

A INFÂNCIA, O TEMPO E AS PALAVRAS: REMEMORAR PARA REPENSAR A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDHOOD, TIME AND WORDS: REMEMORAR TO RETHINK READING
AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas • 25/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/774492540](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774492540)

Jaqueline Maria Coelho Maciel¹

Rogério Santos Pereira²

RESUMO

Este artigo, derivado de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), reflete sobre práticas de leitura e escrita na Educação Infantil a partir da memória da infância e da docência. Com abordagem qualitativa, exploratória e autobiográfica, apoia-se em Walter Benjamin, Paulo Freire, Suely Mello e outros autores que discutem infância, linguagem e cultura. O percurso metodológico constrói um “museu imagético” de imagens dialéticas que questionam a lógica da antecipação escolar e reafirmam o direito da criança à linguagem escrita como experiência sensível. Ao articular memória, formação docente e práticas de letramento, o estudo ressalta a importância da escuta, da mediação e do respeito aos modos infantis de significar o mundo. Os resultados indicam que a formação leitora e escritora não deve restringir-se a técnicas, mas constituir-se como experiência cultural e ética, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos.

Palavras-chave: Infância contemporânea; Letramento; Rememoração; Prática pedagógica; Cultura letrada.

ABSTRACT

This article, derived from a master's dissertation in the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), reflects on reading and writing practices in Early Childhood Education through memories of childhood and teaching. With a qualitative, exploratory, and autobiographical approach, it draws on Walter Benjamin, Paulo Freire, Suely Mello, and other authors who discuss childhood, language, and culture. The methodological path builds an “imaginary museum” of dialectical images that challenge the logic of early schooling and reaffirm the child's right to written language as a sensitive experience. By articulating memory, teacher

education, and literacy practices, the study emphasizes the importance of listening, mediation, and respect for children's ways of making meaning. The findings indicate that the formation of reading and writing should not be restricted to techniques but understood as a cultural and ethical experience, recognizing children as historical, social, and rights-bearing subjects.

Keywords: Contemporary childhood; Literacy; Rememoration; Pedagogical practice; Written culture.

INÍCIO DA TRAVESSIA

A inserção das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil permanece como um campo tensionado, marcado por inquietações e divergências que atravessam tanto as instituições públicas quanto as privadas. Em muitas situações, nota-se a negligência em relação ao papel da cultura letrada como dimensão constitutiva da inserção da criança no mundo social; em outras, a escrita é reduzida à sua função meramente instrumental, restringindo-se a exercícios preparatórios e descontextualizados, que pouco dialogam com a experiência sensível, com o brincar e com os modos singulares da criança se relacionar com a linguagem.

Essas permanências não são aleatórias, estão enraizadas em crenças, valores e concepções construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional de professores e gestores, que, muitas vezes, reproduzem uma lógica escolarizante, derivada do Ensino Fundamental. Como alerta Kramer (2003), a pré-escola historicamente assumiu um caráter compensatório, pautado na antecipação de aprendizagens e na disciplina dos corpos, o que tende a silenciar a potência da infância como tempo de criação, imaginação e experimentação. Essa crítica permanece atual, pois,

como observa Pereira (2014), a lógica escolarizante continua a controlar os corpos infantis e a limitar sua inventividade, reduzindo a infância à preparação e à normatização. É nesse sentido que Girardello, Fantin e Pereira (2021) defendem uma mídia-educação crítica e sensível, que se oponha a práticas de adestramento cultural e abra espaço para usos criativos das linguagens, preservando o brincar, a imaginação e a experiência como direito das crianças.

Diante desse cenário, torna-se urgente revisitar práticas pedagógicas e concepções que orientam a inserção da leitura e da escrita na Educação Infantil, de modo a reafirmar a centralidade da criança como sujeito de direitos, de linguagens e de culturas. A formação integral, orientada pelas dimensões éticas, estéticas e políticas da educação (Florianópolis, 2012), exige um compromisso pedagógico que vá além da preparação escolar, reconhecendo a criança como sujeito ativo na produção de sentidos e significados sobre o mundo.

Nesse processo, o papel do professor assume caráter decisivo. Como afirma Mello (2012), formar a atitude leitora antecede o ensino da técnica, pois quem aprende é sujeito que pensa, interpreta e atribui sentidos aos objetos culturais que lhe são apresentados. O professor, como mediador, pode criar condições para que a linguagem escrita se torne experiência viva, inserida no cotidiano, carregada de sentido e vinculada à cultura e à história de cada criança.

Com esse entendimento, as memórias de infância e as experiências docentes, atravessadas pela formação inicial e continuada, emergem como fontes potentes de reflexão e autoformação. Revisitar trajetórias e reconhecer as tensões e contradições da prática pedagógica não significa fragilidade, mas, como já defendia

Freire (1991; 2001), constitui ato de coragem e de compromisso ético-político com a docência. Nesse movimento de travessia, entre lembranças, práticas e formações, a formação se revela também como processo de autoformação, tal como aponta Fantin (2013), em que o professor se constitui e se transforma. Assim, a leitura e a escrita na Educação Infantil podem se afirmar não apenas como técnicas, mas como experiências de direito, de expressão e de cultura, ancoradas em práticas que entrelaçam memória, escuta e imaginação.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente, especialmente na Educação Infantil, não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas se constitui como um processo contínuo, identitário e atravessado pela vida. Como lembra Amorim (2004), não há escrita criadora sem alteridade, pois é no encontro com o outro, colegas, crianças, famílias, que se dá a possibilidade de rever práticas e de se constituir professor. Essa perspectiva se soma à compreensão de Mills (2009), ao afirmar que a escrita, assim como o pensamento, é um artesanato inseparável das experiências de vida, e à de Fantin (2013), que entende a formação também como autoformação.

Nesse percurso, emergem tensões entre modelos docentes. De um lado, o tradicional, pautado no controle e na disciplina dos corpos; de outro, o professor pesquisador, que valoriza o diálogo, a escuta e a produção coletiva de sentidos. Reconhecer essa tensão exige coragem para visitar práticas, assumir limites e transformá-los em desafios de crescimento, como já apontava Freire (1991) ao defender

que ninguém nasce educador, mas se torna educador na prática e na reflexão sobre a prática.

Além disso, a presença das tecnologias digitais e mídias na vida social impõe à escola o compromisso de formar leitores críticos desde a infância, como destacam Fantin, Girardello e Pereira (2021), o que amplia o papel do professor na mediação cultural e na construção de sentidos. Nesse movimento, a formação docente se revela não apenas como requisito profissional, mas como experiência de pertencimento, resistência e reinvenção constante, comprometida com o direito das crianças à linguagem, à cultura e à educação pública de qualidade.

As inúmeras modificações na sociedade contemporânea e a velocidade com que se transformam incidem diretamente sobre a escola, atravessando suas práticas e concepções em todas as etapas da educação. Não cabe à escola apenas ser arrastada por essas mudanças, mas compreendê-las criticamente, assumindo uma postura ativa diante das transformações. Nesse sentido, como aponta Paula Sibilia (2008; 2012), vivemos em uma era marcada pela exposição midiática do eu e pela cultura digital, que impactam profundamente as formas de ser, de aprender e de se relacionar. Esses elementos não podem ser ignorados pela educação, sob risco de se manter práticas cristalizadas que não dialogam com as novas infâncias e com os modos contemporâneos de construir significados. Como reforçam Fantin, Girardello e Pereira (2021), pensar a educação na contemporaneidade exige reconhecer que as tecnologias digitais e as mídias atravessam as culturas infantis, constituindo novos modos de narrar, brincar e aprender. Cabe, portanto, à escola e aos educadores, o desafio de acolher esses repertórios, problematizá-los e ressignificá-los pedagogicamente.

Compreende-se que as metodologias e estratégias de ensino, assim como as concepções pedagógicas, não são neutras nem universais: elas são historicamente situadas e culturalmente construídas. Aguiar e Fischer (2012) lembram que as crenças dos professores influenciam suas práticas, moldadas por suas experiências pessoais, pela formação inicial e continuada e pelos saberes construídos no cotidiano escolar. Isso significa que aproximar-se das práticas de letramento na Educação Infantil é também revisitar trajetórias de vida, memórias de infância, marcas da formação e experiências institucionais que se entrelaçam na constituição da identidade docente.

Nesse horizonte, Kramer (2011) enfatiza a necessidade de repensar concepções, rever práticas e adequar posições, a partir das novas relações estabelecidas no campo educacional. Tal movimento implica compreender o pedagógico como um campo expandido, que não se restringe ao ensino de conteúdos, mas se estende a todas as dimensões da vida escolar: as relações entre crianças e adultos, a organização do espaço e do tempo, os rituais, as práticas cotidianas e as formas de mediação cultural (Barbosa, 2013). Assim, pensar o letramento na Educação Infantil é também pensar a criança como sujeito de direitos, reconhecendo sua participação ativa nos processos de significação.

Nessa perspectiva, a formação docente se apresenta como experiência encarnada, que se modifica ao longo da vida e reverbera nas práticas pedagógicas. Como defende Fantin (2013), formar-se é também um processo de autoformação: não apenas algo exterior, mas movimento interno que nos constitui, atravessado pela história, pela cultura e pelas relações. A formação não se reduz a cursos e certificações, mas é um processo contínuo de alteridade, em que o

professor se vê desafiado a repensar sua prática, seus valores e suas crenças diante do outro, sejam as crianças, os colegas ou as famílias.

Essa dimensão é também ressaltada por Freire (2001), ao afirmar que a formação permanente constitui um dever ético, político e profissional. Para ele, a docência exige responsabilidade e compromisso crítico, de modo que a experiência educativa, quando vivida com consciência, revela a necessidade constante de análise da prática e de novos aprendizados. A memória da própria infância, nesse contexto, torna-se elemento potente para a compreensão do outro e para a construção de uma pedagogia que reconheça a criança em sua singularidade.

Amorim (2004) nos convida a pensar a formação docente a partir de figuras mitológicas que simbolizam a alteridade: Górgona, que representa o temor e o estranhamento inicial diante da diferença; Dionísio, que simboliza a alteridade próxima, desestabilizadora e provocadora de novos olhares; e Ártemis, que remete ao reconhecimento e ao respeito na relação com o outro. Essa tríade nos auxilia a compreender o percurso do professor que se transforma ao longo da carreira: do medo e da insegurança à abertura para o diálogo e ao compromisso com práticas educativas mais sensíveis e humanizadas.

Dessa forma, a formação docente em Educação Infantil precisa ser compreendida como travessia permanente, em que as experiências individuais, os embates coletivos e as mudanças sociais se entrelaçam, gerando tanto tensões quanto possibilidades. É nesse movimento que se forjam professores capazes de resistir ao peso das práticas tradicionais, acolher as linguagens da infância e afirmar

o direito das crianças à leitura e à escrita como experiências culturais e sensíveis.

EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE A PREPARAÇÃO ESCOLAR E O DIREITO À CULTURA LETRADA

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil foi concebida sob a lógica da preparação para o Ensino Fundamental, funcionando como etapa compensatória destinada a sanar as supostas carências das crianças antes de seu ingresso na escola obrigatória. Nas décadas de 1960 e 1970, como contextualiza Smolka (2003), o fracasso escolar foi atribuído ora à incapacidade da criança, ora à carência cultural das famílias e à incompetência dos professores, o que resultou na implementação de cursos de treinamento e na disseminação dos manuais e livros didáticos como métodos inquestionáveis. Kramer (2003) reforça que a ideia de “preparação” esteve fortemente vinculada à noção de prontidão, associando a pré-escola a um caráter compensatório que buscava superar déficits atribuídos às crianças e às famílias.

Mais de duas décadas após as primeiras discussões sobre o conceito de letramento, ainda se observa a dificuldade de compreensão sobre sua articulação com a alfabetização. Professores da Educação Infantil revelam inseguranças conceituais e práticas contraditórias, como mostram Heinz e Koerner (2013) ao identificarem docentes que, sem clareza sobre o conceito de letramento, descrevem suas práticas de forma fragmentada, muitas vezes distantes das discussões acadêmicas. Brandão e Rosa (2011) também constataram que a distinção entre alfabetização e letramento gera dúvidas, o que impacta diretamente as práticas pedagógicas. Esse desencontro leva ora ao excesso de exercícios instrumentais e mecânicos, ora ao

abandono de experiências significativas com a linguagem escrita, pelo receio de antecipar etapas.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009/2010) e de documentos municipais como as Orientações Educacionais Pedagógicas da Rede de Florianópolis (2012), abriu-se espaço para reposicionar o debate. Esses documentos reforçam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve assegurar o direito das crianças à infância e às experiências culturais, garantindo continuidade no processo de aprendizagem, mas sem antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as Diretrizes propõem assegurar às crianças de quatro e cinco anos práticas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento, respeitando sua especificidade e seu modo de ser no mundo (Brasil, 2010).

Entretanto, a permanência de práticas que reduzem a leitura e a escrita à função instrumental revela as dificuldades de concretizar tais orientações. Como aponta Kramer (1982), não se trata de corrigir os problemas do Ensino Fundamental culpabilizando as crianças, as famílias ou os professores da Educação Infantil, mas de oferecer oportunidades de desenvolvimento a partir de propostas que deem sentido às experiências infantis, respeitando sua linguagem e seu tempo. Solé (2003) também alerta que o processo de apropriação da leitura e da escrita não pode ser acelerado artificialmente, mas deve se constituir como prática significativa, enraizada nos interesses e vivências das crianças.

Nesse contexto, a criança contemporânea, como lembra Stemmer (2007 apud Brandão; Leal, 2011), já nasce imersa em múltiplos símbolos e linguagens, participando desde cedo da cultura escrita.

Negar ou postergar seu contato com práticas de leitura e escrita, portanto, significa desconsiderar sua condição de sujeito histórico e social. Por outro lado, restringir a Educação Infantil a exercícios de prontidão significa silenciar a potência da infância como tempo de criação, imaginação e produção de sentidos. É necessário, assim, construir propostas que articulem o brincar, a oralidade e as práticas sociais de linguagem, compreendendo a leitura e a escrita como experiências culturais e não apenas como habilidades técnicas.

O debate se intensificou com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que trouxe para a Educação Infantil os campos de experiência, incluindo “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Embora reconheça a importância da linguagem, a BNCC recebeu críticas por evidenciar traços de antecipação da alfabetização, pela ênfase em competências individuais e pela fragilidade em contemplar a diversidade de infâncias (Nunes et al., 2017; Barbosa et al., 2018). Essas tensões mostram que a alfabetização e o letramento na Educação Infantil constituem um campo de disputa, em que concepções teóricas, políticas públicas e interesses editoriais se entrelaçam.

Como observa Mortatti (2006), compreender os modos de pensar e agir de gerações de professores é fundamental para reconhecer as permanências que insistem em se reproduzir, muitas vezes sob novas roupagens. Os métodos tradicionais, ainda que travestidos de novidade, permanecem como fantasmas que resistem às mudanças. O desafio, portanto, é articular o que já se construiu teoricamente com práticas que, de fato, garantam o direito das crianças de ingressarem no mundo da cultura letrada, em experiências que valorizem sua participação ativa, seu desejo de descobrir e sua potência criadora.

Dessa forma, pensar a Educação Infantil apenas como preparação para o Ensino Fundamental é reduzir sua função social e cultural. O que se coloca em pauta é a necessidade de afirmar esse espaço como território da infância, onde a leitura e a escrita sejam trabalhadas não para antecipar etapas, mas para formar atitudes leitoras e produtoras de textos desde cedo, em consonância com os modos de ser e viver das crianças, contribuindo para uma transição mais justa e significativa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA: REMEMORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM MUSEU IMAGÉTICO

Este artigo deriva da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A proposta inicial previa a realização de uma pesquisa-ação em instituições de Educação Infantil, mas, após o processo de escuta atenta e orientação durante a banca de qualificação, compreendeu-se que a própria trajetória da autora – atravessada pela infância vivida, pelas memórias escolares e pela prática docente na Educação Infantil – já reunia um material fecundo para pensar, com profundidade e sensibilidade, a relação entre leitura, escrita e infância.

Assim, a pesquisa assumiu um caráter qualitativo, exploratório e de inspiração autobiográfica e narrativa. O método adotado ancora-se na rememoração como movimento de investigação, em diálogo com a noção de imagem dialética elaborada por Walter Benjamin (2009). A rememoração, neste sentido, não se realiza como resgate nostálgico ou linear do passado, mas como lampejo: fragmento que irrompe no presente e o ilumina, revelando sentidos possíveis para

compreender a infância, a leitura e a escrita em sua tessitura viva, contraditória e inacabada.

Nesse percurso, a autora assumiu a postura de um flâneur, figura benjaminiana que percorre a cidade em busca de rastros e vestígios, deslocando esse gesto para seu próprio percurso de vida. A travessia metodológica deu-se na tessitura entre a infância, as experiências como auxiliar e professora de crianças pequenas, e as práticas pedagógicas vividas e observadas. Desse movimento emergiu o que aqui se nomeia “museu imagético”: uma curadoria sensível de cenas, objetos, lembranças e registros que, ao serem revisitados, converteram-se em imagens dialéticas capazes de tensionar e iluminar concepções naturalizadas sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Esse museu não é composto por peças fixas ou por uma exposição organizada em vitrines. Ele é feito de memórias em movimento, de perguntas que permanecem abertas, de experiências que, mesmo fragmentárias, revelam o desejo de compreender como a criança se apropria da linguagem escrita a partir de seu modo singular de estar no mundo. Como lembra Gagnebin (1997), lembrar não é apenas recuperar o passado “como realmente foi”, mas construir novas leituras a partir do prisma do presente. Nesse gesto, a rememoração se torna um exercício crítico de leitura da infância e da docência.

As imagens narradas e analisadas neste percurso foram postas em diálogo com autores que pensam a infância, a linguagem, a cultura e a formação docente, tais como Walter Benjamin, Sônia Kramer, Hannah Arendt, Lev Vygotsky, Philippe Ariès e David Buckingham, além dos documentos normativos e políticos que orientam a Educação Infantil no Brasil (como as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil e as Orientações Curriculares Municipais). A triangulação entre memória, narrativa e teoria possibilitou elaborar um olhar crítico e sensível sobre práticas de leitura e escrita com crianças pequenas.

A opção metodológica pela rememoração e pela construção de imagens dialéticas permitiu, assim, colocar em diálogo a história pessoal da autora com as histórias das crianças com quem conviveu. Ao narrar e interpretar essas experiências, buscou-se compreender de que forma elas contribuíram, e ainda contribuem, para a formação de uma atitude leitora e escritora ancorada na curiosidade, na escuta, na imaginação e, sobretudo, no direito à infância como experiência cultural.

LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA: ENTRE DIREITOS E EXPERIÊNCIAS

As discussões sobre o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil são atravessadas por disputas de concepções e memórias históricas. Durante as décadas de 1960 e 1970, políticas de cunho compensatório marcaram a pré-escola brasileira como espaço de “preparação” para o Ensino Fundamental, com foco em sanar déficits atribuídos à criança, à família ou ao professor, como forma de enfrentar o fracasso escolar (Kramer, 1982; 2003). Essas propostas ignoravam as condições estruturais de exclusão e projetavam sobre a criança uma responsabilidade que não lhe cabia.

Hoje, embora esse modelo tenha sido amplamente criticado, ainda persistem resquícios de práticas que associam a alfabetização precoce à garantia de sucesso escolar. Para evitar novos equívocos, é necessário reafirmar o direito da criança à linguagem escrita sem

que isso signifique a antecipação do ensino formal da língua. Trata-se, antes, de garantir experiências significativas com a cultura letrada, respeitando os tempos, as formas de expressão e o modo singular de conhecer e agir no mundo próprio da infância.

A criança já nasce imersa em uma sociedade marcada pela escrita: encontra letras em cartazes, embalagens, placas, telas e livros. Esse ambiente grafocêntrico constitui-se como território de múltiplas leituras e interpretações. Nesse sentido, cabe à escola, e em especial à Educação Infantil, oferecer espaços de ampliação desses repertórios, sem abrir mão do brincar como eixo estruturante do currículo.

De acordo com as Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Rede Municipal de Florianópolis (2012), é possível favorecer o acesso à linguagem escrita sem cair na lógica da antecipação escolar:

[...] não é a negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes [...] mas de uma posição contrária àquelas tendências de aceleração que equivocadamente veem nesse processo uma forma de 'garantir' o acesso ao conhecimento e em consequência 'democratizar' a educação (Florianópolis, 2012, p. 20).

Essa mesma preocupação é evidenciada no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que compreende a criança como sujeito histórico e social, inserido em uma cultura própria

(Brasil, 1998). Assim, o contato com a linguagem escrita deve partir do interesse da criança e ser mediado de forma sensível e respeitosa pelo professor. Para isso, é necessário compreender “[...] como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2010, p. 7).

A leitura e a escrita, nessa perspectiva, deixam de ser apenas conteúdos escolares e tornam-se parte da vida cotidiana da criança, aparecem em bilhetes trocados, nomes grafados em desenhos, livros explorados em rodas de conversa, listas de presença, receitas, legendas de filmes, embalagens de alimentos. É nesse cotidiano cheio de sentidos que se forma a atitude leitora e escritora, como propõe Mello (2012), não a partir da técnica, mas da curiosidade, da escuta e do desejo.

Solé (2003) aponta que não se trata de acelerar processos, mas de criar experiências em que a criança possa se apropriar da leitura e da escrita de maneira natural, lúdica e contextualizada. Isso exige do professor intencionalidade pedagógica, mas também sensibilidade para acolher as expressões infantis como legítimas formas de significação do mundo.

Assim, é preciso ampliar a noção de alfabetização, compreendendo que não se trata apenas de codificar e decodificar, mas de produzir sentidos em contextos sociais reais. Como nos lembra Ferreiro (1999), há crianças que já chegam à escola entendendo para que serve a escrita, enquanto outras dependem da mediação escolar para isso. O que todas têm em comum é o direito de encontrar na escola um

espaço que potencialize suas curiosidades, suas vozes e sua inserção no mundo letrado.

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E AS MÍDIAS: DESAFIOS PARA O EDUCAR NA INFÂNCIA

A infância contemporânea é atravessada por múltiplas experiências, culturas e tecnologias digitais e mídias que tensionam concepções tradicionais sobre a criança e seus modos de aprender. Se em décadas passadas o tempo da infância era marcado por ritmos mais lentos, pelo vínculo estreito com a natureza e pela oralidade como mediação privilegiada entre gerações, hoje esse tempo se dá em contextos urbanos acelerados, permeados por telas, sons e imagens digitais.

Essa transformação, contudo, não se dá de forma homogênea. As infâncias são múltiplas e desiguais, como advertiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), ao reconhecer que “[...] em uma mesma cidade existem diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte” (p. 21). Há crianças que crescem cercadas por livros, filmes, músicas, viagens e internet, enquanto outras lutam pelo acesso ao cuidado, ao brincar e à escola. A infância, portanto, não pode ser pensada em singular, mas em sua diversidade de experiências, potencialidades e privações.

Nesse cenário, as mídias eletrônicas ocupam um papel central. Como observa Buckingham (2007) e Fantin, Girardello e Pereira (2021), os meios digitais não devem ser reduzidos a uma ameaça à infância nem idealizados como solução mágica para os problemas

da educação. Eles compõem, cada vez mais, o tecido da cultura infantil, organizando percepções, valores e modos de narrar. Ignorar sua presença seria negar um traço constitutivo da criança de hoje. Por outro lado, é preciso problematizar sua força, construindo uma mediação ética e pedagógica que amplie a criticidade das crianças diante da avalanche de informações, consumos e modelos culturais.

Walter Benjamin (2009) já alertava para o risco da “pobreza de experiência” em sociedades atravessadas pela aceleração e pela técnica: quando a narrativa, mediada pela palavra e pela convivência intergeracional, se enfraquece, a infância corre o risco de ser engolida pela pressa e pelo silêncio. A imagem de Benjamin se atualiza no presente, quando se observa a substituição do diálogo por estímulos fragmentados, a dispersão do tempo de escuta e a redução do encontro com o outro a interações mediadas por algoritmos. Como lembra Gadotti (2000), a criança aprende também no contato direto com a natureza, no toque da água, no cheiro da terra, no canto dos pássaros, em experiências que mobilizam corpo e sentidos. Reafirmar esse direito de aprender pelo sensível é fundamental diante da aceleração e da fragmentação da experiência que marcam a infância contemporânea.

Nesse sentido, a escola, e especialmente a Educação Infantil, assume papel ainda mais decisivo. Se, em casa, muitas vezes, a criança convive com o excesso de telas e a ausência de mediações, é no espaço coletivo que pode encontrar o tempo da narrativa, da escuta, do brincar, da imaginação. Como lembra Kramer (2003), educar crianças pequenas é assumir um compromisso ético com a infância como experiência, e não como preparação para etapas futuras. A escola deve se fortalecer como espaço de convivência,

linguagem e criação, garantindo às crianças o direito de apropriar-se da cultura letrada sem a antecipação de práticas escolarizantes.

Hannah Arendt (2005) ajuda a iluminar esse debate ao afirmar que a educação é um gesto político, um compromisso com a responsabilidade de apresentar às novas gerações o mundo, sem perder de vista a necessidade de preservá-lo como lugar habitável. Educar crianças na contemporaneidade, portanto, significa assumir a tensão entre as transformações culturais em curso e a necessidade de preservar a infância como tempo de experimentação, de perguntas, de criação e de narrativas.

A criança contemporânea, atravessada por telas, sons e linguagens múltiplas, também carrega consigo potências. Ela lê imagens, interpreta símbolos, cria narrativas próprias e estabelece relações com a escrita desde cedo. Reconhecer esse repertório é o primeiro passo para pensar práticas pedagógicas que não neguem sua inserção no mundo digital, mas também não se submetam a ele.

É nesse ponto que este trabalho se ancora: compreender a infância contemporânea em suas contradições, sem nostalgia nem deslumbramento, para então voltar-se às memórias, às experiências e às narrativas como fontes de reflexão. Foi desse movimento que emergiu a proposta metodológica de construir um Museu de Experiências, onde lembranças pessoais e práticas pedagógicas são transformadas em imagens dialéticas, capazes de iluminar os desafios do presente. Ao entrelaçar memória, cultura e educação, busca-se, assim, enfrentar a pergunta que guia esta pesquisa: como formar, com as crianças pequenas, uma atitude leitora e produtora de textos que respeite sua singularidade e seus modos próprios de estar no mundo?

VISITAÇÕES AO MUSEU: IMAGENS PARA REPENSAR A INFÂNCIA E A LINGUAGEM

No entrelaçar da memória com a prática, imagens ressurgem como lampejos de sentido, trazendo à tona momentos vividos e sentidos, ora na infância, ora na sala de aula. Entre tantas, quatro imagens foram escolhidas como relíquias desse “museu imagético”, não por serem mais belas ou mais intensas, mas por reverberarem com força os direitos da infância, o letramento como experiência e o gesto pedagógico que escuta.

A CAIXA E O PASSAPORTE PARA A IMAGINAÇÃO

Era uma caixa amarelada, de madeira, presente de uma amiga da família. Dentro, miniaturas de panelas, frigideiras e chaleiras. No quintal de casa, sobre um fogãozinho de barro e lenha, a menina misturava água, terra, folhas e grãos. O mundo se transformava em brincadeira e alquimia. A caixa não era apenas brinquedo, era linguagem, era território simbólico. Ali, no chão de areia, nasciam narrativas que não cabiam nos cadernos de caligrafia, mas que forjavam sentidos, papéis sociais e o desejo de nomear o mundo.

O MENINO QUE DESCOBRIU A LAMA

Era um início de ano quente, marcado por choros e adaptação. Entre as crianças, um menino inconsolável. Até que um dia, ele encontra uma torneira, abre o fluxo, pisa na poça e se transforma. A lama o abraça, o sorriso surge. A educadora hesita, impedir ou permitir... e escolhe permitir. O menino que chorava tornou-se “Menino Lama”, e a lama virou metáfora de pertencimento. Ali, na terra molhada, ele leu o mundo com o corpo, escreveu com os pés, e encontrou alegria onde antes havia resistência.

A despedida do lápis de escrever

Em um tempo em que a Educação Infantil ainda tateava suas diretrizes, uma instituição decidiu proibir o uso do lápis de escrever pelas crianças, temendo a antecipação da alfabetização. Os lápis foram recolhidos e trancados. Restaram desenhos sem traços, palavras que não podiam ser ditas no papel. A educadora, então auxiliar, observava em silêncio a contradição: como negar à criança o instrumento da escrita sem escutar seus desejos? A despedida do lápis não apagou o desejo de expressão, apenas adiou a escuta que viria depois, em tintas, gestos e resistências.

A HISTÓRIA PARA CRIANÇA NÃO DORMIR

Na hora do descanso, entre colchões e silêncios forçados, as crianças resistiam. Algumas choravam, outras cochichavam, o corpo não queria dormir. Um dia, a educadora decide contar uma história: “O menino que virou tamanduá”, da memória de sua avó. Narra sem livro, com voz, olhar e mãos que afaçam. As crianças escutam, vibram, recontam. A sala se enche de enredos, os papéis se invertem, agora são as crianças que contam. A história, que deveria fazer dormir, despertou. Despertou desejo de narrar, de escutar, de existir.

RELAMPEJOS ENTRE O PASSADO E O PORVIR

Rememorar não é apenas revisitar lembranças, mas permitir que o passado relampeje no presente e nos revele outras formas de ver, de sentir e de ensinar. Neste artigo, o movimento de retorno à infância e à prática pedagógica possibilitou entrelaçar experiências, narrativas e imagens que iluminam a complexa relação entre leitura, escrita e Educação Infantil. O que se buscou aqui não foi oferecer

respostas definitivas, mas construir uma constelação de sentidos, tecida no encontro entre história, sensibilidade e crítica.

O exercício de rememoração revelou que as práticas de leitura e escrita na infância não podem ser reduzidas a técnicas instrumentais ou à antecipação do ensino formal. Elas se constituem como experiências de linguagem e pertencimento, profundamente atravessadas pelo brincar, pela imaginação, pela escuta e pela mediação sensível do adulto. Formar a atitude leitora e escritora, nesse sentido, é também um gesto ético: reconhecer a criança como sujeito de cultura, com direitos, desejos e modos próprios de existir no mundo.

Ao revisitar a própria trajetória, a autora encontrou cenas, objetos e afetos que, transformados em imagens dialéticas, trouxeram à tona as tensões e possibilidades da prática docente. Entre elas, uma permanece como farol: a imagem de Alice diante da lagarta azul. Ao viver a crise de identidade provocada pelas mudanças de tamanho e pela perda da capacidade de recitar poemas, Alice é orientada a experimentar as duas partes do cogumelo — uma que a faz crescer e outra que a faz encolher. O equilíbrio, então, é o caminho.

Esse é também o conselho da infância à educação: crescer sem perder a leveza; encolher sem sufocar os sonhos. Não deixar que a poesia se dissolva diante dos padrões, nem que o encantamento se perca frente às normativas. O direito à leitura e à escrita na Educação Infantil não está na antecipação, mas no convite à experiência sensível com as palavras, as narrativas e o mundo.

As crianças contemporâneas carregam em si tanto as marcas das desigualdades quanto as potências de sua época. São múltiplas,

complexas, atravessadas por mídias, ancestralidades, ausências e resistências. À escola, e especialmente ao educador, cabe o papel de acolher, escutar e mediar esses mundos sem colonizá-los. Como nos lembra Hannah Arendt (2005), pensar a educação é comprometer-se com o mundo e com as novas gerações, sustentando o gesto corajoso de manter viva a esperança.

EPÍLOGO – CONSELHO DA INFÂNCIA À EDUCAÇÃO

A compreensão da infância, longe de ser um conceito estável, é histórica, social e cultural. Como lembram Ariès (1981) e Kramer (1992), a criança já foi vista como “adulto em miniatura”, ora ingênua e inocente, ora imperfeita e inacabada, necessitando da moralização adulta. Hoje, embora reconhecida como sujeito de direitos, essa mesma infância continua atravessada por desigualdades sociais e pela contradição entre proteção e abandono.

Na contemporaneidade, a criança habita um cenário marcado por transformações aceleradas: vive cercada por mídias, telas e fluxos digitais, ao mesmo tempo em que muitas ainda lutam pelo acesso à escola, ao brincar e à proteção básica. Como aponta Buckingham (2007) e Fantin, Girardello e Pereira (2021), não cabe ignorar ou demonizar o papel das mídias, mas compreender que elas se tornaram parte constitutiva da experiência cultural da infância. O desafio está em preparar as crianças para esse contato, promovendo mediação ética e consumo crítico, sem que a lógica da pressa e do consumo devore o tempo da infância.

Ao mesmo tempo, o risco de um retorno às práticas escolarizantes e instrumentais, acentuado por documentos normativos como a BNCC, convive com conquistas históricas da Educação Infantil.

Como alerta Benjamin (1987; 2009), a “pobreza de experiência” e a pressa do mundo moderno ameaçam a potência da narrativa, da escuta e do brincar. Nesse contexto, torna-se urgente preservar a infância como tempo de curiosidade, imaginação e criação — lugar em que leitura e escrita possam ser vividas como experiência cultural e não apenas como treinamento técnico.

As imagens trazidas pela rememoração neste estudo revelam que as crianças continuam a nos desafiar com seus modos singulares de se relacionar com a linguagem, com o outro e com o mundo. Cabe ao professor, como defende Freire (2001), assumir sua responsabilidade ética e política de se formar permanentemente, exercendo uma docência atenta, crítica e sensível.

Assim, pensar a formação da atitude leitora e produtora de textos na Educação Infantil implica reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural, produtor de sentidos, e a escola como espaço de experiência, narrativa e partilha. É nesse encontro entre memória e presente, entre política e poesia, que se abrem caminhos para garantir o direito das crianças à linguagem como experiência viva, feita de palavras, gestos, imagens, silêncios e descobertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; FISCHER, Maria Luiza. Professor reflexivo: um conceito em construção. In: FISCHER, Maria Luiza; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). Prática reflexiva e formação de professores: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 97–110.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização do espaço na educação infantil. In: CAMÕES, Laura N. B. et al. Educação infantil: múltiplos olhares. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 261–274.

BENJAMIN, Walter. Infância berlinense: 1900. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Obras escolhidas, v. 1).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Letramento e práticas pedagógicas na educação infantil. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). Letramento e alfabetização na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 29-46.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Alfabetização e letramento na educação infantil: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 691-709, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Práticas pedagógicas com crianças de quatro a seis anos. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola, 2007.

FANTIN, Monica. Formação e cultura digital: entre saberes, práticas e linguagens. In: PRETTO, Nelson De Luca; SANTOS, Edméa Oliveira (org.). Tecnologia e educação: o desafio da cibercultura na escola. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 57–76.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka; PEREIRA, Rogério Santos. Crianças e mídias digitais: cultura, educação e pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2021.

FERREIRO, Emilia. Los hijos del analfabetismo. México: Siglo XXI, 1999.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: SME, 2012.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin: os cacos da história. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

HEINZ, Carla; KOERNER, Juliane. Letramento na educação infantil: concepções e práticas de professores. Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 238, p. 399-416, maio/ago. 2013.

KRAMER, Sônia. Educação infantil: muitas questões, algumas respostas. São Paulo: Ática, 1982.

KRAMER, Sônia. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. In: KRAMER, Sônia (org.). Educação infantil: muitas questões, algumas respostas. Campinas: Papyrus, 1992. p. 14–34.

KRAMER, Sônia. Alfabetização e escolarização: a infância em risco. In: _____. Educação infantil: a política do pré-escolar. São Paulo: Ática, 2000. p. 73–89.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 151–167, jan./abr. 2008.

KRAMER, Sônia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em debate. São Paulo: Ática, 2011.

MELLO, Suely Amaral. A leitura como experiência na infância. In: FONSECA, Eliane Terezinha Ghedini (org.). Letramento e formação de professores: práticas sociais e saberes docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 75–90.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. São Paulo: UNESP, 2006.

NUNES, Clarice; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; et al. A BNCC da educação infantil em debate: avanços e tensões. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, Isabel. Ler para compreender. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STEMMER, Paulo M. Criança e contemporaneidade: desafios para a educação. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (org.). Letramento e alfabetização na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 101-120.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do NAPE (Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente) e do NICA (Núcleo Infância, Comunicação e Arte). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1935-1236>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0420715398440115>

² Doutor em Educação. Professor Adjunto III do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-6536>. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6760812644846459>