

**REGISTROS DO "TRABALHO DE PERCURSO" NO LEEI/PERNAMBUCO:
conexões entre a formação docente e as práticas de leitura e escrita
na Educação Infantil**

Ana Carolina Perrusi Brandão¹
Ester Calland de Sousa Rosa²
Fernanda Michelle Pereira Girão³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os 54 “Trabalhos de Percurso” produzidos no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/MEC por 263 formadoras municipais que atuaram nos 184 municípios do estado de Pernambuco. Os Trabalhos foram elaborados por grupos de seis formadoras ao longo do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), sendo apresentados na forma de álbuns de fotos legendadas, com o registro de práticas conduzidas por professoras de crianças com 4 a 5 anos. Tais práticas foram distribuídas em quatro eixos de análise: (1) atividades de leitura; (2) o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética; (3) a produção de textos e (4) a expressão oral. O estudo dos álbuns legendados evidenciou diversas referências a estratégias formativas e a abordagem de tópicos discutidos no curso. Tal constatação revela um movimento de incorporação de princípios e propostas pedagógicas vivenciadas no LEEI às intervenções registradas com as crianças na Pré-escola de diferentes municípios. Concluimos, portanto, que o curso provocou rebatimentos positivos sobre as práticas docentes, ao mesmo tempo em que reforçou a pertinência e demanda de continuidade do investimento na formação profissional na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Letramento. Alfabetização.

**“LEARNING JOURNEY RECORDS” AT LEEI/PERNAMBUCO: connections between
teacher training and reading and writing practices in Early Childhood Education**

Abstract: This article aims to analyse the 54 ‘Learning Journey Records’ carried out under the National Commitment to Child Literacy/MEC by 263 municipal trainers who worked in 184 municipalities in the state of Pernambuco. The Records were developed by groups of six trainers throughout the Reading and Writing in Early Childhood Education (LEEI) course and presented in the form of photo albums with captions, recording practices conducted by teachers of children aged 4 to 5 years. These practices were divided into four areas of analysis: (1) reading activities; (2) work with the Alphabetical Writing System; (3) text production; and (4) oral expression. The study of the captioned albums revealed several references to training strategies and the approach to topics discussed throughout the course. This finding reveals a movement to incorporate pedagogical principles and proposals experienced in the LEEI into the interventions conducted with pre-school children across the state. We therefore conclude that the course had a positive impact on teaching practices, while reinforcing the relevance and demand for continued investment in professional training in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Training. Literacy.

¹ Doutora em Psicologia. Professora Titular. Universidade Federal de Pernambuco. Líder do grupo de pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI). E-mail: ana.brandao@ufpe.br

² Doutora em Psicologia. Professora Associada. Universidade Federal de Pernambuco. Membro do grupo de pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI). E-mail: ester.rosa@ufpe.br

³ Doutora em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Membro do grupo de pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI). E-mail: fernanda.girao@reitoria.ifpe.edu.br

REGISTROS DEL “TRABAJO DE RECORRIDO” EN EL LEEI/PERNAMBUCO: conexiones entre la formación docente y las prácticas de lectura y escritura en la Educación Infantil

Resumen: Este artículo analiza los 54 "Trabajos de Recorrido" elaborados en el marco del Compromiso Nacional por la Alfabetización Infantil (MEC) por 263 formadoras municipales que trabajaron en los 184 municipios del estado de Pernambuco. Los Trabajos fueron elaborados por grupos de seis formadoras a lo largo del curso de Lectura y Escritura en Educación Infantil (LEEI) y se presentan en forma de álbumes de fotos con subtítulos que documentan las prácticas realizadas por docentes de niños de 4 a 5 años. Estas prácticas se distribuyeron en cuatro ejes de análisis: (1) actividades de lectura; (2) el trabajo con el Sistema de Escritura Alfabética; (3) la producción textual; y (4) la expresión oral. El estudio de los álbumes subtítulos destacó diversas referencias a estrategias formativas y la abordaje de los temas tratados a lo largo del curso. Este hallazgo revela un movimiento de incorporación de los principios y propuestas pedagógicas vivenciadas no LEEI en las intervenciones registradas con niños en edad preescolar en diferentes municipios. Concluimos, por lo tanto, que el curso tuvo un impacto positivo en las prácticas docentes, reforzando al mismo tiempo la relevancia y la necesidad de una inversión continua en el desarrollo profesional en Educación Infantil.

Palavras-clave: Educación infantil. Formación de profesores. Alfabetización.

O início do percurso

Em junho de 2023, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) lançou uma nova política de alfabetização com o objetivo de assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. O chamado “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” – CNCA (Brasil, 2023) – pretende, assim, garantir a todos o direito de aprender a ler e escrever, incluindo ainda os estudantes do 3º, 4º e 5º ano, que sofreram impactos em seu processo de alfabetização com o fechamento das escolas durante a pandemia do COVID 19. O MEC busca, portanto, enfrentar um problema antigo no país, implementando essa política em regime de colaboração com estados, municípios, universidades públicas e instituições vinculadas ao terceiro setor, conferindo autonomia pedagógica às equipes formadoras.

Em seu primeiro ano de execução (2024/2025), o CNCA empreendeu ações voltadas para a formação de professores na etapa da Educação Infantil, sob a coordenação de cinco Universidades Federais, uma em cada região do país. No Nordeste, a Universidade Federal de Pernambuco⁴ coordenou esse trabalho, considerando a experiência de mais de 20 anos do

⁴ A coordenação do Nordeste ficou a cargo das professoras Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, ambas integrantes do CEEL e professoras da UFPE.

Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) na execução de programas de formação docente e na produção e análise de recursos didáticos dirigidos à alfabetização.

Nesse contexto, em articulação com nove universidades federais – uma em cada estado nordestino – foi realizado o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). No caso de Pernambuco, nesta primeira edição, o curso foi ofertado para 3.638 professoras e professores da Pré-escola (crianças entre 4 e 5 anos) dos 184 municípios do estado, mais o distrito estadual de Fernando de Noronha, que aderiram ao CNCA e indicaram 263 formadores municipais para atuarem junto aos cursistas.

Antes de situar brevemente a proposta pedagógica do LEEI no Nordeste e, particularmente, em Pernambuco, entendemos ser necessário destacar o significado da inclusão da etapa da Educação Infantil numa política de alfabetização como a que se apresenta no CNCA. Afinal, ainda que o direito ao acesso à linguagem escrita pelas crianças esteja indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), bem como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), aquilo que, de fato, representa “dar acesso à linguagem escrita” é motivo de controvérsia entre autores e pesquisadores no campo da Educação Infantil, bem como entre executores de políticas educacionais. Assim, não causa surpresa que no cotidiano das instituições de Educação Infantil também coexistam posições muito distintas sobre o que as crianças precisam aprender e quais mediações pedagógicas seriam consideradas adequadas para a etapa da Educação Infantil quando se trata da linguagem escrita (ver, a respeito dessa polêmica, Brandão, Leal, 2010; Brandão, 2021; Nogueira, Ferreira e Espíndola, 2023).

Nesse cenário, é preciso ressaltar que, sob o nosso ponto de vista, e aqui também representamos o CEEL, a inclusão da Educação Infantil numa política de alfabetização não constitui uma contradição, como pensam alguns autores (ver, por exemplo, Bessa, 2025). Significa, sim, uma sinalização importante do MEC de que essa etapa inicial da escolarização importa para o cumprimento da meta de todas as crianças estarem lendo e escrevendo ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Isso significa ainda que, embora não seja uma atribuição da Educação Infantil alfabetizar as crianças, é preciso que essa etapa assuma uma parte da responsabilidade nesse processo longo e complexo de apropriação da linguagem escrita. Dessa forma, refletir sobre “o tema da alfabetização” não é algo que interessa apenas a quem atua no

Ensino Fundamental. Trata-se de um tema relevante e que precisa ser estudado por professoras⁵ de Educação Infantil, sem que isso represente um ato de violação da infância ou sinônimo de um desvio dos objetivos dessa etapa.

Também é importante explicitar que, assim como defendido por Soares (2004, 2009, 2017), entendemos que a aprendizagem da língua escrita implica considerar diferentes facetas/dimensões desse processo. O enfoque na faceta linguística da língua escrita (aqui tomada como alfabetização) não indica que ela é mais importante que as demais facetas: interativa (i.e., a língua escrita como meio de expressão e compreensão de mensagens) e sociocultural (os usos, funções e valores atribuídos à escrita, em contextos socioculturais), ambas reconhecidas aqui como letramento. Em outras palavras, para nós (ver Brandão e Rosa, 2010; 2021), “dar acesso à linguagem escrita” na Educação Infantil significa familiarizar as crianças com práticas sociais em que a leitura e a escrita exerçam diferentes funções e sejam necessárias para a comunicação entre interlocutores, bem como criar situações em que elas reflitam e se apropriem de alguns dos princípios que regem o Sistema de Escrita Alfabética. Em resumo, também em consonância com Soares (2017), defendemos a possibilidade e pertinência de construir uma “alfabetização na perspectiva do letramento” já a partir da Educação Infantil.

Nessa direção, a inclusão da Educação Infantil no CNCA também significa reconhecer que as crianças pequenas são curiosas e têm interesse pela escrita e leitura de textos e palavras. Assim, reafirmamos o que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), desenvolvida há mais de 40 anos, já não deixava dúvidas: as crianças pensam e querem entender sobre as finalidades da leitura e da escrita e sobre como fazemos para ler e escrever. Para isso formulam e testam hipóteses, construindo ativamente conhecimentos sobre esses objetos da nossa cultura.

Além dos pontos citados até aqui, entendemos que incluir a Educação Infantil no CNCA abre uma janela para ampliar ou talvez iniciar um diálogo mais colaborativo e informado entre essa primeira etapa da Educação Básica e a etapa seguinte. Isso implica a possibilidade de superar o discurso de “céu X inferno” (Brandão, 2009), em que a Educação Infantil parece viver no paraíso, enquanto o inferno, inevitavelmente, está à espera das crianças no Ensino

⁵ Considerando a predominância feminina nos espaços institucionais da Educação Infantil, adotaremos o feminino genérico ao longo deste texto, embora a presença masculina seja muito bem-vinda.

Fundamental. Também significa questionar o lugar da Educação Infantil como “colônia” da etapa seguinte, desconstruindo seu suposto papel de “estágio preparatório” para o “ingresso adequado” das crianças no Ensino Fundamental. Tal como salienta Moss (2008), é preciso ultrapassar essa relação desigual e conceitualmente equivocada entre os dois segmentos educacionais, e trabalhar na direção de uma parceria forte e igualitária, identificando as diferenças existentes e buscando construir de forma articulada novas concepções, valores e práticas.

Trazendo essa discussão para o tema específico da alfabetização, consideramos que a entrada da Educação Infantil no CNCA, finalmente, nos obriga a discutir e a explicitar “de qual alfabetização estamos falando”. Nesse sentido, enfatizamos que uma alfabetização baseada na memorização de famílias silábicas ou dos sons das letras e na leitura de palavras descontextualizadas e de textos artificiais, isto é, elaborados com finalidades exclusivamente didáticas e que não cumprem finalidades comunicativas é ruim em qualquer idade. Portanto, ao compor o CNCA, o campo da Educação Infantil tem a possibilidade de refletir e ressignificar o conceito de alfabetização, tanto nos meios acadêmicos que tradicionalmente evitaram esse debate (ver a esse respeito a pesquisa de Baptista *et al.*, 2018; Kramer, 2010), como, na outra ponta, as instituições de Educação Infantil que tantas vezes sucumbem às pressões para reproduzir acriticamente métodos de alfabetização implementados no Ensino Fundamental. Como destacado por Brandão (2021), é preciso enfrentar o que algumas pesquisas (Souza, 2011; Cabral, 2013; Silva, 2018; Barza, 2022) têm atestado: “uma certa alfabetização”, baseada em um ensino transmissivo em que a repetição de exercícios de leitura de textos pouco ou nada significativos, a cópia de letras isoladas e de encontros vocálicos e a memorização de fonemas ou famílias silábicas e seus correspondentes gráficos têm ocupado cada vez mais espaço na Pré-escola ou mesmo antes, com crianças de 3 anos. Tais propostas se expressam em atividades mecânicas presentes nos livros didáticos ou nas chamadas fichas, folhinhas ou atividades com lápis e papel, que não respeitam as necessidades nem dialogam com a curiosidade das crianças acerca da linguagem escrita. Assim, reafirmamos a importância da presença da Educação Infantil numa política de alfabetização e com esse sentimento embarcamos na primeira edição do LEEI em Pernambuco.

Caminho traçado: a proposta do Nordeste e o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) em Pernambuco

Além das reflexões e posicionamentos acerca do que se entende como acesso à linguagem escrita na Educação Infantil, o debate sobre a formação continuada e a identidade docente também fez parte do quadro de referências para a implementação do LEEI pela equipe do CEEL.

Assim, tal como posto no Caderno de Orientações sobre a proposta pedagógica do CNCA-Educação Infantil-Nordeste (MEC, 2024), pautamos a organização do LEEI pelos seguintes princípios: ênfase na reflexividade do/a professor/a, mobilização e valorização dos saberes docentes, favorecimento da socialização de experiências, constituição da identidade profissional coletiva, respeito à autonomia e valorização da colaboração entre pares. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação profissional que valoriza tanto o diálogo entre teoria e prática como o protagonismo das docentes envolvidas no programa. Sendo assim, embora exista um encadeamento que multiplica as ações planejadas em uma espécie de corrente - ou seja, equipes selecionadas pelas universidades (as formadoras estaduais) formam profissionais da rede municipal (as formadoras municipais), que, por sua vez, formam as professoras da Pré-escola (as cursistas) - não se trata de um mero “repasso” de informações, seguindo um modelo de instrução programada. Ao contrário, a proposta do LEEI reconhece a diversidade dos contextos locais e regionais, abrindo a possibilidade de que regiões, estados e municípios possam adaptar e contextualizar os conteúdos formativos. Assim, no caso dos estados do Nordeste, mesmo compartilhando princípios, conteúdos programáticos, estratégias didáticas e materiais, nas reuniões para planejamento coletivo, buscamos valorizar a autonomia docente e reconhecer as especificidades de cada território na composição do repertório de práticas adotadas ao longo do curso.

Com base, então, no que foi exposto acima, o LEEI no Nordeste foi estruturado a partir de quatro eixos temáticos, norteadores da nossa proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, a saber: as interações, a brincadeira, a literatura e a expressão. Na verdade, esses quatro eixos perpassaram todos os Encontros (presenciais e remotos), embora com ênfases distintas, o que guiou a seleção dos materiais de estudo, as estratégias didáticas adotadas e os objetivos de ensino e aprendizagem delineados durante o curso.

Em Pernambuco, foram formadas nove turmas, cada uma delas sob a responsabilidade de uma formadora estadual. O grupo de nove pessoas era composto por duas professoras da Universidade Federal de Pernambuco, duas professoras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (todas da área de Educação Infantil) e por cinco professoras de Educação Infantil e/ou pedagogas das equipes técnicas das redes municipais de Olinda, Paulista e Jaboatão dos Guararapes, cidades da região metropolitana do Recife. Três formadoras estaduais tinham mestrado em Educação e as demais já tinham concluído o doutorado em Educação. Além desse grupo, em cada estado do Nordeste, havia uma coordenação local, uma coordenação adjunta e mais três assessoras, todas com experiência na Educação Infantil e em formação de professores.

Por entender a importância da constituição de equipes técnicas qualificadas nos municípios, foi estabelecido como exigência que as formadoras municipais indicadas para o LEEI tivessem um vínculo efetivo com suas respectivas redes de educação municipais, além de experiência como professora, gestora ou técnica na etapa da Educação Infantil⁶. Com esse perfil, cada uma das 9 turmas foi composta por, aproximadamente, 35 formadoras municipais e mais duas formadoras regionais, membras da equipe técnica da secretaria estadual e que prestavam apoio às formadoras municipais durante o curso.

No Nordeste, embora o planejamento inicial envolvesse 64 horas de formação presencial para as formadoras municipais, devido a atrasos do MEC no repasse de recursos para as universidades executoras do projeto, parte dessa carga horária foi convertida em Encontros remotos. Assim, tivemos 59 horas presenciais, vivenciadas em três Seminários, com carga horária de 20, 18 e 21 horas, respectivamente; 19 horas de Encontros remotos; 10 horas de lives – incluindo a de abertura e a de encerramento do LEEI para todo o Nordeste, e mais duas lives⁷ com temas definidos por cada estado.

⁶ Estes requisitos, formalizados através da coordenação regional do Nordeste, evitou, inclusive, que o grupo de formadoras municipais, que iniciou a formação, fosse completamente desconfigurado após as eleições municipais, ocorridas durante essa primeira edição do LEEI. Assim, apesar de algumas formadoras municipais terem sido oficialmente desligadas de sua função, foi possível enfrentar as pressões advindas de alguns dos novos gestores que, equivocadamente, não reconheciam o sentido republicano do compromisso firmado entre os entes federativos e insistiam em substituir as formadoras que já vinham atuando no LEEI por novos nomes que não estavam no CNCA desde seu início.

⁷ Em Pernambuco, essas lives abordaram os seguintes temas: “Formação humana e docência na Educação Infantil: do acolhimento à escuta ativa”, com a professora da UFPE, Ana Paula Fernandes da Silveira Mota (assessora do estado de Pernambuco) e “Escrita inventada: ação de linguagem das crianças, atividade de aprendizagem e tarefa de avaliação diagnóstica”, com a professora Sara Mourão Monteiro, da UFMG.

Em Pernambuco, os três Seminários presenciais do LEEI ocorreram na cidade de Gravatá, na região agreste, em um único local, o que tornou possível realizar atividades culturais, exposições com acervos literários, jogos populares e produções infantis e uma palestra no último Seminário, sempre com as nove turmas reunidas. Também realizamos oito Encontros remotos, distribuídos entre os meses de maio de 2024 e agosto de 2025. Nesses encontros *online*, além dos temas específicos tratados no LEEI, incluímos as seguintes atividades: “Dois dedos de prosa” – em que duas formadoras municipais apresentavam à turma dados sobre o atendimento e desafios colocados à Educação Infantil em sua cidade, e “Esse livro eu recomendo”, quando mais duas formadoras municipais compartilhavam experiências marcantes em sua trajetória de leitura e indicavam livros para suas colegas docentes.

Nessa primeira edição do LEEI em Pernambuco, os temas priorizados nos três Seminários presenciais foram os seguintes: identidade docente na Educação Infantil, os significados de ser criança; conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações para a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos; a brincadeira e as interações no trabalho pedagógico com a oralidade, leitura e escrita; a literatura infantil e seu papel na formação humana e desenvolvimento das crianças como leitoras e produtoras de textos; critérios de qualidade para a constituição de acervos literários; práticas e jogos didáticos voltados para apropriação de alguns princípios e convenções do nosso sistema de escrita; a psicogênese da escrita; a formação de um repertório de palavras estáveis, incluindo o nome próprio e outras palavras significativas, e a brincadeira com jogos de linguagem da tradição oral.

O tema da expressão oral infantil e a prática pedagógica foi distribuído em três Encontros remotos (num total de oito horas). Foi também em formato remoto que vivenciamos a socialização dos Trabalhos de Percurso, que será detalhado mais adiante.

Ao longo dos Seminários presenciais e Encontros remotos das formadoras estaduais com sua turma de formadoras municipais, diversas estratégias didáticas foram acionadas, tais como a mediação literária com livros de literatura que tinham conexão com o tema a ser discutido. Por exemplo, para apoiar a discussão sobre concepção de criança e especificidades da docência na etapa da Educação Infantil lemos o livro “O que é uma criança?”, de Beatrice

Alemaña e assistimos a pequenos vídeos como “Caminhando com Tim Tim”⁸ e “La Luna”⁹. Em outras ocasiões, a leitura literária foi conduzida em rodas de compartilhamento, com ênfase na experiência estética e formação leitora. Também utilizamos frequentemente outras estratégias, tais como: estudo dirigido e leitura compartilhada de textos de referência; exposição dialogada com slides; análise de situações do cotidiano da Educação Infantil, por meio de relatos de experiências (boa parte delas extraídas das publicações adotadas como material de leitura) ou de extratos de pesquisas no campo da oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos. Utilizamos, ainda, entre outras atividades: a análise de acervos literários e de imagens de espaços de leitura nas unidades de Educação Infantil do estado de Pernambuco, coletadas pelas formadoras municipais; vivências com jogos didáticos e práticas voltadas para a familiarização com o nome próprio e com outras palavras significativas, sempre escritas em letras de imprensa maiúscula; jogos didáticos dirigidos ao trabalho de análise fonológica das palavras; brincadeiras com movimentos corporais e com palavras como, por exemplo, “Corre, cutia!”; a recitação de parlendas, quadrinhas e cantigas de roda.

Juntamente com essas estratégias, alguns procedimentos foram também recorrentes: debates em pequenos grupos ou com todo o grupo-classe; sistematizações em forma de textos produzidos coletivamente; preenchimento de fichas de avaliação de materiais didáticos e de livros de literatura infantil; leitura e partilha de textos escritos pelas formadoras municipais (por exemplo, memórias de leitura para compor uma “colcha de retalhos” da turma). As temáticas apresentadas nas lives, inclusive algumas realizadas por outros estados nordestinos, também foram retomadas e debatidas nos Encontros remotos e Seminários presenciais, mobilizadas por questões problematizadoras.

Ao final de todos os Seminários, reservávamos um tempo para a avaliação do trabalho e planejamento inicial da formação a ser conduzida pelas formadoras municipais com seus grupos de professoras da Pré-escola, em seus respectivos municípios. Assim, eram indicados os temas que não poderiam faltar e possíveis estratégias didáticas a serem utilizadas.

Por fim, para fundamentar a abordagem dos temas traçados para a discussão ao longo do Curso LEEI, no Nordeste, as coordenações estaduais e assessoras decidiram, a partir da

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pe7Uip-tX9Q>

proposta da coordenação geral, utilizar como referência, além dos textos da coleção de oito Cadernos do LEEI (Brasil, 2016), diversos verbetes do Glossário CEALE (Frade, Val, Bregunci, 2014), artigos publicados na Revista Literatura e Arte (<https://portalceel.com.br/publicacoes/#ancora>) e alguns textos do material produzido no âmbito do Programa Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2020)¹⁰.

A trajetória do Trabalho de Percurso no LEEI – Nordeste

Dentre as estratégias didáticas e procedimentos avaliativos adotados no LEEI Nordeste, definimos com outros membros da coordenação regional que o Trabalho de Percurso (doravante TP) teria como formato a organização de álbuns de fotos legendadas, elaborados em grupos de mais ou menos seis formadoras municipais. Assim, foram produzidos de cinco a seis álbuns¹¹ em cada uma das nove turmas, com o acompanhamento das formadoras regionais e estaduais, ao longo de todo o trajeto do curso. Em Pernambuco, logo após o primeiro Seminário presencial, foi disponibilizado um *template* de slides com orientações para a produção do TP e, durante os Encontros remotos e nos Seminários presenciais subsequentes, sempre foi dedicado um tempo para o planejamento e socialização do que estava sendo construído por cada grupo.

Em agosto de 2025, no último Encontro remoto de cada turma, os TP foram apresentados oralmente por formadoras municipais, uma representante de cada grupo, e postados posteriormente na plataforma AVAMEC¹². As versões que foram analisadas para este artigo são aquelas que foram apresentadas no último Encontro remoto e que, eventualmente, sofreram novas alterações a partir do diálogo e das intervenções das formadoras estaduais para sua posterior publicação na plataforma.

Por fim, o entendimento de que o álbum legendado é um modo legítimo de avaliação do

¹⁰ Essa publicação, elaborada pela equipe do CEEL, foi o material de referência em ações de formação de professores da Pré-escola, no estado de Pernambuco, entre os anos 2021 e 2023.

¹¹ Para a composição desse material, cada uma das formadoras municipais, integrantes do grupo, escolhia 11 fotos legendadas para representar sua turma de cursistas. Em seguida, os grupos buscavam dar uniformidade quanto ao conteúdo das legendas, definiam um título para o trabalho e organizavam a sequência das apresentações. Assim, as produções das 268 formadoras municipais foram agrupadas em 54 TP. Vale notar que, como algumas formadoras trabalharam com duas turmas de professoras da Educação Infantil, o número de trabalhos é um pouco maior do que a quantidade de formadoras municipais que, ao final do curso, somavam 263.

¹² Trata-se de uma ferramenta interativa, com recursos *online* disponibilizados pelo MEC aos professores e equipe executora das universidades. No nosso caso, cada sala modelo foi composta com alguns documentos de interesse dos cursistas, orientações gerais sobre o LEEI-Nordeste, referências bibliográficas, além de espaço reservado para a publicação do TP e para a certificação dos participantes do curso.

curso e de seus participantes, está respaldado na ideia de que, ao selecionar e descrever as ações realizadas pelas professoras da Pré-escola, as formadoras municipais apontam o que consideram mais relevante para registro e socialização, bem como expressam seu olhar sobre as práticas realizadas. Como esse é um instrumento também presente nas ações de documentação pedagógica (Fochi, 2019), a escolha desta forma de avaliação está respaldada na concepção de práticas avaliativas que integram a Educação Infantil. O caráter processual e coletivo de elaboração desses trabalhos também conferiu uma dimensão formativa, com intervenções das formadoras estaduais, tal como indicamos acima.

Vale destacar ainda que, embora a origem e a finalidade dos TP estivessem circunscritas à avaliação das formadoras municipais, agregamos, posteriormente, uma dimensão investigativa. Para tanto adotamos procedimentos consolidados no campo da pesquisa educacional de caráter qualitativo e pautados pela busca de “rigor e qualidade” (André, 2001).

Assim, na geração dos dados reportados neste artigo, traçamos um desenho metodológico que partiu da leitura integral dos TP, seguida da elaboração de quadros-síntese em que buscamos agrupar as imagens legendadas a partir de quatro eixos de análise: (1) atividades de leitura; (2) o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética; (3) a produção de textos e (4) a expressão oral. Além disso, também produzimos mais dois quadros-síntese. O primeiro, registrou dados pessoais e trajetórias profissionais com base na autodescrição das formadoras. O segundo, abordou as estratégias formativas adotadas por elas com suas respectivas turmas de professoras de crianças de 4 e 5 anos. Os dados registrados nesse quadro não foram analisados no presente artigo.

Primeira parada no caminho: Quem é o grupo de formadoras municipais e como se apresentaram nos Trabalhos de Percurso?


Como mencionado anteriormente, as formadoras municipais de Pernambuco que concluíram o curso LEEI na sua primeira edição apresentaram o TP no formato de álbum legendado, compondo um total de 54 trabalhos que contemplavam as 268 turmas de cursistas.

No que se refere à experiência profissional e vinculação com a Educação Infantil desse grupo majoritariamente feminino (com apenas sete homens), várias formadoras relataram que atuam ou atuaram na docência de crianças até 6 anos, que são ou foram coordenadoras

pedagógicas, gestoras de unidades educacionais ou integrantes das equipes técnicas das secretarias de educação, também nesta etapa. Além disso, várias informaram que antes do CNCA-LEEI já atuaram como formadoras em programas estaduais e nacionais, a exemplo do Programa Criança Alfabetizada – Educação Infantil em Pernambuco e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Educação Infantil. Em sua autodescrição, muitas delas afirmaram, ainda, que atuam há pelo menos uma década na docência ou gestão da Educação Infantil e consideram que a sua identidade profissional é marcada pela experiência na Educação Infantil, indicando que optaram por conduzir suas carreiras com foco nesta etapa.

No slide introdutório em que cada formadora municipal se apresentava (ver Figuras 1 e 2¹³), um grupo de 57 formadoras também fez comentários que remetem à concepção de criança como sujeito de direitos e produtor de cultura, como vemos nos exemplos a seguir.

Figuras 1 e 2 – Autodescrição de formadoras municipais em seus Trabalhos de Percurso.



Anália de Sales Galdino Serpa
Paulista/PE

Foi na educação infantil que dei os meus primeiros passos na área da educação. Minha trajetória profissional foi construída com base no respeito à infância e no compromisso diário em oferecer um ambiente acolhedor, estimulante e seguro, me dedicando com sensibilidade e responsabilidade à construção de experiências significativas que respeitem o tempo, o ritmo e as singularidades de cada criança. Acredito que meu compromisso com a educação de crianças pequenas é um chamado que envolve escuta ativa, empatia, parceria com as famílias e valorização do brincar como linguagem essencial da infância.

¹³ As formadoras municipais mencionadas autorizaram o uso de seus nomes e imagens, por meio de assinatura de um termo de consentimento, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Turma 8 – Formadora estadual Sílvia de Sousa Azevedo Aragão.



Andréia Carla de Lima Guedes
Camaragibe/PE

Sou Andréia Carla de Lima Guedes, pedagoga com especialização em Educação Inclusiva e Coordenação Pedagógica. Atuo na educação há 18 anos, sendo 13 deles dedicados à Educação Infantil, área pela qual tenho profundo encantamento. Atualmente, exerço a função de professora da Educação Infantil na rede municipal do Recife e de coordenadora pedagógica na rede municipal de Camaragibe. Minha trajetória é marcada pela pesquisa e pelo estudo dos desafios da infância, sempre buscando articular teoria e prática. Defendo uma pedagogia participativa, que reconhece a criança como sujeito de direitos, voz e potencialidades.

Turma 1: Formadora estadual Catarina Carneiro Gonçalves.

Fonte: Arquivo do CNCA em Pernambuco. Disponível em *Google Drive*. Acesso em 14 out. 2025.

Próxima parada – As atividades com leitura

Ao analisar os TP, nos deparamos com diversas imagens e legendas associadas a atividades de leitura, com destaque para situações que envolvem livros de literatura para crianças. Neste conjunto, uma primeira boa impressão foi observar uma diversidade de obras literárias, o que indica a presença desses acervos nas unidades de Educação Infantil em diferentes municípios pernambucanos. Os livros aparecem nas imagens compondo o ambiente, em estantes ou dispostos em tapetes, ora na mão das professoras, ora na mão das crianças.

Ao todo, foram 245 imagens com professoras lendo para grupos de crianças, muitas vezes, identificadas em suas legendas como rodas de história ou mediação literária. Essas sessões de mediação ocorreram mais frequentemente nas salas de referência das crianças (161 registros), com fotos que mostravam páginas de livros ou de sua capa sendo apresentadas às crianças, sentadas em roda ou próximas fisicamente à professora, em tapetes forrados no chão. Também foram visualizados vários registros de leitura compartilhada em áreas externas (33

fotos), como um jardim, um parque na própria escola ou em algum espaço público. Vale notar a presença de 51 fotografias rotuladas como “piquenique literário”, numa referência explícita a uma estratégia adotada no terceiro Seminário presencial, que teve como foco a literatura infantil.

Embora as imagens não permitam uma análise acerca da qualidade das obras selecionadas ou sobre a forma como a roda de leitura foi conduzida, podemos supor certa “cartografia dos encontros” (Bajour, 2023) que envolvem professoras, crianças e livros, que necessariamente decorreu de algum nível de planejamento, escolhas do que e como ler para e com as crianças. Esse volume de materiais compartilhados pelas formadoras sugere que os livros e as histórias estão circulando e têm as professoras no papel de mediadoras de leitura. A esse respeito também vale ressaltar que a escolha de livros ilustrados, para ler integralmente em um único encontro, contribui para compor repertórios comuns e comunidades leitoras, com potencial para favorecer a educação literária dessas crianças (Colomer, 2007).

Como já mencionado, os livros também apareceram com grande frequência nas mãos dos meninos e meninas. Nas 130 fotos legendadas como “leitura livre”, vemos, por exemplo, diversos livros acessíveis às crianças, que usualmente estão sentadas ou deitadas num tapete no chão, cada uma folheando um exemplar, certamente escolhido por ela. Nesses casos, consideramos que o acesso livre aos livros, no que Bajard (2007) designa de “polo da autonomia”, é outro elemento importante na aquisição de condutas que contribuem para a formação de leitores. Essas práticas, aliás, contrariam o que se observa no relato de algumas pesquisas (ver, por exemplo, Lino, 2019; Silva, 2018; Araújo, 2020; Girão, 2022) em que o livro de literatura é poucas vezes manuseado livremente pelas crianças e a escolha de acervos recai, quase que exclusivamente, sobre os adultos.

O segundo tipo de situação em que as crianças interagem com livros aparece em 24 imagens de meninos e meninas reproduzindo gestos similares aos realizados na roda de história conduzida pelas professoras. Ou seja, a criança posta-se num local que permite a visualização do livro por um grupo de colegas, mostra uma página aberta da obra e, em alguns casos, aponta para imagens ou texto, simulando sua leitura oral. Na brincadeira com livros e “fazendo de conta” que leem, as crianças têm novamente a oportunidade de estar entre livros e numa situação de leitura que envolve um modo de mediação do adulto. Assim, mesmo quando ele

não está presente na cena, sua participação pode ser inferida na forma de organizar o espaço, ao disponibilizar os livros, ao mobilizar o grupo para a atividade, além de dispor do tempo pedagógico para que as crianças possam voltar a um livro que apreciam e experimentar “ler” para os colegas.

Em outras 49 imagens legendadas como situações de reconto de histórias, embora o livro não esteja presente nas imagens, certamente as crianças contam histórias já lidas na turma e que fazem parte de um repertório comum que pode ser recordado e oralizado por elas. Dessa forma, tal como enfatizado por Girão (2022), quando livros de literatura estão acessíveis, é comum observar as crianças recorrendo a eles, seja para “ler” sozinhas ou para “ler” e contar histórias aos colegas.

Ainda que em menor número, as 10 imagens legendadas de “instalações de leitura” (Perrotti, Pieruccini, Carnellosso, 2016) indicam novamente uma proximidade com uma estratégia adotada no terceiro Seminário presencial que teve a literatura como eixo. Destaca-se ainda, o papel mediador de professoras na organização dos espaços, num movimento de criar ambientes para o convívio das crianças com livros.

Embora a biblioteca (escolar ou pública) apareça somente em nove álbuns, a seleção dessas imagens aponta para uma outra possibilidade de contato com livros, fora do ambiente da Educação Infantil e que pode contribuir para formar leitores perenes.

Em 40 imagens aparecem referências a “projetos de leitura” ou as chamadas “sacolas de leitura”, que promovem a circulação de acervos entre as casas das crianças e as unidades escolares. Ao apontarem a realização de projetos, algumas imagens sugerem, inclusive, um envolvimento mais amplo da comunidade escolar, com diferentes agentes atuando na mediação literária e se prolongando no tempo, para além das ações inseridas na rotina de um grupo de crianças.

Mais uma parada necessária no percurso traçado pelas formadoras municipais – o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética

Observando as imagens selecionadas pelas formadoras municipais com foco no trabalho relativo à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, é evidente o destaque dado à aprendizagem do nome próprio. Ao todo foram contabilizadas 246 imagens desse tipo, quase o mesmo total de imagens com atividades envolvendo a leitura literária. As imagens registraram

uma variedade de propostas, desde a produção escrita do nome até o seu reconhecimento. Assim, vimos, por exemplo, imagens de crianças escrevendo seu nome no quadro branco ou no papel, a formação do nome com letras móveis, o reconhecimento do nome em listas ou nas rodas de chamadinha com os nomes escritos em cartões, entre outras propostas. Registram-se, ainda, imagens em que grupos de crianças estão em torno de um recipiente com água em que devem “pescar” a letra que inicia o seu nome ou identificar essa letra pulando em cima de grandes cartões com letras escritas, dispostos no chão. Tais iniciativas evidenciam, portanto, uma tentativa de explorar a escrita do nome das crianças não apenas em atividades com lápis e papel, o que consideramos interessante.

Outro bloco que se destacou nas imagens dos TP diz respeito às 121 imagens, categorizadas como “escrita espontânea” de palavras, seja no papel, no quadro ou, muito raramente, na produção da agenda do dia. Também havia imagens de palavras grafadas pelas crianças ou ainda registradas com letras móveis. Se por um lado, o grande número dessas situações de “escrita espontânea” sinaliza a incorporação desse termo e dessa atividade sugerida na BNCC (Brasil, 2017), por outro, há um dado qualitativo importante que levanta certa dúvida sobre o que se entende sobre esse tipo de proposta. Nas imagens observamos um aspecto curioso: as palavras formadas estavam sempre escritas de forma alfabética. Considerando que é difícil imaginar que crianças do Grupo 5 já saibam escrever, por exemplo, palavras como “milho”, “canjica” e “pamonha” de forma correta, fica a questão sobre qual tem sido o entendimento das professoras e também das formadoras municipais sobre o que significa a proposta de escrita espontânea e como esse trabalho tem sido encaminhado na Pré-escola. Há, de fato, oportunidade para as crianças refletirem sobre a escrita das palavras ou simplesmente elas são chamadas a copiar a partir do modelo dado? Essa questão também aponta a necessidade de discutir sobre esse tópico na próxima edição do LEEI 2025/26, já que nessa primeira edição, basicamente, tivemos apenas uma live para tratar desse tema.

Por fim, vemos ainda muitas atividades (71 no total) voltadas para a aprendizagem dos nomes das letras, por meio de jogos como bingo de letras, pescaria de letras, letras retiradas de uma “cartola mágica”. Observa-se também o simples manuseio de letras móveis ou o traçado de letras com massa de modelar, com giz no chão, na areia, provavelmente com o objetivo de que as crianças se familiarizem com a escrita das letras e seus nomes.

Outro grupo de propostas que se fez presente nas imagens, mas em menor número, foi o trabalho com análise fonológica de palavras (27 imagens no total). Assim, foi pequeno o número de fotografias em que vimos jogos didáticos ou atividades com lápis e papel envolvendo rimas, aliterações, comparação ou contagem de segmentos sonoros de palavras. Vimos ainda algumas poucas imagens que registravam a proposta de recitação de parlendas ou pequenos poemas rimados (9 no quadro de oralidade) e ainda a leitura e a identificação de palavras nesses textos. A esse respeito, vale lembrar a recomendação de Araujo e Belintane de que esses gêneros da tradição oral “depois de memorizados para brincar e brincando”, podem “constituir um contexto para a leitura e reflexões sobre a língua.” (2022, p. 75).

Também é importante destacar o reduzido número de propostas envolvendo a leitura de palavras significativas pelas crianças (21 no total), além do seu próprio nome e o nome dos colegas. Assim, as imagens indicam que nos Grupos 4 e 5, as crianças vivenciam mais possibilidades de escrita de palavras do que situações em que são desafiadas a ler palavras.

Uma boa notícia em relação a todas essas imagens em que aparecem os nomes das crianças, a exploração das letras ou a formação de palavras é que as letras estão invariavelmente registradas no formato de imprensa maiúscula. Ao que parece, portanto, já existe uma disseminação da ideia de que a letra bastão é a mais adequada para a etapa da Educação Infantil. Entretanto, notam-se em algumas imagens, a presença do “popular” alfabeto nas paredes das salas, contendo uma figura cujo nome inicia com a letra em destaque, apresentada no formato de imprensa e cursiva e em maiúscula e minúscula. Esse dado aponta, portanto, para a necessidade de continuarmos investindo nessa discussão sobre o que seria relevante e adequado para a Educação Infantil e o que deve ficar para mais adiante, no Ensino Fundamental (ver sobre esse tema Brandão e Girão, 2025).

Ainda em relação ao trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética, vimos algumas poucas imagens com foco na aprendizagem da ordem alfabética, bem como aquelas voltadas para o trabalho com famílias silábicas, propostas que não são coerentes com o que defendemos ao longo do curso LEEI. Assim, mais uma vez, nota-se a necessidade de discussão sobre temas como concepções de alfabetização e expectativas de aprendizagem para crianças na Pré-escola que embasam tais escolhas.

Uma trilha pouco percorrida: o tópico da produção de texto

No que se refere ao trabalho de produção de texto, as imagens legendadas do TP (35 no total) confirmam o que algumas pesquisas (Girão, 2011, 2022; Barza, 2022) têm indicado – são raríssimas as oportunidades de escrita de textos pelas crianças, seja coletivamente tendo a professora como escriba, seja em situações em que elas escrevem do próprio punho. Assim, enquanto a leitura de livros de literatura e as atividades de leitura e escrita do nome próprio já parecem ter sido amplamente incorporadas¹⁴ à rotina das crianças na Educação Infantil, a produção escrita de textos parece ser vista como algo complexo ou talvez menos importante. Precisamos reconhecer, entretanto, que esse tópico não foi abordado diretamente em nenhum Seminário presencial. Assim, os poucos registros observados nos TP também podem representar um reflexo desse processo, o que, por sua vez, evidencia a necessidade de dar espaço à discussão sobre a prática de escrita de textos com as crianças nas próximas edições do LEEI.

A oralidade também se faz presente no percurso

A narrativa de histórias teve presença marcante nos registros selecionados nos TP das formadoras municipais de Pernambuco. A contação de histórias pelas professoras foi nomeada e fotografada 103 vezes, com apenas três delas envolvendo as famílias das crianças. As histórias também apareceram na forma de dramatizações (40 vezes). Esses dados sinalizam a importância atribuída a atividades em que as crianças são chamadas a partilhar oralmente diferentes narrativas literárias, e podem assim ampliar repertórios para construírem suas “casas de palavras” (Reyes, 2021). Com isso, adquirem competências para participar de outras interações verbais, como, por exemplo, quando recontam oralmente histórias que já ouviram na voz de suas professoras ou criam novas histórias, usando marcadores, como fórmulas de abertura e fechamento, ou outros recursos que conferem narratividade às suas produções orais.

Além das histórias, outros gêneros literários da tradição popular também foram registrados nas imagens, como: parlendas, adivinhas, trava-línguas (19 registros no total) e cantigas de roda (23). Completando essa lista, encontramos a poesia, na forma de recitação de poemas (9) e no “sussurro poético” (25), uma estratégia formativa vivenciada com as

¹⁴ Reforçamos, porém, que é preciso continuar investindo na qualidade da mediação docente, assim como na constituição de acervos de livros literários e informativos diversificados e que atendam a critérios estéticos.

formadoras municipais no terceiro Seminário presencial. A esse respeito, ressaltamos que o “banho sonoro” (López, 2016), que se oferece nessas práticas de oralidade, certamente repercute na intersubjetividade entre professoras e crianças, bem como valoriza e reafirma a presença das culturas infantis (Araujo, 2016) no espaço institucional da Educação Infantil.

Imagens de roda de conversa (36 fotografias), de brincadeiras envolvendo movimentos corporais (31 registros), a brincadeira de faz de conta (14) e a exposição oral de trabalhos realizados pelas crianças (9) também foram categorizadas no eixo da oralidade.

Embora os registros fotográficos não sejam, evidentemente, suficientes para conhecermos como essas atividades foram conduzidas, a presença desse conjunto de práticas pelo menos indica que as crianças estão tendo oportunidades de interação e expressão. Ou seja, as imagens apresentam situações em que potencialmente elas podem falar e ser ouvidas, são desafiadas a expor suas ideias, a respeitar turnos de fala e aprenderem a dialogar, a argumentar e a produzir coletivamente textos orais, tal como recomendam documentos norteadores da Educação Infantil (Brasil, 2010, 2017).

Um percurso finda, outros se anunciam...

A análise dos 268 álbuns que compuseram os 54 TP elaborados pelas participantes do LEEI de Pernambuco, na edição 2024-2025, e sua categorização a partir de quatro eixos de trabalho pedagógico – leitura, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, produção de textos, e oralidade – trouxe indícios importantes para avaliar o programa de formação profissional implementado e sua contraparte nas aprendizagens das formadoras municipais, especialmente em seus modos de se apropriarem do arcabouço conceitual tratado ao longo do curso.

De um modo geral, os álbuns fotográficos legendados evidenciaram que os conteúdos de ensino tratados no processo de formação continuada, bem como os procedimentos e as estratégias didáticas adotadas, tiveram rebatimentos para a prática pedagógica em grupos de crianças de 4 e 5 anos, na Educação Infantil, nos diferentes municípios envolvidos no CNCA. Isso significa que reconhecemos nos TP o registro de algumas atividades que foram vivenciadas pelas formadoras municipais no seu curso com as formadoras estaduais e que, provavelmente, foram incorporadas ao seu trabalho de formadoras das professoras de Educação Infantil. Assim, vimos nas imagens atividades nomeadas como: “piquenique literário”; “sussurro poético”; “repolho quente” “pesquisa de campo com anotações” e “pano encantado”. Todas elas

vivenciadas pelas formadoras municipais em suas turmas com as formadoras estaduais, reinventadas no seu trabalho formativo nos municípios e apresentadas nas imagens e legendas registradas em diferentes contextos, nas instituições de Educação Infantil.

Além de ter cumprido a finalidade de avaliação do curso e das formadoras municipais, a observação atenta dos álbuns legendados também sugere pautas para o planejamento de novas intervenções, na continuidade do CNCA, no recém-implantado ProLEEI – Portaria nº 85/2025, MEC-SEB (Brasil, 2025). A recorrência de algumas categorias de imagens e legendas, por um lado, e as ausências ou pouca incidência de outros agrupamentos podem sugerir novas trilhas a serem percorridas no ProLEEI ou em outros processos formativos que estabeleçam objetivos similares.

Dois blocos temáticos se destacam e tiveram incidências bastante próximas: as imagens/legendas indicando situações de leitura compartilhada de livros e aquelas com intervenções didáticas que partem da reflexão sobre o nome próprio das crianças. Os gêneros da oralidade também apareceram com frequência, em especial, nas rodas de contação de histórias e de conversa. No polo inverso, quase não vimos crianças e suas professoras produzindo textos, quer individualmente, quer em escritas coletivas, tendo a professora como escriba. Os jogos de análise fonológica também tiveram uma baixa incidência neste conjunto de TP. Poucas vezes, vimos imagens de crianças lendo palavras significativas, extraídas de um repertório compartilhado a partir de alguma intervenção pedagógica. Por outra parte, imagens que evidenciam práticas de alfabetização que não consideramos adequadas, nem na etapa da Educação Infantil nem, mais adiante, no ciclo de alfabetização, persistem em desafiar as equipes formadoras das Universidades. Portanto, permanece a demanda de repensarmos como intervir na desestabilização de propostas que não contribuem, efetivamente, para aproximar as crianças da leitura, escrita e oralidade, como recursos de expressão e apropriação da cultura.

Finalmente, ao tratarmos os TP como ponto de passagem e reflexão e não como a chegada no ponto final – e ancoradas na perspectiva de formação docente expressa no CNCA, seguimos no ProLEEI 2025/2026 com o propósito de qualificar, cada vez mais, o tempo de trabalho pedagógico compartilhado entre professoras e crianças de 4 e 5 anos no campo da oralidade, leitura e escrita.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 51-64, julho, 2001.

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

ARAUJO, Liane Castro de; BELINTANE, Claudemir. Entre oralidade e leitura: tradição oral na alfabetização. *In*: NOGUEIRA, G. M. (org.). **Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países**. Curitiba: CRV, 2022. p. 63-86.

ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na educação infantil: uma análise de práticas de ensino de leitura e escrita**. 2020. 214 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/39345>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Solisluna Editora: São Paulo: Selo Emília, 2023.

BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa. Ferraz Almeida; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. A produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. *In*: CARVALHO, L. D.; NEVES, V. F. A. (Orgs.). **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. E-book. Disponível em: https://nepei.fae.ufmg.br/wpcontent/uploads/2018/12/infancias_crianças_educacao-1.pdf. Acesso em: 07 out. 2025.

BARZA, Valéria Suely Simões. **O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na rede municipal de Garanhuns: o processo de transição das crianças do último ano da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46168>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BESSA, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira. Formação continuada de docentes da educação infantil no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: uma análise circunstanciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 14, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2025.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental: de onde vem e para onde vai? *In*: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia. (org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, v. 2, p. 103-115.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: “ou isto ou aquilo”? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.) **Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p.19-36.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.) **Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. Oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos: pontos de partida e de chegada. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Fala, escuta, leitura e escrita [livro eletrônico]: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos / Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. p. 09-25. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/276.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2026.**

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria MEC 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.** Brasília, DF: 4 de fevereiro de 2025, Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/Demanda1614PORTARIA MECN85DE31DEJANEIRODE2025.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de orientações sobre a proposta pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Educação Infantil Nordeste.** Leitura e Escrita na Educação Infantil, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf> Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_educacao_infantil. Acesso em: 15 ago. 2025.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética**. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

FOCHI, Paulo (Org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em: 10 set. 2025.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Leitura e escrita na Educação Infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada**. 2022. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2022.

KRAMER, Sônia. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. S. *et. al.* (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

LINO, Lis de Gusmão. **Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35738>. Acesso em: 08 out. 2025.

LÓPEZ, Maria Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, MEC/SEB, 2016. pp.13-44.

MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2008.3.3.224>.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 19, p. 1-18, 2023. DOI: 10.47249/rba2023726. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/726>. Acesso em: 09 set. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de mediações pedagógicas: caderno do professor [de] Educação Infantil [e] Pré-Escola. Elaboração: Ana Carolina Perrusi Brandão [et al.]. Organização: Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020. 197 p.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: MEC, SEB. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. Brasília, 2016, p.113-150.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos**: as vozes e narrativas que nos constituem. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.

SILVA, Thais Thalyta da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil**: concepções e práticas docentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33928>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 7, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. **As práticas de leitura e escrita:** a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

Submissão em: 24/10/2025

Aceito em: 25/02/2026

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS