



Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) na perspectiva dos formadores estaduais do Estado do Amazonas

Reading and Writing in Early Childhood Education (LEEI) from the perspective of state educators in the state of Amazonas

Proyecto Lectura y Escrita en la Educación Infantil (LEEI) desde la perspectiva de los formadores estatales del Estado de Amazonas

Michelle de Freitas Bissoli¹
Universidade Federal do Amazonas

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira²
Universidade Federal do Amazonas

Patricia Marques Freire Hosterno³
Universidade Federal do Amazonas

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar, sob a perspectiva dos formadores estaduais, as possibilidades de desenvolvimento do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) no Estado do Amazonas, bem como suas contribuições para a prática docente na Educação Infantil. Para isso, são examinados os relatos obtidos por meio de entrevistas realizadas com seis dos oito formadores estaduais. Inicialmente, revisita-se a criação do Projeto LEEI. Em seguida, discutem-se as condições concretas do território amazonense e, posteriormente, as percepções dos formadores acerca dos desafios enfrentados durante a implementação da formação, assim como os avanços e as contribuições do curso para o trabalho pedagógico. Por fim, apresentam-se sugestões para a continuidade do LEEI, formuladas a partir das experiências vivenciadas pelos formadores nesta primeira edição, considerando o curso como um avanço no âmbito das políticas públicas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projeto Leitura e Escrita; Formação de Professores; Política Educacional; Estado do Amazonas.

Abstract: This paper aims to analyze, from the perspective of state educators, the possibilities of the Reading and Writing in Early Childhood (LEEI) course in the state of Amazonas and its contributions to teaching practice in Early Childhood. We will examine the reports obtained through interviews with six of the eight state educators. First, we revisit the creation of the LEEI Project. Next, we discuss the geographical and social conditions of the Amazon territory, the perceptions of the state educators about the challenges faced during the teaching training implementation, and the progress and contributions of the course to educational work. Finally, suggestions are presented for the

¹ Pós-doutorado pela USP. Professora titular da FACED/UFAM, Manaus, AM, Brasil. E-mail: mibissoli@yahoo.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8731672923902328>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2570-4392>.

² Mestrado em Educação pela UFAM. Doutoranda no PPGE/UFAM. Manaus, AM, Brasil. E-mail: anaamz.oliveira@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9179096720942593>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-9447>.

³ Mestre em educação pela UFJF. Doutoranda PPGE/UFAM, Manaus, AM, Brasil. E-mail: patriciahosterno1@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7935802103544575>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2137-7264>.



continuity of the LEEI, based on the trainers' experiences in this first edition. The course is considered a step forward in public policies in Early Childhood Education.

Keywords: Childhood Education; Reading and Writing Project; Teachers' Education; Educational Policy; State of Amazonas.

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo analizar, bajo la perspectiva de los formadores estatales, las posibilidades de desarrollo del curso de Lectura y Escritura en la Educación Infantil (LEEI) en el estado de Amazonas, así como sus contribuciones para la práctica docente en la Educación Infantil. Para eso, son examinados los relatos obtenidos por medio de entrevistas realizadas con seis de los ocho formadores estatales. Inicialmente, la creación del Proyecto LEEI es revisitada. En seguida, se discuten las condiciones concretas del territorio amazonense y, posteriormente, las percepciones de los formadores sobre los retos enfrentados durante la implementación de la formación, así como los avances y las contribuciones del curso para el trabajo pedagógico. Por fin, son presentadas sugerencias para la continuidad del LEEI, formuladas a partir de las experiencias vivenciadas por los formadores en esta primera edición, considerando el curso como un avance en el ámbito de las políticas públicas de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil; Proyecto Lectura y Escritura; Formación de Profesores; Política Educacional; Estado de Amazonas.

Recebido em: 11 de junho de 2025
Aceito em: 17 de agosto de 2025

Introdução

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) surgiu da necessidade de aprofundar o debate e a própria formação de professores da primeira etapa da Educação Básica a respeito do papel da Educação Infantil nas experiências com as linguagens oral e escrita, nos primeiros anos de vida da criança na escola.

Trata-se de um tema capaz de gerar acalorados debates e que tem direta relação com as concepções de criança, infância, currículo e educação, sempre múltiplas. O LEEI resulta da própria história de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Um dos marcos para sua criação foi o Programa Currículo em Movimento que, em 2010, resultando de uma parceria entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação - COEDI/SEB/MEC e universidades federais, colocou em debate as questões curriculares da Educação Infantil e gerou um conjunto de textos que buscavam esclarecer diferentes dimensões do cotidiano pedagógico de creches e pré-escolas, subsidiados pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Em continuidade ao debate e produção de materiais, em 2013, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFM), a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, a Universidade



Federal do Estado do Rio de Janeiro -UNIRIO e a COEDI/SEB/MEC aprovaram o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, assegurando o financiamento público para uma política de pesquisa e de formação de professores de caráter nacional.

Como uma política de pesquisa e formação docente, o Projeto LEEI ocupou espaços importantes nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular e na formulação de diretrizes para a constituição de acervos de livros para crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas, fortalecendo o tema da oralidade e escrita na Educação Infantil. Pesquisas, encontros e a união de diferentes pessoas e instituições deram origem a um material organizado em nove cadernos e um encarte, pensados para a formação continuada de professoras e professores em exercício na Educação Infantil, buscando articular ciência, arte e vida (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

Em agosto de 2016, a implementação do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi suspensa pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff e retomada em 2017 sob o governo Michel Temer, em meio a conflitos entre a coordenação do curso e a nova equipe do MEC. Avaliado pelos técnicos dos ministros Mendonça Filho e Rossieli Soares como incompatível com o objetivo de antecipar a alfabetização na Educação Infantil, o LEEI passou a ser utilizado apenas como material de apoio ao PNAIC Pré-escola, sofrendo alterações que comprometeram seu projeto formativo original.

Tal discordância agravou-se nos anos seguintes, com o governo de Jair Bolsonaro (2019/2022), que ao lançar a Política Nacional de Alfabetização - PNA, coordenada pelo então ministro da educação Abraham Weintraub, teve como referência pesquisas experimentalistas que reduziam a escrita à relação fonema-grafema, em discordância com os objetivos do projeto LEEI. Entretanto, com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf, de fóruns de Educação Infantil do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, a equipe do LEEI continuou divulgando e debatendo os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil como práticas discursivas, em cursos de Pedagogia, em cursos de extensão universitária, em rodas de conversa, seminários e congressos.

Como forma de resistência às políticas que, insistiam em atribuir o papel de alfabetizar na Educação Infantil e, compreendendo a “[...] alfabetização como processo que se inicia antes do chamado ciclo de alfabetização e se estende para as etapas posteriores a ele” (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p.3) o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil foi ofertado em 2018 e 2019 na modalidade presencial em quatro municípios de Minas Gerais e em três municípios da Bahia.



Em 2021, o referido curso foi reorganizado para a educação à distância com a formação de seis turmas para atender os municípios de Belo Horizonte e Contagem. No Amazonas, uma equipe de professores-formadores⁴ da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus desenvolveu suas ações formativas nos anos de 2018 e 2019, a partir dos cadernos da coleção, atendendo, aproximadamente, 1.457 professores-cursistas da educação infantil, do município de Manaus.

Em 2023, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a reestruturação do MEC, foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) pelo Decreto Federal nº 11.556, visando garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras. O CNCA articula políticas, programas e ações integradas, tendo como eixos centrais a formação de professores e a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Ao incluir a Educação Infantil nessa política, o MEC integrou o LEEI como estratégia formativa para os professores e professoras desta etapa e, em parceria com 32 universidades públicas de todo o país, desenvolveu ações formativas com investimento de 96 milhões de reais e a expectativa de alcançar 295 mil docentes em 2024. Nesse contexto, o Norte destaca-se como a primeira região do Brasil a iniciar seu ciclo formativo, dando início às atividades em fevereiro de 2024, de forma presencial.

O curso LEEI, na região Norte, foi coordenado pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e contou com a parceria das universidades públicas da região: Universidade Federal do Acre - UFAC, Universidade Federal de Roraima - UFRR, Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, recebendo o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed.

Neste artigo, nos dedicamos a refletir, a partir da visão dos formadores estaduais, sobre as perspectivas do desenvolvimento do curso do projeto LEEI no Estado do Amazonas, em 2024, e suas contribuições para o trabalho docente nessa etapa da educação básica. Além disso, buscamos contribuir para a produção acadêmica em torno do LEEI no sentido de fortalecer o debate sobre políticas públicas, ampliar referências para a formação de professores e oferecer subsídios científicos para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto amazônico.

⁴ Os professores-formadores são servidores da SEMED/Manaus e faziam parte da equipe formativa Rede Colaborativa da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, setor da secretaria responsável pela formação dos professores da área urbana e rural (ribeirinha e rodoviária) do município de Manaus. Algumas professoras-formadoras integram o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).



Metodologia

Para a produção dos dados discutidos, neste estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas, buscando compreender, a partir da perspectiva dos formadores estaduais, como o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) se desenvolveu no Estado do Amazonas, em 2024, e, quais reflexões suscitou para a continuidade do projeto.

Foram entrevistados seis dos oito formadores estaduais, os quais atuaram na formação de 227 formadores municipais, responsáveis por expandir o curso nos 62 municípios amazonenses, alcançando a certificação de 5.563 cursistas, diretamente, vinculados ao trabalho pedagógico em creches e pré-escolas públicas.

As entrevistas foram realizadas em formato virtual, via *Google Meeting*, em sessão coletiva no dia 12 de novembro de 2024. A escolha pelo encontro em grupo possibilitou não apenas o registro das narrativas individuais, mas também a emergência de sentidos produzidos na interação entre os formadores, o que reforçou o caráter dialógico do processo investigativo. O desenho metodológico fundamentou-se nos princípios da pesquisa qualitativa, entendida como aquela que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, resultantes do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais os processos do que os produtos e busca apreender a perspectiva dos participantes” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 13).

No tratamento dos dados, adotamos a perspectiva do materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico, compreendendo a realidade investigada como processo histórico em constante movimento, permeado por contradições. A análise privilegiou a dimensão qualitativa das falas, não como discursos isolados, mas como expressões de práticas sociais concretas situadas no contexto da política de formação docente em Educação Infantil no Amazonas. Nessa direção, o método permitiu apreender tanto as mediações objetivas - condições materiais, políticas públicas, estrutura de formação - quanto as mediações subjetivas - sentidos e significados atribuídos pelos formadores às suas experiências.

Assim, a metodologia adotada articula a pesquisa qualitativa à perspectiva histórico-dialética, orientando a interpretação das falas dos sujeitos como expressões singulares de um movimento coletivo, situado, historicamente, e, relacionado às condições objetivas de desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil e, em particular, no Estado do Amazonas.



O LEEI nas condições concretas do território amazonense: caminhos de rios e florestas

Localizado na região norte do Brasil, o Estado do Amazonas é aquele com maior extensão territorial, com uma área de 1.559.255,881 km². De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população estimada, em 2024, era de 4.281.209 pessoas, apresentando uma densidade demográfica de 2,53 hab./km² (IBGE, 2024). Com uma ampla diversidade social, cultural e ambiental, destaca-se como o Estado com maior número de pessoas indígenas (490,9 mil), de acordo com os dados do Censo 2022 (FUNAI, 2023).

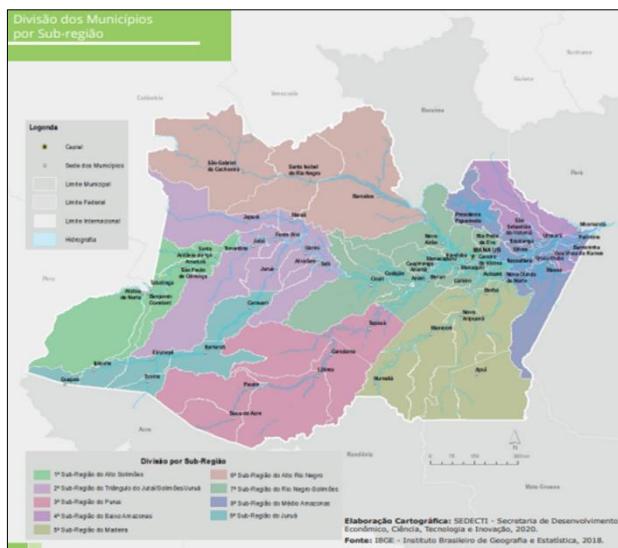
O Amazonas é composto por 62 municípios em sua divisão político-administrativa. De acordo com a reorganização da divisão geográfica do Brasil, realizada pelo IBGE no ano de 2017, o Amazonas possui quatro regiões intermediárias (Manaus, Tefé, Lábrea e Parintins) que organizam e ligam as onze regiões imediatas⁵ (Coari, Manacapuru, Manaus, São Gabriel da Cachoeira, Tefé, Tabatinga, Eirunepé, Lábrea, Manicoré, Parintins e Itacoatiara), formando, assim, polos diferenciados, considerando-se a aproximação entre seus municípios constituintes e suas semelhanças econômicas e sociais. Essa divisão serve como referência para fluxos de gestão pública e privada, para o deslocamento e para acesso aos bens e serviços.

Essa não é a única forma de organização e divisão geográfica do Estado. O Amazonas abriga a maior bacia hidrográfica do mundo, o que favorece a navegação e eleva o transporte hidroviário como principal meio de deslocamento das pessoas e das cargas na região. Assim, os rios também constituem uma referência para divisão político-administrativa no Estado.

Dessa maneira, os municípios, também, podem ser agregados e acessados, a partir das nove calhas dos rios (Alto Solimões, Triângulo Jutaí, Juruá e Solimões, Purus, Alto Juruá, Madeira, Alto Rio Negro, Rio Negro, Amazonas e Solimões, Médio Amazonas e Baixo Amazonas) que atravessam o Estado, conforme nos mostra a figura 1:

⁵ Para maiores informações sobre a organização das regiões geográficas do Amazonas ver Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias (IBGE, 2017).

Figura 1 - Divisão dos municípios do Estado do Amazonas por sub-região



Fonte: Amazonas, 2020

Dos 62 municípios do Estado (figura 1), apenas nove têm acesso à capital Manaus via terrestre, o que justifica essa forma singular de divisão político-administrativa no Amazonas. Assim, prevalece o deslocamento por meio de botes, canoas, barcos ou lanchas com diferentes durações, de horas ou dias, dependendo da distância entre os municípios e do tipo de embarcação utilizada. Quanto ao transporte aéreo, as passagens possuem custo elevado. Nesse sentido, as pessoas no Amazonas enfrentam dificuldades em relação à infraestrutura e logística devido às difíceis condições de deslocamento afetadas, ainda, pelos fenômenos climáticos das enchentes e estiagens (Pereira, 2024).

Nessa direção, a equipe de coordenação do LEEI Amazonas estruturou a formação de modo estratégico, organizando os polos a partir das calhas dos rios, conforme detalhado no quadro 1, de forma a considerar a geografia singular do Estado. Essa organização buscou desenvolver estratégias específicas de acesso e logística, permitindo que professores de municípios mais distantes, muitas vezes de difícil acesso, pudessem participar efetivamente das atividades formativas, garantindo, assim, a ampliação do alcance e a equidade na oferta do curso.

Quadro 1 - Quantitativo de municípios, formadores e professores cursistas inscritos no LEEI no Estado do Amazonas

Nº	Calhas	Municípios	Formadores Municipais	Professores de Pré-escola
1	Alto Solimões	7	27	834
2	Triângulo Jutaí, Juruá, Solimões	8	32	889
3	Purus	5	7	224
4	Alto Juruá	6	10	259
5	Madeira	5	13	474
6	Alto Rio Negro	3	12	422
7	Rio Negro, Amazonas e Solimões	15	81	2.588
8	Médio Amazonas	7	29	979
9	Baixo Amazonas	6	16	545
	Total	62	227	7.214

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da coordenação estadual do LEEI Amazonas, 2025

Com uma equipe composta por três coordenadoras, duas técnicas de Tecnologia da Informação -TI, duas estagiárias, oito formadores estaduais, 227 formadoras municipais e a participação de 7.214 professores cursistas de Educação Infantil, a formação do LEEI compreende um momento e movimento revolucionário no Estado do Amazonas.

Um dos desafios superados no LEEI envolve os trajetos longos e complexos dos professores das calhas Alto Solimões, Triângulo Jutaí, Juruá e Solimões para participarem das formações presenciais nos polos, evidenciando as condições únicas da região. Como ilustra a Coordenação Estadual, a viagem fluvial para o Seminário Estadual de dezembro de 2024 começou em 27 de novembro e se estendeu até cinco dias, com retorno apenas em 11 de dezembro, reforçando que “o desenvolvimento amazônico se torna o maior desafio, pois depende de políticas públicas para viabilizar os projetos e ao mesmo tempo de investimento científico e tecnológico” (Souza; Colares, 2022, p. 16).

A partir dessas considerações, evidencia-se a necessidade de um olhar diferenciado para o Estado do Amazonas, considerando sua vasta extensão territorial, os desafios de acesso e a diversidade socioespacial, de modo que políticas, programas e ações educacionais sejam implementadas de forma a atender às particularidades regionais. Tal atenção é crucial não apenas no âmbito da assistência técnica e financeira, mas também em relação à conectividade, à infraestrutura disponível e aos prazos estabelecidos, reconhecendo que o sucesso das ações depende de estratégias adaptadas às condições concretas do território, como será aprofundado nos dados e discussões a seguir.



Desafios e conquistas do LEEI no Amazonas: percepções dos formadores estaduais

Ao considerar o percurso vivenciado pelos formadores estaduais responsáveis pela organização e desenvolvimento dos encontros formativos realizados com os formadores municipais no Estado do Amazonas, nos 11 polos⁶ que se distribuíram pelo território amazonense, compreendemos a real dimensão do que representou e representa o LEEI para a formação dos professores e professoras da Educação Infantil, neste Estado. Diante dessa realidade, discutimos, neste item, alguns excertos dos relatos dos formadores estaduais em relação aos principais desafios e conquistas do curso, no Amazonas.

Segundo tais formadores, muitos foram os desafios superados para a concretização da formação no Amazonas. Destacam, dentre eles, desafios relacionados aos aspectos estruturais, logísticos e pedagógicos. Quanto ao aspecto estrutural do curso, percebem como desafio o desenho da formação em cascata, embora reconheçam como o possível, dentro das proporções de atendimento do curso.

Para os entrevistados, a formação em cascata apresenta desafios, especialmente devido às temporalidades, já que os tempos necessários para a apropriação dos conceitos e para gerar mudanças profundas nas práticas docentes são muito mais extensos que o período destinado ao curso. FERE destaca que, embora o LEEI tenha mobilizado os cursistas, suas reflexões exigem novos investimentos formativos, pois a apropriação efetiva depende das bases conceituais e das compreensões sobre as especificidades da Educação Infantil, que em alguns momentos se mostraram frágeis ou equivocadas.

Além disso, de acordo com os formadores estaduais, os aspectos logísticos representaram desafios de grande complexidade, pois as distâncias geográficas do Estado impactam, diretamente, a questão dos transportes e do tempo necessário para o deslocamento dos formadores estaduais e municipais. As carências e a infraestrutura inadequada de alguns municípios dificultaram ou exigiram um maior desdobramento por parte dos formadores para a realização das formações.

Os desafios perpassaram as questões da estadia e do deslocamento, principalmente, dos professores cursistas para chegarem à sede da formação. Cabe considerar também a estiagem, que em 2024 atingiu marcas recordes e dificultou ainda mais o que já era complicado, interferindo, por exemplo, na entrega do material da formação aos professores de algumas regiões, que receberam os cadernos da coleção somente após a formação. Muitos professores e

⁶ Embora a distribuição de polos tenha seguido a divisão por nove calhas, na calha Rio Negro, Amazonas e Solimões houve a necessidade da formação de três turmas: duas de Manaus e uma incluindo as cidades do interior pertencentes à região.



professoras de comunidades rurais ficaram isolados pela seca dos rios e não conseguiram acompanhar as formações nas sedes.

Os entrevistados salientaram, também, a ausência ou problemas de conectividade; a dificuldade de uso das ferramentas digitais e a não funcionalidade e problemas na plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC. Foram sérias as dificuldades de manuseio de algumas ferramentas digitais, além da precariedade do acesso à Internet, inclusive na capital, que impactaram atividades síncronas (encontros de orientação para os formadores municipais, tertúlias literárias e discussão de conteúdos complementares) e de acompanhamento previstas na formação.

Muitos cursistas, sem acesso à rede mundial de computadores apenas recebiam as mensagens, quer passadas por e-mail, quer pelo próprio aplicativo de mensagens instantâneas apenas ao chegarem na sede dos municípios para receberem seus salários. Esses foram considerados fatores desgastantes do processo pelos entrevistados.

A questão das orientações quanto ao uso do AVAMEC se impôs como o maior desafio entre as questões tecnológicas enfrentadas, considerando que as adequações da plataforma estavam sendo feitas durante todo o ano de 2024, quando seu uso já era requerido para o registro das atividades:

[...] acabou que ficou uma plataforma muito mais burocrática para armazenar, quase que uma prestação de contas, um “tarefismo”. Que é algo que vai, no meu ponto de vista, de encontro àquilo que é a filosofia primordial do LEEI, que tanto nos encanta, que é essa articulação entre ciência, arte e vivência (Entrevista FECH).

Para refletir sobre o “tarefismo” da plataforma AVAMEC vamos nos juntar, além de outras referências, a Manoel de Barros (2008): “[...] porque eu não sou da informática, sou da invencionática”. Muitos foram os arranjos necessários para superar os problemas gerados pela ausência de acesso real às tecnologias nas diferentes localidades. O tempo *chronos*⁷ da burocracia no uso da plataforma tomou o tempo *aión*⁸ da contemplação de um poema, de um texto em prosa, da apreciação de uma música, necessários à formação humana objetivada pelo curso, ao contemplar o fundamento teórico-metodológico da ciência, arte e vida. Como afirmou um dos entrevistados: “Vivenciar esse fundamento exige um outro tempo. É o tempo da contemplação de um poema, é um outro tempo, é um outro jeito de lidar com um objeto de aprendizagem” (FECH), além de ser “algo complexo e que exige continuidade” (FESC).

⁷ Tempo do relógio (Kohan, 2004).

⁸ Tempo de fruição, com a intensidade dos momentos vividos (Kohan, 2004).



Embora as condições de logística e de comunicação para a realização do curso LEEI sejam “inegavelmente a condicionante concreta mais desafiadora que temos no Amazonas” (FEIC), as respostas dos formadores estaduais, em âmbito geral, levaram-nos à reflexão sobre uma questão essencial: a especificidade da docência na Educação Infantil. Realizar uma docência para crianças pequenas, em espaços coletivos, que dialogue com os cenários contemporâneos e com os contextos de cada grupo de crianças implica, por um lado, a superação do modelo de educação como repasse de informações e, por outro, o desenvolvimento da ideia de intimidade com o conhecimento como possibilidade de formação humana.

A superação do modelo de educação vinculado ao repasse de informações encontra forte discussão nacional, dentre outras, a partir do Edital nº 02/2020 voltado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 (Brasil, 2020) o qual, alinhado à Política Nacional de Alfabetização (2019), e sem diálogo com os campos da Educação Infantil e da Alfabetização, impõe retrocessos incisivos aos direitos infantis e à autonomia docente, com a orientação do uso de livros didáticos e de guias preparatórios para a alfabetização na primeira etapa da Educação Básica (Velásquez; Albuquerque, 2023).

Nesse cenário, há um mercado global que prioriza investimentos com tendências tecnicistas de instrumentalização dos saberes. Uma tendência voltada para resultados mensuráveis e para o acúmulo de informações fragmentadas (Richter, 2016) que contraria os princípios defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que afirmam a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo de creches e pré-escolas e que são reafirmados pelo LEEI.

Superar essas condicionantes é uma dificuldade suplementar, que mostra o quanto a descontinuidade de políticas educacionais impacta o desvelar de um processo que se coloque efetivamente a serviço dos direitos das crianças pequenas. O LEEI retoma e aprofunda discussões que vinham sendo construídas no Brasil e que foram interceptadas por um governo de extrema direita e de caráter autoritário, que buscou difundir posturas a-científicas, desvalorizando e promovendo retrocessos nas diferentes áreas da Educação.

Outro desafio apresentado pelos formadores foi a questão do repasse financeiro direto para o formador estadual para a compra do material necessário à formação. Cada formador, para além de sua tarefa específica de preparo dos encontros e produção de materiais, ficou responsável por “cotar, comprar, pagar, enviar para barco, enfim, tudo” (Entrevista FEAJ). Isso gerava desgaste físico e mental nas semanas anteriores à formação, acarretando ansiedade pelo fato de o recurso financeiro chegar muito próximo à formação, além do fato de que o formador não tinha tempo suficiente para todas essas ações.



A carga horária do LEEI foi considerada extensa pelos formadores, no sentido da necessidade de esforço na conciliação dos tempos: “Esse tempo que é o tempo do financiamento, da burocracia, do planejamento, da realização dos encontros, dos acompanhamentos [...] esses tempos estão misturados com os nossos tempos de vida. O nosso tempo da vida pessoal, mas também da vida profissional” (Entrevista FECH).

Importante destacar que, no caso do Amazonas, três formadores estaduais ficaram responsáveis por dois polos distintos de formação, o que implicou a compra e o preparo de materiais, viagens para duas localidades diferentes, acompanhamento de duas turmas de formadores municipais e seus respectivos cursistas. Houve, assim, uma sobrecarga que pode ser evitada em novas edições com a contratação de um número maior de formadores, compatível com a extensão e com as peculiaridades do Estado.

Quanto às políticas e calendários dos municípios, especialmente, da capital, os formadores destacaram que “As crianças da Educação Infantil têm que ser avaliadas para verificação de sua condição de alfabetizadas ou não, inventaram essa história, um monte de atividade burocrática que tem que fazer” (FERE). Desse modo, o LEEI se tornou uma política adicional e, no caso de Manaus, especificamente, completamente divergente daquela adotada pela Secretaria Municipal de Educação quanto ao papel da Educação Infantil nos processos de alfabetização e quanto à avaliação como acompanhamento com foco nos contextos e não nas crianças.

A presença de livros didáticos e materiais estruturados para o ensino de conteúdos, reinserida nos municípios pela Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro, guarda relação direta com uma concepção, igualmente, equivocada de avaliação na Educação Infantil, então comparada a outras etapas da Educação Básica contempladas por sistemas de avaliação nacional ou locais (Silva *et al.*, 2024). Crianças da Educação Infantil são expostas a novas edições das antigas cartilhas, como se isso fosse necessário para a sua imersão na cultura escrita e, são avaliadas por testes de verificação do conhecimento das letras e não por sua capacidade discursiva. Na contramão dessa ideia e, na mesma direção do que preconiza o LEEI, Madalena Freire defende que “[...] a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (Freire, 1983, p. 50).

No mesmo sentido, a avaliação de contexto, diferente da avaliação da criança nos moldes das outras etapas da Educação Básica, se coloca, potencialmente, como estratégia para conhecer a qualidade da Educação Infantil. O conjunto de aspectos presentes nas dimensões pedagógica, administrativa e política interferem no tipo de experiência formativa que uma escola oferece às crianças e, por isso, é imprescindível acompanhar como tais aspectos se concretizam no cotidiano educativo (Moro, 2017) e reverberam nas práticas pedagógicas.



O Projeto LEEI representa avanço real na dimensão pedagógica da Educação Infantil em consonância com pesquisas e com os documentos oficiais que regem esta primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Sua implementação tem a possibilidade de gerar mudanças efetivas, desde que acompanhada de investimentos públicos na adequação de espaços e materiais de creches e pré-escolas e na continuidade dos processos formativos, que são aspectos essenciais de valorização de professores e professoras.

Quanto aos desafios relacionados aos aspectos pedagógicos, foi destacado o intenso trabalho de organização dos módulos, haja vista a necessidade de adequar a formação ao contexto amazônico, principalmente, em relação às crianças indígenas. Trata-se de um processo desafiador para os formadores estaduais devido à necessidade de organizar uma formação que pudesse sensibilizar as pessoas sobre a importância da tríade ciência, arte e vida. Para FEAL “o lugar da ciência parece que ainda está separado. Está meio que designado pra gente” e, para FEAJ, “a arte fica muito restrita a uma visão de arte como pintar e desenhar, fazer colagem. Acaba ficando uma experiência didatizada”.

Entretanto, ao realizar um breve balanço da trajetória percorrida, os formadores estaduais também conseguem enxergar as conquistas para a Educação Infantil no Amazonas. É possível afirmar que o LEEI trouxe “a oportunidade de chegar a tantos municípios, atingir tantas professoras, e esse fato é que, consequentemente, atinge as crianças também” (FEAJ). Nesse sentido, quando as professoras têm acesso a uma formação continuada de qualidade, como é o caso do LEEI, a conquista também se estabelece, segundo FECH por “ter criado um espaço e um tempo para gente refletir em relação à formação das crianças. Então, pensar sobre como elas aprendem a ler e escrever, considerando as peculiaridades da idade delas é pensar sobre qual seria o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil”.

O tempo e o espaço destinados à reflexão, apontados por FECH como uma conquista, também foram considerados por FERE sob outra perspectiva: “[...] a gente permitiu com esse tempo e com esse espaço de reflexão, desses sujeitos se colocarem num outro lugar e conseguirem pensar de um outro jeito, em prol do desenvolvimento das nossas crianças”. Essa compreensão evidencia que, embora haja consenso quanto à relevância desses momentos no processo formativo, sua apropriação não se deu de forma homogênea. Ao contrário, o modo como cada sujeito experienciou esse tempo e espaço esteve marcado por singularidades, revelando diferentes níveis de engajamento e de elaboração crítica.

Para FEAL, a grande conquista se estabeleceu a partir da estesia vivenciada durante o processo formativo com os livros de literatura infantil pois “estavam ali, lendo, discutindo,



conversando, chorando. De acordo com FEAL foi possível perceber que os adultos atribuíram importância e se sentiram tocados pelo livro, sensibilizados em relação ao impacto desse objeto literário que também é capaz de tocar a criança.

Segundo os relatos dos formadores estaduais, o LEEI contribui para a docência na Educação Infantil amazônica na medida em que possibilitou uma compreensão maior das culturas do escrito. Colocou os livros de literatura em circulação e promoveu uma ampla discussão sobre o que é o processo de escrita para as crianças.

Na busca de uma maior compreensão sobre a cultura do escrito na Educação Infantil – que pode, de modo geral, ser entendida como o envolvimento das crianças em diferentes experiências com a escrita que levem ao entendimento sobre o conjunto das práticas, significados e funções sociais desta linguagem – emerge do contexto formativo do LEEI a tradição oral, uma especificidade cultural da nossa região, como rica possibilidade de trabalho pedagógico a ser explorada a partir das histórias que compõem o imaginário amazônico. Histórias que podem ser contadas ou lidas pelos professores para que as crianças ampliem memórias e possam ampliar, também, suas referências identitárias.

Para Reis e Amiel (2023, p. 1633), “A Educação Infantil, especialmente, é um espaço para construir bases e ampliar a participação das crianças na cultura letrada”. Segundo os autores, na Educação Infantil as crianças precisam explorar materiais escritos, participar de leituras significativas e diversificadas e ter acesso a outras vivências para ampliar sua participação na cultura escrita mesmo antes de aprender a ler e escrever formalmente. Benigno, Vasconcelos e Franco ampliam essa compreensão ao afirmarem que:

A docência na Educação Infantil nas escolas do campo no interior do Amazonas carece de formação inicial e continuada que possa auxiliar os professores, de maneira coletiva, a estabelecerem o currículo que envolva a valorização da vida e as práticas cotidianas das crianças do campo (2023, p. 112).

Outra importante contribuição do LEEI para a formação docente refere-se à “circulação dos livros de literatura”. Segundo FECH, o fato de os professores terem ido procurar os livros na escola, terem encontrado e colocado esses livros de literatura em circulação representa a longo e médio prazo uma grande contribuição. Cria condições para o rompimento dessa cultura de achar que a criança tem que ficar fazendo tarefinhas de pintar o alfabeto, de pintar números e de usar o livro como pretexto para ensinar algo.

As experiências relatadas pelos formadores nos levam a refletir sobre o alcance da literatura no processo de desenvolvimento humano. Sobretudo, sobre a potência da relação



leitura, escrita e literatura na Educação Infantil, pois, “[...] a mediação do professor é essencial para orientar o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras das crianças, proporcionando experiências significativas com a literatura e práticas com a linguagem escrita” (Costa; Santos; Bissoli, 2024).

Nunes, Baptista e Corsino (2023, p.8) asseveram que “As experiências de crianças e professoras não apenas com a literatura oral, mas também com os livros infantis são oportunidades de criar jogos simbólicos, compartilhar emoções e construir nossas subjetividades”. Diferentemente, da cultura das “tarefinhas” que se configuram em propostas e práticas pedagógicas que nada desenvolvem ou desafiam as crianças em seus processos imaginativos e criativos, de interação com o mundo das pessoas e dos objetos, em seus profundos processos de tornarem-se humanas (Leontiev, 1978).

Finalmente, como contribuição ressaltada pelos formadores estaduais, temos a de que, por meio dos estudos e encontros formativos do LEEI, foi possível promover uma ampla discussão sobre o que é o processo de escrita para as crianças.

[...] essa questão de a gente ter trabalhado bastante o que é esse processo da escrita [...] que escrita é essa? Então, as contribuições do LEEI são todas essas reflexões que a gente pode estar ali discutindo com elas e que fizeram com que elas sacudissem um pouco ali, aquelas estruturas já meio cristalizadas que elas tinham de processo de escrita e entendessem que é para além disso. Então, entender essas construções, essas culturas da escrita. Isso tem uma contribuição inegável (Entrevista FERE).

Com base nas entrevistas, cabe ressaltar, primeiramente, a relevância dos papéis dos professores formadores - estaduais e municipais - e dos professores cursistas no processo formativo. Como destacado por Baptista *et al* (2023), os primeiros têm a função de facilitadores e mediadores da produção do conhecimento, envolvendo, estimulando e valorizando os professores cursistas no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que a função dos professores cursistas é revelada como sujeitos de sua própria formação, garantindo sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nossos resultados corroboram o afirmado por Nunes, Baptista e Corsino (2023, p. 1). Assim, se pronunciam, enfatizando: “Implementações do curso têm evidenciado a adequação de se trabalhar a temática da apropriação da linguagem escrita levando-se em conta as especificidades da primeira infância e o direito de bebês e demais crianças à cultura escrita”.

Algumas sugestões formuladas pelos formadores estaduais podem ser consideradas nas próximas edições do curso, a saber:

- ✓ Melhorar as condições de trabalho do formador estadual priorizando, dentro de sua função e responsabilidades, as atribuições referentes ao processo formativo, delegando as



outras tantas questões - de compra, organização, transporte e prestação de contas dos materiais - para as equipes das secretarias municipais atendidas, demandando uma contrapartida por parte das prefeituras;

- ✓ Reavaliar a função e utilização do AVAMEC, pois o sistema não atendeu as necessidades do processo como um todo - necessidades de registro, da funcionalidade de repositório de materiais, possibilidade de socialização e compartilhamento das ações e comunicação com vinculações entre as regiões, Estados e municípios;
- ✓ Possibilitar o uso de materiais e de atividades desenvolvidos/confeccionados pela equipe dos formadores estaduais e ressignificados pelos formadores municipais e pelos professores cursistas permitindo a contextualização da realidade amazônica. Isso demanda que os cursistas tenham acesso a recursos materiais mais amplos, o que evidencia a necessidade de investimentos pelas Secretarias Municipais de Educação;
- ✓ Autorizar a compra de acervos literários para serem utilizados durante a formação e pós-formação, sobretudo, no interior, que apresenta necessidades urgentes;
- ✓ Realizar a nova versão do projeto LEEI em um tempo mais estendido, não em 10 meses, com um melhor dimensionamento da carga horária, mas, principalmente, para as atividades de planejamento e realização das atividades que, nessa versão, contaram com uma carga horária insuficiente.

Embora os desafios apresentados tenham sido grandes, as conquistas dão forças à continuidade do projeto. Para FERE “em cada um desses sujeitos a semente foi lançada”. Foram orientadas práticas de leitura literária, considerando a performance do professor-leitor, suas expressões, modulações e tom de voz e criando contextos em que professores e professoras vivenciassem práticas discursivas como produtores e apreciadores da leitura em seus aspectos científicos, artísticos e vivenciais. O LEEI cria a possibilidade de compreensão de cada sujeito como produtor de linguagem (Sepúlveda; Teberosky, 2016).

O trabalho realizado foi importante para se discutir e vivenciar a leitura literária, pondo em destaque seu caráter estético, reverberando nas práticas com as crianças. Mesmo em municípios como Borba/AM, que “dependem de gerador de energia para usar a internet, que só funciona em certos horários do dia” (FEIC), houve ressignificações na prática pedagógica dos professores. “De tudo o que foi falado no curso, o que mais apareceu nas falas e nas atividades dos professores foi a leitura literária e cantinhos da leitura. Eles passaram a ter mais critérios para escolher os textos para ler para/com as crianças” (FEIC). A prática de ler em voz alta, contar um conto, registrar textos produzidos pelas crianças, contribuem para que elas se apropriem de modos cada vez mais elaborados do uso da linguagem (Sepúlveda; Teberosky, 2016).



Diante dos impactos iniciais dessa formação, é necessário mais tempo para estudos, discussões e investimento formativo para os formadores municipais, “pois alguns deles tiveram uma formação frágil que, por mais comprometidos que sejam, encontram dificuldades pelo limite de seus processos formativos ao longo da vida” (FEIC).

Conclusões

No âmbito do Estado do Amazonas, o LEEI trouxe conquistas e contribuições iniciais para a compreensão das práticas de leitura e escrita coerentes com o tempo da criança de 4 e 5 anos de idade, apesar dos desafios estruturais e logísticos consideráveis em uma região de grande extensão territorial. Esses obstáculos, relacionados às dificuldades de acesso, às distâncias entre municípios e às condições desiguais de infraestrutura, transformam-se em desafios a serem superados na medida em que mobilizam tanto o Estado, na formulação de políticas e estratégias de apoio, quanto os professores, na criação de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de assegurar a equidade e a valorização das especificidades amazônicas no processo formativo, em consonância com a perspectiva de Saviani (2008) sobre a educação como prática social e histórica que deve se articular às condições concretas do contexto local.

Para o ano de 2025, cabe “continuar o projeto com os professores que já participaram, para que avancem nos estudos dos cadernos; foi só o começo, ainda há muito para desconstruir e construir quanto ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil” (FECH). Este é um apelo uníssono dos formadores estaduais, considerando uma realidade no qual as diferentes realidades se mostram com vigor:

[...] 40 professores para um formador em Manaus funciona, mas em São Gabriel da Cachoeira/AM, não. Enquanto o primeiro realiza um encontro formativo saindo de sua casa e, em 30 minutos está no local da formação, o segundo pode ficar 15 dias fora de casa, viajando por entre corredeiras, cachoeiras e estradas, com um custo alto, para realizar até três vezes o mesmo encontro em pontos estratégicos diferentes, onde os professores daquela região também se deslocam para encontrá-lo (Entrevista FEIC).

É preciso ter um olhar diferenciado para os territórios ao se pensar uma formação nacional. Entretanto, é inegável que, de maneira geral, o curso LEEI criou novas necessidades, sobretudo, a continuidade do estudo dos cadernos da coleção, que possibilita a ampliação de conceitos e provoca novas formas de pensar sobre aquilo que parece, para muitos, o óbvio. Para FECH, “[...] Eu acho que esse seria talvez o desafio maior, não deixar que todos esses desafios apaguem a poesia que no fundamento do LEEI



está presente". É na perspectiva criadora e inventiva da linguagem, tanto da ciência quanto da arte, que vigora a possibilidade de produzir expressões que resistam ao atual modelo econômico e societário.

Neste registro, portanto, fica evidente o impulso de mudança gerado pelo movimento do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil em todo o Estado do Amazonas. É uma tomada de decisão por uma educação de qualidade social, comprometida com a transformação dos indivíduos e da realidade em que as escolas se produzem, com a construção de uma educação comprometida com a humanização (Bissoli; Both, 2016), superando os limites da vinculação da educação às exigências do mercado.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Referências

- AMAZONAS. SEDECTI - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. *Amazonas em mapas*. 4. ed. Manaus: SEDECTI, 2020. Disponível em: https://www.sedecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Amazonas-em-Mapas_4a-edicao_ano-2020.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.
- BAPTISTA, M. C.; SÁ, A. L.; VERSIEUX, B. P. R. T., LIMA. O portfólio na formação de professoras-tutoras do curso leitura e escrita na educação infantil. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 18, n. 29, p. 59-90, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1ldu8QoRdFfnlrjHCN_02L8WUnpFx6Mlo. Acesso em: 08 nov. 2024.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BENIGNO, B. L.; VASCONCELOS, S. M. O.; FRANCO, Z. G. E. Educação Infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 43, n. 119, p.109-118, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mk8dKFHDSmkqTHHXPHWYJVt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.
- BISSOLI, M. F.; BOTH, I. I. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016.



BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Edital de Convocação N° 02/2020 – CGPLI. *Editais de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização / Secretaria de Alfabetização*. MEC; SEALF, 2019.

COSTA, G. S. S.; SANTOS, E. M.; BISSOLI, M. F. A leitura compartilhada e a linguagem escrita no contexto escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Signos*, Santa Cruz do Sul, v. 49, n.96, p. 63-74, 2024. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/19402>. Acesso em: 09 jun. 2025.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNAI. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Brasil, 07 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022>. Acesso em: 02 dez. 2024.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Amazonas, 2024. Brasil, Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2023.

IBGE. *Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017*. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/pdfs-extra/O%20recorte%20das%20Regi%C3%A3es%20Geogr%C3%A1ficas%20Imediatas%20e%20Intermedi%C3%A1rias%20de%202017.pdf. Acesso em: dezembro de 2024.

KOHAN, W. O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: *Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2004.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MORO, C. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. *La plage em Revista*, Sorocaba, n. 1., v. 3, p. 43-55, 2017.

NUNES, M. F. R.; BAPTISTA, M.C.; CORSINO, P. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. *Revista Brasileira de Alfabetização*. São Paulo, n. 19, 2023. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/about>. Acesso em: 20 set. 2024.

PEREIRA, M. R. *Acesso e permanência de alunos público da educação especial nos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, no estado do Amazonas: desafios e possibilidades*. 2024. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.



REIS, D.; AMIEL, T. A cultura escrita na educação infantil: uma revisão sistemática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1630-1651, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2023000401630. Acesso em: 08 jun. 2025.

RICHTER, S. Docência e Formação Cultural. In: *Ser docente na Educação Infantil*: entre o ensinar e o aprender. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cad. 1. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 15-54.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e práticas de leitura e escrita. In: *Crianças como leitoras e autoras*. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cad. 5. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 61-93.

SILVA, C. O.; SILVA, C. F.; LOPES, R. M.; CAVALCANTI, F. M. C. Avaliação Municipal da Educação Infantil: reflexões sobre os desafios de avaliar no contexto amazônico. *Perspectiva*: revista do centro de ciências da educação. Florianópolis. v. 43, n. 4, p. 01 – 18, 2024.