

Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos**Reading and Writing in Early Childhood Education Project – LEEI (2013-2023): an analysis in three moments**

Estela Souza de Castro*
Julia da Fonseca Lopes**
Gabriela Medeiros Nogueira***

RESUMO: Neste artigo analisa-se em que sentidos se aproximam e/ou se distanciam as inserções do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) em três momentos: o de sua elaboração enquanto projeto de formação para professores da Educação Infantil com material didático próprio, o de sua inclusão nas formações do PNAIC e o da atual retomada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Para isso, foram consultadas pesquisas, artigos, legislações, documentos orientadores, vídeos e uma entrevista com a coordenadora do LEEI. Observou-se que, em sua origem, o LEEI teve apoio do governo federal, o que viabilizou investimentos para pesquisas, eventos, elaboração do material e execução das formações; no segundo momento, sua inserção no PNAIC reduziu o seu potencial em prol da eficiência e da produtividade e, atualmente, sua retomada tem visado o resgate de sua proposta original.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento. Educação Infantil. Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

ABSTRACT: In this article, we analyze in which ways the insertions of the Reading and Writing in Early Childhood Education Project (Projeto LEEI) come together and/or distance themselves in three moments: that of its development as a training project for Early Childhood Education teachers with its own teaching material, that of its inclusion in the PNAIC training and that of the current resumption within the scope of the Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. For this research, articles, legislation, guidance documents, videos, and an interview with the LEEI coordinator were consulted. It was observed that in its origins, LEEI had the support of the federal government, which made it possible to invest in research, events, material development, and training; in the second moment, its inclusion in PNAIC reduced its potential in favor of efficiency and productivity and, currently, its resumption has aimed at reclaiming the original proposal.

KEYWORDS: Reading and writing skills and Literacy. Early Childhood Education. Reading and Writing in Early Childhood Education.

1 Introdução

Entre as ações iniciais da atual gestão do Ministério da Educação (MEC) (2023-2026), destaca-se a revogação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, sendo substituída pelo Compromisso Nacional Criança

* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6795-0324>. E-mail: estelasouzacastros@gmail.com.

** Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9219-0929>. E-mail: ju.flopes@hotmail.com.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Professora Associada no Instituto de Educação da FURG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>. E-mail: gabynogueira@me.com.

Alfabetizada (Brasil, 2023a). No entanto, o recente histórico de transitoriedade em relação às propostas de formação de professores da Educação Infantil, especialmente na última década, leva-nos a problematizar a oferta de um curso nas proporções do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) estar atrelada a uma política pública de alfabetização.

A partir dessa problemática, objetivamos analisar em que sentidos se aproximam e/ou se distanciam as inserções do LEEI em três momentos diferentes: o de sua elaboração, enquanto projeto de formação para professores da Educação Infantil com material didático próprio (2013-2016); o de seu desmantelamento, ao ter sido incluído nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2017-2018); e o da atual retomada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023).

Para tanto, realizamos um estudo de revisão qualitativo e exploratório no qual consultamos legislações, pesquisas desenvolvidas sobre a temática, uma entrevista com Mônica Correia Baptista¹ (professora da UFMG e coordenadora do LEEI), vídeos, documentos e materiais de divulgação diversos. A revisão de literatura aqui proposta visa tanto a contextualização de um problema de pesquisa quanto a análise do que a literatura consultada apresenta para a concepção do referencial teórico (Vosgerau; Romanowski, 2014).

O material levantado no recorte temporal de 2013 a 2023 contou com fontes científicas, como dissertações, teses e artigos, e de “divulgação de ideias”. Dentre as divulgações de ideias estão vídeos, materiais e documentos contidos nos *sites* oficiais do MEC e do LEEI, os quais possibilitaram a contextualização, a problematização e a base para o quadro teórico e analítico do estudo.

Para além da revisão de literatura científica, consultamos documentos orientadores que viabilizaram uma contextualização do Projeto LEEI desde a sua origem até a proposta que vem sendo desenvolvida no âmbito do CNCA. Dentre esses documentos estão o documento orientador para a elaboração do material didático do *Curso de formação continuada sobre “Leitura e Escrita na Educação Infantil”* (Nunes *et al.*, 2015) desenvolvido pelas coordenadoras do Projeto LEEI; o documento orientador do PNAIC (Brasil, 2017); e as *Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (Brasil, 2023b).

Em relação aos materiais audiovisuais, foram utilizadas como fontes de análise a fala de Mônica Baptista (2017a) no *CEALE Debate - Leitura e Escrita na Educação Infantil*,

¹ Entrevista realizada por Eliane Brião em 2019 e parcialmente publicada na dissertação intitulada *Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)*. O material faz parte do acervo do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI/FURG).

realizado em agosto de 2017, e a fala da coordenadora-geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Rita Coelho (2023), na videoconferência *Educação Infantil: atualizações das políticas e dos programas do MEC*, organizada e realizada de forma remota em 11 de julho de 2023 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ambas as falas reproduzidas e publicadas nos canais YouTube “Ceale - FaE/UFMG” e “Conviva Educação”, respectivamente. Além desses, ainda consultamos um vídeo de divulgação do LEEI produzido pelo grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI)² da Faculdade de Educação da UFMG (LEPI, 2023).

As discussões sobre o tema estão organizadas, neste artigo, em cinco seções para além desta introdução. Primeiramente, consideramos pertinente discorrer sobre a relação entre a leitura e a escrita com a Educação Infantil, visto que a associação entre essa etapa educativa e a alfabetização ainda é um tema que causa controversa e preocupação entre profissionais da área. Na sequência, apresentamos, em três seções distintas, a contextualização da fase inicial do LEEI, os atravessamentos políticos e econômicos que culminaram no desmantelamento de sua proposta inicial e alguns aspectos sobre a sua retomada proposta no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Por fim, tecemos algumas considerações sintetizando os principais achados em relação às aproximações e aos distanciamentos entre as inserções do LEEI nesses três momentos.

2 A relação entre alfabetização e Educação Infantil

Consideramos importante abordar, já de início, que embora a Educação Infantil não tenha por função alfabetizar ou sistematizar o processo de alfabetização, essa etapa educativa vem sendo inserida em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores instituídas na última década. Entre elas, conforme discutiremos na sequência do texto, estão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019), cujas formulações se justificaram com base nos dados negativos sobre a alfabetização no Brasil.

Segundo pesquisas realizadas sobre essas políticas, os esforços em fomentar a formação continuada para professores envolvendo a alfabetização desde a primeira etapa da Educação Básica promovem, muitas vezes, controversa e confusão epistemológica em torno

² Grupo de pesquisa vinculado ao Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), ambos da Faculdade de Educação da UFMG. O LEPI tem se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e projetos relativos ao processo de apropriação da linguagem escrita por crianças menores de seis anos.

da concepção de alfabetização relacionada à Educação Infantil. Liga-se a isso o fato de não haver continuidade entre as propostas, visto que alguns temas ainda não têm sido suficientemente aprofundados e sustentados teoricamente. Além disso, tem-se evidenciado que nem todas as propostas formativas se alinham a uma perspectiva de Educação Infantil que respeite os direitos das crianças menores de seis anos em suas especificidades (Castro, 2023; Menarhini, 2020).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é destacada como “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” (Brasil, 2009, art. 4). Por sua vez, as interações, junto com a brincadeira, são apresentadas pelas Diretrizes como eixos centrais do currículo e da organização do trabalho na Educação Infantil, sendo imprescindíveis no processo de aprendizagem, pois é a partir dessas relações que as crianças constroem conhecimentos e fazem descobertas.

Diante disso, entendemos que para uma formação docente da Educação Infantil ser coerente e assertiva, considerando as especificidades das crianças dessa etapa educativa, é essencial que as atividades que envolvam a leitura e a escrita sejam desvinculadas de operações mecânicas de codificação e decodificação. Para tanto, é importante que as formações estejam pautadas por práticas pedagógicas que garantam às crianças “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (Brasil, 2009, art. 8) de modo a evidenciá-las em seu caráter social, ou seja, como formas de interagir com os outros e com suas distintas realidades.

Para melhor explorarmos o que caberia à Educação Infantil do processo de apropriação da linguagem escrita – que é apenas uma dentre as múltiplas linguagens –, consideramos pertinente discorrer acerca do que vem sendo considerado por autoras renomadas dos campos da alfabetização e da Educação Infantil. Entre aquelas que defendem que os processos de interação e apropriação da linguagem escrita e o envolvimento com práticas de letramento começam bem antes da criança chegar à escola, dialogamos com Liane de Araújo (2016), Mônica Baptista (2017b) e Magda Soares (2017, 2020).

Para Soares (2017, p. 47), a alfabetização refere-se às ações de ensinar e aprender a ler e a escrever, atividades que, em estudos realizados há mais de quatro décadas, vêm sendo associadas ao letramento, defendido por ela como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Para que a

apropriação e os usos sociais do sistema alfabético de escrita façam sentido para a criança, a alfabetização e o letramento precisam ser aliados no processo, como práticas indissociáveis.

Reflexões mais recentes da autora nos esclarecem que:

A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2020, p. 11, grifos da autora).

Cientes da impossibilidade de controlar o início desse processo em cada criança, defendemos a viabilidade de mediá-lo de forma compatível com a faixa etária e com a etapa educativa em que as crianças se encontram individualmente. Na Educação Infantil a mediação do processo de apropriação da leitura e da escrita acontece por meio das interações e da brincadeira, e precisa assegurar às crianças “seus modos próprios de aprender” (Araújo, 2016, p. 2325), atentando-se à criação de situações significativas de leitura e escrita que lhes proporcionem pensar e explorar o mundo da linguagem, dos textos, das palavras e dos sons da língua.

Para o LEEI, objeto de nosso estudo, desde bebês, as crianças possuem direito ao acesso à cultura do escrito, cujo processo de apropriação inicia-se assim que elas nascem, ampliando-se e aprimorando-se à medida em que lhes são oportunizadas situações mediadas por meio das quais elas possam atribuir sentidos à leitura e à escrita (LEPI, 2023). Atividades como brincar de escrever ou ler, manusear livros, ouvir a leitura de histórias, textos e até mesmo de um bilhete direcionado à família, por mais simples que pareçam, são situações significativas nesse processo. Mediadas pela professora, essas práticas podem ir introduzindo a leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil, não esquecendo que:

A linguagem escrita é uma brincadeira na Educação Infantil e as brincadeiras podem ser permeadas de escritas e de leituras. Brincadeira é coisa muito séria na infância. Por isso, saber mediar esse processo de apropriação da linguagem escrita respeitando o direito à infância é algo complexo e exigente do ponto de vista da formação profissional (LEPI, 2023, 8min 29s).

Baptista (2017b, p. 3) salienta a demanda por aprofundamento e por definições teórico-metodológicas quanto à relação entre a Educação Infantil e a apropriação da linguagem oral e escrita e a alfabetização “que respondam satisfatoriamente o desafio de dar

continuidade à trajetória educacional das crianças, sem que isso signifique a submissão de uma etapa à outra”. Para tanto, torna-se indispensável que todas as propostas e ações garantam que as especificidades das crianças menores de seis anos sejam efetivamente levadas em consideração e respeitadas.

Nas próximas seções, detemo-nos em explorar o *corpus* supracitado no intuito de analisar, na trajetória do LEEI, em que sentidos se aproximam e/ou se distanciam suas inserções nos três momentos analíticos que se propõe este trabalho.

3 Projeto Leitura e Escrita a Educação Infantil: o momento inicial

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) teve sua origem atrelada a uma aproximação, iniciada em 2008, entre o MEC e as universidades federais de Minas Gerais (UFMG), do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Na ocasião, a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC) promoveu uma reunião técnica, realizada em Brasília, que teve por pauta:

- (i) analisar o papel da Educação Infantil na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura; (ii) construir posicionamento sobre o papel da Educação Infantil na formação do leitor para que o MEC pudesse assumi-lo na orientação dos sistemas de ensino; (iii) tornar visível a especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a do que é próprio do Ensino Fundamental, bem como da ação da família e da comunidade (Nunes *et al.*, 2015, p. 5).

Nesse momento a leitura e a escrita na Educação Infantil já estavam em pauta no governo, uma vez que o MEC, através do Programa Currículo em Movimento, estava promovendo a atualização das diretrizes curriculares no âmbito da Educação Básica, o que culminou em um movimento de revisão das DCNEI em 2009.

Em 2010, no *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, realizado em Belo Horizonte, discutiram-se as determinações das DCNEI em diálogo com a área educacional (LEEI, s.d., *online*). Os debates desse seminário suscitaram a produção do artigo *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*, no qual Baptista (2010, p. 5) defendeu a perspectiva de que o “trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve afirmar o direito de a criança pequena produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo”.

Esse entendimento permeava o grupo de pesquisadores que, junto de representantes da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e de

gestores públicos, reuniram-se novamente em 2013, por meio da COEDI, para definir alguns acordos em nível nacional devido à “urgência de o MEC assumir um posicionamento quanto às orientações para um trabalho pedagógico que contemplasse a oralidade, a leitura e a escrita considerando as especificidades da Educação Infantil” (LEEI, s.d, *online*). Pautava-se, naquele momento:

(i) a necessidade de que as propostas e práticas pedagógicas garantam a inserção das crianças de 0 a 5 anos na cultura letrada, até mesmo por uma questão de justiça social; (ii) a noção de que reduzir a discussão da leitura e da escrita à dicotomia alfabetizar ou não na Educação Infantil seria um equívoco, uma vez que o cerne do problema reside sobre o que deve ser priorizado e sobre como possibilitar o acesso das crianças à cultura escrita; (iii) a garantia de disponibilização, nas creches e pré-escolas, de vasto acervo de livros de literatura e de livros informativos adequados a cada uma das faixas etárias que constituem a Educação Infantil; (iv) a imprescindível oferta de formação continuada dos professores da Educação Infantil a partir de ações referenciadas nas práticas e na formação cultural dos docentes; (v) o diálogo com os gestores municipais de educação para o fortalecimento das políticas de Educação Infantil e para o trabalho em rede, capaz de integrar a formação às práticas pedagógicas (Nunes *et al.*, 2015, p. 6).

Esse contexto caracterizou o início de uma sucessão de ações que marcaram a idealização, o desenvolvimento e a implementação do LEEI. Em consequência disso, surgiu a demanda por aprofundamento nos debates e nos entendimentos sobre o papel da Educação Infantil em oportunizar às infâncias experiências mais amplas nos domínios da linguagem oral e escrita. A pauta inicial, e que orientou o trabalho no desenvolvimento do LEEI, consistiu na percepção de que a estratégia fundamental estava na formação de professores, cuja proposta também suscitava a ampliação do debate e um aprofundamento teórico acerca da Educação Infantil em relação à oralidade e à leitura e escrita (LEEI, s.d., *online*).

O Projeto LEEI foi elaborado e desenvolvido entre os anos de 2013 e 2016 pelas universidades parceiras e a COEDI, por meio do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC e a UFMG. Foi coordenado por uma equipe de professoras³ que assumiram o desafio de “olhar o fenômeno a partir da afirmação de que a Educação Infantil, ainda que não tenha como meta a alfabetização, possui um papel relevante no processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças” (LEPI, 2023, 1min 45s). Aprovado e financiado pelo governo federal no final de 2013, foi assegurado ao LEEI o financiamento para pesquisas mais amplas,

³ Mônica Baptista (UFMG), Vanessa Ferraz Almeida das Neves (UFMG), Patrícia Corsino (UFRJ), Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO), Rita de Cássia de Freitas Coelho (COEDI/SEB/MEC), além de ter como assessora a professora Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto e como secretária geral Ângela Bibiana Nogueira.

a promoção de uma relação entre as universidades e a formulação de políticas públicas (LEEI, s.d., *online*).

No *CEALE Debate*, Baptista (2017a) relata que o que mobilizou a elaboração desse projeto estava ligado à realização de práticas educativas que, na concepção do LEEI, eram consideradas inadequadas ou de baixa qualidade. Em suas pesquisas, a equipe do Projeto LEEI verificou que embora as professoras entrevistadas afirmassem seguir as orientações das DCNEI, cujas práticas pedagógicas fundamentam-se nas interações e na brincadeira, elas não eram o eixo central das práticas efetivamente realizadas nas instituições de Educação Infantil. Um exemplo disso foi dado por Baptista ao relatar que, quando questionavam às professoras quanto ao trabalho com a oralidade, muitas vezes ele aparecia em rodinhas nas quais as interações eram mais “burocráticas” do que dialógicas:

[...] é aquela rodinha do: “O que você fez no fim de semana? Ótimo! Fulano, você tá com a perninha aberta, assim não pode ficar na rodinha. Fulano, você tá beliscando seu colega, não é hora disso. Hein, e você, foi o quê? Na casa de sua avó? Muito bem. Bom, agora nós vamos colorir a casa da vovó”. Ou seja, não há uma interação de fato, não há uma relação dialógica e interativa entre as crianças, das crianças entre si etc. Então nós estamos falando nas diretrizes de uma interação que configura esse sujeito que se coloca como um sujeito de enunciação desde bebê (Baptista, 2017a, 14min 42s).

No que concerne às brincadeiras, as pesquisas do LEEI também constataram que elas não aconteciam conforme pressuposto nas diretrizes – enquanto expressão das culturas infantis –, mas cumprindo uma *função* para ensinar. “E o que nós estamos dizendo nas diretrizes [...] [é que] as crianças brincam porque elas precisam de brincar para se apropriar do mundo e não para que eu ensine a não jogar papel no chão, para que eu ensine a letra A, para que eu ensine as vogais etc.” (Baptista, 2017a, 15min 42s). A partir disso, muitas questões envolvendo especificidades em relação à Educação Infantil, às crianças menores de seis anos e à formação de professores dessa etapa educativa fomentaram o trabalho do LEEI.

Entre essas questões, pontuava-se o papel da Educação Infantil em oportunizar o acesso de crianças à cultura escrita, como e o que elas leem e escrevem, quais textos disponibilizar a elas e como trabalhar com esses materiais, além de quais temas, conteúdos, saberes e conhecimentos seriam importantes à formação para que as práticas docentes fossem realizadas de modo consistente e assertivo em vias de respeitar as especificidades das crianças dessa faixa etária e garantir-lhes o exercício pleno de seu direito à educação (Brasil, 2023b).

Tais questionamentos suscitaram em professores, gestores e pesquisadores do campo da Educação Infantil, brasileiros e estrangeiros, uma mobilização e participação ativa em

reuniões, seminários e pesquisas que deram origem a uma proposta de curso de formação continuada com material didático-pedagógico próprio, o que viria a ser, posteriormente, a Coleção Leitura Escrita na Educação Infantil (LEPI, 2023). Buscava-se, por meio da Coleção, estabelecer orientações nacionais aos professores da Educação Infantil para o desenvolvimento qualificado do trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas (Nunes *et al.*, 2015).

A partir de 2013, o LEEI conduziu duas grandes pesquisas em torno do estado do conhecimento entre o período de 1973 a 2013 e de práticas pedagógicas da leitura e da escrita na Educação Infantil. No intuito de colocar as pessoas em contato e ouvi-las, entre maio de 2014 e novembro de 2016, foram organizados cinco Seminários Internacionais que contaram com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros para a discussão da temática. Mostra-se relevante abordar, a partir da entrevista com Baptista, realizada por Brião (2019), o contexto de fomento no qual ocorreram os seminários:

Foi um projeto com financiamento muito bom, nós não tivemos problemas com recursos financeiros, o Brasil estava em uma época de prosperidade, nós imaginando coisas para a educação. Então conseguimos bancar a vinda de pesquisadores do Brasil inteiro, o projeto pagou para que essas pessoas viessem, não só para participar daquele momento das palestras, mas de reuniões, dando sugestões, enfim, participando efetivamente. Por isso dizemos que o projeto deu conta de trazer estas muitas falas e também com a presença de professores da Educação Infantil [Baptista, entrevista] (Brião, 2019, p. 71).

O relato de Baptista evidencia a potencialidade do LEEI, diante do grande investimento, em fomentar discussões sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil para a elaboração do material e da formação para professores dessa etapa de ensino.

No V *Seminário Internacional da Leitura e Escrita na Educação Infantil*, em 2016, o projeto conseguiu arcar com as despesas de um número significativo de professores dos cinco estados participantes, ação que fez com que, ao contribuírem com suas experiências, os docentes se sentissem pertencentes ao LEEI (Brião, 2019). Esse seminário finalizou o projeto e logo a Coleção LEEI foi publicada. O objetivo pretendido com essa publicação era de que fosse utilizada como material para o *Curso de Formação sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil*, elaborado e proposto pelo LEEI, específico para professores que atuassem em creches e pré-escolas públicas, tendo por princípio um trabalho sistemático de mediação e acompanhamento (Nunes *et al.*, 2015).

A Coleção foi organizada em oito cadernos de estudo com módulos temáticos próprios, além de um caderno de apresentação e um encarte destinado às famílias das crianças, totalizando 1.056 páginas.

Figura 1 – Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

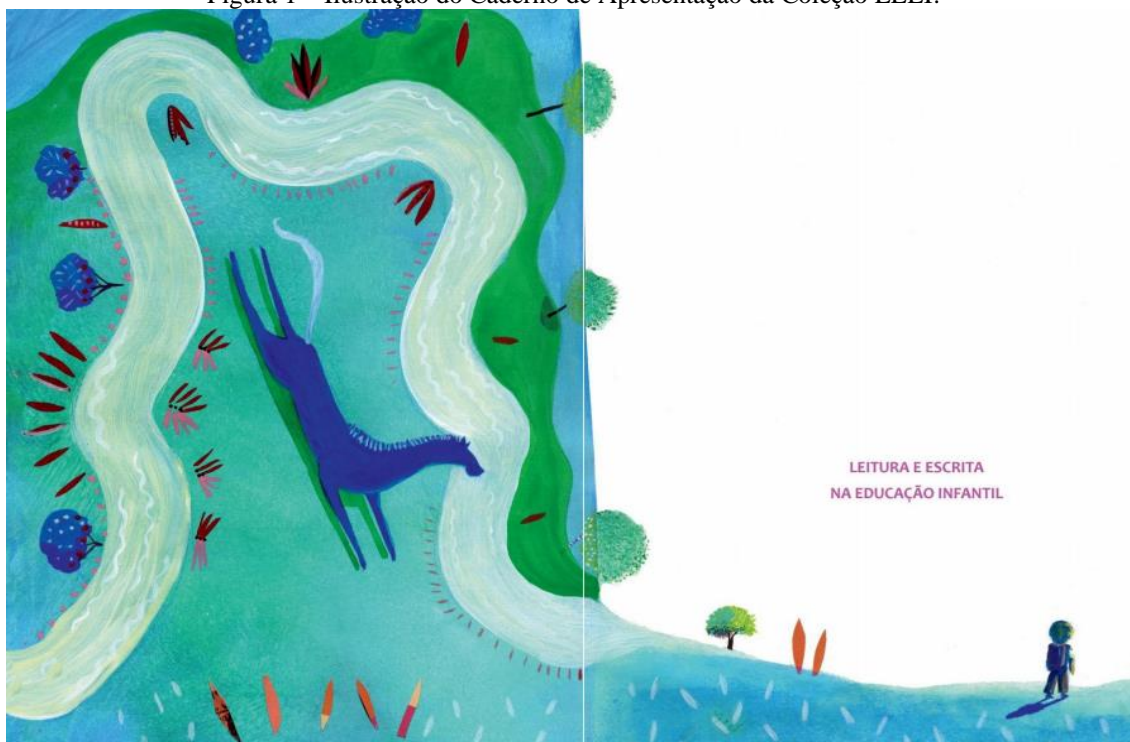


Fonte: Brasil (2016a).

Cada caderno contém três unidades e os textos que as compõem, escritos por diferentes autores, estão estruturados em seções que, pautadas na tríade ciência, arte e vida, procuram articular teoria e prática considerando “princípios que incluam possibilidade de diálogo com os sujeitos envolvidos – crianças, professores e famílias” (Nunes *et al.*, 2015, p. 14). Para além dos autores, entre eles formadores, pesquisadores e professores reconhecidos por sua expertise no campo da Educação Infantil, outros colaboradores, especialistas e docentes da área, trabalharam na leitura crítica e na revisão do material (Brasil, 2016b).

Além da articulação entre conhecimentos teórico-científicos e manifestações artístico-culturais com o cotidiano da Educação Infantil e suas práticas, cabe destacar a preocupação com a estética da Coleção, evidenciada em seu projeto gráfico editorial conforme é possível observar na ilustração a seguir.

Figura 1 – Ilustração do Caderno de Apresentação da Coleção LEEI.



Fonte: Brasil (2016a).

Ao apresentar ilustrações de artistas da literatura infantil, foram ofertados às cursistas repertórios para potencializar múltiplas possibilidades de leitura. Arelada aos princípios de que as interações e as brincadeiras deveriam integrar o material e que a escuta das crianças é primordial à interação (Nunes *et al.*, 2015), a equipe do LEEI convida as cursistas, no Caderno de Apresentação, a adentrarem “o universo da infância que permanece em nós pelas memórias da criança que fomos. Dialogar com essa criança que nos habita pode também ampliar o diálogo com as crianças que estão todos os dias com vocês nas creches e pré-escolas” (Brasil, 2016b, p. 14-15).

Tamanha sensibilidade na produção da Coleção nos indica a dimensão do que se pretendia alcançar com o Projeto. A formação, objetivada com a Coleção, foi pensada no sentido de proporcionar trocas entre as cursistas, com espaço para interações e indicações literárias e teóricas para o aprofundamento de conhecimentos e a promoção de sua autonomia e autoria. O Curso, previsto para ser desenvolvido em 120 horas presenciais distribuídas em dois semestres, seria ministrado por professores que teriam participado previamente de formação específica (executada pelas universidades parceiras com carga horária de 200 horas) para atuarem como formadores (Nunes *et al.*, 2015). No entanto, após modificações no

cenário político brasileiro em 2016⁴, houve um redirecionamento da proposta original, conforme abordaremos na próxima seção.

4 Inserção da Coleção LEEI no PNAIC: o desmantelamento

Embora muitas políticas públicas sejam importantes e tenham seu caráter estratégico, algumas não resistem às trocas de governos, tornando-se transitórias e fragmentadas – são políticas de governos, não políticas de Estado (Campos, 2019). Um exemplo foi a ruptura político-partidária ocorrida com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que gerou incertezas quanto aos rumos do LEEI. Durante a entrevista com Brião (2019), Baptista falou do clima de angústia sentido pela equipe do Projeto frente à situação:

Primeiro era um contexto de muita tristeza, porque os cadernos entraram na gráfica nos dias de impedimento da Dilma. Então naqueles 180 dias em que ela ficava afastada sem saber se seria “impeachmada”, os cadernos estavam na gráfica. Então estávamos discutindo se colocávamos a logomarca do MEC que era Brasil Pátria Educadora ou Ordem e Progresso que era do Temer, que não queríamos pôr de jeito nenhum, até por uma questão ideológica, mas também de justiça, foi o governo da Dilma que financiou o projeto e na hora de sair iria sair com Ordem e Progresso. Eram detalhes, mas que traziam muito sofrimento [Baptista, Entrevista] (Brião, 2019, p. 78).

Outro motivo de sofrimento para a equipe coordenadora do LEEI envolvia a crise financeira que se agravou no país, em especial pela limitação de gastos públicos com a Educação por 20 anos estabelecida pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016c), o que impactou na continuidade do Projeto e fez com que o material da Coleção chegasse de forma precária aos professores. Soma-se a isso, a inclusão do Projeto nas formações do PNAIC. Instituído em 2012 com o propósito de garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, o PNAIC envolvia uma política educacional voltada para a formação de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

Em vista disso, a inclusão de professores da pré-escola nas formações do PNAIC demonstra a influência do governo no modelo de profissional que, aliado aos seus interesses, intencionava formar: professores da Educação Infantil desenvolvendo o seu trabalho de forma alinhada ao de profissionais dos Anos Iniciais (Brião, 2019). Postura também adotada na forma como avaliaram o material, que já havia sido produzido para a formação idealizada

⁴ Nos referimos ao golpe de Estado, processo que envolveu o impeachment de Dilma Rousseff, concretizado em 2016. As alterações ocorridas no MEC trouxeram sérias implicações para a Educação brasileira.

pelo LEEI. Sobre os conflitos entre a equipe do MEC e a coordenação do Projeto, Baptista revela que:

O material não atendia a equipe que estava lá. Então nas reuniões que nós fizemos “uma figura” que ficou com a equipe de formação dizia: esse material é muito difícil, os professores não vão entender, não tem jeito de fazer um manual mais simples? E nós insistimos com a concepção, dizendo: é difícil mesmo porque o tema é difícil, mas nós acreditamos nos professores. Por isso que a formação precisa ser presencial e precisa ser com as universidades para não retirar do professor o direito que tem de acesso a essa teoria e porque acreditamos que só deste jeito que a prática vai ter qualidade. Não é uma formação técnica, mas na figura dela era essa a ideia de quem estava lá, fazer uma coisa mais simples [Baptista, Entrevista] (Brião, 2019, p. 79).

Em relação ao relato da entrevistada, Brião (2019) sugere que a situação conflituosa entre o MEC e a coordenação do LEEI trata-se de um reflexo da divergência de concepções entre a gestão de Dilma Rousseff, cuja proposta era de subsidiar um modelo teórico-prático de formação que possibilitasse aos professores maior engajamento reflexivo sobre suas práticas, e a gestão de Michel Temer, vigente na ocasião e que desconsiderou o trabalho realizado no governo anterior, além de ter desvalorizado os profissionais da Educação Infantil.

Tamanha foi a rejeição da gestão do MEC com o material do LEEI que, além de ter solicitado a elaboração de um manual mais simples, cogitou a oferta de outros materiais, que seriam produzidos pelo setor privado, deixando a critério dos municípios qual material utilizar, visto que não foi determinada obrigatoriedade de adoção de materiais específicos de formação (Brião, 2019; Moura, 2022).

A primeira edição do LEEI ocorreu, então, no âmbito do PNAIC entre novembro de 2017 e julho de 2018. A formação utilizou o material do LEEI “disponibilizado pelo MEC em formato digital, para dar suporte ao processo de formação do PNAIC na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 18), ou seja, para uma formação *baseada* na Coleção do LEEI. Quanto ao uso do material do LEEI na formação do PNAIC, Baptista (2017a, 9min 36s) relatou, no debate do CEALE, que “Para nós da coordenação, foi ao mesmo tempo uma alegria e, [...] um susto, uma preocupação, porque [...] esse material não é um material autoinstrucional, ele não é um material para as crianças e ele não é um material simples”.

Ao analisar o investimento inicial, feito com recursos públicos, na qualidade do Projeto e do material produzido, gera indignação pensar em como foram tratados a partir da troca de paradigmas ocasionada na transição de governo. Por conta de interesses político-partidários, questões ideológicas e da defesa de perspectivas neoliberais, a proposta de

inclusão da Coleção do LEEI no PNAIC desconsiderou sua especificidade e a amplitude do Projeto.

Nas orientações para a elaboração do material didático para o Curso LEEI consta que Nunes *et al.* (2015) propuseram, junto à SEB/MEC, a possibilidade de criação de um Pacto – o Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil, proposta em análise pela SEB/MEC na época – em prol da formação de professores da Educação Infantil nos moldes das estratégias em Pactos que, em parceria com as universidades públicas, já vinham sendo adotadas para docentes dos Anos Iniciais e do Ensino Médio. Vislumbrava-se, com isso, a possibilidade de que a formação do LEEI fosse a primeira ação desse Pacto. No entanto,

[...] o fato de o governo federal ter financiado o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil implicou em [sic] que os materiais produzidos no âmbito do projeto tivessem o destino e as definições susceptíveis às decisões de quem estava à frente do governo no momento. Isso refletiu na “apropriação e destinação” da coleção, que foi sugerida para as formações do PNAIC (Brião, 2019, p. 81).

A inserção da etapa pré-escolar no PNAIC e o uso do material da Coleção provocaram um reducionismo radical do que vinha sendo proposto e desenvolvido pelo LEEI. Conforme enfatizado por Brião (2019), era a primeira vez, na história da Educação Infantil no Brasil, que o governo havia feito um investimento de grandes proporções, o que significava uma grande conquista para todos os envolvidos com a Educação Infantil.

Conforme já mencionamos, a Coleção oriunda do projeto foi originalmente estruturada para uma formação que previa 120 horas presenciais a serem desenvolvidas em dois semestres, contemplando toda a etapa da Educação Infantil (Nunes *et al.*, 2015). Além disso, cada professor em formação receberia o material impresso, o que foi inviabilizado pelo corte de verbas do governo Temer, de modo que os cadernos impressos foram destinados apenas aos formadores. A oferta de formação do PNAIC foi reduzida a 100 horas – 28 horas presenciais e 72 horas em serviço –, resultando em um trabalho que não desenvolveu o potencial do que havia sido inicialmente projetado para o LEEI.

No âmbito do PNAIC, os encontros formativos, ocorridos de forma mais condensada e aligeirada do que as já reduzidas 100 horas propostas no documento orientador, evidenciaram a preocupação do governo “com a obtenção do lucro e não com políticas de valorização docente, mas com políticas voltadas para uma visão neoliberal de educação” (Trindade, 2020, p. 67). O modelo adotado, dentro de uma perspectiva neoliberal de formação continuada, evidenciada pelo completo desinteresse do governo em formar professores reflexivos sobre

suas práticas, desrespeitou os docentes quanto ao direito de formação de qualidade em favorecimento da produtividade e eficiência docente, priorizando a formação de profissionais técnicos. Dessa forma a inclusão da Educação Infantil no PNAIC contribuiu para a permanência da precariedade da formação continuada de professores dessa etapa educativa.

Alguns aspectos nesse sentido foram evidenciados em pesquisas desenvolvidas sobre o LEEI, dentre os quais destaca-se que o uso da Coleção na formação do PNAIC pode ser interpretado conforme a concepção do programa em si, isso é, à formação de professores alfabetizadores (Brião, 2019), e que estando o PNAIC vinculado ao sistema de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), submete a Educação Infantil, mesmo que indiretamente, à lógica da avaliação e de desempenho (Moura, 2022). Além disso, em pesquisa realizada com professoras de Jataí/GO, houve relato de que os encontros quase sempre ocorriam de maneira desarticulada da teoria, revelando uma ação desvinculada do trabalho educativo (Trindade, 2020). No contexto de Santa Maria/RS, a formação sinalizou uma organização superficial, com baixo investimento por parte do governo federal, demonstrando desconsideração da política com as crianças, com professores e com a qualidade da escola pública (Fragoso, 2020).

Essa precariedade formativa leva-nos a refletir sobre o problema suscitado por Trindade (2020, p. 61): “[...] ao propor uma política de formação continuada a nível de alfabetização a todos os professores da pré-escola, delega-se responsabilidade a quem alfabetizar essas crianças na EI?”. Tal questionamento reflete a persistente incerteza entre alguns professores e professoras da Educação Infantil que não têm apropriação teórica sobre como conduzir o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa. Ou pior, fomenta as práticas daqueles que insistem em tratar a educação pré-escolar como preparatória para o Ensino Fundamental.

Após a experiência no PNAIC, as formações do LEEI contaram com mais seis edições realizadas em diferentes formatos (presencial e à distância a partir da terceira edição), mas em proporções similares às das inicialmente propostas, contemplando de 120 a 150 horas distribuídas ao longo de dois semestres. Para tanto, contou com a parceria entre a UFMG e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios mineiros que financiaram a realização da segunda (2018-2019, em Belo Horizonte), da quinta (2022-2023, em Contagem) e da sexta edição (2023, em Juiz de Fora), esta contou também com a parceria da UFJF.

A terceira edição (2021-2022) foi realizada com os municípios de Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Mathias Barbosa, de Minas Gerais, em parceria entre a UFMG e a UFJF, financiada por emendas parlamentares dos deputados federais Aurea Carolina

(PSOL/MG) e Rogério Correia (PT/MG). Sua quarta edição (2022-2023), realizada com os municípios de Boninal, Boquira e Mucugê, da Bahia, foi financiada pela Fundação Itaú Social, que promoveu a formação à distância e ofertou acervos literários para as escolas participantes. Ainda aconteceu como atividade de extensão, desenvolvida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) para os municípios da região metropolitana de Curitiba (LEPI, 2023).

Na próxima seção discorreremos sobre o terceiro momento de análise, que trata do contexto atual em que o LEEI está sendo retomado como parte do CNCA.

5 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: a retomada

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva através do Decreto nº 11.556/2023, rompe com o que fora proposto pela Política Nacional de Alfabetização (PNA). Em relação à PNA, vimos estudando como essa política impactou o âmbito educacional no período em que esteve em vigor, entre 2019 e 2022, ao ter promovido uma perspectiva neoliberal e sectária de educação, que desrespeitou a docência, as liberdades de cátedra e de expressão, e a capacidade criativa das infâncias dentre tantos outros aspectos (Castro; Nogueira; Ferreira, 2023).

Na pretensão de modificar esse cenário, a atual gestão do MEC (2023-2026) tem proposto estratégias e ações no eixo de formação⁵, em regime de colaboração, para fortalecer o protagonismo dos estados, do Distrito Federal e de municípios na condução local das políticas de alfabetização e de letramento, dado o reconhecimento das competências institucionais em vigor nos governos subnacionais e de seu posicionamento estratégico na percepção das especificidades, diversidades e desigualdades locais que integram as diferentes regiões do país (Brasil, 2023b). O regime de colaboração entre estados e municípios descentraliza o governo federal e dá autonomia aos governos subnacionais, o que aponta para a expectativa de uma gestão mais democrática, por parte do MEC e das lideranças locais, na construção e na implementação de ações e de estratégias mais assertivas em relação às especificidades e demandas de seus professores e gestores.

Segundo a coordenadora-geral da Educação Infantil (SEB/MEC), Rita Coelho (2023), o fato de a PNA ter determinado a Educação Infantil como etapa de pré-alfabetização,

⁵ O eixo “Formação de Profissionais da Educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar” integra os cinco eixos estruturantes do CNCA. Suas orientações técnicas pautam-se na concepção de formação sistematizada na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016d) durante a gestão de Dilma Rousseff (Brasil, 2023b).

priorizando o método fônico, fomentou o reconhecimento e o debate sobre a inadequação dessa política. Assim, é na tentativa de enfrentar e de reverter essa condição histórica que concebe a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, que ela entra no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Por isso, ainda para Coelho (2023), no âmbito do CNCA a questão central está em considerar quais são as práticas adequadas que envolvem as crianças em relação com a leitura e a escrita e com a oralidade.

Nesse sentido, o lugar da Educação Infantil no CNCA envolve sobretudo a demarcação de um espaço político de debate e de disputa por práticas adequadas, por sua concepção e seu papel no processo de constituição da criança como sujeito de linguagem:

Em hipótese alguma a Educação Infantil é preparatória para o Ensino Fundamental. Em hipótese alguma a Educação Infantil tem metas de alfabetizar como o Ensino Fundamental tem (a meta de toda criança estar alfabetizada até o final do segundo ano do Ensino Fundamental). A Educação Infantil não tem metas, a Educação Infantil reconhece que tem um compromisso: que o que ela desenvolve influência, contribui para o percurso escolar da criança e para o processo da leitura, da oralidade e da escrita (Coelho, 2023, 10min 2s).

Tal entendimento também implica na revisão e no esclarecimento das concepções de alfabetização, formação de professores e Educação Infantil, cujo trabalho com a leitura e a escrita em muito se difere de como deve ser conduzido no Ensino Fundamental. Dentre as premissas epistemológicas em torno da concepção de alfabetização e de letramento que fundamentam as estratégias formativas do CNCA, destacamos aquelas que explicitamente contemplam bebês e crianças bem pequenas e que parecem mais se aproximarem das concepções do LEEI.

No que concerne à concepção de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem por premissa reconhecê-la como *processo discursivo*. Isso implica entender que desde que nascem, as crianças tornam-se sujeitos em um mundo constituído por múltiplos letramentos. Logo, o direito de se envolverem e participarem da comunidade leitora e escritora só lhes é possível e garantido quando, no processo de ensino, práticas sociais de letramento são instigadas e ofertadas à sua experimentação.

Outra premissa baseia-se no *reconhecimento das conexões e transições entre o “aprender a ler e escrever” e o “ler e escrever para aprender”*. Essa premissa inclui a compreensão de que a participação de bebês e de crianças bem pequenas em situações de letramento lhes deve ser assegurada como um direito. Além disso, o processo de alfabetização, tal como entendido pelo CNCA, não consiste em um fim, mas “apresenta uma

progressão que permite estabelecer *marcos de chegada* para certas habilidades de leitura e escrita” (Brasil, 2023b, p. 17, grifo nosso).

Uma terceira premissa que consideramos importante registrar trata de reconhecer a *importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação em práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita*. Isso implica em atentar-se às especificidades individuais e coletivas das crianças menores de seis anos e às transições manifestas em seu desenvolvimento. Para tanto,

É fundamental afastar qualquer concepção distorcida que pretenda orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da antecipação de supostas práticas de alfabetização indicadas para o Ensino Fundamental ou a partir de uma visão reducionista e simplificadora do currículo, da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas (Brasil, 2023b, p. 17).

A *afetividade, a ludicidade e a atenção intencional do docente* também constituem fatores centrais nas práticas pedagógicas e devem ser consideradas como premissa à formação. A formação deve subsidiar e ampliar a tomada de consciência docente em relação ao elo entre pensar, sentir, agir e movimentar-se, bem como sobre os modos pelos quais as propostas educativas “encontram na brincadeira uma ancoragem geradora de sentidos e significados para bebês e crianças” (Brasil, 2023b, p. 18).

Em relação à formação, cumpre mencionar que atualmente o LEEI é referido como *programa de desenvolvimento profissional*, entendido pelo CNCA como um “processo multidimensional e permanente de tomada de consciência a respeito do próprio ofício docente e de ampliação de diferentes capacidades” (Brasil, 2023b, p. 10). Esse processo envolve desde práticas cotidianas e específicas da docência, reflexão crítica, produção de saberes localizados até a compreensão e o enfrentamento individual e coletivo dos limites e contradições que surgem na própria atividade docente. Nesses termos, o processo de desenvolvimento dos profissionais que atuam em escolas pressupõe uma escuta atenta e democrática para a identificação de suas demandas de formação e desenvolvimento:

Trata-se, portanto, de abandonar a visão segundo a qual o processo de formação continuada serve para depositar nos Profissionais da Educação um conjunto de informações e conhecimentos que se pressupõe que eles ainda não possuem, acreditando que tal iniciativa transformará, de modo imediato e sem qualquer contradição ou conflito, práticas consideradas indesejáveis, substituindo-as por outras consideradas modelares.

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a compreensão a respeito das políticas e ações de formação continuada está ancorada no reconhecimento dos Profissionais da Educação como sujeitos do próprio

processo de desenvolvimento profissional – e, portanto, protagonistas ativos das situações de formação continuada – e como pessoas que acumulam um conjunto de experiências, crenças e saberes sobre o próprio ofício e sobre como esse se materializa em práticas cotidianas (Brasil, 2023b, p. 14).

Cabe colocar que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada está sendo implementado por universidades federais e estaduais com previsão de que sejam realizados encontros presenciais planejados, orientados e executados por formadores regionais e locais que receberão bolsa para atuar nas formações. Além disso, prevê o atendimento a todos os professores da etapa da pré-escola de instituições públicas e privadas sem fins lucrativos (LEPI, 2023). Tais aspectos aproximam a proposta do que era intencionado no projeto inicial do LEEI.

6 Considerações finais

O estudo que subsidiou as discussões apresentadas neste artigo visou contribuir com os debates referentes à inserção da formação do Projeto LEEI para professores da Educação Infantil em políticas públicas de alfabetização, cuja retomada foi proposta como parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em 2023.

Em síntese, vimos que na ocasião de seu desenvolvimento (2013-2016), enquanto projeto de formação com material didático-pedagógico próprio, as condições políticas da época eram favoráveis à elaboração do LEEI. O financiamento do governo federal, no final de 2013, viabilizou investimentos significativos para pesquisas e para organização de eventos objetivando discutir a temática, além da elaboração do material e a execução das formações junto às universidades parceiras. No segundo momento, quando o projeto foi implementado no âmbito do PNAIC (2017-2018), vimos o LEEI ser desmantelado e reduzido a mero material de apoio, servindo de “base” para as formações do PNAIC. Além disso, a presença de uma perspectiva neoliberal ficou evidente pelo completo desinteresse do governo vigente na época em formar professores reflexivos sobre suas práticas em favorecimento da produtividade. Em seu contexto atual, vimos que entre as premissas epistemológicas do CNCA em relação à alfabetização, à Educação Infantil e ao desenvolvimento profissional, vislumbra-se a reversão do que fora proposto pela PNA.

Lançando um olhar crítico à trajetória do LEEI nos diferentes contextos políticos e econômicos que o atravessaram, percebemos que a transição de um momento a outro gerou rupturas e ressignificações no que concerne à execução das formações. O contexto de inserção do LEEI no PNAIC reduziu o potencial do Projeto e de seu material como também objetificou

os professores em prol da eficiência e da produtividade. Por outro lado, a retomada no CNCA, ao menos em nível de proposta, tem visado o resgate do que foi inicialmente projetado pelo LEEI. Contudo, por ser ainda muito recente o vínculo entre esses programas, é importante que outros estudos se debrucem em relação aos resultados de sua implementação.

Observamos, porém, que houve um resgate, por parte do CNCA, dos principais propósitos do LEEI. No plano das ações e estratégias, o CNCA aproxima-se do LEEI ao propor a colaboração e o vínculo com as universidades públicas para a formação de orientadores, bem como os encontros presenciais, previstos para serem planejados, orientados e executados por formadores estaduais e municipais. Da mesma forma, suas premissas epistemológicas, como o entendimento da alfabetização como processo discursivo e prática social, a ênfase no respeito ao direito de bebês e crianças bem pequenas ao acesso à cultura escrita e a promoção de práticas pedagógicas centradas em interações e na brincadeira, alinham-se às concepções originais do LEEI.

Embora percebamos um esforço das partes envolvidas para que o LEEI seja realizado como formação para professores da Educação Infantil no interior do CNCA, defendemos a importância da criação de políticas públicas de formação específica para professores dessa etapa e a retomada de um projeto próprio, direcionado especificamente à Educação Infantil. O LEEI organizou um material de excelente qualidade e um curso com abertura ao diálogo, à construção coletiva e a contribuições por meio de relatos de experiências dos professores. A carência de espaços de fala e de experimentação para esses profissionais, assim como de materiais que proporcionem aprofundamento sobre as relações da alfabetização com a primeira etapa da Educação Básica, evidencia a necessidade de formação específica e direcionada.

Ademais, entendemos a importância do fortalecimento de discussões e ações estratégicas em defesa de bases legais e de documentos que estruturam a formação de professores, levando em consideração a identidade da Educação Infantil e o seu papel na promoção de experiências com as múltiplas linguagens, com a oralidade e com a leitura e escrita que sejam significativas para as crianças menores de seis anos.

Referências

ARAÚJO, L. C. de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9196>.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. São Paulo: MEC, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc&view=linguagem-escrita-direito>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BAPTISTA, M. C. **CEALE DEBATE - Leitura e Escrita na Educação Infantil**. vídeo (131min 21s). Publicado pelo canal Ceale - FaE/UFMG, 01 nov. 2017a. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=jMBCUVHfvDo>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BAPTISTA, M. C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paidéia**, [s. l.], v. 12, n. 18, p. 1-8, set. 2017b. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/CNECEB52009>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 9 v. Brasília: MEC, SEB, 2016a. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Apresentação: Caderno 0**. Brasília: MEC, SEB, 2016b. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <https://issuu.com/projetoleituraescrita/docs/caderno0>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir um Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016c. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc95.htm>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mai. 2016d. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil03/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <https://undime.org.br/documentos/5Es5976353.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil03/decreto/d9765.htm>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 2023a. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil03/decreto/D11556.htm>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: https://gov.br/mec/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRIÃO, E. C. **Leitura e Escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013344.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CAMPOS, P. B. **PNAIC Educação Infantil: as representações e percepções de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15302>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CASTRO, E. S. **A leitura e a escrita na Educação Infantil: problematizações sobre o Curso Alfabetização Baseada na Ciência**. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD13835>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CASTRO, E. S.; NOGUEIRA, G. M.; FERREIRA, C. R. G. Neoliberalismo na Política Nacional de Alfabetização: uma análise do Decreto nº 9.765/2019. **Linguagens Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1-24, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.26694/rles.v27i55.4803>.

COELHO, R. **Videoconferência “Educação Infantil: atualizações das políticas e dos programas do MEC”**. vídeo (80min 31s). Publicado pelo canal Conviva Educação, 11 jul. 2023. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=ITYS4NNjtM>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FRAGOSO, A. **Repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada para professores de Educação Infantil no município de Santa Maria/RS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22888>. Acesso em: 14 jun. 2024.

LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil. **Site oficial**. Minas Gerais: FaE/UFMG, [s.d.], online. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

LEPI – Leitura e Escrita na Primeira Infância. **O que é o Leei?** vídeo (9min 21s). Publicado pelo canal LEPI - FaE/UFMG, 27 nov. 2023. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=xEshYxrRA9Q>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MENARBINI, A. **Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2465>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MOURA, V. L. S. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil e as práticas de leitura e escrita: considerações sobre o trabalho remoto em municípios do estado do Rio de Janeiro**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro

de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22022/22_vera-lucia-santos-moura/view. Acesso em: 14 jun. 2024.

NUNES, M. F. *et al.* **Curso de formação continuada sobre “Leitura e Escrita na Educação Infantil”**: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita. Belo Horizonte: COEDI, SEB, MEC, UFMG, UFRJ, UNIRIO, 2015. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/outros/Leitura-e-Escrita-na-EI.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TRINDADE, A. P. F. **Concepções de Professores Alfabetizadores em Relação ao PNAIC**: a formação continuada e a qualidade educacional na Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí, Jataí, 2020. Disponível em: <https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/37933-ana-paula-f-trindade>. Acesso em: 14 jun. 2024.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.

Artigo recebido em: 16/06/24 | Artigo aprovado em: 02/01/25 | Artigo publicado em: 09/01/25