



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

EVANEIDA SOARES CARNEIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA: UMA
AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA COMPROMISSO
NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

FORTALEZA

2025

EVANEIDA SOARES CARNEIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA: UMA
AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA COMPROMISSO NACIONAL
CRIANÇA ALFABETIZADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Profa. Kelly Maria Gomes Menezes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C288f Carneiro, Evaneida Soares.

Formação Continuada de professores da pré-escola : uma avaliação em profundidade do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada / Evaneida Soares Carneiro. – 2025.
116 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes .

1. Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 2. Educação Infantil. 3. Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. 4. Formação continuada de professores. I. Título.

CDD 320.6

EVANEIDA SOARES CARNEIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA: UMA
AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA COMPROMISSO NACIONAL
CRIANÇA ALFABETIZADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 25/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Kelly Maria Gomes Menezes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Hamilton Perninck Vieira
SME Fortaleza

Ao meu Deus que é digno de toda honra, glória
e louvor!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, amado da minh'alma, meu redentor, minha fortaleza, meu salvador, autor da minha vida, dono da ciência e o grande EU SOU, por me sustentar em momentos tão difíceis, e por ser minha rocha inabalável. Nos dias em que meu choro esteve presente, tu foste minha alegria. Nos dias de enfermidade, tu foste o meu refúgio. Nos dias de deserto, tu foste minha terra prometida. Nos dias em que não tinha mais forças para seguir, a sua graça me alcançou e me mostrou que a sua presença é SUFICIENTE. Não sou merecedora de tanto amor, mas o próprio AMOR me amou.

Aos meus pais, Maria Ester e Arnaldo Lopes, por serem meus pilares e por serem as pessoas que eu posso contar para tudo na vida. Obrigada por me amarem incondicionalmente e por terem me instruído em um caminho regado de princípios e valores. Com vocês não há soberba, não há inveja, não há desonestidade, não há maldade. São tão simples, mas ao mesmo tempo tão deslumbrantes daquilo que o dinheiro não pode comprar. São a minha maior riqueza e Deus não poderia ter me dado pais melhores.

Ao Junior Sousa, meu esposo, meu amigo, meu companheiro, meu lar, meu lugar seguro, meu ponto de paz, o brilho dos meus olhos, minha metade, carne da minha carne e meu grande amor. Obrigada por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu desacreditei, e por cuidar tão bem de mim nos mínimos detalhes. Obrigada por ter compreendido tão bem as minhas ausências durante os meus estudos e por me incentivar a ser uma pessoa melhor em diversos aspectos. Ao seu lado não há mistério, é muito simples ser feliz!

À minha avó, Olívia Lopes Carneiro (*In Memoriam*), sou tão grata pelo seu amor, pela sua lealdade, pelo seu carinho e pelos seus ensinamentos. A senhora foi sinônimo de força e perseverança; a mulher mais destemida que eu já conheci. Vozinha, a senhora ainda está tão viva dentro de mim, ainda é tão presente na minha vida e quando fecho os olhos ainda consigo sentir o seu cheiro. Obrigada por ter me instruído no caminho da graça e por ter sido uma mulher de fé que me inspira até hoje. Tenho certeza que nos encontraremos na morada celestial.

À minha família por ser tão presente em minha vida e, por ser minha base e meu porto seguro. Sou bem-aventurada por tê-los comigo e por ser tão amada. Quando olho para vocês eu percebo o cuidado de Deus por mim e cada conquista minha tem o incentivo e a presença de todos. Essa vitória é nossa! Ah, não poderia deixar de agradecer aos meus filhos de 'quatro patas', obrigada por tanto carinho. Quando precisei de uma 'mãozinha', encontrei várias

patinhas cheias de amor e gratidão. Eu salvei vocês uma única vez e vocês me salvam todos os dias.

Às minhas amigas Suzana de Andrade e Tamires Souza por curarem feridas que não foram ocasionadas por vocês e por estarem sempre presentes em minha vida. Quando lembro da minha infância, vocês estavam lá; na minha adolescência, fizeram-se presentes e na vida adulta, nossa amizade se fortaleceu. Peço a Deus que nos mantenha juntas na velhice e espero que a nossa amizade invada as portas da eternidade. Obrigada por estarem comigo em todas as estações, durante esses vinte e oito anos de amizade.

Às minhas amigas Elaine Rocha e Juliana Alves por sempre acreditarem em mim e por encorajarem meu voo. Obrigada pelos diálogos, pelos momentos de escuta e pelas orações incansáveis. Gratidão por cada palavra de apoio e por cada incentivo nos momentos em que o desânimo e o cansaço me alcançaram. Sou grata, também, pelo amor, pela amizade e pela lealdade. Nós somos provas do cuidado de Deus!

À minha querida orientadora doutora Kelly Menezes por me instruir com muita leveza, bom humor, paciência e, sobretudo, com devido esmero. Gratidão pela escuta sensível, pelos diálogos e por compartilhar conhecimentos tão valiosos comigo. Obrigada por ter respeitado minhas limitações em dias em que não foi possível seguir devido meu estado de saúde. Hoje, não te admiro somente pelo seu profissionalismo, mas pelo ser humano lindo que você é. Sempre lembrarei com muito carinho da senhora.

Aos queridos professores doutores Hamilton Perninck Vieira, Messias Holanda Dieb e Ruy de Deus e Mello Neto por terem aceitado fazer parte desse momento tão significativo na minha vida e por terem conduzido todo o processo de uma maneira humanizada. Sou grata pela escuta sensível, pelas leituras atentas e pelas sugestões que contribuíram para ampliar a minha visão sobre a pesquisa e, especialmente, por terem colaborado com minha trajetória acadêmica. Gratidão por serem educadores de excelência.

Às formadoras municipais do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), vocês foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Obrigada pelas discussões, pela escuta sensível, pelas partilhas, pelo olhar crítico acerca da pesquisa, por mediar os momentos formativos de maneira dialógica e reflexiva, e por prezarem pela qualidade educacional no município de Caucaia-CE. Vocês são simplesmente sensacionais!

Aos professores do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas por terem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e à Universidade Federal do Ceará por ser uma instituição que estima pelo bem-estar de seus acadêmicos e por formar profissionais de excelência.

E por último, e não menos importante, agradeço à minha criança interior que nunca deixou de sonhar e de almejar dias melhores, mesmo diante de um cenário totalmente desfavorável e improvável. Você foi forte, resiliente e determinada! Gratidão por nunca ter me abandonado e por ter acreditado em dias felizes e regados de amor. Hoje, tenho certeza, que você está muito orgulhosa de mim. Afinal, conseguimos realizar mais um sonho!

“Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém!”
(Romanos 11:36)

RESUMO

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é uma política consolidada e fomentada por regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal, Municípios e União. Tem o intuito de garantir que cem por cento das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental e a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de cem por cento das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto que a pandemia trouxe para esse público. No que diz respeito à Educação Infantil, visa fomentar oralidade, leitura e escrita. A presente pesquisa tem objetivo geral avaliar o CNCA com foco nas formações continuadas da pré-escola do município de Caucaia-CE, mediadas por meio do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Sendo assim, elencaram-se três objetivos específicos: conhecer o processo de formação continuada para docentes da pré-escola no município de Caucaia-CE; identificar os desafios e as possibilidades relacionados à alfabetização e ao letramento percebidos pelas formadoras vinculadas ao CNCA; e analisar como o CNCA pode contribuir para ressignificar a prática pedagógica das formadoras municipais. A perspectiva avaliativa escolhida foi a Avaliação em Profundidade. Para obter esses dados, realizou-se uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, a começar pela revisão bibliográfica de literatura especializada, análise de documentos oficiais e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas e, por fim, o grupo focal. Os dados coletados foram analisados em categorias, com base em Oliveira. Com esta pesquisa, concluiu-se que o CNCA é uma política pública de relevância social e pedagógica em nosso país que objetiva a fomentação da oralidade, leitura e escrita; alfabetização na idade certa; recomposição das aprendizagens; regime de colaboração federativa; promoção da equidade educacional e fortalecimento da formação de professores. O CNCA, por intermédio do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), oportuniza a ampliação dos saberes das formadoras municipais, reflexões e a ressignificação das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: programa compromisso nacional criança alfabetizada; educação infantil; práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; formação continuada de professores.

ABSTRACT

The National Commitment to Literacy for Children (CNCA) is a consolidated policy promoted through a collaborative regime between States, the Federal District, Municipalities, and the Union. It aims to ensure that one hundred percent of Brazilian children are literate by the end of the 2nd year of elementary school and to recompose learning—focusing on literacy—for one hundred percent of the students enrolled in the 3rd, 4th, and 5th grades, considering the impact the pandemic had on this group. With regard to Early Childhood Education, the CNCA seeks to foster oral language, reading, and writing. This research has the general objective of evaluating the CNCA with a focus on the continuing education of preschool teachers in the municipality of Caucaia-CE, as mediated through the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (LEEI). Three specific objectives were defined: to understand the continuing education process for preschool teachers in the municipality of Caucaia-CE; to identify the challenges and possibilities related to literacy and language development as perceived by the trainers involved in the CNCA; and to analyze how the CNCA can contribute to the redefinition of the pedagogical practices of municipal trainers. The chosen evaluative perspective was In-Depth Evaluation. To gather data, a qualitative methodological approach was used, beginning with a literature review of specialized sources, analysis of official documents, and the application of a questionnaire with open and closed questions, followed by a focus group. The collected data were analyzed in categories, based on Oliveira. The study concluded that the CNCA is a public policy of social and pedagogical relevance in Brazil, aimed at promoting oral language, reading, and writing; ensuring literacy at the appropriate age; rebuilding learning; fostering intergovernmental collaboration; promoting educational equity; and strengthening teacher training. Through the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (LEEI), the CNCA provides opportunities for municipal trainers to expand their knowledge, engage in reflection, and reframe their pedagogical practices.

Keywords: the national commitment to literate children; early Childhood education; literacy and literacy teaching practices; continuing teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	35
Figura 2 - Linha do tempo dos documentos normativos referentes à Educação Infantil	36
Figura 3 - As cartas de ABC	45
Figura 4 - Cartilha Caminho Suave	46
Figura 5 - Práticas pedagógicas exitosas	60
Figura 6 - Alfabetização na idade certa	62
Figura 7 - QR code dos cadernos do programa LEEI	72
Figura 8 - Eixos norteadores das formações	74
Figura 9 - QR code dos cadernos do PNAIC	79
Gráfico 1 - Pseudônimo das formadoras	84
Gráfico 2 - Idade das formadoras	84
Gráfico 3 - Tempo de atuação na formação	84
Gráfico 4 - Formação acadêmica	85
Gráfico 5 - Formação acadêmica	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos da avaliação em profundidade	20
Quadro 2 - Eixos e ações do CNCA	63
Quadro 3 - Cadernos do programa LEEI	71
Quadro 4 - Carga horária da formação	75
Quadro 5 - Definição de políticas públicas	76
Quadro 6 - BNCC x PNA na Educação Infantil	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENAC	Formação do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso
CEE	Comitê Estratégico Estadual do Compromisso
CF	Constituição Federal
CEMFA	Centro Municipal de Formação e Avaliação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RENALFA	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1	Perspectiva Avaliativa	19
2.2	Perspectiva Metodológica	21
2.2.1	<i>Quanto à abordagem</i>	21
2.2.2	<i>Instrumentos e procedimentos de coleta</i>	22
2.2.3	<i>Lócus e sujeitos da pesquisa</i>	23
2.2.4	<i>Procedimentos éticos</i>	24
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MINÚCIAS POÉTICAS DA INFÂNCIA	25
3.1	Educação Infantil	25
3.2	Educação Infantil e a Legislação	31
4	REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO COTIDIANO DAS INFÂNCIAS	38
4.1	Criança: um ser potente, de possibilidades e de múltiplas linguagens	38
4.2	Alfabetização e Letramento	42
4.2.1	<i>Alfabetização</i>	42
4.2.2	<i>Letramento</i>	50
4.2.3	<i>Alfaletrar</i>	53
4.3	Alfabetização ou Letramento? Isto ou Aquilo?	54
5	COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA	61
5.1	Concepções do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....	61
5.2	Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)	66
5.3	O CNCA e as Políticas Públicas de Alfabetização	76
5.3.1	<i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</i>	78
5.3.2	<i>Política Nacional de Alfabetização.....</i>	80
6	COM A FALA, AS FORMADORAS INSPIRADORAS	83
6.1	Percepções das formadoras municipais	83
6.1.1	<i>CNCA sob a ótica das formadoras</i>	85
6.1.2	<i>As compreensões das formadoras sobre o programa LEEI</i>	90
6.1.3	<i>Grupo Focal: tecendo os fios a partir das interações e da escuta sensível</i>	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100

REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO	113
APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	116

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas desenvolvem um papel imprescindível no que diz respeito à efetivação dos direitos fundamentais das pessoas. Elas são consideradas um conjunto de ações governamentais que promovem a justiça, a igualdade e o bem-estar social. Por meio das políticas públicas, o Estado pode assegurar aos cidadãos o acesso justo e igualitário à educação, segurança, saúde e moradia outros direitos indispensáveis ao ser humano (Oliveira *et. al.*, 2023).

Com foco na educação, as políticas públicas educacionais garantem a qualidade no sistema de ensino. Objetiva a orientação, organização e sustentação das ações que proporcionam o desenvolvimento educacional no país na educação básica e no ensino superior. Nesse sentido, na busca pela qualidade educacional, faz-se necessário que a sociedade compreenda que para combater as desigualdades é relevante uma escola que oportunize aprendizagens significativas (Soares; Porto, 2023).

Em 12 de junho 2023, por meio do decreto nº 11.556, o governo federal instituiu a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) tendo como objetivo assegurar o direito à alfabetização das crianças brasileiras, estabelecendo dentre os seus princípios, a promoção da equidade educacional, de modo a considerar os aspectos, socioeconômicos, étnico-raciais, regionais e de gênero, a cooperação entre os entes federativos e o fortalecimento das formas de colaboração entre municípios e estados (Brasil, 2023).

No que se refere à Educação Infantil, o CNCA tem o intuito de fomentar oralidade, leitura e escrita, ou seja, incentiva a mediação de práticas pedagógicas significativas que garantam o protagonismo infantil, respeitem os modos próprios de aprender e que envolvam as interações e a brincadeiras no processo educativo. Além disso, oportunizar vivências que asseverem o contato com a linguagem oral e escrita de maneira lúdica e prazerosa.

O interesse pela temática nasceu a partir da minha experiência¹ como formadora do CNCA, durante os diálogos nas formações continuadas percebia o quanto esses momentos formativos eram relevantes para a contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e o letramento. Assim, a disposição em investigar sobre o Compromisso, a formação de professores/as da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas, foi fortalecida pela minha caminhada profissional enquanto formadora do Programa.

Nessa perspectiva, pude perceber a importância de um formador articulado e transformador que caminhe lado a lado com os professores, nessa caminhada tão árdua e tão

¹ A partir desse momento irei falar em primeira pessoa do singular, pois relatarei minha experiência pessoal.

prazerosa ao mesmo tempo, que é contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, por meio das formações continuadas é possível refletir sobre estratégias que proporcionam práticas de letramento e alfabetização respeitando o tempo, o ritmo, a singularidade e a especificidade de cada criança.

Diante disso, essa investigação é relevante socialmente, pois poderá subsidiar formadores/as em suas propostas formativas, auxiliando-os e os fortalecendo de maneira que possam desenvolver melhor suas ações na educação continuada dos docentes, como também colabora para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de professores/as voltadas para alfabetização e letramento.

Ademais, estabelece-se admirável, pois explana como a formação continuada de professores da pré-escola, proposta pelo CNCA e em parceria com o LEEI, tem sido implementada e como impacta positivamente as práticas pedagógicas no cotidiano das infâncias. Apesar de avanços na discussão sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais, ainda há poucas pesquisas que analisam, de forma específica e aprofundada, a pré-escola dentro do CNCA. Assim, o estudo traz uma análise crítica e original sobre a Educação Infantil no contexto dessa política pública e sua contribuição nas aprendizagens significativas e prazerosas que enfatizam a alfabetização na perspectiva do letramento.

Por muito tempo o termo alfabetização era praticamente uma palavra proibida para as práticas pedagógicas da Educação Infantil e quando surgiu o CNCA muitos/as educadores/as ficaram apreensivos, inclusive eu, pois achávamos que seríamos obrigados a alfabetizar as crianças na primeira etapa da educação básica. E como aceitar o Compromisso, sendo que fomos formadas com o intuito de fomentar e mediar somente práticas de letramento?

Dessa feita, a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança em seus diversos aspectos (Brasil, 1996), além de incentivar o protagonismo infantil, fomentar explorações, descobertas e aprendizagens. Assim, alfabetizar não é o objetivo dessa etapa, entretanto, é um direito da criança ser alfabetizada, desde que seja realizada de maneira respeitosa.

O CNCA compreende que a alfabetização não se inicia no 1º ano do ensino fundamental, mas que a base para uma alfabetização bem-sucedida se inicia na Educação Infantil. Araújo (2016) confirma que, sob o ponto de vista da aprendizagem, não há ruptura e sim continuidade ente a primeira e a segunda etapa da educação básica.

É válido inferir que o CNCA, por meio do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), enfatizam que as práticas pedagógicas devem incentivar o interesse da apropriação da linguagem oral e escrita sem antecipar a alfabetização formal respeitando as

singularidades das infâncias. Assim, tudo que for proposto precisa ter como premissa a linguagem do brincar, deixando de lado as práticas mecânicas e permitindo que as crianças interajam com a cultura escrita.

O CNCA entende que a formação continuada é um dos principais vetores do desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, oportuniza, por intermédio LEEI, momentos formativos que contribuem significativamente para a ampliação dos saberes acerca do letramento e da alfabetização e proporcionam às formadoras municipais reflexões que impactam positivamente na ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, esta investigação se propõe responder à questão principal: Qual(is) a(s) relação(ões) entre o CNCA, a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas no contexto da pré-escola do município de Caucaia – CE?

Permeando o desenvolvimento desta proposta de estudo, as questões específicas a seguir ajudam nos desdobramentos do problema de pesquisa: (1) Como ocorre o processo de formação continuada de professores/as da pré-escola do município de Caucaia-CE? (2) Quais os desafios e as possibilidades relacionados à alfabetização e ao letramento foram percebidos pelas formadoras vinculados ao CNCA? (3) Como o CNCA pode contribuir para ressignificar a prática pedagógica das formadoras municipais?

Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar o CNCA com foco nas formações continuadas da pré-escola do município de Caucaia-CE, mediadas por meio do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, elencaram-se três objetivos específicos: conhecer o processo de formação continuada para docentes da pré-escola no município de Caucaia-CE; identificar os desafios e as possibilidades relacionados à alfabetização e ao letramento percebidos pelas formadoras vinculadas ao CNCA; e analisar como o CNCA pode contribuir para ressignificar a prática pedagógica das formadoras municipais.

Assim, a presente pesquisa é organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo, a introdução, salienta informações a respeito do objeto de estudo, os objetivos a serem alcançados, a motivação da pesquisa, sua justificativa e explana os demais capítulos da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico, a perspectiva avaliativa e a sua motivação de escolha. Salienta, também, o *lôcus* da pesquisa, os sujeitos, a abordagem, os procedimentos adotados, os instrumentos de coleta de dados e o caminho de análise de dados.

No terceiro capítulo, é explanada uma contextualização histórica sobre o conceito de criança e suas mudanças de concepções ao longo do tempo e traz a compreensão de como a

infância é representada em diferentes períodos históricos. Ademais, aborda a Educação Infantil e a legislação que assevera os direitos infantis ao longo dos anos.

O quarto capítulo apresenta a criança como um ser potente e protagonista das suas aprendizagens, salienta a imprescindibilidade das múltiplas linguagens no desenvolvimento pleno infantil. Discute os termos Alfabetização e Letramento numa perspectiva histórica, trazendo debate sobre suas diferenciações e a junção dos dois que resulta no Alfaletrar. Além disso, traz as seguintes indagações: Alfabetização ou Letramento na Educação Infantil? Isto ou aquilo?

O quinto capítulo discorre sobre o conceito de políticas públicas trazendo alguns autores que discorrem sobre a temática; traz uma retrospectiva histórica da formação continuada; relata os objetivos, eixos estruturantes e as contribuições do CNCA no contexto educacional atual; evidencia a relevância do LEEI no desenvolvimento profissional dos professores. Ademais, explana as políticas públicas de alfabetização Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Política Nacional de Alfabetização, fazendo um paralelo com o CNCA.

O sexto capítulo traz reflexões, obtidas por meio do questionário e grupo focal, das formadoras municipais acerca dos desafios e possibilidades percebidos em relação ao CNCA e LEEI, como também suas contribuições na resignificação das práticas pedagógicas no âmbito formativo. Neste capítulo, as informações coletadas obtêm significado, pois os sujeitos participantes da pesquisa ganham vez e voz.

Por fim, o último capítulo retoma os objetivos deste estudo, enfatiza as inquietações das formadoras municipais, salienta as conclusões que foram obtidas por meio desta investigação e sugere futuras pesquisas aprofundem a análise do CNCA enfatizando o programa LEEI que explana a formação continuada em contextos diversos, ampliando o debate sobre políticas públicas para a primeira infância.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo explana a perspectiva avaliativa que contribuiu para a análise dos dados que se apresenta como uma abordagem inovadora e crítica no campo de avaliação de políticas públicas. Discorre sobre o caminho metodológico percorrido para responder à pergunta da pesquisa e alcançar os seus objetivos, garantindo a validade dos resultados e a transparência do processo investigativo.

2.1 Perspectiva Avaliativa

A perspectiva avaliativa escolhida para esta pesquisa é a avaliação em profundidade que é uma abordagem estruturada pelas pesquisas da docente Lea Carvalho Rodrigues no contexto do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Traz como principal finalidade “[...] contribuir para a constituição e consolidação de um campo disciplinar ainda em formação no Brasil: o da avaliação de políticas públicas sociais, sobretudo no que se refere à formulação de novas metodologias [...]” (Rodrigues, 2011, p. 56).

Conforme (Rodrigues, 2008, p.10),

Ainda que falar em avaliação em profundidade possa expressar, num sentido metafórico, a imersão em uma particularidade do campo de investigação salienta que o sentido aqui referido é o de abarcar a um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitude. Assim, desta perspectiva, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. Olhamos à frente e para os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada.

Nessa perspectiva, a avaliação em profundidade instiga o pesquisador a imergir na particularidade do campo de investigação, contempla ao mesmo tempo as dimensões longitudinais e latitudinais. Objetiva superar os limites das avaliações tradicionais baseada em indicadores quantitativos e análises de resultados. Enfatiza a relevância de compreender as políticas em seus aspectos sociais, culturais e históricos, considerando as percepções dos sujeitos envolvidos.

A coleta de dados da presente pesquisa também será direcionada pelos eixos expostos na avaliação em profundidade (Rodrigues, 2011b), uma vez que não objetiva os resultados, porém a compreensão dos processos a partir da concepção dos sujeitos envolvidos nas ações, no caso as formadoras da pré-escola. A avaliação em profundidade é desenvolvida

em quatro eixos de análise: 1) análise de conteúdo; 2) análise de contexto; 3) análise da trajetória institucional e 4) análise do espectro temporal e territorial.

De maneira resumida, a análise de conteúdo da política ou programa examina os materiais institucionais; análise de contexto da formulação da política enfatiza o levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas; análise da trajetória institucional analisa o percurso da política ao longo do tempo e análise do espectro temporal e territorial examina a abrangência temporal e espacial da política (Rodrigues, 2016).

Diante disso, compreende-se que a presente pesquisa conseguiu contemplar dois eixos de análise: análise de conteúdo da política ou Programa e análise de contexto da formulação da política. A análise da trajetória institucional e a análise do espectro temporal e territorial não foram contempladas porque o CNCA é um Programa implantado há pouco tempo e não teria informações suficientes para apreciar tais eixos.

A seguir, no quadro descritivo, explana-se as dimensões elencadas pela proposta da avaliação em profundidade e as etapas desenvolvidas durante a pesquisa que correspondem a cada dimensão:

Quadro 1: Eixos da Avaliação em Profundidade

Eixo	O que observar?	Como a dimensão foi contemplada na pesquisa?
Análise de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação do Programa: objetivos, critérios, implantação, monitoramento; • Bases conceituais: paradigmas, valores, noções centrais; • Coerência interna: consistência entre concepções, formulação e avaliação. 	<p>Estudos sobre as leis que legitimam o CNCA e demais políticas de alfabetização, documentos institucionais, e trâmites de modificações e outros documentos legais.</p> <p>Eixo trabalhado no quinto capítulo, explana as concepções, eixos do CNCA e traz uma análise comparativa entre o Programa CNCA e os Programas antecessores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Política Nacional de Alfabetização.</p>
Análise de Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Conjuntura político-econômica: momento histórico da formulação; • Relações interescares: local, regional, nacional, internacional; • Marcos legais e políticas correlatas. 	<p>Pesquisas em sites oficiais governamentais, estudos de livros, artigos, notícias de jornais, dentre outros meios que salientaram a criação e implantação da política.</p> <p>Eixo trabalhado no quinto e sexto capítulo, analisam as ações de implementação e</p>

		desenvolvimento do CNCA, a partir dos dados colhidos na pesquisa junto aos participantes envolvidos, no caso, as formadoras municipais.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base no texto “Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais” (Rodrigues, 2008).

Logo, as duas dimensões se fizeram presentes ao longo da pesquisa, contribuíram para a organização e análise crítica e contextual do CNCA e colaboraram na compreensão mais completa e profunda da política em investigação.

2.2 Perspectiva Metodológica

Esta seção tem o intuito de especificar a pesquisa e a organização metodológica, bem como esclarecer sobre os instrumentos utilizados para coleta de dados, lócus e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse trabalho investiga o Programa CNCA, busca compreender de forma aprofundada as experiências e percepções dos atores implicados direta ou indiretamente no contexto da pesquisa.

2.2.1 Quanto à abordagem

Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa foi delineada a partir da abordagem qualitativa que busca entender o significado da vida das pessoas nas condições do seu cotidiano. De acordo com Gil (2021, p. 176), “[...] a pesquisa qualitativa, embora decorrente de múltiplas tradições, baseia-se no pressuposto de que a realidade pode ser vista sob muitas perspectivas.” Corroborando com a ideia, Yin (2016, p. 7) salienta cinco características da pesquisa qualitativa

1. Estudar significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar e explicar o comportamento social humano; e
5. Esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte (grifo do autor).

Diante disso, acredita-se que esta abordagem visa compreender um fenômeno em profundidade através da coleta de dados e não simplesmente quantificá-lo. Contempla

informações detalhadas acerca do objeto de estudo, proporciona, assim, uma proximidade e domínio sobre os resultados e processos da pesquisa. Em conformidade com o que se propõe investigar, foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho exploratório, descritivo e bibliográfico.

2.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta

Como instrumento desta investigação foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE A), com questionamentos relacionados ao CNCA, LEEI, à alfabetização, ao letramento e à contribuição dos Programas na ressignificação das práticas pedagógicas. Segundo Gil (2021), o questionário pode ser definido como a técnica composta por questões apresentadas por escrito às pessoas. Ele tem por objetivo o clarear de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e sua coleta é feita de forma anônima.

Em relação à análise de dados, realizou-se a análise categorial com base em Oliveira (2010). Primeiramente, foram estabelecidas as categorias através da fundamentação teórica para se ter uma melhor compreensão do trabalho. Após as categorias serem identificadas, as informações foram sistematizadas através do material empírico.

Após a análise dos resultados coletados pelo questionário, foi proposto um grupo focal (APÊNDICE B) com o intuito de aprofundarmos os diálogos acerca das temáticas existentes no questionário e ampliar as discussões sobre outros temas que não foram abordados, como o atraso do pagamento das bolsas, a não continuidade dos cursistas no programa LEEI e a não continuidade do LEEI no estado do Ceará.

O momento teve início com uma breve explanação do objetivo do encontro com as participantes, foi explicado que teriam algumas perguntas para nortear as discussões e que seria necessário a utilização de um gravador de áudio para obter uma melhor compreensão na análise dos dados. Além disso, salientou-se que poderiam ficar à vontade para dialogar e trazer outros questionamentos que não estavam na pauta.

Para Barbour (2009), o grupo focal é uma técnica da pesquisa qualitativa, é derivada de entrevistas baseadas na comunicação e na interação. Contribuindo com a ideia, Wenetz (2012, p. 55) salienta que

Usa-se a expressão ‘focal’ porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse

assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários.

Nessa perspectiva, o grupo focal tem como finalidade colher informações acerca de um tópico específico sugerido pelo pesquisador, o que o difere de uma entrevista individual é o fato de ter interações entre os entrevistados, o que proporciona uma riqueza maior na coleta de dados. Sobre isso, Gatti (2005, p. 13) relata que “[...] extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame”

Compreende-se que os grupos focais são momentos de escuta e interações, portanto, os sujeitos foram estimulados a opinarem acerca dos temas que querem se aprofundar através de estudos e de que maneira eles querem trabalhar essa temática. Os momentos de diálogos foram gravados, transcritos e analisados para adquirir as categorias. A conversa foi respeitosa e todos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões.

Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em algumas etapas: primeiro houve estudos teóricos sobre o objeto de estudo; segundo, foi aplicado o questionário com o objetivo de conhecer melhor os sujeitos e seus pensamentos acerca das temáticas que envolvem a pesquisa; em seguida, foi realizado um grupo focal no qual foram mantidos diálogos mantendo foco na problemática investigada e com o objetivo de dar vez e voz aos participantes.

2.2.3 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Caucaia-CE, localizado na região metropolitana de Fortaleza, é considerado o segundo mais populoso do estado com 375 mil habitantes e destaca-se por suas riquezas culturais, étnicas, territoriais e geográficas. Ademais, é organizado administrativamente por seis regiões: Sede, Jurema, Garrote, Praia BR 0-20 e BR-222 (Caucaia, 2025).

Segundo o Sistema de matrículas da Secretaria de Educação, o município de Caucaia-CE dispõe de 142 Instituições de Educação Infantil e atende 14.909 crianças, sendo 7.880 (52,8%) da pré-escola (Caucaia, 2025). Tem o quantitativo de 878 professores que atuam nessa etapa, desse quantitativo 494 (56,2%) fazem parte da pré-escola. Possui 11 formadoras vinculadas ao CNCA, dentre elas 8 (73%) participaram do processo de elaboração dos dados como sujeitos participantes da pesquisa.

2.2.4 Procedimentos éticos

Para garantir que os sujeitos da pesquisa estivessem plenamente informados acerca dos objetivos, procedimentos, natureza da pesquisa e direitos foi enviado e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio do *Google Forms* juntamente com o questionário, o termo fala do problema da pesquisa e esclarece que a participação do sujeito pesquisado é voluntária e que sua identidade será mantida em sigilo.

O TCLE foi redigido de maneira clara, acessível e adequada, evitando que algumas palavras pudessem dificultar o entendimento dos sujeitos da pesquisa. Foi enfatizado também que os participantes poderiam se recusar a colaborar com a investigação ou desistir a qualquer momento, sem ocasionar ou obter qualquer tipo de prejuízo.

Esta pesquisa foi embasada na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que enfatiza a ética no processo de pesquisa quando se posiciona: “Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (Brasil, 2016, p. 01). Compreende-se, através da resolução, que a ética é imprescindível na formação do pesquisador e em sua atuação.

Portanto, durante esta investigação buscou-se abrir caminhos por meio de diálogos e escutas sensíveis para que os sujeitos pudessem refletir acerca da sua relevância na contribuição da pesquisa. Assim, o/a pesquisador/a que investiga colaborativamente pratica a ação de compreender, descobrir novas informações, ampliar conhecimentos existentes, identificar necessidades e criar possíveis soluções para a problemática estudada.

Após a exposição da abordagem metodológica e dos procedimentos avaliativos da pesquisa, faz-se necessário compreender o percurso histórico da Educação Infantil e suas bases legais. Ao refletir sobre os avanços e desafios da legislação ao longo do tempo, busca-se situar a Educação Infantil no contexto das políticas públicas e dos direitos da criança, evidenciando como tais elementos influenciam as práticas pedagógicas e as propostas formativas na atualidade.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MINÚCIAS POÉTICAS DA INFÂNCIA

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança em seus diversos aspectos (Brasil, 1996). Deve ainda proporcionar um ambiente educacional que permita à criança aprender com autonomia e ludicidade, é o período que a imaginação, a curiosidade e a criatividade são aguçadas. Nessa perspectiva, neste capítulo faremos uma breve contextualização sobre a educação infantil, em seguida, apresentaremos as leis relacionadas à essa etapa da educação.

3.1 Educação Infantil

Ao longo dos anos, a busca por uma definição do conceito de Educação Infantil tem levantado muitos diálogos e discussões. Esta situação está diretamente relacionada à forma como a infância tem sido compreendida ao longo da história. No Brasil, durante muito tempo as instituições de Educação não percebiam a infância como algo que tivesse a necessidade de haver um investimento cultural. A criança era vista como um indivíduo que carecia apenas de uma política assistencialista: alimentação e custódia configuravam elementos básicos para o desenvolvimento infantil (Ariès, 2019).

Para Ariès (2019), a privação da cultura da criança brasileira foi marcante, até que se desenvolveram políticas públicas atuais, vinculadas ao reconhecimento da criança como cidadã, credora de direitos, inclusive ao direito à educação de qualidade. A criança, na idade média, era considerada um adulto em miniatura e, por isso, trabalhava e não possuía trajes próprios.

[...] na sociedade, a infância era considerada uma fase de transição rápida e sem importância, que logo seria superada. Naquele período havia alto índice de mortalidade infantil como consequência de pestes e condições precárias de higiene, condições que eram mais graves nos meios populares, onde a pobreza e as dificuldades de sobrevivência eram maiores (Kramer, 1992, p.16).

Nessa perspectiva, a infância era reduzida ao seu período mais frágil, a criança mal conseguia algum condicionamento físico, logo era misturada aos adultos e contribuía nos trabalhos. De criança pequena, ela se tornava logo um adulto jovem sem passar pelos processos da juventude. A infância era curta, a criança era vista como um objeto de descontração dos adultos, algo engraçado que os divertiam e era considerado pela sociedade como um elemento

neutro, sem relevância. Na sociedade medieval, até o século XII, não existia o sentimento de infância. Logo,

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Áries, 2019, p. 10).

Como já mencionado, as crianças eram consideradas como adultos em miniaturas, utilizavam os mesmos trajes que os adultos e não se distinguiam destes. Elas não tinham um tratamento diferenciado, a sociedade não tratava com importância as suas especificidades e não existia um sentimento de infância. A infância por muito tempo foi negada e esse era um período como qualquer outro.

Heywood (2004) enfatiza que a infância começa a ser reconhecida por meio do discurso cristão ‘massacre dos inocentes’² realizado por Herodes e do ‘culto ao menino Jesus’. Nessa perspectiva, a Igreja Católica passou a ter muita influência no contexto social e fundia a ideia que a criança era mediadora entre a terra e o céu. Azevedo (2013, p. 50) salienta que

A Igreja Católica foi a responsável pela disseminação das duas imagens da criança: “a da criança mística e da criança que imita Jesus”. Embora essas imagens estivessem desvinculadas da vida das crianças comuns da época, elas contribuíram para a mudança na maneira de os adultos conceberem as crianças. As características humanas da criança, assim como sua doçura e inocência, eram o bastante para associá-la a um ser divino. Embora isso tenha contribuído para a construção do mito da criança-santa, contribuiu também, para chamar a atenção para as qualidades individuais das crianças (grifo da autora).

Dessa feita, a Igreja Católica via a criança como um ser repleto de pureza e doçura, a relacionava a um ser divino e essa instituição religiosa defendia tudo que era considerada sagrada, incluindo o mundo e a natureza. Ademais, colaborou ao enfatizar as qualidades e especificidades infantis. A relação entre a criança e a infância foi se modificando a partir da ampliação das ideias da Igreja.

Nos séculos XVI e XVII, é fortalecido um sentimento de pureza infantil, associado à fragilidade e à ingenuidade. Diante disso, a sociedade acreditava que a criança precisava de conhecimentos, mas não de conhecimentos cognitivos, necessitava apenas aprender sobre moralização, ser instruída acerca do convívio em sociedade e orientada para sua vida adulta. As

² O Massacre dos Inocentes é um episódio de infanticídio realizado pelo rei da Judeia, Herodes, o Grande, que aparece no Evangelho de Mateus (Mateus 2:16-18).

peessoas começaram a pensar em locais para que as crianças aprendessem e, assim, surgem as primeiras escolas e internatos para crianças mediadas pela Igreja Católica que tinham como intuito uma doutrinação moral.

A concepção de infância só foi efetivada no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância. A partir desse momento, as singularidades e especificidades das crianças passam a ser compreendidas e respeitadas. Além disso, a criança começou a ser considerada como um indivíduo social, único e com sentimentos próprios.

Vale destacar que Jean Jacques Rousseau, filósofo, músico e pedagogo, contribuiu para a filosofia, a educação e a política, e suas pesquisas destacavam a relevância do desenvolvimento infantil e autonomia. A sua obra “O Emílio” contribui para a mudança da visão medieval de infância: de adulto em miniatura a criança passou a ser uma planta em um jardim que cresceria se fosse cultivada, pais e educadores eram os responsáveis por esse cultivo (Paiva, 2007).

Àries (2019) salienta que o sentimento de infância foi desenvolvido simultaneamente ao sentimento de família, pois os integrantes familiares modificaram sua visão acerca da criança. Assim, o diálogo voltado para a criança fez parte do cotidiano familiar e houve uma maior preocupação no que diz respeito a esse período da vida.

Sobre esses aspectos, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29) mencionam que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem.

Diante do exposto, a infância passou por diferentes modificações no decorrer do tempo que estava ligada diretamente ao contexto que está inserida. No âmbito nacional, os jesuítas foram os primeiros a contemplar a singularidade da criança e o conhecimento da psicologia infantil. Crescia a valorização e o processo civilizatório da criança.

De acordo com Santos (2009), no período anterior à criação de instituições educacionais destinadas às crianças, elas eram cuidadas por suas mães ou representantes destas. Caso a mãe não pudesse cuidar do seu bebê, ao invés de abandoná-las em portas de igrejas, bosques ou lixos como era de costume na época, podia-se recorrer à ‘Roda dos Expostos’. Este mecanismo surgiu em 1726 e durou aproximadamente até o ano de 1950, a mãe ou algum responsável deixava a criança sobre uma roda, girava e tocava a sineta. Não se tinha contato

alguém com a pessoa que recebia a criança, o que garantia o anonimato da pessoa já que o rosto não era visto.

Com o advento da Revolução Industrial (1930), ocorreram mudanças significativas na sociedade, transvertendo intensamente a organização social, política e técnica do mundo do trabalho. Diante disso, possibilitou o emprego de trabalhadores sem força muscular e membros mais frágeis, foi possível a inserção de mulheres e crianças no mercado de trabalho, modificando a maneira que as famílias cuidavam e educavam seus filhos.

O surgimento da indústria moderna modificou intensamente a estrutura social e alterou os costumes das famílias. As mães que trabalhavam e não tinham com quem deixar os seus filhos, começaram a fazer uso do trabalho das mães mercenárias³. Com o aumento da participação dos pais no trabalho industrial, apareceram outras maneiras de atendimento às crianças. Mulheres da comunidade que não tinham instrução formal, cuidavam das crianças e utilizavam a memorização de reza e o canto como atividades que desenvolviam as regras e os bons hábitos:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

Diante disso, percebe-se que as crianças eram cuidadas por mulheres pobres e despreparadas que tinham o objetivo de cuidar, entretanto, muitos desses meninos e meninas eram submetidos a maus-tratos que resultavam em falta de higiene, pouca comida, castigos, violência e mortalidade infantil.

Para Oliveira (2002) as primeiras instituições educacionais voltadas para as crianças foram criadas em 1908 em Belo Horizonte, e em 1909 no Rio de Janeiro. Entretanto, foi nas décadas de 1920 e 1930 que foram concebidas as primeiras escolas de educação, estes espaços tinham como finalidade cuidar dos filhos das mães operárias. O cenário social foi modificado devido ao “aumento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estruturas das famílias” (Ferronato, 2006, p. 27).

A partir dos anos de 1920 a 1930, começou-se a pensar com mais seriedade acerca da educação infantil, como consequência dessa valorização, ocorre em 1922 o primeiro o 1º

³ As mães mercenárias eram mulheres que cuidavam dos filhos de outras mulheres, em troca de um serviço, quando as mães operárias não tinham com quem deixar os seus.

Congresso Brasileiro de Proteção à infância no Rio de Janeiro. A questão da educação infantil foi discutida com maior ênfase nesse congresso, no qual foi divulgado um levantamento do número de creches e jardins de infância sendo um total de 30 em 1921 (Azevedo, 2013).

As nomenclaturas creche e jardim de infância exprimiam na época uma distinção sociocultural, os jardins de infância eram designados para as crianças com maior poder aquisitivo, ou seja, da elite. Kishimoto (2000, p. 60) é enfática ao afirmar que tinham como intuito a “[...] oferta de educação às crianças (de elite) que ficam sob o cuidado de governantas, uma vez que seus pais não dispõem de tempo ou não conseguem encarregar-se da educação dos próprios filhos”. Corroborando com esse pensamento, Kuhlmann Júnior (1996, p. 25) ressalta que,

O jardim de infância, [...], seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes [...] – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação.

Diante do exposto, evidencia-se que havia certa distinção entre creches e jardins de infância. De um lado estavam as creches, voltadas ao atendimento das populações de baixa renda, com o entendimento de que “[...] filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscam implementar apenas funções assistenciais” (Kishimoto, 1990, p. 60). Já os jardins de infância, eram destinados à educação das crianças da elite e tinham como finalidade educar as crianças por meio de danças, jogos, marchas, pinturas e cantos (Kishimoto, 1990).

As creches surgiram no Brasil no final do século XIX e tinham a finalidade atender os filhos das trabalhadoras domésticas e operárias industriais. Diante disso, as creches eram vistas como “asilos infantis”, pois seu atendimento era destinado aos filhos de escravizadas que, após a Lei do Ventre Livre (1871), passaram a ser problema para as donas de casa (Kuhlmann Júnior, 1998).

É válido ressaltar que, apesar de as creches e jardins de infâncias não fazerem parte dos sistemas educacionais oficiais, é notório que eles foram imprescindíveis na construção de uma nova visão acerca de uma educação voltada para as crianças. Esta nova concepção salienta que meninos e meninas podem ser educados e cuidados em um ambiente extrafamiliar e por pessoas que não sejam os seus familiares ou responsáveis.

Mesmo diante de um cenário não favorável para as crianças, pois havia um número insignificante de instituições que visavam o cuidar e não tinham um caráter pedagógico, ocorre

um movimento por parte de grupos interessados no bem-estar infantil. Diante disso, em 1899, surge o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com o seguinte objetivo de

Atender aos menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1992, p. 52).

Nessa perspectiva, outras instituições de atendimento infantil foram surgindo e a concepção de infância foi historicamente constituída. Há valorização crescente no que diz respeito à criança e ela não é mais vista como adulto em miniatura, na contemporaneidade ela é considerada cidadã e um ser de direitos. De acordo com Sonia Kramer (2007, p. 15),

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

Diante da contextualização, as crianças são consideradas seres históricos, detentoras de direitos e produtoras de culturas, assim, a concepção de infância atual foi construída historicamente pelas condições socioculturais determinadas. Portanto, “a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 28).

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a infância se modifica com o passar do tempo e com os diversos contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as especificidades de cada sujeito. Assim, as crianças contemporâneas não são iguais às dos anos passados, nem serão comparadas às crianças do tempo futuro.

Diante desse contexto histórico, é possível inferir que houve uma mudança de concepção de infância durante o decorrer do tempo, onde a criança vai de “adulto em miniatura” até sujeito de direitos. E com essa transformação de convicção, a infância passou a ser compreendida como uma fase com valor próprio e a sociedade começou a perceber meninos e meninas com mais seriedade, respeito e valorização.

Sob a ótica desse novo olhar, a criança não é mais vista como alguém que precisa somente de cuidados. As instituições mudaram as percepções e deixaram de ser espaços destinados somente ao cuidar e se tornaram ambientes de interações e aprendizagens. Isso foi uma resposta às mudanças sociais, culturais e econômicas que envolviam as concepções de criança e de infâncias.

3.2 Educação Infantil e a Legislação

A Educação Infantil e o cuidado com a primeira infância vêm sendo tratado de forma prioritária por um número crescente de países. No Brasil, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, afirma que é dever do Estado:

I-educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV-educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988, I e IV)

Nessa perspectiva, é reconhecida como um direito a partir da Constituição Federal e ratifica que é responsabilidade do Estado garantir o acesso e permanência das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. E no seu artigo 205, enfatiza que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família junto com a sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania.

Fortalecendo os cuidados de proteção e direção com a criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado pela Lei 8.069/90, contribuiu para a construção de uma nova forma de olhar da criança. Para Costa (1994), o ECA é a Lei que estabelece e exprime os novos direitos da população infanto-juvenil brasileira.

Pelo ECA, a criança é considerada sujeito de direitos. Direito de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar; direito ao afeto. O Estatuto traz ainda, dispositivos importantes para a educação infantil: a definição e os critérios para a aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente; o fundo dos direitos da criança e do adolescente; o sistema de garantia de direitos (Leite Filho; Nunes, p. 73).

Diante disso, o ECA é uma norma dispõe acerca da proteção integral da criança e do adolescente, considera a criança como um ser de direitos e traz pontos relevantes sobre a

Educação Infantil. Além do mais, o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente evidencia que é dever do poder público, sociedade e família asseverar os direitos relativos à alimentação, à educação, à vida, à saúde, ao lazer, ao esporte, à cultura, à profissionalização, à liberdade, ao respeito, além das convivências comunitária e familiar.

De acordo com Oliveira (2002), após a difusão do ECA que a Educação Infantil começou a ser valorizada e potencializou os direitos infantis difundidos na Constituição Federal. O ECA estabelece diretrizes para a promoção de uma educação de qualidade e uma educação inclusiva que respeite as especificidades de cada criança e promova o seu desenvolvimento integral. Diante do exposto, Oliveira (2002, p.117) expõe que

Esses fatos prepararam o ambiente para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

O ECA possibilitou uma transformação de paradigmas referente à concepção de infância no Brasil e contribuiu para a validação da LDBEN. Diante disso, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, como ressalta a Lei supramencionada

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

Com a promulgação da LDBEN, Lei n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica e o trabalho pedagógico infantil ganhou mais notoriedade no sistema educacional. A criança foi considerada um ser de direitos, suas especificidades foram contempladas e houve uma contribuição para o exercício da sua cidadania.

No que se refere aos artigos 30 e 31 da referida Lei, há uma divisão de faixas etárias para fins da organização educacional e, respectivamente, a forma de avaliação das crianças. Creches ou entidades equivalentes serão destinadas às crianças de até três anos de idade; pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. A avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção para o Ensino Fundamental.

Em 1998, Ministério da Educação (MEC) evidenciou o primeiro documento curricular para Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). Este documento é dividido em três volumes (Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo) e enfatiza conteúdos mínimos a serem adotados na prática

pedagógica da instituição educacional. A criança é considerada como um ser em desenvolvimento e o principal agente na construção de seus conhecimentos, deve ter o direito de expressar-se espontaneamente, articulando os ritmos de seu aprendizado. Ademais, traz a brincadeira como algo imprescindível no cotidiano pedagógico.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 22).

Diante disso, o RCNEI compreende o brincar como uma atividade primordial para o desenvolvimento da criança e sua interação com as pessoas e com o meio. Através da brincadeira, meninos e meninas têm contato com os diversos fatores historicamente construídos pela humanidade que os auxiliam na aquisição de novas aprendizagens e podem aprimorar algumas capacidades relevantes, como a imaginação, a memória, a imitação e a atenção.

É válido ressaltar que a linguagem do brincar permeia o cotidiano da criança e para que esta ação seja significativa e prazerosa, é relevante que o interesse e a curiosidade da criança sejam levados em consideração. Dessa maneira, “brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano [...]” (Mello; Valle, 2005, p. 45).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de 1999 e revisadas em 2009, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), orienta a elaboração do planejamento curricular, indica caminhos que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e a evidencia como protagonista de todo o processo pedagógico.

Ratifica, também, que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, ressalta pontos importantes para uma educação de qualidade na Educação Infantil, como organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; avaliação e transição para o ensino fundamental. Salienta, também, que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Diante disso, esses princípios se complementam e afirmam uma formação embasada na plenitude do ser humano, que deve apreender dos sentidos éticos, políticos e estéticos na formação da sua identidade. Além de tudo, são fundamentos norteadores e ações políticas da Educação Infantil, orientam o planejamento das práticas pedagógicas no seu cotidiano e, conseqüentemente, contribuem para uma educação de qualidade e equidade⁴.

Já com um novo olhar sobre a Educação Infantil, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento norteador e normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, como também uma referência obrigatória para o currículo da educação básica. É embasada em três grandes marcos legais brasileiros: Constituição Federal, LDBEN e Plano Nacional de Educação (PNE).

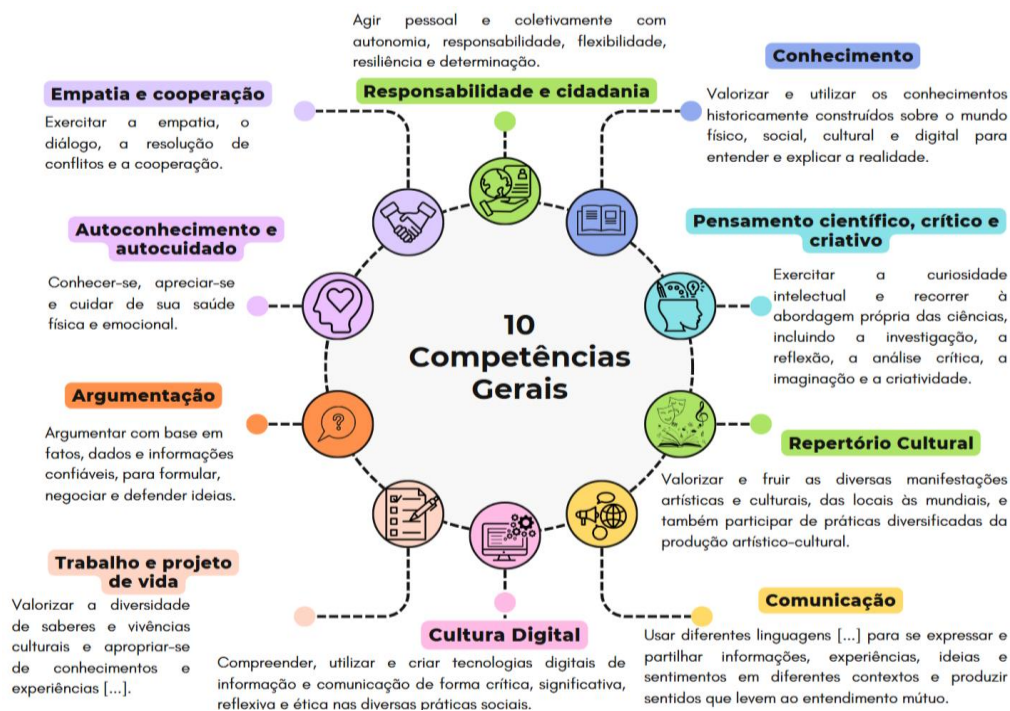
Está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos; e destes princípios e dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que são as interações e a brincadeira, surgem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que tem como objetivo asseverar a aprendizagem, o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil.

A BNCC enfatiza os três grupos etários⁵ (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (Brasil, 2017, p.40) e cada campo determina objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados nas experiências com meninos e meninas.

Além disso, destaca que “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]” (Brasil, 2017, p.8). Tais competências são consideradas fios condutores das aprendizagens e perpassam todos os campos de experiências, por meio delas é possível propiciar aprendizagens essenciais que garantem o desenvolvimento pleno das crianças.

⁴ Educação que assegura todos os direitos das crianças, garantindo o desenvolvimento pleno infantil com justiça e igualdade de oportunidades e com respeito às diferenças e às necessidades específicas.

⁵ A etapa da Educação Infantil é composta por três grupos etários que classificam as crianças em bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Figura 1: Competências Gerais da BNCC

Fonte: Elaboração Própria, 2025.

A BNCC norteia todos os currículos do país e tem como intuito a aprendizagem integral de todos os estudantes, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Logo, surgem os primeiros questionamentos: foi um documento construído de maneira democrática? Os educadores que atuam na ponta, sala de aula, foram escutados? É um documento que contempla todas as aprendizagens que os estudantes devem adquirir?

Para Vitoretti *et. Al* (2022), diferente do que o Governo propaga, a BNCC, na prática, não é um documento democrático, ela ordena o que os estudantes devem aprender e impõe o que os professores devem ensinar. O documento não reflete a realidade das instituições educacionais, o que fere o Projeto Político Pedagógico já estabelecido. Não abrange todos os interesses que as crianças trazem e o que todas elas precisam conhecer e aprender.

Além disso, fornece padrões de conteúdos a serem trabalhados em todo país (60% Parte Comum do Currículo) e os 40% para a diversidade não são contemplados, pois como há um foco nas avaliações externas, é enfatizado nas escolas apenas a parte comum e é deixado de lado as especificidades e diversidades locais.

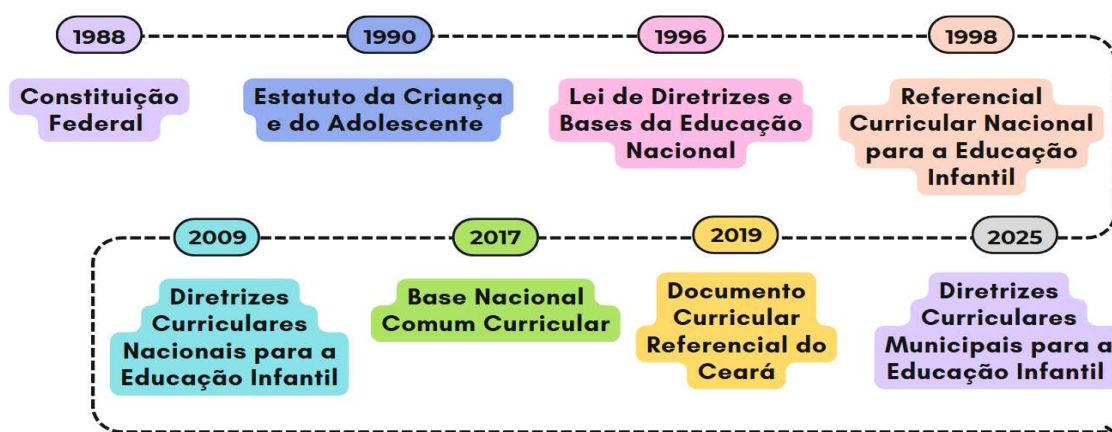
Em âmbito estadual, o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) traz como intuito assegurar o direito de aprender dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi elaborado e alicerçado na BNCC, norteia as práticas pedagógicas para a primeira infância no que diz respeito ao planejamento, desenvolvimento e avaliação com a

finalidade de garantir uma educação de qualidade e equidade e salienta a valorização da identidade cearense.

Já em contexto municipal, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, elaboradas à luz dos documentos norteadores que conduzem as práticas pedagógicas da primeira etapa da educação básica. Traz alguns temas como educação inclusiva; a organização dos espaços; documentação pedagógica, transição da Educação para o ensino fundamental entre outros.

É um documento que visa promover a reflexão de todos educadores, orientar acerca da jornada desenvolvida nas creches e pré-escolas, fortalecer o protagonismo das crianças e dos professores, direcionar as práticas pedagógicas e incentivar o aprimoramento das práticas docentes. É um verdadeiro deleite para o educador que deseja aprofundar seu olhar acerca das infâncias e compreender “a magnitude e o privilégio de ser criança” (Caucaia, 2025, p. 05).

Figura 2: Linha do tempo dos documentos normativos referentes à Educação Infantil



Fonte: Elaboração Própria, 2025.

É válido salientar que o município de Caucaia-CE compreende a imprescindibilidade dos documentos normativos que regem a Educação Infantil, visto que ratificam os direitos das crianças e permeiam caminhos que contribuem para o desenvolvimento pleno infantil. Eles estabelecem diretrizes, princípios e parâmetros que orientam as práticas pedagógicas, a organização curricular e a gestão das instituições de educacionais.

A Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Célula de Educação Infantil, garante o trabalho em rede embasado nos documentos normativos que colocam a criança no centro do currículo e do processo educativo, e permite que ela tenha possibilidades

de vivenciar experiências que assegurem a valorização da sua identidade e do seu protagonismo. Tais conceitos quando bem integrados à alfabetização e ao letramento garantem aprendizagens significativas, respeitosas e inclusivas.

Este capítulo buscou discutir os conceitos de alfabetização, como também compreender a alfabetização para além da decodificação de letras e sons, e o letramento como uma dimensão essencial da formação das crianças, envolvendo o uso funcional da linguagem escrita nas interações cotidianas. Assim, pretende-se refletir sobre como essas concepções influenciam as práticas pedagógicas na Educação Infantil e contribuem para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e com o respeito às singularidades de cada criança.

4 REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO COTIDIANO DAS INFÂNCIAS

Alfabetização e letramento são processos distintos, mas são simultâneos e interdependentes. Na Educação Infantil, é o foco são práticas de letramento, visto que essa etapa da educação básica não visa a Alfabetização, entretanto, se surgir um interesse da criança por práticas de Alfabetização, é um direito seu vivenciá-las. Neste capítulo, são explanadas as possibilidades de aprendizagem da criança, a imprescindibilidade das múltiplas linguagens, a concepção de Alfabetização e de letramento e o Alfalettrar.

4.1 Criança: um ser potente, de possibilidades e de múltiplas linguagens

O ser humano desde a mais tenra idade tem diversas maneiras de se comunicar e expressar o que sente. A criança, por sua vez, tem diferentes formas de se comunicar, e se expressa por meio das suas múltiplas linguagens. São formas de conhecer, transmitir, interpretar e aprender sobre o mundo que ela está inserida. O RCNEI (1998) ressalta a relevância das múltiplas linguagens e salienta que:

O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a interação como os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida (Brasil, 1998, p. 46).

O desenvolvimento das múltiplas linguagens propicia às crianças aprendizagens significativas, o seu desenvolvimento pleno e favorecem a expressão das suas ideias, emoções e sentimentos. Fazem parte do cotidiano das infâncias e formam um elo entre a espontaneidade infantil e a intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, é imprescindível que o professor compreenda a criança como um ser potente e com múltiplas possibilidades de aprendizagem. Souza (2020, p. 794), nessa perspectiva, salienta que

[...] Cada vez que o professor traz algo diferente para a criança, ele também está ampliando a sua forma de ser e estar enquanto docente. Nesse sentido, uma prática engessada não traduz em propostas pedagógicas que abrangem as múltiplas linguagens.

Nessa lógica, o educador precisa estar atento às diversas formas de expressões da criança e oportunizar diferentes experiências nas instituições de Educação Infantil. Uma prática engessada onde não há a participação ativa de meninos e meninas não revela as suas potencialidades e suas capacidades criativas e transformativas, tampouco contribui para o desenvolvimento pleno infantil. As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Caucaia (2025, p. 81) apontam que

As múltiplas linguagens são imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças, oportunizam novas vivências, diferentes formas de sentir, pensar e solucionar situações problema. O seu uso no processo educativo é sinônimo de êxito nas vivências realizadas e traz uma tessitura entre ritmos infantis e sua magnitude interior.

Nesse sentido, compreende-se que as múltiplas linguagens favorecem o desenvolvimento pleno das crianças e possibilitam diferentes maneiras de refletir e solucionar possíveis conflitos. No cotidiano das infâncias, tais linguagens favorecem comunicação, interação e expressão que se originam de meninos e meninas e, revelam a potencialidade contida em cada ser.

Ratificando o pensamento, Rinaldi (2019) é enfática ao afirmar que para compreendermos e identificarmos as múltiplas linguagens infantis, é necessário colocar em prática a “pedagogia da escuta”. Este termo é definido por meio de uma escuta com sensibilidade, não somente com os ouvidos, mas com todos os sentidos e, principalmente, com o coração. Escuta com tempo de qualidade, com tempo de ouvir o “indizível”, um tempo cheio de silêncios, observações, atenções são como um afago à alma.

Ainda de acordo com a autora supramencionada, a escuta exige a suspensão de nossos julgamentos e preconceitos. “A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão dos nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança” (Rinaldi, 2019, p. 125). A escuta das crianças pode permitir conhecer e confrontar uma ideia diferente daquela que nós somos capazes de ver.

Corroborando com a ideia, Vieira *et. al* (2021) afirmam que por meio da escuta sensível, da observação e da intencionalidade pedagógica o educador pode estimular a criança a obter aprendizagens significativas e prazerosas. Escutar com afeto, amor e empatia faz com que meninos e meninas sejam considerados o centro do processo educativo e permite que o professor compreenda as suas múltiplas linguagens.

É por meio dessa escuta sensível que o professor consegue compreender a criança na sua inteireza, identificar as suas múltiplas linguagens e propor vivências com a devida

qualidade e equidade. Para isso, é imprescindível que todas as práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira. Dentre as diretrizes elencadas, a BNCC ressalta que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

Diante do exposto, é possível compreender a magnitude que os eixos norteadores possuem na mediação de uma prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem e desenvolvimento de uma criança. A BNCC ainda salienta que tendo em vista esses eixos, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) asseveram condições para que meninos e meninas aprendam e construam significado sobre si, sobre o outro e sobre o mundo natural e social.

Vygotsky (1991) alega que a interação é um processo que ocorre por meio e a partir de indivíduos, salienta também que o desenvolvimento humano acontece transposto por essas interações. As relações vivenciadas pelas pessoas são mediadas pelo mundo que permite a atribuição de símbolos e significados, a cultura é indispensável no processo de aprendizagem, pois ela aponta caminhos para a conexão dos sujeitos com o mundo.

Em relação à brincadeira, o RCNEI (1998, p. 27) afirma que

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

A brincadeira é uma das principais linguagens infantis, é por intermédio dela que a criança se expressa, descobre, explora, relacionam-se e conhecem sua realidade social e física. As brincadeiras são uma imitação transformada no plano das emoções, possibilita a apropriação de elementos da sua realidade e atribui novos significados. Sobre a relação do brincar e do aprender, Friedmann (2012, p. 12) elabora uma visão teórica que diz:

Se o brincar não fosse o melhor método de a criança aprender em profundidade e extensão, ele (desenvolvimento infantil) teria de ser resgatado, preservado e promovido por ser o espaço da liberdade. Quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro.

Diante da asseveração da Friedmann (2012), percebe-se que o brincar contribui para o desenvolvimento da criança e precisa ter um espaço e tempo especial na Educação Infantil. É imprescindível que todos os educadores, inclusive as famílias/responsáveis, compreendam a sua relevância no processo de aprendizagem de meninos e meninas. É uma fonte inesgotável de aprendizagens que precisa ser utilizada com qualidade e, sobretudo, com intencionalidade pedagógica. Ademais, é uma manifestação histórica e cultural que precisa ter a devida importância, conforme notabiliza Borba (2006, p. 39)

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem com os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Nessa perspectiva, desde os primórdios da humanidade as brincadeiras se constituem como práticas sociais e culturais que estão inseridas no cotidiano das crianças, mesmo antes de terem contato com as instituições de Educação Infantil. O brincar traz sensações únicas e prazerosas para as crianças; é por meio do brincar que se torna possível a reprodução da sua realidade de uma maneira lúdica.

Para Brougère (2001), o ato de brincar é um processo de relações interindividuais que considera o contexto cultural e social. Por meio da brincadeira, a criança se depara com as possibilidades existentes no mundo e se sente pertencente a ele, desenvolve as suas capacidades afetivas, motoras e cognitivas de forma divertida e espontânea.

O educador precisa dar vez e voz às crianças, oportunidade para que participem e se expressem cotidianamente, como também práticas que valorizem e respeitem a maneira singular da criança aprender e se expressar sobre o mundo. A aprendizagem significativa acontece quando as experiências investigativas são permeadas por brincadeiras e interações de qualidade baseadas em relações e vínculos seguros, estáveis e afetivos.

4.2 Alfabetização e Letramento

Esta seção aborda a concepção histórica da alfabetização e do letramento evidenciando o surgimento do alfalettrar, corroborando com reflexões sobre suas relações com o desenvolvimento infantil e relevância de práticas pedagógicas que oportunizam a apropriação da leitura e da escrita.

4.2.1 Alfabetização

Na história da educação brasileira, os conceitos e as práticas referentes ao letramento e à alfabetização sofreram algumas modificações no decorrer do tempo. Os contextos econômicos, políticos, culturais e sociais foram se modificando no decorrer do tempo e influenciou na criação e conversões de outras concepções. A alfabetização e o letramento são conceitos amplamente discutidos na atualidade, mas em tempos anteriores, o foco era destinado à alfabetização.

Boto (2011) salienta que os olhares acerca da alfabetização se intensificaram pelo fato de ser uma das temáticas mais pertinentes no campo da educação, traz a reflexão da inviabilidade de se pensar a escola sem as práticas pedagógicas embasadas na leitura e na escrita. Ainda traz a seguinte indagação: “Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever” (Boto, 2011, p. 1). Ainda:

Alfabetização: processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...] (Soares, 2020, p. 27).

Nesse sentido, a alfabetização é compreendida como processo de apropriação da escrita, por meio de técnicas, habilidades e procedimentos que fundamentais para a prática da leitura e da escrita. Ademais, refere-se ao domínio da escrita alfabética e das normas ortográficas. É uma ação que envolve uma mecânica de aquisição da linguagem escrita.

A alfabetização é explanada pela BNCC (Brasil, 2017) como um processo que se intensifica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com o intuito de asseverar o direito das crianças de aprenderem a ler e a escrever.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja,

consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonema) em material gráfico (grafemas ou letras) [...] (Brasil, 2019a, p. 90).

Soares (2024, p. 17) é enfática ao afirmar que “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).” Assim, a alfabetização significa alcançar a predisposição de codificar a língua oral em língua escrita e de decodificar a língua escrita em língua oral.

Conforme Freire (1985), através de um projeto político que é caracterizado o processo de alfabetização que deve garantir o direito a cada educando de fazer uso da sua voz, pois “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano [...]. A alfabetização, vista sob este prisma, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (p. 14).

De acordo com Araújo (1996), a história da alfabetização é dividida em três importantes períodos, entretanto, com base em novos questionamentos e discussões, estudiosos da área, como Mendonça (2010), salientam que ainda existe um quarto período que requer uma devida atenção.

O primeiro período contempla a antiguidade e a idade média, foi marcado pela criação do alfabeto e o primeiro método de ensino denominado soletração, alfabético ou ABC. Na idade média, os focos dos estudos eram destinados ao alfabeto e aos textos religiosos em latim. Para facilitar a aprendizagem, eram disponibilizados alfabetos em diversos materiais como tecido, madeira, ouro e couro. O processo de alfabetização ocorria de maneira complexa e lenta, visto que eram apresentadas quatro letras por dia para o estudante e isso influenciava negativamente na associação e na aprendizagem (Araújo, 1996).

Corroborando com o pensamento, Marrou (1969) afirma que a alfabetização acontecia de maneira lenta, iniciava-se pelo estudo do alfabeto grego em ordem alfabética, após em sequência contrária. Em seguida, conheciam a escrita gráfica e a associava ao valor sonoro. Quando os estudantes já conseguiam memorizar as letras, tinham que memorizar as sílabas menos complexas (Ex: beta-alfa = ba; beta – é = bé; beta – eta = bê), aprendidas em sequência alfabética.

O segundo teve início entre os séculos XVI e XVIII até a década de 1960, foi uma resposta contrária ao método de soletração e surgiram os métodos sintéticos e analíticos. Durante esse período, houve a restrição de acesso, onde somente a elite masculina branca tinha acesso consistente à alfabetização. A partir de 1960, com os debates sobre educação popular que se começa a mudanças nesse cenário (Araújo, 1996).

No Brasil, a questão dos métodos de alfabetização, foram mais externados no final do século XIX. Assim, surge um grande debate acerca de antigas e novas explicações embasadas na dificuldade de a criança aprender a ler e a escrever. Diante disso, a utilização dos métodos ganha uma variedade de normatizações, tematizações e concretizações, qualificando-se como um relevante aspecto na constituição da alfabetização escolar (Mortatti, 2019).

Soares (2022, p.16) ressalta que desde as décadas finais do século XIX os métodos de alfabetização são discutidos em nosso país, é algo histórico e não é uma ocorrência atual. Entende-se por “*método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*” (grifo da autora).

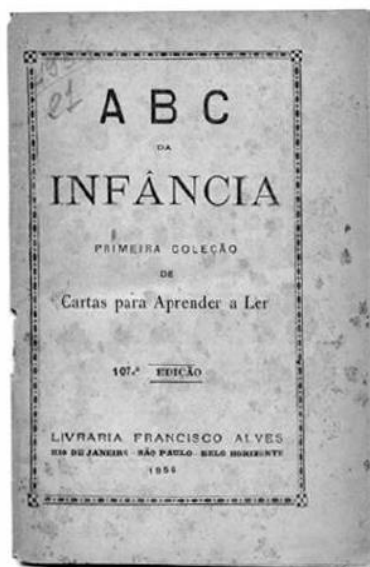
Os métodos de alfabetização surgiram da necessidade de conceber um processo de aprendizagem que oportunizassem às crianças o domínio da escrita e da leitura. O método de alfabetização é, pois, uma questão histórica, em que aconteceram vários debates e discussões ao longo do tempo para a análise do método mais eficaz para a concretização da alfabetização.

As discussões acerca dos métodos foram intensificadas no século XX e foram classificados em sintéticos e analíticos. Os sintéticos são considerados tradicionais, a aprendizagem ocorre a partir das unidades menores da língua para maiores. Já os métodos analíticos são vistos como inovadores, objetivam a aprendizagem a partir da aprendizagem e da compreensão de palavras, sentenças ou textos (Soares, 2022).

De acordo com Frade (2018), os métodos de alfabetização agrupam-se em métodos sintéticos e métodos analíticos. Os métodos sintéticos vão das partes menores para as maiores, entendem que o sistema de escrita se faz juntando as unidades menores. Contemplam o método alfabético, fônico e silábico. Os métodos analíticos partem do todo para as unidades menores da língua, pois compreendem que a criança precisa ter uma percepção global da própria língua. São compostos pelos métodos global de contos, sentencição e palavração.

O método alfabético apresenta as letras do alfabeto, que são as partes mínimas da escrita, ao se unirem formam sílabas e constituem uma palavra. Os estudantes decoravam o alfabeto, encontravam as partes para formar a sílabas e só depois compreenderam que esses elementos poderiam resultar na construção de palavras (Frade, 2018).

Figura 3: As cartas de ABC



Fonte: **ABC da Infância:** primeira coleção de cartas para aprender a ler. 107. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956 *apud* Frade, 2018, p. 24.

O método Fônico enfatiza as relações entre os sons e as letras, a unidade de análise mínima é o som. As crianças reconhecem os sons das letras e combinam tais sons para formar palavras, desenvolvendo a consciência fonológica que é a competência de refletir sobre os sons da fala (Frade, 2018).

Embora a BNCC não saliente um método mais eficaz para alfabetização, ela enfatiza uma concepção com habilidades fonológicas advindas do método fônico. Dessa forma, “para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) o que envolve consciência fonológica da linguagem” (Brasil, 2018, p. 90).

No método silábico a mais importante unidade a ser explorada é a sílaba. É possível formar diversas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se pequenas frases e textos sem sentidos com as sílabas já explanadas com objetivo de mostrar as combinações realizáveis (Frade, 2018).

Figura 4: Cartilha Caminho Suave



Fonte: LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave*. 76ªed., São Paulo: Editora Caminho Suave, 1974 *apud* Frade, 2018, p.28.

O método de palavração é caracterizado pela apresentação das palavras em agrupação e os estudantes são incentivados a identificá-las pela visualização e configuração gráfica. A palavra é explanada e depois fragmentada em sílabas, primeiro são aprendidas globalmente. A sua escolha não é associada ao nível de facilidade ou complexidade, mas é relevante que tenha o método (Frade, 2018). Para Gilda Rizzo Soares (1986), Comênio é apontado como o introdutor do método da palavração.

O método de sentencição, por sua vez, traz a sentença como unidade de análise, após o seu reconhecimento por parte do estudante, é esmiuçada em palavras, após, em sílabas. Utiliza estratégias de memorização, compara as palavras e segrega os elementos identificados para formar, ler e escrever novas palavras (Frade, 2018).

O último método analítico, designado método global de contos, traz que o texto é a unidade de ponto de partida. Entende-se que a criança compreende a linguagem de maneira global, primeiro ela tem contato com o texto, depois o material é decomposto em frases e palavras. A unidade mínima de análise é a palavra, a decodificação das sílabas e letras, a princípio, não é o foco do processo. Salienta-se a leitura, que é considerada um exercício de interpretação do pensamento (Frade, 2018).

O terceiro período foi evidenciada a desaprovação da associação dos sinais gráficos da escrita com aos sons da fala, inicia-se também, a propagação da teoria da Psicogênese da

língua escrita (Araújo, 1996). O intuito não foi desenvolver um método para alfabetizar a criança, mas compreender como cria suas hipóteses em relação à leitura e à escrita e como ocorre o seu processo de aprendizagem.

No decorrer do ano de 1962, iniciaram-se mudanças relevantes focadas no processo de obtenção da língua oral da criança. Nesse período, as pesquisas a respeito da linguagem infantil limitavam-se, basicamente, em saber a diversidade e a quantidade de palavras que a criança utilizava e eram classificadas de acordo com as categorias da linguagem utilizada pelos adultos (substantivos, adjetivos, verbos etc.) (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) salientam que antes as crianças esperavam por uma resposta produzida externamente, mas essa ideologia foi modificada e os estudantes são estimulados a formularem hipóteses e a criarem a sua própria gramática. As autoras buscaram compreender o motivo do baixo desempenho escolar das crianças e conhecer suas hipóteses em relação à escrita.

A partir da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, iniciaram-se as pesquisas a respeito da aquisição da escrita, antes disso, pouco se dialogava acerca do assunto. Nesse sentido, essa teoria foi imprescindível para estudos na área e proporcionou uma maior compreensão sobre o assunto. Ademais, tais estudos fomentaram modificações no campo da alfabetização, evidenciando o construtivismo por meio dos estudos de Piaget⁶ e salientaram a relevância escrita espontânea da criança, partindo do todo para as partes (Duran, 2009).

A psicogênese da língua escrita ressalta que as crianças se apropriam das habilidades da leitura e da escrita, evidenciando que a aquisição desses processos linguísticos é dividida em períodos em que as crianças têm diferentes hipóteses acerca da escrita percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

O primeiro nível, denominado pré-silábico, é onde a criança já elabora várias hipóteses por meio de desenhos e outros sinais gráficos. Ele se subdivide: o primeiro nível ainda não faz correspondência entre a escrita e os sons das palavras, e no segundo a criança sabe distinguir números, figuras e letras. “Neste nível, escrever é produzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de mesma” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193).

A hipótese silábica também se divide em dois níveis: na primeira, classificada como silábico sem valor sonoro a criança compreende que a escrita está relacionada com a linguagem

⁶ Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço e relevante estudioso da psicologia evolutiva. Sua teoria e reflexões colaboraram para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

oral e supõe que uma letra, independente do seu valor sonoro, é suficiente para representar uma sílaba; já no nível silábico com valor sonoro, a criança entende que precisa de mais de uma letra para formar a sílaba e que precisa ter letras que correspondam aos sons contidos nas sílabas. “A hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser imputada à transmissão pelo adulto [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 213).

Na hipótese silábica-alfabética a criança desenvolve a correspondência entre a escrita e os sons das palavras, compreende que existem sílabas com mais de duas letras. Ao escrever uma palavra, ora associa a letra a cada fonema da sílaba, ora usa uma letra para uma sílaba e volta a pensar conforme a hipótese silábica. Neste nível “a criança abandona a hipótese da sílaba e descobre a necessidade de um número mínimo de letras e uma análise que ‘transcenda’ as sílabas devido aos conflitos entre elas [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214).

Na última hipótese, denominada alfabética, a criança realmente compreende o princípio alfabeto em que as letras juntas formam sílabas e as sílabas juntas formam palavras. Eventualmente troca algum tipo de letra, mas de maneira geral escreve corretamente as palavras. “Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

Essa teoria, pesquisa a organização do pensamento das crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita e também defende uma alfabetização ativa onde o estudante é incentivado a refletir sobre o objeto de conhecimento, a escrita. O professor não corrige o aluno, mas o ajuda pensar sobre a sua aprendizagem escrita, que é um processo de construção e compreensão individual que deve ser respeitado. Os erros cometidos nesse percurso são considerados construtivos.

O quarto período, conhecido como reinvenção da alfabetização, sobreveio devido ao fracasso de práticas alfabetizadoras que eram consideradas inadequadas e equivocadas, procedentes de tentativas de execução da teoria construtivista. Este momento apresenta a estruturação da alfabetização cujo intuito é alfabetizar letrando, buscando destacar práticas alfabetizadoras aliadas à função social. Enfatiza a importância de um trabalho embasado no desenvolvimento da oralidade e que use estratégias pertinentes aos níveis de hipótese da teoria da psicogênese da língua escrita. Além disso, busca pela valorização da linguagem verbal e a sua transposição para a linguagem escrita (Mendonça, 2011).

Salienta, também, a relevância de práticas pedagógicas com a utilização da contação de histórias, leitura de textos de qualidade, gêneros textuais, interpretação e produção de textos. Ademais, evidencia a relevância de respeitar a singularidade de cada criança no

processo de alfabetização e não realizar correções que venham expô-la, pois pode interferir negativamente na sua aprendizagem (Mendonça, 2011).

Segundo Gotinjo (2011), até a década de 1990, as discussões e estudos concernentes à história da alfabetização no Brasil não foram suficientes e as publicações acadêmicas salientavam os métodos e as cartilhas que eram utilizadas para realizar o processo de alfabetização com crianças e adultos.

Sob o ponto de vista de Castilho (2013), a alfabetização é um direito que está associada ao direito à educação e ao pleno desenvolvimento humano, ressaltado no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Dessa maneira, a alfabetização é prevista como um direito que garante às crianças aprendizagens significativas e a promoção de uma inclusão social.

A esse respeito, a BNCC (Brasil, 2017, p. 88 - 89) afirma que

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Nessa perspectiva, a criança está inserida em um mundo letrado desde o seu nascimento e as múltiplas linguagens fazem parte do seu cotidiano. A BNCC é enfática ao afirmar que se espera que a alfabetização seja realizada nos anos iniciais (1º e 2º anos) e que seja o foco da ação pedagógica. Logo, faz-se necessário que os estudantes consigam codificar e decodificar, conheçam os diferentes formatos das letras e as reações grafofônicas da língua.

Para Freire (2001), a alfabetização tem um significado mais holístico, ultrapassando a tecnologia da escrita. Ela propicia uma leitura crítica da realidade, estabelece-se como um relevante mecanismo concepção da cidadania e contribui para o engajamento de cidadãos em movimentos sociais que colaboram com a transformação social e a qualidade de vida. O autor ressalta que:

[O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011, p. 11 - 12).

Logo, o processo que envolve a alfabetização não deve se limitar apenas à codificação e decodificação da palavra de maneira mecanizada. Faz-se necessário que o educando tenha uma compreensão de mundo, entendimento do que está sendo lido e um pensamento crítico associado ao que se lê e à sua realidade. É fundamental, então, que haja uma reflexão acerca do contexto social que estão inseridos.

Ainda na perspectiva de Freire (1983), a alfabetização é uma ação criadora, na qual a pessoa compreende criticamente a relevância da leitura e da escrita e, assim, passe a ser um agente ativo desse processo percebendo que esse ato é ultrapassa muito o simples fato de dominar técnicas que colaboram para ler e escrever.

Diante do exposto, entende-se que a alfabetização é imprescindível para o desenvolvimento de uma criança, pois é a base para outras aprendizagens cognitivas. Ela é o alicerce para outras competências, como a resolução de problemas, o pensamento crítico e uma comunicação eficaz. Entretanto, a alfabetização não é suficiente, faz-se necessário que se compreenda a função social da leitura e da escrita. Para isso, o letramento surge como um processo que propicia o fortalecimento da leitura e da escrita por meio de práticas sociais.

4.2.2 Letramento

Letramento é uma palavra que tem origem na tradução da versão em inglês *literacy*, para o português, onde letra vem do latim *litteracy*, denota qualidade, condição ou estado. Portanto, *literacy* é a condição de ser letrado, aquele que aprende a ler e escrever. Este conceito também está ligado à ideia que a escrita está relacionada a conceitos culturais, econômicos, culturais, cognitivos etc. (Soares, 2023).

Para Tfouni (2010), a inserção do termo letramento na língua portuguesa teve início na década de 1980 quando chegou publicações inglesas no Brasil. Nesses trabalhos ainda não havia uma ideia concreta do que era *literacy*, o surgimento dessa nova área de estudos foi sinalizado pela heterogeneidade e, assim, continua até os dias atuais, pois o termo explana uma questão multifacetada numa réplica a várias tendências teóricas de estudos.

Soares (2023) salienta que o letramento é uma palavra que foi introduzida recentemente na língua portuguesa, este termo foi ressaltado no Brasil na segunda metade do

século XX, em diálogos de especialistas dessas áreas. Foi no livro⁷ de Mary Kato, no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986. Assim,

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (Tfouni, 2010, p. 32)

A necessidade de compreender, reconhecer e nomear práticas que envolvem a leitura e a escrita, fez com que ao mesmo momento histórico houvesse a curiosidade em sociedades distintas, no que se refere ao aspecto social, cultural e geográfico. Dessa maneira, por volta de 1980, ocorre, simultaneamente, em países como Brasil, Portugal, e Estados Unidos o fenômeno designado letramento. Isso se tornou um foco de debates e diálogos na área da linguagem e educação, a partir daí esses países passaram a desenvolver avaliações embasadas nas competências de leitura e escrita da sociedade (Soares, 2004).

Durante muito tempo, houve somente a preocupação em ensinar a criança a ler e a escrever, sem inseri-la no mundo letrado. É válido enfatizar que o despertar da compreensão da leitura e da escrita deve ser tão importante quanto os processos de codificar e decodificar. É imprescindível que os estudantes entendam que a leitura e a escrita estão presentes em todos os lugares, não apenas nas instituições educacionais, pois realizam várias funções sociais. Diante disso, Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2020) são enfáticas ao afirmar que a aquisição da leitura e da escrita é anterior ao contexto escolar.

Soares (2024) assevera, ainda, que a apropriação da leitura e da escrita é um processo que ultrapassa a prática mecânica da aprendizagem básica do ler e escrever. Trata-se da compreensão e do uso competente da escrita e da leitura. O letramento complementa a alfabetização, visto que esta se refere à codificação e decodificação e a acepção de letrar contempla o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

O letramento, segundo Lira (2006), influencia nas mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas. Diante disso, o analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social e o letramento ultrapassa o mundo da escrita.

⁷ KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

Nessa perspectiva, letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (Morais; Albuquerque, 2007, p. 07). Ou seja, letramento vai além da leitura e escrita, pois é necessária uma compreensão do que se lê e do que se escreve, relacionando com o contexto social. Dessa maneira,

Letramento: Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc (Soares, 2020, p. 27).

Rojo (2009) salienta que um dos intuitos primordiais da escola é promover que as crianças e os discentes participem de diversas práticas sociais que utilizam a leitura e escrita no cotidiano de forma crítica, ética e democrática. Ademais, cabe também à instituição educacional intensificar o debate multicultural, enfatizando todas as culturas, inclusive as culturas populares e locais.

Ainda conforme a autora supramencionada (2009), é por meio das práticas sociais de letramento que nosso desenvolvimento de leitura e escrita vai se constituindo. O letramento tem como intuito ressignificar práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita redescobrimdo diversos contextos sociais (trabalho, igreja, família, escola etc.) em uma perspectiva antropológica, sociocultural e sociológica.

As práticas de letramento estão intrinsicamente relacionadas ao contexto cultural e social, identificando as diversas práticas culturais concernentes à leitura e à escrita em vários contextos. Em outras palavras, letramento não é simplesmente a junção de técnicas que colaboram para a apropriação da leitura e da escrita, é muito além disso, propicia o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais.

Freire (2011) evidencia o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, pois ele salienta uma prática social e cultural da utilização da leitura e da escrita que vai se modificando com o passar dos tempos. Segundo o autor,

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 2011, p. 14).

Nesse sentido, na perspectiva freiriana é evidente que podemos observar o letramento nas práticas e métodos de alfabetização. Na sua visão, a alfabetização, o letramento

e as características histórico-culturais são indissociáveis. O exercício de alfabetizar letrando, partindo de temas do cotidiano, traz o diálogo como um método eficaz que incentiva o estudante a participar ativamente dos processos de ensino-aprendizagem.

4.2.3 Alfaletrar

Soares (2020) afirma que a alfabetização é a obtenção da tecnologia da escrita e que não é uma exigência para o letramento que é a capacidade de ler e escrever de acordo com as práticas sociais. A autora salienta que tais processos trabalhados isoladamente não são eficazes e que a aprendizagem do sistema de escrita precisa acontecer simultaneamente à aprendizagem do seu uso social. Com isso, cria o verbo ‘Alfaletrar’ que é a junção da alfabetização e do letramento.

Diante do exposto, é evidente que

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (Fernandes, 2010, p. 19).

Nesse contexto, é notório que a alfabetização e o letramento possuem uma relação intensa, pois um processo complementa o outro, são ações diferentes, porém não podem acontecer de forma fragmentada, são interdependentes, o ideal é alfabetizar letrando. Rios e Libânio (2009, p. 33) enfatizam essa ideia ao afirmar que “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

Nessa lógica, alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever de maneira que a criança compreenda simultaneamente os dois processos, ou seja, que ela alfabetizada e letrada, consiga codificar, decodificar, compreender e interpretar a função social da escrita e da leitura no cotidiano de uma sociedade. Corroborando com a ideia, Soares (2004, p. 435) afirma que

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...]. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, a alfabetização enfatiza a aquisição da tecnologia da escrita e é um processo de representação de objetos diversos. Já o letramento colabora para a realização de diversas práticas sociais que contemplem a leitura e a escrita, e evidencia os aspectos sociais e históricos da obtenção de um sistema escrito por uma sociedade.

Soares (2023, p. 120) ratifica que o letramento é um processo que proporciona desenvolvimento cognitivo e que é “um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais que um dado grupo humano esteja inserido [...]”. Além disso, teoriza que as habilidades da leitura são obtidas por técnicas e métodos diferentes daqueles requeridos para as habilidades da escrita. Assim, o ideal é que se alfabetize letrando.

Logo, pode-se inferir que o letramento e a alfabetização são processos distintos, porém, indissociáveis que devem caminhar juntos. É imprescindível compreender a relevância desses dois processos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Portanto, é fundamental que a instituição educacional e, conseqüentemente, os educadores, percebam a importância do planejamento e das vivências que proporcionem o contato com variados tipos e gêneros textuais e, mais do que isso, que compreendam as suas funções sociais.

Diante do exposto, é válido salientar que a perspectiva do Alfabetrar é a mais adequada para se obter aprendizagens significativas e não mecanizadas, pois rompe com a ideia que a alfabetização deve ocorrer de forma isolada e traz o entendimento que o processo de leitura e escrita precisa acontecer de maneira integrada. Alinha-se à concepção de criança e de infâncias explanadas anteriormente, visto que respeita as especificidades do desenvolvimento infantil e reconhece que meninos e meninas são sujeitos ativos, capazes de produzir sentido e participar do mundo social.

O CNCA trabalha sob o ponto de entendimento do Alfabetrar, incentiva práticas pedagógicas que valorizem a apropriação do sistema de escrita e a apropriação de habilidades de leitura e escrita evidenciando os seus usos em situações do cotidiano que contribui para a compreensão da sua função social. Além do mais, traz a reflexão que a aprendizagem acontece por meio das interações e brincadeiras, e que a alfabetização é um processo que ocorre simultaneamente à inserção da criança ao mundo letrado.

4.3 Alfabetização ou Letramento? Isto ou Aquilo?

No atual contexto da Educação Infantil, ainda é possível visualizar a linha tênue que existe na compreensão entre Alfabetização e Letramento, não apenas nos conceitos pré-

definidos, mas principalmente na forma errônea de compartimentar a criança apenas pelo cognitivo. Dessa forma, vem a pergunta: Isto ou aquilo?

Sabe-se que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, sendo ela crucial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Diante disso, e em conformidade com as DCNEI, entende-se que meninos e meninas precisam estar inseridos cotidianamente em múltiplos contextos de aprendizagens para que se desenvolvam de maneira global. Assim,

As práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir vivências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2010, p. 25).

A rotina pedagógica das crianças na Educação Infantil deve inseri-las em um ambiente que incentive o reconhecimento da importância da leitura e dos livros. Elas precisam ter a oportunidade de explorar diferentes narrativas e interagir com variados gêneros textuais. Tudo isso envolvendo a ludicidade que é um processo inerente ao desenvolvimento humano e desempenha um papel fundamental nas atividades educativas ao longo das diversas etapas da vida escolar. Por isso, é essencial que essas ferramentas sejam incorporadas às práticas pedagógicas, a fim de promover um desenvolvimento psíquico, social e físico mais adequado às crianças.

Diante disso, pode-se apontar que existem diversas abordagens e práticas pedagógicas que podem ser implementadas para promover o letramento na Educação Infantil e é importante que essas práticas respeitem o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, levando em consideração sua curiosidade natural e o ritmo de aprendizagem.

Embora a alfabetização e o letramento possam parecer abordagens opostas, ambas se complementam e podem ser integradas de forma equilibrada na Educação Infantil. Dentro desse contexto, os processos de Alfabetização e Letramento emergem como temas centrais de debates, pois tem gerado discussões entre teóricos e educadores, que buscam compreender as melhores práticas pedagógicas para garantir que as crianças se desenvolvam de forma plena e equilibrada.

Ainda que na Educação Infantil não se realize o processo formal de alfabetização, é nesse período que inicia o desenvolvimento de habilidades essenciais que facilitarão a consolidação da alfabetização posteriormente. Dessa forma, ao iniciar esse processo a criança adquire competências importantes durante a Educação infantil, que serão usadas conforme o amadurecimento de suas habilidades cognitivas.

Desse modo, a inserção do letramento nessa etapa é essencial para o desenvolvimento crítico e participativo da criança, uma vez que inicia o processo de imersão na cultura letrada, nas contações de histórias, no uso dos símbolos, na percepção dos códigos, na oralidade, no pensamento e na imaginação. Nessa perspectiva, quando oportunizadas a essa prática de maneira eficaz, as crianças não só adquirem a capacidade de codificar e decodificar, mas desenvolvem habilidades de letramento. Essa prática está vinculada a um cotidiano pedagógico significativo e rico em experiências. Sobre isso, Coelho (2010, p. 83) enfatiza que

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

Diante disso, percebe-se que o educador é responsável por promover práticas que tragam sentido para meninos e meninas e que, no contexto da alfabetização, entre isto e aquilo, ele precisa proporcionar determinadas vivências, tais como a prática de leitura em voz alta, especialmente por meio da contação de histórias, que é uma das mais ricas para o desenvolvimento do letramento. Ao ouvir histórias, as crianças não apenas ampliam seu vocabulário, mas também aprendem a estrutura dos textos narrativos, a sequência lógica dos eventos e o significado contextual das palavras.

A criação de ambientes nos quais as crianças possam ter contato com a língua escrita de forma espontânea, é uma das estratégias mais eficazes. Isso pode incluir a presença de livros de histórias, revistas, rótulos, cartazes, jogos de palavras e outros materiais impressos que estimulem a curiosidade e o interesse pela leitura. Espaços como bibliotecas, cantinhos de leitura ou exposições de produções infantis (desenhos e textos) promovem uma interação natural com a linguagem escrita. Gardner (1994, p. 75) enfatiza que,

A criança conta histórias, conta objetos, faz desenhos e começa a criar significados. Ao mesmo tempo, entretanto, a criança está tentando dar um sentido geral do mundo; ela está buscando integrar as ondas, correntes e canais do próprio complexo de inteligências em uma versão compreensiva da vida humana que inclui o comportamento de objetos, interações com outros seres humanos e uma visão incipiente de si mesma. Ela é fortemente cerceada a executar esta integração, pois não poderia sobreviver na ausência de alguma versão coerente do mundo.

Sobre isso, entende-se que os professores da Educação Infantil devem valorizar os movimentos, gestos e expressões faciais, pois esses elementos constituem um sistema de comunicação que estabelece as bases para o desenvolvimento da linguagem. Através do

movimento, a criança explora seu corpo, interage com outras crianças e se conecta com o ambiente em que está inserida.

As práticas de letramento, nesse contexto, podem ser abordadas com o objetivo de fazer com que a criança entenda que vivemos em um mundo onde a escrita está presente no cotidiano. Mesmo sem saber decodificar as letras, ela já pode realizar pseudoleituras. Ao vivenciar situações da vida ao seu redor, a criança passa a conviver com práticas reais de leitura e escrita desde cedo, o que contribui para que aprenda a falar, ouvir, repetir e interagir de forma cada vez mais rápida.

O letramento envolve diversas competências, não se limitando apenas à leitura escolar, mas também à leitura do mundo. Por isso, acredita-se que o letramento se inicia muito antes do processo formal de alfabetização. Para que isso seja possível, o papel do professor na Educação Infantil é de suma importância no processo de letramento. Ele não é apenas um transmissor de conteúdos, mas sim um mediador do conhecimento, responsável por criar situações de aprendizagem que envolva as crianças de maneira ativa e significativa.

O professor precisa ser sensível às necessidades e interesses de cada criança, proporcionando oportunidades de interação com a linguagem de maneira natural e prazerosa. Além disso, é fundamental que o educador incentive a curiosidade, o questionamento e a reflexão, habilidades que são base para o pensamento crítico e para a compreensão leitora. Kleiman (1995, p. 18) faz referência sobre isso, quando traz a seguinte afirmação:

A criança que compreende quando o adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

De acordo com o exposto, pode-se inferir que o incentivo à produção de textos, mesmo que de maneira inicial e coletiva ou espontânea, é uma forma importante de promover o letramento. Em atividades de escrita coletiva, o educador pode atuar como escriba, registrando as falas das crianças e transformando-as em texto. Esse processo permite que elas percebam a relação existente entre a fala e a escrita, além de desenvolverem a compreensão de que as palavras faladas podem ser representadas graficamente.

O letramento na Educação Infantil é um processo contínuo que deve ser iniciado de maneira lúdica e significativa. Partindo dessa premissa, deve favorecer brincadeiras como jogos de rima, trava-línguas, músicas e poesias, consideradas práticas eficazes. Essas atividades lúdicas despertam o prazer pela linguagem, permitindo que as crianças brinquem com sons,

significados e estruturas linguísticas de forma divertida. Além do mais, brincadeiras que envolvem a manipulação de letras, como quebra-cabeças de palavras, auxiliam na familiarização com a estrutura gráfica da língua.

Acerca disso, pode-se citar também a importância da Literatura no contexto do letramento na Educação Infantil, amplamente reconhecida por diversos estudiosos. Abramovich (1997) afirma que a literatura é uma forma de arte que permite ao indivíduo expandir seus horizontes culturais, desenvolver a imaginação, a criatividade e o senso crítico. Além disso, Coelho (2000) ressalta que a literatura infantil também contribui para o desenvolvimento emocional das crianças, ajudando-as a compreender o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, a literatura infantil pode ser uma ferramenta eficaz para despertar o interesse das crianças pela leitura e escrita. Isso ocorre porque os textos literários possuem elementos lúdicos e criativos que incentivam o prazer pela leitura. Assim, ao se envolverem com histórias cativantes e bem elaboradas, as crianças tendem a se sentir mais motivadas a desenvolver as habilidades de leitura e escrita necessárias para compreendê-las.

O letramento tem início muito antes de a criança segurar um lápis ou aprender as letras e formas de escrever. A partir de suas experiências cotidianas com a família, a sociedade e seus pares, os pequenos vivenciam intensamente essa prática por meio de diversas situações e no contato com materiais escritos em diferentes locais e formatos. A instituição de Educação Infantil também é um ambiente propício para esse trabalho, onde todo o conhecimento adquirido é contextualizado e compreendido de acordo com a função social que ele desempenha. Soares (2003) é enfática ao salientar que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita –a alfabetização –e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2003, p. 12).

Diante disso, ao oferecer um ambiente rico em estímulos, com práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e os interesses das crianças, os educadores precisam possibilitar que os pequenos desenvolvam não apenas a habilidade de ler e escrever, mas, principalmente, a capacidade de utilizar a linguagem de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, o letramento se torna uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos capazes de interagir com o mundo ao seu redor, compreendê-lo e, a partir disso, transformá-lo (Brandão *et al.*, 2023).

As práticas sociais de leitura e escrita contribuem para a formação do indivíduo dentro do contexto social em que ele está inserido. A abordagem do letramento escolar é, essencialmente, social, uma vez que a escrita nas esferas educacionais visa promover o desenvolvimento social. Isso torna o processo ainda mais relevante e significativo (Brandão *et al.*, 2023).

Dessa feita, considerando o cotidiano da Educação Infantil, pode-se concluir que não há um grau específico de letramento, pois as crianças participam de práticas de letramento desde bebês. Elas têm contato com a linguagem escrita por meio de materiais como livros, jornais, revistas, cordéis, receitas, convites e até mesmo produzem conhecimento do mundo letrado através dos rótulos dos próprios alimentos que ingere, adquirindo conhecimento desses recursos gráficos até mesmo antes de ingressarem na escola (Geraldi, 2003).

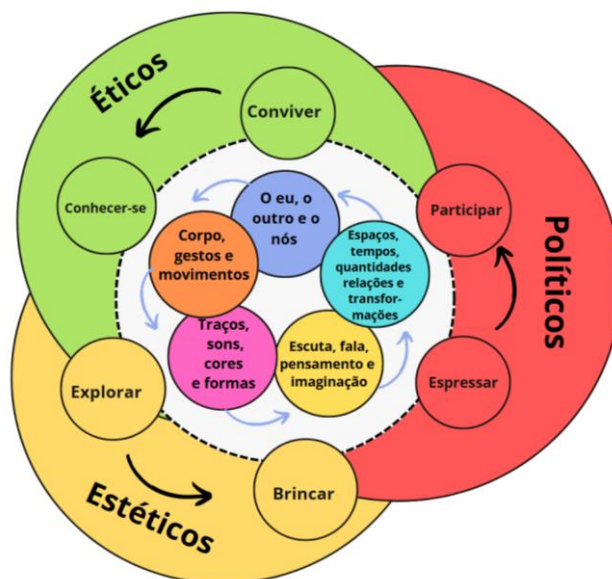
É importante valorizar os conhecimentos que as crianças trazem de casa para que elas possam construir suas estruturas mentais. A alfabetização e o letramento constituem um processo intencional e contínuo que tem início na Educação Infantil e é caracterizada por um ciclo introdutório que estimula o letramento, incentiva a elaboração espontânea de hipóteses, amplia o vocabulário infantil e promove a aprendizagem por meio do desenvolvimento de aprendizagens e estratégia em que são inseridas.

Assim, é possível afirmar que o letramento, entendido como um processo social e cultural está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a práticas de leitura e escrita em diversos contextos, o que contribui para a construção de sua compreensão do mundo letrado.

O contato precoce com a linguagem escrita, através de materiais variados como livros, rótulos e outros recursos gráficos, demonstra que o letramento começa muito antes da alfabetização formal. Nesse sentido, é fundamental que o ambiente escolar valorize e reconheça os conhecimentos prévios que as crianças trazem de casa. Isso não apenas facilita o processo de construção de novas aprendizagens, mas também fortalece a autoestima dos pequenos, permitindo que desenvolvam suas capacidades cognitivas de maneira mais significativa.

O processo de alfabetização e letramento, iniciado na Educação Infantil, é contínuo e deve ser intencionalmente estimulado por meio de práticas pedagógicas que promovam a curiosidade, a interação com o texto e a formação de hipóteses. E sobretudo, estejam alicerçadas nas interações e na brincadeira, garantindo que os princípios, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências sejam trabalhados de maneira não fragmentada, conforme imagem abaixo:

Figura 5: Práticas pedagógicas exitosas



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Logo, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de cada criança e que valorizem suas experiências de vida, promovendo um ambiente de aprendizagem que estimule o prazer pela leitura e escrita desde cedo. Compreende-se, portanto, que é possível possibilitar vivências com alfabetização e letramento que assegurem os direitos e as singularidades de cada criança. Não é uma alternativa, isto *ou* aquilo, e sim uma adição, isto *e* aquilo.

Após discutirmos as especificidades da leitura e da escrita na Educação Infantil, compreendendo-as como práticas sociais que se constroem desde os primeiros anos de vida por meio de experiências significativas e intencionais. Nesse sentido, o CNCA surge como uma iniciativa estratégica do governo federal para garantir a alfabetização das crianças na idade certa, articulando ações desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. No próximo capítulo, analisa-se como o CNCA se configura como um importante instrumento de apoio à formação docente e ao fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas para o letramento e a alfabetização.

5 COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

Neste capítulo será abordado os princípios e perspectivas do CNCA e o Programa de LEEI. Ademais, salienta as políticas públicas, dando ênfase nas educacionais como ao O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Política Nacional de Alfabetização (PNA), considerando o modo que os compromissos, concepções, princípios e valores afetam as práticas de alfabetização e letramento. Para iniciar as discussões, apresenta-se reflexões acerca das políticas públicas educacionais fazendo um paralelo com o CNCA.

5.1 Concepções do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O CNCA, consolidado e formado por regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal, Municípios e União. Objetiva a formulação e implementação de ações que visam o sucesso de alfabetização de alunos até o 2º ano do ensino fundamental e a garantia da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de cem por cento das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia deixou para esses estudantes (Brasil, 2023).

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou que o mundo vivenciava uma pandemia causada pelo novo coronavírus. Vivenciamos um momento que entrou para a história, pois a COVID-19 é uma doença de veloz contágio que levou a morte de cerca de 20 milhões de pessoas impactando nos sistemas de saúde, econômico, social e educacional (Cofen, 2023).

Diante disso, percebe-se que ocorreram desafios na mediação da educação no período pandêmico. Assim, foi necessário uma reinvenção e ressignificação dos métodos de ensino e aprendizagem. Assim, houve um impacto negativo no que diz respeito à prática de alfabetização e letramento, pois como substituição das aulas presenciais, o ensino remoto mediada por tecnologias digitais ganhou espaço nesse momento.

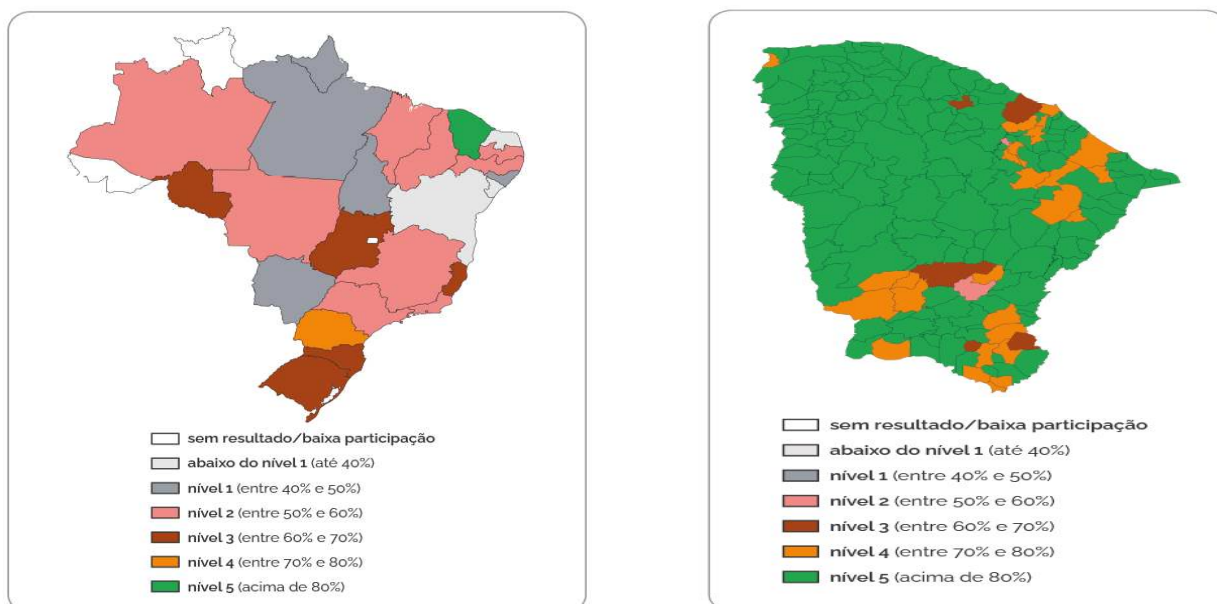
Sabe-se que o ensino remoto foi imprescindível no período da pandemia e amenizou a ausência das aulas presenciais. Entretanto, muitos estudantes sentiram obstáculos com essa nova realidade e o processo de ensino e aprendizagem não foi tão eficaz como se esperava. Diante disso, evidenciou-se vários problemas já existentes no contexto educacional, como a dificuldade de se alfabetizar no tempo previsto, 2º ano do ensino fundamental.

Pode-se inferir que a pandemia contribuiu significativamente na não alfabetização na idade certa. De acordo com dados da pesquisa Alfabetiza Brasil, executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2021, cerca de 2,8 milhões de crianças conseguiram concluir o 2º ano do ensino fundamental. Entretanto, mediante a análise Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁸ do ano supramencionado, 56,4% dos estudantes foram classificados como não alfabetizados.

O CNCA entende que a alfabetização é um direito imprescindível do ser humano, declarado e reconhecido em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei Federal nº 13.005/2014) e a BNCC. Assim, a Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo INEP, determina o corte que aponta a alfabetização de uma estudante ao final do 2º ano do ensino fundamental, o padrão nacional é estabelecido pelo SAEB. A acepção da criança alfabetizada e a determinação de metas são essenciais para o monitoramento do Compromisso.

Diante disso, 56% das crianças brasileiras alcançaram o patamar de alfabetização definido pelo INEP para o 2º ano do ensino fundamental e o Ceará está com 80% das crianças alfabetizadas na idade certa. Segundo o MEC, o indicador, que integra o CNCA, foi calculado a partir do alinhamento nacional dos dados consolidados pelas avaliações aplicadas nos estados em 2023 (SEDUC, 2024).

Figura 6: Alfabetização na idade certa



Fonte: Inep/MEC - Saeb 2019 e 2021 | Sistemas Estaduais de Avaliação AL, AP, AM, BA, CE, ES, GO, MA, MT, MS, MG, PA, PB, PR, PE, PI, RJ, RN, RS, RO, SC, SP, SE e TO 2023.

⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) conduz as avaliações de alfabetização e calcula o indicador de crianças alfabetizadas. Avalia a aprendizagem dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, Alfabetização, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Diante das imagens, é possível perceber que o Ceará é o único estado brasileiro a ter mais de 80 % das crianças alfabetizadas na idade certa. Já em âmbito municipal, Iguatu e Guaramiranga possuem menos de 60% crianças alfabetizadas. No que diz respeito ao município de Caucaia, obteve o índice de 98,9 % de alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, média superior à estadual.

O CNCA traz como uma das suas premissas a colaboração entre os entes federativos, pois compreende a relevância da centralidade dos esforços das políticas educacionais na elaboração de estratégias ações que contribuam para o sucesso escolar das crianças e dos estudantes. É uma política relevante essencial e traz um avanço em relação às políticas anteriores no que diz respeito a metodologias, conceitos e práticas.

É válido registrar que o CNCA revoga o Decreto n 9.765, de 11 de abril de 2019 que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, que tinha como objetivos elevar a qualidade da educação e da aprendizagem no que diz respeito à literacia, alfabetização e numeracia com foco nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, tem o intuito de contribuir para a consolidação das metas 5⁹ e 9¹⁰ do Plano Nacional de Educação.

O Programa está sistematizado por cinco eixos estruturantes: Governança e gestão da política de alfabetização, Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar, Melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos, Sistema de avaliação e reconhecimento e compartilhamento de boas práticas. Cada eixo tem execução específica conjecturada para a União, Estados e Municípios.

Quadro 2: Eixos e ações do CNCA

Eixos	Ações
	Adesão ao Compromisso
	Formação do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (Cenac)
	Elaboração de Planos de Ação dos entes federativos para a implementação de políticas, programas e ações no âmbito do Compromisso.

⁹ A Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) é alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

¹⁰ A meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) é elevar a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015. A meta também estabelece: Erradicar o analfabetismo absoluto, Reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Governança e Gestão da Política de Alfabetização	Realização de reuniões semestrais do Cenac.
	Aprovação do Regime Interno do Cenac.
	Instituição do Comitê Estratégico Estadual do Compromisso (Ceec)
	<p>Instituição da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa)</p> <p>Território Estadual</p> <ul style="list-style-type: none"> - 27 articuladores de gestão e formação do território estadual ou distrital – indicados pelas secretarias estaduais. - 27 articuladores de gestão e formação e mobilização das redes municipais – indicados pelas representações da Undime de cada Estado <p>Unidades Descentralizadas de Gestão Educacional dos sistemas estaduais (quando houver)</p> <ul style="list-style-type: none"> - articuladores de gestão do território regional – indicados pelas secretarias estaduais - articuladores de formação do território regional - indicados pelas secretarias estaduais <p>Território Municipal</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5.570 articulares municipais de gestão e formação
	Elaboração de Políticas de Alfabetização, conforme orientações elaborações pelo MEC.
Formação de profissionais de educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar	<p>Elaborar diretrizes e orientações para estruturação e implementação de ações de formação como foco em: melhoria das práticas pedagógicas e melhoria da gestão escolar.</p> <p>Destinadas a gestores educacionais e professores</p> <p>Etapas: Educação infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental</p>
	Oferta de assistência técnica para estruturação e implementação de ações de formação.
	Oferta de assistência financeira para estruturação e implementação de ações de formação.
Melhoria e qualificação da infraestrutura física e pedagógica	Melhoria e expansão da infraestrutura física - projetos de manutenção, reforma e ampliação no âmbito do Plano de Ações Articuladas - PAR e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.
	<p>Melhoria da infraestrutura pedagógica das escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> - disponibilização de materiais didáticos suplementares destinados a atender aos objetivos do Compromisso, nos termos do disposto no art. 24 do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, observada a pluralidade de métodos pedagógicos; - disponibilização de recursos pedagógicos, equipamentos, materiais e outros insumos utilizados pelas redes de ensino para a implementação dos programas de alfabetização; e

	- instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes
Sistemas de avaliação	Avaliação periódica de leitura, realizada pelas escolas e liderada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;
	Avaliação periódica de língua portuguesa e matemática, realizada pelas escolas e coordenada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;
	Avaliação estadual anual de língua portuguesa e matemática, realizada pelas redes municipais e estaduais de ensino, integradas em sistemas estaduais de avaliação; e
	Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.
Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas	Desenvolvimento de estratégias para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização, desenvolvidas por: I - professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; II - equipes gestoras das escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e III - secretarias municipais e estaduais de educação, ou órgão equivalente.

Fonte: Plano de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023, p. 14-15).

O CNCA infere, além das ações constituídas nos cinco eixos, prazos e estratégias para a concretização de ações complementares que asseverem o direito das populações específicas à alfabetização, consideradas as modalidades mencionadas na Lei nº 9.394, de 1996 e que incluem: I - educação de jovens e adultos; II - educação especial; III - educação bilíngue de surdos; IV - educação do campo; V - educação escolar indígena; e VI - educação escolar quilombola (Brasil, 2023).

O CNCA traz como uma das suas premissas a colaboração entre os entes federativos, pois compreende a relevância da centralidade dos esforços das políticas educacionais na elaboração de estratégias ações que contribuam para o sucesso escolar das crianças e dos estudantes. Enfatiza que a alfabetização é de responsabilidade de todos, embora seja destinada à rede municipal. É um tema que requer a devida atenção a todos os níveis de governo e o estado é comprometido com a melhoria da qualidade da oferta do ensino fundamental em todos os municípios (Brasil, 2023).

O artigo 214 da Constituição Federal salienta como um dos seus objetivos a erradicação do analfabetismo, que precisa ser executado por intermédio de um Plano nacional de Educação (PNE), habilitado para articular um sistema educacional nacional. Assim, o CNCA é recomendado em 2023 pelo PNE e instituído pela Lei 13,005 de 25 de junho de 2014, que estabeleceu em sua meta 5 a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

O Caderno de orientações sobre a proposta pedagógica do CNCA Educação Infantil Nordeste (2023, p.14) traz a concepção de alfabetização e afirma que

A alfabetização é o processo de apropriação e valorização da cultura escrita, em suas interfaces com a oralidade. Entre as dimensões que compõem esse complexo processo, destacam-se a inserção em práticas sociais variadas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros, bem como de outras tantas linguagens que constituem as interações humanas, além da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Diante disso, o CNCA compreende a alfabetização como um processo que valoriza as diversas fases da oralidade e a cultura escrita. Além disso, enfatiza a relevância desse processo inserir diferentes práticas sociais que contenham a leitura e escuta, como também experiências com produções de textos com diferentes gêneros.

O CNCA considera que a Educação Infantil possuiu objetivos pertinentes a ela mesma e é um direito imprescindível da criança e da sua família. Além do mais, apresenta a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e, identifica as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Não tem como intuito preparar para o ensino fundamental e é uma etapa educacional que se finda nela mesma (Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, a instituição de Educação Infantil tem um papel relevante na garantia de uma educação de qualidade e equidade. É preciso propiciar experiências em diferentes espaços e ambientes, para que as crianças se desenvolvam plenamente e consigam adquirir aprendizagens significativas e uma alfabetização na perspectiva do letramento que garanta o sucesso escolar.

5.2 Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)

A formação continuada de professores tem sido um tema muito discutido na atualidade, pois se apresenta como um fator imprescindível para o desenvolvimento

profissional e pessoal de professores. O processo formativo é compreendido como atualizações psicopedagógicas, científicas e didáticas que tem como intuito melhorar o desempenho profissional dos professores e, que os ajuda a fundamentar, a organizar, a revisar e a ressignificar, se necessário, nova maneira de pensar e agir na prática educativa (Imbernón, 2010).

Investimentos na prática de formação continuada de professores são ações iniciais que contribuem que o processo de ensino e aprendizagem seja mais seguro, dedicado e realizado com devido esmero. Já que a partir de uma formação qualificada, este profissional se apropria de ferramentas e competências para o melhor exercício de sua função. Gussi e Oliveira (2016) ressaltam que investimentos financeiros em políticas públicas estão intrinsecamente interligados às avaliações sistemáticas de políticas e programas governamentais.

Caso ocorra a ausência da prática formativa, o processo educativo pode apresentar algumas dificuldades. Tendo por exemplo, profissionais que atuam em sala de referência ou de aula de maneira permanente, porém não conseguem realizar ações simples da sua função que possibilitem a efetividade do processo educativo, alguns não realizam a elaboração de um plano educacional adequado por falta de conhecimento dos documentos normativos que regem a etapa educacional que atuam.

Nesse sentido, uma formação realizada com êxito possibilita que o educador tenha oportunidades de refletir e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Segundo Pimenta e Ghedin (2002), a formação continuada de professores precisa proporcionar a reflexão e a criticidade quanto a sua prática pedagógica. E os saberes produzidos no cotidiano pelo professor são saberes da experiência e frutos do processo de reflexão sobre sua prática.

Estudos e pesquisas já existentes sobre a temática de formação continuada apontam que a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber. Na dissertação de Buffon (2017), relata que o tema formação continuada tem ganhado ênfase na política educacional e pesquisas sobre a temática vem ganhando espaço nas discussões sobre a qualidade da educação no Brasil.

Freire (2019) corrobora com a ideia ressaltando que é fundamental que durante a formação continuada de professores haja um incentivo para reflexão crítica sobre sua prática. É através da criticidade que ela pensa acerca da sua prática atual ou anterior buscando melhorias para as próximas. Nessa perspectiva, quando o professor passa por dificuldades em sala de aula, também é uma das funções da formação continuada, propiciar discussões e articulações que possibilitem a resolução de tais problemas e desajustes.

Para o embasamento teórico desta proposta investigativa, é válido registrar, de maneira sintetizada, como a formação de professores emergiu no cenário da educação no país, articulando as transformações na sociedade brasileira diante dos anos passados. No período de 1827 a 2006, vários períodos foram marcantes para a execução do processo formativo de professores (Saviani, 2009).

No período de 1827 a 1890, surgiu a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que compelia o professor a se instruir às próprias custas. No ano de 1890 a 1932, aconteceu o estabelecimento e expansão da escolanovista. Já o período de 1932 a 1939 é marcado pela organização dos Institutos de Educação. A partir do ano de 1939, os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas foram organizados e implantados. No período de 1971 a 1996, a Escola Normal é substituída pela Habilitação Específica de Magistério e a partir do ano de 1996, ainda, os Institutos de Educação Superior, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia é estabelecido (Saviani, 2009).

O processo formativo de professores é resultante de diretrizes determinadas para Educação, parte de um plano de estratégias e desenvolvimento sustentável e crescimento econômico proposto pelo Banco Mundial, que tem como objetivo o avanço social para o combate ao subdesenvolvimento no país (Pimenta; Lima, 2019). Na compreensão do que seja educação, afirma-se que ela não tem uma origem determinada e não é propriedade de um determinado grupo. Ela é inerente ao homem (Gauthier; Tardif, 2013).

A formação (inicial e continuada) de professores possibilita o enfrentamento dos diferentes problemas que a instituição educacional e os educadores atuantes vivenciam, que muitas vezes não sabem lidar com eles. Em muitos relatos de professores, há essa necessidade de preparação, que articula e enriquece os processos pedagógicos, portanto, devem ser vistos e valorados (Candau, 2012).

Ressalta-se, diante disso, que a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a proposta de ensino, através de uma práxis educativa, visando compreendê-la mediante um processo de reflexão de seus participantes (Franco, 2012).

Reiterando as reflexões em torno da temática, Luckesi (2011) afirma que a Didática está intimamente interligada ao ato pedagógico constituído pela tríade indissociável entre o planejamento, a execução e avaliação, permitindo a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Para Veiga (1992), as práticas pedagógicas possuem uma intencionalidade e objetivam concretizar processos pedagógicos, expressam atividades rotineiras que são desenvolvidas no cotidiano escolar e é orientada por objetivos e finalidades. No entanto, quando

se aborda as práticas pedagógicas, refere-se a “práticas sociais exercidas com finalidade de concretizar os processos pedagógicos” (Franco, 2012, p. 153).

Nessa direção, a formação continuada de professores é uma política pública que possibilita o incentivo à reflexão e o aprimoramento da prática docente. Compreende-se que o educador, especificamente nesta investigação, o de Educação Infantil, precisa estar em constante atualização, pois tem a infância como especificidade do seu trabalho e está em constante modificação.

Diante do exposto, o Ministério da Educação (MEC), por meio do CNCA e em parceria com Universidades públicas brasileiras, em articulação com o estado e os municípios, proporciona formações para professores da pré-escola. Estes momentos formativos constituem o Programa LEEI, são realizadas atividades presenciais e a distância com formadoras municipais e estaduais (Brasil, 2023).

O LEEI começou a ser pensado em 2008, ligado à articulação entre o MEC e as Universidades do Rio de Janeiro (UFRJ) e de Minas Gerais (UFMG). Na ocasião, a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC) realizou uma reunião técnica com a seguinte 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).

A partir desse momento, a leitura e a escrita na Educação ganharam uma nova visão no âmbito educacional e social. Pesquisadores e gestores públicos identificaram a necessidade de propostas e práticas pedagógicas que garantissem a inserção das crianças na cultura letrada. Desde então, houveram ações que marcaram a elaboração e implementação do LEEI entre os anos de 2013 a 2016 (Castro *et. al*, 2025).

A primeira edição do LEEI sucedeu entre novembro de 2017 e julho de 2018, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos momentos formativos da pré-escola eram embasados nesses materiais. Brião (2019) ratifica que isso foi uma grande conquista para a Educação Infantil, pois foi a primeira vez que o governo realizou um grande investimento para esta etapa da educação básica.

O Programa tem como objetivo a formação de professores da Educação Infantil para que possam potencializar experiências com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-

escolas. Entretanto, no que diz respeito ao CNCA, os momentos formativos também são voltados apenas para pré-escola.

A linguagem escrita é compreendida como algo imprescindível para o desenvolvimento infantil, vai além de uma maneira de se comunicar, ela modifica a visão da criança acerca da sua forma de estar no mundo. O LEEI entende a leitura como um processo longo que se inicia na Educação Infantil, traz como premissa as interações e a brincadeira, eixos estruturantes da primeira etapa da educação básica.

Entende-se que a Educação Infantil não tem como objetivo a alfabetização formal, entretanto, é nesta fase da educação básica que é enfatizada a relevância da apropriação da leitura e da escrita. A cultura escrita é um direito das crianças desde bebê, é imprescindível que elas tenham acesso a um repertório rico com experiências de leitura e escrita, isso favorece a construção de bases para a alfabetização de uma maneira lúdica e natural.

O LEEI promove o diálogo entre a ação formativa com o contexto de atuação do professor, considerando as especificidades dos educadores e das crianças. Apoia os educadores em assegurar o direito das crianças na ampliação das suas experiências em relação à linguagem escrita e oral.

Saberes que constituem a formação de professores da Educação Infantil que influenciem positivamente na mediação de vivências que asseverem aprendizagens significativas e respeitem as singularidades de cada criança. Diante disso, faz-se necessário compreender ação formativa como algo imprescindível que responde, de maneira compromissada, as necessidades e os anseios dos educadores.

Para Melo *et.al* (2022), a proposta do LEEI considera a formação de professores uma atividade que vai além de uma racionalidade técnica, pois incentiva a reflexão dos educadores e promove a contemplação de uma intencionalidade pedagógica. Além disso, leva em conta os afetos, os desejos e a historicidade dos professores que participam dos momentos formativos.

O LEEI possui como base de materiais para estudos os cadernos que constituem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil¹¹, são divididos em oito cadernos e cada caderno é segmentado em unidades e possui textos escritos por diferentes autores. São temas pertinentes à ampliação das experiências no que diz respeito à leitura e escrita, como também possibilitam discussões sobre o cotidiano educacional e a efetivação do trabalho docente. A seguir, os temas de cada capítulo e unidade:

¹¹ A coleção foi produzida por meio de uma parceria entre a Coordenadoria da Educação Infantil do MEC e as Universidades UFRJ, UNIRIO e UFMG.

Quadro 3: Cadernos do programa LEEI

Caderno 1: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender
Unidade 1: Docência e formação cultural
Unidade 2: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas
Unidade 3: Leitura literária entre professoras e crianças
Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem
Unidade 1: Infância e linguagem
Unidade 2: Infância e cultura
Unidade 3: Desenvolvimento cultural da criança
Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações
Unidade 1: Criança e cultura escrita
Unidade 2: Linguagem oral e escrita: concepções e inter-relações
Unidade 3: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação
Caderno 4¹²: Bebês como leitores e autores
Unidade 1: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso
Unidade 2: Interações e linguagem
Unidade 3: Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores
Caderno 5: Crianças como leitoras e autoras
Unidade 1: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas
Unidade 2: As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil
Unidade 3: As crianças e os livros
Caderno 6: Currículo e linguagem na Educação Infantil
Unidade 1: Currículo e Educação Infantil
Unidade 2: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil
Unidade 3: Avaliação e Educação Infantil
Caderno 7: Livros infantis: acervos, espaços e mediações
Unidade 1: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE

¹² O caderno 4 é o único que não é destinado para a pré-escola.

Unidade 2: E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leituras
Unidade 3: Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil
Caderno 8: Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola
Unidade 1: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola
Unidade 2: Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil
Unidade 3: Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada

Fonte: Site Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Figura 7: QR Code dos cadernos do programa LEEI



Aponte a câmera para o QR code e tenha acesso aos cadernos do LEEI

Fonte: Site Leitura e Escrita na Educação Infantil.

O LEEI compreende que o acesso à cultura escrita que se inicia quando a criança chega ao mundo e vai se ampliando conforme suas interações e as oportunidades que ela tem. Assim, é fundamental repensar a perspectiva educacional acerca da leitura e escrita na Educação Infantil, trabalhar de maneira lúdica focando nas interações e na brincadeira, compreender a criança como centro do processo educativo e garantir que a infância seja vivenciada.

As formações do CNCA são embasadas no curso do LEEI, os momentos formativos são destinados à professores (as) de crianças de 4 e 5 anos e tem como objetivos:

- Refletir sobre concepções de Educação Infantil, crianças e infâncias e suas implicações para uma prática pedagógica inclusiva, que respeite os direitos das crianças e as especificidades da etapa;
- Discutir sobre os significados de ser professora/or de Educação Infantil e as singularidades da docência com as crianças pequenas;
- Problematizar a importância de um olhar sensível e reflexivo em relação às infâncias e à imagem de criança como centro do planejamento e orientadora da ação pedagógica;
- Ampliar os conhecimentos teóricos sobre tópicos relativos ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, leitura e a oralidade na Educação Infantil;

Construir um repertório de boas práticas de oralidade, leitura e escrita articuladas aos conhecimentos sobre as representações das crianças nesse campo e seus processos de apropriação da escrita;
Desenvolver o senso crítico na avaliação de objetivos, na utilização de materiais didáticos, na disposição e organização dos livros nos espaços escolares e atividades pedagógicas voltados para o trabalho pedagógico com as linguagens oral e escrita na Educação Infantil (Brasil, 2023, p.10).

Diante disso, as formações continuadas do CNCA objetivam, em suma, refletir sobre as concepções de Educação Infantil, discutir sobre as singularidades da docência, problematizar a relevância de um olhar sensível às infâncias, ampliar os conhecimentos acerca da escrita, oralidade e leitura na Educação Infantil, construir um repertório de boas práticas e desenvolver o senso crítico voltado para as avaliações.

As formações são constituídas na perspectiva crítico-reflexiva, é compreendida como um direito dos educadores e uma necessidade profissional. Ademais, contribui para a capacitação individual e coletiva dos educadores e, tem o intuito de garantir relevantes experiências de aprendizagens da leitura, da escrita e da oralidade. Assim, os processos formativos estão relacionados aos seguintes princípios:

Ênfase na reflexividade das/dos professor/es;
Escuta sensível dos relatos referentes a práticas realizadas com as crianças pequenas;
Mobilização e valorização dos saberes docentes;
Favorecimento da socialização de saberes das/os docentes;
Constituição da identidade profissional coletiva;
Respeito à autonomia docente;
Ampliação de repertórios artísticos, literários e culturais das/dos profissionais envolvidas/os;
Valorização da colaboração entre pares (Brasil, 2023, p.12).

Logo, o incentivo à reflexibilidade, a escuta sensível, a valorização dos diferentes saberes, o respeito à autonomia do professor, a ampliação do conhecimento e a valorização da colaboração coletiva, tais princípios, contribuem para a mediação de formação de qualidade.

Na região Nordeste, o curso de formação é estruturado em quatro eixos: as interações, a brincadeira, a literatura e a expressão. Permeiam a proposta pedagógica formativa com a linguagem oral, escrita e a literatura, tecem o diálogo com as infâncias, com as crianças e à docência (Brasil, 2023).

Figura 8: Eixos norteadores da formação continuada



Fonte: Elaboração Própria, 2025.

As formações continuadas são estruturadas de modo em que a criança seja considerada o centro do processo pedagógico, é incentivada a reflexão compartilhada sobre a prática e são estimulados os estudos individuais e coletivos. Há, nitidamente, estratégias formativas sob uma perspectiva qualitativa que favorecem o desenvolvimento profissional do formador municipal e, consequentemente, o aprimoramento da prática docente.

Os temas das formações continuadas do LEEI são planejados para atender às necessidades de desenvolvimento profissional dos educadores, com foco em estratégias e práticas pedagógicas eficazes para a alfabetização na perspectiva do letramento. Alguns dos temas essenciais que são abordados nessas formações incluem:

- Identidade docente na Educação Infantil;
- Crianças, infâncias, heterogeneidades e diversidade;
- Currículo inclusivo da Educação Infantil; transições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Concepção de alfabetização;
- Relações família e escola;
- Planejamento e avaliação;
- O papel da literatura no desenvolvimento infantil, na formação humana, na formação leitora das crianças;
- A interface da literatura infantil com o lúdico, o imagético, o imaginativo, o criativo e o estético, com vistas à produção de sentidos e significados, pelas crianças, em suas incursões ao universo literário, e à formação de leitores (as) críticos (as).
- O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, na inserção das práticas sociais, na aprendizagem da oralidade, leitura e escrita;
- O papel das interações sociais no desenvolvimento infantil, na formação humana e nos processos de aprendizagem;

Relações intra e intergeracionais – crianças e crianças; crianças e professoras/es; crianças e familiares; crianças e adultos/os da comunidade - e estratégias para promoção de interações favoráveis ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita; Prática pedagógica e mediação docente no trabalho pedagógico com a oralidade, leitura e escrita, respeitando o direito às infâncias (negras, pardas, indígenas, ribeirinhas, camponesas, urbanas...) (Brasil, 2023, p.16).

Assim, percebe-se que os temas abordados e discutidos nos encontros formativos perpassam o cotidiano infantil e contribuem para o desenvolvimento de práticas que promovam a apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil. Para o LEEI, desde bebês as crianças têm direito à cultura escrita, à expansão do seu conhecimento sobre o mundo e a garantia que todas as suas especificidades sejam respeitadas.

As formações estaduais no Ceará tiveram início no mês de junho de 2024, o segundo encontro ocorreu no mês de agosto e o terceiro no mês de setembro. A perspectiva é que momentos formativos presenciais de 2025 iniciem no mês de maio e que em junho finalize os ciclos referentes ao ano de 2024. A carga horária de formação destinadas aos formadores municipais e regionais, articuladores e professores da Educação Infantil é composta por encontros presenciais, atividades acompanhadas e atividades remotas distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 4: Carga horária da formação continuada

Formadores municipais regionais:
<p>Encontros presenciais ministrados pelas/os formadoras/es estaduais</p> <p>1 encontro de 20 horas – 20 horas (3 dias)</p> <p>2 encontros de 18 horas – 36 horas (6 dias)</p> <p>Seminário final de 12 horas – 12 horas (2 dias)</p> <p>Carga horária presencial: 68 horas</p> <p>Encontros remotos: 10 horas</p> <p>Lives 10 horas</p> <p>Carga horária de atuação na formação das/os professoras/es: 120 horas</p> <p>Carga horária total: 120 horas</p>
Professoras/es da Educação Infantil (Grupos 4 e 5)
Articuladoras/es municipais e regionais
<p>Encontros presenciais ministrados pelas/os formadoras/es municipais</p> <p>8 encontros de 8 horas – 64 horas</p> <p>ou 16 encontros de 4 horas – 64 horas</p> <p>Lives: 10 horas</p>

Atividades acompanhadas: 46 horas

Carga horária total: 120 horas

Fonte: Caderno de orientações sobre a proposta pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Educação Infantil Nordeste, Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Portanto, o LEEI é um programa de desenvolvimento profissional, compreendido 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). Nesse processo formativo, os educadores são considerados protagonistas ativos da formação e, conseqüentemente, da sua autoformação.

5.3 O CNCA e as Políticas Públicas de Alfabetização

Nas últimas décadas, houve uma ênfase nas Políticas Públicas que são compreendidas como ações capazes de solucionar os problemas sociais, uma medida eficaz para fomentar e asseverar os direitos, principalmente, os direitos sociais ou de segunda dimensão. Sobre isso, Caldas (2008) salienta que

[...] as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações dos dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aqueles que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade, ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade (Caldas, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, as Políticas Públicas são percebidas como planos, metas e ações que os governos planejam para garantir o bem-estar da sociedade. Tais ações são definidas pelo governo e são executadas de acordo com o interesse governamental, ou seja, o bem-estar da sociedade que tanto se espera não é definido pela própria sociedade, mas pelo próprio governo.

A concepção de Políticas Públicas mencionada anteriormente é conforme a convicção de Caldas (2008), entretanto, não existe uma única definição. Existem autores que contribuem para a construção do conceito de Políticas Públicas.

Quadro 5: Definição de Políticas Públicas

Autor	Definição de Políticas Públicas
David Easton (1953)	Manifestação do processo político.

Laswell (1958)	Decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.
Thomas Dye (1984)	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.
Souza (2006)	Área do conhecimento que busca colocar o governo em ação.
Gussi e Oliveira (2016)	Ações objetivas do Estado.
Mastrodi e Ifanger (2020)	Ações materializadoras de objetivos do Estado, a partir das quais a promoção de direitos é uma consequência desejada, mas não sua finalidade primária.

Fonte: Elaboração Própria, 2025.

Face ao exposto, percebe-se que o campo das políticas públicas é permeado por diversas colaborações disciplinares. Não existe apenas uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas, ela se modifica de acordo com o contexto social e político ao qual se aplica.

No que se refere às políticas públicas educacionais, Gontijo (2022) assevera que é possível compreendê-las, no âmbito do Estado, como ações, planejamento e financiamento de programas. No ângulo social, são ações de entidades, de universidades, de grupos, de sindicatos que lutam pelo direito de uma educação de qualidade a todos as crianças e estudantes. Além do mais, objetivam a garantia do acesso à educação, bem como a melhoria do ensino.

O tema da alfabetização é trazido com total relevância para o centro da política pública educacional do país, a concepção de políticas públicas voltadas à alfabetização revela uma mudança urgente no cenário brasileiro. As políticas públicas de alfabetização e políticas públicas voltadas para a apropriação da leitura por crianças da Educação Infantil e estudantes nos anos iniciais vêm sendo construídas e discutidos no decorrer do tempo.

Alfabetização é um tema urgente e para alfabetizar todas as crianças é relevante que haja intensas mudanças em nível político, cultural e econômico no Brasil. Além disso, é imprescindível levar em consideração a participação dos educadores, visto que são eles que estão lidando diariamente com os estudantes e conhecem bem a realidade de cada um. Por vezes, as políticas de alfabetização estão direcionadas por metas e acordos internacionais e não contam com a participação dos principais agentes educacionais (Gontijo, 2022).

Marques e Sedano (2023) afirmam que a questão da alfabetização no Brasil é um tema que está sempre em evidência, enfatizam a criação de políticas públicas que atendam esta necessidade já que é um assunto de relevância social. Salientam, também, a preocupação com

os estudantes que estão regularmente matriculadas e frequentam instituições educacionais e não tem progresso quanto à leitura e à escrita.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 9,6 milhões de pessoas com faixa etária acima de 15 anos não sabem escrever e ler. Além disso, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos é duas vezes maior que a dos brancos. Nessa perspectiva, é relevante a implementação de políticas públicas que garantam o direito à alfabetização.

Com a promulgação da Constituição Federal (1988), as reivindicações pelo direito à educação foram intensificadas e fortalecidas e as políticas públicas educacionais ganharam uma maior atenção. Logo, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que acontecem no ambiente educacional enquanto ambiente que ocorrem o ensino e a aprendizagem.

A seguir, explana-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Política Nacional de Educação, compreende-se que estas foram as duas mais relevantes políticas educacionais nacionais voltadas para a alfabetização, como também se tornam admiráveis por objetivarem a diminuição da desigualdade de aprendizagem e a qualidade da educação no Brasil.

5.3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Nas décadas de 1980 e 1990 as formações continuadas de professores eram realizadas por meio de programas de extensão oferecidos pelas redes de ensino ou Universidades que objetivavam a atualização e treinamento dos docentes. A partir de então, iniciaram-se discussões sobre o desenvolvimento profissional dos educadores (Oliveira, 2018).

Diante disso, o Ministério da Educação idealizar programas de formação continuada, criou o Programa PCN em Ação que tinha o intuito de promulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e os Referencias Curriculares para a Educação Infantil (1998). Em seguida, com a necessidade de formações voltadas para a alfabetização foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (Oliveira, 2018).

Ainda segundo a autora supramencionada (2018), com a extinção do PROFA, em 2003, foi criado o Pró-letramento que formava educadores dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2013, surge Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e

substitui o programa anterior. O PNAIC foi um programa voltado para professores que atuavam nos três primeiros anos do ensino fundamental e tinha o intuito de alfabetizar em língua portuguesa e matemática todas as crianças até 8 anos de idade. Em 2015, ampliou para as demais áreas do conhecimento, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização.

O PNAIC é uma ação do Ministério da Educação que conta com a colaboração do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a impulsionar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos educadores e das unidades escolares. Além disso, contribui com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças e na efetivação dos sistemas de gestão, avaliação e monitoramento (Brasil, 2015).

O Programa era estruturado em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; avaliações; oferta de materiais didáticos e pedagógicos para a formação de professores alfabetizadores e gestão, controle social e mobilização. Leite (2014) salienta que os materiais ofertados aos professores eram acessíveis e excelente, entretanto, eram entregues com atraso e não inseriam os coordenadores pedagógicos e diretores no contexto formativo.

No que diz respeito ao material de apoio, a partir do ano de 2015, foi construído colaborativamente envolvendo todos os atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores. É válido enfatizar que é um material que proporciona a reflexão dos professores e contribui para a mediação de práticas pedagógicas de qualidade focadas na alfabetização na perspectiva do letramento.

Figura 9: QR code dos cadernos do PNAIC



Aponte a câmera para o QR code e tenha acesso aos cadernos do PNAIC

Fonte: Site educação em teia

O PNAIC foi considerado o maior Programa de formação de professores, destacava o docente como principal responsável pela qualidade do ensino. A formação continuada dos

educadores do pacto propiciou o aperfeiçoamento da postura dos educadores, maior conhecimento pedagógico, contribuiu para a permanência dos professores alfabetizadores em salas de alfabetização, investimento de materiais didáticos e o pagamento de bolsas para os educadores integrantes (Martiniak; Cruz, 2015). Logo, o professor era considerado, efetivamente, o protagonista da sua formação.

5.3.2 Política Nacional de Alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em colaboração pelos Estados, o Distrito Federal e aos Municípios, e constituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Estabelece ações e programas voltados para a alfabetização, tendo como público-alvo, crianças da primeira infância, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, alunos da educação de jovens e adultos, alunos da educação básica que manifestam níveis rudimentares de alfabetização, alunos das modalidades da educação básica e jovens e adultos sem matrículas no ensino formal (Brasil, 2019).

De acordo com o Decreto, a Política objetiva elevar a qualidade do ensino e aprendizagem no que diz respeito à literacia, à numeracia e à alfabetização; ajudar no alcance da meta 5 e 9 do PNE; asseverar o direito à alfabetização; impactar de maneira positiva toda educação básica e proporcionar aprendizagem, explanação e aplicação do conhecimento científico acerca da alfabetização, numeracia e literacia. Ademais, constitui diretrizes que salientam a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2019).

A PNA chama a atenção em dois pontos: primeiro, traz a alfabetização para a primeira infância, como já foi discutido anteriormente nesta pesquisa, a criança pode sim ter acesso a práticas de alfabetização, desde que estejam na perspectiva do letramento. Entretanto, a política enfatiza a literacia que é algo mais técnico que envolve habilidades de leitura e escrita.

Diante disso, as crianças se apropriam de uma linguagem e não aprendem somente um código ou uma técnica. A escrita não é um código, é um sistema complexo de representação que exige uma reconstrução do sujeito que está aprendendo. É um processo exigente e complexo que requer respeito ao tempo da criança e a sua singularidade.

A PNA, de maneira implícita, não está fundamentada em concepções de criança e de infância. As crianças primeiro leem o mundo para depois ler as palavras, como afirma Freire

(2011, p.9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Assim, para as crianças só tem sentido ler as palavras, se for para ler e compreender o mundo.

O segundo ponto é a utilização do método fônico, sabe-se que existem outros métodos de alfabetização e o estudante pode utilizá-los para efetivamente ser alfabetizado. Este método não condiz com os documentos normativos que regem a educação básica¹³, que foram construídos democraticamente. Na perspectiva da PNA, o professor só precisa conhecer e aplicar. Contribuindo com o pensamento, Scliar-Cabral (2019, p.278) afirma que

O grande risco na proposta da nova Política Nacional de Alfabetização é, em virtude do que acabo de expor, a satanização pelos educadores dos métodos fônicos, os quais, quando bem fundamentados, são essenciais, embora não suficientes, para uma alfabetização de qualidade

Diante do exposto, a PNA traz uma ruptura educacional quando não segue os documentos normativos em relação à concepção de criança, infância, respeito ao tempo e ritmos, como também à ênfase do método fônico, já que este não é suficiente para uma alfabetização eficaz e de qualidade. Logo, discute alfabetização dentro de uma única perspectiva.

A PNA não respeita as especificidades do desenvolvimento infantil e foca em habilidades fonêmicas desde a Educação Infantil. Vai de encontro ao que a BNCC defende, pois o documento menciona que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental, porém esse processo se inicia na primeira etapa da educação básica com experiências com a linguagem oral e escrita fundadas nas interações e na brincadeira.

O quadro a seguir salienta, de maneira resumida, o comparativo entre a BNCC e PNA:

Quadro 6: BNCC *versus* PNA na Educação Infantil

Pontos de observação	BNCC	PNA
Concepção de criança	Sujeito histórico, de direitos que produz cultura.	Aprendiz que deve ser preparada para a alfabetização.
Foco da Política Pública	Objetiva o desenvolvimento pleno da criança.	Objetiva a alfabetização formal, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita.
Compreensão de linguagem	Experiência social e cultural.	Habilidades linguísticas (alfabeto, fonema, leitura e escrita).

¹³ A BNCC não estabelece um método de alfabetização, porém salienta uma perspectiva que favorece propriedades fonológicas vindas do método fônico.

Práticas pedagógicas	Vivências alicerçadas nas interações e na brincadeira.	Atividades com método fônico e reconhecimento mecanizado do alfabeto.
----------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para a PNA, alfabetizar é “ensinar [...] as regras de decodificação e de codificação, alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (Brasil, 2019, p. 19), ou seja, as práticas pedagógicas são embasadas em um trabalho mecanizado que não respeita a singularidade da criança. Já o CNCA, objetiva incentivar “práticas apropriadas à faixa etária e ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos educandos” (Brasil, 2023, p. 13), assim, mostra estratégias para alfabetizar no contexto das práticas sociais.

No que se refere à formação continuada, existem os materiais pedagógicos e o Ministério de Educação, por meio de sua plataforma Avamec¹⁴, disponibiliza o curso de Formação Continuada Práticas de Alfabetização para os professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, vinculado ao Programa Tempo de Aprender. O curso não possibilita troca de experiências entre os educadores, é voltado a concepção de conceitos, sendo assim, é algo meramente teórico (Viana *et. al*, 2022).

Tendo em vista a relevância do CNCA enquanto política pública voltada à garantia do direito à alfabetização, é possível compreender sua influência nas práticas pedagógicas e nos processos formativos dos profissionais da Educação Infantil. Com base nesse referencial, evidencia-se agora à análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, a partir da aplicação do questionário e da realização do grupo focal, com o intuito de compreender as percepções, experiências e desafios vivenciados pelas formadoras que atuam na pré-escola do município de Caucaia-CE.

¹⁴ AVAMEC significa Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, é uma plataforma que oferece cursos gratuitos educação a distância em parceria com universidades públicas.

6. COM A FALA, AS FORMADORAS INSPIRADORAS

Este capítulo tem o intuito de apresentar os dados construídos com os sujeitos da pesquisa através da aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas, que foi realizado por meio do *Google Forms*¹⁵ e divulgado no grupo de WhatsApp¹⁶ que as formadoras municipais participam. Foi realizado, também, um grupo focal com o intuito de dialogar acerca de alguns pontos que não ficaram tão evidentes durante a análise do questionário.

Os dados desta pesquisa foram organizados, interpretados e articulados com as contribuições teóricas discutidas anteriormente. Além disso, buscou salientar as principais inquietações, os pontos favoráveis e as singularidades encontradas no material analisado. Como assevera Freire (2019, p.83) “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

6.1 Percepções das formadoras municipais

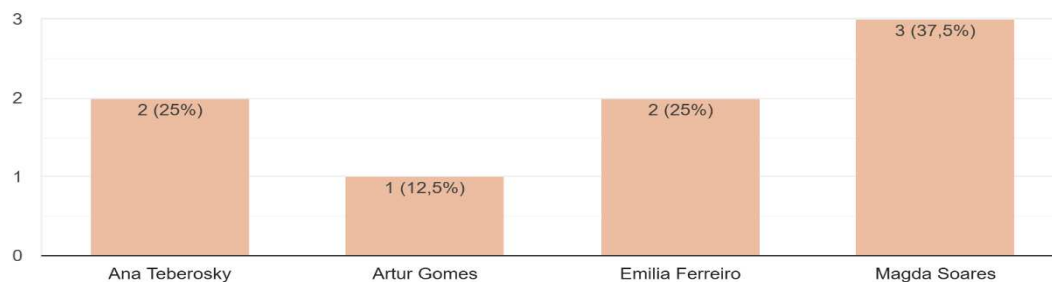
A primeira seção do questionário contém os dados da identificação dos sujeitos da pesquisa; a segunda é composta por perguntas relacionadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada enfatizando os objetivos, os eixos, alfabetização e letramento, e os pontos positivos e a serem melhorados no CNCA e; a terceira é constituída por indagações voltadas ao Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil salientando os eixos, práticas pedagógicas, temáticas das formações, alfabetização e letramento, e os pontos positivos e a serem melhorados no LEEI.

Com o propósito de validar os cuidados éticos da pesquisa no que diz respeito à valorização da pessoa, da prestação de esclarecimentos e dos baixos riscos que ela ofereceu (Brasil, 2016), foi realizada a assinatura on-line do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no próprio questionário enviado aos sujeitos da pesquisa

Nesse sentido, para não identificar as formadoras, foi solicitado um pseudônimo para ser chamada na pesquisa, de preferência algum autor que pesquisasse sobre Alfabetização e Letramento. Quando mais de uma educadora escolheu o mesmo codinome, fez-se uso da numeração progressiva para diferenciar a identificação das falas.

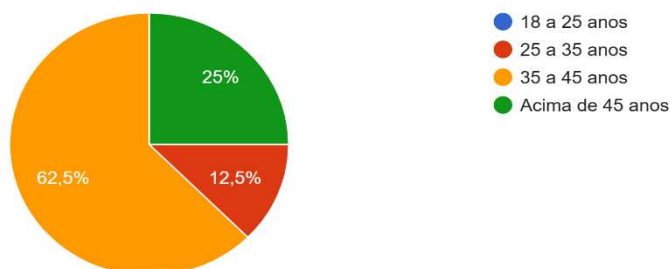
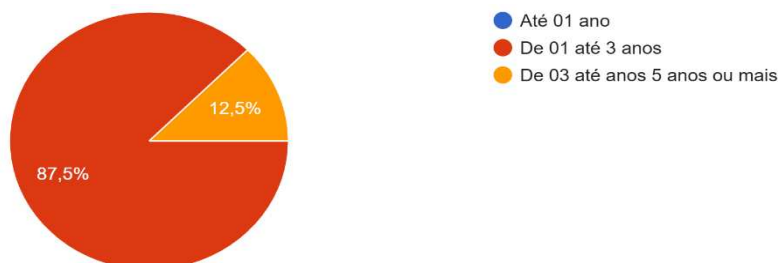
¹⁵ Google Forms é uma ferramenta digital que possibilita criar formulário online.

¹⁶ WhatsApp é uma ferramenta digital que permite fazer chamadas, enviar mensagens e compartilhar arquivos.

Gráfico 1: Pseudônimo das formadoras

Fonte: Elaboração própria, 2025, baseada nos dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 1, percebe-se que foram selecionados quatro autores como pseudônimos das formadoras municipais e houve a repetição por parte dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, teremos Ana Teberosky 1 e 2, Emília Ferreira 1 e 2, e Magda Soares 1, 2 e 3. A seguir, serão apresentados os gráficos que compõem o perfil sociodemográfico dos respondentes.

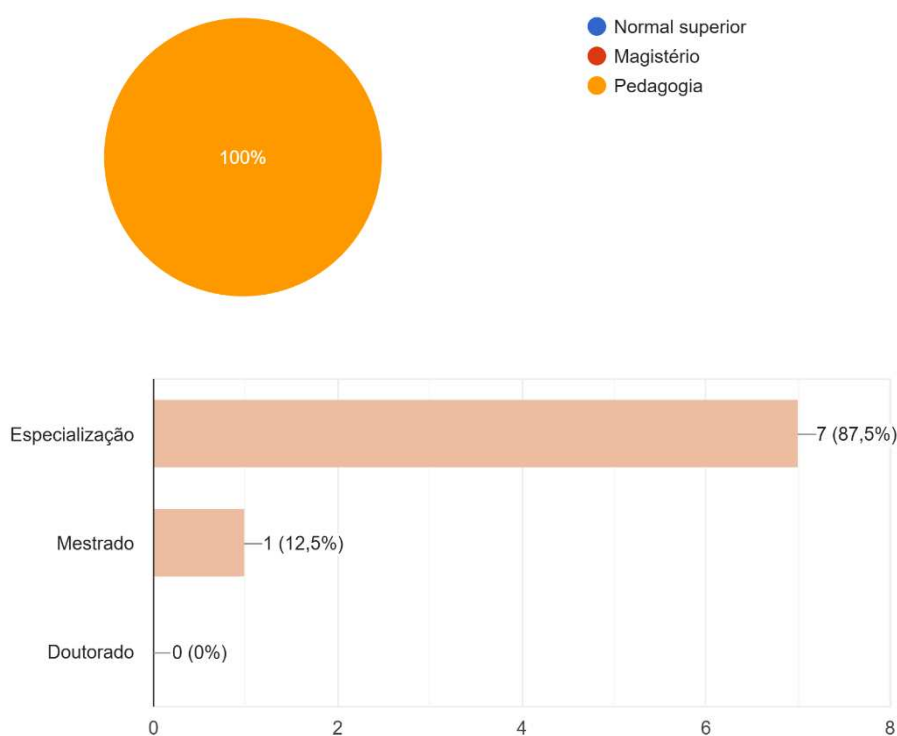
Gráfico 2: Idade das formadoras**Gráfico 3:** Tempo de atuação na formação

Fonte: Elaboração própria, 2025, baseada nos dados da pesquisa.

A análise do gráfico 2 aponta que 62,5% (5) dos sujeitos da pesquisa estão na faixa etária de 35 a 45 anos, 25% (1) estão na faixa etária de acima de 45 anos e 12,5% (1) tem faixa

etária de 25 a 35 anos. Além disso, o gráfico 3 salienta que 87,5 % (7) estão exercendo a função de formadora entre 1 ano e 3 anos e 12,5% (1) está na função há 3 anos ou 5 anos ou mais.

Gráficos 4 e 5: Formação acadêmica



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os Gráficos 4 e 5 explanam a formação acadêmica das formadoras municipais, ratificam que todas (100%) possuem formação inicial em Pedagogia de maneira presencial. No que diz respeito à pós-graduação, 87,5 % possuem somente especializações e apenas 12,5 % detém mestrado.

6.1.1 CNCA sob a ótica das formadoras

Com relação ao CNCA, o programa tem objetivos específicos para as etapas da educação básica. No que diz respeito ao ensino fundamental, é garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o 2º ano, como também asseverar a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 3º, 4º e 5º ano, com foco na alfabetização. Na Educação Infantil, é fomentar oralidade, leitura e escrita.

Sobre o objetivo do ensino fundamental, as formadoras municipais responderam:

A garantia de alfabetizar as crianças até o segundo ano do ensino fundamental (Magda Soares 1).

É um Programa que visa garantir que as crianças consigam ser alfabetizadas durante o ciclo de formação, tendo o 3º ano como ponto final (Magda Soares 3).

Contribuir com o processo de alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais (Ana Teberosky 2).

Assegurar que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa (Emília Ferreira 2).

Acerca da Educação Infantil:

Desenvolver o letramento e a alfabetização de maneira lúdica e contextualizada, através de brincadeiras significativas, preparando as crianças para que elas estejam realmente prontas para aprender a ler e escrever ao longo de sua trajetória escolar (Magda Soares 1).

Fomentar práticas de letramento e alfabetização com as crianças, proporcionando vivências significativas e contextualizadas e enriqueçam o seu processo de aprendizagem (Magda Soares 3).

Fomentar o letramento e a alfabetização das crianças, principalmente, através da literatura (Artur Gomes).

Garantir que as crianças matriculadas nas turmas do Infantil IV e Infantil V, vivenciem práticas de leitura e escrita através dos eixos norteadores, contando com a colaboração do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que tem como intuito o aprimoramento de práticas educativas através das formações continuadas (Ana Teberosky 2).

Percebe-se que há uma compreensão acerca dos objetivos referentes ao ensino fundamental, que é assegurar a alfabetização na idade certa (até 7 anos de idade) e a consolidação da alfabetização para crianças de 8 a 10 anos. Entretanto, Magda Soares 3 afirmou que o ciclo de alfabetização é até o 3º ano, mas a BNCC (Brasil, 2017) ratifica que é até o 2º ano.

Já na Educação Infantil, há uma unidade de ideias, onde é explanado a relevância de práticas que envolvam a alfabetização na perspectiva do letramento, e sobretudo, alicerçadas nas interações e na brincadeira. Todavia, Ana Teberosky 2 só salienta as crianças da pré-escola como foco desse processo. É válido registrar que o LEEI, enquanto programa formativo do CNCA, trabalha com crianças desse nível (Infantil IV e V), porém o CNCA tem o comprometimento com crianças de 0 a 5 anos de idade.

O CNCA é organizado em cinco eixos que possuem sua função específica para o desenvolvimento da política, conforme já mencionado no capítulo anterior, são eles: Gestão e

Governança, Formação, Infraestrutura física e pedagógica, Reconhecimento de boas práticas e Sistemas de avaliação (Brasil, 2023). Quanto a isso, foi perguntado se elas sabiam quais eram os eixos:

São cinco eixos, lembro que um é sobre formação que abrange o curso do LEEI, tem um sobre gestão, outro sobre infraestrutura e acredito que tenha algum sobre avaliação (Magda Soares 3).

Gestão e governança; Formação de professores; Práticas exitosas; Avaliação (Artur Gomes).

Formação continuada de professores; Governança e Gestão. No momento só lembro desses dois (Ana Teberosky 2).

Eu me recordo do eixo Formação de professores da educação e do eixo de realização dos sistemas de avaliação (Emília Ferreira 1).

Me recordo da formação de professores e algo relacionado a gestão, porém não lembro do resto (Magda Soares 2).

Nota-se que não há um conhecimento mais profundo sobre os eixos do Programa, isso impacta negativamente na compreensão do Programa porque eles são essências para condução das ações voltadas à alfabetização das crianças. E falando em alfabetização, foi questionado às formadoras se deve ser enfatizado o letramento ou alfabetização na Educação Infantil, cinco delas responderam que:

Os dois. O letramento na Educação Infantil foca no desenvolvimento de habilidades que envolvem a compreensão do uso da linguagem no mundo ao redor e a vivência de experiências em que a leitura e a escrita têm um papel social. Já a alfabetização é um processo onde as crianças começam a entender que as palavras são formadas por letras, e que cada letra tem um som correspondente (Magda Soares 1).

Sim, pois as crianças desde pequenas já estão inseridas numa sociedade grafocêntrica, exposta a escrita em diferentes suportes textuais. Então quando os pequenos adentram as instituições de Educação Infantil já trazem referência do mundo letrado que os cercam. As crianças têm curiosidade e percebem que o que está escrito representa uma informação e enriquece a interação entre eles e seus pares, entre eles e os adultos, e entre eles e o mundo/sociedade (Magda Soares 3).

Com base nas contribuições de Magda Soares, letramento e alfabetização são indissociáveis, entendo que a base será sempre o letramento para o processo de construção do sistema de leitura e escrita na Educação Infantil (Ana Teberosky 2).

Ambos. Os dois caminham juntos e se completam (Ana Teberosky 1).

Ambos devem ser enfatizados, haja vista caminharem juntos e serem indissociáveis, como Magda Soares bem mencionou em seu livro "Alfabetização e letramento". A partir do momento em que os professores da Educação Infantil promovem o letramento, estão incentivando também a alfabetização e vice-versa (Magda Soares 2).

Diante do exposto, há uma unanimidade em pensamentos e concepções, todas concordam que devem ser enfatizados o letramento e a alfabetização na Educação Infantil. Magda Soares 2 afirma que esses processos caíam juntos e são indissociáveis, Ana Teberosky 2 também salienta a indissociabilidade e Ana Teberosky 1 evidencia que os dois caminham juntos e se completam. Assim, Ferreiro (2015, p. 20) constata que “o desenvolvimento da alfabetização sem dúvida ocorre em um ambiente social”, isso significa que ocorre por meio de práticas sociais, ou seja, através do letramento.

A alfabetização é, nas palavras de Brites (2023, p.15), “[...] ensinar a ler e escrever de acordo com um sistema alfabético.” Logo, é compreender a relação entre as letras e sons para a formação de palavras. Sobre a alfabetização, concordam que elas podem ocorrer com as crianças na Educação Infantil, conforme pode se observar com as falas a seguir:

Sim, mas o docente deve reconhecer que este é um processo esperado no ciclo de alfabetização, 1º e 2º ano. A Educação Infantil deve oportunizar vivências variadas, que possibilitem que as crianças explorem e interajam com o mundo da escrita de forma lúdica. Cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, tornando este processo único. Por isso, podemos ter crianças alfabetizadas na educação infantil, mas lembrando que esta não é a finalidade da Educação Infantil (Magda Soares 3).

Sim, pois cada criança tem seu tempo de desenvolvimento, mas é importante saber que esse processo de alfabetização deve ser iniciado de forma gradual, lúdica e contextualizada, respeitando o desenvolvimento cognitivo e social da criança nessa fase (Magda Soares 1).

Sim. Desde bebês as crianças podem ser estimuladas de diferentes maneiras, por exemplo através de músicas, conversas, contações de história, dentre outras maneiras. Já nas instituições escolares quando os professores possuem práticas pedagógicas com intencionalidade pedagógica, o letramento e a alfabetização são promovidos. Dessa forma, a longo prazo, alguma criança pode sim ser alfabetizada (Magda Soares 1).

Sim. As crianças são muito potentes, um processo de letramento realizado de forma significativa, na grande maioria das vezes, vai instigando a criança nesse processo que deságua na alfabetização (Emília Ferreiro 2).

Destaca-se a resposta da Emília Ferreiro 2 que assevera a potencialidade da criança, como também a relevância do letramento efetuado de maneira prazerosa e significativa, que resulta na alfabetização. Dessa forma, alfabetização e letramento precisam caminhar juntos para garantir não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas entender o uso dessas habilidades em um contexto social.

O CNCA está em vigência há pouco mais de 1 ano, a implementação de uma política pública passa por várias dificuldades e isso implica na sua eficiência e eficácia. Os

problemas podem ser de ordem financeira, política, técnica entre outras. Logo, possui os pontos positivos e os pontos a serem melhorados:

Como pontos positivos podemos destacar o programa em si e essa compreensão por parte do governo federal dessa necessidade de se olhar para a questão do analfabetismo [...] a cooperação que existe entre os estados e municípios para que programa aconteça. De pontos a serem melhorados destaco no que diz respeito a formação de professores essa "não continuidade" do programa para as professoras contratadas, que começaram no compromisso e quando ocorre o fim do contrato elas não conseguem, na sua grande maioria, retornar para a mesma carência e assim "perdem" o acesso a continuidade do Programa nas suas formações. Isso gera uma profunda insatisfação por parte das professoras, para além perca para o programa desta cursista [...]. Por último destaco a ausência de material para ser utilizado nas formações com as professoras que favoreçam o aprendizado, seja ele livros tanto para as crianças como para as professoras e as formadoras, como também recursos pedagógicos para apoiar esse processo de letramento e oralidade na educação infantil. Destaco também a ausência de uma fala voltada para as crianças com deficiências (Emília Ferreira 1).

A apresentação inicial do CNCA nos seus aspectos, eixos e objetivos poderiam ter sido mais bem explanados; A entrega do material físico do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (Os Cadernos) facilitariam os estudos das formadoras; A formação do CNCA precisa ser mais rica nas possibilidades de práticas educativas que podem ser inspirações aos professores de Educação Infantil (Ana Teberosky 2).

[...] importância de oportunizar vivências significativas de letramento e alfabetização na Educação Infantil. Os pontos que a serem melhorados é a logística de recursos (Magda Soares 3).

Os pontos positivos: O incentivo a alfabetização na idade certa, a formação continuada de professores, a integração entre os municípios o que favorece a troca de saberes e experiências entre os mesmos. Os pontos negativos: a demora para as formações acontecerem, a irregularidade da distribuição dos materiais de apoio para cursistas e formadoras, a inviabilidade de incluir novas cursistas (Ana Teberosky 1).

Falta de materiais para os professores, acervos de livros para as crianças (Emília Ferreira 2).

Diante das falas, é possível perceber que é evidenciado como pontos positivos a cooperação entre os estados e municípios, assim como a preocupação do Governo com o analfabetismo, temática muito preocupante e de grande interesse social e governamental, pois o Estado possui um papel fundamental na formulação, implementação e financiamento de políticas públicas que asseverem o combate ao analfabetismo por meio de uma educação de qualidade e equidade.

Já em relação aos pontos negativos, acentua-se a falta de recursos e materiais pedagógicos para as formadoras municipais e para as instituições de Educação Infantil, como livros, brinquedos, jogos que colaborem com o processo de letramento das crianças. Ademais,

ressalta-se a ausência de pautas voltadas para a inclusão de meninos e de meninas com deficiência.

6.1.2 As compreensões das formadoras sobre o programa LEEI

No que diz respeito à formação continuada, é compreendida como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, possui um papel que vai além de uma atualização didática ou pedagógica, por meio dela o educador “e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para viver com a mudança e com a incerteza[...]” (Imbernón, 2011, p.19).

Diante disso, pode-se inferir que a formação continuada é um espaço de participação e reflexão, como também preparara os educadores para lidar com possíveis obstáculos encontrados no contexto educacional, como também para mudanças. As professoras e também as próprias formadoras vivenciam situações de mudanças, visto que a própria educação está em constante modificação.

E, para enfrentar bem tais mudanças, é necessário que o educador mude concepções enraizadas, adequando-se a novas ideias e deixando de lado uma educação transmissora e uniforme. Em suma, é necessário mudança. Colaborando com o pensamento, Nóvoa (2002, p. 61-62) ressalta que a formação “não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se aqui também a possibilidade de mudança.”

Face ao exposto, as formações continuadas possibilitam conhecimentos, reflexão crítica sobre a prática, quando se pensa criticamente sobre a prática há mudança e quando existe mudança, conseqüentemente há o aprimoramento da prática pedagógica. Quanto à formação do LEEI

As formações continuadas do LEEI contribuem significativamente com novos saberes na minha prática pedagógica. Essa contribuição se dá por vários motivos: através da atualização de conhecimentos, reflexão coletiva e troca de experiências com outras formadoras além do formador estadual. Portanto, as formações continuadas do LEEI não apenas ampliam nossos conhecimentos, mas também impactam positivamente na prática pedagógica, resultando em uma educação mais qualificada e significativa (Artur Gomes).

A troca de saberes e experiências com formadoras de outras municípios, bem como o que é apresentado pelo formador estadual, contribuem para ricas reflexões sobre novas possibilidades de práticas formativas que contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento infantil das crianças nos aspectos da leitura e da escrita (Ana Teberosky 2).

A maioria dos encontros do LEEI são proveitosos, nesses momentos conseguimos debater com as demais formadoras, participar de acolhidas dinâmicas, participar de práticas pedagógicas que nos inspiram como professoras, além de termos o aporte teórico do formador estadual. Contudo, em algumas ocasiões, os momentos de fala se estendem e percebo que o sentido se perde um pouco (Magda Soares 2).

O curso disponibiliza encontro presenciais e remotos com o formador estadual que repassa as informações e os conhecimentos que devem ser replicados com as cursistas. É disponibilizado textos de aprofundamento teórico no grupo do LEEI pelo WhatsApp, estes seriam entregues fisicamente para os formadores, mas ainda não chegaram. O material é bom, mas a organização da sequência de trabalho parece confusa (Magda Soares 3).

Dando ênfase às respostas, é possível indeferir que as formações do LEEI colaboram significativamente com a ampliação de saberes, propicia articulação de conhecimentos com formadoras de outros municípios, reflexões sobre novas possibilidades de práticas formativas que resulta em mediações de experiências qualitativas e significativas. Logo, impacta positivamente na prática pedagógica das formadoras, e consequentemente, dos (as) professores (as).

As temáticas orientam os momentos formativos e devem ser escolhidas levando em consideração as especificidades das práticas pedagógicas e os desafios encontrados no cotidiano das infâncias. Imbernón (2011) assevera que as temáticas da formação continuada devem surgir das necessidades dos educadores e do contexto educacional, proporcionando a construção coletiva de saberes e a melhoria da prática pedagógica.

Quanto a isso, foi contextualizado se as temáticas que são dialogadas nas formações continuadas no programa LEEI, consideram os desafios do cotidiano pedagógico no fazer docente:

As temáticas são assuntos importantes e que estão presentes no contexto das professoras. Devemos sempre revisitar os conceitos de criança, infância e Educação Infantil. Compreender o que é currículo e como este está presente na Educação Infantil. O que é letramento e alfabetização e como oportunizar para as nossas crianças práticas educativas que fomente e não foque na alfabetização em si. O curso poderia considerar os desafios da falta de recursos nas instituições e salas de referências dos professores. Como trabalhar o letramento e a alfabetizar sem as crianças manipularem livros e outros recursos textuais? Também senti a necessidade de um diálogo sobre a inclusão, que é uma realidade e que ainda apresentasse como um grande desafio (Magda Soares 3).

Sim. Baseando-se nas temáticas apresentadas, busca-se dialogar sobre as concepções de criança, infância, currículo, oralidade, escrita entre outras teorias. Dessa forma, é possível pensar sobre possibilidades de se colocar em prática o que a teoria nos fala. Durante as formações conversamos e apresentamos sugestões de práticas que podem ser realizadas nas instituições de Educação Infantil e que condizem com a realidade de cada docente (Ana Teberosky 2).

Não. Esse olhar sobre os desafios e o contexto docente são desconsiderados. Porém, ao revisarmos a formação e ajustarmos os slides, conseguimos tornar o diálogo mais alinhado à realidade dos professores (Ana Teberosky 1).

Deixa um pouco a desejar. Por exemplo, no contexto atual, está aumentando cada vez mais o número de crianças com laudo nas instituições escolares e este foi um ponto não explorado nas formações do LEEI, então acredito que houve uma falha. Apesar de uma maneira geral os diálogos serem ricos, quando passamos para as professoras esta questão é sempre mencionada pelas professoras, assim como a falta de recursos para as instituições públicas (Magda Soares 2).

Observa-se que Teberosky 2 notabiliza que as temáticas formativas do LEEI dialogam com as concepções de criança, infância, currículo e outras teorias relacionadas à Educação Infantil. Dessa maneira, é possível contextualizar a teoria com a prática. Em contrapartida, as outras formadoras não consideram que os temas consideram os desafios do cotidiano pedagógico no fazer docente.

Ressalta-se a fala da Ana Teberosky 1 que afirma a necessidade de ajustar os slides recebidos da formação estadual para tornar a temática mais alinhada à realidade dos professores municipais. Magda Soares 3 enfatiza que não foi considerado a falta de recurso na sala de referência, visto que em algumas instituições não há livros e outros recursos textuais. Ainda acrescenta que não houveram diálogos sobre a inclusão, que é um tema tão pertinente ao cotidiano educacional.

Como já explanado na pesquisa, o foco da Educação Infantil não é a alfabetização formal, porém o desenvolvimento de capacidades que envolvam a leitura e a escrita, ou seja, a apropriação do mundo letrado por meio de experiências lúdicas e significativas. Soares (2023) é enfática ao afirmar a relevância dos ambientes alfabetizadores na apropriação da leitura e escrita, pois são espaços que oportunizam o contato com portadores de textos, permitindo que as crianças criem hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Nesse sentido, há estratégias eficazes e fundamentadas para favorecerem a apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil como o ambiente letrado e alfabetizador, a escrita espontânea e brincadeiras com a escrita, exploração da linguagem e consciência fonológica por meio de rimas, cantigas e trava-línguas, e interações com textos nas práticas sociais. No que diz respeito ao LEEI, são enfatizadas diversas estratégias:

A apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil deve ser feita de forma lúdica, interativa e significativa. Como estratégias: Disponibilizar livros e portadores textuais como cartazes, rótulos e nomes nos objetos da sala. Criar um cantinho de leitura é algo que fortalece muito essa prática. Como o processo ocorre de forma lúdica para as crianças, podemos brincar com as letras e palavras através de jogos com letras móveis, quebra-cabeça, bingo das letras, trilha do alfabeto, alfabeto móvel entre outros (Emília Ferreiro 1).

Momentos de brincadeira com o nome, escrita espontânea, jogos de linguagem, musicalização, apresentação de parlendas e rimas, e outros, considerando o interesse, a curiosidade e os desejos das crianças (Emília Ferreiro 2).

Organização de materiais e espaços convidativos com recursos literários; trabalhos com diversificação de gêneros textuais; Brincadeiras com jogos; Rodas de leitura e contação de história; Reconhecimento do nome próprio entre outras (Ana Teberosky 2)

O docente tem papel importante no processo de apropriação da leitura e escrita, pois quando ele cria uma rotina de leitura e possibilita o contato com matérias escritas as crianças reconhecem a sua importância no mundo que a cercam. A roda de leitura deve estar sempre presente, assim como o uso de tarjas e cartazes contextualizados com a rotina das crianças espalhadas na sala de referência e pela instituição. O docente deve disponibilizar livros em local de fácil acesso, e proporcionar vivências lúdicas que a escrita esteja presente. Essas vivências possibilitam o docente a compreender as hipóteses de escrita de suas crianças, e auxiliam e enriquece o seu planejamento (Magda Soares 3).

Como se pode analisar, as formadoras compreendem a relevância do educador no processo de apropriação da leitura e escrita por parte das crianças, citam estratégias explanadas no LEEI como a organização de materiais e espaços convidativos, apresentação de parlendas e rimas, brincadeiras com jogos, contação de histórias, disponibilização de livros em locais de fácil acesso, escrita espontânea, musicalização entre outras.

As formações do LEEI são mediadas por um formador estadual que é professor da UFC, ocorrem em momentos presenciais (geralmente em três dias) e momentos remotos. A turma 1, a qual o município de Caucaia faz parte, conta com a presença de mais sete municípios (Aquiraz, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba) que compõem a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1 (CREDE). Logo, faz-se necessário a replicação formativa em nível municipal.

As formações continuadas do LEEI em Caucaia-CE acontecem no Centro Municipal de Formação e Avaliação (CEMFA), tem como público-alvo professores do Infantil IV e V, e ocorrem em dias distintos devido o dia de planejamento dos educadores: segunda-feira são os professores P2 do Infantil IV e V, quinta-feira são os professores P1 do Infantil IV e sexta-feira são os professores do P1 do Infantil V.

As experiências vivenciadas em âmbito estadual são mediadas nas formações municipais que ocorrem de maneira colaborativa, contextualizada, contínua, e visam propiciar reflexão sobre a prática, fazendo com que os professores transformem suas práticas e adaptem às necessidades reais das crianças. Durante o percurso formativo, as formadoras encontraram alguns desafios para replicar a formação estadual com os professores de Caucaia-CE:

As formações presenciais acontecem em 3 dias, nos dois turnos, e replicar essa carga horária no município não é fácil. O município disponibilizou almoço nos dois primeiros encontros, depois a formação ficou acontecendo apenas no horário da manhã. Ajustar o calendário com o dia de planejamento dos docentes com a disponibilidade do local de formação que é compartilhado com os professores do ensino fundamental, professores do AEE e gestores foi um grande desafio. E como tínhamos data para replicar, teve mês que os professores se deslocaram três vezes durante o mês para o centro de formação, o que trouxe insatisfação das cursistas (Magda Soares 3).

A princípio nossas formações deveriam ser de 8h por formação, mas em detrimento ao fornecimento de alimentação para os professores da rede, estávamos fazendo apenas 4h de formação por dia, consequentemente tínhamos um ciclo formativo muito longo pois precisávamos que os professores estivessem conosco mais de uma vez por mês (Artur Gomes).

Um dos principais desafios para replicar a formação estadual com os professores municipais é a realidade delicada em uma grande parcela das instituições públicas escolares. Muitos professores cursistas enfrentam dificuldades diárias devido à falta de recursos em suas escolas, o que pode gerar resistência em seguir algumas propostas da formação. Assim, é fundamental desenvolver estratégias de diálogo e adaptação, exigindo sensibilidade e "jogo de cintura" para tornar a formação mais acessível e alinhada às necessidades desse público (Magda Soares 2).

Diante dos relatos, pode-se perceber que um ponto bastante enfatizado foi a falta de recursos financeiros destinados à alimentação. Isso impossibilitou que a formação ocorresse com a carga horária de 8 horas, sendo reduzida para 4 horas. Assim, ao invés de, por exemplo, um professor se deslocar uma vez por mês ao CEMFA para participar do momento formativo, foi necessário que esse mesmo educador se ausentasse duas vezes da instituição de Educação Infantil.

O Programa LEEI objetiva a formação continuada de professores da Educação Infantil, ampliando os seus saberes e fortalecendo experiências com incentivo à literatura infantil e práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Diante disso, foram explanados os pontos positivos e os pontos a serem melhorados nos momentos formativos:

A interação das formadoras municipais com formadoras de outros municípios, enriquecendo as trocas de aprendizagem. E a formação das professoras, garantindo o seu direito de formação continuada. Os pontos que a serem melhorados é a logística de material de apoio, os cadernos que iam ser encaminhados para as formadoras municipais, ainda não foram entregues. O acesso ao Avamec para as cursistas que foram disponibilizados, agora, mais da metade do curso (Magda Soares 3).

Destaco como pontos positivos nas formações do LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil: a valorização da oralidade e do letramento e o espaço para troca de experiências. E sobre os pontos a serem melhorados destaco a ausência de mais exemplos práticos adaptados à realidade das escolas, ausência de material apoio como livros e recursos pedagógicos, ausência de acompanhamento da pós-formação e ausência de práticas inclusivas para crianças com deficiência (Emília Ferreira 1).

O formador estadual poderia trazer mais ideias (inovações) para a formação e ampliar o número de práticas inspiradoras para o corpo docente (Ana Teberosky 2).

Pontos positivos: Formação de professores, incentivo da alfabetização e letramento de crianças. Pontos a serem melhorados: Falta de recursos para as instituições, falta de materiais pedagógicos para os professores. E por fim, a demora na continuidade do programa, dificultando as formações, haja vista muitos professores enfrentarem a quebra de seus contratos por serem professores temporários (Magda Soares 2).

De acordo com as falas, pode-se afirmar que os pontos positivos do Programa LEEI são as interações com outras formadoras de outros municípios, pois proporciona a ampliação de saberes. Além do mais, é acentuada a valorização da oralidade, do letramento, da alfabetização e a garantia da formação continuada para os professores pertencentes a cada município.

6.1.3 Grupo Focal: tecendo os fios a partir das interações e da escuta sensível

Para ampliar as discussões, foi proposto a realização de um grupo focal para obter um diálogo mais aberto acerca das concepções do CNCA e o Programa LEEI e, mais interação entre os participantes. Diante disso, o grupo focal é entendido por Gatti (2005) como uma técnica qualitativa que tem o intuito de captar as ideias, percepções e sentimentos oportunizando a compreensão de diferentes pontos de vistas originados do próprio contexto de comunicação entre os sujeitos da pesquisa.

Face ao exposto, durante o grupo focal com as formadoras municipais foi questionado se elas tinham algo a acrescentar à pesquisa sobre o CNCA que não havia sido contemplados no questionário e, assim, surgiram mais três assuntos pertinentes e relevantes que serão explanados (atraso da bolsa, não continuação dos cursistas e não continuação do LEEI no Ceará).

As formadoras municipais recebem uma bolsa como incentivo e valorização do seu trabalho, como também para estimular a participação e engajamento nos processos formativos. Em julho de 2024, foi assinado um contrato de três meses com a Universidade Federal de Pernambuco, correspondente a três bolsas. O segundo contrato referente a sete bolsas, foi assinado em fevereiro de 2025.

Diante disso, para que acontecesse o recebimento da bolsa era necessário enviar um relatório detalhando o trabalho desenvolvido referente a determinado mês. Não era o mês em vigência, sempre era relativo a algum mês anterior. Ou seja, a assinatura do contrato, o envio

do relatório e, conseqüentemente, o recebimento da bolsa sempre eram relacionados a meses anteriores.

O ponto em destaque nesse momento, é o atraso da bolsa 4 na qual o relatório 4 já foi enviado há quase dois meses (fevereiro de 2025). Assim, relatam que

A gente teve assinatura de dois contratos, o primeiro contrato com três relatórios que já fizemos e já recebemos. Aí, ficamos esperando um segundo contrato que são sete parcelas. Fizemos o relatório quatro e ainda não caiu dinheiro da bolsa. A explicação é que assinamos o contrato e teve feriados e tínhamos que esperar 15 dias úteis, mas já passou esse prazo. E não chegou nenhuma informação mais esclarecedora sobre esse atraso (Magda Soares 3).

Primeiramente, eles estavam de recesso, no mês de março entraram de recesso. Realizamos o quarto relatório e enviamos, mas eles estavam de recesso. Voltaram do recesso no finalzinho do mês de março, a UFPE. Foi o que nos foi passado pela formadora regional. Então, a gente tá aguardando, mas pela contagem já ultrapassa um mês e dez dias e nós enviamos (relatório) no prazo (Emília Ferreira 2).

Ainda acrescenta,

Houveram os atrasos das formações, foram atropeladas, era um mês cobrindo o outro e não sabemos a que mês este pagamento é referente (Emília Ferreira 2).

Eu acho que era outubro de 2024 a 21 de fevereiro (Magda Soares 3).

O relatório 4 é a quarta parcela, não sei exatamente qual mês não. Os relatórios não acompanham o mês de vigência, de jeito nenhum, tanto é que a gente tá fazendo agora o relatório 5 e 6 que são referentes ao mês de março (Artur Gomes).

Nota-se que há uma insatisfação por parte das formadoras, o primeiro contrato foi assinado em julho, mas as primeiras interações das educadoras com o Programa aconteceram por volta de abril de 2024 e a replicação municipal em maio, ou seja, já é possível observar que não houve de imediato a formalização junto ao Estado. Diante disso, percebe-se uma inquietação pelo atraso da quarta parcela, que é referente a primeira parcela do segundo contrato.

O segundo ponto abordado é a não continuação das cursistas municipais nas formações do LEEI, o curso teve início no ano de 2024, não findou e teve que se estender para o ano de 2025. Diante disso, é válido registrar que o município de Caucaia possui muitas professoras temporárias e que realizam a sua lotação de acordo com as vagas que estão disponíveis. Portanto, muitas educadoras que estavam no Infantil IV ou V em 2024, no ano de 2025 se encontram em outras turmas da Educação Infantil ou até mesmo do ensino fundamental.

Eu tive uma inconstância muito grande das minhas cursistas [...] as professoras temporárias geralmente tiram licenças e acabam migrando. Eu tive caso de professoras que estavam na pré-escola e conseguiram uma lotação na creche [...]. No

final do ano, teve o concurso e foram convocadas efetivas e aí as professoras temporárias saíram dessas vagas e foram para outros municípios ou mudaram de instituição [...]. Então, eu sei que para dar continuidade no programa isso aí atrapalhou muito (Magda Soares 3).

Nessa perspectiva, a sugestão do Programa foi:

Entrar em contato com as professoras para ver se elas podem continuar no programa mesmo estando em outro município ou estando em outra turma, se elas têm essa disponibilidade tanto no AVAMEC, quanto no presencial (Magda Soares 3).

Voltando às inquietações:

Isso não depende da gente, como a gente vai manter na rede só pela carga horária? Quem deveria se comprometer com a permanência do professor no curso e na rede era o município, a gestão (Artur Gomes).

Essa rotatividade de professores temporário não depende da gente [...] (Emília Ferreira 2).

E as professoras que estão lotadas na pré-escola este ano e que não estavam no ano passado, podem até participar da formação do LEEI, mas não vão receber certificado. Só recebem o certificado quem foi cadastrado no início. (Magda Soares 1).

E pra completar, vem a quebra final que é a descontinuidade do programa, faz com que fique desacreditado mesmo que digam que terá uma continuidade no ensino fundamental. Mas é de suma importância que comecem com a Educação Infantil, sigam sim para os anos iniciais [...]. Mas parece que trabalham por etapas, esse ano trabalha com um grupo, ano que vem trabalha com outro grupo. Na minha opinião, isso não condiz, já que deve ser um processo contínuo (Artur Gomes).

O programa teve uma boa intenção, no entanto não teve um bom planejamento. E como não teve planejamento não pensou no público que iria atingir, não se planejou para a mobilidade de professores, como também na continuidade. Se começa na Educação Infantil [...] e quer atingir agora o público do fundamental vai criar um vácuo durante esse período [...]. Por que não necessariamente a criança que começou na Educação Infantil vai ser a mesma que vai alcançar esse programa lá na frente e aí como eles vão esperar resultados disso? [...]Então, é uma descontinuidade desde o início, descontinuidade na forma de planejar as formações, descontinuidade na não distribuição dos materiais, descontinuidade no atraso das bolsas, descontinuidade novamente na não permanência dos professores e agora a descontinuidade de manter o vínculo com os municípios. Se é algo de âmbito nacional, deveria ser primazia do Programa manter esse vínculo com todos os estados para que em nível nacional alcance esse índice tão desejado da alfabetização, não só em determinadas regiões e sim em todas (Ana Teberosky 1).

Compreende-se, por meio das narrativas, que a não continuidade das cursistas impactou negativamente no processo formativo do município. Muitas professoras que estavam presentes em 2024 já não estão em 2025 e não é possível que todas participem das formações, já que estão em outras turmas e os dias de planejamento não condizem com os dias de

planejamento da pré-escola.¹⁷ Além disso, as professoras que estão na pré-escola este ano não podem fazer parte do programa, pois não estavam desde o início.

As formadoras enfatizam diversas vezes, que é difícil se comprometer com a permanência das professoras nas turmas e inclusive na rede de ensino. A sugestão do Programa para que as cursistas permanecessem no curso para receber o certificado não foi viável. O ideal era que emitissem logo o certificado das educadoras que estiveram presente no ciclo formativo do ano de 2024 e não tornassem obrigatória a sua permanência no ano vigente como pré-requisito para o recebimento desse documento. E as que entraram este ano, também fossem certificadas no final do ciclo.

Além disso, a descontinuidade do Programa no Ceará está sendo bem criticada por parte dos educadores e cursistas que fazem parte do LEEI. As formadoras acreditam que o LEEI deve ser um processo contínuo, e deixar a Educação Infantil de lado e agora focar somente no ensino fundamental faz com que todo processo formativo seja desacreditado. É perceptível que não houve um bom planejamento e não teve foco na continuidade entre as etapas.

As formadoras municipais lamentam a descontinuidade do LEEI

A gente percebe nas formações que o LEEI atingiu as professoras, percebemos na fala delas a visão do que é o letramento, elas não sabiam o era letramento. Elas entendiam que o letramento era só a alfabetização, hoje elas percebem que é o conhecimento de mundo, que o letramento acontece desde a vida intrauterina [...] (Magda Soares 1).

E eu ainda acrescento mais, não foi só o que foi proposto pelo programa. O que o programa propôs foi muito bom, mas foi muito importante o modo como nós abordamos a formação, o modo como as cursistas transformaram as formações. Porque nós, sabedoras da realidade dessas professoras, começamos a falar a mesma língua. Transformávamos os slides, o que era trazido na formação com o formador estadual para a realidade do nosso município de Caucaia, trazendo proposições mais atrativas para essas professoras. Acredito que foi muito isso que as encantou, o fato de falarmos a mesma linguagem delas, de trazermos a realidade de cada uma para dentro da sala de formação onde a gente podia expor as vivências que eram realizadas valorizando também o protagonismo do professor. Isso foi o que encantou também (Ana Teberosky 1).

Consoante essas informações, é inegável o quanto a descontinuidade do LEEI irá impactar negativamente na prática pedagógica de formadores e professores, pois é um programa que traz a visão da alfabetização na perspectiva do letramento e contribuiu para desmitificar muitas concepções enraizadas e descontextualizadas, tais como a Educação Infantil é a

¹⁷ Ressalta-se, mais uma vez, que as formações municipais do LEEI ocorrem em dias de segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira (Planejamento da P2 do Infantil IV e V, P1 do Infantil IV e P1 do Infantil V).

preparação para o ensino fundamental e a criança precisa ser alfabetizada na primeira etapa da educação básica.

Diante disso, conforme o artigo 31 da LDBEN, Educação Infantil não objetiva o acesso para o ensino fundamental (Brasil, 1996) e criança tem a capacidade de ser letrada ou até mesmo alfabetizada, desde que as experiências que fomentem a oralidade, a leitura e a escrita sejam alicerçadas nas interações e na brincadeira, que são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Salienta-se a fala da Ana Teberosky ¹ ao relatar que a proposta do programa foi muito boa, entretanto, o modo como as formadoras municipais abordaram as formações fizeram toda diferença. Ainda afirma que faziam algumas adaptações do que era recebido em âmbito estadual, pois compreendiam a de necessidade trazer o que era proposto para a realidade das professoras. Ademais, foram valorizadas as experiências que os educadores municipais explanavam nos momentos formativos, assim, o professor se tornou protagonista.

Portanto, a pesquisa foi realizada de modo que desse vez e voz às formadoras municipais, com também pautada no respeito e no diálogo. Freire (2021, p.12-13) assevera que “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” Assim, o diálogo é uma expressão da identidade humana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou avaliar, a partir das percepções das formadoras do município do município de Caucaia-CE, o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com foco na formação continuada do Programa LEEI. A pesquisa adotou abordagem qualitativa de caráter descritivo e explorativo apreendendo as compreensões dos atores da política sob a perspectiva avaliativa da Avaliação em Profundidade.

Para coleta de dados, realizou-se pesquisa documental do decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o CNCA. Além disso, realizou-se a aplicação do questionário às formadoras municipais, na qual obteve-se 8 respondentes. Em seguida, procedeu-se a pesquisa de campo com a realização do grupo focal para compreender de maneira mais aprofundada o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa sobre os dados obtidos com a aplicação do questionário.

A pergunta central que moveu esta investigação foi: Qual(is) a(s) relação(ões) entre o CNCA, a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas no contexto da pré-escola no município de Caucaia-CE? Para alcançar o objetivo principal, avaliar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada com foco nas formações continuadas da pré-escola do município de Caucaia-CE, mediadas por meio do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, elencaram-se três objetivos específicos: conhecer o processo de formação continuada para docentes da pré-escola no município de Caucaia-CE; identificar os desafios e as possibilidades relacionados à alfabetização e ao letramento percebidos pelas formadoras vinculadas ao CNCA; e analisar como o CNCA pode contribuir para ressignificar a prática pedagógica das formadoras municipais.

Para tanto, com o intuito de atingir tais objetivos foi realizado um apanhado histórico das concepções de criança e infâncias, das fundamentações teóricas que legitimam a alfabetização e o letramento, como também foram estudados os decretos, livros e artigos que salientam as políticas Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Constatou-se que as Políticas Públicas são fundamentais para o desenvolvimento e o funcionamento de uma sociedade justa e democrática. E as políticas educacionais são essenciais para a garantia do direito à educação de todos os cidadãos, como também asseveram a redução das desigualdades, valorização dos profissionais da educação, promoção da cidadania e da democracia.

No que diz respeito ao CNCA, evidenciou-se que é uma política pública educacional de relevância em nosso país, visa fomentar oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, garantir a alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental e a recompor a aprendizagem de estudantes do 3º ao 5º ano. Assim, objetiva a alfabetização na idade certa, recomposição das aprendizagens, regime de colaboração federativa, promoção da equidade educacional e fortalecimento da formação de professores.

Investigou-se que as formações continuadas da pré-escola no município de Caucaia-CE são realizadas no Centro de Formação e Avaliação por formadoras municipais vinculadas ao CNCA. Os momentos formativos ocorrem de modo a contemplar as principais concepções alicerçadas no CNCA e LEEI, consideram a imprescindibilidade de incentivar a reflexão dos educadores e os motivam a terem uma escuta sensível para compreenderem o protagonismo infantil e identificarem como as crianças se expressam por meio das suas múltiplas linguagens.

A partir da investigação realizada, foi possível compreender como as ações formativas propostas pelo Programa vêm sendo implementadas nas redes de ensino, bem como identificar avanços, desafios e implicações para a prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Os dados analisados revelam que, embora o Programa represente um avanço significativo na valorização da formação docente e na articulação entre diferentes etapas da educação básica, ainda persistem desafios importantes, como a adequação das formações às realidades locais, a escassez de recursos pedagógicos destinado à reflexão coletiva e às salas de referências, tais recursos (livros paradidáticos, jogos educativos etc.) iriam contribuir significativamente na mediação das práticas pedagógicas.

Um grande desafio é foi o atraso da bolsa por parte das formadoras municipais, compreendem isso como uma falta de valorização dos seus trabalhos desenvolvidos. Além disso, a não continuidade das cursistas de 2024 no município ou nas turmas da pré-escola, fez com que houvesse um rompimento do curso do LEEI e interferiu negativamente no processo formativo e na garantia do recebimento do certificado.

Outro grande desafio é a não continuidade do LEEI no Ceará que é um programa integrado ao CNCA, trouxe uma inquietação por parte das formadoras visto que consideram o Programa imprescindível para a fomentação da oralidade, leitura e escrita, a promoção de práticas pedagógicas que respeitam as especificidades da primeira infância e colaborem para a construção de uma base sólida para a alfabetização das crianças de uma maneira lúdica e significativa.

As formadoras municipais compreendem que o CNCA e o LEEI contribuíram para a ampliação dos seus saberes, pois durante os momentos formativos trocavam experiências com formadoras de outros municípios e adquiriam conhecimentos com o formador estadual. Logo, houveram reflexões críticas e ressignificação da prática pedagógica. Ressignificar é percorrer um caminho contínuo de aprendizagem, humildade e transformações.

Observou-se, ainda, que a formação continuada só se mostra efetiva quando dialoga com a prática cotidiana dos docentes, respeitando seus saberes prévios, promovendo a escuta sensível e possibilitando a construção colaborativa de conhecimentos. Nesse sentido, o programa tem potencial para fortalecer a cultura formativa nas instituições, desde que as políticas educacionais sejam acompanhadas de condições reais de implementação, valorização profissional, disponibilização de recursos como livros paradidáticos e espaços sistemáticos de formação.

Conclui-se que o Programa CNCA é compreendido como uma política promissora para a qualificação da Educação Infantil no Brasil, principalmente no que se refere ao papel da pré-escola na mediação de práticas pedagógicas embasadas na alfabetização na perspectiva do letramento. E a não continuação irá trazer consequências profundas e preocupantes à educação brasileira, como a descontinuidade da formação de professores e o enfraquecimento da colaboração federativa.

No que diz respeito às práticas pedagógicas na Educação Infantil, devem estar alicerçadas nas interações e brincadeiras, precisam ser enfatizadas vivências com a literatura, escrita espontânea, brincadeiras com nomes, cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos com letras e palavras, exploração de diferentes gêneros textuais, jogos de palavras potencializando a análise fonológica, entre outros.

Inferiu-se também que é relevante se pensar no currículo a partir da criança, pois ela é o próprio currículo vivo. O currículo é ação e não se limita a teoria, as práticas devem articular o que a criança sabe com o que os professores acreditam que elas podem construir para ampliar os seus saberes. Nesse sentido, o educador é peça fundamental desse processo, é articulador e mediador do conhecimento.

Apurou-se que é relevante incentivar a alfabetização na perspectiva do letramento e que é fundamental respeitar o tempo, o ritmo e a singularidade de cada criança. O objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento pleno da criança em seus diversos aspectos (Brasil, 1996), ou seja, não é algo pontual, tampouco final, não objetiva a alfabetização, mas é o início do processo. Portanto, o intuito não é somente alfabetizar, porém a alfabetização embasada no

letramento é um direito de todas crianças e precisa ser enfatizada com todo respeito às diferentes infâncias.

No entanto, sua eficácia dependerá do comprometimento da colaboração entre o Estado e municípios, gestores, professores da continuidade das ações formativas e do envolvimento ativo dos professores no processo formativo. A educação é um ato colaborativo e não se faz sozinha, pois envolve múltiplos sujeitos e promove o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Espera-se que o presente estudo consiga transpor os muros da formação continuada e que consiga ensejar debates em ambientes fora dela, em circunstâncias formais ou não, ensejando diálogos com toda a comunidade escolar. Mas que, sobretudo, contribua para a ampliação de saberes dos educadores, e chegue nas nossas crianças que são o centro do processo educativo, tudo que pensamos e fazemos são por elas e para elas. Aqui buscou-se dar espaço às formadoras municipais, para que determinadas certezas construídas intencionalmente pelo CNCA sejam confrontadas e talvez modificadas.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise do CNCA enfatizando o programa LEEI que explana a formação continuada em contextos diversos, ampliando o debate sobre políticas públicas para a primeira infância e fortalecendo a compreensão de que a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao investimento na formação e valorização de seus profissionais. Logo, faz-se necessário mais pesquisas sobre a temática. Obstante que o conhecimento é inacabado!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARIÉS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BÍBLIA. **A Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.
- 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: 14jun. 2024.
- BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 36-46.
- BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M.M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento**, Rio Grande do Sul, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em file:///C:/Users/Samsung/Downloads/mdilogosemeducao,+MOM05.pdf Acesso em 03 de fev. de 2025.
- BOTO, C. Apresentação. *In*: MORMATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p.1-8.
- BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E. C de S (Org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB, nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br>. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023a. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil03/decreto/D11556.htm>. Acesso em: 14 jan. 2025.

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 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Compromisso Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. 20 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf>

BRITES, Luciana. **Alfabetização: por onde começar: um programa neurocientífico eficiente para ensinar a ler de verdade**. São Paulo: Editora Gente, 2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUFFON, Elciane. **A formação continuada de professores e o trabalho pedagógico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba- Be- Bi- Bo- Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALDAS, Ricardo W. (Coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008. Disponível em:

[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/\\$File/NT00040D52.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/$File/NT00040D52.pdf). Acesso em: 8 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025

CASTILHO, R. **Direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CASTRO, E. S.; LOPES, J. F.; NOGUEIRA, G. M. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos: an analysis in three moments. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1-23, 2025.
DOI: 10.14393/OT2025v27.n.1.74047. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/74047>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAUCAIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Prefeitura de Caucaia: Caucaia, 2022. Disponível em: <https://www.smecaucaia.com.br/downloads/>. Acesso em: 25 set. 2024.

CERVO, A.L; BERVIAN, P.A; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Novaes Nelly. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 79-85, nov. 2010. Disponível em file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/4848-Texto%20do%20artigo-19129-1-10-20130222%20(1).pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização**: teoria e prática. Série Ideias, nº. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 105-113. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/alfabetizacao_p105-113.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRONATTO, S.R.B. **Psicomotricidade e Formação de Professores**: uma

proposta de atuação. Dissertação (Mestre em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

FILHO, A. G. L.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO M.C. (org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 65-88.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 52 p. 19-24, fev. 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 58ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

GARDNER, Howard. **A criança da pré-escola: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GONTIJO, C. M. M. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 114, p. 103-120, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZgdxSxNvtpXVK3PQvRryY5y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de jan. 2025.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 33–43, 2022. DOI: 10.47249/rba2022586. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GUSSI, Alcides Fernando e OLIVEIRA, Breyner Ricardo. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.83- 101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897/18060>. Acesso em 22 de fev. de 2025.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KUHLMANN Jr. Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e dos jardins de infância (1867-1922). **Comunicação apresentada na 6ª Conferência Europeia sobre Qualidade na Educação da Infância**. Lisboa, setembro, 1996.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia. **A política da Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1992.

KRAMER, Sônia (2000). A infância e sua singularidade. *In*: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1958.

LEITE, E. A. S. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança**. São Paulo: Paulinas, 2006.

LUCKESI, C. P. **Avaliação das aprendizagens como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, B. J. S. A; SEDANO, L. Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: uma análise da base teórica adotada. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade – LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449.

MARROU, H. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder, 1969.

MARTINIAK, V. L; CRUZ, M. M. P. A formação continuada de professores alfabetizadores: desafios e perspectivas. *In*: MARTINIAK, V. L. (Org.). **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 13-34.

MASTRODI, J. IFANGER, F. C. de A. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, SC, v. 24, n. 9, p.05-18, set. dez. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Samsung/Downloads/admin1,+E01.5702%20(1).pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar, 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-481858>. Acesso em: 15 out. 2024.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percorso histórico dos métodos de alfabetização**. In: Caderno de Formação. Formação de Professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em 26 out. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

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 fev. 2025.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ, 2010.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: Editora PUC, 2010.

OLIVEIRA, M. V de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 8, 2019. DOI: 10.47249/rba.2018.v1.302. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, M. L. P. de; FILHO, W. S. G; CANTARINI, P. A importância das políticas públicas na efetivação dos direitos econômicos e sociais. **Revista de Direito da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.1 n. 3, Edição especial Estado e Políticas Públicas,

192-216, jul., 2024. Disponível em
<https://centrodeestudosdedireito.com.br/revistas/index.php/redap/article/view/14/8>
 Acesso em 11 out. 2024.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/ago. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/B5YfxvNVpv9ywxWwtvDL5cm/?format=pdf&lang=pt>
 Acesso em 13 de abril de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender; tradução de Vania Cury. – 7. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa**: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Acesso em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf. . Acesso: 14 de mar de 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Caos - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 16, p. 55-73, mar. 2011. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21343/1/2011_art_lcrodrigues. Acesso em: 12 nov. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103–115, 2016. Disponível em:
https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/dd_v_4_1_Lea-Carvalho.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso: 14 de mar de 2025.

SANTOS, Isis Flora. **Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 an./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Políticas Públicas de Alfabetização. **Ilha do desterro**, v.72, n.3, p.217-290, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/XCzXSxcLFKVYFrD3XM567Hb/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 03 de fev. de 2025.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 set. 2024.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, [s. l.], v. 9, n. 52, p. 1-9, ago. 2003. Disponível em <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-paulista/pedagogia/a-reinvencao-da-alfabetizacao-magda-soares/58717479>. Acesso em 12 out. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

SOARES, M. de O.; PORTO, A. P. T. As políticas públicas educacionais como instrumentos para a qualidade da educação e a construção de uma nova sociedade no brasil. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e13/1–17, 2023. DOI: 10.5902/2675995070970. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/70970>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, L. C. L. Múltiplas linguagens das crianças, dos docentes e de uma pedagogia da educação infantil. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/823>. Acesso em: 19.08.2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2 Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VIANA, M.M; COSTA, G. B. A; CUNHA, A. L. S. A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012-1025, abr./jun. 2022.

VIEIRA, Hamilton Perninck; CARNEIRO, Evaneida Soares; COSTA, Francisca Adriana Justino da. A Dialogicidade e a Pedagogia da Escuta na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2021.

VITORETTI, G. B *et.al.* **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

VYGOTSKI. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes na rua. Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade.** 2012. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa:** do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

QUESTIONÁRIO PARA FORMADORAS DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CE

Prezadas formadoras do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada da Rede Municipal de Caucaia,

Sou professora pesquisadora e gostaria de contar com vocês no preenchimento deste questionário para dar sustentação empírica à dissertação que tem como título: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA**

Orientadora: Prof.^a Dra. Kelly Maria Gomes Menezes

Trata-se de pesquisa acadêmica para a conclusão do Curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), realizada pela professora mestranda Evaneida Soares Carneiro.

Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantir o resultado fidedigno da referida pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TLCE

Prezado(a) professor(a),

Com base na Resolução CNS 510/2016, que trata da ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, informamos que estão sendo tomados todos os cuidados para a não identificação dos sujeitos e a preservação da identidade de cada participante. Para tanto, solicitamos que preencha a AUTORIZAÇÃO abaixo para que possamos usar os dados coletados apenas para fins desta pesquisa e de desdobramentos da mesma no campo da pesquisa educacional.

AUTORIZAÇÃO

- () Sim, autorizo a utilização dos dados deste questionário para publicação em trabalhos científicos.
- () Não autorizo a utilização dos dados deste questionário para publicação em trabalhos científicos.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Escolha seu pseudônimo (nome fictício usado por um indivíduo) para ser chamado na pesquisa, de preferência algum autor que pesquise sobre Alfabetização e Letramento.

1.2 Qual a sua idade?

18 a 25 anos

25 a 35 anos

35 a 45 anos

Acima de 45 anos

1.3 Formação acadêmica para a docência?

Normal superior

Magistério

Pedagogia

1.4 Há quantos anos trabalho como professora da Educação Infantil?

Até 1 ano

Mais de 5 anos

Mais de 10 anos

1.5 Formação continuada:

Especialização

Mestrado

Doutorado

1.6 Há quanto tempo atua como formadora?

Até 01 ano

De 01 até 3 anos

De 03 até anos 5 anos ou mais

2. COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

2.1 Qual o objetivo principal do CNCA?

2.2 No que diz respeito à Educação Infantil, o que objetiva o CNCA?

2.3 Quais os eixos que sistematizam o CNCA?

2.4 De acordo com os seus conhecimentos, deve ser enfatizado o letramento ou a alfabetização na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

2.5 Você acredita que uma criança pode ser alfabetizada na Educação Infantil? Justifique.

2.6 Quais os pontos positivos e a serem melhorados no CNCA? Justifique.

3. PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - LEEI

3.1 Formadora, você costuma participar das formações continuadas do LEEI?

Sim, sempre participo

Às vezes participo

Nunca participei

3.2 As formações continuadas do LEEI, contribuem com novos saberes na sua prática pedagógica enquanto formadora? Justifique sua resposta.

3.3 As temáticas que são dialogadas nas formações continuadas, consideram os desafios do cotidiano pedagógico no fazer docente? Justifique.

3.4 As formações do LEEI enfatizam o letramento ou a alfabetização na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

3.5 Quais estratégias podem ser realizadas para que a criança se aproprie da leitura e da escrita?

3.6 Os recursos pedagógicos disponibilizados pelo LEEI são suficientes para a prática formativa com os professores? Justifique.

3.7 Quais os principais desafios encontrados para replicar a formação estadual com os professores do município?

3.8 Quais os pontos positivos e a serem melhorados nas formações do LEEI? Justifique.

AGRADECIMENTOS

Desde já, agradeço a colaboração de todas as formadoras que participaram desta pesquisa. Obrigada pela sua contribuição para a produção científica no campo da Educação.

Atenciosamente,

Prof. Esp. Evaneida Soares Carneiro

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1. Acolhida e Apresentação (10 minutos)

- Boas-vindas.
- Apresentação dos objetivos do grupo focal.
- Explicação sobre a escuta sigilosa e o uso das informações para fins de pesquisa ou melhoria das políticas públicas.

2. Tema 1: Atraso no pagamento da bolsa (20 minutos)

Perguntas norteadoras:

- Como vocês vivenciaram os atrasos no pagamento das bolsas?
- O atraso afetou a motivação e a continuidade no curso? De que forma?

3. Tema 2: Não continuação das cursistas municipais nas formações do LEEI (20 minutos)

Perguntas norteadoras:

- Quais fatores contribuíram para que algumas cursistas não continuassem no processo formativo?
- Que estratégias poderiam ser adotadas para garantir maior adesão e permanência das participantes?

4. Tema 3: Descontinuidade do LEEI no estado do Ceará (20 minutos)

Perguntas norteadoras:

- Como vocês receberam a notícia da interrupção do programa LEEI?
- Quais impactos essa descontinuidade tem gerado no cotidiano da educação infantil do município?
- Que legado o LEEI deixou, apesar da interrupção?

5. Encerramento (10 minutos)

- Espaço aberto para considerações finais.
- Agradecimento pela participação.