



POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE LEITURA: RESSONÂNCIAS DO LEEI EM TANGARÁ DA SERRA

CONTINUING EDUCATION AND READING POLICY: THE IMPACT OF THE LEEI IN TANGARÁ DA SERRA

Marly Fátima Guimarães de Barros

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1851991563446615>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4089-8531>

E-mail: marlyfgb@gmail.com

Geniana dos Santos

Doutora em Educação (Proped-UERJ); Pós-doutoranda (Proped-UERJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2550888945457523>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6926-0132>

E-mail: geniana.santos@ufmt.br

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Doutora em Educação (PPGE/UFMT) Pós-Doutoranda (PPGEEB/ UFMA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8169555691877779>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9092-0449>

E-mail: cassia.souza@ufmt.br

Taysa Paganotto Lemes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1567216853258148>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6910-0083>

E-mail: lemestaysa@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada com professoras de um Centro Municipal em Tangará da Serra, Mato Grosso, sobre experiências formativas do LEEI-MT, edição de 2024. O objetivo é compreender as ressonâncias da política de formação continuada, entendida como uma política curricular de leitura entre professoras da pré-escola. Pesquisa de cunho qualitativa, desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas. O método de análise foi o Ciclo de Políticas. A fundamentação teórica ancora-se na perspectiva discursiva de currículo. Como resultados, é possível destacar cinco eixos temáticos: 1. Memórias de Leitura e Formação da Identidade Docente; 2. Práticas Pedagógicas: O "Antes" e o "Depois" do LEEI; 3. Protagonismo Infantil, Criação e Imaginação; 4. Avaliação Crítica da Formação Teórica e 5. Concepções de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil (E.I.) Após o LEEI as professoras destacam ter havido uma resignificação importante, tanto nas suas experiências de leitura quanto naquelas oportunizadas às crianças.

Palavras-chave: Política de Formação. Política de Leitura. Educação Infantil.

Abstract: This paper presents the results of a study carried out with female teachers at a municipal centre in Tangará da Serra, Mato Grosso, on their training experiences with the LEEI-MT, 2024 edition. The objective is to understand the implications of the continuing professional development policy, understood as a curriculum policy on reading amongst pre-school teachers. This is a qualitative study, based on semi-structured interviews. The method of analysis was the Policy Cycle. The theoretical framework is based on the discursive perspective on curriculum. The results can be summarised under five thematic areas: 1. Reading Memories and the Formation of Teachers' Identity; 2. Pedagogical Practices: The 'Before' and 'After' of the LEEI; 3. Children's Agency, Creativity and Imagination; 4. Critical Evaluation of Theoretical Training; and 5. Conceptions of Literacy and Reading in Early Years Education. Following the LEEI, the teachers emphasise that there has been a significant reframing, both in their own reading experiences and in those provided for the children.

Keywords: Training Policy. Reading Policy. Early Years Education.

Introdução

A leitura possui significados marcantes na vida das pessoas, pois a maneira como nos posicionamos socialmente depende, em grande medida, da formação leitora à qual tivemos acesso na família, na escola, na universidade ou em outros espaços de formação. A ausência de participação nesses espaços públicos ao longo de toda a vida influencia igualmente a forma como somos significados enquanto leitores ou não leitores.

Iniciar esta discussão com a sensibilização para o tema é importante, uma vez que permite percebermos que, embora a leitura nem sempre seja um objeto de aprendizagem com direcionamento curricular objetivo, como é o caso de conteúdos e repertórios escolares, ela é significada como condicionante de todas as aprendizagens mediadas pelas experiências curriculares que circulam na escola. Saber ler é nuclear nas políticas educacionais para a formação e desenvolvimento humanos. Por isso, a leitura é um objeto de disputa e, nesse sentido, está circunscrita por políticas curriculares, sejam elas verticais, estilo *top-down*, projetadas por órgãos, organismos e instituições para serem implementadas; ou horizontais, *bottom-up*, mais abertas à interpretação e à suplementação ou a movimentos disruptivos de criação.

Estudos sobre as políticas curriculares de leitura propostos por Santos (2017, 2019) destacam um processo ambivalente na formação leitora. Ela se instaura como um dispositivo de colonização, especialmente no que tange às pedagogias dos domínios e à experiência escolar. Sobre isso, não é raro lermos em documentos curriculares que se aprende a ler para dominar e explorar/aprender. Assim, é a partir da formação leitora que são projetados às novas gerações repertórios curriculares tradicionais e um discurso de pertencimento cultural.

Por outro lado, a aprendizagem leitora e o contato com as mais diversas experiências humanas criam condições para a reflexão sobre esse discurso, possibilitando a sua resignificação. Tanto a leitura quanto a escrita, nesse sentido, são dispositivos culturais capazes de reposicionar o sujeito de um polo passivo, consumista e acumulativo, para um polo ativo, produtor de cultura e de transformações nas formas de ler e vivenciar o mundo. O sujeito a ser formado nesse cenário não é o performativo-ilustrado, mas um sujeito sensível, ético e autônomo.

A partir da ambivalência supramencionada, entendemos que a importância da leitura impõe uma forma de lidar com ela, comprometendo-nos com seu ensino, sua aprendizagem e, sobretudo, com sua vivência. É nesse sentido que compreendemos a importância do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), não como um imperativo à alfabetização de crianças, mas como uma possibilidade de pensarmos a leitura de modo crítico e abrangente para a formação humana em contextos educacionais como a Educação Infantil (E.I.). Sobre isso, defendemos que, em tempos em que a leitura é significada hegemonicamente pela via da antecipação da alfabetização nos contextos de educação das infâncias, torna-se oportuno operar e tensionar pela lógica discursiva, tanto as políticas de formação de leitores quanto os contextos da prática pedagógica da E.I (Santos e Cunha, 2024).

Considerando a perspectiva discursiva e suas contribuições para as políticas de leitura, para a formação continuada e para a E.I., este trabalho apresenta resultados de pesquisa desenvolvida com professoras dessa etapa educacional em Tangará da Serra - MT, público-alvo da formação continuada do Programa Leitura, Oralidade e Escrita na Educação Infantil, edição de 2024. Trata-se de uma investigação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, Grupo de Pesquisas Curriculares e Discurso.

O presente estudo foi desenvolvido a partir do Ciclo de Políticas de Rowe, Ball e Gold (1992); Mainardes (2006); Ball (2010); Ball, Maguire e Braun (2016). Embora o ciclo de políticas seja estudado como um todo, observando as relações entre cenários, a entrada de análise pode contemplar um contexto específico (Lopes, 2016). O ciclo dispõe principalmente de três contextos políticos: o Contexto de Influência, o Contexto do Texto e o Contexto da Prática¹.

1 Ball e seus colaboradores ampliaram os contextos, agrupando os das estratégias e dos efeitos, mas esse trabalho de ampliação apresenta várias nuances e recuos ao longo dos estudos sobre políticas públicas. Para compreender esse aspecto, recomendamos a leitura de obras mais recentes do autor ou

O Contexto de Influência nem sempre se mostra tão nítido no estudo de uma política. Embora ele seja comumente projetado como uma força internacional ou mesmo objetivado por agências, organismos e organizações, cada política possui seu campo de forças, no qual relações de poder podem influenciar ou não a produção de uma dada articulação política, culminando em um documento, mas também em uma prática.

O Contexto da Produção do Texto considera essas relações de poder que atuam na objetivação de um documento normativo ou na produção de sentido de uma política. Operar com o ciclo de políticas demanda observar aspectos da composição textual de uma política, considerando suas condições concretas, projetadas textualmente, enquanto fixação hegemônica. Ainda que possa haver resistências, fixar determinados sentidos em uma política oficial é também disputar e, de certo modo, hegemonizar projetos de formação específicos.

O Contexto da Prática evidencia que a vida se manifesta localmente, opera a partir dessas projeções, tensionando, interpretando, traduzindo e resistindo à normatividade. Nesse espaço, a política encarnada pode ou não reiterar sentidos oficializados nos documentos curriculares. A política, desse modo, será sempre interpretada, performada ou tensionada a ser outra coisa no âmbito da vida escolar cotidiana (Lopes, 2025).

Esta pesquisa foi submetida à apreciação ética, aprovada sob o número 90483625.5.0000.5690. Trata-se de uma investigação qualitativa que valoriza a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos (Bauer e Gaskell, 2015). Além disso, destaca-se pela flexibilidade metodológica, pela valorização da subjetividade e pela reflexividade do pesquisador, aspectos fundamentais para a produção de um conhecimento denso e situado.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por constituírem um instrumento que possibilita apreender as percepções e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), esse tipo de entrevista é desenvolvido “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (p. 134)

As entrevistas foram realizadas presencialmente com quatro professoras da pré-escola (pré I e pré II) atuantes em 2024, vinculadas ao mesmo Centro Municipal de E. I. de Tangará da Serra -MT, todas participantes do Programa LEEI-MT/2024. Com duração média de 30 minutos, os encontros seguiram um roteiro semiestruturado voltado à compreensão das experiências pessoais de leitura das docentes e das repercussões de sua participação no processo formativo promovido pelo programa.

Considerando esses pressupostos metodológicos e o interesse em compreender os sentidos produzidos no contexto da prática (Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994), este artigo está organizado em três seções. Na primeira, intitulada **Política de Currículo e Formação de Professoras da Educação Infantil**, discutimos uma perspectiva discursiva de currículo e compreendemos a política como um processo de produção cultural inerente à vida cotidiana. Tal abordagem possibilita reconhecer as professoras da Educação Infantil como sujeitas que produzem políticas no cotidiano escolar, deslocando a compreensão que as reduz à condição de implementadoras de prescrições ou de supostas “boas práticas”.

A segunda seção, **Contextos da Produção da Política: aspectos normativos que organizam a experiência curricular na Educação Infantil**, analisa a política de leitura que constitui o objeto deste estudo, focalizando os contextos de influência e de produção do texto político. Nessa discussão, evidenciamos as disputas discursivas em torno da formação leitora no âmbito do Ministério da Educação, bem como as articulações que possibilitaram a constituição dessa política no estado de Mato Grosso.

Por fim, a terceira seção apresenta a análise das entrevistas realizadas com as professoras, organizada a partir dos eixos temáticos emergentes do material empírico. Os resultados evidenciam cinco eixos analíticos, desdobrados em subeixos que revelam, simultaneamente, as experiências pessoais de leitura das participantes e os processos de resignificação de suas práticas e concepções, mobilizados pela formação continuada desenvolvida no âmbito do LEEI-MT/2024.

Política de Currículo e Formação de Professoras da Educação Infantil

Nesta escrita, assumimos a compreensão de política curricular proposta por Lopes e Macedo (2011). Para a discussão em pauta, o currículo é dinâmico, político e cultural e não se limita às listas de conteúdos ou aos planos de ensino. Ele é construído por tensões entre prescrições oficiais e práticas cotidianas, sempre aberto à reinterpretação e à disputa de significados. Essa visão amplia o entendimento tradicional sobre currículo como organização de disciplinas, mostrando-o como um espaço político de produção de sentidos e de negociação social.

Frangella (2013, p. 340) ao conceituar política enuncia que:

[...] as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias. Dessa maneira, as pessoas e os grupos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque são formados para enxergar, exclusivamente, a perspectiva que é dominante e/ou que atende aos interesses dominantes como “dispositivos” que dirigem como imagem especular o ver, o falar e o julgar.

As postulações de Frangella, Lopes e Macedo (2011) nos ajudam a compreender as políticas projetadas para a E. I., como produções culturais abertas à interpretação. O registro discursivo, portanto, é mobilizador de novas ressignificações. Para as autoras, política não é apenas norma ou regra, mas uma prática articulatória que envolve disputas de significados, hegemonia e negociações sociais. A compreensão sobre educação e política demonstra ser um processo discursivo e cultural, de caráter contingente e conflituoso, que constitui a própria produção curricular.

No tocante à E. I., Frangella (2010) enfatiza que a sua inserção na Educação Básica reflete a luta de movimentos sociais que reivindicavam projetos diversos de educação para as infâncias. A autora sublinha que, na década de 1990, o Modelo Interacionista ganhou força, o que impôs outra concepção de escola, infância e aprendizagem antagônica ao modelo tradicionalmente conhecido.

Foi também o modelo interacionista que possibilitou à E. I. assumir sentidos estruturantes como os das interações e brincadeiras entre crianças, adultos e entre pares, além das múltiplas linguagens. E é nesse contexto teórico de influência que as políticas vão ressignificando suas demandas formativas.

Frangella (2010) destaca que o próprio MEC, por meio da Coordenação Geral da E.I. (COEDI) de 1994 a 1998, ressignificou sentidos sobre a E.I., desenvolvendo ações e discussões nesse campo, a fim de articular uma Política Nacional da E. I. Nas ações da COEDI, destacavam-se intensos debates entre diferentes segmentos desta etapa educacional.

Ela também direciona o olhar para o papel das universidades e centros de pesquisa que ampliam as reivindicações não apenas centradas na perspectiva da criança como sujeito, mas também em diferentes aspectos envolvidos em seu desenvolvimento e formação, registrando uma percepção da criança como criadora, considerando o contexto sociopolítico-cultural.

Moreira e Candau (2008), Frangella, Camões e Drummond (2021), Barbosa e Oliveira (2015), ainda que em registros teóricos distintos, compreendem que o currículo não deve ser entendido como algo estável e imutável, direcionado à implementação. Para as autoras, os conhecimentos produzidos constituem um campo complexo onde ocorrem conflitos, diferenças e acordos e, ao pensar e propor currículos, é preciso ter nitidez sobre quais princípios regem o recorte do repertório cultural, científico, artístico, tecnológico, ambiental disponível em determinado momento histórico e os aspectos relevantes ofertados às gerações mais novas e ativamente apropriados por elas.

O campo curricular indica que a história das instituições de E. I. traz uma relutância em aceitar a ideia de currículo como organizador do cotidiano, operando com a dimensão normativa enquanto totalizadora do planejamento e da experiência curricular. Esse aspecto possui raízes profundas que se atualizam no contexto de significações sobre a educação para a E. I.² Conforme

2 Em nível municipal, destacam-se em Mato Grosso a aprovação do Projeto de Lei 237/25 na Câmara de Sorriso e a sanção da Lei 12.875/2023 em Rondonópolis, ambas autorizando o Executivo a instituir o atendimento noturno.

exemplificam Oliveira e Barbosa (2015, p. 20), existe uma tradição filantrópica e assistencialista direcionando as creches na forma de realizar o “planejamento das rotinas”³ para orientar o trabalho com as crianças. As origens dessa instituição no campo da religião, da assistência social e da saúde definiram o uso dessa terminologia para organizar os processos institucionais.

Sobre esse aspecto, as autoras resgatam que para as pré-escolas até o início da década de 1980, a visão de currículo foi representada por modelos advindos:

- ou das tradições da pedagogia da E. I. como de Fröebel, Montessori, Freinet e Decroly, que muitas vezes eram reproduzidas sem serem consideradas as realidades locais;
- ou de propostas centradas em fomentar o desenvolvimento infantil a partir dos padrões dos estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas. Nessa perspectiva, o currículo reproduzia as áreas de investigação do desenvolvimento infantil, como as áreas afetivas, sociais, motoras, cognitivas, de linguagem, de pensamento lógico-matemático, etc., e relacionava o momento provável de sua aquisição com certas estratégias de ensino;
- ou ainda da organização do currículo a partir de calendário social e festivo cívico e religioso, que persistem fortemente até hoje.

Interpretamos que tais modelos caracterizam um contexto de influência sobre as políticas curriculares de E. I. (Bowe, Ball e Gold, 1992; Mainardes, 2006). Isso porque as teorias do campo mobilizam e sustentam articulações e disputas de projetos formativos. As autoras indicam a presença de um currículo oculto, citando Michael Apple (1982), em salas de jardim de infância, nas quais o tempo e o trabalho pedagógico da professora de E. I. não se centravam no planejado, mas no controle social das ações e da vida das crianças. Barbosa e Oliveira (2015) enfatizam que:

[...] o currículo não é construído apenas por aquilo que os professores conscientemente dizem e escrevem em seus planos que vão ensinar, mas é também composto pelo modo como os mesmos professores se relacionam com seus alunos, pela maneira como disponibilizam os materiais, ordenam o espaço, atribuem valores, elegem os conhecimentos, elaboram estratégias, decidem normas, pelos silêncios, etc. (p. 21).

As autoras afirmam que, diante das reflexões de Apple, o currículo não está relacionado apenas àquilo que é intervenção direta do professor, mas deve ser compreendido como uma gama de elementos presentes na cultura escolar que, direta ou indiretamente, formam as crianças (Barbosa e Oliveira, 2015).

Segundo as autoras, foi exatamente essa concepção ampliada que orientou a definição de currículo defendida nas DCNEI (2009), que consideram o currículo como:

[...] a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (Brasil, 2009a, p. 1).

Nesse sentido, as autoras ressaltam que essa definição de currículo difere de concebê-lo como lista de conteúdos simplificados e obrigatórios, como disciplinas acadêmicas convencionais, ou regido por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações.

Barbosa e Oliveira (2015) alertam também para a preocupação com a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola por motivos que nem sempre dizem respeito aos interesses das crianças ou à convergência com os princípios da E. I. Na reflexão das autoras, as brincadeiras, as atividades físicas e artísticas estão sendo negligenciadas, o que tende a aproximar ainda mais essa

3 Expressão utilizada por Barbosa para referenciar a rotina problematizada em sua tese de doutorado: Por amor e por força: rotinas na educação infantil, 2000.

etapa de um modelo escolar conteudista e preparatório.

Conforme as autoras, o currículo está vinculado à vida cotidiana da escola, aos modos de organização das propostas orientadas pelas intencionalidades definidas para a etapa. As interações, as brincadeiras, as experiências são elementos estruturantes que promovem a construção de conhecimentos pela criança, contribuindo para o seu desenvolvimento. Essa definição reconhece que mesmo crianças bem pequenas, quando chegam à instituição de E. I., já têm uma experiência de mundo, um modo de ser, preferências e interesses que o espaço educacional não deve ignorar. Concordamos com as autoras quando assinalam que o currículo é produção da vida na escola.

O currículo compreende assim não apenas aqueles momentos ou situações formais de ensino, mas coloca professores, gestores e demais profissionais da escola a planejar situações de aprendizagem para além do momento da “atividade dirigida”: o modo como o alimento é servido no refeitório, as possibilidades de brincadeiras e interações do pátio, a relação com a cultura da comunidade, a seleção dos jogos a serem comprados, os livros disponibilizados na biblioteca, etc. todos são movimentos que instigam as crianças e transmitem conhecimentos, portanto fazem parte de um currículo (Barbosa e Oliveira, 2015, p. 24)

Anunciam também que toda proposta da E. I. precisa guiar-se segundo as DCNEI (2009, p. 2) pelos seguintes princípios:

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

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

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Barbosa e Oliveira (2015) enfatizam que a linguagem deve ser presença indispensável no currículo, pois é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e do desenvolvimento das crianças pequenas. Frisam que a comunicação interpessoal inicia-se com o olhar, com os gestos e com os toques acompanhados das sonoridades, que logo se transformam em sons, sentidos e palavras. Esse percurso descrito anteriormente leva muito tempo para se configurar e exige, de uma criança pequena, muita atenção às pessoas ao seu redor, ao mundo que ela observa, à escuta das palavras que lhe são ditas, às músicas que são cantadas e às histórias que lhe são narradas.

As autoras refletem sobre o desenvolvimento da linguagem oral dos bebês e as interações sensíveis e respeitadas do adulto ao reconhecer as múltiplas expressões que estabelecem. Ao dialogar, nomear, olhar e interpretar suas manifestações, as professoras inserem a criança nas práticas comunicativas e sociais desde os primeiros anos de vida. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas é favorecido pelas interações cotidianas estabelecidas com adultos e outras crianças. Ao acompanhar as brincadeiras e promover situações de diálogo, o professor contribui para que as crianças compreendam a função social da linguagem, ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão.

Barbosa e Oliveira (2015) argumentam ainda que a capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo. As autoras enfatizam que o exercício de contar histórias reais ou inventadas deve estar presente ao longo da primeira etapa da Educação Básica.

A partir das compreensões estabelecidas neste estudo, em que currículo se produz na política de vida diária, nas experiências orientadas por intencionalidades pedagógicas para as Infâncias, destacamos as ressonâncias de uma política continuada de formação de professores e de leitura. Entendemos, portanto, que são os princípios supramencionados, enquanto contexto de influência,

que permitem o surgimento de uma comunidade epistêmica que projeta suas significações de políticas de leitura para a E. I.

Contextos da Produção Política - Influência acadêmica e disputas por uma hegemonia discursiva na formação leitora.

O Programa de Formação Nacional Leitura e Escrita na E. I. é uma proposta de formação continuada de professores da E. I. e visa fortalecer as práticas de leitura e escrita na primeira etapa da Educação Básica. Segundo Castro, Lopes e Nogueira (2025), o Programa originou-se em 2008 com a aproximação entre o MEC e as universidades federais de Minas Gerais (UFMG), do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Na ocasião, a Coordenação-Geral de E.I. (COEDI/SEB/MEC) promoveu uma reunião técnica, realizada em Brasília, que teve por pauta: a) - analisar o papel da E. I. na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura; b) - construir posicionamento sobre o papel da E. I. na formação do leitor para que o MEC pudesse assumi-lo na orientação dos sistemas de ensino; c) - tornar visível a especificidade da E. I., diferenciando-a do que é próprio do Ensino Fundamental, bem como da ação da família e da comunidade (Castro, Lopes, Nogueira, 2025).

Tal aproximação entre o Mec e as instituições de ensino superior consiste na articulação que configura um contexto de influência onde conceitos, terminologias e discursos tentam legitimar as intervenções propostas no campo do currículo para formação de professores. Nesse contexto surgem princípios básicos que orientam as políticas e disputam interesses conflitantes, vemos a atuação de diversos atores que vão,

[...] desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. (Lopes e Macedo, 2011, p. 256)

A atuação desses diversos atores no contexto de influência pode também ser denominada como comunidades epistêmicas, conforme evidenciaram Dias (2009), Dias e López (2006) e Lopes (2006b). Tal comunidade é composta por especialistas que compartilham valores, concepções e regimes de verdade comuns, operando nas políticas e legitimando as relações de saber-poder.

A leitura e a escrita na E. I. não consistem em pautas emergentes. Elas já estavam indicadas pelo governo federal faz algum tempo. Esse aspecto é evidenciado no Programa Currículo em Movimento, que propunha atualizações das diretrizes curriculares da Educação Básica, provocando a revisão de documentos orientadores da E. I. Nesse período, a partir de um conjunto de ações, a etapa foi apresentando à sociedade suas especificidades. Algo reforçado nos documentos normativos entre 2009 e 2010.

A passagem do contexto de influência para o contexto de produção do texto político é vista por Ball et al. (1992, p. 21) como “representação da política”, onde serão, conforme as demandas do contexto da prática, reinterpretados. A prática é, portanto, o local onde as “[...] consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experienciadas [...], a arena à qual a política se refere e para a qual é endereçada” (p. 21). O autor e seus colaboradores propõem que a política seja compreendida concomitantemente como texto e como discurso e defendem a compreensão de que a política “exercita o poder pela produção da ‘verdade’ e do ‘conhecimento’ como discursos” (p. 21).

No que tange aos eixos do currículo, os documentos normativos destacam há bastante tempo a importância das linguagens, das interações e brincadeiras e das experiências que devem ser garantidas, entre as quais estão aquelas que visam possibilitar “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2012, p. 25, grifo nosso).

A sedimentação desses propósitos ocorreu no I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, em Belo Horizonte, onde se discutiram as determinações das DCNEIs. Desse debate, originou-se o artigo de Mônica Baptista “A linguagem escrita e o direito à educação na

primeira infância”, no qual a autora defendeu a perspectiva:

[...] de que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada (2010, p. 5).

Com esse entendimento os pesquisadores e representantes da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e gestores públicos, reuniram-se novamente em 2013, por meio da COEDI, para definir alguns acordos em nível nacional devido à: “[...] urgência de o MEC assumir um posicionamento quanto às orientações para um trabalho pedagógico que contemplasse a oralidade, a leitura e a escrita considerando as especificidades da Educação Infantil” (CEALE DEBATE, s.d, online)⁴

Diante do contexto apresentado, concordamos com Ball (1998), que observa a atuação de indivíduos e organizações que operam em escala global, articulados em redes que extrapolam os limites do Estado-nação. Esses atores produzem análises sobre problemas contemporâneos e propõem respostas a eles, exercendo, dessa forma, um papel relevante no processo de aproximação e uniformização das políticas públicas em nível mundial.

Ainda em 2013, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e a Coordenação Geral de E. I. I do Ministério da Educação - COEDI/SEB/MEC, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG, aprovaram o projeto “Leitura e Escrita na E. I.”.

Assegurou-se, assim, o financiamento para uma pesquisa abrangente, ao mesmo tempo em que promoveu uma relação profícua e fundamental das universidades com a formulação de políticas públicas (LEPE, s.d., online).⁵ A atuação das comunidades epistêmicas mobilizou discursos sobre políticas de formação e curriculares, reforçando a constituição de hegemonias sobre o trabalho com as múltiplas linguagens na E. I.

As negociações foram retomadas em 2017 para que a formação continuada tivesse parceria com as universidades públicas de diferentes regiões e alcançasse todas as professoras das creches e pré-escolas públicas do país. Com material teórico pronto em mãos, após debates e conflitos com a nova liderança governamental, esse material foi incorporado às formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2017-2018), com a inserção das professoras da pré-escola.

A formação utilizou o material do Projeto LEEI, disponibilizado pelo MEC em formato digital, para servir de suporte ao processo de formação do PNAIC na E. I. O material tinha configurações e propósitos bem diferentes dos objetivos do PNAIC, que, embora demonstrasse qualidade nos processos formativos, gerava a expectativa de alinhamento com a formação voltada aos Anos Iniciais (Castro, Lopes, Nogueira, 2025).

Após a experiência no PNAIC, as formações do Projeto LEEI contaram com mais seis edições realizadas em diferentes formatos (presenciais e a distância a partir da terceira edição). Nesse momento, foi evidente o papel hegemônico da UFMG na orientação das Secretarias Municipais de Educação dos municípios mineiros que financiaram a realização da segunda edição (2018-2019, em Belo Horizonte).

A terceira edição (2021-2022) foi realizada com os municípios de Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Mathias Barbosa, todos de Minas Gerais. Tratava-se de uma parceria entre a UFMG e a UFJF, financiada por emendas parlamentares dos deputados federais Áurea Carolina Castro (PSOL/MG) e Rogério Correia (PT/MG).

Sua quarta edição (2022-2023) foi realizada com os municípios de Boninal, Boquira e Mucugê, na Bahia e financiada pela Fundação Itaú Social. Tal edição promoveu a formação a distância e ofertou acervos literários para as escolas participantes.

A quinta edição ocorreu pelo Programa de Aperfeiçoamento Docente de Contagem (MG) (2022/2023). Nas sequências de ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), para os municípios da região metropolitana de Curitiba (LEPI, 2023), ocorreu o curso de extensão que

4 <https://youtube.com/watch?v=jMBCUVHfvDo>. Acesso (2026)

5 <https://lepi.fae.ufmg.br/> (acesso 2026)

buscava preconizar os aspectos tanto teóricos quanto práticos da perspectiva dialógica discursiva.

Em 2024, por meio do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto nº 11.556/2023), executado pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com 32 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), foi instituído o Programa LEEI, concretizado em 26 unidades federativas e 3.792 municípios (aproximadamente 68% do total de municípios brasileiros), envolvendo 223.964 professores da pré-escola em formação continuada (LEPI, s.d. online).

O programa, voltado para a E. I., assumiu o mesmo nome do projeto (conjunto teórico produzido que orienta a compreensão epistêmica e prática das ações pretendidas). Essa assimilação dos materiais, da concepção teórica e de trabalho, em nossa compreensão, tanto sinaliza para o que pode ser denominado como contexto de influência política quanto destaca diretamente o contexto de produção de textos, buscando normatizar o contexto da prática (Bowe, Ball e Gold, 1992; Mainardes, 2006; Ball, 2010; Ball, Maguire e Braun, 2016).

Na região Centro-Oeste, o programa foi coordenado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, localizada em Campo Grande. Além do próprio Mato Grosso do Sul, compuseram a região: Brasília e Mato Grosso, uma vez que Goiás não aderiu ao Programa. Embora estivesse prevista para ocorrer no ano civil de 2024, a edição foi prorrogada até meados de 2025, tendo em vista a complexidade das ações a serem desenvolvidas nos municípios.

Em Mato Grosso, nessa edição, estiveram reunidas, além das três universidades públicas, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a União dos Dirigentes Municipais da Educação de Mato Grosso (UNDIME) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT).

A equipe pedagógica escolheu trabalhar com a dinâmica dos Ateliês Formativos e com a metáfora dos voos das aves de Mato Grosso. O Projeto LEEI-MT assumiu, assim, o nome “Voos para ler o mundo a partir do Centro Geodésico da América do Sul - no mundo da fantasia, ludicidade, imaginação e (cri)ação! Embora tenha construído uma identidade própria no trabalho com a literatura, especialmente infantil, o planejamento respeitou o direcionamento dado pela equipe do Mec, readaptado às peculiaridades da cultura do estado.

Ao retomarmos a constituição dessa política de formação continuada, entendemos que todos os atuantes nas comunidades epistêmicas sobre leitura atuam na negociação de sentidos nos diferentes contextos da produção curricular (Dias, 2009). Considerando a literatura sobre comunidades epistêmicas, a autora argumenta que elas são constituídas a partir dessas demandas e reivindicações de formação docente. Embora sua análise esteja circunscrita ao campo da formação de professores, a autora sugere que essa interpretação pode ser estendida a outros contextos. Nessa perspectiva, as comunidades epistêmicas resultam de processos de articulação discursiva que se desenvolvem em distintas arenas de negociação.

Apresentação e Discussão dos dados

As participantes da pesquisa são formadas em Pedagogia, atuam como professoras concursadas e, embora sejam especialistas, nenhuma possui especialização em E. I. As especializações listadas por elas são em Ensino Fundamental, em alfabetização e letramento e em psicopedagogia. Em nossa compreensão, tal aspecto, ainda que não determine a atuação na primeira etapa da Educação Básica, pode representar uma dificuldade em operar com significados de leitura e escrita convergentes à E. I.

A unidade foi escolhida por sua participação na Formação do Programa do LEEI/MT em 2024 e por possuir um grupo de professoras efetivas que permaneceram no espaço de estudo após o contexto da formação. Sobre esse aspecto, destaca-se ainda que uma das autoras deste texto é também docente no Centro de Educação Infantil em destaque.

Após as transcrições e a organização do material discursivo, realizadas com o apoio de ferramentas Google Drive - Digitação de voz do Google Docs e do Notebook LM⁶, versão gratuita, foi possível depreender eixos temáticos. Tais eixos estavam relacionados à estrutura da entrevista que direcionava as respostas para a reflexão sobre a sua própria trajetória de leitura, a leitura na

⁶ A utilização do Notebook LM tem substituído o uso de software de análise lexical. Sua utilização restringiu-se ao processo de organização do material discursivo produzido a partir das entrevistas.

profissão docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, tendo também como recorte o LEEI.

Como ressaltado, do processo de organização lexical surgiram cinco eixos temáticos, dentre os quais: 1. Memórias de Leitura e Formação da Identidade Docente; 2. Práticas Pedagógicas: o "Antes" e o "Depois" do LEEI; 3. Protagonismo Infantil, Criação e Imaginação; 4. Avaliação Crítica da Formação Teórica e 5. Concepções de Alfabetização e Letramento na E. I.

Sobre o eixo 1. Memórias de leitura e formação da identidade docente: destacaram-se três subtemas. O primeiro deles tratava de: a) acesso e escassez, que acabam por retratar a pobreza e as desigualdades sociais que também impactam o perfil da docência. Esse eixo indicou um importante dispositivo reflexivo, em que as professoras conectaram sua história de vida leitora às experiências oportunizadas às crianças.

A participante 1 declara:

Vamos lá, vamos por parte, na infância era bem pouco o acesso a livros e um ou outro que a gente tinha ali na escola, no cantinho, uma revistinha, sempre foi pobre de leitura, mas eu lembro quando eu aprendi a ler a primeira vez, foi muito, parece que abriu os olhos. (Participante 1, 2025)

A participante 2 (2025) também destaca esses aspectos, indicando um avanço na atualidade que acaba por facilitar o acesso aos livros: "Na minha infância, eu não tive muito acesso a livros, como as crianças hoje em dia em sala de aula têm acesso. Mas o que eu tinha, se eu conseguia ler, eu já aproveitava para ler".

A participante 4 (2025), enfatiza a importância dos espaços públicos de leitura para o enfrentamento desse cenário de escassez,

Na minha infância, eu vim de uma família bem humilde, então a gente não tinha acesso a livros, mas na minha cidade, uma cidade bem pequena, a gente tinha uma biblioteca e eu tinha uma cunhada que me levava nessa biblioteca para a gente escolher livros e eu gostava muito de ler livros de princesas, e sempre com esse desejo de ser professora.

Sobre o subtema b) descoberta do mundo letrado, temos a indicação de que, ao ler pela primeira vez, a sensação foi a de "abrir os olhos" (Participante 1, 2025). Sua primeira leitura foi a palavra "Povo", um momento de superação de dificuldades de fundo fonético.

No que se refere à c) relação atual com a leitura, as professoras entrevistadas informam o empenho em melhorar as leituras realizadas, tendo como foco o trabalho. Mas também destacam que há um pouco de "preguiça e desânimo" perante as leituras voltadas, em grande medida, às demandas do trabalho. Conforme a participante 1(2025), "Eu confesso que eu tinha mais acesso quando eu estava estudando, na faculdade, sempre estava lendo, tinha biblioteca". Essas práticas de leitura atuais estão circunscritas ao contexto de trabalho.

Tal inferência se confirma nesse eixo temático ao mencionarem 2. Práticas Pedagógicas, o antes e o depois do LEEI. Nesse conjunto simbólico, temos a informação de que o programa facilitou o acesso à leitura, bem como a diversificação de materiais de leitura. Isso pode ser visualizado a partir das subtemáticas: a) a intensificação da prática; b) a evolução de atividades; c) os resultados visíveis.

Sim, era de uma maneira menos intensa. Porque nós vamos cada dia progredindo um pouco mais. Então com o LEEI nós tivemos um conhecimento maior e a gente colocou isso em prática, inclusive foi muito bom e deslumbrante o projeto que a gente fez com o LEEI, era sobre pássaros e as nossas crianças escolhia que pássaro elas gostaria de ser, faziam essa tentativa de escrita e a gente pesquisou algumas histórias sobre esses pássaros, a gente lia para essas crianças, antes do LEEI era menos intenso e depois intensificou essa tentativa de

escrita e de leitura (Participante 2, 2025).

Além desses aspectos, a ambientação dos espaços de leitura também é apresentada como resultado concreto das mudanças nas práticas pedagógicas. A participante 1 cita, por exemplo, a construção de cantinhos de leitura. A participante 3 relata o trabalho com os gêneros textuais diversos, trabalho que oportuniza que as crianças aprendam a ler de uma forma mais livre e leve.

Eu estava com a turma do pré II quando trabalhei com o LEEI pela primeira vez e saí com crianças lendo já, o que não era uma realidade aqui. Agora estão lendo e escrevendo já palavrinhas, por mais pequenas que fossem, mas já estavam. Então acho que eles desenvolveram mais com esse trabalho (Participante 1, 2025)

[.....] se dedicaram mais à questão da leitura, à questão da escrita partindo daquilo que a criança... do interesse dela, trabalhando com mais bilhetes, com poemas, com leituras de historinha e na minha prática eu vi que melhorou muito, eu ampliei mais meu repertório em questão da leitura principalmente e também da escrita (Participante 3, 2025).

No tocante ao eixo 3. Protagonismo Infantil, criação e imaginação, destacamos que ele é composto por significações sobre a) o projeto dos pássaros, que destaca a especificidade do projeto no âmbito de Mato Grosso.

Então com o LEEI nós tivemos um conhecimento maior e a gente colocou isso em prática, inclusive foi muito bom e deslumbrante o projeto que a gente fez com o LEEI, era sobre pássaros e as nossas crianças escolhiam que pássaro elas gostaria de ser, faziam essa tentativa de escrita e a gente pesquisou algumas histórias sobre esses pássaros, a gente lia para essas crianças, antes do LEEI era menos intenso e depois intensificou essa tentativa de escrita e de leitura (Participante 2, 2025)

Nesse projeto local, as professoras compreendem que a criança foi significada como sujeito, respeitando os princípios e intencionalidades da E. I. No subtema, são indicados os seguintes aspectos: b) a criança como criadora e c) a ruptura com o modelo robô que o trabalho propôs.

A experiência que me marcou foi essa questão de criar e imaginar, de abrir esse espaço para as crianças, porque às vezes a gente fica como um robô, muito técnico e a gente vai só pelas rotinas, aquele chegar, aquele acolher, aquele lanche, aquele parque, e às vezes a gente deixa a desejar, é de propor para crianças imaginarem e criarem. (Participante 2, 2025)

Na subseção 4, Avaliação crítica da formação teórica, identificamos o processo de reflexão sobre a formação do programa. Nesse contexto, as professoras indicam a necessidade de maior aprofundamento teórico, indicando que o projeto também apresentou fragilidades quanto à organização. Sobre esse aspecto, as professoras apresentam visões distintas, reconhecendo que as formadoras estavam aprendendo no percurso. Por isso, nem sempre conseguiam sanar dúvidas.

Na visão da participante 1, faltou uma fundamentação teórica mais profunda e sólida com continuidade. Ela destaca um aspecto relacionado à forma de execução da edição de 2024, na qual as instituições estavam retomando o trabalho com as políticas públicas de formação continuada após um longo período de pausa nesse tipo de trabalho.

Eu acho que a formação é válida, mas precisa continuar, porque deu uma parada, começou e parou; precisa continuar, ser frequente. A formação é válida, mas em si, eu achei que faltou mais fundamentação teórica, não sei se é porque iniciou

e começou meio assim... todo mundo meio ainda perdido, não achei que estava ainda certinho. Parece que começou meio, todo mundo perdido, querendo se encontrar. Eu acho que falta melhorar ainda mais essa fundamentação teórica, para que a prática da gente melhore automaticamente e se torne cada vez melhor. Mas de início foi bom; a experiência foi boa (Participante 1, 2025).

A solicitação de mais formação, especialmente a teórica, evidencia não somente uma análise contextual sobre a falta e a importância, mas um aspecto pessoal da professora, seu desejo de melhorar seus estudos e, em consequência, a prática pedagógica. Em nossa compreensão, isso também indica a adesão ao programa em Mato Grosso, que, desde 2024, tem sido expressiva. Sobre isso, é preciso indicar que, em 2024, a adesão foi próxima dos 100%.

Sobre a adesão, temos a reflexão da participante 2, para quem a formação foi essencial, especialmente por possibilitar a transformação da teoria aprendida em um elemento orientador do trabalho com as crianças no contexto local.

A teoria do LEEI, ela foi essencial, porque às vezes a gente, por exemplo: a leitura deleite, eu trazia para as crianças mas a gente não conhecia essa teoria, então a gente juntou a teoria com a prática e isso, traz para nós um êxito, agora eu sei o que eu estou propondo para as crianças, porque eu vi a teoria lá no curso, eu lembro bem da teoria não falando com as mesmas palavras lá, mas essa questão da criança poder criar e imaginar nós tivemos em alguns encontros na teoria, a gente precisa dar essa liberdade para a criança criar a sua própria história e imaginar, o que me deixou marcado foi isso, e o que eu gostei e trago para minha prática e está na minha prática no dia a dia que a criança tenha essa imaginação e que ela possa criar histórias, a partir de um conto ou a partir dela mesma (Participante 2, 2025).

Ainda nessa direção, a participante 3 salienta que houve edificação das práticas desenvolvidas, situando uma compreensão acerca das dinâmicas formativas instauradas pelo programa.

A formação do LEEI, a parte teórica, foi bem interessante. Eu gostei muito porque as teorias vêm para poder edificar as nossas práticas. Muitas vezes nós já estamos realizando várias práticas e temos que fazer bem essa relação com a teoria. Então, teve momentos de estudo, de leitura, em que ampliou, abriu mais as nossas mentes em relação à teoria para que nós pudéssemos melhorar a nossa prática. Foi um encontro de grande valia que ajudou bastante (Participante 3, 2025).

No que diz respeito ao eixo 5. Concepções de Alfabetização e Letramento na E. I.: foram indicadas ressignificações na forma de compreender a leitura e a escrita. Isso pode ser identificado especialmente pela superação grafocêntrica das professoras, que indicam a percepção auditiva como um importante elemento antes da memorização do alfabeto. Além disso, as professoras destacam que a inserção da criança no mundo letrado é importante para a constituição de uma experiência leitora.

Então, ali você vai estar só plantando aquela sementinha. Quando eles chegam lá no primeiro ano, no segundo ano, eles têm uma leitura fluente; eles têm uma leitura com entendimento. Então, tudo isso precisa ser bem trabalhado na educação infantil. Com projetos com saídas das salas de aula, essa exploração do espaço externo, onde eles visualizam onde as letras estão, onde eles primeiro tentam é identificar o que é aquilo e depois quando eles vão conhecendo esse processo da leitura eles já vão fazendo junções e já vão definindo essa

leitura, essa pré leitura que é na educação infantil e assim com certeza lá na frente eles vão ter uma leitura bem fluente com entendimento (Participante 3, 2025).

As professoras destacaram que, embora o trabalho seja iniciado na E. I., trata-se de uma “sementinha” lançada para que germine e possibilite uma leitura fluente no ensino fundamental. É um processo que começa na E.I. e que ali é só o início do processo.

Discussão

Nesta seção, apresentamos a análise das ressonâncias da política de formação continuada, que constitui o foco deste estudo. Conforme argumentado ao longo do texto, compreendemos essa política como uma relevante política curricular de formação leitora, cujos sentidos são produzidos e negociados nos diferentes contextos de sua atuação. Nessa perspectiva, entendemos que as professoras participantes não se constituíram como meras implementadoras das proposições formativas, mas como tradutoras da política, produzindo interpretações, deslocamentos e ressignificações dos referenciais teórico-práticos mobilizados pelo Programa. Tal compreensão ancora-se na perspectiva discursiva adotada neste estudo, segundo a qual as políticas são continuamente recriadas na prática, em processos marcados pela interpretação, negociação de sentidos e produção de novas possibilidades de ação. Assim, as ressonâncias evidenciadas nas narrativas das professoras revelam não apenas efeitos da formação, mas os modos como cada docente se apropria, reinventa e atribui novos significados às experiências vividas no âmbito do LEEI-MT/2024.

A experiência de escassez, igualmente, parece enfatizar a importância da leitura no contexto da E. I., mobilizando um senso de responsabilidade pelas práticas oportunizadas às crianças. Sobre o perfil das professoras, entendemos que o fato de serem concursadas com identidade fixada na cultura escolar em que atuam permitiu que a reflexão e a crítica fossem possíveis de modo mais aprofundado. Conforme orientam Ball, Maguire e Braun (2016), a atuação no contexto da prática está sujeita ao modo como a cultura escolar dos sujeitos da política é constituída. No caso das professoras, entendemos um direcionamento para a identificação enquanto entusiastas da política, tendo em vista o investimento, a criatividade, a satisfação e a compreensão de que o programa atua em prol do desenvolvimento profissional/carreira (Ball, Maguire e Braun, 2016).

No que diz respeito ao protagonismo das crianças, entendemos que esse é um dos elementos centrais ao contexto da prática, que, de certo modo, garante a articulação entre os contextos da política proposta pelo Programa Leitura, oralidade e escrita na E. I., contexto de influência, este compreendido como o cenário científico e acadêmico de disputa sobre o que e como ler na infância, em que as universidades se destacam na articulação pela superação de sentidos como o da antecipação da alfabetização, e da alfabetização simplificada como decodificação. O contexto do texto, nessa configuração, é materializado especialmente pela coleção - Projeto Leitura, oralidade e escrita na E. I.

Nesse sentido, mesmo que de modo tímido, visualizamos outras concepções a orientar o trabalho como as múltiplas linguagens na E. I., como indica o eixo temático 5. Nisso, entendemos a relação entre os eixos, especialmente os 4 e 5 em que as professoras destacam a necessidade de uma formação que seja contínua. No que se refere a essa solicitação, entendemos que, embora o curso oferecido se configure como extensão, sua execução permitiu a realização de um trabalho bem referenciado teoricamente no contexto da prática (comunidade escolar), implicando as professoras na sua continuidade e ressonância.

Considerações Parciais

Ao propormos essa reflexão, destacamos como objetivo compreender as ressonâncias da política de formação continuada, entendida como uma política curricular de leitura entre professoras da E. I. Para tal, mobilizamos o método criado por Ball e colaboradores para a análise

da política pública.

Em nosso estudo, focalizamos o contexto da prática, buscando compreender como as professoras que vivenciaram a formação proposta compreendiam o processo formativo e suas ressonâncias na prática com as crianças.

Ao sustentarmos o termo ressonância no trabalho, apostamos na possibilidade de as professoras não somente implementarem as propostas apresentadas, mas, de fato, analisarem o seu contexto, traduzindo e ressignificando a política de formação para uma política curricular de leitura.

O estudo ora apresentado não teve como propósito avaliar os efeitos da política de formação em um conjunto amplo de municípios. Ao contrário, privilegiou a análise de um dos contextos participantes do LEEI-MT/2024, buscando compreender, a partir das narrativas de professoras da E.I., as relações estabelecidas entre suas trajetórias leitoras e as experiências vivenciadas no processo formativo.

As análises evidenciaram ressonâncias significativas da formação nas reflexões produzidas pelas docentes acerca de suas práticas e de sua constituição como leitoras e mediadoras da leitura literária. Nesse movimento, identificamos manifestações do que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de entusiasmo, entendido como um modo de engajamento em que os sujeitos se identificam com os princípios da política e se mobilizam para produzir sentidos e recriá-la no contexto da prática. Longe de indicar adesão acrítica, esse entusiasmo revelou-se nas narrativas como um processo de apropriação, interpretação e tradução das proposições formativas à luz das experiências e dos contextos de atuação das professoras.

Como possibilidades de investigações futuras, destacamos a necessidade de ampliar o escopo analítico, contemplando diferentes contextos de implementação da política e suas especificidades. Estudos dessa natureza poderão aprofundar a compreensão sobre as múltiplas traduções produzidas pelas professoras em distintos territórios, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada voltadas à leitura literária na Educação Infantil.

Referências

BALL, Stephen. J. Big policies/small words: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n.2, p. 119-130, 1998 (Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva em: Ball, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional). In.: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 200. p. 121-137)

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. A Reforming education e changing school: **case studies in policy sociology**. London and New York: Routledge, 1992b.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Currículo e Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Currículo e linguagem na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-43. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 6).

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p. ISBN 978-85-7783-048-0.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <abmes.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2026.

CASTRO, Estela Souza de; LOPES, Julia da Fonseca; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **Leitura e escrita na Educação Infantil – LEEI (2013-2023)**: uma análise em três tempos. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 1-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2025v27.n.1.74047>. Disponível em: <<https://periodicos.ufu.br/olharesetrilhas/article/view/74047>>. Acesso em: 4 jun. 2026.

CEALE. Debate: Leitura e escrita na Educação Infantil. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=jMBCUVHfvDo>. Acesso em: 4 jun. 2026.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**, 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.curriculo-uerj.pro.br/>. Acesso em 10 de julho de 2026

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2006. Disponível em : <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>> . Acesso em: 15 de julho de 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CARVALHO, Janete Magalhães. Apresentação da Seção Temática: **Políticas e Práticas Curriculares – Diferentes Perspectivas de Análise**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 340-345, set./dez. 2013. Acesso em: maio de 2026.

FRANGELLA, Rita. **Educação infantil e a institucionalização da infância**: entre a autonomia e a regulação. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24081>>. Acesso em: maio 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil - apostas ou garantias? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-19, e 13657, out./dez. 2021. DOI:<https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13657>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13657>. Acesso em: 4 jun. 2026.

LEPI – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Infância. **Relatório de ações e impactos do Projeto LEEI (2013-2023)**. Belo Horizonte:FaE/UFMG, 2023. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/>. Acesso em: fev. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> . Acesso em 13 de julho de 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Prefácio. In.: BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para estudo de políticas de currículo. In. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: **Uma alternativa às políticas curriculares**

centralizadas. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e 27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 4 jun. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos.** São Paulo: Cortez Editora, 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abr.2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Geniana; RAMOS, Reybia Bueno; DESTRO, Denise de Souza. Currículo e Avaliação: discursos que significam o currículo no contexto estadual de Mato Grosso. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 172–195, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.2960. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2960>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, e 26200, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em: 4 jun. 2026.

SANTOS, Geniana dos. **O meu aluno não lê:** sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Geniana dos; CUNHA, Érica Virgílio Rodrigues da. Redimensionamento dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação em Mato Grosso: a autoridade mística fundadora no contexto da política da BNCC. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e106/1– 21, 2024. DOI: 10.5902/1984644485306. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85306>. Acesso em: 23 fev. 2025.

Recebido em 20 maio 2026
Aceito em 10 julho 2026