ISSN: 2358-8829

ALFAMAIS GOIÁS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Gessica Filgueiras Milagre [1]
Kethullin Rezende Trindade [2]
Marcos Vinícius Ribeiro [3]

INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa lugar de destaque na agenda das políticas educacionais brasileiras, sobretudo diante dos resultados das avaliações em larga escala e da preocupação histórica com o direito de todas as crianças aprenderem a ler e a escrever. Nas últimas décadas, diferentes iniciativas federais, estaduais e municipais buscaram enfrentar esse desafio por meio da formação continuada de professores, entendida como estratégia central para qualificar as práticas pedagógicas. Esse movimento, que durante muito tempo se concentrou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, avançou também sobre a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ampliando o debate sobre o lugar da linguagem oral e escrita na formação das crianças pequenas.

Nesse cenário insere-se o Programa AlfaMais Goiás – Educação Infantil, política pública voltada à qualificação das práticas pedagógicas com ênfase no desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde a primeira etapa da escolarização. Em um país no qual a Educação Infantil conquistou, com grande esforço, o reconhecimento como direito da criança e dever do Estado, qualquer política que incida sobre seu currículo e sobre a formação de seus professores merece análise cuidadosa. Isso porque a aproximação entre Educação Infantil e alfabetização é historicamente marcada por tensões: de um lado, o reconhecimento de que a inserção na cultura do escrito começa antes da escolarização formal; de outro, o risco de que essa inserção seja tomada como antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, em prejuízo das brincadeiras, das interações e das múltiplas linguagens que caracterizam a infância.

[1] Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Mestra em Educação. gessica.filgueias@ueg.br
[2] Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Mestra em Educação. kethullin.trindade@ueg.br
[3] Docente do curso de História da Universidade Estadual de Goiás. Diretor do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas. Doutor em História. marcos.ribeiro@ueg.br

ISSN: 2358-8829

Este artigo origina-se da experiência de uma das autoras como formadora do programa no município de Goianira-GO. Tal posição, ao mesmo tempo privilegiada e implicada, permitiu acompanhar de perto a distância que por vezes se estabelece entre o discurso teórico que fundamenta a política e a sua concretização nas práticas formativas e pedagógicas. É dessa observação que emerge a pergunta que orienta o estudo: em que medida os pressupostos teóricos do AlfaMais se materializam nas práticas formativas e pedagógicas?

O objetivo geral é analisar o Programa AlfaMais Goiás – Educação Infantil, discutindo seus pressupostos, contribuições e contradições no âmbito da formação continuada de professores. Como objetivos específicos, busca-se: (a) descrever a estrutura e os princípios orientadores do programa; (b) identificar suas contribuições para a formação docente na Educação Infantil; e (c) analisar as tensões entre os pressupostos teóricos e a prática formativa, em especial quanto à centralidade atribuída a indicadores de desempenho.

A relevância do estudo reside em duas dimensões. No plano acadêmico, contribui para o debate sobre alfabetização, letramento e formação docente na Educação Infantil. No plano social e político, oferece subsídios a gestores, formadores e professores para repensar a implementação de programas em larga escala, de modo a preservar a consistência teórico-metodológica e o compromisso com uma qualidade do processo educativo.

O texto está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda descreve o percurso metodológico. A terceira apresenta o referencial teórico, articulando concepções de infância e Educação Infantil, alfabetização e letramento, formação continuada e políticas públicas, e o Programa AlfaMais Goiás. A quarta reúne resultados e discussão, e a quinta traz as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza qualitativa, pois interessa compreender sentidos, relações e contradições que se produzem em uma política de formação, e não mensurá-los (Minayo, 1994). Configura-se como relato de experiência analítico, no qual uma das autoras, na condição de formadora, sistematiza e problematiza sua atuação, assumindo-se como pesquisadora implicada no campo. Essa implicação é tomada não como limitação a ser ocultada, mas como condição que exige reflexividade, isto é, a explicitação constante do lugar de onde se observa e se interpreta.

O contexto da investigação é o município de Goianira-GO, onde uma das autoras atuou na formação de professores da Educação Infantil (pré-escola), no âmbito do AlfaMais. A

atuação como formadora se deu no ano de 2025, participaram 80 professoras das turmas de jardim I e II da educação infantil pré-escola.

A fonte dos dados empíricos é exclusivamente a observação sistematizada, realizada pela autora na condição de formadora, durante os encontros formativos e o acompanhamento das práticas nas instituições, ao longo de 2025.

Quanto aos aspectos éticos, os dados foram tratados de modo a preservar o anonimato de professores, coordenadores, crianças e instituições, evitando-se a identificação individual nos relatos. A dispensa do Comitê de Ética em Pesquisa é prevista na Resolução CNS nº 510/2016, no inciso VII, do parágrafo único, que afirma que não será registradas "pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito"(Brasil, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção contemporânea da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante da vida social resulta de disputas históricas. Kuhlmann Jr. (2001) e Kramer (1999) mostram que a Educação Infantil brasileira foi marcada pelo assistencialismo, pela compensação de carências e pela pressão para preparar as crianças para o Ensino Fundamental. As primeiras creches, ligadas à caridade e ao atendimento das camadas populares, não eram vistas como direito da criança. Como observa Faria:

> As instituições de educação infantil têm origens totalmente distintas da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para todas as crianças de 7 anos. Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre. (Faria, 2005, p. 1021)

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 208, IV) reconheceu a educação das crianças de zero a seis anos como direito, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/199 (Brasil, 1996), incorporou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem o currículo como um "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5

ISSN: 2358-8829

anos de idade" (Brasil, 2010, p. 12). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) retoma essa orientação por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e dos campos de experiência, entre eles "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Traços, sons, cores e formas", relevantes para abordar a linguagem e a cultura escrita sem reduzi-las a exercícios descontextualizados.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski compreende o desenvolvimento humano como constituído nas relações sociais mediadas por signos. A importância dessas interações é sintetizada na afirmação de que "nós nos tornamos nós mesmos através dos outros" (Vigotski, 1989, p. 56 apud Pino, 2000, p. 65). Em diálogo com essa compreensão, a metáfora das "cem linguagens da criança", associada à abordagem de Loris Malaguzzi (1999), evidencia a pluralidade de modos pelos quais as crianças expressam pensamentos, constroem sentidos e interpretam o mundo. Rinaldi (2024, p. 87) destaca a capacidade infantil de "construir símbolos e códigos enquanto aprende a decodificar símbolos e códigos". Assim, a especificidade da Educação Infantil não consiste em uma versão reduzida da escola, mas na organização de tempos, espaços e experiências que respeitem as formas próprias de as crianças viverem a infância, suas linguagens e a dimensão cultural de suas experiências (Kramer, 1999).

O debate sobre alfabetização no Brasil foi marcado, a partir da década de 1980, pela difusão dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999) e pela incorporação do conceito de letramento. Soares (2020) compreende alfabetização e letramento como processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização corresponde à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, enquanto o letramento envolve o desenvolvimento de habilidades para usar leitura e escrita nas práticas sociais. Como afirma a autora, "cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes" (Soares, 2020, p. 19). A apropriação da linguagem escrita começa antes do ingresso no Ensino Fundamental, pois, nas experiências sociais e culturais, as crianças atribuem significados a gestos, desenhos, brincadeiras e outras formas de representação. Soares (2020) destaca o papel dessas experiências na pré-história da escrita: "As crianças desde muito pequenas desenham supondo que estão, assim, 'escrevendo'" (Soares, 2020, p. 61). Essas produções revelam hipóteses sobre a escrita, ampliadas nas interações com adultos, na leitura e no contato com materiais escritos.

A inserção na cultura escrita, portanto, é um processo social e histórico que pode ser promovido na Educação Infantil por meio de práticas intencionais, como leitura de histórias, escuta e produção de narrativas, contato com gêneros textuais, escrita com função social, poemas, parlendas, cantigas e jogos de linguagem. Reconhecer a importância dessas

ISSN: 2358-8829

experiências, contudo, não significa antecipar a alfabetização sistemática. Atividades de cópia, treino motor e memorização de letras ou famílias silábicas, quando dissociadas dos usos sociais da escrita e colocadas em detrimento do brincar, podem resultar em escolarização precoce. A questão não está em oferecer ou não experiências com a linguagem escrita, mas em desenvolvê-las de forma coerente com as especificidades da infância, sem subordiná-las a práticas instrumentalizadas ou a metas externas.

A formação continuada de professores é compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, construído na articulação entre teoria e prática, na reflexão sobre o trabalho docente e no coletivo da escola. Não deve se limitar à transmissão de conteúdos ou à apresentação de métodos previamente estabelecidos, mas favorecer a análise crítica das situações concretas vivenciadas pelos professores. Almeida e Biajone (2007, p. 292) ressaltam a importância de "reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes". Reconhece, assim, os saberes construídos no exercício da profissão e articula conhecimentos acadêmicos e profissionais. Gatti (2013) aponta a necessidade de superar modelos formativos fragmentados e distanciados das demandas da Educação Básica, afirmando que "a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares" (Gatti, 2013, p. 59). A autora também reconhece o "papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais" (Gatti, 2013, p. 60). A formação continuada deve, portanto, sustentar a aprendizagem permanente, a reflexão coletiva e o aprimoramento das práticas em diálogo com a realidade institucional.

No Brasil, políticas de formação em larga escala voltadas à alfabetização incluem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), em 2019, e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2023. Essas iniciativas diferem em concepções e metodologias e suscitaram debates sobre referenciais teóricos, evidências e avaliações externas. Em Goiás, o AlfaMais constitui uma política pública estadual de alfabetização desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação em regime de colaboração com os municípios. Instituído pela Lei estadual nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, prevê cooperação técnica e financeira para desenvolver estratégias e metodologias destinadas à melhoria dos resultados de alfabetização. Entre seus objetivos estão alfabetizar as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos anos posteriores e melhorar os resultados do IDEGO (Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás) e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A lei contempla a Educação Infantil e o 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental e prevê

ISSN: 2358-8829

formação de professores e gestores, acompanhamento pedagógico, avaliação da aprendizagem e materiais didáticos complementares.

Na Educação Infantil, o AlfaMais aproxima-se das orientações do Documento Curricular para Goiás – Ampliado, Volume I, elaborado em consonância com a BNCC e organizado por campos de experiência. No campo "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", o documento destaca "a relação da língua materna com as culturas orais e escritas" (Goiás, 2019, p. 128). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como "sujeito histórico e de direitos" (Brasil, 2009, art. 4º), enquanto a BNCC assinala que "desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita" (Brasil, 2017, p. 40). A publicação Documentação pedagógica na Educação Infantil em Goiás, elaborada no âmbito do AlfaMais, orienta os profissionais a observar "a forma como as crianças pensam, agem, elaboram seus conhecimentos e se apropriam do mundo físico e social" (Adorno, 2022, p. 9) e destaca a "multiplicidade de linguagens" (Adorno, 2022, p. 10). Esses documentos orientam a análise da formação e das práticas do AlfaMais Goiás – Educação Infantil quanto ao reconhecimento da criança como sujeito ativo e à aproximação à cultura escrita antes da alfabetização formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos registros da prática formativa, das observações e dos documentos orientadores do programa indica que o AlfaMais Goiás produziu contribuições relevantes e, ao mesmo tempo, tensões que não podem ser ignoradas. Em primeiro lugar, ao incluir a Educação Infantil em uma política de alfabetização, o programa reconhece a importância da primeira etapa para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A Lei estadual nº 21.071/2021 inclui a Educação Infantil entre as turmas atendidas e prevê a elaboração de guias de orientações pedagógicas para seus professores (Goiás, 2021), o que rompe, ao menos no plano normativo, com a invisibilidade que muitas vezes marcou essa etapa nas políticas de formação. A atenção dada à oralidade, à leitura de histórias e à narração traz ao centro do debate dimensões fundamentais da experiência infantil com a linguagem.

Em segundo lugar, o programa oferece às professoras momentos sistemáticos de formação, materiais de apoio e espaços de reflexão coletiva, condições que são consideradas decisivas para o desenvolvimento profissional e que nem sempre estão disponíveis nas redes municipais.

A estrutura prevista em lei ajuda a compreender como essas contribuições se materializam. O programa organiza a formação em níveis estadual, regional e municipal e prevê

ISSN: 2358-8829

bolsas para especialistas e formadores de Educação Infantil em cada um deles (Goiás, 2021), o que configura uma formação em rede: as orientações partem da equipe estadual para os formadores regionais, destes para os formadores municipais e, por fim, para as professoras. Essa cadeia garante capilaridade, pois alcança os municípios do estado, mas a experiência como formadora mostrou que ela nem sempre assegura que as informações sejam repassadas com fidelidade, já que cada elo interpreta, seleciona e reorganiza o que recebe. A isso se soma a duração decrescente dos encontros: as formações estaduais têm quatro dias, as regionais e municipais, dois dias. Quanto mais próxima das professoras, mais curta é a formação, o que impede que todas as informações e conhecimentos sejam repassados, estudados e discutidos com a profundidade necessária e leva a recortes que podem empobrecer os pressupostos originais do programa.

Entretanto, a atuação como formadora mostrou que a passagem do discurso à prática não é automática nem linear. Os pressupostos declarados nos documentos do programa aproximam-se dos referenciais do letramento e da perspectiva histórico-cultural, pois concebem a criança como sujeito, a linguagem como prática social e a inserção na cultura escrita como processo anterior à escolarização formal. Contudo, sua concretização depende de mediações: da compreensão que cada agente, seja formador, coordenador ou professor, tem dos conceitos de alfabetização e letramento; do tempo disponível para estudo e planejamento; e dos materiais efetivamente utilizados nos encontros. Quando a formação privilegia a transmissão de procedimentos, o conceito de letramento tende a ser esvaziado, reduzido a vocabulário que circula sem alterar o modo de organizar o trabalho pedagógico. Essa constatação dialoga com a crítica de Nóvoa (1992) e de Imbernón (2010) ao modelo de formação como treinamento: para Nóvoa, a formação não se constrói por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas pela reflexão crítica sobre as práticas; Imbernón, por sua vez, questiona a formação padronizada, que procura oferecer as mesmas respostas a todos. Assim, ainda que a política se anuncie reflexiva, seus formatos de implementação podem reproduzir a lógica da aplicação de instruções.

Os registros das formações e do acompanhamento das turmas indicam, ainda, que a formação, por si só, não garante mudança na prática. Observou-se que muitas professoras resistem às orientações e acabam por alfabetizar formalmente as crianças, com métodos tradicionais, ao passo que a orientação do programa é trabalhar a cultura escrita por meio de brincadeiras e vivências. Essa resistência não pode ser lida apenas como recusa individual: relaciona-se a concepções construídas ao longo da trajetória profissional, à pressão por resultados, que, conforme observado, tem origens distintas: as famílias, que esperam que as

ISSN: 2358-8829

crianças saiam da pré-escola lendo e escrevendo; e as avaliações externas, cujos resultados levam os colegas do 1º ano a esperar que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental já alfabetizadas, e à própria fragilidade de uma formação curta e distante das condições reais de trabalho. Mudar a prática exige tempo, acompanhamento e espaço para que as professoras confrontem suas concepções, o que um modelo de poucos dias de formação dificilmente oferece.

A principal tensão identificada refere-se à centralidade atribuída a indicadores de desempenho e a resultados quantitativos. A própria lei de criação do programa estrutura um eixo de gestão estratégica baseado na avaliação externa dos estudantes de 2.º e 5.º anos, em incentivos às escolas conforme esses resultados e na incorporação do IDEGO-Alfa ao cálculo da distribuição da cota-parte do ICMS Educacional aos municípios (Goiás, 2021). A Lei n.º 21.073/2021, por sua vez, instituiu a premiação de escolas das redes estadual e municipais com base nos resultados anuais da avaliação estadual (Goiás, 2021b), reforçando a associação entre qualidade e desempenho mensurável. Embora a Educação Infantil não seja o público dessas avaliações, os efeitos de uma política orientada por metas tendem a descer ao longo da cadeia de implementação e a alcançar também a primeira etapa. Trata-se de um deslocamento de sentido relevante, pois a legislação estabelece que, nessa etapa, a avaliação ocorre mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção (Brasil, 1996).

A pesquisa crítica sobre avaliação e responsabilização, como a de Freitas (2012), ajuda a compreender esse efeito: quando os resultados se tornam o parâmetro de qualidade, as práticas tendem a se ajustar ao que é medido. Na Educação Infantil, isso pode se traduzir em atividades mais instrumentais, voltadas ao reconhecimento de letras e à escrita do nome, em detrimento da brincadeira, da narrativa, do desenho e de outras linguagens que sustentam a inserção na cultura escrita. Não se trata, vale ressaltar, de recusar a avaliação ou o uso de dados, que podem subsidiar decisões e orientar a política educacional. A Lei n.º 15.247/2025, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, afirma entre seus princípios o pluralismo de concepções pedagógicas, o respeito à autonomia pedagógica do professor e a valorização dos profissionais da Educação Infantil, e prevê que as estratégias de implementação respeitem as singularidades de cada segmento da educação básica (Brasil, 2025). O próprio AlfaMais Goiás reconhece a Educação Infantil como público do programa e prevê guias de orientações pedagógicas específicos para seus professores (Goiás, 2021). A discrepância observada localiza-se, portanto, menos nos textos normativos e mais na forma como indicadores

concebidos para o ciclo de alfabetização são transpostos para a Educação Infantil sem mediação, sobrepondo-se aos princípios que o próprio programa afirma assumir.

Por fim, a análise aponta desafios que ultrapassam a dimensão dos indicadores. O primeiro é o alinhamento formativo entre os agentes envolvidos: em uma política que articula esfera estadual, rede municipal, formadores, coordenadores e professores, diferentes leituras do programa coexistem e nem sempre dialogam. O segundo diz respeito às condições de trabalho docente: jornada, número de crianças por turma, rotatividade e tempo de planejamento influenciam diretamente a possibilidade de transformar o que é estudado em prática, conforme indicam as observações realizadas. O terceiro é a construção de uma qualidade do processo educativo, que respeite as experiências, os tempos e as múltiplas linguagens das crianças. Isso exige pensar a formação para além do desempenho e adotar instrumentos de acompanhamento coerentes com a etapa, como registros qualitativos e documentação pedagógica, além de rever o peso dos indicadores quantitativos.

Em síntese, os achados indicam que o AlfaMais Goiás, embora coerente em seus princípios declarados, apresenta limites de implementação que comprometem sua efetivação, ainda que represente avanço enquanto política de formação continuada para a Educação Infantil. Entre esses limites, destacam-se: a formação em rede, com encontros cada vez mais curtos, nem sempre transmite as orientações com fidelidade; a formação, por si só, não transforma as práticas; e a lógica dos resultados, concebida para o ciclo de alfabetização, pode redefinir, sem que isso seja explicitado, o que se entende por trabalhar com a linguagem escrita na primeira etapa. Reconhecer esses limites não implica negar as contribuições do programa, e sim afirmar que sua consolidação depende de preservar a centralidade das experiências, dos tempos e das múltiplas linguagens das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o Programa AlfaMais Goiás – Educação Infantil a partir da experiência de atuação como formadora em Goianira-GO, em 2025, junto a 80 professoras das turmas de Jardim I e II da pré-escola. A pergunta que orientou o estudo foi em que medida os pressupostos teóricos do programa se materializam nas práticas formativas e pedagógicas. A análise indicou que o AlfaMais representa um avanço enquanto política de formação continuada. Ao incluir a Educação Infantil em uma política de alfabetização, prever guias de orientações pedagógicas para seus professores e oferecer momentos sistemáticos de formação e materiais de apoio, o programa reconhece a importância da primeira etapa para o

desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Seus pressupostos, além disso, aproximam-se dos referenciais do letramento e da perspectiva histórico-cultural.

Contudo, evidenciou-se uma discrepância entre o discurso teórico e a sua concretização, associada a três fatores. O primeiro é a formação em rede, do nível estadual ao regional, ao municipal e, por fim, às professoras, que nem sempre garante a transmissão fiel das orientações. A duração decrescente dos encontros limita o estudo e a discussão do conteúdo justamente onde ele chega às professoras. O segundo fator é que a formação, por si só, não transforma a prática: observou-se que muitas professoras resistem às orientações e alfabetizam formalmente as crianças com métodos tradicionais, enquanto o programa propõe trabalhar a cultura escrita por meio de brincadeiras e vivências. O terceiro é a centralidade dos indicadores de desempenho, prevista na própria lei de criação do programa, cujos efeitos tendem a alcançar também a Educação Infantil, ainda que essa etapa não seja avaliada externamente. Cabe reiterar que não se trata de recusar a avaliação, e que a discrepância se localiza menos nos textos normativos e mais na forma como são implementados.

Esses achados permitem apontar caminhos para o fortalecimento do programa. Recomenda-se ampliar o tempo e a profundidade das formações municipais, criar espaços sistemáticos de alinhamento entre os níveis da rede formativa e assegurar acompanhamento contínuo das práticas, com escuta das professoras e oportunidade de confrontarem suas concepções. Recomenda-se também adotar, na Educação Infantil, instrumentos de acompanhamento coerentes com a etapa, como registros qualitativos e documentação pedagógica, e rever o peso atribuído aos indicadores quantitativos. Trata-se de um programa coerente em seus princípios declarados, mas com limitações de implementação que dificultam sua concretização, e sua consolidação depende de uma qualidade do processo educativo que preserve as experiências, os tempos e as múltiplas linguagens das crianças.

Reconhecem-se, por fim, os limites do estudo: trata-se de um relato situado em um único município e construído a partir do olhar de uma formadora implicada no campo, o que impede generalizações. Pesquisas futuras podem ampliar a compreensão do tema ao ouvir professoras, coordenadoras e crianças, comparar a implementação do programa em diferentes municípios, examinar os efeitos de formações de maior duração e investigar como os indicadores do ciclo de alfabetização repercutem nas práticas da Educação Infantil.

Palavras-chave: AlfaMais, formação continuada, alfabetização, letramento, educação infantil.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ADORNO, Maíra Braga. Documentação pedagógica na Educação Infantil em Goiás. Goiânia/Seduc-GO, 2022.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281–295, maio/ago. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51–67, out./dez. 2013.

GOIÁS. Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021. Cria o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada, em regime de colaboração com os municípios goianos, e dá outras providências.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás – Ampliado: Educação Infantil. v. 1. Goiânia: Seduc, 2019.

ISSN: 2358-8829

GOIÁS. Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021. Cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**: prática pedagógica. Campinas – SP: Papirus, 1999.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45–78, jul. 2000.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutando, pesquisando e aprendendo. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

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