

## O papel do professor na perspectiva discursiva na Educação Infantil

**Angela dos Santos Sousa Alves**

Mestre em Ciências da Educação

Instituição: Universidad Columbia del Paraguay

E-mail: angeladossantossousa@yahoo.com.br

### RESUMO

O artigo discute o papel do professor na Educação Infantil sob a ótica discursiva, destacando a linguagem como elemento estruturante das práticas pedagógicas. Ao compreender o professor como sujeito do discurso, reconhece-se sua função não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de sentidos nas interações cotidianas. A linguagem, nesse contexto, é vista como prática social que atravessa e constitui sujeitos, sendo essencial para a construção de identidades, conhecimentos e vínculos. O texto aborda também o currículo, o planejamento e a avaliação a partir de uma perspectiva dialógica, propondo uma escuta sensível às múltiplas vozes infantis. As Diretrizes Curriculares Nacionais e autores contemporâneos sustentam a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, inclusivas e sensíveis às experiências infantis. O brincar, as narrativas, os jogos e a produção textual são considerados caminhos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A mediação do professor é valorizada como condição para que as crianças se apropriem das diferentes linguagens e expressem suas compreensões de mundo. Ressalta-se a importância de superar práticas adultocêntricas, reconhecendo as crianças como coprotagonistas na produção de significados. O artigo enfatiza a formação docente crítica e contínua, que favoreça o diálogo entre teoria e prática, respeitando o tempo da infância e as singularidades dos sujeitos. Assim, o professor é entendido como articulador de experiências, comprometido com uma educação democrática, ética e transformadora. A abordagem discursiva amplia o olhar sobre o processo educativo, promovendo uma prática pedagógica que valoriza a linguagem como forma de participação, expressão e construção coletiva de saberes, contribuindo significativamente para a qualidade da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Linguagem. Docência. Educação Infantil. Discurso. Subjetividade.

### 1 INTRODUÇÃO

A atuação docente na Educação Infantil tem sido objeto de amplas discussões no campo educacional, principalmente quando se considera o impacto da linguagem na constituição dos sujeitos e na mediação das práticas pedagógicas. Ao se adotar uma abordagem discursiva, reconhece-se que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também participa da construção de sentidos, organizando os contextos interacionais em que as crianças se inserem e desenvolvem suas formas de expressão, pensamento e identidade. Essa perspectiva desloca o olhar tradicional sobre o ensino e demanda uma reflexão crítica sobre as práticas cotidianas e as formas de interação em sala de aula, dando ênfase ao que se diz, como se diz e ao que se escuta.

A Educação Infantil, por sua natureza formativa e fundante, exige do educador um posicionamento consciente sobre seu modo de estar com as crianças, pois é nesse espaço que se iniciam os processos de significação do mundo e de si mesmos. Nesse cenário, o professor é compreendido como sujeito do discurso,



cuja linguagem carrega ideologias, intencionalidades e relações de poder. Dessa forma, sua prática vai além da seleção de conteúdos e atividades, pois implica escolhas discursivas que influenciam diretamente a maneira como as crianças se veem, compreendem os outros e interpretam as experiências sociais e escolares que vivenciam. O papel docente, então, assume um caráter político e formador de subjetividades.

Sob essa ótica, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas o próprio meio pelo qual os sujeitos se constituem. O professor atua como mediador das interações verbais e não verbais, organizando os espaços de fala, escuta e participação das crianças, ao mesmo tempo em que também é atravessado por discursos institucionais, culturais e históricos. As formas pelas quais ele dialoga, nomeia, pergunta, responde e interpreta os enunciados infantis revelam compreensões sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem que impactam diretamente a constituição dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas. Por isso, torna-se necessário compreender como essas práticas se configuram discursivamente no cotidiano da Educação Infantil.

A centralidade do discurso na prática pedagógica exige, portanto, que o professor desenvolva uma escuta atenta e sensível, capaz de acolher as múltiplas vozes presentes no ambiente escolar. Isso implica reconhecer a criança como sujeito discursivo, capaz de produzir enunciados e participar ativamente da construção do conhecimento. Quando se considera essa dimensão discursiva, amplia-se a compreensão do processo educativo, permitindo que as práticas pedagógicas sejam analisadas a partir dos sentidos produzidos nas interações. A escola, nesse sentido, passa a ser vista como um espaço onde circulam e se confrontam diferentes discursos, e o professor como alguém que precisa negociar, interpretar e posicionar-se diante deles de forma crítica e reflexiva.

A reflexão sobre o papel do professor na perspectiva discursiva também permite repensar as noções tradicionais de autoridade, currículo e avaliação na Educação Infantil. Em vez de assumir um lugar fixo e hierárquico, o docente é convocado a construir com as crianças uma relação dialógica, marcada pela escuta, pelo respeito às singularidades e pela valorização das múltiplas linguagens. Essa atuação demanda intencionalidade, sensibilidade e uma formação que favoreça o olhar para a linguagem como prática social. Assim, o trabalho pedagógico passa a ser compreendido como uma rede de significações em constante movimento, em que cada gesto, palavra e silêncio contribui para a formação das subjetividades infantis.

Neste contexto, torna-se fundamental pensar a formação docente voltada para a linguagem como constitutiva das relações e das práticas pedagógicas. A construção de um olhar discursivo sobre o cotidiano da sala de aula implica reconhecer que a prática educativa não é neutra, mas marcada por sentidos que produzem efeitos nas identidades, nas relações sociais e nos modos de aprendizagem. Por isso, refletir sobre o papel do professor na perspectiva discursiva é, antes de tudo, um exercício de escuta e de crítica à naturalização de certas práticas e discursos que se repetem na Educação Infantil sem que seus efeitos sejam efetivamente problematizados.



O presente artigo tem como objetivo discutir o papel do professor da Educação Infantil a partir de uma abordagem discursiva, compreendendo que o discurso é elemento central na constituição das práticas pedagógicas e na formação dos sujeitos. Para isso, será realizada uma análise que considera as interações cotidianas, os modos de dizer e os efeitos de sentido produzidos no contexto escolar, buscando evidenciar como o professor atua na mediação dos discursos e na construção de significados junto às crianças. Ao assumir essa perspectiva, espera-se contribuir para a valorização de práticas pedagógicas mais conscientes, dialógicas e comprometidas com a formação crítica e integral da infância.

## **2 METODOLOGIA**

Este artigo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, cuja finalidade é promover uma reflexão teórica acerca do papel do professor na Educação Infantil sob a ótica da perspectiva discursiva. Optou-se por esse delineamento metodológico por compreender que a investigação sobre práticas pedagógicas e interações linguísticas requer um aprofundamento conceitual e analítico fundamentado em estudos já consolidados no campo educacional.

A pesquisa bibliográfica consiste na análise de produções científicas e acadêmicas previamente publicadas, que tratam dos temas relacionados à linguagem, discurso, docência e Educação Infantil. O levantamento teórico priorizou obras de autores reconhecidos na área da Linguística, Educação e Psicologia da linguagem, assim como artigos científicos e capítulos de livros publicados nos últimos dez anos, buscando garantir atualidade e relevância aos dados examinados. Também foram considerados textos clássicos, cuja contribuição permanece fundamental para a compreensão da temática proposta.

Os materiais foram selecionados por meio de buscas em bases digitais como Scielo, Google Acadêmico, Capes Periódicos e repositórios institucionais. Foram utilizados descritores como “docência na Educação Infantil”, “linguagem e discurso”, “prática pedagógica” e “interações escolares”, visando garantir a pertinência das fontes ao objeto de estudo. Após a seleção, os textos foram organizados, lidos e analisados de forma crítica, permitindo a construção de uma argumentação coerente com os objetivos da pesquisa.

A partir desse percurso metodológico, foi possível identificar diferentes contribuições teóricas que fundamentam a compreensão da linguagem enquanto prática social e o professor como sujeito discursivo. As discussões desenvolvidas ao longo do artigo resultam da sistematização e articulação desses referenciais, de modo a evidenciar como o discurso docente influencia a constituição de sentidos e a formação das subjetividades infantis no contexto educacional.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/SEB, 2010), nos seus artigos 3º e 4º, postulam que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que



buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”; e no artigo 4º:

“as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

As unidades devem garantir a todas as crianças experiências que promovam um autoconhecimento, imersão em diferentes linguagens, contextos significativos e outros, conforme quadro 2:

Quadro 2: Diretrizes para a Educação Infantil

o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
a imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
recriação, em contextos significativos para as crianças, de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
ampliação da confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: (MEC/SEB, 2010)

É articular os princípios dos campos de experiência com as dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens, a sua organização deve considerar (BARBOSA; FOCHI, 2015):

1. as experiências concretas da vida cotidiana, ou seja, no dia a dia nada é banal e nele residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono;
2. o convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e com os adultos;
3. a aprendizagem da cultura, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, na apropriação de rituais e modos de funcionamento de cada cultura;
4. a produção de narrativas individuais e coletivas através de diferentes linguagens, já que as crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido à sua vida. As crianças vivem suas brincadeiras de modo narrativo porque formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam.



As Orientações Curriculares para a Educação Infantil (OCEI, 2010) propõem que a construção do conhecimento pela criança se dê por meio das relações dessas com os adultos e com as outras crianças, reconhecendo e incluindo suas sugestões e demandas para que novos saberes sejam elaborados por todos, em uma ação conjunta, mediada e seguida de registros sobre o processo de aprendizagem. Os conteúdos que permeiam as relações e introduzem conhecimentos devem estar em consonância com as possibilidades e interesses das crianças, ou seja, devem ser pertinentes e adequados aos diferentes grupos.

O estudo de Salles e Parentes (2007), com 109 crianças da 2ª série, identificou que são utilizadas as rotas de leitura e palavras isoladas, dando ênfase a rota fonológica. Neste sentido ainda para a autora supracitada impõe uma diversidade de formas de avaliar o desempenho das crianças. Em Couto (2011), a narrativa e narratividade não deve dar espaço a avaliação da quantidade de erros, mas em uma construção ampla, envolvendo política, cultura, arte e outros.

Isto posto, observa-se que deve dar mais ênfase ao imaginário, estimulando a criança a construir realidades e iniciar os estudos de ética, fundamentais para uma formação cidadã ampla.

Este campo ético, também está relacionado a própria formação continuada do professor que está amparada em percursos formativos padronizados que são regulamentados por políticas públicas, reduzindo os espaços de expressão e coletividade, o que não é positivo do ponto de vista da filosofia da diferença de Gilles Deleuze (LOPES, 2020).

Esta padronização desnuda o adultocentrismo, que se contrapõe aos aspectos democráticos da educação, dando espaço para a forma de viver indicada pelo mercado, estes aspectos democráticos podem ser construídos desde a educação infantil, para sobrepor estas barreiras é preciso observar que as crianças também contribuem para o processo de ensino e aprendizagem (AGOSTINHO, 2020).

Para Corsino (2009, p. 61-62), no cotidiano da Educação Infantil é possível brincar com as palavras a partir da leitura de textos da oralidade. Brincando com parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas as crianças têm a oportunidade não apenas de interagir, divertir-se e partilhar uma cultura lúdica e transmitida entre as gerações, como também de reconhecer sons semelhantes, segmentar as palavras, completar versos dando novos sentidos, experimentar ritmos, fazendo uma análise bastante complexa da língua. Defendemos que essas brincadeiras contribuem, de forma significativa, para o processo de alfabetização, pois através das mesmas a consciência fonológica, que segundo diversas pesquisas (BRYANT; BRADLEY, 1987; LEITE, 2006; BARRERA; PLACITELI, 2008; AQUINO, 2007; BEZERRA, 2008) é uma habilidade necessária para a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, pode ser desenvolvida, contribuindo assim para a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e apropriação do mesmo.

Quando cantamos músicas e cantigas de roda; ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas; ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações; estamos nos envolvendo com a linguagem de



uma forma lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogos que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedanha (também chamada de animal, fruta, pessoa), ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117-118).

Os jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver fluência de leitura são um excelente recurso para proporcionar às crianças situações de leitura e escrita de palavras de maneira lúdica. O uso desses jogos pode ajudar o aluno a desenvolver fluência na leitura e consolidar as correspondências grafofônicas (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005). Observamos que, de maneira geral, o uso de jogos, no cotidiano da sala de aula, pode ser um rico recurso para ajudar os alunos a compreenderem os diferentes princípios do sistema de escrita de forma lúdica e prazerosa. Ana Lúcia Petty e Norimar Christe Passos, em seu artigo Avaliação formativa e jogos de comunicação afirmam que,

ao jogar, uma criança dá muitas informações e comunica, via ação, sua forma de pensar, desde que o observador reconheça nas ações ou procedimentos os indícios que está buscando para realizar sua avaliação. Em outras palavras, deve ser capaz de transformar as informações, sempre presentes, em dados significativos (2004, p.127).

Nas palavras de Duarte Júnior (2010, p.17), essa necessidade de jogar, de brincar,

que se manifesta em quase todas as atividades do ser humano, como a arte, faz-se presente ainda naquela criação que nos tornou definitivamente a espécie que somos: a linguagem. Ela que estabelece os alicerces de nosso pensamento e organiza a realidade, que nos permite construir um universo significativo para além do meramente físico e palpável, revela-se em sua essência, um grande, complexo, intrincado e deslumbrante jogo.

O jogo é uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam com características próprias e que possuem regras bem estabelecidas e obrigatórias, desde o início de sua prática. E, o jogo educativo tem duas funções:

- 1- **função lúdica** – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e
- 2- **função educativa** – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (Campagne, 1989, p.112).

Kishimoto (2003, p.17) também se refere a essa dimensão:

[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.



Dias (2003, p. 52) defende que:

[...] na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de ser preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com sons, com palavras.

Moura (1992, p.79-80) argumenta que:

o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros.

Neste sentido, qual é o papel do professor na perspectiva discursiva na Educação Infantil?

De acordo com Délia Lerner, pesquisadora e educadora argentina, há diferentes modalidades organizativas do tempo. Em alguns momentos, o educador pode trabalhar com atividades permanentes que ocorrem dentro de uma regularidade de tempo. Em outros, com projetos ou sequências de atividades, quando geralmente objetiva-se abordar conteúdos mais específicos. Há ainda as situações independentes e ocasionais, que incluem aquelas que não foram previstas.

Para ela, a criança na Educação Infantil deve estar exposta a atividades e experiências diversificadas, sejam elas permanentes ou independentes, mantendo-se presentes de forma consistente e diária.

Estas experiências devem garantir que as crianças sejam acolhidas, respeitadas, que interajam socialmente e aprendam a ouvir, a observar. O quadro 3 traz à tona o planejamento na educação infantil.

Quadro 3: Planejamento na Educação Infantil

sejam bem recebidas, acolhidas com carinho e atenção afetiva e pedagógica;
tenham momentos coletivos, em pequenos grupos e atendimento individual, durante a rotina escolar;
manuseiem materiais, brinquedos e equipamentos para exercícios físicos;
vivenciem a natureza dentro ou fora da sala;
tenham acesso a muitos materiais para experimentação e exploração de fenômenos naturais e científicos;
brinquem com materiais que desenvolvam a brincadeira de faz de conta de maneira criativa, rica e interessante;
falem com e ouçam os adultos individualmente e em pequenos grupos;
participem de brincadeiras físicas dentro e fora da sala/ instituição;
possam se movimentar na sala e na escola/creche, em busca de seus interesses e do coletivo;
desenhem, rabisquem, escrevam, explorando gráfica e plasticamente o mundo;
ouçam, construam e contem histórias em pequenos grupos;
tenham a possibilidade de dar continuidade aos seus projetos dentro e fora de sala;
revelem suas perspectivas pessoais, falem de si e dos outros de maneira respeitosa;
cantem, dançam e se expressem corporal e artisticamente;
recebam instruções claras para atividades em diversas áreas do conhecimento;
recebam atenção individual dos adultos, de maneira a expandir seus conhecimentos;
tenham a possibilidade de propor e iniciar atividades individuais e em grupo;
revelem seus conhecimentos, façam perguntas e externem suas dúvidas;



participem de atividades dirigidas pelo educador junto com seus colegas.

Fonte: Planejamento na Educação Infantil (2011, p.25-26)

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (DCNEI, 2009, [s.p.]).

Também por meio da mediação da professora, que atua como escriba, as crianças podem participar da produção de textos variados, propostos em situações reais de comunicação escrita. Podem, nesses momentos, desenvolver estratégias de produção de textos e mobilizar os conhecimentos construídos nas práticas de leitura. Brincando de escrever para os pais, os colegas e outras pessoas, as crianças começam a participar de eventos sociais, imitando os adultos letrados com os quais elas convivem. Também se tornam, de modo gradativo e lúdico, usuárias da escrita nas situações em que escrevem usando suas próprias estratégias de registro do texto. Todavia o papel de escriba é executado pela professora, porém a tarefa de produzir o texto é de todos pois as crianças são produtoras de textos escritos mesmo que realizem oralmente. Resumidamente é o que Curto, Morillo e Teixidó (2000, p.49) afirmam

[...] esperar que possam escrever perfeitamente por si próprias pressupõe uma enorme perda de tempo. Desde os três anos as crianças podem perfeitamente elaborar uma carta, uma notícia, uma mensagem, uma descrição, etc. Podem escrevê-la por si mesmas ou servindo-se do professor, que age, nesse caso, como secretário ou escrivão. Mas são os alunos que constroem o texto, os verdadeiros autores, que pensaram a melhor forma de expressar a mensagem que querem transmitir.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, uma das primeiras resoluções do MEC a conduzir o trabalho pedagógico, preconiza a prática de produção de textos com crianças.

Ditar um texto para o professor, para outra criança ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar a produção de textos antes de as crianças saberem grafá-los. É em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente (BRASIL, 1998, p.46).

E, numa publicação do MEC (2009, p.43) “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, na dimensão “Multiplicidade de experiências e linguagens” diz que um dos aspectos a serem avaliados é se as crianças são incentivadas a produzir textos mesmo que não saibam ler e escrever.

Corroborando com esta aprendizagem sobre o funcionamento da língua escrita, Teberosky e Ribera



ênfatizam que:

Os meninos e as meninas pré-escolares distinguem entre registros formais e cotidianos, entre diferentes gêneros, e são capazes de relacionar essas diferenças com as modalidades oral e escrita. Reconhecem e produzem as formas discursivas associadas à linguagem escrita mesmo antes de serem capazes de ler ou de escrever por si próprios (2004, p. 63).

As autoras Teberosky e Colomer também apontam as práticas de leitura e escrita ao afirmarem que:

Cada uma dessas práticas de leitura e /ou escrita tem muitas funções diferentes e se realiza sobre diversos tipos de objetos: - A leitura de histórias tem uma função lúdica; a leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais tem funções de identificação e de informação; a leitura de instruções, tais como as receitas de cozinha, tem a função de orientar a ação. - As práticas de leitura se realizam sobre diferentes tipos de objetos: uns são portadores de textos e outros são suportes específicos do texto escrito (2003, p.20).

E, acrescentam o desenvolvimento do vocabulário e sua contribuição quando enunciam:

Quando os adultos incluem as crianças ativamente em torno de atividades de escrita, colaboram para o aumento de seu vocabulário e para a compreensão das funções do texto escrito. Ambos os aspectos estão relacionados ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita (2003, p.34).

Elas também afirmam que: “[...] aos 5 anos, muitas crianças podem não apenas reproduzir narrativas verbalmente, mas também ditá-las a um adulto e já são capazes de diferenciar um poema, uma carta, uma notícia ou uma receita de bolo “(2003, p. 57).

É inevitável que as atividades e experiências relacionadas às áreas de conhecimento e linguagens sejam desenvolvidas diariamente, como, por exemplo, a narração de histórias, a observação da natureza, as conversas coletivas, a resolução de problemas para desenvolver o raciocínio lógico, as atividades artísticas, a movimentação do corpo etc.

É de fundamental importância que os futuros leitores tenham contato com todo tipo de material escrito nos primeiros anos de escolarização e cabe aos adultos o papel decisivo na iniciação ao prazer da leitura. O hábito de ler forma-se antes mesmo de se aprender a ler e escrever; é aprendendo a ouvir histórias que o futuro leitor é preparado para a leitura. A literatura tem também como função ser mediadora entre a língua padrão e os outros falares. É por meio dela que a criança entrará em contato com as questões sintático- semânticas da língua escrita e das relações existentes entre a linguística e a representação gráfica (ANDREU, 2001, p.165-166).

Na consideração de Oliveira-Formosinho (1998, p.158), estabelecer uma rotina é:

[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não.



No planejamento das atividades, é importante que o educador defina alguns objetivos para que atinja suas metas no processo de ensino-aprendizagem, para isso se faz necessário seguir algumas orientações, como exemplo:

- Favorecer a aquisição de habilidades que permitam à criança analisar de forma crítica o mundo que a cerca, para que seja capaz de enfrentar novos problemas e conviver com os outros de forma cooperativa;
- Atender necessidades psicossociais, possibilitando a ampliação de suas experiências, com base nas próprias vivências e situações concretas do cotidiano.
- Desenvolver e explorar, de forma interdisciplinar, todas as áreas do conhecimento;
- Ampliar o vocabulário e desenvolver a linguagem, sob o enfoque descritivo e narrativo;
- Incentivar a curiosidade, o entusiasmo, a imaginação, a representação gráfica. (REVISTA AMAE EDUCANDO 8/2009, p 9).

Atividades planejadas que desenvolva habilidades linguísticas, motoras e emocionais. Segundo Oliveira (2005, p.236):

Na verdade, a elaboração de uma sequência de atividades relativas a um eixo temático que se projeta no tempo e constitui o mote principal da ação permite à criança integrar sua experiência com diferentes propostas. Isso pode ser feito, por exemplo, com a organização de sequências de atividades, como representar um objeto associado a uma história lida pelo professor com um conjunto de peças para serem encaixadas, desenhar depois o que foi representado e, finalmente, contar e “escrever” uma história com base na representação do desenho.

A criança quando reproduz na brincadeira do faz de conta uma fala da mãe ou quando imita o modo de agir da professora ao contar histórias, está demonstrando a sua compreensão sobre essas situações e sobre os papéis que elas desempenham, além de revelar o seu imaginário sobre ser mãe e “ser professora” que apreende nos livros, nas histórias, nas novelas...construindo o seu próprio modo de ser e agir. Da mesma forma, quando reproduz situações de leitura e escrita, ela está demonstrando o que está em processo de aprendizagem e também o que já sabe. Por isso, a nossa tarefa, enquanto educadores, é a de promover, valorizar e vivenciar com as crianças situações em que o uso da linguagem oral e escrita seja necessário e esteja dentro de um contexto significativo para elas (CADERNO DE ATIVIDADES DA PRÉ- ESCOLA, 2013, p.8).

É parte importante desta tarefa identificar aquilo que elas já sabem, para que possamos desafiá-las e apoiá-las apropriadamente. Acompanhar cada uma delas torna-se essencial no processo de escolha das atividades diárias que oferecemos com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral, do letramento e à aquisição do sistema de escrita alfabética por nossas crianças. Acreditamos que “(...) é vivendo a linguagem oral no dia a dia que a criança vai aprendendo a fazer uso dela, se apropriando de seu funcionamento e descobrindo a possibilidade de registro. O mesmo processo inserido em usos no cotidiano aplica-se também à linguagem escrita. A construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida” (OCEI, 2011, p.19).



Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais, mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança (KLEIMAN, 1995, p. 30).

A perspectiva discursiva na educação infantil resgata este fazer pedagógico baseado em diversos atores, dando espaço para que a criança expresse suas emoções, suas preferências, respeite o espaço do outro. Neste sentido, trata-se também de um aspecto comportamental baseado na coletividade e na vida em sociedade, reproduzindo no campo ético o respeito às diferenças.

se as crianças são portadoras de teorias, interpretações, perguntas e são coprotagonistas dos processos de construção de seu próprio conhecimento, o verbo mais importante que deve guiar a ação educativa não é falar, explicar ou transmitir, mas sim escutar (RINALDI, 1998, p.08).

As DCNEI esclarecem, no artigo 9º, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem assegurar experiências que:

[...] II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;  
III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...].

A possibilidade de despertar a atenção das crianças para a amplitude da concepção de leitura, abrangendo a leitura das imagens, das pessoas, das coisas, dos seres, do mundo é o que defende Alberto Manguel (1997) ao afirmar que a leitura de letras é apenas uma dentre tantas outras leituras como, por exemplo, a leitura de estrelas pelo astrônomo, da terra pelo arquiteto, de notações da coreografia pela dançarina e de sua dança pelo público, dentre outras tantas leituras por ele destacadas em meio às tantas possíveis.

“O hábito de leitura se forma ‘antes’ mesmo do saber ler – é ouvindo histórias que se ‘treina’ a relação com o mundo; daí que contar, recontar, inventar, sem que se proíba de falar, leva inclusive ao gosto de encenar” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 60). É, portanto, de extrema relevância que se dê maior atenção às práticas de leitura e de contação de histórias nas práticas de letramento desenvolvidas junto aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental (e mesmo antes), tendo em vista a necessidade de nesses buscarmos despertar precocemente o interesse pela leitura e pela literatura.

As práticas de leitura e de escrita como condições para ampliar o alcance da voz do cidadão, para além de se constituírem como duas dentre as tantas práticas culturais presentes em nossa sociedade, favorecem a identificação do sujeito aprendente como protagonista, criador e recriador das tantas outras práticas culturais por ele exercidas como leitor de palavras e leitor de mundo.

Portanto, o ato de ler, como atividade cultural humana, refere-se “tanto a algo escrito quanto a outros



tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido” (MARTINS, 1994, p.30). De acordo com os PCNs (Brasil, 1997b, p.66):

É decisivo propiciar um ambiente respeitoso, acolhedor, que inclua a possibilidade de o aluno trazer para a sala de aula seu próprio repertório linguístico e cultural. Falas, costumes, saberes, tradições diversas que sejam trazidas pelos alunos comporão uma base para a ampliação de informações sobre outras culturas. Conhecer a si próprio, sua cultura, organizar esse conhecimento de forma que possa dar-se a conhecer, permitirá a integração entre o vivido e o aprendido.

Luís da Câmara Cascudo (1984), ao referir-se à literatura oral, afirma que o termo, criado por Paul Sébillot, 1881, reúne gêneros da oralidade, como: contos, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, parlendas, cantigas de roda, brincadeiras de roda, frases feitas, cantos, orações, transmitidos e conservados oralmente, mesmo que posteriormente registrados e conservados por meio da escrita. “Sua escrita característica é a persistência pela oralidade” (CASCUDO, 1984, p. 23).

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Assim, “ o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita é então entendido como processo, como experiência socialmente construída e explorada em toda a sua complexidade ...” (OCEI, p.20).

Nessa direção, para que as crianças se apropriem da riqueza de possibilidades que cada linguagem oferece, é importante que os adultos organizem, sistematicamente, experiências focadas em cada uma delas. “[...] o tempo e o espaço na Educação Infantil devem ser vividos e organizados considerando as demandas das crianças e suas práticas do dia a dia, além da crença de que cabe à Creche, Pré- escola e EDI proporcionar de forma intencional oportunidades para aprendizagens e desenvolvimento da criança” (OCEI, p.10).

As atividades propostas na Educação Infantil devem ser vivenciadas com ludicidade, respeitando o desenvolvimento global da criança e o seu direito à uma educação de boa qualidade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação do professor na Educação Infantil, sob a perspectiva discursiva, exige um reposicionamento teórico e prático que vai além das abordagens tradicionais do ensino. Compreender que a linguagem estrutura os processos de interação, construção do conhecimento e formação de subjetividades amplia o entendimento sobre o que significa ensinar e aprender nesse segmento. O professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador de sentidos, responsável por criar contextos significativos de aprendizagem por meio da escuta ativa, do diálogo e da valorização das múltiplas formas de expressão infantil. Ao observar a linguagem como prática social, o educador assume um compromisso



ético e político com a formação de crianças críticas, sensíveis e protagonistas de suas vivências.

Nesse processo, o cotidiano pedagógico adquire novas dimensões, pois é nele que se instauram os discursos que atravessam as práticas escolares. Cada fala, gesto, brincadeira ou interação se torna um espaço de produção de sentidos, o que exige do professor uma escuta atenta, sensibilidade às diferenças e intencionalidade nas propostas de aprendizagem. A rotina não deve ser pensada como uma sequência rígida de atividades, mas como um território discursivo que se constrói no encontro entre sujeitos, permeado por negociações, significações e descobertas. As experiências das crianças precisam ser reconhecidas como parte legítima desse processo, pois elas também produzem discursos e contribuem ativamente para a construção do conhecimento coletivo.

Dessa forma, a formação docente precisa estar orientada por uma visão de linguagem ampla, integrada às práticas sociais e culturais que se manifestam no espaço escolar. É fundamental que os cursos de formação inicial e continuada ofereçam subsídios teóricos e metodológicos que permitam ao professor refletir criticamente sobre sua prática e desenvolver competências voltadas para a escuta, a mediação e a promoção de interações significativas. A qualidade da Educação Infantil está diretamente ligada à capacidade do professor de compreender os sentidos que emergem das relações cotidianas e de atuar de modo a potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de forma integral e contextualizada.

A valorização das múltiplas linguagens – oral, escrita, corporal, artística e simbólica – constitui um dos principais pilares da abordagem discursiva. O professor deve garantir que as crianças tenham acesso a experiências variadas que estimulem sua imaginação, criatividade, expressão e pensamento crítico. O brincar, as rodas de conversa, a leitura de histórias, a produção de textos e o uso de diferentes materiais e recursos tecnológicos são caminhos para que as crianças construam e compartilhem sentidos, interajam com o mundo ao seu redor e desenvolvam suas capacidades comunicativas. Nesse cenário, a linguagem é compreendida como meio de transformação, instrumento de construção de conhecimento e fundamento das práticas pedagógicas.

O planejamento pedagógico, nessa perspectiva, precisa respeitar o tempo da infância, as especificidades de cada grupo e as culturas infantis. Deve-se considerar as vozes das crianças como elementos centrais da prática educativa, promovendo um currículo vivo, dialógico e plural. O professor deve estar atento aos contextos e disposto a rever suas concepções sempre que necessário, reconhecendo a escola como um espaço aberto à escuta, à diversidade e ao encontro de saberes. A escuta, nesse sentido, não é apenas uma ação metodológica, mas uma postura ética diante da infância, que reconhece nas crianças sujeitos de direitos e de linguagem.

As práticas discursivas na Educação Infantil também convidam o professor a refletir sobre os efeitos de suas próprias falas e atitudes no desenvolvimento das crianças. Sua forma de intervir, nomear, corrigir ou incentivar influencia diretamente a construção da identidade infantil e das relações sociais no ambiente



escolar. É essencial, portanto, que o docente compreenda a importância de seu posicionamento discursivo e atue com consciência dos sentidos que são produzidos nas interações cotidianas. A linguagem, nesse contexto, se torna um campo de disputa simbólica, no qual se afirmam valores, se negociam significados e se constroem modos de ser e de estar no mundo.

O reconhecimento da criança como sujeito discursivo implica também na superação de práticas adultocêntricas, que muitas vezes silenciam ou minimizam suas manifestações. Ao adotar uma perspectiva discursiva, o professor precisa garantir que as crianças sejam escutadas em sua inteireza, considerando suas emoções, suas perguntas e suas interpretações sobre o mundo. Isso demanda um olhar sensível e respeitoso, que acolha as expressões infantis como legítimas e promova um ambiente de aprendizagem afetivo, seguro e provocador. As crianças aprendem melhor quando são desafiadas em contextos de confiança, onde podem experimentar, errar, criar e reconstruir seus saberes.

Diante disso, é possível afirmar que o professor é um articulador de experiências e significados, cuja atuação influencia diretamente a qualidade das práticas educativas. Seu papel não é neutro nem secundário; ao contrário, ele é protagonista no processo de constituição do ambiente discursivo da escola. Ao assumir essa responsabilidade, o professor contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de se posicionar no mundo de forma ética e solidária. O discurso pedagógico, assim, se torna um instrumento de transformação, quando mobilizado com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a infância.

Por fim, pensar o papel do professor na perspectiva discursiva é um convite à reflexão constante sobre a linguagem como elemento estruturante das práticas pedagógicas. É reconhecer que ensinar e aprender não se resumem à transmissão de conteúdos, mas envolvem relações, afetos, sentidos e contextos. É compreender que a escuta, o diálogo e a interação são fundamentos essenciais de uma educação voltada para o desenvolvimento integral das crianças. E, sobretudo, é afirmar que uma Educação Infantil de qualidade se constrói com professores conscientes de seu papel discursivo, atentos às vozes infantis e comprometidos com uma prática pedagógica democrática, inclusiva e significativa.



## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2020.
- ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T.; LEITE, S. Alfabetização e letramento: questões em aberto. Recife: EDUFEPE, 2005.
- ANDREU, M. L. Leitura: uma experiência estética. São Paulo: Contexto, 2001.
- AQUINO, S. M. A consciência fonológica e o processo de alfabetização. João Pessoa: UFPB, 2007.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- BARRERA, S. D.; PLACITELI, M. G. Alfabetização e consciência fonológica. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. Campos de experiência na educação infantil: entre práticas e saberes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BEZERRA, A. C. Consciência fonológica e alfabetização. Fortaleza: UFC, 2008.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. Children's reading problems. Oxford: Blackwell, 1987.
- CAMPAGNE, D. O jogo na escola. São Paulo: Loyola, 1989.
- CASCUDO, L. C. Literatura oral no Brasil. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- COUTO, M. S. Alfabetização e letramento: uma questão contemporânea. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CURTO, R.; MORILLO, M.; TEIXIDÓ, C. A escrita na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIAS, R. A imaginação criadora da criança. São Paulo: Ática, 2003.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. Brincar é coisa séria. São Paulo: Moderna, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E.; LEITE, S. Alfabetização e letramento: questões em aberto. Recife: EDUFEPE, 2005.



- LEITE, S. Consciência fonológica e alfabetização. Recife: EDUFEPE, 2006.
- LOPES, M. C. Educação e filosofia da diferença: entre Gilles Deleuze e as políticas públicas de formação docente. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- MANGUEL, A. Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, M. H. O que é leitura. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOURA, M. S. O brincar e a aprendizagem na infância. São Paulo: Moderna, 1992.
- OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O tempo na educação infantil: qualidade e intencionalidade educativa. Porto: Porto Editora, 1998.
- OCEI. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2011.
- PETTY, A. L.; PASSOS, N. C. Avaliação formativa e jogos de comunicação. Educação em Revista, n. 45, p. 123-130, 2004.
- PLAN EJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: subsídios para a prática pedagógica. São Paulo: SMESP, 2011.
- REVISTA AMAE EDUCANDO. Planejamento, rotinas e práticas pedagógicas. São Paulo: SMESP, n. 8, 2009.
- RINALDI, C. Educar pela escuta: a escuta das crianças como base para a prática educativa. Reggio Emilia: Reggio Children, 1998.
- SALLES, H.; PARENTE, M. A. Processos de leitura na infância. São Paulo: Ática, 2007.
- TEBEROSKY, A.; COLÒMER, T. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEBEROSKY, A.; RIBERA, P. Aprender a escrever, aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- YUNES, E.; PONDÉ, F. O gosto pela leitura. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.