

PERSPECTIVAS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DIREITOS, POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*PERSPECTIVES ON READING AND WRITING IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN RIGHTS,
CURRICULAR POLICIES, AND PEDAGOGICAL PRACTICES*

Fabrizio Martins da Silva Felix

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3359585738662552>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6792-4617>

E-mail: fabriiciisilva@gmail.com

Camila Domingues Moreno Weber

Mestranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0045790158263244>.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4428-265>

E-mail: camiladmw@gmail.com

Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7300391075001402>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6607-5417>

E-mail: paulohdefelipe@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa as perspectivas da leitura e da escrita na Educação Infantil e problematiza as concepções de linguagem, leitura e escrita presentes em documentos curriculares e políticas públicas recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) e o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (2025). Metodologicamente, insere-se na abordagem qualitativa (Lüdke e André, 2012), fundamentando-se na análise documental de caráter interpretativo (Cellard, 2012), orientada por categorias analíticas (Bardin, 2011) que permitem examinar aproximações, deslocamentos e contradições entre os documentos. Os resultados evidenciam a coexistência de diferentes racionalidades, que ora valorizam a inserção das crianças na cultura escrita por meio de experiências significativas, ora reforçam demandas por desempenho e monitoramento das aprendizagens. Conclui-se que o principal desafio consiste em articular o acesso à cultura escrita com a preservação das especificidades da infância, compreendendo a aproximação ao sistema de escrita alfabética como processo progressivo, situado e mediado por práticas sociais de linguagem.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação Infantil. Leitura. Escrita. Letramento.

Abstract: This article analyzes contemporary perspectives on reading and writing in Early Childhood Education and problematizes the conceptions of language, reading, and writing present in recent curricular documents and public policies, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), the National Common Curricular Base (2017), the National Commitment to Literacy (2023) and the Reading and Writing Program in Early Childhood Education (2025). Methodologically, the study is grounded in a qualitative approach (Lüdke & André, 2012), based on interpretative documentary analysis (Cellard, 2012), and guided by analytical categories (Bardin, 2011) that allow for examining convergences, shifts, and contradictions among the documents. The results reveal the coexistence of different rationalities, which at times emphasize children's participation in written culture through meaningful experiences, and at other times reinforce demands for performance and the monitoring of learning outcomes. It is concluded that the main challenge lies in articulating access to written culture with the preservation of the specificities of childhood, understanding the approach to the alphabetic writing system as a progressive, situated process mediated by social language practices.

Keywords: Educational policies; Early Childhood Education; Reading; Writing; Literacy.

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Infantil no Brasil passou por um processo significativo de reconfiguração, deslocando-se de uma perspectiva assistencialista para o reconhecimento como etapa constitutiva da educação básica e direito da criança. Esse movimento não ocorre de forma isolada, mas se insere em um cenário internacional mais amplo de afirmação dos direitos humanos, especialmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que consolidam a criança como sujeito de direitos civis, sociais, culturais e educacionais. No contexto brasileiro, tais princípios são incorporados e aprofundados com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que reconhecem a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. A partir desses marcos, a infância passa a ser compreendida em sua especificidade histórica e social, o que exige práticas pedagógicas coerentes com seus tempos, modos de participação e formas de aprender, superando a lógica de preparação para etapas posteriores e afirmando sua potência formativa própria.

Nesse contexto de redefinição do lugar da infância, as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil passam a ocupar uma posição estratégica, não como antecipação de processos formais de alfabetização, mas como inserção das crianças nas práticas sociais de linguagem (Morais e Silva, 2023). Afasta-se, assim, uma concepção centrada na decodificação, em favor de uma abordagem que privilegia a produção de sentidos e reconhece a participação das crianças, desde muito cedo, em contextos letrados (Soares, 2020). O trabalho pedagógico com a linguagem escrita passa, então, a se organizar a partir de experiências significativas com textos, narrativas, jogos simbólicos e diferentes formas de expressão, articulando oralidade, leitura e escrita de modo integrado e situado (Morais e Silva, 2025).

Todavia, esse campo é atravessado por disputas que complexificam sua organização e seus sentidos, na medida em que, ao mesmo tempo em que se consolidam perspectivas que valorizam a experiência infantil, intensificam-se políticas públicas que passam a incidir diretamente sobre o cotidiano pedagógico, introduzindo parâmetros de desempenho e antecipação de aprendizagens tradicionalmente associados ao Ensino Fundamental (Soares, 2004). Como desdobramento, observa-se a reorientação de práticas educativas que, sob a pressão por resultados mensuráveis, tendem a deslocar o foco da experiência para a performance, instaurando um desequilíbrio entre a garantia do direito à infância e as exigências de padronização, especialmente no que se refere à leitura e à escrita (Morais, 2019).

É nesse horizonte de reconfigurações e disputas que se insere a presente discussão, que toma como objeto de análise as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil presentes em documentos curriculares e políticas públicas atuais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) e o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (2025).

Compreende-se, a partir da perspectiva de Cellard (2012), que tais documentos não se restringem à função normativa ou orientadora, mas constituem produções discursivas que condensam disputas teóricas, políticas e pedagógicas em torno da infância, da linguagem e dos processos de aprendizagem, operando como instâncias de regulação e, simultaneamente, de legitimação de determinadas formas de organizar o trabalho educativo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que prescrevem diretrizes, tais documentos produzem sentidos, definem prioridades e estabelecem regimes de verdade que se materializam de modos distintos no cotidiano escolar, mediando práticas, orientando decisões pedagógicas e, não raramente, reconfigurando o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo consiste em analisar criticamente as perspectivas da leitura e da escrita na Educação Infantil, evidenciando não apenas convergências entre os documentos analisados, mas também deslocamentos, ambiguidades e possíveis contradições que emergem da relação entre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e as orientações curriculares e políticas que incidem sobre o trabalho pedagógico. Busca-se, com isso, problematizar os modos pelos quais tais concepções se traduzem em expectativas formativas, em critérios de organização das práticas educativas e em parâmetros de avaliação, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. Ao

articular essas dimensões, pretende-se evidenciar os desafios implicados na construção de práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo, assegurem o acesso à cultura escrita e preservem a centralidade da experiência, da ludicidade e das múltiplas formas de expressão próprias da infância.

Para tanto, este artigo organiza-se em quatro seções, para além desta introdução. A primeira seção discute os fundamentos teóricos que orientam a compreensão de infância, linguagem e cultura escrita na Educação Infantil, situando a criança como sujeito histórico e de direitos e problematizando a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. A segunda seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem da pesquisa, o *corpus* documental e os procedimentos de análise adotados. A terceira seção dedica-se à análise das políticas curriculares e dos documentos selecionados, evidenciando as concepções de infância, linguagem, leitura e escrita e suas aproximações, deslocamentos e contradições. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais, retomando os principais achados do estudo e apontando implicações e possibilidades para futuras investigações.

Infância, linguagem e cultura escrita: fundamentos para pensar a leitura e a escrita na educação infantil

A compreensão contemporânea de infância, segundo Andrade (2010), tal como mobilizada no campo da Educação Infantil, distancia-se de perspectivas naturalizantes que a concebiam como etapa universal, homogênea e marcada por incompletude, passando a reconhecê-la como uma construção histórica, social e cultural, atravessada por diferentes formas de viver, experimentar e significar o mundo. Nessa perspectiva, Tales e Rocha (2023) corroboram com a ideia de que a criança deixa de ser compreendida como um sujeito em preparação para a vida adulta e passa a ser reconhecida em sua condição presente, como participante ativa de práticas sociais, produtora de cultura e portadora de direitos, cuja experiência não pode ser reduzida a uma lógica de antecipação escolarizante.

Esse deslocamento teórico, de acordo com Moraes (2015), encontra respaldo em abordagens que situam a infância no interior das relações sociais, evidenciando que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também a produzem, reinterpretem e transformam em seus contextos de interação. Assim, suas formas de participação não se limitam à reprodução de modelos adultos, mas envolvem processos próprios de significação, nos quais linguagem, brincadeira e interação ocupam lugar central (Baptista, 2023). Ao reconhecer a criança como sujeito social, torna-se necessário considerar suas múltiplas linguagens e modos de expressão como dimensões constitutivas de sua relação com o conhecimento e com o mundo.

No campo educacional, essa compreensão implica um paradigma nas finalidades atribuídas à Educação Infantil, que passa a se orientar não pela preparação para etapas posteriores, mas pela garantia de experiências formativas que respeitem os tempos, interesses e modos de agir das crianças.

Para tanto, a organização de práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade da experiência, da ludicidade e da interação torna-se condição fundamental, na medida em que é por meio dessas dimensões que as crianças se inserem nas práticas culturais, inclusive aquelas relacionadas à linguagem escrita. Nessa perspectiva, a aproximação com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), discutido por Moraes (2012), não se configura como ensino mecanizado e sistemático de correspondências grafema-fonema, mas como um processo progressivo de compreensão das propriedades desse sistema, construído pelas crianças em contextos significativos de uso da escrita. Isso implica reconhecer que, ao interagirem com textos, portadores e situações reais de leitura e escrita, as crianças formulam hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, mobilizando conhecimentos sobre sua organização, ainda que de forma não convencional.

Trata-se, portanto, de possibilitar o contato com práticas reais de leitura e escrita, mediadas por interações significativas, e não de antecipar etapas formais de alfabetização. Essa distinção é fundamental para evitar a redução do trabalho pedagógico a exercícios mecânicos e descontextualizados, que desconsideram tanto a complexidade da linguagem quanto os modos próprios de aprendizagem das crianças (Moraes, 2012; Soares, 2020).

Entretanto, essa compreensão não se estabelece de forma consensual no campo educacional, sendo atravessada por disputas que articulam as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Em um contexto marcado pela crescente centralidade de políticas de regulação e monitoramento, intensificam-se demandas por resultados mensuráveis que, muitas vezes, repercutem na organização das práticas pedagógicas, introduzindo expectativas de desempenho incompatíveis com as especificidades da Educação Infantil (Silva e Oliveira-Mendes, 2024). Como consequência, observa-se, em diferentes contextos, a antecipação de conteúdos e procedimentos próprios do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Muitas escolas, sobretudo privadas, estão preocupadas em atender ao anseio social dos pais por alfabetização na educação infantil, pressionando os docentes a produzir resultados dessa natureza, ignorando-se as etapas de desenvolvimento da criança em prol de uma pseudoescolarização precoce que atende muito mais aos desejos da educação enquanto produto mensurável do que da educação enquanto prática social dos povos, comprometendo a centralidade da experiência, da ludicidade e das múltiplas formas de expressão que caracterizam essa etapa da educação básica.

Diante dessas controvérsias, torna-se fundamental reafirmar uma concepção de leitura e escrita que se articule ao direito à infância (Andrade, 2010), compreendendo a linguagem como espaço de produção de sentidos e de participação cultural (Moraes, 2012), e não como mero instrumento de aferição de desempenho (Silva e Oliveira-Mendes, 2024). Isso implica reconhecer que o acesso à cultura escrita deve ocorrer de forma integrada às experiências das crianças, respeitando seus tempos e modos de aprender, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de interação com o mundo social e simbólico (Soares, 2020). É nesse equilíbrio, sempre instável e atravessado por disputas, que se inscrevem os desafios contemporâneos da Educação Infantil no que se refere à linguagem escrita.

Metodologia

O presente estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas (Lüdke e André, 2012) ao investigar as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil presentes em documentos curriculares e políticas públicas atuais, compreendidos não apenas como registros normativos, mas como produções discursivas que expressam disputas teóricas, políticas e pedagógicas. Nessa direção, adota-se a análise documental (Cellard, 2012) como procedimento de natureza interpretativa, orientado à apreensão de sentidos, intencionalidades e pressupostos que atravessam os textos, considerando seus contextos de produção e seus efeitos no campo educacional.

Assim, os documentos são tomados como fontes privilegiadas para identificar concepções de infância, linguagem e aprendizagem, bem como para compreender de que modo tais concepções orientam e incidem sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A delimitação deste *corpus* justifica-se pela necessidade de analisar o encadeamento das normas nacionais vigentes e a recente reorientação das políticas de alfabetização. Sua composição e caracterização estão sistematizadas no quadro abaixo, que explicita o *corpus* documental selecionado, composto por marcos regulatórios de abrangência nacional que definem suas principais dimensões analíticas.

Quadro 1. *Corpus* documental da pesquisa e sua caracterização analítica

Documento	Ano de publicação	Natureza	Âmbito	Objetivo	Justificativa
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2010	Orientadora	Nacional	Estabelece princípios da Educação Infantil e a criança como sujeito de direitos.	Orienta a concepção de infância e as práticas pedagógicas.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Normativo	Nacional	Define direitos de aprendizagem e orienta o trabalho com linguagem na Educação Infantil.	Referencial central das políticas curriculares, com impacto nas práticas pedagógicas.
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	2023	Política pública	Nacional	Estabelece metas de alfabetização com impactos na Educação Infantil.	Permite analisar as relações entre Educação Infantil e demandas por desempenho em leitura e escrita.
Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI)	2025	Programa formativo	Nacional	Orienta a formação docente e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.	Orienta a mediação pedagógica da linguagem oral e escrita.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), estruturada em três etapas: **(i)** pré-análise, com leitura flutuante¹ e organização do corpus; **(ii)** exploração do material, com identificação de unidades de sentido e construção de categorias analíticas; e **(iii)** tratamento dos resultados, com interpretação e articulação dos dados à luz do referencial teórico adotado. As categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa, contemplando, entre outros aspectos, as concepções de infância, linguagem e leitura e escrita, bem como as orientações pedagógicas e as possíveis tensões entre direitos da infância e demandas por desempenho.

Desse modo, a análise apresentada a seguir busca não apenas descrever os conteúdos dos documentos, mas problematizar os sentidos que produzem, evidenciando convergências, deslocamentos e contradições presentes nas orientações curriculares e políticas que incidem sobre a Educação Infantil, especialmente no que se refere à linguagem escrita.

Políticas curriculares e concepções de leitura e escrita na educação infantil: aproximações, deslocamentos e contradições

A compreensão das concepções de leitura e escrita na Educação Infantil, no cenário educacional contemporâneo, requer a análise dos principais documentos normativos e políticas públicas que orientam o trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica, considerando seus contextos de produção, suas finalidades e suas formas de incidência no cotidiano escolar. Nesse conjunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, configuram-se como um marco fundante, ao estabelecer princípios e fundamentos que consolidam a criança como sujeito histórico e de direitos, afirmando a centralidade das interações e da brincadeira na organização das práticas educativas.

1 A leitura “flutuante” - A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”: por analogia com a atitude do psicanalista, Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Bardin, 2011, p. 126).

Elaboradas em um contexto de afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, as DCNEI oferecem uma base teórico-política que orienta as concepções de infância, aprendizagem e linguagem, sustentando a inserção das crianças na cultura escrita a partir de experiências significativas e socialmente situadas, ao afirmar que

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p.18).

Em continuidade a esse movimento de consolidação de diretrizes nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, introduz uma reorganização curricular pautada na definição de direitos de aprendizagem e campos de experiência, deslocando o foco de conteúdos fragmentados para experiências formativas integradas. Sua elaboração insere-se em um contexto político marcado pela busca de maior alinhamento nacional dos currículos, articulado a políticas de avaliação e monitoramento, o que amplia sua capacidade de incidência sobre as práticas pedagógicas.

No campo da linguagem, a BNCC reafirma a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, orientando o trabalho pedagógico a partir da participação das crianças em situações reais de uso da língua, ainda que, em seu desdobramento, dialogue com demandas mais amplas de padronização e acompanhamento das aprendizagens ao afirmar que

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2017, p. 63).

No âmbito das políticas atuais, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556, de 2023, representa um movimento de intensificação das ações voltadas à garantia da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando metas, estratégias de formação docente e mecanismos de monitoramento. Embora não se destine diretamente à Educação Infantil, essa política se insere em um contexto de resposta aos baixos indicadores educacionais e de fortalecimento de agendas de desempenho, produzindo efeitos indiretos sobre essa etapa ao reforçar a centralidade da alfabetização, das aprendizagens e na garantia da qualidade da Educação Infantil². Tal incidência contribui para a emergência de expectativas que tendem a antecipar processos próprios do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à leitura e à escrita, reconfigurando, em certa medida, as orientações e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil.

Como parte desse movimento de intensificação das políticas de alfabetização, iniciativas voltadas à formação docente, como o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) instituído pela Portaria MEC nº 85/2025, evidenciam a centralidade atribuída à qualificação das práticas pedagógicas como estratégia para fortalecer o trabalho com a linguagem escrita ao propor, em seu Artigo 2º, os seguintes princípios orientadores:

I - o fortalecimento do regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes;

2 Art. 10. O Compromisso será implementado pelo Ministério da Educação, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio de estratégias de atuação destinadas à melhoria da qualidade da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e ao combate às desigualdades de aprendizagem, respeitadas as singularidades de cada um desses segmentos da educação básica (Brasil, 2023, p. 3).

- II - o incentivo à integração das lés no fortalecimento das políticas da educação básica;
- III - o reconhecimento das especificidades e singularidades da educação infantil, primeira etapa da educação básica;
- IV - a garantia de que as crianças na educação infantil vivenciem experiências significativas, planejadas de forma intencional. Essas experiências devem envolver práticas discursivas de oralidade, leitura e escrita, além de análise e reflexão. As práticas devem considerar as interações e brincadeiras, que são eixos estruturantes do currículo da educação infantil;
- V - o fortalecimento da articulação e da integração entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, mediante estruturação de um currículo contínuo comprometido com o processo de alfabetização e letramento das crianças;
- VI - o fortalecimento da articulação e da integração das ações formativas destinadas aos profissionais da educação infantil e aos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvidas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- VII - a valorização dos saberes e das experiências dos profissionais em formação na estruturação dos materiais e no planejamento das estratégias formativas; e
- VIII - a valorização da diversidade e a promoção da equidade educacional bem como o reconhecimento e a mobilização de repertórios culturais de cada região do País, para superação das desigualdades étnico-raciais (Brasil, 2025, p.1).

Nessa perspectiva, e inserido em um contexto de valorização da formação continuada, o Programa busca articular fundamentos teóricos e orientações didáticas, enfatizando a inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita mediadas por interações significativas. Ao privilegiar a compreensão da linguagem como prática cultural, contribui para a construção de abordagens pedagógicas que evitam a antecipação de processos formais de alfabetização, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de participação das crianças na cultura escrita.

A partir da contextualização dos documentos analisados, apresenta-se, a seguir, um quadro organizado com base em categorias analíticas que permitem examinar de forma comparativa as concepções presentes em cada documento. As categorias elencadas contemplam, entre outros aspectos, as concepções de infância, linguagem e leitura e escrita, bem como as orientações para a prática pedagógica e os modos de incidência das políticas sobre a Educação Infantil. A sistematização dessas dimensões possibilita evidenciar aproximações, deslocamentos e contradições no conjunto documental, constituindo-se como base para a análise crítica desenvolvida na sequência.

Quadro 2. Análise comparativa das concepções de infância, linguagem, leitura e escrita nos documentos do *corpus* de análise

Documento	Concepção de Infância	Linguagem	Leitura e Escrita
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	A criança é concebida como sujeito que observa, questiona, formula hipóteses, constrói conhecimentos e produz significados nas interações com o mundo físico e social (Brasil, 2017).	A linguagem é compreendida como prática social, mediada por diferentes formas de expressão, promovendo o desenvolvimento infantil por meio da escuta, fala, imaginação e produção de sentidos. (Brasil, 2017).	A cultura oral e escrita integra as experiências infantis, enquanto a alfabetização é compreendida como continuidade das vivências iniciadas na Educação Infantil. (Brasil, 2017).
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	O decreto não desenvolve diretamente uma concepção de infância como categoria pedagógica; seu foco recai sobre a garantia do direito à alfabetização e valorização da Educação Infantil (Brasil, 2023).	A linguagem não aparece formulada como prática social ou experiência cultural da infância. O documento aborda de forma vinculada ao ensino-aprendizagem e ao alcance de resultados em alfabetização (Brasil, 2023).	Leitura e escrita constituem o eixo central da política, voltada à garantia da alfabetização até o 2º ano e à recomposição das aprendizagens, com impactos indiretos sobre a Educação Infantil. (Brasil, 2023).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	A criança é concebida como sujeito histórico e de direitos, cuja formação se constitui nas interações, brincadeiras e produções culturais. (Brasil, 2009).	A linguagem aparece no plural, como parte das experiências e aprendizagens infantis. As Diretrizes defendem a imersão das crianças em diferentes linguagens e formas de expressão (Brasil, 2009).	A leitura e a escrita são compreendidas como experiências culturais e interativas, mediadas por diferentes gêneros textuais e práticas de linguagem, sem antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental (Brasil, 2009).
Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI)	Reconhece as especificidades da Educação Infantil e defende experiências significativas planejadas intencionalmente, respeitando os eixos estruturantes da etapa. (Brasil, 2026).	A linguagem é tomada explicitamente como campo de desenvolvimento infantil, com foco na linguagem oral, leitura e escrita, articulada a práticas discursivas, análise e reflexão (Brasil, 2026).	As práticas de leitura e escrita orientam a formação docente na Educação Infantil, articuladas a experiências significativas, interações, brincadeiras e ao letramento (Brasil, 2026).

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

A leitura comparativa dos documentos permite identificar, em primeiro lugar, que a concepção de infância não se apresenta de forma homogênea no *corpus* analisado, embora haja um núcleo comum fortemente assentado na compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, como defendido por Andrade (2010). Esse núcleo aparece de modo mais explícito nas

DCNEI, que definem a criança como sujeito³ histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e produz cultura. A BNCC, por sua vez, retoma essa formulação ao afirmar a criança como sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui e constrói conhecimentos por meio da ação e das interações com o mundo físico e social (Brasil, 2017).

Essa convergência, contudo, não elimina diferenças importantes. Se, de um lado, DCNEI e BNCC preservam de maneira mais consistente a imagem da criança como sujeito de experiência, participação e produção cultural, de outro, os documentos vinculados mais diretamente à política de alfabetização, especialmente o CNCA e, em certa medida, o ProLEEI, produzem deslocamentos que merecem atenção.

OCNCA não formula, propriamente, uma concepção pedagógica de infância, sua racionalidade está organizada em torno da garantia do direito à alfabetização, da coordenação interfederativa, do monitoramento de resultados e da melhoria da qualidade dos processos educacionais⁴, articulando ações para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental e para que haja ampliação das competências em leitura e escrita. Ainda que o decreto reconheça a Educação Infantil em suas estratégias e valorize seus profissionais, o centro do documento desloca-se da criança como sujeito de direitos para a criança como sujeito de uma trajetória a ser garantida por metas, resultados e recomposição de aprendizagens (Brasil, 2023). Esse deslocamento é politicamente significativo, porque, mesmo sem prescrever diretamente a escolarização precoce da Educação Infantil, cria um ambiente normativo no qual a pressão por alfabetização repercute sobre a etapa anterior, reorganizando expectativas, práticas e temporalidades escolares.

É justamente nesse ponto que a análise da linguagem adquire maior densidade, pois nos documentos mais convergentes com a tradição da Educação Infantil, a linguagem aparece como prática social, dimensão constitutiva da experiência humana e espaço de produção de sentidos. As DCNEI, por exemplo, defendem a imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão, além de experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, em convivência com diferentes suportes e gêneros textuais, ao expressar o currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p.12).

A BNCC, por sua vez, reafirma que as crianças aprendem e se desenvolvem em situações nas quais brincar, conhecer-se, conviver, participar, explorar e expressar-se pressupõem o uso de diferentes linguagens, articulando oralidade, imaginação, brincadeira, movimento, escuta e produção de sentidos ao considerar que

[...]na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 40).

3 Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

4 Art. 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas (Brasil, 2023, p.1).

Essa compreensão é fundamental para impedir que leitura e escrita sejam interpretadas apenas como antecipação de habilidades escolares. Quando Moraes (2015) problematiza o ensino da língua escrita a partir da compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o que está em jogo não é a defesa da mecanização precoce, mas a recusa de uma visão simplificadora segundo a qual alfabetizar significaria apenas treinar correspondências entre letras e sons. Nessa perspectiva, a reflexão sobre o SEA na Educação Infantil só se sustenta teoricamente se for articulada a contextos significativos de uso da escrita, nos quais a criança formula hipóteses, observa regularidades, reconhece funções sociais da escrita e participa de práticas culturais letradas sem que isso implique submetê-la a uma lógica escolarizante.

É precisamente isso que se mostra mais compatível com os documentos curriculares da etapa, por exemplo: a BNCC afirma que a criança constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações, mas adverte que isso não deve resultar nem em espontaneísmo nem em antecipação indevida, exigindo intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, uma vez que é

essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. O Currículo em Movimento explicita ainda mais esse ponto ao afirmar que não se espera que as crianças dominem o sistema alfabético na Educação Infantil, mas que reflitam sobre ele e participem criticamente da cultura escrita, desenvolvendo prazer pela literatura e exercitando leitura e escrita de acordo com suas possibilidades (Brasil, 2017, p.39).

Esse excerto é especialmente importante porque articula, de maneira muito próxima ao referencial de Moraes (2012) e Soares (2020), a reflexão sobre o SEA com a inserção na cultura escrita, sem confundir alfabetização com adestramento. É aí que a categoria leitura e escrita revela as maiores aproximações e, ao mesmo tempo, as mais importantes contradições do *corpus*, a saber: nas DCNEI, a leitura e a escrita são inscritas no campo das experiências culturais e interativas, vinculadas a narrativas, oralidade, apreciação da linguagem escrita e contato com diferentes suportes e gêneros, sempre sob a ressalva de que a transição para o Ensino Fundamental deve ocorrer sem antecipação de conteúdos dessa etapa (Brasil, 2010).

No contexto da BNCC, apesar de não aparecer explicitamente no título do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a escrita aparece integrada aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências, especialmente como parte do direito de explorar e da ampliação dos saberes culturais das crianças, preservando-se ainda uma distinção entre a experiência com a escrita na Educação Infantil e o processo de alfabetização sistematizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois reconhece que

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo[...] (Brasil, 2017, p.42).

O ProLEEI, porém, introduz uma perspectiva importante: por um lado, o Programa preserva elementos caros à Educação Infantil, como por exemplo: reconhece suas especificidades e singularidades, reafirma a centralidade das interações e brincadeiras, e defende experiências significativas com oralidade, leitura e escrita, planejadas de forma intencional. Por outro, o mesmo documento aproxima a Educação Infantil e os anos iniciais mediante a defesa de um currículo contínuo comprometido com alfabetização e letramento das crianças, ao estabelecer, em seu artigo 1º,

o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - ProLEEI com a finalidade de implementar ações de formação continuada focadas na ampliação e consolidação dos saberes dos profissionais da educação infantil para o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas destinadas a incidir sobre o desenvolvimento das crianças no campo da linguagem oral, da leitura e da escrita (Brasil, 2025, p. 1).

Essa formulação não é trivial, uma vez que ela não significa, de modo automático, imposição de alfabetização formal à Educação Infantil, mas desloca o eixo do debate, a escrita e a leitura deixam de ser tratadas apenas como experiência cultural da infância e passam a ser também organizadas a partir de sua funcionalidade no continuum da alfabetização. Aí reside uma ambiguidade central do documento. Ele busca evitar a antecipação mecânica, mas, ao se inserir no interior do CNCA e ao se comprometer com uma continuidade curricular orientada pelo processo de alfabetização, abre espaço para leituras e práticas que podem intensificar a pressão escolarizante sobre a Educação Infantil.

Nessa direção, o CNCA representa o ponto de maior deslocamento no conjunto analisado, pois diferentemente das DCNEI, ele não discute a escrita como linguagem, cultura, expressão ou participação social da criança. A escrita aparece fundamentalmente como competência a ser alcançada, monitorada e recomposta, em associação ao direito à alfabetização, aos sistemas de avaliação e ao acompanhamento dos resultados (Brasil, 2023). Isso produz um efeito político-pedagógico relevante: ainda que o documento mencione a melhoria da qualidade da Educação Infantil e a valorização de seus profissionais, ele reinscreve essa etapa em uma cadeia de resultados voltada à alfabetização, deslocando o centro da discussão do direito à experiência para o direito ao desempenho (Silva e Oliveira-Mendes, 2024).

É nesse tipo de controvérsia que ajuda a compreender a advertência de Silva e Oliveira-Mendes (2024) sobre os efeitos da regulação, do monitoramento e das políticas de responsabilização sobre o trabalho pedagógico, particularmente quando tais políticas passam a influenciar etapas cuja lógica formativa deveria preservar outros tempos, outras finalidades e outras formas de inserção na cultura escrita.

O que o quadro evidencia, nesse sentido, é que DCNEI e BNCC se aproximam mais firmemente dessa segunda perspectiva, ainda que a BNCC já traga, em sua própria arquitetura, uma lógica de maior normatividade curricular. O ProLEEI ocupa uma posição intermediária, pois, apesar de incorporar o léxico da experiência, da oralidade, da brincadeira e das práticas discursivas, o faz no interior de uma política de formação comprometida com a alfabetização e o letramento em continuidade com o Ensino Fundamental.

Já o CNCA constitui o polo mais fortemente regulatório, no qual a leitura e a escrita se subordinam à meta da alfabetização e à mensuração de sua qualidade. Assim, o *corpus* não revela simplesmente uma oposição entre documentos “bons” e “ruins”, mas um campo de disputas no qual convivem diferentes racionalidades, a saber: uma do direito à infância, da inserção na cultura escrita e da performatividade escolar.

Por isso, a contribuição da análise não é apenas mostrar que os documentos divergem, mas evidenciar como divergem e onde se deslocam, pois quando a criança é concebida como sujeito histórico e político de direitos, a linguagem tende a ser tratada como espaço de interação, produção cultural e constituição humana, e a leitura e a escrita se organizam como experiências sociais, simbólicas e letradas. Quando, porém, o centro da política se desloca para metas, resultados, recomposição e avaliação, a escrita tende a ser capturada por uma lógica mais instrumental, ainda

que o discurso preserve referências à equidade, ao direito e à qualidade.

A questão, sob esse viés, não está em reconhecer a importância da alfabetização, mas em permitir que ela submeta a Educação Infantil e reduza a complexidade da infância a uma etapa preparatória para desempenhos futuros. Nesse sentido, a análise do quadro confirma a necessidade de sustentar uma posição teórico-política clara: a aproximação da criança à escrita precisa ocorrer em diálogo com a cultura, com a literatura, com a oralidade, com a brincadeira e com a reflexão sobre o SEA em situações significativas, e não como adiantamento de exigências escolares que esvaziam a especificidade da Educação Infantil.

Esse movimento também ajuda a compreender, a partir de Morais (2019), que as disputas identificadas nos documentos não permanecem restritas ao plano normativo, mas se materializam concretamente nas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, uma vez que em muitos contextos escolares observa-se a crescente incorporação de atividades centradas na sistematização precoce da leitura e da escrita, frequentemente orientadas por expectativas de desempenho, domínio de habilidades e preparação para o Ensino Fundamental.

Tal cenário dialoga diretamente com políticas de monitoramento e responsabilização que, mesmo quando não determinam explicitamente a alfabetização na Educação Infantil, acabam produzindo pressões sobre o trabalho pedagógico e sobre os professores (Morais e Silva, 2025). Em contrapartida, boa parte do campo acadêmico e dos pesquisadores da infância e da alfabetização tem defendido que a aproximação das crianças ao Sistema de Escrita Alfabética deve ocorrer de forma contextualizada, lúdica e significativa, articulada às experiências culturais, às interações e às práticas sociais de linguagem.

Nessa perspectiva, o problema não reside no contato das crianças com a cultura escrita, mas na redução da Educação Infantil a uma lógica escolarizante, marcada pela antecipação de conteúdos, pela mecanização de atividades e pelo enfraquecimento das experiências próprias da infância. Assim, ao defender que a leitura e a escrita sejam vivenciadas como práticas de participação cultural e produção de sentidos, o presente estudo posiciona-se criticamente em relação a processos de alfabetização precoce que subordinam a Educação Infantil a metas de desempenho e comprometem a centralidade das interações, da brincadeira e das múltiplas linguagens no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o conjunto documental analisado aponta que o desafio contemporâneo não é escolher entre infância e escrita, mas recusar a falsa oposição que transforma o direito à infância em impedimento ao acesso à cultura escrita ou, inversamente, transforma o acesso à escrita em justificativa para a escolarização precoce. A questão, como o próprio *corpus* sugere, é outra: trata-se de construir práticas pedagógicas em que a escrita seja vivida como linguagem, cultura e possibilidade de participação, preservando a criança como sujeito histórico, político e cultural. É justamente nessa articulação entre infância, linguagem, SEA e letramento que se situa a potência, mas também a disputa, das políticas curriculares atuais para a Educação Infantil.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil, tal como expressas nos documentos curriculares e nas políticas públicas analisadas, não se organizam de forma homogênea, mas se constituem em um campo marcado por aproximações, deslocamentos e ambiguidades. De um lado, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reafirmam, com diferentes ênfases, a criança como sujeito histórico, social e de direitos, defendendo a linguagem como prática cultural e a inserção na cultura escrita como experiência significativa, mediada por interações, brincadeiras e múltiplas formas de expressão. Nessa direção, a leitura e a escrita são compreendidas no horizonte do letramento, isto é, como práticas sociais que ampliam a participação das crianças no mundo simbólico e cultural, sem se reduzirem à antecipação de processos formais de alfabetização.

Por outro lado, a presença de políticas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e, em certa medida, o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil, introduz deslocamentos importantes nesse campo, ao reforçar a centralidade da alfabetização, da avaliação e do

monitoramento de resultados. Ainda que tais políticas não se destinem diretamente à Educação Infantil, seus efeitos incidem sobre essa etapa ao reorganizar expectativas pedagógicas e ao aproximar a experiência com a linguagem escrita de uma lógica orientada por metas e desempenho. Nesse cenário, evidencia-se um paradigma que tensiona o equilíbrio entre o direito à infância e as demandas por aprendizagem mensurável, sobretudo no que se refere à leitura e à escrita.

A articulação entre os dados analisados e o referencial teórico adotado permite compreender que a inserção das crianças na cultura escrita, na Educação Infantil, deve ser compreendida como processo que envolve a construção de sentidos, a participação em práticas sociais e a aproximação progressiva ao Sistema de Escrita Alfabética em contextos significativos, e não como antecipação de um ensino sistemático e descontextualizado. Nesse sentido, as contribuições de Moraes e Soares são fundamentais ao evidenciar que a apropriação da escrita não se reduz à decodificação, mas envolve a compreensão de seu funcionamento e de suas funções sociais, exigindo práticas pedagógicas que articulem experiência, reflexão e mediação docente qualificada.

Diante desse quadro, torna-se necessário reafirmar uma posição teórico-política que sustente a Educação Infantil como espaço de garantia de direitos, no qual a linguagem escrita seja vivida como cultura, expressão e possibilidade de participação, e não como instrumento de controle e padronização. Isso implica reconhecer que o desafio contemporâneo não reside na oposição entre infância e alfabetização, mas na construção de práticas pedagógicas que articulem, de forma ética e coerente, o acesso à cultura escrita com a preservação das especificidades da infância.

Ao mesmo tempo, os achados deste estudo indicam a necessidade de avançar para investigações que ultrapassem o plano documental e se debruçam sobre os modos como essas concepções são apropriadas, reinterpretadas e operacionalizadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, abrem-se possibilidades de pesquisa voltadas à análise das percepções e práticas de professores, coordenadores pedagógicos, formadores e supervisores educacionais, buscando compreender como tais sujeitos interpretam as orientações curriculares e políticas, como negociam suas demandas no contexto da escola e como produzem mediações entre os princípios da Educação Infantil e as exigências institucionais. Investigações dessa natureza podem contribuir para revelar as dinâmicas concretas que atravessam o trabalho pedagógico, evidenciando não apenas alinhamentos, mas também resistências, reconfigurações e estratégias construídas no interior das instituições.

Por fim, destaca-se que a compreensão das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil exige uma abordagem que considere, de forma integrada, as dimensões políticas, curriculares e pedagógicas que atravessam esse campo. Nesse sentido, a continuidade de estudos que articulem análise documental, investigação empírica e reflexão teórica mostra-se fundamental para o aprofundamento do debate e para a construção de práticas educativas comprometidas, simultaneamente, com os direitos da infância e com o direito de acesso à cultura escrita.

Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BAPTISTA, Mônica Correia. **As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita**: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, n. 16, edição especial, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.

Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.13 n.06 - 2026

htm. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI)**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil?** Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161–173, jul./dez. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. **Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e284056, 2025.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. **Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares**. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, n. 20, edição especial, p. 1–16, 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 mar. 2026.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SILVA, Ana Kátia da Costa; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. **A Base Nacional Comum Curricular e a política nacional de alfabetização**. Poiésis, Tubarão, v. 18, n. 33, p. 201–223, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004.

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

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A concepção de infância nas três versões da BNCC para a Educação Infantil.** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1–9, maio/ago. 2023.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026