ISSN: 2358-8829

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA UNIDADE 1 INFÂNCIA E LINGUAGEM, DO CADERNO 2 DO LEEI, PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica dos Santos Silva [1]
Fernanda Graciele Bispo Ribeiro [2]
Letícia Souza Borrozzino[3]
Greice Ferreira da Silva[4]

INTRODUÇÃO

O presente resumo resulta de um trabalho de autoria coletiva, desenvolvido por quatro pesquisadoras e articula-se à experiência de uma das autoras como formadora do Programa LEEI[5] Intermunicipal, nos anos de 2024 e 2025. No decorrer dos encontros formativos realizados nesse período, evidenciaram-se, na interlocução com as professoras cursistas, as contribuições teóricas presentes na Unidade 1 do Caderno 2 do referido programa, intitulada "Infância e Linguagem", de autoria de Solange Jobim e Souza (2016). Os debates suscitados nesses encontros revelaram que a compreensão da infância articulada à linguagem fundamentada nas contribuições de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin não se restringe ao campo teórico, mas repercute de maneira significativa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, oferecendo subsídios relevantes para a reflexão crítica sobre a relação entre adultos e crianças no cotidiano escolar. É nesse contexto que se insere a presente análise, cujo objetivo é sistematizar e discutir os principais conceitos apresentados na referida unidade.

No que concerne à fundamentação teórica, Souza (2016) recorre ao pensamento de Lev Vygotsky para situar a infância como o momento histórico em que se reitera, a cada geração, o próprio ato fundador da linguagem. A autora destaca que a criança não deve ser compreendida

[1]Mestranda do Curso de Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL-, jessicadossantospr@gmail.com;
[2]Mestranda pelo Curso de Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL, fernanda.graciele@uel.br;
[3]Mestranda pelo Curso de Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL, leticia.souza.silva@uel.br;
[4]Professor orientador: Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. greice.@uel.br.
[5] O programa Leitura e Escrita na Educação Infantil integra o compromisso nacional criança alfabetizada e tem o intuito de fortalecer o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas que desenvolvam a linguagem oral, leitura e escrita das crianças. E tem como objetivo implementar e promover a formação continuada de profissionais da educação infantil.

ISSN: 2358-8829

como uma etapa cronológica na evolução biológica da espécie, mas como sujeito que participa ativamente da criação da cultura por meio do uso criativo da linguagem em suas interações com pares, adultos e objetos do mundo que a cerca. É a partir dessa perspectiva que se estabelece a impossibilidade de conceber a infância fora da linguagem, uma vez que é nela e por meio dela que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura, conforme evidencia a seguinte passagem:

> A infância é um momento histórico que se repete eternamente, e por isso ela manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano a criação da linguagem. A infância, entendida com base na abordagem teórica aqui adotada, não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. Por essas razões é que podemos afirmar que não é fora da linguagem que devemos procurar os limites da linguagem, mas na própria linguagem, isto é, observando com interesse os vários usos que dela fazemos na vida cotidiana (Souza, 2016, p. 18).

A linguagem, articulada à cultura, constitui-se como dimensão fundamental da infância, pois é por ela que a criança se constitui, se reconhece humana no outro, as diversas linguagens presentes na infância atrelada a cultura é um reconhecer as crianças como sujeitos históricos e culturais implica compreender que elas não apenas recebem saberes, mas produzem e compartilham experiências próprias. Nesse sentido, a formação docente precisa ultrapassar práticas que invisibilizam a diversidade sociocultural presente no cotidiano escolar.

Na sequência, a autora aprofunda a contribuição de Vygotsky (2205) para a compreensão da complexa transição do pensamento à palavra, destacando que o pensamento possui estrutura própria e não se converte em discurso de modo direto ou imediato assim como uma única palavra pode expressar diversos pensamentos, um único pensamento pode demandar várias frases para se tornar compreensível ao outro, partindo desde o gesto de apontar como movimento expressivo que antecede a palavra propriamente dita, evidenciando como a representação simbólica da realidade se constitui a partir do diálogo permanente da criança com seu contexto social. Nessa direção, Vygotsky dedica-se a demonstrar, em seus estudos, que o pensamento e a palavra mantêm uma relação de desenvolvimento e não de identidade, sendo o significado da palavra o ponto em que essas duas dimensões se encontram (Vygotsky, 2005). Compreendendo, portanto, que a fala da criança, inicialmente de natureza social e dirigida ao outro, vai progressivamente se interiorizando, dando origem ao pensamento verbal; é por meio dessa apropriação da linguagem, mediada pelos parceiros mais experientes, que a criança se apropria também dos modos de pensar, sentir e agir historicamente elaborados pela

ISSN: 2358-8829

humanidade. Essa concepção rompe com leituras que tratam a aquisição da linguagem como um processo isolado do desenvolvimento cultural mais amplo da criança.

A discussão avança, então, para a interlocução com o estudioso da linguagem Bakhtin, 2003 e sua concepção de linguagem fundada na interação verbal, segundo a qual todo enunciado é um elo em uma cadeia dialógica ininterrupta, o que possibilita compreender a criança não como receptora passiva da língua materna, mas como sujeito que, ao penetrar na corrente da comunicação verbal, desperta sua consciência para os múltiplos usos sociais e afetivos da palavra na vida cotidiana.

A concepção de linguagem, para Bakthin (2003), fundamentada na categoria da interação verbal, permite compreender que a criança não recebe a língua materna como um produto acabado, mas nela penetra desde o nascimento, sendo por meio dela que se desperta sua consciência para os usos sociais da palavra. Para o autor, as relações lógicas presentes na estrutura da língua, embora evidentes e necessárias, não esgotam a complexidade das relações dialógicas que se estabelecem entre os falantes, uma vez que cada enunciado carrega em si um julgamento de valor e está diretamente vinculado à vida, não podendo dela ser dissociado sem perder sua significação. Nessa perspectiva, a entoação assume papel central na constituição do sentido, por ser especialmente sensível às vibrações sociais e afetivas que envolvem os interlocutores.

À luz dessas contribuições teóricas, compreende-se que a criança se constitui como sujeito a partir da palavra do outro, tomando consciência de si por meio das vozes que a cercam desde o nascimento. Essa constatação reforça a responsabilidade dos adultos, sobretudo dos profissionais da Educação Infantil, quanto às palavras dirigidas às crianças no cotidiano das práticas pedagógicas, uma vez que é por meio da linguagem, entendida em sua dimensão social, dialógica e constitutiva, que se torna possível não apenas compreender a subjetividade infantil, mas também exercer uma reflexão crítica sobre o próprio papel formativo do educador.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Unidade 1, Infância e Linguagem do Caderno 2 do LEEI para a formação continuada de professores da Educação Infantil, no que se refere à reflexão sobre a escola como espaço de ampliação da diversidade linguística. Justifica-se essa análise pela compreensão, já anunciada pela perspectiva histórico-cultural, de que há sim a importância na evolução biológica, mas que a apropriação da linguagem e cultura acontece ao estar em contato com os produtos culturais elaborados pelos seus pares e as experiências vivenciadas no território da escola para a infância.

METODOLOGIA

ISSN: 2358-8829

A pesquisa desenvolvida é qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Foram analisados os conteúdos presentes na Unidade 1 do Caderno 2 do LEEI, articulados com referenciais teóricos da perspectiva histórico-cultural, especialmente Vygotsky.

Além da análise documental, o estudo se apoiou em relatos de experiência da atuação como formadora do programa, permitindo observar como as discussões reverberaram nas práticas pedagógicas das professoras participantes. Essa metodologia possibilitou compreender não apenas os conteúdos teóricos, mas também os impactos concretos da formação continuada na prática docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Essa dimensão teórica é ilustrada, na Unidade 1, por meio de diálogos travados entre crianças e a autora, os quais evidenciam como os valores sociais, os desejos e os julgamentos apreciativos permeiam a fala infantil desde muito cedo. Os relatos de crianças de diferentes contextos socioeconômicos revelam, por exemplo, como discursos de discriminação e hierarquização social são reproduzidos precocemente nas interações entre os pequenos, ao passo que outras falas evidenciam a lógica dos desejos infantis sobrepondo-se à lógica do real.

Tais evidências corroboram a tese bakhtiniana de que a compreensão do enunciado depende da orientação ativa tanto do falante quanto do ouvinte, e de que o centro organizador da atividade mental não se localiza no interior do sujeito, mas na própria interação verbal que o constitui.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky sustenta que a linguagem é mediadora do desenvolvimento humano, pois permite a internalização da cultura e a construção de significados. A infância, nessa perspectiva é para além de ser espaço temporal cronológico, mas pode ser compreendido como um estado existencial, pois há produtos culturais aos quais podem ser destinados para crianças, mas quando esse produto afeta ao adulto, ele cumpriu sua função social de afetar, aqui não trazemos a afetividade no sentido carinho, mas afeto enquanto afetar sua compreensão de linguagem e cultura, partindo do pressuposto de que as crianças são sujeitos sociais, históricos e culturais sendo marcados por experiências singulares e coletivas.

> É na fala da criança que observamos o gesto sonoro se emancipar do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante no uso da palavra plena. Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares,

> adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor (Souza, 2016, p. 16).

A partir dessa compreensão, pensar a infância requer ultrapassar perspectivas que a definem apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, reconhecendo a criança como sujeito histórico e cultural, capaz de produzir sentidos e participar ativamente das relações sociais das quais faz parte. A linguagem, nesse contexto, constitui-se como elemento fundamental para essa participação, uma vez que, por meio dela, a criança expressa suas experiências, estabelece relações, reelabora aquilo que vivencia e atribui significados ao mundo que a cerca. Assim, considerar as manifestações infantis significa também reconhecer seus modos próprios de expressão e compreender que, nas interações cotidianas, as crianças não apenas reproduzem a cultura, mas também a recriam e transformam.

Compreender a infância implica reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural, que se constitui nas relações que estabelece com os outros e com o meio em que vive. Nessa perspectiva, a linguagem ocupa lugar fundamental, pois é por meio dela que a criança expressa pensamentos, sentimentos, desejos e interpreta o mundo, ao mesmo tempo em que se apropria das experiências e conhecimentos produzidos socialmente. Os conteúdos abordados na Unidade 1 do Caderno 2 do LEEI possibilitam refletir sobre essa relação entre infância, linguagem e cultura, destacando que as experiências vivenciadas pelas crianças são atravessadas pelas diferentes formas de linguagem e pelas interações que estabelecem no cotidiano.

Ao ampliar a discussão sobre os usos da linguagem no cotidiano das relações sociais, a unidade do caderno aqui mencionado recorre à concepção de Bakthin (2003) que traz a interação verbal como categoria central para a compreensão da linguagem humana. Segundo essa perspectiva, toda enunciação constitui um diálogo inserido em um processo de comunicação ininterrupto, de modo que não existe enunciado isolado pois cada fala pressupõe aquelas que a antecederam e antecipa as que estão por sucedê-la, constituindo-se como um elo que somente pode ser compreendida em sua totalidade relacional. É a partir dessa concepção dialógica que a autora situa o processo pelo qual a criança se apropria da língua materna, conforme evidenciado pela fala da autora

> Vale ressaltar que, nessa compreensão de linguagem, as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, mas, ao nascer, penetram na corrente da comunicação verbal, e é nela e por meio dela que ocorre o despertar de sua consciência para os usos da linguagem. Para Bakhtin, embora as relações lógicas na língua sejam evidentes e necessárias, elas não esgotam toda a complexidade presente nas relações dialógicas, ou seja, o diálogo entre pessoas no palco da vida nos reserva surpresas (Souza, 2016, p. 21).

ISSN: 2358-8829

A partir dessa compreensão, pensar a linguagem na Educação Infantil significa ir além da perspectiva de concebê-la apenas como instrumento de comunicação ou como preparação para a aquisição da linguagem escrita. Trata-se de reconhecer as crianças como sujeitos que produzem sentidos e significados nas relações que estabelecem com outras crianças, com os adultos e com os diferentes elementos da cultura. Assim, as diferentes linguagens: oral, escrita, corporal, artística, musical, entre outras constituem possibilidades de expressão, interação e participação das crianças nas práticas sociais. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa favorecer experiências significativas de uso das linguagens, considerando as formas próprias pelas quais as crianças se expressam, interpretam e produzem cultura.

A formação docente, nesse contexto, deve problematizar práticas pedagógicas que invisibilizam experiências socioculturais plurais, promovendo reflexões que ampliem a compreensão da infância como sujeito histórico e cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões propostas pela Unidade 1 do Caderno 2 do LEEI mobilizaram reflexões significativas entre os professores participantes da formação continuada. Observou-se um deslocamento das concepções centradas apenas em conteúdos formais para uma visão ampliada da linguagem como prática social e cultural.

A análise documental da Unidade 1 do Caderno 2, articulada ao relato de experiência construído no exercício da formação, permite identificar deslocamentos importantes nas concepções das professoras cursistas acerca da infância e da linguagem, mobilizados ao longo dos encontros formativos.

No início dos encontros foi possível observar que boa parte das professoras trazia, em suas falas, concepções ainda alicerçadas em um processo sistemático de antecipação da escolaridade, no qual a criança pequena é compreendida, sobretudo, como uma futura escolar, e a linguagem oral e escrita é tratada como um conjunto de habilidades a serem exercitadas por meio de atividades repetitivas, mecanizadas e dissociadas do sentido e de significados para a criança. Essa concepção foi apresentando mudanças no decorrer dos encontros, pois enquanto formadora se fez necessária a debruçar-se sobre os materiais teóricos e torná-los interessantes, em rodas de conversas, as professoras foram expondo as dificuldades entre alinhar a teoria e práticas desenvolvidas durante o programa LEEI.

ISSN: 2358-8829

A leitura e a discussão coletiva da Unidade 1, sobretudo do diálogo estabelecido entre Vigotski e Bakhtin sobre a relação entre pensamento, palavra e interação, favoreceram um deslocamento dessa concepção inicial. As professoras passaram a relatar, nos encontros subsequentes, maior atenção às situações espontâneas de fala, às narrativas, às cantigas, às rodas de conversa e às brincadeiras de faz de conta como formas legítimas de trabalho com a linguagem, e não apenas como atividades secundárias ou de mero entretenimento.

Um segundo deslocamento relevante refere-se à prática da escuta. Ao aproximar-se da provocação da Unidade quanto à escuta da voz da criança diante das tensões e dos conflitos culturais, as professoras passaram a relatar experiências de observação mais atenta aos gestos, aos desenhos, às expressões corporais e às falas espontâneas das crianças, buscando, por meio delas, compreender sentidos que extrapolam a linguagem verbal formal.

Um terceiro ponto de destaque nas discussões formativas diz respeito ao reconhecimento da diversidade sociocultural dos repertórios linguísticos das crianças. Em municípios marcados por diferentes fluxos migratórios, variações regionais de fala e diferentes composições familiares, algumas professoras relataram, inicialmente, tratar determinadas variações linguísticas como erros a serem corrigidos. A discussão proposta pela Unidade 1, ancorada na perspectiva de que a criança é compreendida enquanto um sujeito histórico que se apropria da cultura humana e é portadora de saberes próprios, contribuiu para deslocar essa postura corretiva em direção a uma postura de valorização e ampliação dos repertórios linguísticos das crianças, sem hierarquizá-los.

No que se refere ao papel da formadora nesse processo, observou-se que a mediação cultural exercida ao longo dos encontros apresentando os conceitos, retomando exemplos do cotidiano das próprias professoras, promovendo a troca entre pares foi decisiva para que a apropriação teórica não permanecesse no plano da informação, mas se traduzisse em reflexão sobre a prática, enquanto pesquisadora esse movimento de aprendizagem não foi unilateral, ele aconteceu entre as professoras participantes e enquanto formadora, pois as contribuições foram de fato assimiladas e levadas para a realidade dos ambientes educacionais em que cada profissional está inserida, possibilitando que se reverbere os aprendizados dentro da formação entre seus pares.

As professoras nos últimos encontros apresentavam-se otimistas e com renovada disposição ao relataram as mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas, passando a valorizar mais os saberes das crianças, suas histórias de vida e modos de expressão, perceberam que essas atitudes estavam contribuindo para que houvesse uma apropriação dos sentidos e significados sociais nas atividades e durante as rodas de conversa, ao possibilitar que crianças

possam expressar-se, suas ideias, opiniões, agrados e desagrados, foi visto pela maioria como um avanço, as crianças apresentaram uma boa evolução em sua aquisição e ampliação de repertório

A formação contribuiu para que percebessem a escola como espaço de ampliação da diversidade linguística, promovendo experiências que respeitam e potencializam as diferentes formas de ser criança.

Um dos exemplos relatados foi a valorização da oralidade e das narrativas pessoais das crianças, que passaram a ser incorporadas nas atividades pedagógicas como forma de legitimar suas experiências culturais, pois antes era vista somente como um momento para cumprir na rotina, a roda de conversa foi transformada em um momento potencializador de aprendizagem, tendo a linguagem oral e a escrita seus lugares respeitados. Outro ponto destacado foi a ampliação do uso de linguagens artísticas, como música, desenho e pintura, reconhecendo-as como meios de expressão e aprendizagem.

Por fim, se faz necessário pontuar que os encontros também evidenciaram desafios e limites do processo formativo, como o tempo reduzido destinado à formação continuada dentro da jornada de trabalho docente, ficando defasada a hora-atividade, também a resistência de práticas escolares historicamente consolidadas em torno da antecipação da escolaridade e a necessidade de que a formação não se restrinja a momentos pontuais, mas se constitua como processo contínuo, acompanhado de suporte institucional para que os deslocamentos conceituais mobilizados nos encontros se sustentem no cotidiano da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a Unidade 1 – Infância e Linguagem, do Caderno 2 do LEEI, oferece contribuições significativas para a formação continuada de professores da Educação Infantil. Ao problematizar a relação entre infância, linguagem e cultura, promove deslocamentos nas concepções docentes e fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

Conclui-se que investir em formações que articulem teoria e prática é essencial para garantir uma educação infantil que reconheça as crianças como sujeitos históricos e culturais, ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizagem.

Palavras-chave: Infância, Linguagem, Cultura, Educação Infantil, Práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa LEEI e às professoras participantes da formação, que compartilharam suas experiências e enriqueceram este estudo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 11-42.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.