

Apresentação

Educação Infantil: linguagem, literatura e formação

DOI: 10.5965/1984723826622025004

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025004>

Patrícia Corsino
Maria Fernanda Rezende Nunes
Mônica Correia Baptista
Organizadoras do Dossiê

Afiya tem um vestido branco de verão. Ela o usa e, toda noite, o lava, porque todo dia, ele escolhe algo para registrar, estranhamente.

Afiya passa pelos girassóis e percebe depois aqueles rostos negros enfeitados de amarelo impressos por todo lado em seu vestido.

Noutra vez, ela passa pelas rosas vermelhas e lá estão os feixes de cachos impressos em seu vestido (...)

Afiya para. Observa as imagens nítidas e coloridas inalteradas pela lavagem.

E mesmo assim, na manhã seguinte, todo dia, o vestido está limpo e pronto, esvoaçando, alvo como papel novo. (James Berry e Anna Cunha, 2022).

O vestido de Afiya é uma narrativa que nos convida a refletir sobre o que, “estranhamente”, o vestido escolhe registrar a cada dia vivido pela menina. A história

sugere que nele se imprimem justamente as experiências que tiveram significado para Afiya ao longo do dia. Assim como no vestido, também em nós as experiências vão sendo inscritas e, ao se traduzirem em palavras, extrapolam o imediatamente vivido e ganham outra temporalidade. Essas palavras chegam do outro, das interações, de narrações, de histórias contadas ou lidas, faladas ou impressas e vão se tornando palavras próprias, que constituem a nossa forma de estar e de participar no mundo.

Este dossiê reúne estudos e pesquisas que abordam a relação entre Educação Infantil, linguagem, literatura e formação. Ao pensarmos nessa articulação, nosso objetivo foi refletir sobre a importância da linguagem, em especial na sua forma estética, para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas brasileiras.

A linguagem, entendida em sua dimensão constituinte, é a chave que se abre à própria compreensão de infância. Pois, o *in-fans*, aquele que não fala ou, mais precisamente, aquele que “luta para criar a sua própria palavra” (Souza, 2016, p. 14), precisa constituir-se como sujeito da linguagem, dizendo o seu eu como condição de sua historicidade. “Para constituir-se como sujeito na linguagem e pela linguagem, é necessário que ultrapasse a pura língua, transformando-a em discurso” (Souza 1994, p. 189). Essa transformação em discurso inclui necessariamente o outro, já que todo dizer, como nos demonstrou Bakhtin (apud Faraco, 2009), é internamente dialogizado, isto é, fruto de uma articulação de múltiplas vozes sociais, dirigidas e situadas em um determinado tempo-espço. É nele que o outro se apresenta ética e esteticamente, tanto na forma quanto no conteúdo. Nessa via, o ativismo do outro é que direciona o discurso e também o que cria, para o eu, a “sua personalidade externamente acabada”. Pode-se dizer, portanto, que o discurso é dialógico por sua própria condição relacional: *eu para o outro, o outro para mim*. Há um fluxo discursivo da/na linguagem, no qual as crianças penetram desde que chegam ao mundo e vão se constituindo enquanto sujeitos de linguagem. É na relação com o outro, em uma alteridade constitutiva, nessa “necessidade estética absoluta do outro”, que o eu ganha um novo plano de existência.

Bakhtin (1992) afirma que toda compreensão é uma réplica. Compreender é responder e isso se realiza nas interlocuções, nas pontes em que as palavras – com seus

acentos apreciativos, silêncios e gestos – estabelecem entre o eu e o outro. Essas pontes ganham diferentes dimensões e funções: nomeiam, explicam, informam, fazem pensar, imaginar, ultrapassar limites do tempo, do espaço, do visível, do real. Como réplica, a compreensão gera continuidades que integram o fluxo enunciativo e, ao ser compartilhada, amplia as possibilidades de significar. Assim, a linguagem cria e é criada, atravessa-nos, ultrapassa-nos e nos desloca.

A literatura é precisamente a linguagem em sua dimensão artística e estética: um espaço-tempo de liberdade para inventar mundos, ultrapassar e elaborar os limites da própria condição humana, acessar o impenetrável, estranhar o comum e o próximo, tornar próximo o estranho e o distante. Exercício de afetação pela experiência estética, contribui para desenvolver senso crítico e empatia. Para Bakhtin (2006, p. 75), “a vida objeto da empatia simpática não se enforma na categoria do eu mas na categoria do outro, como vida do outro, do outro eu, é a vida do outro vivenciada essencialmente *de fora*, tanto a vida *exterior* quanto a *interior*”. O autor acrescenta que “É justamente a empatia simpática – e só ela – que tem força para combinar harmoniosamente o *interior* e o *exterior* em um único plano” (idem). Assim é que “a arte me dá a possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (p. 73-74). Daí a literatura poder cumprir um papel de humanização, com aponta Candido (2011): uma possibilidade de, empaticamente, nos deixarmos afetar pelo outro.

A linguagem literária, por não ser linear, apresenta as sutilezas e miudezas do sensível, das formas outras de dizer, com silêncios, metáforas, pausas, ritmos, sonoridades, franjas, cores, tons, traços, lacunas a serem preenchidas pelo leitor. No território da interdiscursividade, a literatura se apresenta como possibilidade dialógica, multiplicidade de vozes reveladas nas personagens, nas imagens, nas figuras de linguagem, nos cenários e culturas ali apresentados, na materialidade dos livros. Tudo isso emoldurado, pelo universo ficcional, abre-se ao ver, ao sentir, ao nomear, ao compreender, ao interpretar, ao imaginar.

Enquanto arte, a literatura abre possibilidade de ultrapassar o imediatamente vivido e, ao ser narrada ou declamada, de afetar o outro leitor/ouvinte, constituindo-se

como experiência (*Erfahrung*) na concepção de Benjamin (1993), como “conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, e *fahren*)” (Konder, 1999, p. 83). Formação, aqui, é entendida na sua dinâmica de inacabamento: formar e formar-se não como moldar, nem como mera vivência (*Erlebnis*) no sentido de choques e impressões fortes que precisam ser assimiladas às pressas, mas como devir aberto ao alterar-se. Formação como processo, trajetória ao acaso, assombro diante do novo; percurso. Experiência que se dá também na errância do caminhar do *flâneur* benjaminiano, que perambula pela cidade, juntando slogans, citações “sem aspas”, descrições breves, mas com reflexões densas. As leituras de mundo e literária se fazem pelo olhar de quem percorre trajetos e páginas, de quem se detém e observa, de quem se desloca para melhor ver, sentir e pensar. O processo formativo faz parte da trajetória de cada pessoa, desde a infância, e se alonga vida afora.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um momento crucial para que as crianças, de 0 a 6 anos, se apropriem da linguagem em suas diversas manifestações: para se dizer, se colocar no mundo, se afetar, se sensibilizar, imaginar, compreender e pensar. A literatura, em sua dimensão formativa, é imprescindível nesse processo. Processo que se alarga nas interlocuções, ou seja, na qualidade relacional, na escuta das crianças, no acolhimento de suas indagações, nas escolhas do que lhes é oferecido, o que exige do(a) professor(a) uma formação que também lhes afete com o diálogo, com a arte e com conhecimentos que deem sustentação ao fazer dialógico e criativo. E como todos somos sujeitos aprendentes, professores(as) percorrem sua formação com as crianças impulsionados(as) por interlocuções, reflexões e aprendizagens diversas. Os saberes profissionais vão sendo, assim, tecidos nos espaços-tempos de desenvolvimento profissional, em articulação com as experiências de vida e práticas culturais. Portanto, importa e faz diferença no fazer docente participar de momentos formativos que lhes conectem com as crianças, que ampliem os seus conhecimentos, seus horizontes culturais, suas leituras.

Os textos deste dossiê têm potencial para trazer reflexões sobre algumas das dimensões supracitadas, em especial sobre formação profissional, propostas

pedagógicas, notadamente as que dizem respeito à literatura e sobre livros e leituras. Antes de apresentar os textos que o compõem, gostaríamos de destacar algumas questões que dizem respeito à oferta e à qualidade da Educação Infantil brasileira que muito se relacionam às considerações que fizemos acima.

Quanto à oferta de Educação Infantil, embora não se tenha alcançado a Meta 1 do PNE (2014-2025), observa-se um crescimento significativo. No grupo de crianças de 0 a 3 anos, a porcentagem de matriculados passou de 36% em 2022, para 38,7% em 2024; e, entre as de 4 a 5 anos, de 91,5% para 92,9%, segundo dados da *Síntese dos Indicadores Sociais*, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), divulgados em dezembro de 2024. Tal crescimento traz desafios para se pensar uma oferta de/com qualidade.

Ainda que a qualidade seja tributária da dimensão contextual, diversos documentos foram publicados pelo MEC, nos últimos anos, para discutir qualidade na Educação Infantil e chegar a alguns consensos. Em 2024, por exemplo, ocorreu a revisão dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI”, culminando na aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que instituiu as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - DOQEEI. Trata-se de diretrizes de caráter mandatório a serem implementadas em todo território Nacional, de modo a atender cinco dimensões fundamentais para a garantia da qualidade e da equidade, de forma articulada e integrada, a saber: 1) gestão democrática, 2) identidade e formação profissional, 3) proposta pedagógica, 4) avaliação e 5) infraestrutura, edificações e materiais. Essas dimensões demandam aprofundamento em pesquisas, estudos e, sobretudo, ações efetivas no campo das políticas educacionais. Destaca-se, especialmente, a preocupação expressa no documento normativo com o desenvolvimento das múltiplas linguagens, o que requer “[...] investimento pedagógico intencional nos processos de apropriação da leitura e da escrita e de desenvolvimento da oralidade [...]” (Brasil, 2024).

Partimos do pressuposto de que ações do Estado que mobilizem a sociedade em torno de uma política de formação leitora — de docentes e discentes — são fundamentais. Já que, como afirma Larrosa (2004), “a pobreza da linguagem empobrece

o mundo e a pobreza do mundo empobrece a linguagem”, as ações de formação continuada assumem centralidade na agenda pública, a fim de assegurar às crianças, desde bebês, o direito de participar ativamente de uma sociedade organizada pela e na linguagem, sobretudo a escrita.

A partir do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023, o MEC, em parceria com estados, municípios, sociedade civil e universidades, assumiu o desafio de organizar uma governança federativa colaborativa em prol da qualidade e equidade da educação, articulando diferentes iniciativas e atores. No âmbito da Educação Infantil, coube às universidades a constituição de uma política de formação continuada para professores, gestores e demais profissionais — o Programa Leitura e escrita na Educação Infantil¹ —, com o objetivo de implementar ações formativas destinadas à ampliação e consolidação dos saberes desses profissionais, de modo a favorecer o planejamento e a realização de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita das crianças (Ministério da Educação, 2025).

Formular uma política pública de formação continuada em nível nacional, que se diferencie de modelos prescritivos ou de propostas excessivamente pontuais — ainda recorrentes em muitos municípios brasileiros —, implica desenvolver um sistema de adesão que envolva múltiplos atores ocupando diferentes assentos na arena de debate sobre formulação e implementação. Como aponta Lotta (2019), as políticas públicas são constituídas por diversas camadas decisórias — por vezes hierárquicas, por vezes paralelas —, e a formulação e a implementação não se configuram como fases estanques. Assim, a questão central não é apenas “quem decide” ou “quem executa”, mas quem decide com quem, sobre o quê, e quais decisões podem ser questionadas, alteradas e “redecididas” (Lotta, 2019, p. 18).

Além desses desafios, uma proposta fundamentada em uma perspectiva crítico-reflexiva — que articula conhecimentos teórico-metodológicos com a prática docente cotidiana e com os contextos de atuação das professoras e das crianças — demanda um processo longo, em que todos possam participar de forma autoral dessa cadeia

¹ Para saber mais sobre o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, acessar <https://lepi.fae.ufmg.br/>.

discursiva. Perguntas emergem desse movimento: é adequado incorporar à prática pedagógica da Educação Infantil um trabalho sistemático com a linguagem escrita? É possível articular o trabalho com a língua escrita a uma perspectiva comprometida pedagogicamente com o direito de as crianças viverem plenamente suas infâncias?

Na busca por respostas a essas indagações, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil enfatizou o papel da literatura na aproximação das crianças, desde bebês, ao universo letrado. Por que atribuir à literatura tal centralidade no trabalho com a leitura e a escrita na primeira infância? Que conhecimentos professores e professoras precisam construir para fomentar, junto às crianças, seu direito de se constituírem como leitores de literatura desde a mais tenra idade? Essas são questões cruciais que os artigos deste Dossiê podem ajudar a fomentar, numa via de mão dupla, no fortalecimento do diálogo entre os resultados de pesquisa e as políticas públicas de forma a colaborar para que a sociedade participe ativamente das decisões que a afetam, promovendo a confiança nas instituições, para que se tornem mais engajadas e responsivas.

Assim, a implementação de uma política pública de formação fundamentada em resultados de pesquisas significa fortalecer a Educação Infantil como etapa educativa com finalidades próprias, comprometida com a ampliação dos repertórios infantis no campo da linguagem oral e escrita, em diálogo com as demais linguagens da experiência humana, reafirmando o compromisso com a formação integral de profissionais e crianças.

Nos textos aqui reunidos, a articulação entre Educação Infantil, linguagem, literatura e formação se deu de diferentes formas.

O artigo intitulado **A leitura de livros literários por crianças na Educação Infantil**, de Vanessa Ferraz Almeida Neves e Lais Caroline Andrade Bitencourt, apresenta uma reflexão crítica sobre o lugar da linguagem escrita nessa etapa da educação e defende a superação das dicotomias tradicionalmente estabelecidas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A partir da análise de um evento de letramento protagonizado por uma criança de cinco anos, Wanda, o estudo evidencia como a literatura infantil pode configurar-se como espaço de formação estética, simbólica e autoral, mesmo antes da alfabetização formal. A investigação, fundamentada na Etnografia em Educação e na

Sociologia da Infância, observa práticas em uma escola pública de Belo Horizonte e destaca o papel da mediação docente na valorização da leitura literária como experiência cultural, e não como instrumento didático. O episódio em que Wanda, uma criança de cinco anos, “lê” as imagens do livro “O leão e o ratinho” demonstra sua capacidade de construir narrativas a partir das ilustrações, mobilizando elementos da oralidade, da escuta e da imitação significativa da professora. A análise ressalta o livro como artefato cultural, enfatiza a relevância da qualidade textual e visual das obras ofertadas às crianças, ao mesmo tempo em que reconhece a potência criadora infantil até mesmo diante de materiais menos inspiradores.

Na mesma direção, Paulo Fochi propõe uma reflexão sobre o papel da Educação Infantil na construção de condições para que as crianças pensem, se expressem e “leiam o mundo” antes da alfabetização formal. O artigo intitulado **A relação solidária entre oralidade e linguagem gráfica na Educação Infantil: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento antes da alfabetização** fundamenta-se em três argumentos centrais: (i) com base em Jerome Bruner e Alison Gopnick, sustenta que há uma tensão criativa entre tradição e inovação, ressaltando a importância da cultura na transmissão do conhecimento e da experiência humana, assim como a natureza humana de aprender; (ii) à luz de Kieran Egan, defende que a imaginação constitui parte fundamental da cognição infantil e deve ser valorizada na prática pedagógica, sendo compreendida não como oposta ao pensamento racional ou convencional, mas como sua base expressiva e potencializadora; (iii) inspirado em Loris Malaguzzi, destaca que a expressão das crianças não pode se restringir à linguagem verbal, pois a pluralidade de linguagens — gráfica, corporal, plástica, musical, entre outras — é essencial para o desenvolvimento do pensamento e da autoria infantil. A pesquisa ancora-se em um estudo de caso realizado no contexto do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), a partir de processos de formação em serviço e práticas colaborativas de investigação com professoras e escolas. O trabalho metodológico baseia-se na documentação pedagógica, em registros do cotidiano escolar e na análise de materiais gráficos e verbais produzidos pelas crianças.

O artigo **Ler e escrever com Nietzsche e Sêneca na Educação Infantil: uma defesa da infância e da narrativa**, de Betina Schuler e Tiago Almeida, discute a leitura e a escrita na Educação Infantil como práticas narrativas que ultrapassam a lógica da preparação para a alfabetização formal. Inspirados em Nietzsche e Sêneca, os autores defendem que a infância deve ser compreendida como um tempo presente e vital, marcado pela experimentação estética, ética e política. Nesse horizonte, ler e escrever não são atos técnicos ou utilitários, mas experiências de corpo e linguagem, práticas de liberdade que acolhem a criação, o jogo, o silêncio e a fabulação. Ao problematizar perspectivas escolarizantes e moralizantes, o texto afirma a potência narrativa das crianças como forma legítima de autoria e de produção cultural, estética e filosófica. As práticas de leitura e escrita, nesse sentido, tornam-se experiências de resistência às lógicas produtivistas, abrindo espaço para narrar e inventar mundos. Os autores concluem que a defesa da infância passa por reconhecer no ler e escrever não apenas a entrada no mundo letrado, mas a possibilidade de habitar poeticamente a existência e afirmar a vida em suas múltiplas perspectivas.

Catarina Moro, Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker e Gioconda Ghiggi, no artigo intitulado **Entre diálogos, estudos e vivências literárias: a experiência formativa no LEEI-PR 2024-2025**, compartilham a formação continuada ofertada no âmbito do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, no estado do Paraná, ocorrida entre os anos de 2024 e 2025. O percurso narrativo apresentado consiste em registros memorialísticos dos encontros presenciais com um grupo de treze Formadoras Estaduais (FEs). O artigo apresenta as proposições pedagógicas e saberes teórico-práticos compartilhados, além de depoimentos das formadoras participantes. No texto, as autoras abordam o processo que se desenvolveu entre a equipe de Coordenação Estadual e as Formadoras Estaduais (FEs), ao longo da efetivação de sete encontros presenciais. Tais momentos compuseram a exploração e o estudo do conteúdo do curso, assim como a preparação para as FEs ministrarem a formação juntamente às Formadoras Municipais (FMs). Como resultado, indica a potencialidade de um programa de formação docente tecido por interlocutores plurais, com experiências alargadas e interesses comuns acerca das infâncias e do seu direito às culturas do escrito.

O artigo **Livros ilustrados desafiadores e controversos: cuidado com a raposa! emoção e trapaça em Raposa**”, de Margareth Wild e Ron Brooks, de Bettina Kümmerling-Meibauer e Jorg Meibauer, parte do pressuposto de que, na perspectiva de um leitor adulto, *Raposa* é um livro ilustrado desafiador. O livro trata de um triângulo amoroso entre um cão meio-cego, uma gralha de asas machucadas e uma raposa. Nessa relação a três, a raposa seduz a gralha para afastá-la do cão por meio de uma trapaça. Junto ao texto verbal, as ilustrações estimulam as emoções e suscitam o desespero. Para reconstruir uma interpretação possível dessa relação entre texto e ilustração, em particular do ponto de vista de uma criança leitora, os autores analisam a raposa como um personagem literário específico; discutem as noções de trapaça e sedução; perguntam como a empatia com personagens literários contribui para a compreensão do tema moral pela criança e incluem aspectos emocionais das ilustrações, especialmente aqueles desencadeados pelas cores. A análise geral dos autores mostra que “*Raposa*” pode ser lido de muitas formas, qualificando, assim, o status de um livro genuinamente representativo do fenômeno *crossover*. Com relação à metodologia, este artigo mostra como a teoria do livro ilustrado pode contribuir para a compreensão de aspectos cognitivos mobilizados pela referida obra.

A literatura indígena e a Educação Infantil, de autoria de Carina Oliveira Silva, discute como autores e autoras indígenas concebem a literatura e sua função formativa na educação, desde a Educação Infantil. A fundamentação teórica do artigo apoia-se nos estudos de Ailton Krenak (2019), Graúna (2013), Daniel Munduruku (2012-2017) e Thiél (2012). As entrevistas com autores e autoras indígenas apresentam a literatura indígena enquanto território simbólico, que abrange diversas manifestações culturais dos povos originários e se caracteriza como uma literatura multimodal. Segundo a autora, a presença da literatura indígena nas escolas, mais do que cumprir a pauta legal da diversidade cultural brasileira, é uma importante ação formativa. A partir de vivências de uma alteridade que gere deslocamentos e experiências coletivas, por via da literatura, a autora defende a ideia de que é possível uma educação sensível, empática e capaz de quebrar estereótipos sobre os povos indígenas.

O texto **Literatura para as infâncias e relações étnico-raciais: uma discussão conceitual**, de Sara da Silva Pereira apresenta a discussão conceitual sobre literatura para as infâncias e relações étnico-raciais como parte dos resultados de uma tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa apresenta reflexões sobre como as questões étnico-raciais estão sendo abordadas na literatura para as infâncias, uma vez que essa produção tem se mostrado importante aliada no combate ao racismo, tornando-se uma ferramenta poderosa no fortalecimento da identidade e da autoestima, quando compartilhada com crianças desde bebês. Por meio da realização do levantamento bibliográfico foi possível acessar um panorama do estado da arte e tecer uma discussão conceitual sobre literatura e relações étnico-raciais, contando com o aporte teórico de pesquisadores/as como: Cuti (2010); Debus (2017); Hakiy (2018); Munduruku (2022); Pereira (2025); Costa (2024), dentre outros/as. Os resultados apontaram que: a trajetória de personagens negros e indígenas para se firmarem na literatura para as infâncias é muito semelhante, pois ambas são marcadas pelo racismo; já os termos e conceitos referentes à literatura e relações étnico-raciais têm se ampliado, nomeando essas produções. Essa incursão situou o conhecimento revelando termos, conceitos e nomenclaturas e ampliando a discussão conceitual do campo analisado.

A resenha elaborada por Luciane Maria Schlindwein apresenta a obra **Imaginação – Textos Escolhidos – com comentários e ensaios sobre a imaginação na obra de Vigotski**, resultado de um amplo trabalho coletivo de tradução e análise desenvolvido por pesquisadores suíços e brasileiros. O livro reúne, em sua primeira parte, a tradução de *Imaginação e atividade criadora na infância* (1930), texto central de Vigotski sobre a potência da imaginação humana. Na segunda parte, contempla escritos inéditos do autor, produzidos entre 1922 e 1934, traduzidos diretamente do russo. Já as partes III e IV trazem ensaios, comentários e encartes elaborados pelo grupo de pesquisa, que ampliam a compreensão do conceito de imaginação no pensamento vigotskiano, destacando suas relações com a criação, a fantasia, a estética, a brincadeira e o desenvolvimento humano. A resenha evidencia a relevância da obra tanto pelo rigor filológico do processo de tradução quanto pela densidade teórica dos textos que a compõem, revelando a

imaginação como conceito nuclear na psicologia histórico-cultural. Ao situar a obra no contexto das pesquisas contemporâneas sobre infância, linguagem e desenvolvimento, o texto reafirma a atualidade do pensamento de Vigotski e sua contribuição para compreender a relação entre imaginação, criação e vida humana.

A entrevista com María Emilia López, pesquisadora e formadora argentina de reconhecida trajetória na área da Educação Infantil, oferece ao leitor um olhar sensível e crítico sobre a centralidade da linguagem, da literatura e da experiência estética na vida das crianças pequenas. Em sua fala, López retoma questões fundamentais de sua produção acadêmica e de sua prática formativa, destacando a importância de compreender a infância como tempo presente e de reconhecer a potência expressiva das crianças em suas múltiplas linguagens. A autora reflete sobre os desafios das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil na América Latina, analisando tanto os avanços conquistados quanto as tensões persistentes em relação às práticas pedagógicas, à formação docente e às desigualdades sociais. Ressalta, ainda, o papel da mediação do adulto na aproximação das crianças com a literatura, concebida não como instrumento didático, mas como experiência estética e cultural indispensável à constituição de sujeitos críticos e criadores. Ao integrar teoria, prática e experiência, a entrevista reafirma a relevância de escutar as vozes das crianças e de construir contextos educativos que valorizem a imaginação, a narrativa e a arte como dimensões constitutivas da infância.

Desejamos que o dossiê “Educação Infantil: linguagem, literatura e formação” possa inspirar e apoiar novas pesquisas, fortalecendo a produção acadêmica comprometida com a infância e suas múltiplas linguagens. Que os textos reunidos também contribuam para os processos formativos de professoras, professores e demais pessoas interessadas na temática, ampliando olhares, práticas e reflexões sobre a potência da linguagem e da literatura na educação das crianças pequenas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERY, James. **O vestido de Afiya**. Ilustrações de Anna Cunha. Curitiba: Olho de Vidro, 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Candido, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

COSTA, Samara da Rosa. **“Profe, deixa eu falar?”: o que dizem crianças negras e não negras do 1º ano do ensino fundamental sobre histórias, ilustrações e autores(as) de livros de literatura para infância de temática afrobrasileira e africana**. 2024. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação. Curitiba, 2024.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina**.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOCHI, Paulo. A relação solidária entre oralidade e linguagem gráfica na Educação Infantil: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento antes da alfabetização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 40-69, set./dez. 2025.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena - a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/41648-ibge-divulgara-em-4-de-dezembro-a-sintese-de-indicadores-sociais-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populacao-brasileira-2024.html>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Livros ilustrados desafiadores e controversos: Cuidado com a raposa! Emoção e trapaça em Raposa, de Margareth Wild e Ron Brooks. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 109-131, set./dez. 2025.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil** / organizadora, Gabriela Lotta. -- Brasília: Enap, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MORO, Catarina; STROHHECKER, Franciele da Silva dos Anjos; GHIGGI, Gioconda. Entre diálogos, estudos e vivências literárias: a experiência formativa no LEEI-PR 2024-2025. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 82-108, set./dez. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena: vozes ancestrais em novas plataformas. In: MUNDURUKU, Daniel et al. **Jenipapos: diálogos sobre viver** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em foco. Série Educação, História e Cultura).

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. A leitura de livros literários por crianças na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 19-39, set./dez. 2025.

PEREIRA, Sara da Silva. **Erês e curumins nas literaturas de autorias negras e indígenas para as infâncias: a escuta de crianças pequenas**. 2025. 284 f. Tese (Doutorado) -

Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2025.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Literatura para as infâncias e relações étnico-raciais: uma discussão conceitual. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 146-173, set./dez. 2025.

SCHULER, Betina; ALMEIDA, Tiago. Ler e escrever com Nietzsche e Sêneca na Educação Infantil: uma defesa da infância e da narrativa. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 70-81, set./dez. 2025.

SILVA, Carina Oliveira. A literatura indígena na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 132-145, set./dez. 2025.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na Educação Infantil**: infância e linguagem. Caderno 2. Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 13-43.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.