recusar ser o Outro, recusar a cumplicidade com o homem, seria para a mulher renunciar a todas as vantagens que essa cumplicidade lhe proporciona” (Beauvoir, 1970, p. 36), apontando para a complexidade do processo de emancipação, que exige não apenas a rejeição da tutela masculina, mas também a aceitação das dificuldades inerentes à liberdade.

Em última instância, viver plenamente, para Beauvoir, implica assumir a liberdade como eixo da existência: “Viver é a ambição de todo ser: viver livremente é a ambição do homem” (Beauvoir, 1970, p. 30). Dessa maneira, Beauvoir propõe uma ética existencial baseada na autonomia, em que a identidade feminina não deve ser determinada por sujeições exteriores, mas construída ativamente através de escolhas livres e conscientes. Assim, a liberdade deixa de ser um ideal abstrato e se torna uma prática cotidiana de autodefinição e de resistência às formas sociais de opressão.

Trazendo tais discussões para o cenário do conto *A Bela e a Fera*, Simone de Beauvoir (1970) contribui com a crítica à representação da mulher como “meio” para a realização masculina. Bela é concebida como a portadora da empatia, da escuta e do cuidado, papéis tradicionalmente atribuídos ao feminino e naturalizados na cultura patriarcal. Sua autonomia se dilui na missão de amar o inamável, de encontrar beleza na violência e humanidade na imposição. O amor, aqui, não é libertação mútua, mas assimilação de um destino imposto. A crítica de Beauvoir (1970) ao mito do amor redentor e à idealização da figura feminina

encontra eco na análise do papel de Bela como redentora da Fera, uma posição que exige sua negação enquanto sujeito autônomo.

Ademais, outro personagem mal compreendido no decorrer da história é o pai de Bela, visto que este enfrenta muitos preconceitos em decorrência da profissão que desempenha, à medida que, por ser inventor é taxado de louco por toda a aldeia, assim como, também é uma vítima da postura abusiva da Fera, que o encarcera pelo simples fato de pegar uma rosa do jardim para presentear sua filha, e mesmo tentando explicar a situação é completamente ignorado pela Fera, que o aprisiona sem nenhuma piedade.

Desta maneira, considerando as discussões supracitadas, defendemos a importância do trabalho nas escolas se pautarem no exercício da leitura numa perspectiva problematizadora, em detrimento da leitura contemplativa apenas, na qual, os sujeitos sejam mobilizados a problematizar os fatos e a partir destes construir e reconstruir a realidade, para que assim, possamos estar contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária e criticamente atuante capazes de conviver e respeitar as diferenças e que não as façam destas justificativas para abusar, oprimir ou qualquer outra forma de objetivação dos corpos humanos.

Nesse viés, Paulo Freire (2005), ao propor a pedagogia do oprimido, defende que a educação não pode ser um ato de domesticação, mas de libertação. Para ele, é necessário desvelar as estruturas opressoras e promover uma leitura crítica do mundo. Essa perspectiva é essencial para identificar como o conto reforça práticas que ensinam, de forma velada, a submissão feminina como virtude.

Desencantar o conto é, portanto, um gesto político e educativo, conforme propõe Paulo Freire (2005), ao defender a leitura crítica do mundo como caminho para a libertação. É também um gesto estético, conforme Rancière (2009), que exige reconfigurar o sensível e devolver voz ao que foi silenciado, e, acima de tudo, é um gesto ético, como diria Beauvoir (1970), na medida em que questiona a naturalização do lugar da mulher como mediadora da salvação alheia. Ao romper com a lógica do encantamento, abre-se espaço para novas narrativas na qual a liberdade não dependa do amor ao opressor, e que o final feliz não seja, necessariamente, o retorno ao castelo.

É preciso manter a mente aberta para desvelar as tensões presentes no conto *A Bela e Fera*, pelo fato de vivermos em uma sociedade estruturalmente machista, preconceituosa e que tende a romantizar sacrifícios e situações embaraçosas, pois muitas vezes tendemos a não perceber as violações de direitos e garantias que estão escondidas nas entrelinhas dos enredos, sejam eles fictícios ou não e que acabam por ferir a dignidade humana.

A esse respeito, acreditamos que é no nesse espaço entre a letra e a vida que se encontram os vocabulários que anunciam a capacidade de todo ser humano de pensar, de interpretar, de se apropriar da linguagem como ato de liberdade. Em Freire (2005), a leitura é indissociável da práxis: é preciso ler o mundo para transformá-lo. Em Rancière (2009), a leitura é dissenso: romper com as hierarquias da explicação e afirmar a igualdade das inteligências. Em tempos de silenciamentos e exclusões, afirmar o direito à leitura literária como espaço de escuta, criação e crítica, é também afirmar o direito à palavra e à existência. Mais do que formar leitores, trata-se de libertar vozes.

SILÊNCIOS QUE ECOAM NO TEMPO: REFLEXÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

A literatura infantil tem ocupado um lugar central na formação das crianças, sendo utilizado pela escola, família, responsáveis e instituições de educação como uma ferramenta a ser utilizada no processo de ensino aprendizagem. Em virtude disso, torna-se necessário que o trabalho com a literatura transpasse a esfera da contemplação e alcance o potencial político que esta pode atingir. Com isso, superando a prática moralista e fatalista dos fatos, passando a contemplar a atuação problematizadora dos sujeitos sobre o ser e estar no mundo.

Compreendemos com isso, que a leitura do mundo deve anteceder a leitura da palavra, que não basta apenas sermos capazes de codificar e decodificar palavras, mas sim, colocarmo-nos no papel de sujeitos problematizadores da realidade. E que para isso, devemos lutar por uma educação libertadora, em que os sujeitos não mais sejam privados do direito à palavra, que esta seja entendida como direitos de todos e não como privilégio de alguns.

Por isso mesmo, partimos da premissa de que ler é mais do que decifrar palavras alinhadas em silêncio sobre o papel. Ler é um gesto de escuta e de invenção, um encontro entre dois mundos, a saber: o do texto e o do leitor, que se entrelaçam para construir sentidos novos. Na tessitura da leitura, pulsa uma potência transformadora, uma centelha de desobediência que permite a cada sujeito reinventar-se diante do mundo e das palavras que o nomeiam.

Logo, o diálogo deve-se fazer presente em todos os momentos do processo ensino e aprendizagem, na seleção e opção pelos conteúdos, métodos, temas geradores e seus significados até as relações homens-mundo, assim como as escolhas e interesses do leitor, posto que, o papel do educador não é falar aos educandos a sua visão de mundo, nem tão pouco tentar impô-la, mas dialogar com eles sobre como interpretamos o mundo e como eles o interpretam, dialogando dialeticamente, nesse contexto de escuta e interlocução.

Paulo Freire (1982) define que a leitura é um gesto político. Não há neutralidade quando se lê, pois ao interpretar o mundo, escolhe-se um lugar, uma voz, um horizonte. Em Rancière (2009), aprendemos que a leitura é um gesto estético, e por isso mesmo político, pois reconfigura o sensível, reorganiza o que pode ser visto, dito e sentido. Entre ambos, delinea-se uma pedagogia da liberdade, na qual a literatura ocupa um lugar privilegiado, não como ferramenta de instrução, mas como experiência de emancipação.

A literatura não ensina, ela convoca. Não conduz, ela desestabiliza. E, ao fazê-lo, abre espaço para que cada leitor se reconheça como sujeito pensante, sensível, criador de mundos. Formar leitores, nesse horizonte, não é treinar olhos obedientes, mas cultivar olhares inquietos, confiando e estando atento que, mesmo entre ruídos e silêncios, cada leitor carrega em si o poder de ler o mundo e, com isso, recriá-lo. Diante disso, desejamos que a leitura literária, então, seja cada vez menos um privilégio e cada vez mais um direito de todos nós. Um direito à palavra, à escuta, ao dissenso. Um direito de existir plenamente.

A análise crítica de *A Bela e a Fera* permitiu-nos compreender que a violência simbólica, quando travestida de amor e redenção, não apenas se perpetua, mas se torna desejável aos olhos da cultura. Ao depositar sobre a mulher a tarefa de humanizar o outro, o conto sustenta uma pedagogia do afeto como forma de aprisionamento. A trajetória de Bela, tratada como expressão de amor abnegado, revela-se, na verdade, um modelo de domesticação emocional, na qual a liberdade é trocada por um “amor verdadeiro”, e o medo, por lealdade.

Dessa forma, *A Bela e a Fera* reafirmam uma lógica de violência simbólica mascarada de amor transformador. A opressão é naturalizada e estetizada, e a mulher, enquanto agente do encantamento, perde a possibilidade de negar a condição que lhe foi imposta. A história ensina, assim, não apenas o que é amar, mas como e a quem amar, sempre sob os moldes de uma estrutura desigual.

Assim, concluímos que a literatura possui um vasto potencial político, e que por isso, a depender da maneira como é trabalhada na escola pode favorecer o processo de conscientização, emancipação e autonomia dos sujeitos, ou por outro lado favorecer e perpetuar os processos de opressão presentes em nossa sociedade.

Por isso, faz-se necessário cada vez mais superar esse modelo de educação bancária que transforma os sujeitos em indivíduos passivos e pôr em prática uma educação problematizadora, que coloca o sujeito como autor do seu processo de aprendizagem, entendendo-os enquanto seres potencialmente capazes de transcender as situações limites que

muitas vezes nos permitem ficar onde estamos, mas o que queremos é ir além com possibilidades variadas e mudanças acentuadas na forma de ser e sentir o mundo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince de. VILLENEUVE, Gabrielle-Suzanne Barbot de. **A Bela e a Fera**. 1756. Tradução de André Telles, Ilustrações de Walter Crane e outros. Rio de Janeiro - RJ: Clássicos Zahar, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Esther Farias de Oliveira da Silva e Inês Autran Dourado Barbosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org: Editora 34, 2009.

SIMIONATO, Gabriel Donizetti Ferreira. A Bela E a Fera: Representações Coloniais de Gênero em Três Versões Do Conto”. **Revistas USP**, 2022. DOI: 10.11606/issn.2318-8855.v11i1p23-48. Disponível em: <https://revistas.usp.br/epigrafe/article/view/190813/185187>. Acesso: 23 de abril de 2025.

SOARES, Kássio R. B; CLEMENTE, Vanessa M. S; PONTES, Verônica M.A. A Educação Literária em uma Perspectiva Sócio-crítica de Paulo Freire: Ler para Humanizar. **Boletim de Conjuntura**, v. 20, p. 187-201, 2024. Disponível em: <https://zenodo.org/records/14590640> . Acesso em: 20 de jul. de 2025.

CAPÍTULO 5

AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇOS, TEMPOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Blenda Priscila Alencar da Silva



AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇOS, TEMPOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Blenda Priscila Alencar da Silva¹⁷

INTRODUÇÃO

“Você não vai dar livro pra mim não?”

A pergunta foi feita por Cecília, uma criança de 2 anos e 7 meses, durante uma entrega de livros para estudantes do ensino fundamental, presenciada pela pesquisadora do presente artigo e que nos confronta de forma direta e sensível. Sua fala carrega mais do que um pedido: revela o desejo de pertencer ao mundo da escrita, de acessar um universo simbólico que, mesmo sem dominar convencionalmente, ela reconhece como importante.

Iniciamos este texto com essa provocação por entender que, desde muito cedo, as crianças demonstram curiosidade, interesse e envolvimento com a linguagem escrita, não almejam ser apenas expectadoras. Cecília nos lembra o educador Paulo Freire (1982), em sua célebre fala “a leitura de mundo precede a leitura de palavras” (Freire, 1982, p. 17). Lembra-nos, também, que a infância é atravessada por perguntas, gestos e olhares que anunciam a potência do sujeito infantil como leitor do mundo. E são essas crianças, cheias de potência e desejo de significar o que vivem, que estão na Educação Infantil.

A Educação Infantil é considerada essencial na formação integral da criança. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a reconhece como a primeira etapa da Educação Básica. Com grandes transformações nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira busca se consolidar como um espaço de vivências, descobertas e experiências que colaboram para a construção de sentidos no campo social, cultural, afetivo e cognitivo.

Ao reconhecermos a criança como sujeito de direitos e protagonista do processo de aprendizagem, surge também a necessidade de pensar e repensar os espaços educativos ofertados nessa etapa como elementos ativos na construção do conhecimento e se estes espaços a respeitam como indivíduo ativo, potente e atuante. O espaço educacional, quando

¹⁷ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Psicopedagoga clínica e institucional. Especialista em Docência na Educação Infantil, Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6630706736076308>
E-mail: blenda.priiscylla@gmail.com

planejado com intencionalidade, comunica propósitos, favorece interações, acolhe as múltiplas linguagens infantis, provoca a curiosidade e sustenta vínculos afetivos e sociais.

Entre os aspectos fundamentais desse planejamento está a criação de ambientes alfabetizadores, entendidos como espaços que oportunizam o contato vivo com a linguagem oral e escrita, em práticas sociais contextualizadas. No entanto, apesar de as diretrizes curriculares reconhecerem a importância do ambiente como parte do processo educativo, o cotidiano revela práticas ainda distantes dessa concepção.

Abecedários estáticos nas paredes no início do ano, cartazes com silabários descontextualizados, cantinhos da leitura que se resumem a painéis decorativos, livros expostos fora do alcance das crianças e quando as mesmas conseguem alcançar, os livros são cercados por mais regras do que possibilidades de exploração, esses são exemplos ainda frequentes em salas de referência da Educação Infantil. Surge, então, a indagação: é assim que deve ser um ambiente alfabetizador?

Quando pensamos nos ambientes da Educação Infantil, não os entendemos apenas como estruturas físicas que servem de suporte às atividades, mas como territórios de experiência, interação e produção de sentidos. Como afirmam Oliveira *et al.* (2019, p. 66),

[...] é possível perceber que a constituição de um ambiente não diz respeito apenas ao seu aspecto espacial. Na verdade, um ambiente implica a maior ou a menor integração de vários aspectos ou dimensões, que sempre e necessariamente estarão em interação.

Nessa perspectiva, também trazemos para esta discussão a abordagem pedagógica de Reggio Emilia que nos inspira ao propor que o ambiente é o terceiro educador, ao lado do adulto e das outras crianças. Essa concepção compreende o espaço como um participante ativo do processo educativo, que ensina ao mesmo tempo em que acolhe, organiza e comunica valores e práticas. O ambiente, portanto, não é neutro. Ele expressa escolhas pedagógicas e influencia diretamente as relações e os modos de aprender e ensinar.

Através de um levantamento bibliográfico e entrelaçamentos teóricos, o presente artigo propõe como objetivo principal refletir sobre a importância dos ambientes na Educação Infantil e sua colaboração para a apropriação da leitura e da escrita em seu uso social, cultural e simbólico. Parte-se do pressuposto de que o ambiente alfabetizador não deve se orientar por práticas escolares antecipadas e arcaicas, mas por uma compreensão de alfabetização e letramento como prática social, vinculada à vivência, ao brincar, à linguagem e à autoria das crianças.

A discussão sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil exige, portanto, uma perspectiva crítica sobre o que se espera das práticas pedagógicas nesse nível de ensino. O risco da antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental e principalmente práticas repetitivas e mecânicas comprometem o direito da criança de viver plenamente sua infância, que deve ser marcada pelo brincar, pela imaginação, pela corporeidade e pela expressão múltipla. Diante disso, apresentamos que refletir sobre o ambiente como condição para práticas significativas de alfabetização e letramento na Educação Infantil é também reafirmar a infância como tempo de direito e potência.

METODOLOGIA

Gil (2002) afirma que uma pesquisa exploratória busca se familiarizar com uma questão problema, aperfeiçoar conceitos já existentes, desenvolver ou esclarecer ideias através de estudos aprofundados sobre o tema. Afirmação que coaduna com Lakatos e Marconi (2003) que aponta a pesquisa exploratória como familiarização do pesquisador com o seu objeto de estudo com o objetivo de construir novos conceitos ou sua elucidação. Portanto, o artigo em tela toma como pilar, a investigação exploratória e também o caráter bibliográfico.

O levantamento bibliográfico permite mapear o conhecimento já produzido sobre determinado tema, identificar lacunas, sistematizar conceitos e fundamentar teoricamente o objeto de estudo. De acordo com Gil (2008, p. 44), “o levantamento bibliográfico permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre determinado assunto e situar sua própria pesquisa no conjunto das investigações existentes”.

Essa metodologia se mostra especialmente relevante na Educação, pois o campo é vasto, interdisciplinar e está em constante atualização. Pesquisar bibliograficamente implica revisar produções científicas, documentos oficiais, teorias clássicas e contemporâneas, além de autores que contribuíram para consolidar concepções sobre criança, alfabetização e letramento, educação infantil e abordagens da educação na primeira infância.

Lakatos e Marconi (2003) enfatizam que o levantamento bibliográfico não se restringe a um exercício de citação, mas sim de análise crítica e articulada do material consultado. Os autores afirmam que:

A pesquisa bibliográfica não é um simples levantamento de dados. É uma técnica que exige seleção criteriosa, leitura atenta, categorização e interpretação, visando não apenas à fundamentação teórica, mas também à problematização do objeto de pesquisa à luz do que já foi produzido (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

A escolha das fontes deve considerar a qualidade, atualidade e relevância dos materiais. É fundamental priorizar produções acadêmicas reconhecidas, como artigos de periódicos qualificados, dissertações, teses e livros de autores especialistas. Conforme Severino (2007, p. 123),

[...] a pesquisa bibliográfica exige do pesquisador não apenas a leitura técnica, mas também a capacidade de síntese, interpretação e elaboração crítica. O pesquisador deve dialogar com os autores, estabelecendo relações, divergências e convergências, de modo a construir uma base sólida para o desenvolvimento de seu próprio pensamento.

Além disso, o levantamento bibliográfico permite mapear como os conceitos-chave da pesquisa vêm sendo compreendidos e utilizados em diferentes contextos. Isso é particularmente importante na Educação, em que termos como infância, educação infantil, letramento ou currículo possuem sentidos diversos a depender da perspectiva teórica adotada. A análise bibliográfica, portanto, favorece a construção de definições operacionais consistentes com o objeto e os objetivos do estudo.

A organização dos dados levantados pode ser feita por meio de fichamentos, mapas conceituais, resumos analíticos e quadros comparativos. Essas estratégias auxiliam o pesquisador a identificar autores de referência, a evolução histórica do tema, e a delimitar o recorte teórico-metodológico da investigação. Para Gil (2008, p. 47), “a análise cuidadosa da bibliografia consultada é o que confere consistência à pesquisa, pois permite ao investigador formular hipóteses plausíveis e delimitar com precisão seu problema de pesquisa”.

O levantamento bibliográfico, quando bem executado, evita repetições desnecessárias e colabora com a originalidade do trabalho, ao evidenciar o que ainda não foi explorado no campo investigado. No contexto da Educação, isso se traduz na possibilidade de contribuir com práticas pedagógicas mais conscientes, políticas educacionais mais fundamentadas e teorizações mais robustas sobre os processos formativos.

Esse tipo de pesquisa também cumpre função ética, pois demonstra respeito à produção científica anterior e à comunidade acadêmica. Referenciar adequadamente os autores é parte do compromisso do pesquisador com a seriedade e a integridade do trabalho. Segundo Eco (2010, p. 18), “fazer pesquisa significa dialogar com quem já pensou sobre o assunto. Não para repetir, mas para compreender melhor, para questionar, para ampliar. O saber não é construído no vazio: ele é sempre um eco, uma resposta ou um desdobramento daquilo que já foi dito”.

Em síntese, a metodologia de levantamento bibliográfico é essencial em pesquisas na Educação. Ela contribui para a construção de marcos teóricos, fundamenta as escolhas

metodológicas, sustenta os argumentos e legitima as conclusões da investigação. Ao dialogar com as produções existentes, o pesquisador se insere na tradição acadêmica e contribui para a ampliação crítica e criativa do conhecimento educacional.

ENTRE RABISCOS E DESENHOS, O DIREITO AO ACESSO À CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de alfabetização é apenas um meio. A finalidade é, de fato que as crianças possam participar do mundo dos livros, da leitura e da escrita.

Brandão; Rosa

Desde o nascimento, a criança deve ser considerada e respeitada como um sujeito detentor de direitos e um importante participante da vida em sociedade. Sônia Kramer (2003) discute a necessidade de rompermos com atitudes que tomam como foco principal a tradicional pergunta: “O que você vai ser quando crescer?”. Este tipo de pensamento coloca em segundo plano a criança do hoje e agora. É uma visão que sabota os desejos, as vivências e os conhecimentos das crianças e coloca em lugar de destaque o que os adultos acreditam ser importante para elas no futuro. A infância não pode ser tratada como uma simples espera para a vida adulta, e sim, como uma etapa rica da existência humana, com potências, singularidade e saberes que devem ser reconhecidos e valorizados.

As crianças com suas multiplicidades e singularidades constroem culturas ao interagir com o mundo. Como reforça Natália Fernandes (2005) as crianças têm direito à cidade, à palavra e à escuta ativa. O que nos leva ao direito ao acesso ao universo da linguagem, seja ele, oral ou escrito, e a importância da Educação Infantil para efetivação de uma relação ativa e saudável entre as crianças e a cultura da leitura e escrita.

A Educação Infantil configura-se como um espaço fundamental para a inserção da criança no universo da escrita e da leitura, permitindo que ela reconheça e participe ativamente de práticas sociais de uso da língua escrita. Jogos, contações de histórias, registros espontâneos e exposições textuais, bem como o contato com gêneros diversos como bilhetes, embalagens ou cartazes, são exemplos que compõem o cotidiano das salas de referência e permitem que as crianças comecem a perceber que a escrita faz parte da sociedade em que estão inseridas. Considerar a criança como sujeito de direitos e protagonista também significa reconhecer que seu contato com a linguagem escrita não pode ser postergado.

Relembremos Magda Soares (2003) que diferencia claramente alfabetização de letramento: alfabetizar refere-se à aprendizagem do código escrito, enquanto letrar implica a

apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com a autora, o ideal para a Educação Infantil é alfabetizar letrando.

Não defendemos de forma alguma a redução da alfabetização a aprender a escrever letras e decodificar palavras, nem a supervalorização das crianças que conseguem ler e escrever frente às que não conseguem, ou a sua utilização para fins promocionais da educação. O que defendemos na Educação Infantil é que as crianças tenham a oportunidade de

[...] aprender a fazer o uso da leitura e da escrita, compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve; conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles, para ler e para escrever; participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita. Em síntese, construir familiaridade com o mundo da escrita, adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita; desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita na vida social e individual (Soares, 2003, p. 140).

Não basta ensinar a decodificação, é preciso que a criança perceba a linguagem como ferramenta de comunicação e participação. Soares (2003) apoiando-se da teoria de Vygotsky sobre a *pré-história da linguagem escrita* aponta que a criança descobre os sistemas de representação ao interligar seus rabiscos, desenhos ou objetos a uma função de signos, e esta representação simbólica é precursora e facilitadora para a língua escrita.

Uma lata de sardinha que se torna um signo de representação de um trem é, na interpretação de Vygotsky, uma operação cognitiva precursora e preparatória do mais complexo e abstrato processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, do processo de conceitualização da escrita como um sistema de representação (Soares, 2003. p. 141).

Kleiman (1995) complementa essa visão ao afirmar que o letramento compreende práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e também como tecnologia cultural. Assim, a aprendizagem da escrita na Educação Infantil não deve se restringir à instrução formal. Ela se inicia em atividades lúdicas, significativas e próximas do universo infantil, respeitando o tempo e com sentido cultural e social. E é aqui onde encontramos o maior entrave desta discussão.

Frequentemente, surgem os questionamentos se é correto e saudável alfabetizar na Educação Infantil em instituições, pesquisas, palestras, como nos demonstra Paz (2021), Nogueira (2013), Colello (2023) e Westrup; Camargo (2021). Todas essas pesquisas têm um denominador comum, ser contra práticas e ambientes que colocam a alfabetização como o único e deveras importante objetivo a ser alcançado pela criança. E utilizando documentos

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

normativos como a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também devemos deixar claro: Alfabetização não é meta a ser exigida na Educação Infantil.

A criança tem direito ao mundo letrado e viver em um ambiente cultural que utiliza a leitura e a escrita exige que ela participe desde cedo dessas práticas, não como preparação para o ensino fundamental, mas como exercício de cidadania e pertencimento social. O que não acontece quando as instituições educacionais, em todos os níveis, desejam impor uma prática alfabetizadora sem significado para a criança, baseado em métodos de consciência fônica com atividades repetitivas, mecânicas e de treinamento e que a meta visada seja chegar ao ensino fundamental decodificando palavras e textos. Este tipo de abordagem despreza os interesses, as peculiaridades, o tempo do ser criança.

A BNCC apresenta a síntese das aprendizagens como elemento balizador e indicativo dos objetivos que devem ser explorados e alcançados pelas crianças durante a Educação Infantil. A saber:

Quadro 1: Síntese das aprendizagens da Educação Infantil

Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.
Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.
Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.
Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.
Coordenar suas habilidades manuais.
Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.
Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.
Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.
Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.
Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.
Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.
Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 54-55).

Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, percebemos a abrangência e a intencionalidade de um currículo que reconhece a criança como um sujeito integral. Esses objetivos revelam um compromisso com o desenvolvimento global da infância, integrando dimensões cognitivas, sociais, afetivas, corporais e expressivas de maneira indissociável. Assim, tanto o reconhecimento de números quanto o respeito aos sentimentos infantis, por exemplo, são compreendidos como partes essenciais e complementares de um mesmo processo formativo.

Dentre as aprendizagens apresentadas, gostaríamos de destacar a seguinte: “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (Brasil, 2018, p. 54-55).

Essa afirmação sustenta e reafirma o argumento de que a leitura e a escrita, na Educação Infantil, devem ser introduzidas como práticas culturais vivas e significativas, e não apenas como uma exigência. Ao invés disso, é preciso garantir que a criança tenha contato com os textos em contextos de afeto, ludicidade e curiosidade, reconhecendo neles oportunidades de comunicação, expressão e encantamento.

Nessa perspectiva, a criança se configura como sujeito ativo, aquela que questiona, que deseja interagir com textos, que busca compreender o que significam e para que servem. Essa atitude demonstra seu direito de pertencer ao mundo letrado da sociedade contemporânea.

Essa concepção de uma aprendizagem significativa e prazerosa da leitura e da escrita encontra respaldo nas contribuições de Brandão e Rosa (2021), que, ao se apoiarem na teoria da psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, propõem três aspectos fundamentais para refletirmos sobre o processo de alfabetização com início ainda na Educação Infantil. O

primeiro deles evidencia que “as crianças pensam sobre a língua escrita e elaboram, ativamente, conhecimentos na sua relação com esse objeto da nossa cultura” (Brandão; Rosa, 2021, p. 25).

Tal afirmação colabora com o entendimento de que a aprendizagem da escrita não ocorre por repetição mecânica de códigos, mas sim por meio da construção ativa de hipóteses. A criança, desde muito pequena, observa os textos presentes em seu cotidiano, estabelece relações, interpreta, compara e formula ideias sobre como a linguagem escrita funciona, ainda que não saiba decodificá-la formalmente. As pesquisadoras deixam claro que não apoiam práticas limitantes, conforme demonstra o trecho a seguir:

A partir de Ferreiro e Teberosky, o processo de alfabetização passou a ser visto como uma construção conceitual feita pela criança, não se limitando apenas ao desenvolvimento de habilidades: perceptuais (para distinguir letras/sílabas diferentes e discriminar seus sons correspondentes); de memória (para reconhecer os nomes das letras e as associações som-grafia) e motoras (para segurar o lápis e desenhar as letras de forma correta e em bom ritmo) (Brandão; Rosa, 2021, p. 28).

O segundo aspecto destacado pelas autoras trata da compreensão de que, no início de seu contato com a linguagem escrita, “as crianças, inicialmente, desconhecem que as letras substituem os sons das palavras que pronunciamos” (Brandão; Rosa, 2021, p. 29). Essa constatação é central para que os educadores não apressarem o ensino do código, respeitando o tempo da criança em seu percurso construtivo. Ela precisa de oportunidades concretas para compreender que a escrita é uma representação da fala, algo que só se torna claro à medida que vivencia situações comunicativas e lúdicas onde a oralidade e a escrita se encontram.

Por fim, o terceiro aspecto enfatiza a importância de oferecer às crianças “muitas chances de escrever como pensam” (Brandão; Rosa, 2021, p. 32). Isso implica criar contextos educativos que valorizem a autoria infantil, permitindo que a criança experimente a escrita com liberdade, sem medo de errar, reconhecendo que seus primeiros registros, mesmo que não sigam padrões convencionais, são legítimos e fundamentais para o avanço em sua compreensão sobre o sistema alfabético. Ao escrever a sua maneira, a criança revela suas hipóteses sobre a escrita e precisa ser acolhida, escutada e estimulada em um ambiente de confiança e curiosidade.

Esses três aspectos contribuem para consolidar uma abordagem alfabetizadora na Educação Infantil que respeita o desenvolvimento infantil, valoriza o brincar como linguagem e considera o letramento como direito. Nesse percurso, o papel do professor é o de mediador atento, capaz de oferecer situações ricas de interação com a leitura e a escrita, sem desconsiderar os modos como as crianças produzem sentido e conhecimento.

A aprendizagem inicial da língua escrita na Educação Infantil deve ser pensada como letramento e cidadania, valorizar desde rabiscos, desenhos, garatujas a pseudolettras, promover o reconhecimento de textos, a curiosidade sobre a escrita, o exercício da linguagem em uso real, assegurando que a criança, como protagonista, tenha direito ao mundo letrado que a sociedade lhe oferta desde seus primeiros anos de vida.

ESPAÇO QUE EDUCA: AMBIENTES, TEMPOS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
Loris Malaguzzi

Trazer Loris Malaguzzi para o início deste trecho não é ao acaso. O grande pesquisador e professor italiano nos alerta sobre os riscos de silenciarmos as diversas formas de expressão, as linguagens das culturas infantis e insistirmos em reduzir as experiências educativas à apenas a leitura e escrita. Unimos a esta concepção a fala potente de Ana Lúcia Goulart de Faria, em uma palestra no 14º Congresso de Leitura do Brasil, quando aponta que “o único momento em que as crianças tem possibilidade de exercitar outras formas de argumentação, de conversa, sem ser com a palavra, com o discurso, com a escrita, é na primeira etapa da Educação Infantil” (2012, p. 102).

Diante disso, cabe perguntar, como pensar em uma Educação Infantil que propicie o contato com a linguagem escrita sem ferir os direitos das crianças? Como construir um ambiente educacional que as desafie a conhecer o mundo e a si mesmo em todas as suas potencialidades? Não ousaremos acreditar que temos respostas exatas e acabadas para essas questões, mas discutiremos e refletiremos sobre a necessidade de mantermos viva na Educação Infantil o compromisso ético com o direito das crianças de viverem plenamente suas infâncias, garantindo a exploração de seus espaços, escutas, valores, inclusive, da linguagem escrita.

Na Educação Infantil, os ambientes configuram-se como territórios de aprendizagem e convivência, capazes de estimular a criança em suas múltiplas linguagens, interesses e formas de ser no mundo, sejam eles as salas de referências ou os ambientes externos das instituições. Quando idealizados de forma intencional, esses ambientes transformam-se em terceiro educador, conforme a perspectiva de Reggio Emília, que reconhece o espaço como agente ativo no processo educativo, ao lado de adultos e crianças.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

Elas são encorajadas a trazer recordações de suas experiências em casa, ligadas a eventos diários ou especiais. Por exemplo, trazem decorações tradicionais ao retornarem de suas férias de inverno. Como consequência, os pais envolvem-se nesse fluxo de comunicação com relação à escola, acerca da vida e dos acontecimentos domésticos. Os professores coletam estes itens e constroem painéis onde a contribuição de cada criança é respeitada e ao mesmo tempo torna-se parte de uma exibição maior. [...] A mensagem torna-se parte do espaço e torna as crianças conscientes de que valorizamos aquilo que fazem (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 142).

Retomando e entrelaçando à teoria de Vygotsky, já mencionada anteriormente, sabemos que as interações, as brincadeiras, os significados compartilhados com adultos e seus pares, influenciam os modos das crianças de se relacionarem com os signos escritos. O ambiente e a aprendizagem da criança são indissociáveis. Assim, reorganizar os espaços significa comunicar intencionalidades pedagógicas: cores, texturas e materiais selecionados dialogam com as formas de viver das crianças, criando ambientes acolhedores e estimulantes.

Os espaços devem ser dinâmicos e dialogar com os interesses do grupo, as crianças tornam-se cocriadoras do espaço: sugerem decorações, dispõem materiais, expõem suas produções, colaboram na identificação dos espaços e reconhecem-se como sujeitos ativos. As representações visuais, como desenhos, fotografias, pinturas e registros gráficos, tornam-se recursos pedagógicos valiosos. São materializações da voz infantil, reforçam o senso de pertencimento e identidade de cada criança e tornam os processos de aprendizagem visíveis para todos que convivem naquele espaço, incluindo famílias e educadores. Essa cultura de documentação pedagógica fortalece o reconhecimento da criança como produtora de conhecimento.

Quando se pretende construir ambientes alfabetizadores, é essencial que o espaço físico incorpore a presença de diferentes gêneros textuais, como listas, convites, bilhetes, cardápios e etiquetas, acessíveis às crianças e integrados às práticas cotidianas. Essa organização do espaço favorece que as crianças percebam a escrita como algo presente na vida social, despertando seu interesse e engajamento com a linguagem escrita desde cedo, em contextos significativos.

Projetos coletivos, observações do real, curiosidades individuais e coletivas, bem como, comunicações nas suas formas mais autênticas trazem todo o arcabouço necessário para um ambiente letrado e que naturalmente, contribui para a alfabetização. “A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e uso da língua escrita” (Soares, 2009).

A articulação entre o espaço, o tempo e as práticas pedagógicas é fundamental para que o ambiente alfabetizador não seja apenas decorativo, mas sim uma extensão das ações educativas. Nesses ambientes, a criança se alfabetiza por vivência, participação e pertencimento, e não por instrução formal. É possível, por exemplo, associar materiais naturais a práticas de registro: folhas podem ser etiquetadas com os nomes das crianças, pedras podem ser numeradas ou categorizadas, e listas podem ser feitas a partir daquilo que foi observado em uma trilha ou brincadeira ao ar livre. Nessa perspectiva, natureza, autoria e linguagem se entrelaçam.

Ao incorporarmos materiais naturais, como galhos, folhas, pedras, sementes e conchas, não estamos apenas decorando o ambiente, mas oferecendo elementos sensoriais que promovem a curiosidade, a descoberta, a imaginação e o vínculo com o mundo. Inserir plantas vivas dentro da sala ou realizar atividades em ambientes externos, como jardins, pátios ou praças, amplia o campo educativo e proporciona experiências significativas, como o contato com os ciclos da natureza e a percepção do tempo não cronológico, mas vivido.

Contações de histórias em espaços abertos, trilhas sensoriais e hortas educativas promovem a oralidade, o pensamento narrativo e a linguagem escrita de maneira integrada. O letramento emergente é fortalecido quando a criança vivencia a leitura e a escrita como ferramentas para compreender o mundo, e não como imposição ou treino.

A rotina, a organização do tempo e as propostas pedagógicas precisam caminhar juntas, para que o espaço não seja um cenário passivo, mas um palco vivo onde as práticas ganham sentido. Cada cantinho da sala, como o canto da leitura ao espaço da brincadeira simbólica, pode conter elementos que incentivem a linguagem escrita de maneira prazerosa e funcional. Podemos citar os espaços de organização do cotidiano que estão presentes na maioria das salas de referência como a agenda do dia, a rotina, a chamadinha e outros. Essas organizações podem e devem ser feitas com e pela as crianças. As crianças escreverem os seus interesses na agenda do dia, um exemplo simplório, permite a utilização da língua escrita, a observação e escuta do professor e a efetivação do uso da linguagem no ambiente educativo.

Ao planejar espaços alfabetizadores, é fundamental respeitar o tempo da infância. Ritmos lúdicos, pausas, exploração espontânea e a possibilidade de permanência prolongada em uma atividade garantem que cada criança possa experienciar a escrita em seu próprio ritmo. Como nos traz Rinaldi (1990, *apud* Edwards; Gandini; Forman. 2016, p. 138), “As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação”.

Nesse sentido, os ambientes alfabetizadores são construídos com base na escuta e na observação do grupo, permitindo que os materiais expostos, os textos utilizados e os objetos disponíveis reflitam a cultura e o cotidiano das crianças. Edwards, Gandini e Forman (2016) ao apresentar a atmosfera de Reggio Emilia afirmam que o espaço reflete de diversas formas a cultura das pessoas que nele vivem. Essa aproximação fortalece o vínculo entre o espaço, a linguagem e a identidade. Ao criar ambientes esteticamente cuidadosos, com elementos da natureza e com representações autorais das crianças, estabelecemos uma paisagem pedagógica que comunica valores, respeita a infância e promove aprendizagens duradouras.

Os espaços se tornam portadores de significado, narram histórias, revelam processos e sustentam práticas que valorizam o conhecimento infantil, a diversidade cultural e a potência criadora de cada criança. A presença da escrita nos ambientes, seja por meio de etiquetas, murais, bilhetes ou listas, contribui para que a criança compreenda a função social da linguagem, antecipando conceitos importantes para a alfabetização, sem antecipar conteúdos.

As experiências com a linguagem precisam estar conectadas ao corpo, ao movimento, à escuta, à natureza e à ludicidade. Quando o ambiente permite que a criança escreva, brinque, narre, observe e pergunte, estamos fortalecendo as bases para um processo alfabetizador significativo. A escrita se torna, assim, um meio de expressão e comunicação, e não um fim. Isso só é possível quando o ambiente sustenta essa prática como algo vivo, acessível, desejável e, sobretudo, respeitoso com o tempo da criança.

Ao unir natureza, flexibilidade, representações visuais e práticas letradas em um mesmo espaço educativo, construímos ambientes que valorizam a infância em sua totalidade e que reconhecem a importância do acesso à cultura escrita como um direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir essa reflexão exige reconhecer que discutir os ambientes da Educação Infantil é, ao mesmo tempo, discutir concepções de criança, de ensino, de linguagem e de cultura. O percurso teórico realizado, com base em autores que dialogam com a pedagogia da infância, a sociologia da infância, a alfabetização, letramento e a abordagem de Reggio Emilia, nos possibilitou compreender que o espaço escolar é mais do que cenário: ele é linguagem, é contexto, é provocação e é cuidado. Um ambiente alfabetizador, portanto, não se constrói apenas com letras e palavras, mas com escuta, com afeto, com intenção e com respeito às singularidades da infância.

No primeiro bloco do texto, argumentamos sobre os equívocos da antecipação da alfabetização formal na Educação Infantil e sobre os riscos de práticas que reduzem a potência das crianças a repetições mecânicas. Retomamos os conceitos de alfabetização e letramento, discutindo suas implicações para a prática docente e reforçando a ideia de que o acesso à cultura escrita deve acontecer de forma contextualizada, viva e significativa. É preciso romper com a lógica do adestramento e assumir a complexidade da linguagem como construção cultural e social.

Já na segunda parte do texto, direcionamos o olhar para os ambientes e para o modo como eles comunicam, sustentam e estimulam o uso social da linguagem escrita. Não se trata de replicar modelos prontos ou de decorar a sala com elementos ditos como alfabetizadores, mas de construir espaços intencionais que dialoguem com as experiências e os interesses das crianças, que permitam a autoria, que respeitem o tempo do brincar e da descoberta. Pois, o ambiente, assim como o educador e os colegas, também ensina.

Não há um manual ou uma maneira única de fazer o ambiente na Educação Infantil. É exatamente o contrário, é retratar a história daquela instituição, a história das famílias que estão ali naquele momento, a história, desejos, aspirações, sonhos, cultura e construções das crianças que ali estão. Não há nenhuma pretensão de tornar as salas de referências da Educação Infantil iguais. Sequer pensamos que isso seja possível, ao contrário: a beleza dos espaços educativos está na sua capacidade de refletir o contexto em que estão inseridos e, sobretudo, de reconhecer a criança como produtora de cultura, de saberes e de linguagem.

Ao retomarmos o objetivo deste artigo, reafirmamos a necessidade de se pensar a alfabetização como um processo atravessado por múltiplas linguagens e experiências. Ambientes que convidam à leitura, que provocam a escrita, que despertam a imaginação e que acolhem a autoria são aqueles que garantem à criança não apenas o direito de aprender, mas o direito de ser, sentir, perguntar e transformar.

E como bem nos mostrou Cecília, crianças na Educação Infantil podem ainda não serem leitoras, mas com certeza, são apreciadoras. A sua pergunta, “Você não vai dar livro pra mim não?”, ecoa como um chamado ético e pedagógico: cabe a nós, educadores e educadoras, garantir que essa sede de mundo, essa vontade de leitura e pertencimento, não seja silenciada por práticas escolarizantes. Mas, sim, potencializada por ambientes que convidam a explorar, a sonhar e a participar da cultura escrita desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. São Paulo: Autêntica Editora, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: mai. de 2025
- COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Devemos alfabetizar na educação infantil?** Saberes da educação infantil: programa para formação continuada. Tradução. Capinzal, SC: Instituto Infâncias, 2023.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.
- FERNANDES, Natália. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. **Revista Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100/1780>. Acesso em: set. 2025
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez. 1982
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 5. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMER, Sônia. **Entre o público e o privado**: políticas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane. Problematizações acerca do uso do alfabeto e do caderno no cotidiano de uma turma de Educação Infantil. *In*: I CONBALf Congresso Brasileiro de Alfabetização: os sentidos da alfabetização: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?, 2013, Belo Horizonte. **Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização**: os sentidos da alfabetização. Marília: UNESP, 2013. v. 1. p.55-70. Disponível em: https://www.abalf.org.br/files/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf. Acesso em: set. 2025.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

OLIVEIRA, Zilma Ramos. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3.ed. São Paulo. Biruta. 2019.

PAZ, Anderson Miguel dos Santos da. Educação Infantil ou pré-alfabetização? Concepções de professores e responsáveis sobre as práticas de alfabetização na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 40, 9 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/40/educacao-infantil-ou-pre-alfabetizacao-concepcoes-de-professores-e-responsaveis-sobre-as-praticas-de-alfabetizacao-na-educacao-infantil>. Acesso em: jun. de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo. Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio – Educação Infantil**. N.20, 2009.

WESTRUP, Beatriz Ferrari; CAMARGO, Gislene. A alfabetização na educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6812>. Acesso em: set. 2025.

CAPÍTULO 6

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Antonia Beatriz Medeiros da Silva
Larissa Kaline Monteiro Barbosa de Carvalho
Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira



JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Antonia Beatriz Medeiros da Silva¹⁸
Larissa Kaline Monteiro Barbosa de Carvalho¹⁹
Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira²⁰

INTRODUÇÃO

A alfabetização é o processo fundamental da vida dos indivíduos, pois representa o começo da participação no mundo da língua escrita. Conforme Soares (2020), a alfabetização caracteriza-se como um processo de apropriação de técnicas, procedimentos e habilidades essenciais para a prática de leitura e da escrita, que vai além do ato de codificar e decodificar códigos. Em contrapartida, o letramento é compreendido como “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica várias habilidades” (Soares, 2020, p. 27). Apesar dos conceitos serem diferentes, as suas práticas são indissociáveis, por isso a importância de alfabetizar letrando.

Sobre isso, Santos e Albuquerque (2007, p. 98) afirmam que “alfabetizar letrando é proporcionar situações de aprendizagem da língua escrita”, no qual os alunos tenham acesso a textos na escola que tratem de situações sociais cotidianas, possibilitando a compreensão do sistema de escrita alfabética. Logo, tais práticas precisam ser recorrentes nas escolas para garantir o desenvolvimento da leitura e da escrita, prioritariamente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, essa perspectiva do alfabetizar letrando não está expressamente definida nos documentos oficiais nacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, mesmo fazendo apontamentos acerca das práticas de eventos de letramentos, não menciona diretamente a relação entre alfabetizar e letrar. Sobretudo, incorpora alguns princípios ao evidenciar que a alfabetização precisa considerar as práticas sociais de leitura e escrita em práticas reais de linguagem.

¹⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). E-mail: beatrizmedeiros639@gmail.com.

¹⁹ Professora de Língua Portuguesa graduada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). E-mail: larissakalinemonteiro@gmail.com.

²⁰ Professora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em educação. Email: antoniamaira@uern.br.

Contudo, é importante ressaltar que apesar da base não orientar o alfabetizar letrando, concordamos ser fundamental empregar essa prática no cotidiano escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que são processos recíprocos. Assim, compreende-se que a alfabetização e o letramento são processos primordiais para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética e sejam capazes de fazer o uso da leitura e da escrita com autonomia em suas práticas sociais. Logo, para se obter sucesso durante tais processos, é de fundamental importância que os professores proporcionem diferentes experiências de leitura e escrita, articulando com estratégias diversas (Soares, 2020).

Alinhado a essa proposta, é oportuno inserir a ludicidade, através de jogos e brincadeiras, nas práticas pedagógicas que se embasam nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que este é um documento obrigatório que orienta os currículos escolares. Os jogos e as brincadeiras são considerados essenciais na educação e devem estar presentes em todas as etapas da educação básica, pois podem ser trabalhados em todo processo educativo desde a infância, já que as crianças, independentemente da idade, são “mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade” (Kishimoto, 2017, p. 21).

Este estudo é um recorte de um trabalho monográfico de graduação em Pedagogia, intitulado Jogos e brincadeiras no Processo de Alfabetização e Letramento: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Para o momento a questão norteadora é: Como e quais jogos e brincadeiras podem ser utilizados no processo de alfabetização e letramento a partir das orientações da BNCC para o 1º e 2º ano, na perspectiva do alfabetizar letrando? As inquietações do estudo surgem das experiências vivenciadas no âmbito do projeto de Extensão práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)²¹, do qual as autoras fazem parte.

Partindo desse pressuposto, o estudo em tela tem como objetivo geral analisar o uso dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento com base na BNCC, especificamente, do componente curricular da Língua Portuguesa, para o 1º e 2º ano, e como objetivos específicos: identificar as contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo de

²¹ O Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), é um projeto que iniciou suas atividades em 2020, com a finalidade de contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças e jovens, bem como contribuir com a formação continuada de professores atuantes e futuros professores. O público-alvo são discentes com interesse na área e docentes que atuam na alfabetização. O projeto desenvolve suas ações extensionistas a partir de estudos, pesquisas e atividades práticas em escolas.

alfabetização e letramento e sugerir, com base na BNCC, jogos e brincadeiras que podem ser utilizadas no processo de alfabetização e letramento no 1º e 2º ano na perspectiva do alfabetizar letrando.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. A opção metodológica adotada envolve a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica tem como foco reunir discussões a partir de artigos e/ou livros já elaborados; a pesquisa documental é caracterizada pela análise de documentos com viabilidade de serem reformulados (Gil, 2008).

A pesquisa está organizada em cinco seções, a começar pela introdução, na qual discutimos os principais apontamentos da pesquisa, como temática, problemática e objetivos. Na segunda seção, a metodologia, é apresentado o percurso metodológico trilhado na construção da pesquisa. Em seguida, a terceira seção, com intitulado “Jogos e brincadeiras no processo do alfabetizar letrando: compreendendo os conceitos”, aborda a alfabetização na perspectiva do letramento e a importância dos jogos e brincadeiras nesse contexto.

Adiante, a quarta seção, “A base nacional comum curricular (BNCC) e o processo de alfabetização: apontamentos históricos, críticos e uma análise teórico-prática”, apresenta reflexões acerca da BNCC, com base nos eixos integradores do componente curricular Língua Portuguesa e do processo de alfabetização. A quinta seção, intitulada “BNCC e alfabetização: análise dos eixos de língua Portuguesa e proposições metodológicas de jogos e brincadeiras para alfabetizar letrando no 1º e 2º ano do ensino fundamental”, consiste em uma análise dos eixos de integração do componente curricular Língua Portuguesa e as indicações metodológicas dos jogos e brincadeiras. Por fim, há as considerações finais sobre as discussões aqui apresentadas, bem como as referências dos materiais explorados.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa, tendo em vista que esta segue uma série de características, como a interpretação de uma realidade ou subjetividade dos objetos analisados, não sendo obrigatório contemplar todos os aspectos de uma pesquisa qualitativa para se configurar como tal (Bogdan; Biklen, 1994). A pesquisa qualitativa diferencia-se da quantitativa, visto que “O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema” (Richardson, 2012, p. 79), isto é, não pretende medir ou enumerar categorias, mas entender a natureza dos fenômenos sociais (Richardson, 2012).

Quanto aos objetivos da pesquisa, caracteriza-se como exploratória, uma vez que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27). Permitem, também, explorar temáticas já discutidas com objetivos e conjecturas diferentes das já existentes, constantes em pesquisas bibliográficas e documentais, por exemplo (Gil, 2008). O procedimento de pesquisa foi a bibliográfica, dado que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50).

Para a execução da pesquisa bibliográfica, foram utilizados para embasamento autores como Soares (2020), Santos e Albuquerque (2007), que discutem a alfabetização e o letramento. A discussão acerca dos jogos e brincadeiras foi embasada nas pesquisas de Kishimoto (2017) e para o entendimento e reflexão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram consultados os estudos de Gontijo (2015).

Referindo-se a pesquisa documental realizou-se a análise da própria BNCC, principal documento normativo responsável por definir as aprendizagens essenciais para se trabalhar nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Com base nisso, esta pesquisa debruça-se em entender o contexto de elaboração do documento, as críticas, suas diretrizes e alinhamentos aos currículos escolares. Contudo, a análise se finca na leitura pontual de partes do documento, como as orientações de Língua Portuguesa, com ênfase na alfabetização. Primeiramente, realizou-se a leitura da introdução da BNCC, para, depois, focar sobre a parte que discorre acerca da etapa do ensino fundamental. Como o foco é entender o processo de alfabetização na BNCC, no segundo momento as leituras se voltaram à área de Linguagens, precisamente para o componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais. Nessa etapa, buscou-se levantar dados acerca das diretrizes para alfabetização, considerando o conjunto de princípios e pressupostos dos eixos de integração de Língua Portuguesa.

Com a leitura dos eixos de integração que correspondem às práticas de linguagens trabalhadas no ensino da língua materna, buscou-se entender como são distribuídos os objetos de aprendizagem e as habilidades para contextualização do conhecimento escolar no processo de alfabetização e letramento no 1º e 2º ano. Como fonte para a seleção de sugestões de jogos e brincadeiras usou-se o perfil do Instagram do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) (@leitura.escritanaescola), no qual encontrou-se um quadro com divulgação de dicas de recursos que podem ser utilizados no processo de alfabetização. Tal fonte se deu em razão da experiência das pesquisadoras e pela relevância do conteúdo do projeto para a área da alfabetização.

É importante destacar que a produção desses jogos e brincadeiras foi inspirada em ações realizadas por membros do projeto. Nesse sentido, após a análise e comparação do documento oficial da BNCC e do Instagram do PraLEE, realizou-se a escolha dos jogos e brincadeiras de forma que as habilidades e os jogos/brincadeiras se articulassem. Considerando isso, escolheu-se as habilidades que integram e contemplam os dois primeiros anos do ensino fundamental, 1º e 2º ano. Foi escolhido apenas um (a) jogo/brincadeira para cada habilidade, visando atender a habilidade definida, bem como a proposta articulada para os dois anos.

Após a escolha dos recursos, realizou-se a adaptação das propostas, alinhando-as à BNCC e ampliando as possibilidades de uso nas práticas pedagógicas com uso da literatura infantil como texto integrador. Com base nisso, a apresentação das sugestões dos jogos aconteceu da seguinte forma: Os eixos de integração Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), Oralidade e Escrita (compartilhada e autônoma), foram contemplados com a mesma habilidade e o mesmo jogo/brincadeira, para o 1º e 2º ano, abrangendo também todos os campos de atuação, pois é possível observar que o documento deixa esses eixos mais amplos, de forma que seja desenvolvido progressivamente, adaptando ao contexto da sala/aluno que o/a professor/a está trabalhando.

Já no eixo Análise Linguística/Semiótica, não foi possível encontrar nas sugestões do projeto jogos ou brincadeiras com habilidades comuns ao 1º e 2º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, foi escolhido um jogo/brincadeira para o 1º ano e outro para o 2º ano nesse eixo, atendendo de forma objetiva cada habilidade, como será exposto na quinta seção deste estudo.

ALFABETIZAR LETRANDO COM JOGOS E BRINCADEIRAS: COMPREENDENDO OS CONCEITOS

Historicamente, o jogo era visto como forma de relaxamento para atividades que demandavam esforços físicos, intelectuais e escolares, limitados à recreação. Só então no Renascimento (meados do século XVI), o jogo ganhou espaço de desenvolvimento no ambiente escolar. Ademais, durante o referido período, as brincadeiras também começaram a ser reconhecidas. Com o avanço e aprofundamento das pesquisas sobre a temática, foi havendo rupturas na imagem que se tinha sobre os jogos e as brincadeiras, resultando na aceitação do público educacional (Kishimoto, 2017). Atualmente, os jogos ocupam espaços

no processo de ensino, sobretudo na alfabetização, período em que os alunos são expostos a estímulos relacionados às práticas de leitura e escrita.

A saber, precisa-se discutir os conceitos de alfabetização, letramento, jogos e brincadeiras. Para Soares (2020, p. 27), alfabetização pode ser compreendida como um “processo de apropriação de “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura de escrita”, assim, inferimos que alfabetizar é orientar caminhos e elementos essenciais para as crianças descobrirem como funciona o sistema de escrita. Em contrapartida, a autora define o letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2020, p. 18).

O novo termo (letramento), que surgiu posterior a alfabetização, não o substitui (em termos/práticas), uma vez que possuem finalidades diferentes. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de se alfabetizar letrando. Esses, “são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um de outro é da natureza essencialmente diferente” (Soares, 2020, p. 27). Apesar de haver diferenças nos conceitos, é importante ressaltar que na prática são inseparáveis, cada qual com características específicas, se complementam. Os processos envolvem complexidade, tempo, paciência, dedicação e práticas diversas, e para tal propósito o eixo principal é o texto, sejam eles escritos ou orais. Para diversificar tais práticas, é necessário pensar em estratégias que dinamizam os processos, assim, este trabalho defende o uso de jogos e brincadeiras em sequências didáticas na perspectiva do alfabetizar letrando, tendo o texto como eixo central da proposta.

Compreende-se a complexidade em definir jogos e brincadeiras, permitindo diferentes significados. Todavia, é possível compreender o jogo a partir de Kishimoto (2017) como o resultado de um sistema de linguagem que é adotado dentro de um contexto social, um sistema de regras e como um objeto, sendo assim, o jogo é caracterizado por regras e exigem habilidades para manuseá-lo. Já a brincadeira condiz com a concretização das regras do jogo, associada ao lúdico. Assim, ao explorar jogos e brincadeiras, as crianças exploram o ambiente em que vivem, fazendo descobertas sobre si e sobre o mundo que os rodeia. Com isso, é possível inferir contribuições para aprendizagem e desenvolvimento infantil.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o

brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 2017, p. 25).

Nesse sentido, empregar os jogos e brincadeiras no processo educativo transfigura o processo de ensino aprendizagem dos alunos, tornando-o fascinante e atrativo, já que a ludicidade por meio dos jogos e brincadeiras permite que as crianças estejam em pleno desenvolvimento de suas habilidades durante as práticas de leitura e escrita. Assim, a utilização dessas estratégias didático-pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, em específico na alfabetização, é importante e deve ser oportunizada pelos educadores com finalidades e objetivos, de forma articulada e planejada. Desse modo, Araújo (2020, p. 06), afirma que “esses jogos, no entanto, valem se articulados à ação docente planejada, intencional, na qual o(a) professor(a) escolhe o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido e organiza as estratégias didáticas e as formas de mediação”.

Logo, é relevante que os docentes compreendam a intencionalidade desses recursos. Uma vez que é preciso articular os planejamentos de forma intencional que envolve os jogos no eixo principal do alfabetizar letrando (os textos). Dessa forma, o professor tem papel fundamental nesse processo, pois é responsabilidade dele a escolha minuciosa do texto, considerando o gênero, contexto, objetivos e, principalmente, os leitores, já que são numerosos os gêneros textuais presentes na sociedade.

Para tanto, essas estratégias devem ser inseridas no planejamento com precaução, adequando as propostas aos objetivos de cada aula, uma vez que há uma progressão a ser seguida no trabalho pedagógico, prezando pela continuidade e integração das metas, priorizando sequências didáticas com tempo suficiente para o pleno desenvolvimento das habilidades e conhecimentos previstos, respeitando as etapas de aprendizagem. Assim, a clareza dos objetivos é fundamental, conforme a lógica de Soares (2020):

O planejamento de suas práticas depende fundamentalmente de você ter clareza das metas – habilidade e conhecimentos – a alcançar, para que haja continuidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para que as habilidades e os conhecimentos sejam desenvolvidos e aprendidos com integração das metas cada ano (Soares, 2020, p. 300).

Com base nisso, o processo de alfabetização e letramento de crianças é espaço suscetível para articular as práticas do alfabetizar letrando com o uso de jogos e brincadeiras. Uma vez que “o ensino da língua escrita exige estratégias didático-pedagógicas diversificadas para atender aos diversos objetivos de aprendizagem no âmbito de todas as suas facetas, inclusive a faceta linguística, com seus aspectos fonológicos e notacionais” (Araújo, 2020, p. 06). Nesse sentido, é possível afirmar que as diferentes práticas pedagógicas no ensino da

língua escrita, durante o processo de alfabetização nos anos iniciais, são relevantes para o desenvolvimento das aprendizagens.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS HISTÓRICOS, CRÍTICOS E UMA ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA

A criação de uma base nacional comum foi aprovada em 2013 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Mas, só em 2015, dois anos depois, o Ministério da Educação tornou público a primeira versão da base, com intuito de que a população tomasse conhecimento e apontasse sugestões (Gontijo, 2015). Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada com normas estabelecidas para assegurar aprendizagens essenciais para a Educação Básica com validade para os sistemas de ensino nos âmbitos Municipal, Estadual e do Distrito Federal, das redes públicas e privadas. O documento é exclusivo da educação escolar, e “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018. p. 07).

É possível inferir que apesar da finalidade que a base propõe, o documento falha ao estabelecer aprendizagens essenciais para todos os âmbitos brasileiros, dado que o país possui uma população diversa, com desafios e necessidades específicas. Assim, recorreremos à análise de Gontijo (2015) para a compreensão dos apontamentos do documento base e oficial, a autora ressalta que a finalidade do documento seria somente “criar parâmetros para a avaliação em larga escala” (Gontijo, 2015, p. 182). Tal afirmação supõe que o documento não traga contribuições para a educação básica, uma vez que suas diretrizes foram consolidadas desconsiderando a diversidade dos alunos.

Apesar da base fragmentar todas as etapas da educação básica, o foco aqui é discutir apenas os aspectos do componente de Língua Portuguesa, que está inserido na área de Linguagens, que, por sua vez, é subdividido em quatro eixos: Eixo Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade, Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Tais eixos não foram originários do texto base, mas reelaborados a partir de documentos já existentes como o

Pró-Letramento²² e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²³. O texto inicial da base rompeu com o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita*, que foi omitido do texto oficial da base, provocando uma diferença visível ao eixo do Pró-Letramento. Todavia, esse não foi o primeiro a romper com tal eixo, já que está presente apenas no programa Pró-Letramento (Gontijo, 2015).

Outros comparativos que a autora realizou foram a mudança do eixo produção de textos escritos para a palavra escrita, no texto base, e a volta para Produção de textos no texto oficial. Com a continuidade do eixo produção de textos, compreende-se que não há mudanças nos objetivos propostos, já que sucede o uso de um termo semelhante aos documentos anteriores. O eixo Apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, que foi citado na versão inicial do documento, tão pouco foi citado no texto oficial. Os demais foram mantidos, mesmo que tenham ocorrido mudanças nas substituições de alguns termos (Gontijo, 2015).

Independentemente dessa contextualização crítica, é compreensível que o documento seja utilizado periodicamente na educação básica pelos docentes. Apesar da base dispor em sua estrutura de um conjunto de aprendizagens essenciais limitadas, com finalidade de cumprimento de competências e habilidades que restringe de certa forma alguns eixos, o documento é obrigatório e está sendo utilizados pelas redes de ensino. Assim, considerando a etapa do Ensino Fundamental, é importante que haja a inserção de inovações metodológicas, tornando o processo de alfabetização cativante e criativo, no qual os educadores podem adaptar conforme o perfil de seus alunos, atendendo a proposta que a base oferece, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico.

A alfabetização defendida no documento considera que no percurso alfabetizador, a criança conheça o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, para se tornar alfabetizado. Infere-se, também, que o documento deixa evidente suas preferências de técnicas de ensino, restringindo-as e acentuando uma visão mecânica para a alfabetização, dando suposições de utilização de apenas um método ou técnica para alfabetizar (Brasil, 2018). Outro fator que pode ser observado durante a leitura, é o conceito de alfabetização resumido ao ato de codificar e decodificar os sons da língua. Ressaltando que

²² O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2018).

²³ O Pnaic tem como finalidade assegurar que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2016).

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (Brasil, 2018, p. 90).

Nesse sentido, a Base argumenta uma lógica de alfabetizar que compete ensinar, primeiramente, à mecânica. Nesse viés, o aluno precisa inicialmente entender como funciona a escrita alfabética e atingir o entendimento das relações entre fonemas e grafemas, envolvendo a consciência fonológica, constituída por compreender a diferença entre o som, a separação e a junção de novas palavras por exemplo, porém essas relações não sucedem com regularidade, mas por convenção (Brasil, 2018). Pensar em uma alfabetização mecânica, nos dias atuais, implica em diversos aspectos, visto que as necessidades da sociedade atual não são as mesmas de décadas atrás (como formar cidadãos críticos, novas demandas tecnológicas, etc.).

O documento ainda indica alguns aspectos para a construção da língua escrita, baseando-se em pesquisas que não foram citadas no documento. Os aspectos englobam processos que tiveram o “pontapé” inicial no ambiente alfabetizador proporcionado na etapa da educação infantil, que serão complexificados na alfabetização, porém não explica cada um dos pontos, deixando que o leitor tire suas próprias conclusões a partir da leitura do documento (Brasil, 2018).

Além disso, a base aponta três relações importantes na construção dos conhecimentos na alfabetização, sendo elas “a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográfica do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica)” (Brasil, 2018, p. 91). Em síntese, essas relações significam que a criança precisa compreender que há uma diferença entre a escrita das palavras com a pronúncia, perceber a presença de 26 grafemas no alfabeto e a regularidade e irregularidade entre os fonemas e grafemas, já que cada um compõem especificidades diversificadas.

A base afirma ainda que o processo de ortografização pode ir além dos anos iniciais do ensino fundamental, já que é um processo mais complexo. Por fim, na parte sobre alfabetização, os eixos não são contemplados, pois expõe uma visão mais mecânica, enquanto os eixos expõem uma visão mais ampla, que poderiam ser abordados no tópico que trata sobre a alfabetização.

BNCC E ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DOS EIXOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA ALFABETIZAR LETRANDO NO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O componente curricular de Língua Portuguesa é composto por quatro eixos de integração: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos). Estes eixos correspondem às práticas de leituras que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos escolares, e já se apresentavam em documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O eixo Leitura/Escuta compreende que as práticas de linguagens sucedem com interatividade e “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). A compreensão dessas práticas é essencial durante a leitura, pois propicia aspectos de interpretação dos diversos gêneros textuais usuais nas práticas sociais. O eixo defende ainda que, no sentido amplo, ocorra uma articulação entre textos escritos e as diferentes expressões multissemióticas, no sentido que as práticas de leitura estejam inter-relacionadas, bem como reflexões sobre as condições de produção e recepção dos diferentes gêneros.

O eixo Produção de textos concebe “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76), valorizando a interação entre os textos e a autoria que os alunos venham a produzir durante a realização das atividades. O eixo, ainda, propõe a reflexão da produção de textos que circulam na sociedade, para que os alunos tenham autonomia para produzir diferentes tipos de textos, articulando, dessa forma, com o eixo anterior.

O eixo da Oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 78), na mesma lógica que os demais eixos aqui expostos, este busca valorizar as condições de produção e compreensão de textos orais, englobando a escuta ativa para esta compreensão, bem como as estratégias. Além disso, outros aspectos considerados neste eixo são: a construção e efeito de sentido; a relação entre fala e escrita de forma clara e articulada; a reflexão sobre as variedades linguísticas existentes, propondo, ainda, a reflexão e a valorização dos contextos e situações sociais (Brasil, 2018).

O eixo da Análise Linguística/Semiótica propõe uma discussão que abrange procedimentos e estratégias, envolvendo a “[...] (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido

[...]” (Brasil, 2018, p. 80). Dessa maneira, o eixo permite refletir sobre aspectos textuais orais, escritos e multissemióticos, abrangendo a linguagem oral e escrita. Ademais, a base cogita a coesão, coerência e organização dos textos, considerando a forma de composição e gênero. No que se refere aos textos orais, a base permite uma análise envolvendo os elementos da fala, exigindo aspectos como ritmo, altura, intensidade, entre outros, bem como os aspectos paralinguísticos e cinésicos, como postura, expressão facial, etc. (Brasil, 2018).

Apesar de haver uma separação entre essas práticas citadas, não há preocupações a serem discutidas, pois segundo Brasil (2018, p. 82) “A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam [...]”, ou seja, são explorados em todos os campos de atuação de forma articulada, separando-as apenas para organização curricular. A organização dessas práticas de linguagens está distribuída no decurso do documento por campos de atuação, são cinco os campos presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 84).

Cada campo de atuação contempla as habilidades específicas, organizadas de forma articulada às suas propostas, com base nas práticas de linguagens distribuídas nos eixos. A partir desses aspectos apontados, é que são elaboradas as habilidades que devem ser contempladas durante os anos escolares, dentro de uma contextualização progressiva (Brasil, 2018). Mediante o exposto, é possível observar e refletir que a BNCC possui uma visão ampla do componente de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo sempre inter-relações e articulações durante o desenvolvimento das práticas de linguagens nos campos de experiências, objetivando a progressão dessas habilidades ao longo da vida escolar.

Os ponderamentos aqui expostos não indicam a defesa da posição do documento, pois sabe-se que o documento possui suas limitações (como os desafios de sua implementação e abordagens tecnicistas). A finalidade é analisar os eixos, para adiante indicar meios de articular a obrigatoriedade do documento às atividades lúdicas, possíveis de serem realizadas no âmbito escolar. Cabe salientar que as indicações que aqui serão expostas não são inovações no sentido de autoria, pois já estão disponíveis na internet. No entanto, se enquadram no sentido de “inovar” ao possibilitar que o professor traga algo de novo para os processos de ensino-aprendizagem, com a finalidade de propor meios viáveis e alinhados aos eixos/habilidades indicados, rompendo as limitações do documento.

Visto isso, a sala de aula, caracterizada como um dos ambientes de ensino-aprendizagem, não deve ser compreendida apenas como um espaço estático, pois deve-se favorecer proposições metodológicas diversas, transfigurando esse processo complexo em um trajeto mais inovador. Contudo, não se pode ignorar que, para que sejam propostas metodologias diversificadas com uso de diversos recursos didáticos, o texto continua sendo eixo principal, uma vez que “o texto é o eixo porque, além de representar o início e a finalidade da aprendizagem da língua escrita, possibilita o desenvolvimento de múltiplas habilidades, de forma simultânea e integrada” (Soares, 2020, p. 302).

Por conseguinte, as proposições metodológicas a seguir contemplam todos os eixos de integração: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), Oralidade, Escrita (compartilhada e autônoma) e Análise linguística/semiótica (Alfabetização). Para cada eixo, será proposto uma habilidade e um jogo comum ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, com exceção do eixo de Análise linguística/semiótica (Alfabetização), que será apresentado um recurso a ser trabalhado no 1º ano e outro recurso para o 2º ano, visando as diferentes habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Ademais, é proposta uma sequência didática para unir os objetivos a serem alcançados para a aprendizagem dos alunos, são eles: desenvolver, de forma lúdica, habilidades de leitura/escuta, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica; incentivar o prazer pela leitura e escrita através de jogos e brincadeiras; alfabetizar e letrar de forma lúdica. Dessa forma, o tema da sequência didática seria “A palavra e o texto, aprender brincando”, pois todos os jogos seriam desenvolvidos com base na contação de determinadas histórias. A título de ilustração, aqui será tido como exemplo “O Pequeno Príncipe Preto - para pequenos” (2020), de Rodrigo França²⁴. De antemão, é imprescindível retomar a ideia de que o processo de

²⁴ FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto para pequenos**. Ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

alfabetização ocorre simultaneamente ao processo de letramento, de maneira interdependente (Soares, 2020, p. 27). Portanto, ao ser alfabetizado, o aluno aprende a adequar os contextos de produção (orais e escritos) as mais variadas esferas que permeiam a sociedade.

Dando continuidade, a sequência didática terá duração de quatro aulas em cada turma, cada aula com 50 minutos de duração (podendo ser flexível o tempo a depender de cada turma e especificidades dos alunos). Escolhida a história, é proposto fazer a contação desta, de forma que conecte o conteúdo do texto ao conteúdo a ser trabalhado em cada jogo. Para o eixo de leitura/escuta, é recomendado “O jogo da leitura”, para trabalhar o conteúdo de decodificação/fluência leitora e a habilidade de “(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização” (Brasil, 2018, p. 99).

Figura 1: Jogo da Leitura.



Fonte: Instagram do PraLEE (2020).

Para a realização do jogo, o (a) professor (a) solicitará à turma que formem grupos e esclarecerá o passo a passo: cada aluno (a), em sua vez, vai jogar os dados (um dado indicando um número e outro dado uma cor). Quando os dados pararem, o aluno (a) verificará o número e a cor e procurará a palavra correspondente no quadro, por exemplo: número 3 e cor rosa, a palavra será Príncipe. O aluno, então, irá ler a palavra correspondente e a compartilhará com os demais colegas e colocará uma tampa de garrafa em cima da palavra para indicar que a ela já saiu. Vale ressaltar a importância de usar palavras retiradas da história contada, para que os alunos façam o reconhecimento dos termos orais e escritos e realizem a leitura com autonomia, ampliando o repertório de palavras, como proposto na habilidade correspondente. Durante o jogo, é indispensável o auxílio do(a) professor(a) durante a leitura das palavras.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

Em outra aula, ainda utilizando o repertório do livro “O Pequeno Príncipe Preto - para pequenos” (2020), será proposta a brincadeira “Sacola de Frases”, que é um recurso lúdico, para trabalhar o eixo da oralidade e o conteúdo sobre a produção de textos orais (narrativas). O propósito é desenvolver a habilidade (EF12LP06), que versa sobre o planejamento e a produção em grupo - alunos (as) e professor (a) - de “recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p. 103). Esses textos possibilitam a transmissão oral por meio de recursos digitais, “em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (Brasil, 2018, p. 103).

Figura 2: Sacola das Frases.



Fonte: Instagram do PraLEE (2020).

A sacola precisa conter palavras diversas, o (a) professor (a) vai chamar um aluno de cada vez e pedir para sortear uma palavra, quando o aluno fizer a leitura deve formular uma frase compartilhando com os demais colegas, por exemplo: Se sorteou a palavra Raposa, então irá formular uma frase oralmente: “A raposa disse que afeto é carinho”, de acordo com a história, podendo também formular a frase com outras palavras contidas na sacola. Essa frase além de ser dita oralmente, pode ser escrita no quadro ou no caderno.

Na terceira aula, a brincadeira proposta também é voltada para a produção de textos (narrativa), com o recurso lúdico de dados, para trabalhar o eixo da escrita. A habilidade a ser desenvolvida é (EF12LP05), que visa a produção e o planejamento de contação e recontação dos mais variados gêneros textuais, tendo em vista o contexto de comunicação e seu propósito. O (a) professor (a) irá relembrar a história contada e vai pedir para um aluno de cada vez direcionar-se a um ponto estratégico da sala para jogar os dados (contendo figuras, palavras e/ou frases do livro “O Pequeno Príncipe Preto - para pequenos” (2020), com o resultado obtido, mediará a produção textual, permitindo que o aluno pense em outros elementos para inserir no texto, introduzindo ideias como: “quem é o vilão? Tem herói na

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

história? O que aconteceu com o personagem?”, entre outras perguntas, é importante deixar livre esse momento para que as outras crianças da turma realizem perguntas também.

Figura 3: Dados para Produção Textual.



Fonte: Instagram do PraLEE (2020).

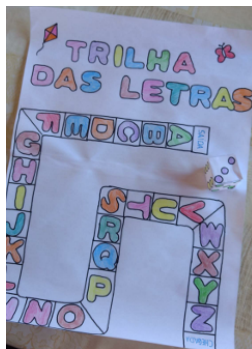
Para a produção, o(a) professor(a) solicitará aos alunos que elaborem os textos de forma escrita e compartilhada no quadro, deixando os alunos à vontade, mas fazendo intervenções quando necessário. Sem regras, poderá utilizar de diversas possibilidades para a escrita, como a utilização do quadro ou do caderno, podendo também reproduzir a história por meio de desenhos (linguagem verbal e não verbal). Nessa proposta foi indicado três dados, mas a quantidade de dados fica a critério do professor(a).

Como exposto acima, o eixo de Análise linguística/semiótica (Alfabetização) apresentará proposições de diferentes jogos para o 1º e 2º ano. A seguir, na quarta aula do 1º ano, será apresentado o jogo “Trilha das letras”, para trabalhar a identificação do alfabeto do Português do Brasil. A habilidade da BNCC a ser desenvolvida com esse jogo é (EF01LP10), para “Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras” (Brasil, 2018, p. 101). O jogo “Trilha das Letras” é semelhante ao jogo de tabuleiro, podendo ser utilizado da seguinte forma: em grupos, os alunos irão receber as trilhas, as tampas de garrafa (representando os personagens) e o dado. Antes de iniciar, decidem quem vai começar o jogo (dar autonomia na escolha). O aluno que iniciar o jogo vai jogar o dado, e quando o dado parar no número, o estudante vai verificar e contar a casa que deverá parar, bem como a letra indicada. Depois disso, o educando, primeiramente, irá dizer a letra e, em seguida, uma palavra que inicie com a letra indicada e que se relaciona a história contada.

Figura 4: Trilha das Letras.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE



Fonte: Instagram do PraLEE (2020).

Além disso, o jogo terá algumas regras, que serão indicadas quando for sorteado o número 3 no dado (a escolha do número pode ser da preferência de cada um). Essa regra será para todos os grupos e os desafios serão indicados nas fichas de leitura, essas fichas ficarão com o(a) professor(a), responsável por mediar o momento do jogo, o(a) qual sorteará a ficha indicando o desafio, por exemplo: um aluno do grupo “C” sorteou no dado o número 3, o grupo terá que avisar para que o(a) professor(a) sorteie uma ficha de leitura com o desafio. Os desafios podem ser diversos, por exemplo: volte duas casas; fale outra palavra que começa com a letra indicada; avance uma casa, fique duas vezes sem jogar, entre outros, permitindo que os alunos compreendam regras e relacionem as letras do alfabeto com as iniciais das palavras.

Na quarta aula do 2º ano, o jogo proposto é “Pipoca das sílabas”, no eixo de Análise linguística/semiótica (Alfabetização), para trabalhar a habilidade (EF02LP02), que visa “Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras” (Brasil, 2018, p. 99). Dessa forma, será desenvolvida a construção do sistema alfabético e da ortografia. O jogo “Pipoca das Sílabas” pode ser mediado da seguinte maneira: após relembrar a contação da história “O Pequeno Príncipe Preto - para pequenos” (2020)”, a turma será dividida em grupos, cada grupo receberá as pipocas (pode ser dentro de um pote, caixa ou sacola), quando todos os grupos tiverem recebido as pipocas, o(a) professor(a) escreverá uma palavra da história no quadro e irá solicitar que os alunos realizem a leitura da palavra. Em seguida, os grupos segmentam as palavras em sílabas e o(a) professor(a) poderá comunicar regras, como: troque a sílaba inicial da palavra; remova a sílaba final; substitua a sílaba inicial, final ou medial; entre outros.

Figura 5: Pipoca das Sílabas.

as brincadeiras tenham foco no desenvolvimento integral das crianças, é importante ressaltar que o (a) professor (a) dialogue com a turma e esclareça que a finalidade desses jogos e brincadeiras não é a competição, mas a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se nesta pesquisa abordar o uso dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento, alinhado às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de entender como e quais os jogos e brincadeiras podem ser utilizados no processo de alfabetização e letramento. Foi possível concluir que é viável articular os jogos e as brincadeiras com as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para alfabetização, bem como perceber que essa estratégia metodológica é realizável no cotidiano escolar, em específico no 1º e 2º ano do ensino fundamental, visto que a finalidade dos jogos e das brincadeiras favorecem diversas habilidades.

Assim, é possível compreender que os jogos e brincadeiras introduzidos no cotidiano escolar de crianças em processo de alfabetização e letramento possibilita melhores efeitos de aprendizagem, em decorrência da exploração de novas possibilidades, as quais alcançam aspectos como: autonomia, desenvolvimento da escrita, oralidade e leitura, criatividade, imaginação, concentração e atenção. Embora, na atualidade, as práticas dos docentes sejam transfiguradas com a utilização de jogos e brincadeiras no ambiente alfabetizador e exista muitas discussões formativas que abordam essa temática, faz-se ainda necessário a inserção dessas práticas nos documentos normativos e curriculares, a exemplo da BNCC.

Dessa forma, a adesão a determinadas práticas pedagógicas, como jogos e brincadeiras, proporciona um ambiente lúdico e interativo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno executa o papel principal de agente construtor do conhecimento, ao passo que o professor media essa aquisição. Não somente, pesquisas como esta são de grande valia para a área da Educação, pois apresentam uma abordagem teórico-prática que permite tanto ao professor como ao futuro educador (re)pensar sobre os processos de alfabetização e letramento em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma não tecnicista e mecânica, mas dinâmica.

Ademais, é possível reiterar que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, mas não excluem a possibilidade de explorar e aprofundar a temática em outras perspectivas. Por tanto, é recomendável a pesquisa de outros textos que versam sobre o tema

estudado, bem como a leitura integral do trabalho de monografia “Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, escrito por Silva (2022), para um melhor aprofundamento sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane Castro de. JOGOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM E FAZEM AS PROFESSORAS. **Educação em Revista**. v. 36. Belo Horizonte: Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220532>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Alvarez; Santos e Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Novo desenho de programa de alfabetização vai focar no professor e na aprendizagem do aluno**. Portal do MEC, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39241-mec-lanca-pnaic-2016-com-foco-na-aprendizagem-do-aluno#:~:text=O%20Pnaic%20tem%20como%20finalidade,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(PNE\)](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39241-mec-lanca-pnaic-2016-com-foco-na-aprendizagem-do-aluno#:~:text=O%20Pnaic%20tem%20como%20finalidade,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(PNE).). Acesso em: 13 de ago. 2022.

BRASIL. **Pró-Letramento - Apresentação**. Portal MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 13 de ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários Críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. v.1, n. 2. Vitória, ES. 2015. p. 174-190. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 12 ago. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 11-29.

Práticas de Leitura e Escrita. **Dados para produção textual**. Mossoró, 01 mai. 2020. Instagram: @leitura.escritanaescola. Disponível em https://www.instagram.com/p/B_qBnT4pe_w/. Acesso em: 03 set. 2022.

Práticas de Leitura e Escrita. **Jogo da Leitura**. Mossoró, 09 dez. 2020. Instagram: @leitura.escritanaescola. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CIlU6f7pEXG/>. Acesso em: 03 set. 2022.

ARTESANIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

VOZES, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA - PRALEE

Práticas de Leitura e Escrita. **Pipoca das Sílabas**. Mossoró, 27 out. 2020. Instagram: @leitura.escritanaescola. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CG3H6PrJ9GY/>. Acesso em: 03 set. 2022.

Práticas de Leitura e Escrita. **Sacola das Frases**. Mossoró, 13 out. 2020. Instagram: @leitura.escritanaescola. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CGS0xCkpii5/>. Acesso em: 03 set. 2022.

Práticas de Leitura e Escrita. **Trilha das Letras**. Mossoró, 25 ago. 2020. Instagram: @leitura.escritanaescola. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CEUpfvvJH76/>. Acesso em: 03 set. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **PESQUISA SOCIAL Métodos e Técnicas**. 3. ed. 14 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. C. Alfabetizar letrando. *In*: SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SILVA, Antonia Beatriz Medeiros da. **Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento: uma análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Orientador(a): Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira. Trabalho de conclusão de curso – Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1sReraLvC1PB5OfqH8cOoKZeql-WLZrsy>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

AUTORES

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Professora da Faculdade de Educação (UERN), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, com pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FVJ) e em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar (IFRN). Mestre e doutora em educação pelo programa de pós-graduação em Educação (UFRN). Atua como professora no programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Membro do grupo de estudo e pesquisa Educação e Linguagens –GEPEL e do Grupo de estudos e pesquisa em Representações Sociais e Formação Docente. Coordena o Projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola- PraLEE. Professora associada à Associação Brasileira de Alfabetização. Atua como pesquisadora principalmente nas seguintes áreas: Formação de professores, leitura literária, alfabetização e letramento, representação social.



Endereço eletrônico (e-mail): antoniamaira@uern.br

Antonia Beatriz Medeiros da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em Uma Perspectiva Transdisciplinar (IFRN). Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial (FAVENI). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, com pesquisa em Representações Sociais. Bolsista, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Integrante do projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE).



Endereço eletrônico (e-mail): beatrizmedeiros639@gmail.com



Blenda Priscila Alencar da Silva

Mestra em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em Letras-Português. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Docência na Educação Infantil, em Gestão Escolar e em Docência do Ensino Superior. Professora do quadro efetivo do município de Amontada, compõe a equipe técnico-pedagógica da Educação Infantil na Secretaria de Educação. Discute principalmente temas como literatura para infância, educação infantil, alfabetização e letramento, educação antirracista e infâncias. Formadora regional da Crede 2 do programa MAISPAIC do eixo: Gestão da Educação Infantil. Contadora de histórias, facilitadora em Artes e escritora publicada de livro para a infância.



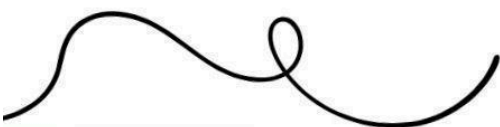
Endereço eletrônico (e-mail): blenda.priiscylla@gmail.com

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva

Doutoranda em Educação (PROPRD/ UERJ), Mestre em Educação (POSEDUC/UERN). Especialista em FORMAÇÃO DE DOCENTES: EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL (FAVENI). Especializanda em Docência em Educação Profissional e Tecnológica (IFRJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto bolsista durante os anos de 2018-2020. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN).



Endereço eletrônico (e-mail): cleidileny.oliveira@gmail.com



Débora Dantas Silva

Doutoranda em Ensino (POSENSINO), Mestre em Ensino pelo Programa de Pós- Graduação em Ensino (POSENSINO) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) (2023). Especialista em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN) (2021). Cumpriu Estágio e Docência no Ensino Superior no Curso Pedagogia com a Disciplina Ensino de Matemática - UERN/Campus Central (semestre 2022.1) Possui experiência na Educação Básica como bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2018-2019). Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) no projeto: Educação Matemática no Nordeste brasileiro: mapeamento de um campo de pesquisa e sua produção de conhecimento - Fase 3 - UERN/Campus Central. É Integrante do projeto de extensão Práticas de leitura e escrita na escola - UERN/Campus Central. É pesquisadora e bolsista CNPq de apoio técnico do projeto: Ensino de Matemática no Nordeste brasileiro: entre histórias, compreensões e proposições. Possui experiência na Educação Inclusiva na condição de Acompanhante Terapêutica (AT) de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Possui experiência como professora de Ensino Superior. Atualmente é professora polivalente da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte.

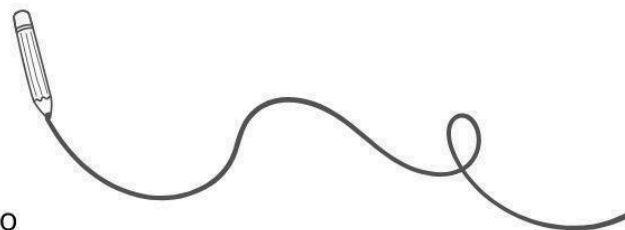
Endereço eletrônico (e-mail): debora.dantasat@gmail.com

Isabel Cristina Gondim Rocha

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2023). Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação-POSEDUC/UERN.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7150-821X>.

Endereço eletrônico (e-mail): Isabel.gondim123@gmail.com



Larissa Kaline Monteiro Barbosa de Carvalho

Graduada em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com especialização em Ensino de Língua Portuguesa (FAVENI) e Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior (FAVENI). Atualmente, cursa o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, com linha de pesquisa em Formação Humana, Docência e Currículo, e investiga o fenômeno das representações sociais. Membro do Projeto de Extensão PraLEE – Práticas de Leitura e Escrita na Escola. Desempenha a função de professora horista em uma instituição de ensino particular.



Endereço eletrônico (e-mail): larissakalinemonteiro@gmail.com

Maria Cleonice Soares-Tavernard

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN/IFRN. Bolsista pelo setor de capacitação UERN. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -POSEDUC/UERN. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UERN. Tem como principal linha de investigação formação leitora em literatura; Educação libertadora; Estudos em Paulo Freire. Membro do Projeto de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens - GEPEL. Membro do Projeto de Extensão Leitura e Escrita na Sala de Aula. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Membro da Cátedra Paulo Freire RN.



Endereço eletrônico (e-mail): cleonicesoares@uern.br

Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015). Tem pesquisas na área de História, com ênfase no campo da História Cultural. Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS pela Faculdade do Maciço de Baturité (2016). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (2022). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) tendo interesse por pesquisas nas áreas de Alfabetização e Letramento; Literatura Infantil e Representações Sociais. Membro do grupo de estudo e pesquisa Educação e Linguagens -GEPEL e do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE.



Endereço eletrônico (e-mail): mestrado.poseduc2023@gmail.com

Thalita Juliana de Freitas Meneses

Graduada pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo. Atualmente é servidora pública no município de Limoeiro do Norte/CE ocupando a função de professora de Educação Infantil. Faz parte do grupo de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE/UERN) e do grupo de pesquisa Formação docente e representações sociais: Estudos sobre o ser professor(a) e práticas pedagógicas em contextos de atuação. Estuda e Pesquisa Formação de professores, Representações Sociais, Racismo e Literatura afro-brasileira.



Endereço eletrônico (e-mail): thalitajulianas@gmail.com

Verônica Maria de Araújo Pontes

Doutora em Educação pela Universidade do Minho. Mestre em Educação pela UFRN. Pós-doutora em educação pela Universidade do Minho, Universidade de Lisboa e Universidade de Buenos Aires, os dois últimos com bolsa. Avaliadora do PNLD didático e literário nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2024. Elaboradora de itens do ENADE 2018. Leitora de Material Didático do Curso de Biblioteconomia na UFRJ em 2015, coordenadora e organizadora de eventos nacionais como: AFIRSE (2016), e SENACEM (desde 2010). Foi coordenadora de Projetos em convênio com o Governo Federal como o PRONERA nos anos de 2004 e 2005, do Programa Alfabetização Solidária de 1999 a 2001, e do Projeto de Educação a distância para Gestores Escolares- PROGESTÃO de 2001 a 2003, desenvolvido em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado do RN, bem como coordenadora de projetos financiados pela CAPES com 42 bolsistas, no ano de 2016, assim como projetos financiados pelo CNPq: PIBIC, Jovens pesquisadores. Professora de curso de atualização curricular para professores e especialistas do estado do RN, professora do curso de atualização curricular sobre os PCN para professores, especialistas e dirigentes da rede municipal de ensino de Mossoró-RN. Membro de comissões institucionais como: comissão permanente de pesquisa/UERN, presidente do fórum de chefes/UERN, presidente da comissão de avaliação institucional dos cursos da UERN, avaliadora dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Mossoró-RN, comissão avaliadora de concurso público da UERN, IFRN, UFRSA. Foi professora e orientadora do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS/UERN (2013-2016), professora e orientadora do Mestrado e Doutorado em Letras-PPGL/UERN no período de 2013-2023. Foi professora visitante do POSENSINO no IFRN no período de 2017 a 2019, e da UERN no ano de 2019. Foi coordenadora adjunta do doutorado em ensino/RENOEN nos anos de 2022 e 2023 E coordenadora da RENOEN/IFRN no período de 2023 a 2025. Atualmente, coordenadora de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica do IFRN/Mossoró, professora efetiva do IFRN, membro permanente do colegiado do POENSINO/UERN/IFRN/UFERSA, do Doutorado em Ensino-RENOEN/IFRN, avaliadora das condições de ensino superior do INEP/MEC, consultora ad hoc dos periódicos: Revista Brasileira de Estudos



Pedagógicos, Linha Mestra, Revista Conexão UEPG, Cadernos de Pesquisa, Revista Bakhtiniana, Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Holos, Revista de Letras e Linguística, Revista Interdisciplinar em Ensino - RECEI e Revista Psicologia em Estudo; editora adjunta da Revista Interdisciplinar em Ensino - RECEI. Também exerce atividades de consultoria para o MEC junto ao PNLD do livro didático e literário, e ao ENADE e coordena projeto de pesquisa em parceria com a Universidade de Évora e com a Universidade de Lisboa, membro do grupo de pesquisa internacional: Leitura, Literatura Infantil e Educação Literária do Centro de Investigação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Membro da comissão de planejamento estratégico no ano de 2023 do IFRN, de comissões de seleção do mestrado, doutorado em ensino, de comissões de bolsas institucionais, do CNPq e da CAPES. Coordena, junto ao IFRN, parcerias internacionais com algumas universidades como: Universidade do Minho - Portugal, Universidade de Évora-Portugal e Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Bolsista de produtividade do IFRN, edital 015/2025 - PROPI/RE/IFRN.



Endereço eletrônico (e-mail): pontes.veronica@ifrn.edu.br

Wladimir Geovanne dos Santos Duarte

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) pelo Centro Universitário Faveni. Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro, do Projeto de Pesquisa Formação Docente e Representações Sociais: Estudos sobre o ser professor(a) e práticas pedagógicas em contextos de atuação, e do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE). Atuou como professor voluntário da educação básica, lecionando nos anos iniciais e no ensino médio, bem como exerceu a função de gestor escolar na rede municipal de ensino de Mossoró. Atualmente, é Supervisor Escolar na rede municipal de ensino de Mossoró e professor do curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP), Polo Mossoró RN.



Endereço eletrônico (e-mail): wladimir20231000747@alu.uern.br

