


# O PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS PROCESSOS DE LER, ESCREVER E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## The role of mediation and teacher training in the processes of reading, writing and playing in childhood education

**Maisa Evangelista SANTOS**

Departamento de Educação I - DEDC-1  
Programa de Pós-graduação PPGeduC  
Universidade do Estado da Bahia.  
Salvador, Brasil


[maisaevs@gmail.com](mailto:maisaevs@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0695-0221> 

**Aldaci Santos LOPES**

Departamento de Educação I - DEDC-1  
Programa de Pós-graduação PPGeduC  
Universidade do Estado da Bahia  
Salvador, Brasil


[aldaeduc@hotmail.com](mailto:aldaeduc@hotmail.com)


<https://orcid.org/0000-0002-6417-737X> 

**Ana Paula Silva da CONCEIÇÃO**

Departamento de Educação I - DEDC-1  
Programa de Pós-graduação PPGeduC  
Universidade do Estado da Bahia  
Salvador, Brasil

[apsconceicao@uneb.br](mailto:apsconceicao@uneb.br)

<https://orcid.org/0000-0002-6958-7749> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

Este ensaio aborda a mediação, a formação docente e os processos de leitura, escrita e brincadeira na Educação Infantil, reconhecendo-os como elementos fundamentais para a construção da cultura escrita e a formação dos sujeitos, em especial das crianças, à luz do sistema simbólico. A análise é norteada pela questão: como superar lacunas na prática pedagógica, a fim de promover uma integração efetiva entre o brincar, a linguagem escrita e a formação docente na Educação Infantil? Respalhada numa pesquisa qualitativa e bibliográfica, com base nos estudos de Conceição (2018), Nóvoa (2022), Paulo Freire (1996, 2010), Soares (1999) e Vigotski (1988, 1998, 2003), compreende-se que o brincar constitui a base para os processos de mediação e formação docente, estreitamente relacionado à cultura. Nesse contexto, entende-se que a inventividade humana, que entrelaça linguagem e realidade, representa tanto um direito das crianças quanto um desafio para a formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Mediação. Formação docente. Brincar. Cultura do escrito.

### ABSTRACT

This essay examines mediation, teacher education, and the processes of reading, writing, and play in early childhood education, recognizing them as fundamental elements for developing written culture and shaping individuals, especially children, within the framework of the symbolic system. The analysis is guided by the question: how can gaps in pedagogical practice be bridged to promote effective integration between play, written language, and teacher education in Early Childhood Education? Based on qualitative and bibliographic research, drawing on the studies of Conceição (2018), Nóvoa (2022), Paulo Freire (1996, 2010), Soares (1999), and Vygotsky (1988, 1998, 2003), the essay argues that play forms the foundation of mediation processes and teacher education, closely connected to culture. In this context, human inventiveness, which intertwines language and reality, is understood as both a children's right and a challenge for teacher education.

**KEYWORDS:** Childhood Education. Mediation. Teacher education. Play. Writing culture.

## INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a educação no mundo contemporâneo, somos levados a discutir sobre a formação docente, a relevância dos processos de mediação e as suas influências na linguagem, considerando o cotidiano formativo de docentes e das crianças, que são atravessadas por relações políticas, culturais, educacionais e comunicativas. Tais processos e relações nos desafiam de duas maneiras distintas: por um lado, destacam-se os desafios enfrentados no processo formativo que envolve a leitura e a escrita na Educação Infantil; por outro, emerge uma perspectiva que valoriza a educação baseada na observação, escuta e diálogo e que pode desencadear a apropriação da cultura do escrito. É partindo desse contexto que o presente ensaio discute o papel da mediação e a formação docente, à luz das articulações entre os processos de ler, escrever e brincar na Educação Infantil.

Ressalta-se que discutir a importância da mediação e da formação docente tendo em vista a articulação dos processos de leitura, escrita e brincadeiras é reconhecer que a docência, como bem diz Inês Assunção de Castro Teixeira (2007, p. 433), “é da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar”. Neste sentido, a questão a ser discutida busca compreender: como superar as lacunas na prática pedagógica para promover uma integração efetiva entre o brincar, a cultura do escrito e a formação docente na Educação Infantil? A pergunta parte do entendimento que a formação docente é repleta de desafios, que vão desde as resistências provenientes da construção do processo inicial de alfabetização na Educação Infantil, até as resistências dos docentes em articular o brincar ao trabalho com a linguagem escrita. Junto a isso, evidencia-se que há pouca discussão da temática em pesquisas e nos cursos de formação docente.

Assim, o objetivo do texto é refletir sobre a relação intrínseca entre o papel da mediação, a formação docente e os processos de ler, escrever e brincar na Educação Infantil que propiciam novos olhares sobre a constituição da linguagem e a formação dos sujeitos, gerando demandas específicas nas instituições da Educação Infantil, considerando as crianças, as infâncias e suas linguagens plurais e potentes, em escuta e diálogo com estudos entre docentes e crianças, favorecendo uma formação implicada com as necessidades delas, dos professores e professoras e dos espaços. Compreende-se, assim, que a constituição da linguagem perpassa a mediação entre docentes e crianças.

Fernandes (2005) nos alerta que, apesar de alguns avanços no modo como as crianças são vistas na primeira infância, uma vez que passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de cultura no início do século XX, as crianças ainda vivem contextos que as colocam como reféns de valores e práticas culturais cerceadores das infâncias. Por isso, faz-se necessário confrontarmos os discursos paternalistas e adultocêntricos que, embora apregoem a necessidade de participação das crianças, são inibidores das práticas democráticas nos contextos infantis pedagógicos.

Por essa via, entende-se como instância indispensável o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, com desenvolvimento plurifacetado, contribuindo assim para pensarmos as instituições de Educação Infantil como espaços de valorização de saberes. Neste sentido, por meio da mediação, do brincar, da linguagem oral e escrita revela-se um conhecimento de si e do outro, promovendo a constituição de uma cultura da linguagem. Essa ação é fundante para a constituição de uma sociedade de perspectivas conscientes, porque o desmembramento que tem aparecido no discurso e nas práticas docentes acerca dos processos de leitura, de escrita e do brincar, por exemplo, denotam o enviesado que atinge a Educação Básica Brasileira, sobretudo na Educação Infantil.

Na perspectiva de exposição dos itens de desenvolvimento deste artigo, em seguida a esta introdução apresenta-se uma discussão teórica, que se desdobra em três seções conceituais. A primeira discute sobre a importância de reconhecer a articulação entre leitura, escrita e brincar na Educação Infantil. A segunda discute a mediação e o brincar na Educação Infantil, a partir da teoria histórico-cultural. A terceira aborda a importância da tomada de consciência à luz da formação docente, como caminho para a articulação da leitura, da escrita e do brincar. Por fim, procedemos com as considerações finais e referências.

## **ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA, ESCRITA E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao pensar sobre a cultura do escrito busca-se romper com a ideia de que a interação entre leitura, escrita e brincar não deve ser um movimento de formação brincante na Educação Infantil. Tal rompimento se inicia pela desconstrução da dicotomia presente nesses processos, dicotomia evidenciada, por exemplo, pela ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, que integrou crianças de seis anos a esse segmento. Esta mudança, respaldada por legislações específicas, impõe desafios

quanto à alfabetização nas etapas iniciais da Educação Básica, repercutindo diretamente na Educação Infantil, conforme destaca Kleiman (2009).

Junto a isso, Araújo (2021) complementa que as exigências curriculares inerentes à alfabetização das crianças no primeiro ano de escolarização têm repercussão na Educação Infantil, uma vez que colocam enormes desafios quanto ao que significa ler e escrever nesta etapa da Educação Básica.

De fato, enquanto a contemporaneidade trouxe o reconhecimento progressivo das crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, ainda persistem resquícios de valores tradicionais que as colocam em contextos de poder relativamente conservadores (Fernandes, 2005). Da mesma forma, essa dualidade reflete-se na prática pedagógica, onde o processo inicial de ensino da leitura e da escrita nem sempre considera os conhecimentos prévios das crianças. Nesta perspectiva, destaca-se que o currículo da Educação Infantil, conceituado como um conjunto de práticas que articulam as experiências e conhecimentos das crianças, na prática, deixa a desejar.

Neste contexto, emerge a necessidade de discutir o papel da mediação e a formação docente à luz das interações entre leitura, escrita e brincar na Educação Infantil, bem como de considerar narrativas infantis como expressão do pensamento das crianças. Um pensamento permeado por uma profusão de linguagens e significados, que se manifesta de maneira peculiar e intuitiva, muitas vezes desconsiderada pela lógica moderna de pensar a cultura do escrito (Santos Lopes; Hetkowski; Conceição, 2024).

Isso também anuncia a necessidade de (re)organizar as ações, por meio da validação do planejamento, enquanto práticas sociais e educativas, desvelando as linguagens e suas potências, seja na leitura e/ou na escrita. Isso possibilitará uma formação mais contextualizada, considerando a cultura do escrito como interface de interação social e de constituição do sujeito numa perspectiva letrada.

Neste sentido, é imprescindível considerar o papel do brincar como eixo estruturante dos processos pedagógicos na Educação Infantil (Vasconcelos, 2015), bem como desvelar que a ruptura das práticas que dicotomizam o brincar e o trabalho torna-se urgente frente à fragilidade de uma perspectiva lúdica e brincante, conforme Conceição e Macedo (2018), que destacam que uma formação puramente cognitiva e mecanicista compromete o desenvolvimento integral das crianças e a ludicidade.

Santos e Conceição (2016), no artigo "O Lugar do Brincar e do Letramento em uma turma de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Salvador", salientaram que atividades de leitura e escrita mecânicas, descontextualizadas e

repetitivas convertem-se em um distanciamento do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Este dado é basilar, pois evidencia como práticas pedagógicas que negligenciam o contexto e a vivência das crianças podem comprometer a sua identidade cultural e o pleno exercício de sua cidadania, dificultando a construção de uma relação significativa com a linguagem escrita. Os resultados dessa pesquisa revelaram que cerca de 98% das crianças percebem a aprendizagem da leitura e da escrita como algo separado da prática do brincar, o que corrobora com a observação de Campos (2007, p.13) ao salientar que:

No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas de Educação Infantil forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares.

Neste ínterim, surgem questões importantes: qual trabalho pedagógico à luz da apropriação da leitura e da escrita deve ser assegurado na Educação Infantil? Como a mediação docente pode contribuir para este processo? É essencial lembrar que, independentemente das mediações dos docentes nos processos de leitura e escrita, o brincar constitui-se como uma prática cultural da infância e uma forma própria de aprendizado das crianças. A escrita, por sua vez, é objeto de interesse delas desde cedo (Araújo, 2021). O brincar, portanto, perpassa o interesse das crianças pelas práticas socioculturais de leitura e escrita, como se observa quando elas imitam a leitura e a escrita, folheando livros e brincando com a sonoridade das palavras.

No movimento de abordar estas questões, especialmente as presentes nos processos formativos que abordam a leitura e a escrita na Educação Infantil, ressalta-se que eles abarcam desde a resistência proveniente das "facetas" dos processos de alfabetização, conforme aponta Soares (1999); até a resistência dos docentes em trabalhar com a linguagem oral e escrita, que advém do entendimento de uma "obrigatoriedade de alfabetizar", como revela Brandão (2011), que complementa ainda sobre a pouca discussão da temática em pesquisas e nos cursos de formação docente.

No cerne deste movimento, é reveladora também a visão de que educar com base na observação, na escuta e no diálogo desencadeia aprendizagens e emoções inesperadas, que revelam o desconhecido que reverbera o instituinte e dá margem a possibilidades de se pensar um sistema de escrita alfabética em consonância com ludicidades, reflexões, expressões e diversidade de experiências de letramento (Brandão, 2011).

A respeito da ludicidade e do papel fundamental do brincar na infância, Vasconcelos (2015) enfatiza que a brincadeira deve ser considerada o eixo estruturante dos processos pedagógicos, especialmente na educação infantil, o que requer um planejamento cuidadoso dos tempos e contextos educativos. Nesse sentido, Conceição e Macedo (2018) ressaltam a necessidade premente de romper com práticas que segregam o brincar da atividade, da ludicidade e da produtividade. Eles alertam para a fragilidade de uma perspectiva que reduz a importância do brincar e enfatizam a busca por uma formação que não se restrinja apenas ao aspecto cognitivo e utilitarista, mas que reconheça a ludicidade como um componente essencial do desenvolvimento infantil, evitando assim uma preparação para o Ensino Fundamental demasiadamente restritiva e reducionista.

O reconhecimento de que a Educação Infantil, especificamente a pré-escola, não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, ou para uma vida futura das crianças, implica em pautas formativas que tragam para o debate as suas especificidades e o entendimento teórico-prático dos referenciais curriculares, sobretudo no que tange à finalidade da linguagem escrita nessa etapa e à importância do brincar a partir da teoria histórico-cultural idealizada por Vigotski e colaboradores.

Em um contexto que as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil oscilam entre exercícios mecânicos descontextualizados, voltados para a preparação para o Ensino Fundamental, e a negação de práticas de letramento por considerá-las exclusivas de etapas posteriores, torna-se essencial discutir a importância do brincar como parte das interações educativas, articulando-o ao processo de mediação docente fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski, que reconhece o brincar como um meio privilegiado de desenvolvimento social e cultural. Além disso, é imprescindível refletir acerca das dimensões do educar e cuidar, pilares da Educação Infantil, e do papel formativo do docente, considerando que as brincadeiras, ao assumirem uma função social, corroboram e são base para a construção de práticas pedagógicas significativas e para o fortalecimento de uma docência crítica e reflexiva (Vigotski, 1998).

Nesta perspectiva, reconhecer a Educação Infantil como uma etapa que não se limita a preparar para o Ensino Fundamental, mas que possui suas próprias especificidades e finalidades, requer uma reflexão também sobre a articulação entre a leitura, a escrita e o brincar, embasada na teoria histórico-cultural, que apresenta o desvelar sobre linguagem e pensamento, sobretudo dialogando com a perspectiva de que "educar significa organizar a vida" (Vigotski, 2003, p. 220).

Assim, (re)organizar as ações educativas por meio da validação de planejamentos que proporcionem às crianças um letramento brincante, a partir de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e com foco nas práticas sociais envolvendo a língua escrita e a oralidade, possibilitará uma formação mais contextualizada. Para tanto, é necessário a partilha das experiências formativas, a apropriação das especificidades e das demandas específicas das instituições de Educação Infantil e a consideração das crianças, das infâncias e de suas linguagens plurais e potentes, em escuta e diálogo com e entre professores e professoras. E com este olhar, atuar com práticas pedagógicas preconizadas pela cultura do escrito, vislumbrando uma formação implicada com as necessidades das crianças e dos docentes, certamente contribui para o debate acadêmico, em uma perspectiva formacional acerca do cuidar e educar na Educação Infantil, problematizando a constituição do ser docente.

## **MEDIAÇÃO DOCENTE E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A LINGUAGEM ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

No contexto da educação, professoras e professores são os sujeitos fundamentais da mediação, corroborando com D'Ávila (2008) o sentido de mediar como o de estabelecer condições ideais para o aprender, no âmbito de uma relação com outros sujeitos, visto que, conforme defende Molon (2000), a mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação; ela é a própria relação. A mediação docente se estabelece assim como uma relação essencial para práticas formativas e para a construção do conhecimento, por meio de processos de ressignificação, partindo de uma intencionalidade pedagógica e formativa.

Assim, a mediação docente exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente na integração entre o brincar e a linguagem escrita, e podem promover práticas pedagógicas que considerem o potencial educativo das brincadeiras. A partir da Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev Vigotski (1998) e aprofundada por diversos estudiosos contemporâneos, destaca-se que o brincar constitui uma atividade essencial para a construção do pensamento simbólico, a criatividade e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e linguagem. Pesquisadores como Rosa Iavelberg (2018) e Maria Carmen Barbosa (2021) indicam que, no contexto da Educação Infantil, a valorização do brincar contribui não somente para o desenvolvimento integral da criança, mas também para a introdução



gradual e significativa da linguagem escrita, respeitando o ritmo e as experiências culturais de cada criança.

Nessa perspectiva, a mediação docente tem o potencial de atuar como um elo entre as potencialidades do brincar e as práticas de letramento, facilitando a implementação de estratégias pedagógicas que articulem as vivências lúdicas com o aprendizado da escrita, essenciais na perspectiva de Smole e Soares (1999), e potencializando as habilidades das crianças de atribuírem significados ao que escrevem e leem. A Teoria Histórico-Cultural reforça que o desenvolvimento da linguagem escrita, quando inserido em atividades lúdicas, ocorre de forma contextualizada e interativa, promovendo a internalização de conhecimentos de maneira espontânea e prazerosa. Ao mediar estas relações entre a escrita, o brincar e o experienciar e significar o mundo, professoras e professores favorecem a construção de uma Educação Infantil que equilibre ludicidade e intencionalidade pedagógica, favorecendo aprendizagens mais significativas e respeitando os direitos de aprendizagem das crianças pequenas.

Com Vigotski, Luria e Leontiev (1988), retomamos a perspectiva de que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto sociocultural mediado por ferramentas simbólicas, como as linguagens. A interação entre o brincar e a linguagem escrita não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma abordagem que reconhece o papel ativo da criança como sujeito no processo de aprendizagem. Vigotski (1988) enfatizou que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto sociocultural mediado por ferramentas simbólicas, como a linguagem, e por interações sociais. Nesse sentido, a mediação docente torna-se imprescindível para conectar as experiências espontâneas do brincar às práticas intencionais de letramento.

Ainda sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a integração entre o brincar e a linguagem escrita deve considerar a diversidade cultural e as especificidades de cada grupo de crianças. Como afirmam Smolka (2019) e Tizuko Morchida Kishimoto (2021), o brincar é uma linguagem universal, contudo assume formas distintas de acordo com o contexto sociocultural em que está inserido. Por isso, cabe ao docente analisar e interpretar as brincadeiras infantis, criando oportunidades de mediação que relacionem esses repertórios culturais com o universo da escrita.

Quando as práticas pedagógicas respeitam as vivências e as identidades das crianças, promovem não apenas o letramento, mas também a potencialidade de sua autoestima e pertencimento cultural, essenciais para um desenvolvimento pleno e integrado. De tal modo, a mediação docente, fundamentada em princípios da Teoria



Histórico-Cultural, reafirma-se como uma prática transformadora no campo da educação infantil.

Como já vimos que a integração entre o brincar e a linguagem escrita, mediada pelo docente, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev (1988), atribui um papel central às interações sociais e culturais no desenvolvimento da consciência. Um conceito-chave dessa abordagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que delimita o espaço no qual a mediação docente pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, promovendo a construção de novos conhecimentos e habilidades (Vigotski, 1998). Segundo Pimentel (2007), a mediação possui o potencial de transformar e diversificar os esquemas de conhecimento das crianças, sendo um elemento indispensável para práticas pedagógicas que buscam integrar o brincar e a linguagem escrita de forma significativa e contextualizada.

Considerando que o comportamento lúdico é uma conduta tipicamente infantil, ao propor atividades lúdicas associadas a atividades de leitura e de escrita na pré-escola, estimula-se o desenvolvimento do pensamento da criança. Esta ideia corrobora com o pensamento de Vigotski acerca da relação que a ZDP explicita entre a educação e o comportamento lúdico. Ambos os conceitos funcionam como âmbitos de desenvolvimento. Não obstante, associar a aprendizagem da linguagem escrita à atividade do brincar é entender que o foco da ação pedagógica está para além do ensino restrito das letras, dos sons, das sílabas. É no exercício da vida que a criança vai dar sentido ao que está sendo lido ou escrito. É nas relações sociais que vai estabelecendo, ao participar de atividades lúdicas e letradas, que a criança consegue conhecer e se apropriar dos objetos da cultura. De acordo com Leontiev (1988), ao participar das relações sociais, a criança ocupa um lugar motivador do seu desenvolvimento.

De fato, a partir da Teoria Histórico-cultural, enseja-se pensar que a aprendizagem da leitura e da escrita associada ao brincar implica na pura expressão dos sujeitos e nas suas relações com o outro, com seus pares. É neste movimento de relação com o outro, com a vida, que a criança aprende e vivencia a cultura do escrito, ao perceber que precisa comunicar seu pensamento fora do alcance da voz. Como destaca Freire, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (2010, p.19). Segundo Poli (2008, p. 15),

[...] a pedagogia freiriana, como já observado anteriormente, propõe uma práxis pedagógica alicerçada na relação homem-mundo, cuja manifestação mais explícita se encontra no "pensamento-linguagem" do povo [...] uma pedagogia para qual o processo de conhecimento (aprendizagem) implica um movimento da consciência no sentido de ir e vir à realidade. [...] De outro lado, a psicologia histórico-cultural preconiza a compreensão do funcionamento psicológico tipicamente humano como produto das relações sociais, ou seja, o humano é

condição que não se herda biologicamente, mas se constitui num processo de apropriação que o indivíduo concreto, historicamente situado, realiza dos artefatos materiais e simbólicos presentes na cultura.

Neste contexto em que linguagem e realidade estão enredadas, considerando os tempos de cada criança em sua singularidade e os espaços vividos, propõe-se pensar que o espaço é tido como espaço de vida, em que as crianças possam ter garantias e direitos para brincar, descobrir, perguntar, curiosar e expressar o seu corpo aprendiz, também através das diversas linguagens, situando-o no mundo. O espaço, quando livre do tempo colonizador que aprisiona os corpos, pode favorecer as primeiras leituras que a criança produz no/do mundo, suas primeiras criações inventivas, curiosas e criativas (Santos Lopes; Hetkowski; Conceição, 2024).

Ampliando a discussão, destaca-se a necessidade de professores e professoras se apropriarem do entendimento teórico-prático de algumas publicações oficiais produzidas pelo Ministério da Educação, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1996). Embora essa publicação tenha sido elaborada com a intenção de orientar a prática pedagógica, há críticas significativas quanto à sua implementação e coerência com as realidades educacionais do Brasil.

Segundo a ANPED (1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota um caráter prescritivo que, embora vise uniformizar as práticas pedagógicas, limita a autonomia de professoras e professores e não leva em consideração adequadamente as diversidades culturais e regionais presentes no Brasil. Assim, pode gerar um distanciamento entre as orientações teóricas e as práticas reais nas instituições de educação infantil, dificultando a adaptação do currículo às necessidades locais e contextuais das crianças.

Além disso, Aquino e Vasconcellos (2005) apontam uma problemática na dualidade entre a intencionalidade pedagógica proposta pelo documento e a prática cotidiana nos espaços de educação infantil. Embora reconheçam que o Referencial tenha sido um avanço ao propor orientações específicas para a educação infantil, os autores argumentam que ele não oferece suporte suficiente para que professoras e professores reflitam de maneira crítica sobre as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro. Ao não aprofundar essa reflexão, o referido documento deixa docentes em uma posição difícil, especialmente em contextos de precariedade material e desigualdade social, onde as condições para implementar as orientações se tornam ainda mais desafiadoras.

Cerisara (2002) também critica o contexto de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que ocorreu em um período de reformas

neoliberais, o que, segundo ela, introduziu contradições entre a lógica do mercado e os direitos da infância, reforçando práticas excludentes, uma vez que subestimam a complexidade das relações entre educação, políticas públicas e condições socioeconômicas.

Ao focar em resultados padronizados e na implementação de normas que seguem a lógica neoliberal, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil não considera plenamente a realidade das crianças e das instituições de educação infantil, particularmente aquelas situadas em contextos de vulnerabilidade social e econômica. Assim, a apropriação teórico-prática dos documentos pelos docentes é de fato essencial, mas deve ser acompanhada de uma análise crítica que considere as limitações e contradições presentes nas políticas curriculares. Apenas assim será possível construir práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às necessidades das crianças em diferentes contextos.

Embora a importância da brincadeira para as crianças pequenas seja reconhecida neste documento, sua função é pouco explorada em termos práticos na Educação Infantil. Considerar isso é também validar que, neste período, as crianças podem desenvolver um vínculo lúdico e curioso com a linguagem escrita, começando a compreender como ela funciona, formular hipóteses, apresentar um amplo repertório letrado e participar de diversas situações comunicativas.

Neste panorama, ao terem a oportunidade de brincar com a leitura e com a escrita, operando mentalmente sobre um conhecimento já internalizado, as crianças avançam no desenvolvimento potencial. As experiências lúdicas associadas ao letramento transcendem o desenvolvimento real, uma vez que propiciam, a partir de um campo de aprendizagem, a consolidação do pensamento abstrato. Em síntese, as brincadeiras favorecem a criação da ZDP.

De acordo com Vigotski (1998), na idade pré-escolar, a imaginação é um processo psicológico novo para a criança. Os desejos não realizáveis por ela podem ser realizados em um mundo imaginário que pode ser construído a partir de brincadeiras. Logo, é nessa fase da vida que a criança consegue realizar seus desejos por meio das brincadeiras de faz de conta. Sendo assim, por que não oportunizar essas experiências associando-as às atividades de leitura e escrita?

Tal associação certamente seria mais significativa para a criança, potencializando a construção de conhecimento permeada pelo lúdico, contudo, é essencial que o adulto exerça a mediação de maneira a respeitar as iniciativas e a condução da brincadeira pela criança, evitando uma interferência que possa didatizar ou engessar o processo

criativo. Em consonância com Vasconcelos (2015, p. 102), “[...] o papel do adulto, principalmente da professora e do professor, sobre esta questão é de proporcionar para as crianças vivências de uma relação horizontal entre todos os sujeitos sociais”. Dessa forma, o docente atua como um mediador sensível, criando possibilidades para o aprendizado sem desconfigurar o caráter espontâneo e imaginativo das brincadeiras.

Ao defender a brincadeira como uma atividade relevante para o desenvolvimento infantil, incluindo a aproximação com a língua escrita, é fundamental evitar reduzi-la a um mero recurso pedagógico ou a um meio prazeroso de atingir objetivos educacionais. A brincadeira, em sua essência, de fato, é um espaço de expressão e criatividade autônoma da criança, onde ela explora o mundo e suas próprias possibilidades de forma espontânea. Ainda de acordo com Vasconcelos (2015, p. 100), pensá-la de forma utilitarista, como ferramenta de ensino, “[...] é cair num reducionismo sobre a sua sinalização no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, uma prática pedagógica espontaneísta”. Deste modo, o papel da/do docente deve ser o de observar, apoiar e enriquecer o ambiente, sem intervir de forma direta ou impositiva, garantindo que a brincadeira mantenha o seu caráter espontâneo, lúdico, imaginativo, prazeroso e significativo para a criança.

É possível, conforme Freire (2010), conceber que as infâncias são forças que orientam o olhar, ao destacar que as memórias associadas, nesse período rico e singular, constituem o eixo central para a compreensão do mundo das pessoas, no qual as narrativas infantis revelam atos significativos para a pedagogia da humanização. Ao narrar sua infância, Freire (2010, p. 60) ainda rememora que “[...] em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar”. Essa perspectiva está imbricada com a leitura na infância como uma perspectiva existencial e humana.

Considerando a perspectiva lúdica, historicamente humana, os textos da tradição oral, por exemplo, podem ser excelentes materiais, pois ampliam o repertório das crianças, cumprindo uma funcionalidade lúdica, afetiva e eficiente na constituição da subjetividade. Pimentel (2007, p. 230) chama atenção para o fato de que “[...] somente nos últimos anos das pré-escolares surge-se o interesse por jogos de palavras, como adivinhas e trava-línguas, que promovem a atitude metacognitiva de manipular significados independentes dos objetos, de forma consciente e voluntária”.

Os livros de literatura infantil também cumprem importante papel, ainda que as crianças não os leiam convencionalmente. São recursos que possibilitam a descoberta ou retomada do comportamento leitor, além de geralmente parecerem atrativos para

as crianças. No entanto, as atividades precisam ser planejadas de forma cuidadosa e intencional, fundamentando a Educação Infantil na ludicidade. De acordo com Pimentel (2007, p. 228):

Fundamentar a Educação Infantil na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal. Independentemente de resultados, o interesse pela brincadeira mantém-se pelo processo de brincar, o que não significa inexistência de um objetivo.

Neste prisma, os materiais oferecidos às crianças, sejam textos da tradição oral, jogos de palavras ou livros de literatura infantil, podem ser melhor aproveitados e cumprirão sua intencionalidade educativa a partir da brincadeira empreendida na mediação do adulto. Ao oportunizar as brincadeiras, entretanto, cabe ao docente considerar os conhecimentos prévios das crianças e negociar regras simples que podem ser ampliadas ou reconstruídas paulatinamente. É necessário também que se tenha atenção e respeito aos momentos de recusa e oposição das crianças. O cerne da problemática é o modo como as crianças e adultos se relacionam.

Vale ressaltar ainda que a mediação não abrange apenas a figura da professora e/ou do professor, como impulsionadores do processo de construção do conhecimento. De acordo com a teoria histórico-cultural, a brincadeira e a cultura são atividades-guia da criança, operando as principais transformações no desenvolvimento e atuando como elementos mediadores. Ou seja, a aprendizagem não ocorre apenas pelo que é transmitido por outra pessoa, mas pelo que se experencia a partir de atividades lúdicas. Por isso, é importante que a escolha destas atividades, bem como a forma de oferecê-las, sejam definidas de acordo com objetivos educacionais, tendo como parâmetro as infâncias e as crianças.

Neste sentido, entram em cena professoras e professores que, a partir da formação docente, precisam perceber e compreender melhor a criança com a qual estão trabalhando, oportunizando que o brincar seja elemento gerador de conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, exercício livre para a criança se desenvolver. Com a intenção de possibilitar ao leitor maneiras de repensar a Educação Infantil, a partir das possibilidades de mediação do professor nas atividades lúdicas alinhadas com as atividades de leitura e escrita, discutiremos na próxima seção a importância da formação docente neste processo. Para tanto, a formação continuada e as condições necessárias para o desenvolvimento e bem-estar das crianças precisam ser prioridades.

A qualidade do trabalho pedagógico implica em um sistema educacional que forme adequadamente seus profissionais, que seja gerido por educadores e não burocratas que negociam a educação dentro de uma lógica mercadológica. Uma utopia?

Sim! Escrever sobre isso já é um movimento em marcha para frente. Corroborando com Nóvoa (2022, p.78), "(...) precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação".

Embora existam políticas educacionais que não valorizam adequadamente professoras e professores, e apesar da desatenção da sociedade em relação à importância desses profissionais, é fundamental que reflitamos sobre a maneira como nós mesmos nos tratamos, nos formamos, nos acolhemos e nos valorizamos. Devemos questionar o quanto frequentemente nos colocamos em um lugar secundário, impotente e hierarquicamente inferior, negligenciando o nosso papel essencial na construção do conhecimento e no desenvolvimento social, especialmente, na Educação Infantil.

## **DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO A LEITURA, A ESCRITA E O BRINCAR**

A formação docente é um elemento principal na construção de práticas pedagógicas que articulem o trabalho com a leitura, a escrita e o brincar, valorizando a complexidade do desenvolvimento infantil. Trata-se de um processo essencial, no âmbito do qual floresce a potência de que, entre outros desenvolvimentos, os docentes aprimorem uma mediação sensível a estas questões. Nesse cenário, a tomada de consciência de professoras e professores sobre os processos cognitivos, emocionais e culturais envolvidos nessas atividades torna-se imperativa para uma abordagem pedagógica significativa e para o melhor exercício do seu papel de mediadoras e mediadores.

A partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1998), compreende-se que a interação entre brincadeiras, leitura e escrita promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e a linguagem, quando mediada por um educador consciente de seu papel como facilitador de aprendizagens. Pesquisadores contemporâneos, como Oliveira-Formosinho (2022) e Kishimoto (2021), indicam que a integração entre essas dimensões não somente potencializa o aprendizado, mas também fortalece a criatividade e o protagonismo infantil.

Além disso, a formação docente promove um processo contínuo de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o impacto que essas têm no desenvolvimento

integral das crianças. Ao articular leitura, escrita e brincar, o educador deve considerar as especificidades de cada faixa etária, bem como, as realidades socioculturais para proporcionar experiências que dialoguem com o universo simbólico e cultural.

Neste sentido, lembramos com Freire (1996) que a formação não se limita à técnica, mas é um processo de humanização, no qual os sujeitos educadores devem refletir sobre sua prática e sua interação com o mundo e os sujeitos com os quais trabalham. A formação docente promove um processo contínuo de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o impacto que essas têm no desenvolvimento integral das crianças. Ao articular leitura, escrita e brincar, o educador deve considerar as especificidades de cada faixa etária, bem como, as realidades socioculturais para proporcionar experiências que dialoguem com o universo simbólico e cultural.

Segundo Morin (2000), o processo formativo deve estimular o desenvolvimento de uma consciência complexa, que permita ao educador não apenas planejar e executar atividades lúdicas e alfabetizadoras, como também, compreender e transformar os contextos de aprendizagem. Portanto, a formação docente, orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva, configura-se como um caminho essencial para práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e que respeitem o direito das crianças de aprender por meio de experiências significativas.

A premissa de que se aprende brincando é amplamente discutida nos meios educacionais, pois o brincar é reconhecido como uma "(...) característica basilar do ser humano, da qual a criança depende muito para se desenvolver (...)" (Conceição; Macedo, 2018, p. 123). Entretanto, o brincar não deve ser visto apenas como um ato espontâneo ou lúdico, mas como uma oportunidade para que a criança explore, experimente e ressignifique aspectos da cultura, incluindo a linguagem escrita, que desperta seu interesse natural. Durante as brincadeiras, as crianças constroem um repertório de conhecimentos prévios, muitas vezes ignorados em ambientes como a creche e a pré-escola, porém que podem ser valorizados por meio de uma mediação sensível e indireta do educador.

Essa mediação, longe de didatizar a brincadeira, consiste em criar condições para que a criança amplie suas possibilidades de interação e aprendizado. Assim, o brincar permanece livre e significativo, enquanto o educador cumpre o papel de mediador que promove o diálogo entre o lúdico e o cultural, garantindo que as aprendizagens emergentes sejam respeitadas e potencializadas. Para que o repertório de conhecimentos que as crianças já possuem seja validado e ampliado, cabe aos docentes refletirem sobre de que modo podem potencializar a mediação do brincar nas



experiências de leitura e escrita. Para tanto, precisam ter experiências que estimulem uma tomada de consciência.

Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças nas atitudes dos atores e sujeitos do currículo. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática. São necessárias vivências reflexivas para incorporar a inspiração lúdica vinculada à brincadeira. Talvez seja necessário reinspirar e reencantar na creche o brincar na educação das crianças. Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros (Conceição; Macedo, 2018, p. 124).

A partir desta tomada de consciência, ao propor experiências que relacionem o brincar com a cultura do escrito, a mediação realizada pelo docente contribui para que a Educação Infantil cumpra o seu importante papel, pois favorece que as crianças produzam culturas infantis e ampliem a cultura letrada. No entanto, é importante que a brincadeira não seja adotada como prática instrumentalista, posto que as crianças não responderão às atividades planejadas de leitura e escrita, articuladas ao brincar, da mesma maneira. É importante lembrar que elas questionam, recusam e ressignificam o que acessam.

De acordo com Baptista (2010, p.2), “[...] a brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura”. Com essa perspectiva brincante, professoras e professores podem realizar o trabalho com a linguagem escrita por meio de estratégias que respeitem as características da infância e defendam o direito das crianças de ler e escrever com significado. Ou seja, respeitando as culturas infantis e o modo como elas aprendem, propondo situações nas quais ler e escrever tenham sentido para elas.

Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, é muito comum que as crianças brinquem de ler um livro que já foi lido muitas vezes para ela. No entanto, é também muito comum que muitas crianças só tenham acesso a livros e à contação de histórias no ambiente das instituições da Educação Infantil, sobretudo as que estudam na rede pública. Considerando esse contexto, professoras e professores têm o desafio de oportunizar a participação das crianças em eventos de letramento que permitam práticas discursivas letradas e brincantes.

Quando o docente oportuniza eventos de letramento que estimulam práticas mediadas pela linguagem escrita, as crianças da Educação Infantil aprendem práticas discursivas letradas e, mesmo que não produzam uma leitura autônoma das palavras

com escrita convencional, o brincar de ler, bem como o de escrever, se constitui como produção que faz sentido para elas e que, certamente, as encaminha para um processo de alfabetização no qual o letramento é o fio condutor. Aqui o letramento é entendido a partir dos estudos de Soares (1999)<sup>1</sup> como a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para os sujeitos; é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Portanto, não basta apenas decodificar os símbolos, mas sim, saber fazer uso da leitura e da escrita. Daí o surgimento do termo *letramento* nos anos 80 no Brasil, uma vez que nesta época teve início a discussão acerca da distinção entre alfabetizar-se e letrar-se.

Por outro lado, países subdesenvolvidos avaliam se as pessoas sabem ler e escrever a partir de índices de alfabetização, enquanto países desenvolvidos avaliam se as pessoas vivem em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, se incorporam os usos da escrita e leitura se apropriando das práticas sociais (Soares, 1999). Vê-se, neste exemplo, uma clara distinção entre alfabetização e letramento, bem como o contexto diverso em situações econômicas e culturais díspares.

Destarte, considerando que na Educação Infantil o foco não é o domínio do código alfabético – ou seja, a aprendizagem do processo de representação através da codificação de sons em letras ou grafemas e decodificação de letras ou grafemas em sons –, o indivíduo pode até não saber ainda ler e escrever convencionalmente, porém pode ser de certa forma letrado, na perspectiva da concepção de letramento enquanto prática social da leitura e escrita. Ou seja, a criança, mesmo ainda não tendo o domínio do código alfabético, se estiver em ambientes comunicativos entre seus pares em que a leitura e a escrita tiverem presença latente, acaba se interessando em ouvir histórias, manusear e fingir ler livros, ler imagens e brincar de escrever.

Na Educação Infantil, ler com os ouvidos é escrever com a boca, e escrever com a boca é mais relevante do que ler com os olhos e escrever com as mãos (Britto, 2007). Logo, o papel fundamental dessa etapa é o de valorizar as linguagens das crianças, o que é possível pela via do letramento atrelado ao brincar. Portanto, não é o de ensinar a desenhar e juntar letras mecanicamente, e sim o de oferecer condições para que as crianças participem criticamente da sociedade de cultura escrita. As práticas de letramento só farão sentido se estiverem contextualizadas com pedagogias da infância

---

<sup>1</sup> A autora investiga o conceito dicionarizado de letramento, destacando que a palavra não está registrada no dicionário Aurélio, mas aparece no Caldas Aulete, onde é definida de maneira antiquada, ligada ao verbo "letrar", que remete a investigar, soletrar e adquirir conhecimentos literários. Contudo, Soares não adota essa definição, optando pelo sentido contemporâneo de letramento, que vem da palavra inglesa *literacy*, referindo-se ao estado ou condição de quem aprende a ler e escrever. Etimologicamente, *literacy* deriva do latim *litera* (letra) e do sufixo *-cy*, que indica qualidade, condição ou estado, como em *innocency* (condição de ser inocente).

que valorizem o interesse e as necessidades infantis, seu protagonismo, criando, assim, maior espaço para o brincar.

Sabemos que a história da Educação Infantil no Brasil é atravessada por um legado de invisibilidade e descaso dos poderes públicos. Conseqüentemente, a formação dos profissionais no atendimento às crianças de 0 a 6 anos sempre foi um entrave no decurso da história. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, novos desafios começam a ser apresentados aos profissionais, posto que a qualidade do trabalho e sua relação direta com a formação docente passam a ser objetos de maior preocupação.

Vale enfatizar que as conquistas garantidas na legislação, no que tange ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, implicam que os docentes tenham acesso a conhecimentos específicos para desenvolver com qualidade o trabalho educativo com as crianças pequenas. No entanto, segundo Gatti (2021), as políticas de formação de professores, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental não expressam os resultados esperados, sobretudo pela descontinuidade nas implementações e pela fragmentação das ações.

Mesmo com os avanços na legislação, no sentido de garantir mais qualidade na Educação Infantil, ao longo das últimas décadas, pós LDB, continuamos diante de uma crise formacional. Esta crise é uma das inúmeras mazelas às quais os docentes são submetidos. A desvalorização destes profissionais, com jornadas de trabalho estafantes, condições estruturais e materiais mínimas e baixos salários denotam a descartabilidade da profissão e a precarização da educação pública.

A lógica de acumulação, desencadeada desde a Modernidade, certamente corroborou para essa crise formacional, que é um desdobramento de um ciclo de desigualdade social que reverbera no sistema educacional brasileiro. Investir na formação de professoras e professores, dentro desta lógica excludente, significa ameaçar esse ciclo, que é interessante para um sistema capitalista opressor. Munidos de conhecimentos e mais valorizados, os docentes teriam mais força política para promover mudanças nas dimensões civilizatórias e políticas.

Além da crise societária imbricada na lógica de consumo, em que uns têm muito e outros são explorados por aqueles que têm muito, recebendo salários aviltantes ou sequer recebendo salários, temos uma crise de identidade da professora e do professor que, embora produtores de saberes e atuantes no exercício da profissão, são atravessados pela própria subjetividade. Nessa constituição subjetiva, cabe a seguinte

indagação: como a docência destes profissionais se constitui? De acordo com Silva *et al.* (2021, p. 106),

A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático se objetiva para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados.

Ou seja, os conhecimentos prévios conduzem a inspiração de ser docente, que pode ser aprimorada se for da ordem do desejo e da tomada de consciência do indivíduo, e se as dimensões profissionais, seja na formação inicial ou continuada, forem valorizadas. Corroborando com esta ideia, o pensamento de Freire (2010) complementa ao afirmar que a fé na vocação de ser mais não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. Neste cenário, reflete o potencial humano e a força da mediação dos sujeitos no mundo.

Segundo Nóvoa (2022), a valorização da profissão docente vai além das competências técnicas, envolvendo suas dimensões teóricas, culturais e sociais. A formação de professoras e professores deve ser um processo contínuo de reflexão, autoconhecimento e humanização, em que teoria e prática se integrem de forma dialógica. Para ele, tornar-se docente é, essencialmente, tornar-se humano na relação com os outros, mediando aprendizagens significativas e transformadoras. A valorização da profissão docente exige uma abordagem holística, que permita ao educador ressignificar suas experiências e atuar de maneira consciente e engajada, com o compromisso de promover uma educação mais justa e humanizada, como defendido por Freire (1996).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O cenário educacional atual apresenta um desafio significativo para a Educação Infantil, no qual a importância do brincar e do letramento tem sido frequentemente desvalorizada em prol de práticas docentes mecânicas e descontextualizadas, voltadas para a preparação precoce das crianças na pré-escola para o Ensino Fundamental. Este deslocamento reflete uma visão limitada sobre as possibilidades educativas dessa etapa, que deveria priorizar práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento integral da criança (Kuhlmann Júnior, 2010).

Neste contexto, é necessário refletir sobre o papel da Educação Infantil no que tange à cultura do escrito e à formação do sujeito. Ensinar a ler e escrever não deve ser uma imposição sistemática e obrigatória nessa etapa, mas, sim, um convite para que as crianças participem criticamente da cultura letrada de maneira contextualizada. Como aponta Vigotski (1998), o aprendizado é mediado por interações sociais que partem do interesse e da experiência do sujeito, o que reforça a importância de práticas pedagógicas planejadas, mas não impositivas, que respeitem o protagonismo infantil. A sistematização da educação deve considerar o cuidar e o educar como dimensões inseparáveis e valorizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil (Oliveira; Marino, 2020).

É fundamental compreender que, desde cedo, as crianças participam de práticas sociais de leitura e escrita em seus contextos familiares e comunitários. De acordo com Ferreira (2001), as crianças não pedem permissão para aprender, pois a curiosidade e o contato cotidiano com o universo letrado despertam nelas o interesse por esses códigos culturais. Portanto, o cerne da questão não é se as crianças podem ou não aprender a ler e escrever na Educação Infantil, mas como promover, no processo de mediação docente, experiências significativas que integrem a linguagem escrita e o brincar, respeitando suas singularidades. Nesse sentido, práticas de letramento contextualizadas e alinhadas às pedagogias da infância podem criar espaços mais ricos para a experimentação e a construção de conhecimentos, o que demanda a reflexão sobre estas questões nas experiências formativas da docência.

A mediação docente desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que se dialoga com o interesse e a curiosidade das crianças, criando possibilidades para a experimentação do mundo letrado. Para Freire (1996), o processo de aprendizagem deve ser mediado por relações de diálogo e amorosidade, que reconhecem o sujeito como ser integral, em constante construção. Essa abordagem exige dos educadores um olhar sensível e reflexivo, capaz de valorizar a interação entre diferentes linguagens e promover práticas educativas significativas, nas quais brincar e aprender não sejam dicotomizados, mas entrelaçados.

Freire (1996) ressalta ainda que o sujeito se constitui na relação com outros sujeitos, mediatizada pelo mundo. O processo de aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil envolve tanto o brincar quanto a linguagem escrita, elementos intrínsecos ao mundo infantil. Desse modo, negar às crianças o direito de produzirem suas culturas da linguagem escrita por meio da brincadeira, assim como de participarem

da cultura letrada à qual já têm contato antes mesmo de frequentarem a creche, seria desconsiderar aspectos eminentemente humanos.

Neste sentido, convoca-se os docentes a contemplar a integração das diferentes linguagens, promovendo uma articulação entre o brincar, a leitura e a escrita como interface de letramento brincante para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Destaca-se também que a formação docente deve ser um processo contínuo de ação/reflexão/ação, sendo mobilizador da busca por novas abordagens e metodologias que reconheçam e valorizem a diversidade e singularidade de cada criança. Este movimento existencial pode ser promovido por meio de programas de formação continuada, grupos de estudo com os pares na instituição, participação em grupos de pesquisa e outras iniciativas que oportunizem a troca de experiências e incentivem a reflexão crítica sobre as práticas educativas e o “ser mais”, tendo como inspiração o pensamento Freiriano (2010, p. 75), que defende: “a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o ‘ser mais’ se emancipe, pois este está inscrito na natureza dos seres humanos”.

Trata-se de um desafio complexo, para o qual não existe uma fórmula pronta. Tentar impor um método único seria limitar a diversidade e riqueza das experiências infantis. Entretanto, estudos já apontam para a importância da valorização da experiência humana prévia, promovendo interações mais autênticas, empáticas, decoloniais e baseadas em acolhimento e escuta sensível. Sendo assim, é fundante destacar que este território existencial permite também a contribuição de pesquisadores e pesquisadoras e conecta profundamente princípios como o compromisso com as crianças, a pesquisa na Educação Infantil e a cultura do escrito. Essa abordagem pode indicar caminhos para diálogos abertos e para a valorização das diferentes vozes presentes no cotidiano da Educação Infantil. O horizonte é uma formação docente atrelada à capacidade de mediar, de forma significativa, processos formativos com/para as crianças na Educação Infantil, tanto na linguagem oral quanto na escrita, considerando a integralidade da pessoa humana e sua interação com o outro.

Este estudo buscou contribuir para o campo da Educação Infantil ao destacar a relevância da linguagem oral e escrita mediada pela brincadeira, enfatizando a necessidade de criar condições para que as crianças possam participar de forma crítica e ativa na sociedade de cultura escrita. As práticas de letramento devem ser contextualizadas dentro de pedagogias que respeitem e valorizem os interesses infantis, o protagonismo das crianças e a importância do brincar, sem perder de vista o papel essencial da mediação docente nestes processos.

Diante da crítica às práticas marcadas por atividades mecânicas e descontextualizadas de leitura e escrita, que não consideram a realidade e os interesses das crianças, a proposta deste artigo é, portanto, que, ao invés de adotar um método único e rígido, seja valorizada a diversidade das experiências humanas, promovendo interações autênticas, empáticas e decoloniais. Esse enfoque fortalece a pesquisa na Educação Infantil e na cultura escrita, sugerindo que a formação docente deve ser capaz de potencializar as mediações como processos significativos de aprendizagem, reconhecendo a integralidade do ser humano e a complexidade das suas interações com o outro.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 89-96, jan./abr., 1998.
- AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-116.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Educação e mediação: teoria e prática pedagógica na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2021.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por uma escola que acolha as culturas infantis: a criança como centro do planejamento pedagógico**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 01. dez. 2023.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-21.



CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. especial, São Paulo/Campinas: Cortez/CEDES, 2002.

CONCEIÇÃO, Ana Paula; MACEDO, Roberto Sidney. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 1-272, jan./abr. 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Instituto da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, Vol. XLII, n. extra 2, mai. 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>. Acesso em: 21 dez. 2023.

IAVELBERG, Rosa. **Brincar na educação infantil**: cultura, infância e arte. São Paulo: Cortez, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 7. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

KLEIMAN, Angela Bustos. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A infância e sua educação: história e política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 391-402, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59 - 83.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Educ, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Instituições de Educação Infantil e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARINO, Flávia Maria de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogias da infância: dialogando com as crianças sobre seus mundos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico cultural da educação infantil. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2008.tde-16062008-133010>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SANTOS LOPES, Aldaci; HETKOWSKI, Tânia Maria; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando as infâncias na contemporaneidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7691>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTOS, Maisa Evangelista; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O lugar do brincar e do letramento em uma turma de educação infantil da rede municipal de Salvador Ba-Brasil: travessias e travessuras nos estudos da criança. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 3, 2016, Porto. **Atas [...]**. Porto: 2016. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/125064>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Michael *et al.* Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 56, p. 104-115, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3686>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SMOLE, Kátia Stocco; SOARES, Magda. **Práticas de alfabetização e letramento na educação infantil: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança e a linguagem escrita: reflexões com base na teoria histórico-cultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações Teóricas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 dez. 2023.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural para a participação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31 p. 92-106, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p92>. Acesso em: 09 mar. 2024

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Aleksandr R.; LEONTIEV, Aleksei N. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 1988.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59 - 83.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### O PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS PROCESSOS DE LER, ESCREVER E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The role of mediation and teacher training in the processes of reading, writing and playing in childhood education

#### **Maisa Evangelista Santos**

Especialista em Educação Infantil, Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Especialista em Educação Básica, Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG  
Mestranda em educação do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)  
Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Educação I,  
Salvador, Brasil  
[maisaevs@gmail.com](mailto:misaevs@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-0695-0221>


#### **Aldaci Santos Lopes**

Mestre em Educação e Contemporaneidade  
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)  
Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Educação I  
Salvador, Brasil  
[aldaeduc@hotmail.com](mailto:aldaeduc@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-6417-737X>

#### **Ana Paula Silva da Conceição**

Doutora em Educação (UFBA). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Professora do Programa de Pós-graduação PPGEduC/DEDC-I/UNEB  
Coordenadora do Curso de Pedagogia EAD (UNEB/UNEAD)  
Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA)  
Salvador, Brasil  
[apsconceicao@uneb.br](mailto:apsconceicao@uneb.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-6958-7749>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida Joana Angélica, Edifício Ossain, nº1445, Ap. 302, CEP: 40050-003, Salvador, Ba, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** M. E. Santos, A. S. Lopes, A. P. S. da Conceição

**Coleta de dados:** M. E. Santos, A. S. Lopes, A. P. S. da Conceição

**Análise de dados:** M. E. Santos, A. S. Lopes, A. P. S. da Conceição

**Discussão dos resultados:** M. E. Santos, A. S. Lopes, A. P. S. da Conceição

**Revisão e aprovação:** M. E. Santos, A. S. Lopes, A. P. S. da Conceição

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 11-04-2024 – Aprovado em: 13-01-2025