

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPLEMENTAÇÃO DO LEEI E A PRÁTICA DOCENTE EM CANELA/RS

*PUBLIC POLICIES FOR READING AND WRITING IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: THE IMPLEMENTATION OF LEEI
AND TEACHING PRACTICE IN CANELA/RS*

Luiz Cristiano Souza dos Santos

Especialista em Educação e Mestrando em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4693898865132019>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9177-3438>

E-mail: luiz-santos04@uergs.edu.br

Denise Madeira de Castro e Silva

Doutora em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1530989611430938>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7401-3133>

E-mail: denimcs@gmail.com

Resumo: Este estudo objetiva analisar as repercussões do curso promovido pelo Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil nas práticas pedagógicas no contexto educativo da pré-escola da rede municipal de Canela, no estado do Rio Grande do Sul, a partir da participação de profissionais da educação na formação realizada nos anos de 2024 e 2025. A metodologia adota abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestoras, formadoras e docentes. A discussão abrange três categorias analíticas: a cultura escrita como direito, a implementação da política de formação e a resignificação das linguagens sociais com foco na transição escolar. Os resultados revelam que a formação qualifica a intencionalidade educativa e promove práticas lúdicas e ambientes significativos. Conclui-se que a política pública apoia as escolhas pedagógicas e assegura o protagonismo infantil, embora enfrente o limite de não abranger as creches. O programa legitima a linguagem escrita como direito e prática social contínua.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura Escrita. Prática Docente. Políticas Públicas.

Abstract: This study aims to analyze the impacts of the training course offered by the Reading and Writing in Early Childhood Education Program on pedagogical practices in preschool settings within the municipal education system of Canela, in the state of Rio Grande do Sul, based on the participation of education professionals in the training conducted during 2024 and 2025. The methodology adopts a qualitative approach using semi-structured interviews with administrators, teacher trainers, and classroom teachers. The discussion covers three analytical categories: written culture as a right, the implementation of training policy, and the reframing of social languages focusing on school transition. Results reveal that training qualifies educational intentionality and promotes playful practices and meaningful environments. It concludes that public policy supports pedagogical choices and ensures child agency, although it faces the limitation of not covering nurseries. The program legitimizes written language as a right and continuous social practice.

Keywords: Early Childhood Education. Written Culture. Teaching Practice. Public Policies.

Introdução

A leitura e a escrita na Educação Infantil têm ocupado espaço crescente nas discussões acadêmicas e nas políticas públicas educacionais brasileiras, impulsionadas pelo desenvolvimento de programas nacionais direcionados à formação docente e à garantia do direito de acesso à cultura escrita desde a primeira infância. Apesar desse movimento, permanece um campo marcado por tensões conceituais acerca do lugar da leitura e da escrita nessa etapa da Educação Básica, sobretudo diante do risco de antecipação dos processos formais de alfabetização.

A primeira etapa da educação básica, é orientada pelos princípios das interações e da brincadeira como eixos do currículo, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos, conforme prevêem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). Nesse contexto, a aproximação com a cultura escrita não deve ser entendida como ensino sistemático do sistema alfabético, mas como possibilidade de inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita por meio da literatura, da oralidade, das múltiplas linguagens e das experiências culturais. Sob a ótica construtivista, Druzian (2012) evidencia que as crianças elaboram conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de qualquer ensino formal, por meio de interações espontâneas com o meio letrado que a escola não pode ignorar.

A Educação Infantil constitui um período imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças pequenas. Promover a leitura e a escrita nessa fase não significa antecipar uma alfabetização mecânica, mas sim corroborar na construção de bases sólidas para o aprendizado futuro. A Constituição Federal de 1988 (CF), (Brasil, 1988) preconiza a educação como um direito de todos, na Educação Infantil, uma das formas de dar materialidade a esse preceito pode ser a organização de ambientes ricos em cultura escrita. Ao promover essas práticas nas salas de referência, a professora assegura o direito da criança de interagir com as múltiplas linguagens sociais.

Embora documentos como as DCNEI (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), reconheçam a importância do contato das crianças com a cultura escrita, diferentes interpretações sobre esses documentos repercutem diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Em muitos contextos escolares, observa-se tanto a antecipação da alfabetização quanto a exclusão da linguagem escrita do cotidiano da Educação Infantil, revelando compreensões distintas acerca das finalidades dessa etapa. Essa problemática evidencia a importância das políticas públicas de formação continuada como estratégias de mediação entre os princípios expressos nos documentos normativos e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), instituído no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio do Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023). A iniciativa busca fortalecer uma concepção de leitura e escrita coerente com os princípios da Educação Infantil, reafirmando que o trabalho com a cultura escrita nessa etapa não se confunde com a antecipação da alfabetização. Ao contrário, propõe a inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita, valorizando a literatura, a oralidade, a contação de histórias, a diversidade de gêneros textuais e as produções espontâneas das crianças. Conforme argumentam Barros-Mendes e Corsino (2023), a proposta formativa fundamenta-se em uma perspectiva relacional e dialógica, na qual a escuta sensível, as interações e as experiências compartilhadas constituem elementos centrais para a construção da cultura escrita. Nessa compreensão, a criança é reconhecida como sujeito que produz sentidos e elabora hipóteses sobre a linguagem escrita desde muito cedo, cabendo ao professor ampliar suas experiências culturais por meio de práticas significativas e contextualizadas.

Sob essa perspectiva, o ProLEEI (Brasil, 2023) representa um importante avanço nas políticas públicas voltadas à formação de professores da Educação Infantil ao propor uma organização formativa comprometida com as especificidades da infância. Os cadernos de formação abordam temas como a constituição da docência, os bebês e as crianças como leitores, a literatura, a cultura escrita e o diálogo com as famílias, reafirmando que a aproximação das crianças com a leitura e a escrita ocorre de maneira integrada às experiências, às interações e às brincadeiras. Essa concepção desloca o foco de práticas centradas na repetição e na preparação para a alfabetização

para uma atuação docente pautada na mediação cultural, na valorização das múltiplas linguagens e na construção de experiências estéticas e comunicativas. Mais do que disponibilizar materiais didáticos, o programa propõe processos de formação continuada que incentivam a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, fortalecendo o direito das crianças de participar da cultura escrita desde a Educação Infantil.

Considerando que esta pesquisa foi delineada e desenvolvida durante o ano de 2025 no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, período em que o programa era denominado Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), essa será a nomenclatura adotada ao longo deste artigo. Posteriormente, o programa passou a ser denominado Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), sem que essa alteração modificasse seus pressupostos formativos ou seus objetivos. Nesse contexto, este estudo objetiva analisar as repercussões do curso LEEI nas práticas pedagógicas no contexto educativo da pré-escola da rede municipal de Canela, no estado do Rio Grande do Sul (RS), a partir da participação de profissionais da educação na formação realizada nos anos de 2024 e 2025.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas. A produção dos dados contemplou as vivências das professoras da pré-escola em suas salas de referência, bem como os desafios institucionais relacionados à implementação das políticas públicas de leitura e escrita na Educação Infantil. Além das docentes participantes, a investigação incorporou as perspectivas da formadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), responsável pela formação realizada em 2024/2025, e de integrantes da equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canela/RS. A análise dos dados foi conduzida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, por meio da identificação de categorias temáticas e padrões emergentes, possibilitando uma compreensão aprofundada das repercussões da formação nas práticas pedagógicas e no contexto institucional.

Metodologia

O percurso metodológico delineado fundamentou-se na abordagem qualitativa. Esta escolha alinhou-se ao pensamento de André (2013), que concebe a realidade como um processo construído socialmente pelos indivíduos em suas interações cotidianas, o que demanda uma aproximação direta do pesquisador com o campo empírico.

A escolha do delineamento qualitativo justifica-se pela busca por significados, interpretações e contextos, priorizando a compreensão aprofundada dos fenômenos em detrimento aos dados. Como apontam Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural constitui a fonte direta para a coleta de dados, sendo o pesquisador o instrumento chave para capturar as nuances e os processos em detrimento apenas dos resultados finais. Em consonância, Minayo, Deslandes e Gomes (2007) e Goldenberg (2004) reiteram que a pesquisa científica opera como uma atividade básica de indagação e construção de realidade, gerando conhecimentos sistematizados que articulam teoria e ação para produzir saberes novos em determinada área.

O campo pesquisado concentrou-se na etapa pré-escolar (Pré I, que atende crianças de 4 anos) da rede de Canela/RS. Esta faixa etária mostrou-se instigante por anteceder o Ensino Fundamental e por ter sido o público-alvo das formações do programa LEEI (Brasil, 2023). Participaram ativamente deste estudo as duas professoras regentes das turmas de pré-escola, a formadora municipal do LEEI e a articuladora municipal do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), esse instrumento oferece um equilíbrio ideal nas pesquisas qualitativas, aliando a flexibilidade de um diálogo aberto à objetividade de um roteiro pré definido de perguntas. No tocante à postura do investigador, Goldenberg (2004) acentua que o sucesso da entrevista depende do estabelecimento de uma relação de confiança e de uma postura neutra, que evite induzir respostas. A autora enfatiza, ainda, a relevância de se transcrever as entrevistas imediatamente após sua realização, o que amplia a autoconfiança do pesquisador e qualifica a fluidez da análise. Complementarmente, Lüdke e André (2013) advertem sobre a importância de registrar impressões e preencher lacunas nas anotações logo após o término da conversa, mitigando o risco de perda de dados significativos que emergem na interação face a face.

A condução das entrevistas foi balizada por rigorosos critérios éticos, seguidos de roteiros específicos e Termos de Consentimento Livre, sendo as participantes informadas sobre o caráter científico da pesquisa, da gravação dos áudios, da garantia do sigilo e o respeito à privacidade de suas identidades.

Para o tratamento e a decodificação do material textual proveniente das transcrições das entrevistas semiestruturadas e dos documentos, adotou-se a Análise Temática (AT), fundamentada nas proposições de Braun e Clarke (2006) e nas interlocuções metodológicas de Souza (2019). Este método interpretativo foca na identificação, análise e comunicação de padrões ou temas recorrentes que sintetizam informações importantes para responder ao problema de pesquisa que se desdobra em seis fases: Familiarização com os dados, Gerando os códigos iniciais, Buscando os temas, Revisando os temas, Definindo e nomeando os temas e Produzindo o relatório. Souza (2019) esclarece que essas fases não configuram um percurso puramente linear, mas sim um movimento reflexivo e interativo, no qual o pesquisador transita continuamente entre os dados e as categorias conceituais.

Entre a política pública e o cotidiano escolar: repercussões do LEEI nas práticas docentes

A análise dos dados evidencia que as repercussões das políticas públicas de leitura e escrita na Educação Infantil extrapolam a dimensão normativa, materializando-se nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras que participaram da formação do LEEI. A partir da articulação entre os referenciais nacionais e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes da pesquisa, foi possível compreender como as orientações presentes nas políticas públicas são apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas no contexto da rede municipal de Canela/RS.

O tratamento analítico do *corpus* da pesquisa foi desenvolvido com base nas seis fases da AT por Braun e Clarke (2006), possibilitando a identificação de padrões de significado recorrentes e a construção de categorias interpretativas. As categorias emergentes não foram compreendidas como unidades estanques, mas como dimensões inter-relacionadas que expressam tensões, permanências e transformações decorrentes da implementação da política de formação continuada. Em atendimento aos princípios éticos da pesquisa, as participantes foram identificadas por nomes fictícios, sem identificação de sua atuação: Joana; Rosa; Estrela e Fênix.

Cultura da escrita como direito

A primeira categoria temática evidencia que a principal repercussão da formação promovida pelo LEEI ocorreu no plano das concepções docentes acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil. As narrativas revelam um movimento de deslocamento de práticas historicamente orientadas pela preparação para a alfabetização para uma compreensão da cultura escrita como direito da criança e experiência constitutiva da infância. Embora esse movimento não elimine completamente as tensões existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, demonstra que a formação continuada favorece processos de reflexão crítica sobre concepções sedimentadas ao longo da trajetória profissional das docentes.

A participante da pesquisa Joana relata com propriedade essa trajetória de transformação pedagógica e o impacto das políticas públicas na desmistificação do papel da infância. A partir de sua própria experiência de 27 anos na Educação Infantil, ela rememora o processo de transição conceitual pelo qual passou:

[...] há tempos atrás, tinha uma prática bem sistematizada, principalmente quando estava com as turmas de pré, que após isso, após muitas leituras, encontros com pessoas que estudam e se dedicam e que visualizam as infâncias, a minha chave virou. [...] E o LEEI, com toda a sua força, veio reafirmar o que de fato é parte da etapa da educação infantil, o despertar

a criança para o mundo letrado, a não alfabetização, a não antecipação, é algo que estava estagnado (Joana).

O relato da formadora evidencia que a transformação das práticas não decorre exclusivamente da publicação de documentos oficiais, mas da articulação entre políticas públicas, formação continuada e processos reflexivos desenvolvidos pelas próprias docentes. Ao afirmar que *a chave virou*, Joana explicita uma mudança paradigmática que ultrapassa a incorporação de novas metodologias, alcançando uma nova compreensão sobre a identidade da Educação Infantil. A formação promovida pelo LEEI, nesse sentido, opera como espaço de reconstrução de concepções, reafirmando que a inserção das crianças na cultura escrita deve ocorrer por meio de experiências de leitura, oralidade e literatura, e não pela antecipação dos processos formais de alfabetização.

A narrativa corrobora com as reflexões de Martins Filho (2023) ao evidenciarem que a consolidação de uma pedagogia própria da Educação Infantil depende da superação de modelos escolarizantes historicamente associados às etapas posteriores da Educação Básica. Nesse sentido, observa-se que a política pública de formação fortalece a construção de uma identidade docente comprometida com as especificidades da infância, deslocando o foco do ensino para a mediação de experiências culturais. Desse modo, a formação continuada promovida pelo LEEI (Brasil, 2023) atua como um catalisador para que as professoras avaliem criticamente e ressignifiquem seus fazeres, alinhando a sensibilidade pedagógica às diretrizes nacionais do Programa.

Corroborando com essa compreensão, Martins Filho e Martins Filho (2019) afirmam que a docência na Educação Infantil demanda uma identidade profissional própria, fundamentada em referenciais teóricos específicos da área e respaldada por políticas públicas e diretrizes curriculares que reconheçam as particularidades da infância. Nessa perspectiva, o trabalho educativo distancia-se de modelos prescritivos e conteudistas para privilegiar práticas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil e os direitos de aprendizagem das crianças.

As narrativas das participantes da pesquisa Estrela e Fênix demonstram significativa convergência quanto ao entendimento da leitura e da escrita como práticas culturais, após a participação no LEEI (Brasil, 2023). Embora possuam trajetórias formativas distintas, uma vinculada aos estudos da linguagem e outra influenciada pela abordagem de Reggio Emilia, ambas rejeitam a compreensão da Educação Infantil como etapa preparatória para a alfabetização. Essa convergência sugere que a formação promovida pelo LEEI (Brasil, 2023) potencializou a construção de referenciais comuns, capazes de orientar práticas pedagógicas centradas na curiosidade, na exploração e na produção de sentidos pelas crianças. Rosa também evidenciou um novo entendimento em relação à leitura e a escrita na educação infantil a partir de sua participação no LEEI (Brasil, 2023):

O contato com o código escrito deve ser sinônimo de “acesso” e “vivência”, partindo da centralidade do próprio corpo da criança. Esse processo significa que a criança deve estar ouvindo histórias, cantar, ouvir os sons das letras, reconhecer, ela tem que ter o acesso. É acesso neste mundo letrado, é muito letramento, é muita vivência ali. **(Rosa).**

A análise conjunta das entrevistas permite afirmar que a principal repercussão da política pública investigada não reside na adoção de estratégias didáticas específicas, mas na transformação das concepções que sustentam a prática pedagógica. As participantes demonstram reconhecer a leitura e a escrita como dimensões da cultura e como direito das crianças, deslocando o foco da aprendizagem do código escrito para a ampliação das experiências culturais. Esse resultado aproxima-se dos pressupostos defendidos pelas DCNEI (Brasil, 2009), pela BNCC (Brasil, 2017) e pelos materiais formativos do LEEI (Brasil, 2023), que compreendem a linguagem escrita como uma das múltiplas linguagens por meio das quais as crianças interpretam, representam e produzem significados sobre o mundo. Ao mesmo tempo, evidencia que a formação continuada constitui um importante mecanismo de tradução das políticas públicas em práticas pedagógicas, favorecendo processos de ressignificação profissional e fortalecendo a identidade da Educação Infantil como etapa dotada de finalidades próprias.

A implementação da política pública de formação: repercussões do LEEI nas práticas pedagógicas

A segunda categoria temática evidencia que a implementação do LEEI (Brasil, 2023), ultrapassou a dimensão da formação individual das docentes, produzindo repercussões na organização da política educacional do município de Canela/RS. As narrativas revelam que a proposta formativa favoreceu a construção de um espaço coletivo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que evidenciou desafios inerentes à implementação de uma política pública em contextos marcados pelas diferenças institucionais, rede conveniada e municipal. Nesse sentido, os dados indicam que os efeitos da formação não podem ser compreendidos apenas a partir das mudanças ocorridas nas salas de referência, mas também pelas estratégias de articulação entre gestão, formação continuada e redes de ensino.

Um dos aspectos mais significativos identificados refere-se à decisão da Secretaria Municipal de Educação de promover uma formação integrada entre as instituições da rede municipal e as escolas conveniadas. Essa opção rompeu com a fragmentação historicamente presente entre as diferentes redes de oferta da Educação Infantil e fortaleceu a construção de referenciais pedagógicos comuns para todo o território municipal. Conforme relata a participante da pesquisa Joana, aproximadamente 80 profissionais participaram da formação, processo que, embora marcado por desafios decorrentes das especificidades de cada instituição, possibilitou um importante movimento de aproximação entre diferentes realidades pedagógicas. Conforme aponta Joana:

A experiência municipal envolveu cerca de 80 profissionais, configurando um processo rico, embora desafiador devido às barreiras metodológicas de cada rede de ensino, a realidade institucional e as práticas no dia a dia.

A fala da formadora evidencia que a implementação de políticas públicas de formação não ocorre de maneira homogênea. Ao contrário, ela demanda processos permanentes de negociação entre concepções pedagógicas, culturas institucionais e condições concretas de trabalho. Nessa perspectiva, a política pública deixa de ser compreendida como um conjunto de orientações a serem simplesmente executadas e passa a constituir-se como um processo de apropriação e ressignificação realizado pelos sujeitos que atuam na rede de ensino. Essa compreensão é reforçada por Rosa, ao destacar que a integração entre as diferentes instituições teve como finalidade assegurar maior equidade na oferta da Educação Infantil: *“Garantir uma qualidade de ensino na educação infantil como um todo no nosso território”*.

A narrativa revela que a política de formação assumiu também uma dimensão de gestão educacional, contribuindo para reduzir assimetrias entre escolas de redes diferentes e fortalecer princípios comuns para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita. Assim, a formação continuada passa a constituir-se como estratégia de indução de políticas públicas, favorecendo maior coerência entre as diretrizes nacionais e as práticas desenvolvidas nas instituições.

No âmbito das salas de referência, as repercussões da formação foram associadas pelas professoras à qualificação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento da intencionalidade educativa. As participantes indicam que o percurso formativo não resultou na adoção de metodologias padronizadas, mas na ampliação da capacidade de refletir criticamente sobre as próprias práticas e sobre o papel da cultura escrita na Educação Infantil.

Eu acho que o programa qualificou as práticas de sala, né? Tornando elas mais intencionais e organizadas. Pensadas, assim, com uma maior intenção do fortalecimento da formação do leitor e da valorização das hipóteses de escrita, assim, né? Ele mudou um pouco o enfoque do olhar que a gente tinha, né? Para trazer essa questão da hipótese da escrita. (Estrela).

Ao afirmar que o programa tornou suas propostas *mais intencionais e organizadas*, a professora Estrela evidencia que a principal contribuição da formação consistiu na ampliação do olhar pedagógico sobre as hipóteses de escrita construídas pelas crianças, deslocando o foco da

preocupação com o ensino do código escrito para a valorização dos processos de construção de significados. Da mesma forma, a narrativa da participante da pesquisa Fênix demonstra que a formação atuou como espaço de legitimação de concepções já presentes em sua prática, ao mesmo tempo em que ampliou seu repertório de estratégias pedagógicas:

Ampliou muito os meus conhecimentos, fortaleceu o meu trabalho dentro da leitura e escrita. O curso me promoveu uma reflexão da minha prática. Ele me apresentou [...] novas estratégias de ensino para trabalhar. Bem assim, já vem de acordo com aquilo que eu acredito e a forma que eu gosto de trabalhar. Assim, de uma forma muito lúdica [...] (Fênix).

Esse aspecto merece destaque, pois evidencia que a formação continuada não produz mudanças apenas por introduzir novos conhecimentos, mas também por favorecer processos de reflexão crítica que permitem às professoras atribuir novos sentidos às experiências que já desenvolvem no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma formação que fortalece a autonomia docente ao invés de prescrever modelos únicos de atuação.

Entretanto, as narrativas também revelam limites importantes para a consolidação da política pública. Um primeiro aspecto refere-se às condições objetivas que interferiram no desenvolvimento da formação. A professora Estrela destaca que o período de realização do curso coincidiu com as enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul, comprometendo a continuidade dos encontros e reduzindo as possibilidades de aprofundamento das discussões. Apesar do êxito, os dados empíricos expõem fraturas decorrentes de fatores externos e limitações estruturais da própria política. Estrela sinalizou que o percurso formativo sofreu impactos devido a intempéries climáticas locais, o que tensionou sua plena absorção:

Nós fomos os primeiros a participar [...] e daí a gente pegou aquela época também que deu as enchentes. Então, né? Parece que não foi tão efetivo [...] para repensar as práticas. Mas o que a gente fez foi bem bom (Estrela).

Embora reconheça a relevância da experiência formativa, a professora afirma que o contexto vivido dificultou um processo mais consistente de reflexão coletiva sobre as práticas. Tal situação evidencia que a efetividade das políticas públicas depende não apenas da qualidade de suas propostas pedagógicas, mas também das condições sociais, institucionais e históricas que atravessam sua implementação.

Outro limite identificado pelas participantes refere-se ao recorte do público contemplado pela política de formação. Outro desafio contundente refere-se ao afunilamento do público-alvo. Tanto a Joana quanto Fênix manifestaram forte incômodo com o fato de o programa contemplar prioritariamente as turmas de pré-escola. Fênix desabafa:

A formação, para mim [...] foi muito válida. [...] Mas tem muito além para ser feito, né. E a gente sabe que na prática mesmo, muito pouco é feito, né. [...] Infelizmente, fica apenas nas turmas dos prés. [...] Eu acredito, assim, que poderia já iniciar lá nas outras turmas dos berçários (Fênix).

A reflexão apresentada por Fênix evidencia uma compreensão ampliada do direito à cultura escrita ao defender que as experiências com leitura, literatura e linguagem escrita devem constituir o cotidiano de toda a Educação Infantil, desde o berçário.

Essa compreensão converge com Corsino (2019), ao afirmar que a inserção das crianças na cultura escrita não deve ser compreendida como preparação para a alfabetização, mas como direito cultural que atravessa toda a infância. Sob essa perspectiva, restringir políticas de formação às turmas de pré-escola tende a reforçar uma fragmentação historicamente construída entre creche e pré-escola, enfraquecendo o princípio da indissociabilidade que orienta a Educação Infantil brasileira.

De forma geral, esta categoria demonstrou que as repercussões do LEEI extrapolam mudanças pontuais nas práticas docentes, alcançando processos de reorganização institucional,

fortalecimento da identidade profissional e construção de uma cultura pedagógica mais coerente com os princípios das políticas nacionais para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, evidencia que a consolidação dessa política pública depende da continuidade dos processos formativos, da ampliação de seu alcance para toda a etapa da Educação Infantil e da criação de condições institucionais que favoreçam sua efetiva apropriação pelas redes de ensino.

A Ressignificação das Linguagens Sociais e a Articulação da Transição Escolar

A terceira categoria temática evidencia que uma das principais repercussões da formação promovida pelo LEEI (Brasil, 2023), manifesta-se na ressignificação da cultura escrita como direito das crianças e como elemento estruturante das práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola. As narrativas revelam um deslocamento significativo de propostas centradas em atividades preparatórias para a alfabetização para experiências que inserem as crianças em situações autênticas de leitura e escrita, aproximando-as das funções sociais da linguagem escrita e reconhecendo-as como produtoras de sentidos desde os primeiros anos de vida. A compreensão da escrita como prática social compartilhada redefine o sentido dos recursos e das produções infantis no cotidiano escolar. A infraestrutura física relatada pelas professoras demonstra a substituição gradual de folhas de treino motor por ambientes estimulantes com portadores de texto reais. Ao descrever seu cotidiano pedagógico, a participante da pesquisa Estrela destaca que sua sala é organizada de modo a favorecer o contato permanente das crianças com diferentes manifestações da cultura escrita:

Tenho livros, cartazes, crachás e madeirinhas que eles podem escrever, gosto de trabalhar com os diferentes gêneros, não apenas assim só com a historinha, eu gosto de trabalhar com a poesia, eu gosto de trabalhar com o cordel, gosto de trabalhar até com a bula [...]. Eu escrevo e faço o reconto conforme eles se manifestam e depois leio o cartaz, bem nas palavras que eles disseram. Tenho procurado usar também as duas letras as duas formas de escrita, tanto a cursiva quanto a script para eles também perceber [...]" (Estrela).

A diversidade de gêneros mencionada pela professora revela uma compreensão ampliada da linguagem escrita, entendida não como objeto escolar, mas como prática social presente em diferentes contextos da vida cotidiana. Ao atuar como escriba durante os recontos coletivos, registrando fielmente as narrativas produzidas pelas crianças e realizando posteriormente sua leitura, Estrela também evidencia uma mudança importante na mediação docente. Nessa perspectiva, a escrita deixa de ser uma habilidade exclusivamente individual para constituir-se como produção coletiva de significados, valorizando as hipóteses infantis e reconhecendo as crianças como autoras de textos antes mesmo da apropriação convencional do sistema de escrita.

Fênix caminha na mesma direção ao descrever a organização do *cantinho da leitura* de forma espontânea e diária, associado a projetos literários que estreitam os vínculos com as famílias através do empréstimo semanal de livros. No tocante aos recursos didáticos, a docente evidencia a potência dos elementos não estruturados:

Trabalho bastante com propostas de construção. [...] Jogos com letras, a chamadinha [...] Propostas com materiais como, por exemplo, a madeira [...] pedras. Eles gostam muito de trabalhos com elementos da natureza, então a gente usa muito também folhas, flores, e eles mesmos constroem com esse material (Fênix).

A valorização de elementos da natureza e de materiais abertos amplia as possibilidades de experimentação e criação pelas crianças, deslocando o foco da reprodução de modelos para

processos de investigação, imaginação e autoria. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Goulart (2005), para quem a inserção das crianças na cultura escrita deve ocorrer mediante experiências socialmente significativas, permitindo que compreendam os diferentes usos da linguagem escrita em suas práticas culturais. Do mesmo modo, Galvão (2016) defende que a familiarização com a escrita acontece quando as crianças participam de situações reais de leitura e produção textual, atribuindo sentido às práticas que vivenciam. Essa compreensão é sintetizada por Estrela ao afirmar:

Porque eu acredito que além de ser um direito que a criança tenha como sujeito social, ela aprende por meio das interações das experiências que são significativas para ela. Então, considero que além dos livros os diferentes textos que eles têm acesso, bilhete, placas, receitas, listas, eles possuem uma função importante na sociedade (Estrela).

Fênix complementa:

Na educação infantil, a criança, ela é protagonista [...] da sua construção ali. A gente procura [...] proporcionar experiências significativas com a linguagem escrita, né, sem antecipar essa alfabetização formal.

As falas evidenciam uma concepção alinhada às DCNEI (Brasil, 2009), à BNCC (Brasil, 2017) e aos referenciais do LEEI (Brasil, 2023), ao reconhecer que o acesso à cultura escrita constitui um direito cultural das crianças e deve ser promovido por meio de práticas contextualizadas, respeitando os tempos e as especificidades da infância.

Nas Palavras de (Martins Filho, 2023), é preciso entender a criança como sujeito central no âmbito da instituição de Educação Infantil e do planejamento, portanto a importância da observação para melhor conhecê-la. Observar como as crianças comunicam os seus desejos e as suas necessidades pode ser um importante elemento para a definição das práticas pedagógicas das professoras para que fujam dos processos escolarizantes e fragmentados.

Essa sólida base construída na infância reverbera na organização da transição para o Ensino Fundamental, historicamente marcada por rupturas bruscas. Em Canela/RS, Rosa explica que o município passou a pautar essa fase como um movimento de continuidade e não de divisão:

Foi em 2025 que a gente teve esse olhar para a etapa de transição, pré-escola da educação infantil e primeiro ano, etapa ensino fundamental,. [...] Cada etapa, cada fase, tem o seu papel, as suas garantias de aprendizagem. Então, essa transição é entender essa continuidade (Rosa).

A narrativa evidencia uma importante mudança na compreensão da política educacional municipal. Em vez de orientar a pré-escola pela lógica de uma suposta prontidão para o ensino fundamental, a rede passa a reconhecer a especificidade de cada etapa da educação básica, preservando sua identidade pedagógica e, simultaneamente, construindo mecanismos de articulação curricular que favoreçam a continuidade das experiências das crianças. A busca por essa continuidade pedagógica encontra respaldo na defesa do uso de marcos teóricos e legais para justificar a prática docente, afastando o produtivismo vazio. Rosa conclui com uma reflexão basilar sobre a intencionalidade do fazer pedagógico:

Te dá uma segurança no seu fazer e até nas tuas escolhas de como, por que eu vou usar isso na minha turma e não esta folha? [...] as legislações vêm para a gente refletir e para respaldar nós enquanto rede, também, e todas as práticas (Rosa).

Essa afirmação demonstra que a política pública de formação não atua apenas como espaço de atualização pedagógica, mas fortalece a profissionalização docente ao oferecer referenciais teóricos e legais capazes de sustentar escolhas pedagógicas fundamentadas, superando práticas baseadas exclusivamente em resultados imediatos. Os dados revelam que a formação continuada favoreceu práticas mais coerentes com os princípios da Educação Infantil, fortalecendo a literatura, a diversidade de gêneros textuais, a autoria infantil e a participação das famílias. Ao mesmo tempo, contribuiu para que a transição para o ensino fundamental fosse compreendida como um processo de continuidade das experiências e das aprendizagens, reafirmando a importância das políticas públicas como mediadoras da construção de práticas pedagógicas comprometidas com o protagonismo infantil e com o direito das crianças de participar da cultura escrita desde os primeiros anos de vida.

A pesquisa realizada na rede de Canela/RS, indica que a implementação do LEEI (Brasil, 2023) e as ações de articulação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada têm funcionado como importantes anteparos políticos, teóricos e práticos. Ao instrumentalizar as professoras com literatura de qualidade, escuta sensível, materiais diversificados e respaldo legal, o município avança na superação do esvaziamento pedagógico e do adestramento mecânico, consolidando a cultura escrita como um autêntico direito de aprendizagem, expressão e protagonismo da infância.

Considerações finais

O presente estudo propôs-se a analisar as repercussões da formação do LEEI/RS nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola da rede municipal de Canela que participaram da formação no ano de 2024/2025. Ao tensionar os discursos normativos e os relatos de gestores, formadores e professoras regentes de Pré I, o estudo descortinou os desafios e os avanços na consolidação do direito das crianças à cultura escrita, distanciando-se de práticas de alfabetização mecânica e antecipada.

O curso ofereceu ferramentas conceituais que validaram e qualificaram o planejamento pedagógico, conferindo maior intencionalidade às práticas nas salas de referências. A análise das narrativas de Estrela e Fênix demonstrou que a escrita e a leitura passaram a ser concebidas sob o viés de suas funções sociais reais, materializando-se em ambientes ricos em interações, uso de portadores de texto diversificados, materiais não estruturados e o respeito ao protagonismo infantil.

Outro avanço significativo identificado na pesquisa diz respeito à gestão da política pública no município. O LEEI (Brasil, 2023), por ter sido ofertado para as escolas municipais e as conveniadas nos espaços de formação continuada, representou um passo fundamental para democratizar o acesso à qualificação pedagógica e garantir equidade na oferta de ensino no território.

Ademais, o esforço da rede em estruturar de forma contínua a transição para o Ensino Fundamental mitigando rupturas bruscas e focando na continuidade do desenvolvimento da criança, aponta para um alinhamento maior com as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017), na rede de Canela/RS.

No entanto, o estudo também evidenciou limites estruturais e conjunturais que circunscrevem a efetividade plena dessas ações. De um lado, as intempéries climáticas que assolaram o estado do RS, impuseram entraves operacionais ao andamento regular dos ciclos formativos. De outro, o próprio design da política pública, ao afunilar o LEEI (Brasil, 2023), prioritariamente para a pré-escola, gerou um sentimento de fragmentação entre a formadora e as professoras. A reivindicação por formações que contemplem a etapa creche (berçários e maternais) sinaliza a necessidade de encarar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, evitando que o direito à cultura escrita seja compreendido apenas às vésperas da transição escolar.

Em suma, este trabalho demonstrou que as políticas de leitura e escrita se consolidam não pela mera reprodução de documentos legais, mas pela sua apropriação crítica por parte das professoras no cotidiano escolar. É necessário expandir o escopo do estudo a fim de acompanhar os impactos de longo prazo dessa formação na transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como propor pesquisas voltadas ao acolhimento lúdico da cultura escrita especificamente na etapa da creche.

Por fim, sob essa perspectiva, a rede municipal de Canela/RS caminha para consolidar uma

prática pedagógica ancorada na escuta atenta e na autoria das crianças. Esse percurso reitera que aproximar as crianças da cultura escrita ultrapassa o viés técnico, configurando-se como um ato político e de ampliação cultural.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA- Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez.2013. Disponível em: http://educar.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2026.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: consensos, tensões e disputas e os professores e suas inquietações em meio a tudo isso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/737>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 06 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>. Acesso em: 05 jul. 2026.

CORSINO, Patrícia. Aprendizagem cerceada de mitos [Entrevista concedida a Silvana Azevedo]. **Revista Pátio Educação Infantil**. 51ª Edição, ago. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/leitura-escrita-ensino-fundamental/> Acessado em: 03 jul. 2026.

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/85066619-776c-410e-807a-96000382863b/content>. Acesso em: 03 jul. 2026.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno, v. 3, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2026.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOULART, Cecília. Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somosleitores-e-p>. Acesso em: 07 jul. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Uma Agenda de Estudos sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de Educação Coletiva. **Humanidades & Inovação**, v. 6, p. 43-53, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1179>. Acesso em: 02 jul. 2026.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência na Educação Infantil**: Além da A4. 4. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/245380/001129530.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jul. 2026.

Recebido em 20 maio 2026
Aceito em 10 julho 2026