

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS QUE CONDUZEM AO Pro-LEEI

CONTINUING EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD
EDUCATION TEACHERS: PATHS THAT LEAD TO Pro-LEEI

Ana Maura Tavares dos Anjos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8192636401698377>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6207-7730>

E-mail maura.tavares@uece.br

Tânia Serra Azul Machado Bezerra

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0753572752630200>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3982-4758>

E-mail tania.azul@uece.br

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de evidenciar as implicações da Política Nacional de Alfabetização Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) nas políticas de formação de professores da Educação Infantil no Brasil. A investigação busca responder aos seguintes questionamentos: qual o lugar da Educação Infantil no CNCA? A formação de professores da Educação Infantil é incorporada no escopo de ações da política pública de alfabetização no Brasil? Se sim, de que modo? Do ponto de vista teórico a pesquisa está ancorada nas contribuições de Nóvoa (2019); Bakhtin (2016); Soares (2015) e, Vigotsky, Luria e Leontiev (2006). O estudo de natureza qualitativa, cunho documental e bibliográfico aponta que o CNCA incide nas políticas de formação de professores ao incorporar a Educação Infantil em seu escopo, bem como institui o PRO-LEEI como programa de formação de professores da Educação Infantil no Brasil.

Palavras-chave: Política de alfabetização no Brasil. Educação Infantil. Formação de professores (as).

Abstract: This study aims to highlight the implications of the National Literacy Policy to Literate Children (CNCA) for early childhood education teacher training policies in Brazil. The research seeks to answer the following questions: What is the role of early childhood education within the CNCA? Is early childhood education teacher training incorporated into the scope of public literacy policy initiatives in Brazil? If so, in what way? From a theoretical perspective, the research is grounded in the contributions of Nóvoa (2019); Bakhtin (2016); Soares (2015); and Vygotsky, Luria, and Leontiev (2006). This qualitative study, which is documentary and bibliographic in nature, indicates that the CNCA influences teacher training policies by incorporating early childhood education into its scope, as well as by establishing PRO-LEEI as a teacher training program for early childhood education in Brazil.

Keywords: Literacy Policy in Brazil. Early Childhood Education. Teacher Training.

Introdução

A discussão sobre a formação de professores da Educação Infantil no Brasil é assunto complexo que envolve aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos diretamente vinculados aos interesses da formação do povo brasileiro. Nesse contexto, o movimento histórico da formação de professores de Educação Infantil evoluiu de um caráter assistencialista, compensatório e filantrópico - cuja atuação 'profissional' tem como marca as relações de compadrio e 'maternagem' - para a compreensão da profissionalização docente, tal como apresentada na LDB de 1996 e reiterada em resoluções subsequentes como elemento indispensável para a qualidade das práticas educacionais e para a aprendizagem das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, pode ser apontada como marco histórico para o crescimento do interesse nas pesquisas sobre a formação de professores, tendo em vista que estabelece normas e expressa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Associa-se a isso, os esforços empreendidos para o atendimento das crianças em instituições de Educação Infantil no cenário nacional e nos países da América Latina, consequência de acordos estabelecidos internacionalmente com órgãos como o Banco Mundial e a Unesco.

De acordo com a agenda 2030¹, o tema da formação de professores é incluído como elemento que tem relação direta com a oferta de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como com a promoção de oportunidades de aprendizagem. Pensar a formação de professores pressupõe compreender que tal processo está estreitamente vinculado às políticas públicas de incentivo e valorização da profissão. Conforme dados da UNESCO (2023, p. 05), América Latina e Caribe

enfrentan a dificultades para alcanzar la meta 4.c², ya que se necesitan 3,2 millones de docentes para alcanzar la educación universal en 2030, la mayoría de ellos debido a la pérdida de personal (2,8 millones). El objetivo actual de contratación de docentes en esta región, equivalente al 60 % de los objetivos establecidos en 2016, indica la necesidad de realizar nuevos esfuerzos para poder alcanzar los objetivos en 2030.

Nessa conjuntura, sem o intento de esgotarmos as discussões sobre o assunto, face à amplitude do tema, o presente estudo³, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, apresenta como foco de discussão reflexiva e crítica as implicações da política intitulada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) nos processos de formação de professores da Educação Infantil no Brasil, buscando responder "quais são os desdobramentos da política de alfabetização CNCA na política de formação de professores de Educação Infantil no Brasil?".

Partimos da premissa de que o CNCA é uma política que traz uma concepção de educação para a promoção de oportunidades de aprendizagem inclusivas, equitativas e de qualidade para crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e para a formação de professores. Nesse sentido, objetivamos evidenciar as implicações da Política Nacional de Alfabetização 'Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA' nas políticas de formação de professores da Educação Infantil.

Em face do exposto, os pilares de sustentação de nossa pesquisa fundam-se nos princípios teóricos, éticos, epistemopolíticos e metodológicos da pesquisa qualitativa em Educação, sendo caracterizada como documental, histórica e bibliográfica. Conforme Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), a análise documental histórica é uma perspectiva metodológica que se constituiu como

1 A agenda 2030 é um plano de ação que estabelece objetivos e metas na busca fortalecer a paz universal, a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões e o desenvolvimento sustentável, até 2030. O documento é fruto de reunião de chefes de Estado e de Governo e altos representantes, ocorrido na sede das Nações Unidas em Nova York de 25 a 27 de setembro de 2015.

2 Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos estados insulares em desenvolvimento. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 12 mar. 2026.

3 Resolução nº 5234/2025 - CEPE, de 11 de julho de 2025. Aprova a institucionalização do projeto de pesquisa: Estudos sobre as políticas públicas de alfabetização no Brasil e a sua relação com a Educação Infantil.

uma das principais vias de construção do conhecimento histórico-acadêmico desde o século XIX.

Cabe ao procedimento de análise documental, entretanto, ‘determinar’ o que será considerado documento e com que arcabouço epistemológico realizará sua abordagem. Deve-se considerar, ainda, as advertências de Jacques Le Goff de que o documento “é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, e das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (Le Goff, 1996, p. 538).

Desse modo, a legislação nos oportuniza refletir criticamente sobre momentos históricos e projetos de nação permeados por interesses socioeconômicos nacionais e internacionais. Salientamos ainda que, do ponto de vista da análise das políticas educacionais, consideramos as contribuições de Mainardes (2006) ao abordar a temática adotando uma orientação pós-moderna que se baseia nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

Para a construção dos procedimentos e etapas de análise, inicialmente realizamos o mapeamento das leis e documentos sobre o tema investigado, fruto de avaliação cuidadosa; leitura atenta e crítica para a definição do *corpus* e a construção das categorias de análise, e interpretação para a organização dos resultados.

Destacamos que, conforme Bardin (p. 46, 1977), a análise documental permite passar “de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)”, classificando os elementos dos documentos, de maneira restrita, de tal modo que o pesquisador possa inferir sobre uma realidade, que não a da mensagem, ultrapassando o que está escrito e adentrando no que é lido.

Aqui, consideramos para a análise, leis nacionais dos anos de 2023 a 2025 (que versam sobre a alfabetização no Brasil), documentos oficiais cuja interpretação nos conduz à análise de dimensões como relações de poder, construção de ideias e práticas educacionais. Já o mapeamento realizado no período de julho de 2025 a março de 2026 na base de dados do Ministério da Educação⁴ identificou diversos documentos, como, por exemplo, portarias e resoluções.

Para a análise, houve uma criteriosa seleção, tendo em vista a amplitude da política e as suas variadas ações e programas. Assim, o corpus de análise foi constituído medidas normativas (leis, decretos, portarias e documentos orientadores), organizados no quadro 1.

Quadro 1. Legislações que instituem políticas de alfabetização e documentos orientadores 2012-2026

Legislações que instituem políticas de alfabetização e documentos orientadores
Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
Documento Orientador do PNAIC
Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 que institui o Programa Mais Alfabetização.
Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA
<u>Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023</u> que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.
Documento de Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.
<u>Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025</u> que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso).
Portaria do MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025 que instituiu o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Fonte: organizado pelas autoras

4 <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/legislacao>

No intento de compreender significados, sentidos e intenções presentes nos discursos textuais dos documentos, conforme proposto por Bardin (1977), enveredamos pela etapa de pré-análise que consistiu na leitura flutuante, seguida pela exploração do material com a construção de unidades de registro para a discussão dos dados nas análises, tendo chegado às seguintes temáticas: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; Educação Infantil; Formação de professores.

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): aspectos históricos e contextuais

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Dermeval Saviani (2011)

O trabalho educativo com a linguagem escrita na Educação Infantil tem provocado, ao longo dos anos, dúvidas entre as(os) professoras(es) que atuam com as crianças, assim como divergências entre pesquisadores e pressão por parte de profissionais que atuam no ensino fundamental, que aguardam que as crianças tenham desenvolvido habilidades e conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética na Educação Infantil.

Além disso, entre os pesquisadores não há consenso. É possível identificar grupos que sinalizam para o trabalho com o eixo de alfabetização na Educação Infantil, aceitando o trabalho com a análise linguística, sem perder de vista as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica, assim como o respeito às particularidades da criança e das infâncias. Há aqueles que defendem o trabalho com a linguagem escrita quase que, exclusivamente, através do eixo do letramento. Vale ressaltar que sobre a garantia do eixo do letramento na Educação infantil parece haver consenso.

Nesse meandro, vislumbramos o trabalho do(a) professor(a), que acontece permeado por dúvida e marcado por crenças e saberes construídos ao longo de sua história de vida e que podem revelar práticas que não garantem os direitos de desenvolvimento e de aprendizagem, outrossim, metodologias que revelam uma concepção de aprendizagem da linguagem escrita desconectada de seus usos sociais. Um exemplo disso é a presença de atividades envolvendo letras isoladas na Educação Infantil, conforme apontam Brandão e Albuquerque (2018).

O silenciamento em relação à temática é um posicionamento que não contribui para o avanço da discussão e pode favorecer e reforçar o lugar da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, motivo pelo qual nos mobilizamos a problematizar e a dialogar sobre a temática a partir dos pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso, de acordo com Bakhtin (2016), defendendo o direito da criança à construção do conhecimento socialmente referenciado, ou seja, o acesso ao conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética desde a Educação Infantil, situado nas relações concretas de construção dos gêneros discursivos e a partir de uma didática desenvolvimental, conforme Davidov (1988) e de um entendimento vigotskyano ao afirmar que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotsky, 2006, p. 114).

Historicamente⁵, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil esteve relegado ao desenvolvimento de exercícios de prontidão para a alfabetização, como foi possível identificar em Saviani (2010), desde a década de 1920 com o movimento da escola nova.

Ao longo da história da Alfabetização do Brasil, práticas pedagógicas que privilegiavam o treino e a repetição, o uso de orações e de frases criadas e descontextualizadas da realidade, com frases desconexas e que pouco contribuíam para a reflexão sobre a língua situada em contextos concretos das relações, reforçavam o distanciamento da criança em relação ao texto eram recorrentes. Atualmente, para nós, essas práticas são questionáveis e ousaríamos afirmar que são inaceitáveis, sob o prisma da Teoria Dialógica do Discurso.

5 Não intentamos construir, aqui, uma análise histórica dos processos de Alfabetização no Brasil, outrossim, situar nosso objeto de estudo em um breve panorama contextual, ciente da amplitude da temática e das omissões que envolvem tal incursão histórica.

A História da Educação Infantil revela um deslocamento da concepção assistencialista, compensatória e filantrópica marcada pelo cuidar, para o entendimento da indissociabilidade entre cuidar e educar que se amplia para compreensões acerca da função sociopolítica da educação infantil entrelaçada a diversos aspectos e, dentre eles, o da formação de professores. Tal percurso histórico se revela lento, com políticas descontínuas e que envolvem dimensões da formação inicial e da formação continuada, sendo esta última nosso objeto de interesse neste trabalho.

Diante disso, o movimento histórico das políticas de formação de professores e de alfabetização no Brasil aponta para tensionamentos que revelam variados aspectos dos contextos nos quais os documentos normativos foram e são construídos e executados. A análise de uma política pública conclama um olhar retrospectivo para a história.

É preciso mencionar que o período que antecede o recorte temporal de 2023, ou seja, ano de lançamento do CNCA, é compreendido do ponto de vista contextual, em nossa pesquisa. Essa consideração é necessária porque, em face da amplitude histórica e da complexidade temática, incorremos no perigo de silenciamentos/apagamentos.

A década de 1990 no Brasil foi marcada pelos altos índices de evasão e de analfabetismo de crianças; pelo estabelecimento de acordos internacionais nos quais o Brasil foi signatário, com a Convenção de Jontien na Tailândia em 1990; pela promulgação da LDB 9394/96; e, por fim, mas não menos importante, pelo lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Nessa conjuntura, a alfabetização se configurava como um grande desafio e o foco esteve na universalização do acesso ao Ensino Fundamental, durante o período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

No que tange à formação continuada de professores alfabetizadores, expandiu-se o movimento de implementação de programas federais de formação, inserida na perspectiva liberal influenciada pelas diretrizes do Banco Mundial. Assim, houve a criação do PROFORMAÇÃO, lançado em 1999, tendo em vista o alto índice de professores sem a formação mínima necessária, apontada na LDB 9394/96; assim como a criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001-2003), destinado aos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo era, dentre outros, aprofundar os conhecimentos sobre os níveis de conceitualização do sistema de escrita alfabética, tendo em vista as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1984). Tais pesquisas revolucionaram o entendimento sobre a alfabetização a partir da psicogênese da leitura e da escrita e contribuíram para a qualidade das práticas pedagógicas e para a aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabética.

Adiante, em 2003, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) lança o Programa Pró-Letramento (2006-2012), programa de formação continuada que visava oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática. Entretanto, cabe mencionar que o Programa foi extinto em 2012 com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867/2012.

O PNAIC, em vigência de 2013 a 2017, foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do MEC para atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), meta esta que indicava a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Esse pacto também compunha o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo, no que diz respeito à Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁶, prova externa que avaliava a alfabetização das crianças.

Vale ressaltar também que em 2013, financiada pelo Ministério da Educação, uma pesquisa⁷ desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) resultou na publicação da coleção de livros constituída de oito cadernos que compõem o material didático do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)”.

⁶ Esse processo de avaliação foi substituído e atualmente ocorre ao final do 2º ano do Ensino Fundamental no ciclo de exames do SAEB.

⁷ Movimento iniciado em 2008 por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC) em articulação com Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC.

Nesse sentido, salienta-se que o PNAIC apresentou seu foco de atuação direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de alfabetizar as crianças até o final do 3º ano. No que tange à Educação Infantil, o documento orientador do PNAIC (Brasil, 2017) deixa clara a inclusão da Educação Infantil em seu escopo, como pode-se ver no trecho a seguir:

O PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (Brasil, 2017, p. 05).

A respeito do trecho acima, observa-se que o documento explicita que o material da Educação Infantil, para coordenadores pedagógicos e professores da pré-escola seria oferecido às redes por meio da formação baseada no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Diante disso, considera-se que o programa reconhece a importância dessa etapa como base para o desenvolvimento das aprendizagens como um direito.

Com o *impeachment* ocorrido em 2016, sob o governo de Michel Temer (2016-2018), a implantação da proposta de curso LEEI, para todas as regiões do país foi suspensa e novas tratativas foram retomadas em 2017, sob a coordenação da nova gestão que tinha

a intenção de incorporar a pré-escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como estratégia de antecipação da alfabetização, com vistas a minimizar fracassos na etapa seguinte [...] O desenvolvimento da primeira formação em caráter nacional destinada a professoras da educação infantil teve várias inconsistências como política pública. (Nunes, Baptista e Corsino, 2023, p. 06)

Ainda no governo Temer, foi lançado em 2018 o Programa Mais Alfabetização (PMAIa). O cerne do programa Mais Alfabetização era o reforço escolar para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Sem grandes impactos nos índices de aprendizagem das crianças, o programa fortaleceu a desvalorização e a precarização do trabalho docente por meio da contratação de assistentes de alfabetização que recebiam uma bolsa de valor ínfimo. Em face do exposto, esse cenário histórico e político moldava caminhos para a consolidação da ‘nova’ Política Nacional de Alfabetização que seria lançada em 2019.

Sob o cenário pandêmico, durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), vimos o surgimento da Política Nacional de Alfabetização PNA, através do Decreto 9.765/2019. Do ponto de vista epistemológico, a Política Nacional de Alfabetização PNA (2019-2022) foi instituída a partir da perspectiva linguística, com ênfase nas Ciências Cognitivas de Leitura, apresentando uma abordagem fundamentada no método fônico e reforçando práticas amplamente criticadas, questionáveis e já superadas em muitos contextos escolares.

Salientamos que as políticas públicas da alfabetização no Brasil são marcadas por rupturas. Sobre isso, assinalamos a fratura nas ações políticas ocorridas entre a PNA de 2019 e o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa PNAIC (2013-2017), política que a antecedeu e que considerava a alfabetização na perspectiva do letramento de acordo com Soares (2015).

No que diz respeito à Educação Infantil, é preciso mencionar ainda que, atrelada à perspectiva da PNA, há a inclusão dos livros didáticos para a Educação Infantil no Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2022, sob a justificativa de evidências científicas com base em estudos internacionais e fazendo referências a documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), embora não encontremos prerrogativas que justifiquem a referência para sustentar a iniciativa nos citados documentos.

Na PNA, o MEC, naquele contexto, advogava que as crianças que adquirem desde cedo habilidades fundamentais de preparação para a alfabetização têm mais sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e na vida escolar do que aquelas que não as adquirem (Nota

Técnica nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB, p. 09), o que reforça o caráter de uma Educação Infantil preparatória para o acesso da criança ao Ensino Fundamental.

Avançando cronologicamente na análise longitudinal das Políticas Públicas de Alfabetização, o Decreto nº 11.556 de junho de 2023 revoga a PNA do governo (2019-2023) e a Lei 15.247 de outubro de 2025 anuncia e dispõe a política denominada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), ação colaborativa entre União, Estados e Municípios para a garantia da alfabetização das crianças

CNCA e Educação Infantil: o que revelam os documentos?

Em contraposição ao entendimento da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, argumentamos que o direito da criança à aprendizagem da linguagem escrita deve ser assegurado por meio de práticas, intencionalmente planejadas pela professora, que: 1. garantam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, conforme na Educação Infantil como preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010); 2. respeitem, valorizem, respeitem, valorizam e promovam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme apontado na Base Nacional Comum Curricular – (BNCC, 2017); e 3. estejam situadas em contextos enunciativos vivos, isto é, vinculadas ao uso da linguagem nas práticas sociais. Portanto, defendemos a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil como um direito das crianças, sem quaisquer exigências e/ou imposições verticalizadas voltadas à construção de habilidades como prerrogativas para o acesso ao Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o CNCA inclui a Educação Infantil em seu escopo de atuação, expressando no art. 3º da lei 15.247/2025 que um de seus princípios é a valorização dos profissionais da Educação Infantil. No que tange às estratégias de implementação da política, o art. 10 assinala “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, 2025), através da articulação da União com os Estados e os Municípios. Além disso, a legislação e os documentos específicos sobre a política trazem a dimensão do financiamento e da formação de professores, diante disso, tais normativos incidem sobre a práxis cotidiana e, portanto, consideramos importante a análise dessa política a partir do viés científico.

Para nós, a Educação Infantil não é etapa preparatória para o Ensino Fundamental e o professor não pode ser concebido como mero reproduzidor de orientações previamente determinadas e que desconsideram as particularidades e as especificidades das crianças. Antes de tudo, o professor deve ser concebido como sujeito crítico e reflexivo, cuja formação tem função primordial e, por isso, a amplitude de sua atuação não cabe na proposta de preparação da criança para o acesso ao Ensino Fundamental, a partir do trabalho pedagógico com manuais e/ou cartilhas com fórmulas prescritivas. Por fim, é válido mencionar que a prática pedagógica na Educação Infantil tem uma característica diferente, face à sua natureza como primeira etapa da educação básica, a particularidade do desenvolvimento, da aprendizagem da criança e da singularidade das infâncias.

Vale destacar que, no escopo de documentos do CNCA, encontramos o documento de orientações para a formulação e para a implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada (2023), que aponta o trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil com a oralidade, com a leitura e com a escrita.

Sobre isso, é possível depreender que o CNCA estabelece que a formação continuada deve contemplar de forma explícita os profissionais que atuam na Educação Infantil, com o objetivo de garantir a promoção de experiências de aprendizagem que favoreçam a oralidade, as práticas de leitura e de escrita de maneira coerente com as peculiaridades dessa fase do desenvolvimento infantil.

Levando isso em consideração, significa que o CNCA não entende a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental, mas como uma etapa com sua própria identidade educativa, na qual a oralidade, a leitura e a escrita são promovidas de forma integrada às experiências

significativas da vida das crianças. No que tange à educação infantil, é válido destacar que o CNCA afasta

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

Em suma, o compromisso reconhece que as múltiplas e diversificadas linguagens devem ocupar as ambiências da Educação Infantil, todavia, a referência para o trabalho com a oralidade, com a leitura e com a escrita para crianças pequenas de 0 a 5 anos deve seguir o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Desse modo, destaca-se a importância das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes de um currículo que respeita a infância.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ampliar a consciência do professor sobre as conexões entre sentir, pensar, agir e se movimentar, fomentando situações de aprendizagem que encontrem nas brincadeiras a geração de sentidos e significados para os bebês e crianças pequenas.

O CNCA inclui explicitamente a Educação Infantil como foco da formação continuada, enfatiza experiências de linguagem, de leitura e de escrita respeitando a infância e o desenvolvimento integral, valoriza princípios pedagógicos como ludicidade, diversidade cultural e afetividade e define cargas horárias e organização colaborativa das formações para esse segmento.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada compreende a alfabetização, sobre as bases da perspectiva dialógica da linguagem, como um direito fundamentalmente humano, reconhecido no ordenamento jurídico brasileiro, por meio do Plano Nacional de Educação (2014) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). Por conta disso, considera-se tal perspectiva como um elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

Com base nessa premissa, o objetivo do CNCA é garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, através do estabelecimento de um regime de colaboração, entre os entes federados, para a formulação e para a implementação de ações que garantam que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Ademais, o compromisso também apoia a recomposição da aprendizagem nas áreas de leitura e de escrita para as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental que ainda não tenham exercido plenamente esse direito.

Diálogos sobre formação de professores da Educação Infantil a partir do CNCA

O documento de ‘orientações para a formulação e para a implementação de estratégias de formação continuada no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada’ (2023) enfatiza uma série de premissas epistemológicas que devem orientar a formação dos profissionais. Dentre as orientações formativas diretamente relacionadas à Educação Infantil, observamos que a alfabetização é vista como parte de um processo discursivo e social, que envolve práticas de linguagem oral, de leitura e de escrita contextualizadas nas múltiplas experiências das crianças.

De maneira adicional, destaca-se a importância de garantir que as crianças da Educação Infantil participem de experiências contextualizadas e significativas de oralidade, de leitura e de escrita em diálogo com outras linguagens, ou seja, não se trata de antecipar práticas de Ensino do Fundamental, mas de articulá-las ao desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, a formação deve considerar a afetividade e a ludicidade como aspectos centrais das práticas pedagógicas na Educação Infantil, em consonância com a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Esse compromisso também aponta o reconhecimento explícito das identidades e das necessidades de crianças que têm outras línguas ou expressões linguísticas (por exemplo, povos

indígenas, migrantes e surdos), o que implica formação que fortaleça competências para esse acolhimento. Ademais, ressalta-se que a formação deve apoiar os profissionais para garantir os direitos de aprendizagem de cada criança, inclusive no contexto das transições entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, reconhece-se que a Educação Infantil não é uma “pré-alfabetização” mecânica, mas uma etapa na qual as práticas de linguagem, de leitura e de escrita são vivenciadas de forma integrada às experiências das crianças, respeitando ritmos, contextos e singularidades.

Além do mais, o referido documento descreve que o processo de formação deve ser organizado em rede colaborativa, deve envolver gestores estaduais, municipais e federais; coordenação pedagógica e articuladores; instituições formadoras e profissionais que atuam na Educação Infantil; e deve ainda assegurar participação ativa na definição de planos de formação e monitoramento.

Todavia, a melhoria substancial da capacidade dos sistemas de ensino, no campo da alfabetização, requer atenção particular sobre a valorização dos profissionais da educação, sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional e sobre as melhorias em suas condições de trabalho. Dito isto, a valorização dos profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um dos princípios da Lei 15.247/26, que institui o CNCA no Brasil. A referida legislação também estabelece, em suas diretrizes, a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais e, como eixo estruturante, a formação de profissionais da educação e a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Nesse cenário, é de responsabilidade da União elaborar diretrizes, orientações e ofertar assistência técnica e financeira voltadas para a formação no âmbito das práticas pedagógicas e de gestão escolar, direcionada para os profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como para os gestores educacionais. Enfatiza-se que, de acordo com o documento de orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada (2023), no âmbito do CNCA, a formação continuada é um dos principais vetores do desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional é concebido como um processo multidimensional e permanente de tomada de consciência a respeito do próprio ‘ofício’ docente e da ampliação de diferentes conhecimentos, saberes e práticas. Dentro dessa perspectiva, o investimento do CNCA em políticas de formação de professores tem como foco a ampliação das capacidades profissionais individuais e coletivas que garantam boas experiências de aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita para todas as crianças brasileiras.

O caderno de orientações para a formulação e para a implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do CNCA também estabelece algumas premissas epistemológicas específicas em torno do processo de alfabetização e de letramento, que devem ser consideradas no planejamento e na implementação das estratégias de formação organizadas em diferentes territórios. É necessário salientar que não se trata de um padrão metodológico ou didático que deve ser tomado como regra universal.

Pro-LEEI na linha do horizonte: avanços e desafios

O delineamento de caminhos formativos específicos para os professores da Educação Infantil é assinalado no Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, no art. 12, no inciso II que estabelece o eixo da formação de profissionais da educação e a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar e, nesse sentido, emerge em âmbito da política de formação nacional, o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Assim, organizamos a discussão no que se refere aos seguintes aspectos: objetivo do programa, aspectos epistemológicos, operacionais e avanços e desafios.

Em termos de contexto, é válido retornar aos acontecimentos em ordem cronológica para mencionar que, em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC) promoveu uma reunião técnica em Brasília com especialistas das áreas de alfabetização, da leitura e da escrita e do campo da Educação Infantil e iniciou um movimento que reuniu pesquisadores de diversas universidades de algumas regiões do Brasil e culminou, em 2013, com o financiamento de pesquisa

desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC).

Desse financiamento, resultou a publicação da coleção de livros constituída de oito cadernos que compõem o material didático do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)”. Esse curso tem como objetivo a formação de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.

Sob condições críticas em uma conjuntura política marcada pela transição no Governo Federal, conforme Diniz (2022), o LEEI teve a sua 1ª edição regulamentada, no PNAIC – Pré-escola, pela portaria federal nº 826, de 07 de julho de 2017. Entre os anos de 2018 e 2023, mesmo sem o respaldo do Ministério da Educação, se manteve ativo e teve cinco edições⁸. A conjuntura política do país entre 2019 e 2022, durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, foi marcada por uma profunda crise desencadeada pela pandemia de COVID-19 que agravou e evidenciou desigualdades estruturais históricas e este momento histórico resultou em um significativo retrocesso na aprendizagem, bem como assinalou a necessidade de políticas públicas de fortalecimento da aprendizagem na escola pública.

Em 2023, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva no que tange à formação de professores no âmbito do CNCA (2023), há articulação do MEC com as Universidades Federais para a inclusão do LEEI no escopo de ações formativas para os professores da Educação Infantil, cuja materialização se dá através do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Em 2025, o LEEI foi instituído como programa de formação através da portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, que institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

No que tange à finalidade, o Pro-LEEI, conforme o art. 1º da portaria nº 85/2025 do MEC, tem o intuito de “implementar ações de formação continuada focadas na ampliação e na consolidação dos saberes dos profissionais da educação infantil para o planejamento e para a implementação de práticas pedagógicas destinadas a incidir sobre o desenvolvimento das crianças no campo da linguagem oral, da leitura e da escrita.” O texto da portaria deixa claro que é preciso pensar sobre o lugar ocupado pela Educação Infantil no processo longitudinal de alfabetização das crianças.

Assim, do ponto de vista epistemológico, entendemos que à Educação Infantil compete o compromisso com o desenvolvimento e com a aprendizagem de uma criança responsiva, ou seja, que a criança compreenda a fala viva, o enunciado vivo. Como preconiza Bakhtin (2013, p. 271), ao afirmar que “Toda compreensão da fala, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso).

Para Bakhtin (2003), o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, a relação com o outro, o autor russo declara que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (Bakhtin, 2003, p.348). Conforme Amorim (2012), a noção bakhtiniana de dialógico ou de dialogicidade pode ser compreendida como a relação que um enunciado estabelece com outros enunciados situados em determinado tempo e espaço. O que equivale a afirmar que o enunciado está situado em uma cadeia que lhe antecede e lhe sucede, em conformidade com Bakhtin (2003, p. 410),

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, aqueles que nasceram do diálogo com séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo.

8 Conforme Diniz (2022), a 2ª edição foi realizada por meio de parceria estabelecida entre Universidade Federal de Minas Gerais e Secretaria Municipal de Belo Horizonte; 3ª edição foi desenvolvida por meio de financiamento da Fundação Itaú Social para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios Boninal, Boquira e Mucugê, da Chapada Diamantina na Bahia; 4ª edição foi financiada por emenda parlamentar, foi desenvolvida para professores de Belo Horizonte; 5ª edição foi realizada por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Contagem; 6ª edição foi realizada para professores de Juiz de Fora.

Nessa perspectiva, as primeiras palavras de uma criança estão situadas nessa cadeia de enunciados concretos, ou seja, estão posicionadas em um contexto de situações sociais de enunciação e de discursos. Isto posto, no terreno do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, espaço de educação escolar, é preciso problematizar a necessidade de práticas pedagógicas e educativas que superem o trabalho pedagógico desconectado da vida da criança em seu contexto cultural e efetivem um trabalho que possibilite o pensamento crítico sobre a língua/linguagem da criança desde a mais tenra idade, situado em contexto de enunciação. E, para nós, o ancoradouro teórico para a análise e a problematização das práticas pedagógicas voltada à linguagem escrita na Educação Infantil é a Teoria Dialógica do Discurso.

Sob a ótica operacional, o Pro-LEEI é desenvolvido em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, garantida a representação da União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com carga-horária de 120h. Compete às unidades federativas a pactuação de calendarização da formação de acordo com as peculiaridades de cada território. Levando em consideração esse regime de cooperação, cabe dizer que a seleção dos formadores estaduais é feita pela Ifes e a seleção dos formadores municipais é feita pelas Secretarias Municipais de Educação. Ademais, o pagamento desses(as) formadores(as) é concedido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de bolsas de estudos, na forma definida pela Lei nº 11.273/2026.

Face aos caminhos percorridos, salientamos que o CNCA traz a superação da PNA (2019) no tocante ao reducionismo da problemática do analfabetismo escolar e das questões predominantemente metodológicas, sobretudo, com ênfase e com direcionamento ao método fônico. Assim, o CNCA aponta a teoria discursiva da linguagem como base para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita pela criança.

Haja vista o processo histórico da Educação Infantil marcado pela noção de preparação das crianças para o acesso ao Ensino Fundamental, o Pro-LEEI tem o desafio de promover, por meio da articulação com as Universidades Federais, a formação continuada para professores de diferentes territórios brasileiros, de modo a respeitar a autonomia e as peculiaridades dos estados e dos municípios, bem como as singularidades das crianças e de suas infâncias, contribuindo para a superação de práticas de oralidade, de leitura e de escrita desprovidas de sentido e, com isso, avançar na promoção paradigmática de práticas pedagógicas discursivas que articulem alfabetização e letramento em uma perspectiva dialógica e lúdica, de qualidade e equidade nas centenas de unidades de Educação Infantil situadas nas diversas regiões do Brasil.

Considerações finais

Os resultados apontam que o CNCA, em contraposição ao entendimento da Educação Infantil, como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, argumenta que o direito à aprendizagem da linguagem escrita, pela criança, deve acontecer por meio de práticas, intencionalmente planejadas pela professora, que: 1. garantam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica; 2. respeitem, valorizem e promovam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme apontado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); e, por fim, 3. situem-se as experiências em contextos enunciativos concretos.

No que se refere à formação de professores, poderíamos enumerar como conquistas do CNCA (2023): 1. a superação da PNA (2019); 2. a efetivação da colaboração entre os entes federados — União, Estados e Municípios; 3. a perspectiva epistemológica de alfabetização, apresentada no CNCA, a partir da teoria discursiva da linguagem; 4. a inclusão da Educação Infantil no escopo de atuação da política, respeitando as especificidades desta etapa da educação básica; e 5. o delineamento de caminhos formativos específicos para os professores de Educação Infantil através do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), com robustez conceitual e metodológica.

Tendo em vista que a profissionalidade docente para a Educação Infantil conclama uma formação crítica e política em sua dimensão individual e coletiva, salientamos que um programa de formação continuada que visa a melhoria da qualidade da relação entre teoria e prática não pode

perder de vista a dimensão de valorização da profissão e das condições de trabalho. Isso pressupõe a garantia de condições estruturais e institucionais para que o professor participe da formação continuada e, a partir dela, amplie o seu arcabouço teórico e aperfeiçoe a sua prática.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 15.247 de 31 de outubro de 2025**. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/2555_L15247.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9765-11-abril-2019-787972-publicacaooriginal-157746-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Nota Técnica nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB**, referente ao Edital PNLD 2022 – Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2020. 29 p. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_INFANT_2022/Nota%20Tcnica%20do%20Ministrio%20da%20Educao%20-%20Edital%20PNLD%202022%20Educacao%20Infantil.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – ProLEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/Demanda1614PORTARIAMECN85DE31DEJANEIRODE2025.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Documento Orientador**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <https://undime.org.br/documentos/5Es5976353.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

Diniz, Vera Lúcia Otto, **Curso leitura e escrita na educação infantil - edição 2021- 2022**: análises, reflexões e possíveis reverberações na prática pedagógica. 2024. 238 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/4cc830e2-27c3-48b9-a382-e667167e125c> Acesso em: 21 jul. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques (org.). **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica**: focos de estudo e percursos metodológicos. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 33, 2022.

LE GOFF, Jacques. História. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 19, p. 1–16, 2023. DOI: 10.47249/rba2023723. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723>. Acesso em: 24 jul. 2026.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes**. París 07 SP, Francia, UNESCO 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

VIGOTSKII, S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.