

DAILY LIFE AS CURRICULUM:
LEEI FORMATIVE REFLECTIONS OF THE UFSCAR IN-DEPTH
STUDY

Andrea Braga Moruzzi

Doutora em educação pela UFSCar

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1502374705668286>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9406-3915>

E-mail: andreamoruzzi@ufscar.br

Virna Mac Cord Catão

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9366862523957331>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1011-037X>

E-mail: virna.catao@ifsp.edu.br

Alessandra Guerra da Silva Oliveira

Doutora em Educação pela UFSCar

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3671663740851979>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2304-4052>

E-mail: alessandra.oliveira@educacao.saocarlos.sp.gov.br

Giovana Alonso Botega

Doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4896706380829176>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3594-2466>

E-mail: alonso.giovana@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva tecer reflexões sobre uma das chaves da realidade do LEEI Aprofundamento, o “Cotidiano como Currículo”, voltando-se para a construção da linguagem, especificamente a leitura e escrita. Toma como referência teórica os estudos proporcionados pelos Cadernos Formativos e Orientadores do ProLEEI, confrontando a visão tradicional de currículo, dito como currículo prescritivo e propondo ampliações ao refletir sobre as práticas sociais e as linguagens promotoras da aprendizagem, encaminhando a discussão à concepção de currículo narrativo. Consiste num estudo bibliográfico e documental, que articula os fundamentos teóricos e legislativos com os registros das formadoras em seus Polos da UFSCar. Nesta análise prática das formações, por meio de indicadores, baseados na metáfora das coleções (Benjamin, 1994), na Documentação Pedagógica (Rinaldi, 2017) e na análise de conteúdo (Bardin, 2011), registramos e analisamos narrativas que movimentam o currículo nos espaços escolares de educação infantil, de forma que, em rede, repensemos como tais questões têm transitado, como uma possibilidade articulatória de “práxis”.

Palavras-chave: ProLEEI. LEEI Aprofundamento. Chaves da realidade. O Cotidiano como Currículo. Formação Continuada.

Abstract: This study aims to reflect on a keys of reality of the LEEI Aprofundamento (program), the concept of “Daily Life as Curriculum”, focusing specifically on language construction, namely reading and writing. It draws on the theoretical framework provided by the ProLEEI training booklets and guidelines, contrasting the traditional view of curriculum (often defined as prescriptive) with an expanded perspective that considers social practices and languages that foster learning, ultimately leading to the concept of a narrative curriculum. This bibliographic and documentary study links theoretical and legislative foundations with records kept by trainers at their UFSCar program hubs. Through a practical analysis of the training sessions, using indicators based on the metaphor of collections (Benjamin, 1994), Pedagogical Documentation (Rinaldi, 2017), and content analysis (Bardin, 2011), we document and analyze narratives that drive the curriculum within early childhood education settings. This collaborative approach allows us to rethink how these issues evolve, viewing them as a way to articulate a “praxis.”

ProLEEI. LEEI Aprofundamento. Keys of reality. Daily Life as Curriculum. Continuing Education.

Introdução

Sabe, se sua criança viver 80 anos, vai continuar tendo vivido apenas 12 anos de infância.

Se viver até os 90, ganhou 10 anos de velhice, e nenhum dia a mais para ser criança.

A medicina só tem conseguido espichar o fim da vida. Mas a magia mora no começo. Então, não tenha medo de deixar seus pequenos serem crianças. A gente anda “amadurecendo no forno” essa meninada, como se fossem bananas verdes.

Mesmo sabendo que fruta que amadurece no pé e que é gostosa (Bárbara Guimarães).

Este artigo tem como objetivo tecer reflexões sobre um dos aspectos pedagógicos do LEEI Aprofundamento: as chaves da leitura da realidade, especificamente, a primeira chave “O Cotidiano como Currículo”, demonstrando alguns impactos na gestão educacional nas escolas públicas de educação infantil, no desenvolvimento profissional dos profissionais que atuam na etapa com a oferta de formação continuada e no papel da equipe gestora na articulação com suas redes.

O LEEI surge no ano de 2024 na oferta de formação continuada gratuita para professoras, coordenadoras e gestoras de escolas públicas da que atendem a educação infantil¹, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas de linguagem oral, leitura e escrita para crianças de creches e pré-escola, alinhada à Política intitulada por Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA, o LEEI, como proposta em atendimento à meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014).

O programa toma como referência teórica a ideia de que a criança, em seu desenvolvimento, encontra formas de se comunicar com o mundo. Nas múltiplas linguagens ela vai ao encontro desse mundo e ao interagir modifica e é modificada por ele. A construção da linguagem escrita depende da relação de todas as linguagens com a criança, de forma que ela entenda que a escrita (alfabética) é mais uma forma de se relacionar com este mundo. A proposta da formação não objetiva a antecipação da alfabetização, cabe salientar. Na verdade, o programa é uma das ações que colaboram com a erradicação das questões de alfabetização nos anos iniciais, embora, em 2025, o programa tenha ganhado um “corpo”, com a publicação da Portaria 85 no dia 31/01 do referido ano. O ProLEEI, assim denominado na Portaria, compõe o conjunto de iniciativas de formação continuada do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tendo os articuladores da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização - RENALFA a organização regional desta formação. A educação infantil tem ganhado força e espaço protagonista nas políticas públicas e isso também foi demarcado pelo novo PNE (2026), articulando duas metas para essa etapa e destacando na meta 2, na qualidade da educação infantil, a formação continuada, enquanto política nacional, e a implantação do processo de formação das equipes gestoras.

O LEEI Aprofundamento consiste em uma formação continuada destinada às gestoras e às coordenadoras de escolas de educação infantil, com o objetivo de dar continuidade à formação proposta no LEEI/ProLEEI, iniciado em 2024, sob coordenação geral da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG na região sudeste.

A UFSCar, como Universidade parceira do Programa, veio ofertando o programa de formação continuada desde 2024, sendo a primeira oferta regular, preferencialmente voltada para professoras da pré-escola, e, uma segunda oferta em 2025, na modalidade aprofundamento, preferencialmente voltada para gestoras e coordenadoras da educação infantil. Em 2026, além da formação continuada regular do ProLEEI, ofertamos, numa segunda edição, a modalidade aprofundamento, para gestoras e coordenadoras que não participaram da oferta de 2025.

1 Antes da portaria regulamentadora a formação continuada era dirigida, a princípio, a profissionais que atuavam na pré-escola. Isso foi alterado devido à demanda, pois alguns municípios solicitaram a inclusão dos profissionais que atuavam em creches e, posteriormente, a formação foi alargada na legislação vigente, legitimando a formação continuada para creches e pré-escolas.

A formação de professoras da Educação Infantil

A dinâmica formativa do LEEI, curso oferecido em 2024 e do ProLEEI ofertado em 2026, organiza-se em cascata, oferecendo diretrizes nacionais às suas respectivas coordenações, que formam seus formadores estaduais, que por sua vez constroem a formação com os formadores municipais e no último âmbito, as cursistas, que são as professoras da educação infantil. Já o LEEI Aprofundamento prevê uma dinâmica que aproxima mais os formadores e os cursistas não seguindo os níveis de organização do ProLEEI, porque o foco é a equipe gestora, incluindo as coordenadoras². Essa dinâmica permite o desenvolvimento de uma formação em que a troca, o diálogo e a reflexão são condições essenciais para o processo de desenvolvimento profissional docente.

Por desenvolvimento profissional compreendemos o modo como, ao longo da carreira, os professores e professoras, no caso, gestoras e coordenadoras, aprendem a ser e estar na sua profissão (Oliveira-Formosinho, 2008; 2009; Pinazza, 2013). Além disso, consideramos que a cultura profissional docente interage com outras culturas no âmbito do desenvolvimento profissional, entre elas, a cultura acadêmica, a cultura escolar, a cultura local e outras subculturas, como a familiar (Oliveira-Formosinho, 2008; Imbernón, 2011).

A imprevisibilidade das situações cotidianas, a complexidade inerente ao trabalho com seres humanos e a diversidade de relações estabelecidas nos contextos de atuação docente fazem com que professoras necessitem de um processo contínuo de aprendizagem ao longo de sua trajetória profissional. Diferentemente de muitas outras profissões, a docência demanda atualização permanente e constante desenvolvimento de conhecimentos e competências. Como destaca Tancredi (2009), "essa realidade torna a docência uma profissão complexa, a ser exercida por profissionais cada vez mais capacitados, que continuem a aprender pela vida afora, a fim de acompanhar o dinamismo dos contextos sócio-culturais".

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como o processo contínuo por meio do qual professores e professoras constroem e ampliam os conhecimentos, as competências e os saberes necessários ao exercício da docência ao longo de sua carreira. Esse processo é influenciado pelos diferentes contextos de atuação, como mudanças de escola, de etapa ou faixa etária de ensino, bem como por transformações de ordem pessoal, que fazem emergir novas demandas formativas e profissionais. Tais necessidades podem ser atendidas tanto no próprio contexto de trabalho, por meio da constituição de grupos colaborativos de aprendizagem profissional (Díaz, 2001), quanto em espaços formais de formação continuada, como cursos de pós-graduação ou políticas públicas diversas, como é o caso do LEEI.

Outra perspectiva relevante para compreender o desenvolvimento profissional considera que, assim como o desenvolvimento humano, ele é profundamente influenciado pelos contextos vivenciais nos quais os indivíduos estão inseridos. Os diferentes ambientes de convivência constituem espaços de aprendizagem, uma vez que os sujeitos aprendem a partir das experiências que vivenciam, das interações que estabelecem e das oportunidades que lhes são proporcionadas no cotidiano. Nessa perspectiva ecológica, tais contextos organizam-se em diferentes níveis de influência — microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Oliveira-Formosinho, 2008; Pinazza, 2014). Esses níveis não se restringem aos contextos imediatos de atuação, mas integram um complexo ecológico de relações interdependentes, definido da seguinte forma:

Microsistemas: local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face (casa, trabalho, escola etc);
Mesossistemas: complexo mundo das inter relações entre os microssistemas de que os indivíduos fazem parte;
Exossistema - contextos que não são experimentados diretamente pelos indivíduos, mas que decorrem dos micro e mesossistemas. (o contexto administrativo, as instituições de formação)

² Apesar do foco do LEEI Aprofundamento ser a equipe gestora, na impossibilidade de participação, permitimos que um professor da instituição participasse e assumisse o compromisso de levar as discussões para a sua escola.

Macrossistema: Não se refere a contextos específicos, mas a sistemas de crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida etc e que caracterizam uma determinada sociedade.

Assim, “Pensar ecologicamente o desenvolvimento profissional é incorporar as exigências e condicionalismos destes contextos não imediatos, mas não se deixar determinar exclusiva ou principalmente por elas, não deixar que anulem as dinâmicas dos micro e mesossistemas” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 143). No caso da formação tratada neste artigo, esse complexo ecológico se dá entre todos os sistemas, desde a realidade concreta de cada cursista (microsistema), sendo o grupo de crianças e as instituições, a interação entre os diferentes sistemas (mesossistema), quando ocorre entre os cursistas o diálogo e a comparação entre as distintas realidades, a própria proposta do Aprofundamento (exossistema), que promova, instiga, alimenta e faz movimentar cada microsistema em particular e por fim, a própria política do ProLEEI (macrossistema), com suas ideias, concepções e metodologia.

A chave da realidade “O Cotidiano como Currículo”

Ao contrário do LEEI 2024, cujas formações foram organizadas por sequências didáticas orientadas na linearidade das coleções do LEEI, as 4 chaves do aprofundamento, embora direcionassem ao conteúdo das coleções, trouxeram um olhar mais panorâmico da educação infantil, a fim de qualificar o papel das gestoras e coordenadoras nas suas funções sociais, pedagógicas e políticas.

O LEEI Aprofundamento utiliza os livros do ProLEEI, porém, articulando com as chamadas chaves da realidade, também chamadas de chaves formativas. As chaves da realidade são pontos de convergência temáticos que propõem reflexões acerca do pilar central, a leitura e a escrita. São quatro as chaves da realidade, a saber: 1) O Cotidiano como Currículo; 2) Protagonismo compartilhado; 3) Comunidade dentro e fora da escola e 4) Ludicidade e Brincadeiras³.

O uso das coleções do LEEI não tornou o LEEI Aprofundamento repetitivo em relação a oferta de 2024, justamente devido ao entrelaçamento das chaves, que possibilitou novas leituras e abordagens.

As explicações detalhadas dos elementos pedagógicos presentes no Caderno de Orientações mostraram-se relevantes para a organização das formações e para as escolhas pedagógicas realizadas pela coordenação e pelas formadoras. O elemento “opções” presente no caderno ampliou a liberdade e a autonomia das equipes para pensar propostas diversificadas para as formações.

O trabalho com os temas, materiais, metodologia e dinamização das chaves foi organizado a partir de pautas e slides de referência elaborados coletivamente pela equipe. A partir desses materiais-base, cada Polo, grupo de estudo formativo, construiu suas próprias pautas e apresentações, respeitando as especificidades locais, sem perder a unidade conceitual do programa.

Os feedbacks ocorreram tanto nos encontros presenciais quanto nos encontros remotos, além de interações constantes pelo WhatsApp logo após a realização dos encontros. Todo o material produzido foi organizado e armazenado na plataforma digital denominada AVAMEC e em um drive coletivo, garantindo o acesso e o compartilhamento dos materiais elaborados e construídos de forma colaborativa. Destaca-se ainda que os formatos das pautas dos encontros presenciais e remotos foram distintos, inclusive no que se refere aos elementos pedagógicos mobilizados. Ao longo do percurso, foram realizados ajustes, com a proposição de outras “opções” de atividades, especialmente aquelas de caráter mais prático, bem como reflexões relacionadas aos Estudos Autônomos.

Aqui, neste artigo, focamos na primeira chave “O cotidiano como currículo”, pois, por questões temporais, é possível fazer análises das duas versões formativas trabalhadas, a de 2025

³ A proposta do LEEI Aprofundamento previa a sequência mencionada, porém, na oferta da UFSCar, realizou-se uma inversão, propondo como chave 3 a temática “Ludicidade e Brincadeiras” e como chave 4 a “Comunidade dentro e fora da escola”.

e 2026⁴.

A proposta desta chave confronta a visão tradicional de currículo, que o reduz a uma lista de conteúdos previamente definidos a serem transmitidos às crianças, avançando para uma concepção ampliada, na qual o currículo se constitui como o conjunto de práticas sociais, culturais e linguagens que organizam e dão sentido às experiências vividas no cotidiano da instituição educativa.

Na visão defendida nas DCNEI, o currículo está vinculado à vida cotidiana da escola, aos modos de organização das propostas, às interações que se estabelecem entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos, à ideia de que as interações, as brincadeiras, as experiências promovem a construção de valores, informações e conhecimentos. (BRASIL, p. 22, 2016a)

Nesse sentido, o currículo deixa de ser compreendido como algo externo à vida das crianças e passa a ser reconhecido como uma construção que se dá nas interações, nas brincadeiras, nas linguagens, nos tempos, espaços e relações que estruturam o dia a dia na Educação Infantil. Trata-se, portanto, de um currículo vivido, que se materializa na experiência coletiva e na participação ativa das crianças, exigindo da professora uma postura atenta, investigativa com intencionalidade.

Essa compreensão, contudo, não se constituiu de forma imediata na trajetória profissional docente. Ao participar das reflexões, com as cursistas, vivenciamos enquanto formadoras, um processo formativo que também implica revisitar as próprias concepções sobre currículo e prática pedagógica. Esse percurso é decisivo para a construção de um olhar mais sensível e ampliado sobre o cotidiano na educação infantil, possibilitando reconhecer que situações aparentemente simples, minuciosas — como rodas de conversa, brincadeiras espontâneas ou momentos de interação com livros, materiais diversos — são, na verdade, experiências potentes de aprendizagem e desenvolvimento, quando atravessadas por intencionalidade pedagógica.

Essa experiência formativa repercutiu diretamente em nossa atuação posterior como formadoras, ao favorecer uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelas gestoras ao formarem as professoras e as mesmas no processo de resignificação do currículo. Evidenciou-se, ao longo das formações, que romper com concepções prescritivas não é um movimento imediato e fácil, mas um processo que exige tempo, escuta qualificada e valorização da prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Nessa direção, torna-se fundamental problematizar os currículos prescritivos, frequentemente associados a pedagogias transmissivas, centradas na reprodução de conteúdos e na condução adultocêntrica das práticas pedagógicas. Tais abordagens não são neutras e tendem a desconsiderar as singularidades das crianças, seus interesses, suas múltiplas linguagens e seus modos próprios de significar o mundo, restringindo as possibilidades de aprendizagem.

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a validade das prescrições em um mundo em mudança. Conforme Goodson (2008), precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (BRASIL, p. 25, 2016a)

Em contraposição, os currículos narrativos, articulados a pedagogias participativas, valorizam a escuta das crianças, as relações estabelecidas, a construção coletiva de sentidos e a centralidade das experiências no processo educativo. O cotidiano, nesse contexto, passa a ser compreendido como espaço privilegiado de produção curricular, no qual as vivências infantis são reconhecidas como potentes geradoras de conhecimento.

⁴ É importante ressaltar que este artigo foi construído de forma concomitante à segunda oferta do Aprofundamento pela UFSCar, que previu a realização de seus encontros entre março e outubro do mesmo ano.

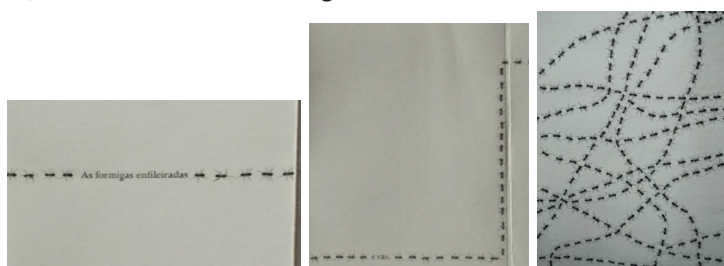
A proposta formativa da chave

Optamos por sempre iniciar a discussão de uma chave perguntando “Que porta abriremos com essa chave?” e a mesma pergunta, no tempo passado, “Que portas abrimos com essa chave?”, ao final de cada chave, sempre direcionando para a discussão da leitura e escrita.

Durante a formação demos prioridade à discussão do currículo na perspectiva narrativa e fizemos ponderações sobre o modelo de currículo mais prescritivo.

No encontro presencial, uma atividade inicial de acolhimento que fizemos como parte ilustrativa dessa discussão foi a mostra do livro “Formigas” de Mário Alex Rosa (2024). Esse livro é uma narrativa visual de um percurso de formiguinhas, que andam em linhas retas e enfileiradas até serem interrompidas por um dedinho de uma criança desavisada.

Imagens 1, 2 e 3: Caminhos das formigas no livro



Fonte: Rosa, 2024.

Imagens 4 e 5: Dinâmica “Caminhando com a formigas”



Fonte: Acervo fotográfico das formadoras do LEEI Aprofundamento.

As perguntas centrais para reflexão a partir dessas imagens foram: “Quantas narrativas são possíveis quando o currículo desenha o cotidiano?” e “Quantas narrativas são possíveis quando o cotidiano desenha o currículo?”

A proposta era que cada formadora convidasse sua turma para passear no local de formação. Na volta dessa caminhada, as cursistas precisariam refletir sobre alguns aspectos: O que tem no nosso caminho? O que já conhecemos desse trajeto? O que podemos e queremos conhecer? Quais obstáculos aparecem? Quais hipóteses temos?

Posteriormente, foi proposta a realização de um registro a partir de outras questões reflexivas: O que eu encontrei nas minhas investigações? Como posso organizar o que encontrei? Minhas descobertas se alinham com minhas hipóteses? Quais novas ideias surgiram para novas investigações?

Como foram dois encontros presenciais para cada chave, acrescentamos uma outra dinâmica

com a ideia de construção de caminho. De fundo com a música “Tocando em frente”, de Almir Sater, as cursistas fixaram, aleatoriamente, alguns elementos que tivessem representatividade em sua docência: um livro - um aluno - uma escola - uma outra colega professora etc. Depois, numa sequência combinada, as cursistas narraram e contextualizaram seus registros. Além de mostrar que os caminhos são diversos, ao mesmo tempo, são histórias que se inter cruzam e percebemos isso quando as narramos, abrindo mais uma discussão para a ideia central da chave.

Imagens 5 e 6: Dinâmica “Tocando em frente”



Fonte: Acervo fotográfico das formadoras do LEEI Aprofundamento.

O vídeo “Caminhando com Tim Tim”⁵ foi mantido para as discussões mobilizando as cursistas para o conceito de currículo e de narrativa. Nessa conversa perguntamos o que era mais importante para Tim Tim: o caminho, percurso ou a chegada?

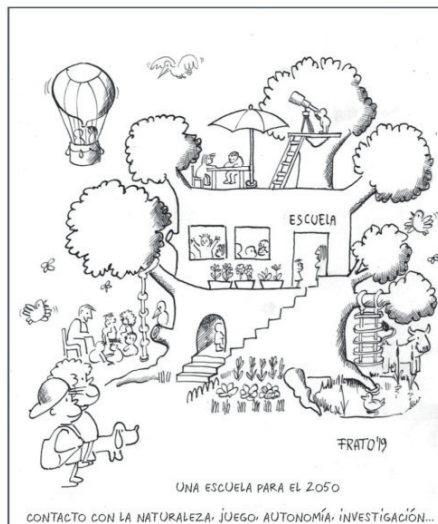
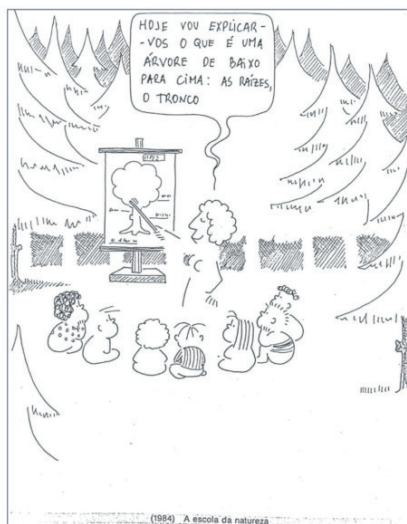
Também foi proposta uma tertúlia para o encontro com as formadoras, o livro “Mulheres - Crônicas de A a Z”. A leitura nos envolveu e tivemos a ideia de trabalhar o gênero crônica ao longo das formações e provocar as cursistas que fizessem uma crônica que trouxesse o cotidiano e sua relação com as chaves, então, acrescentamos essa escrita aos Estudos Autônomos, atividade a ser realizada nas escolas.

Já nos encontros remotos demos suporte à continuidade dos encontros presenciais, mas ampliamos com discussões acerca da escala das crianças e com análises imagéticas das charges de Francesco Tonucci, indagando se nossos espaços “respeitam” as crianças, no sentido de pensar a “geografia” da infância.

Dessa forma, a geografia da infância tem como questão básica compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (Lopes e Vasconcellos, 2006, p. 122)

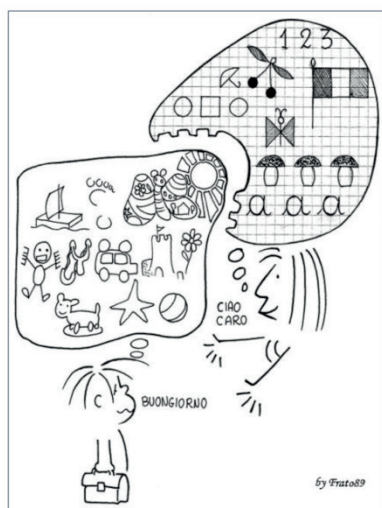
⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI&list=PL1r7O1dUJXuaQOt0T8jApGqr_n0wf2NMI

Imagens 6 e 7: Charges



Fonte: Imagem 6 (Tonucci, 2003, p. 175) e imagem 7 (Tonucci, 2019, s.p.)

Imagens 8 e 9: Charges



Fonte: Imagem 8 (Tonucci, 2003, p. 65) e Imagem 9 (Tonucci, 2003, p. 127).

As cursistas, gestoras e coordenadoras foram convidadas a registrar, por meio de fotografias e vídeos, como os espaços e materiais vêm sendo organizados, pensados nas instituições escolares. Tal proposta de reflexão possibilitou analisar em que medida essas organizações expressam uma concepção de currículo prescritivo ou narrativo, considerando especialmente se promovem a autonomia, a participação e as aprendizagens dos bebês e crianças.

O desdobramento da chave nas formações e nas escolas

A partir da chave “O cotidiano como currículo”, desenvolvida entre os meses de abril e maio de 2026, foi possível observar reflexos e desdobramentos nas escolas, tanto em relação às práticas, como em relação às concepções que vão sendo interrogadas e reconstruídas ao longo dos encontros formativos. A seguir, apresentam-se breves relatos que demonstram o modo como a chave em questão foi sendo concebida pelas formadoras e cursistas.

Esses relatos se dão em forma de narrativa textual, registradas pelas formadoras do LEEI Aprofundamento - UFSCar entre 2025 e 2026, organizadas e analisadas de modo a compreender:

1) A relação das discussões com a prática pedagógica nas escolas e com as crianças; 2) A relação das discussões com os conceitos “cotidiano” e “currículo”; 3) A relação das discussões com os referenciais teóricos do LEEI; e 4) A problematização do cotidiano, com a sinalização de novos e outros caminhos a serem percorridos. O registro dessas narrativas se inspira na metáfora das coleções (Benjamin, 1994) e na concepção de Documentação Pedagógica (Rinaldi, 2017). Já a análise desses registros se dá com base na proposta metodológica da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011).

Para Benjamin (2000), colecionar é uma forma singular de se relacionar com as coisas e com o mundo, criando nessa relação memória e história. Um objeto em uma coleção deixa de valer apenas por sua utilidade, mas passa a pertencer a uma rede de relações construída e significada pelo colecionar. Colecionar é uma forma de preservar a memória, ao passo em que cada objeto guarda vestígios do passado, funcionando como um arquivo de lembranças, experiências e tempos. Assim, compreendemos os relatos orais das cursistas, transcritos pelas formadoras e colecionados por meio de fragmentos escritos, ajudam a recontar a história da proposta formativa tecida a partir da chave "O cotidiano como currículo".

Já a concepção de Documentação Pedagógica, cuja principal referência se sustenta nos pressupostos de Reggio Emilia, permite olhar para os registros realizados como forma de aguçar o olhar, a escuta e a análise da realidade. A formação realizada entre formadores e cursistas, assim como o registro que ocorre durante e após a sua realização, são direcionados pela observação, pela escuta e pela reflexão, sendo estes eixos que alicerçam a concepção e a prática da Documentação Pedagógica (Rinaldi, 2017).

1) A relação das discussões com a prática pedagógica

Uma das dinâmicas previstas para a realização dos encontros da chave “O cotidiano como currículo” foi a análise de charges de Francesco Tonucci. Após a exibição das charges, as cursistas comentaram suas impressões, analisando-as com o apoio das formadoras. Em relação à prática pedagógica, apresenta-se a seguinte narrativa:

A terceira charge, "Uma escola para 2050" gerou debate sobre a possibilidade de tal escola existir hoje. G. e eu comentamos que, embora os documentos oficiais de Educação Infantil (falando em "salas de referência" em vez de "salas de aula") indiquem uma mudança de perspectiva, a realidade física das escolas e a falta de vontade política dificultam a criação desses ambientes mais abertos. G. destacou a frustração em relação aos projetos de engenharia que não consultam as professoras sobre o design e a necessidade de acompanhar o cumprimento de novas diretrizes que esperam por áreas verdes nas novas construções (Registro da Chave 1, Polo São Carlos, 2026).

No relato da cursista G.⁶, registrado pela formadora do Polo São Carlos, mobiliza-se o olhar sobre a interação das crianças com o ambiente e sobre a aprendizagem a partir da própria realidade (Imagem 5). A narrativa demonstra a relação da discussão com a própria prática pedagógica, no sentido de que a cursista aciona os acontecimentos do cotidiano e problematiza-os em razão da discussão que estava sendo proposta.

Compartilhamos outra problematização feita por uma cursista do Polo Matão, que compartilhou, ao refletirmos sobre a relação das discussões com a prática, que sentiu que as professoras de sua escola, ao longo dos anos, foram buscando melhorar as práticas pedagógicas, que os tempos, os espaços, o mobiliário, os materiais e brinquedos estão sendo repensados, mas que ainda sentiu que estamos, de um modo geral, em passos de formiguinhas- fez uma analogia a dinâmica proposta- estamos bem devagar, e que as formações, como as ofertadas pelo LEEI, são essenciais, fundamentais para as mudanças se efetivarem realmente, para as práticas pedagógicas orientem o currículo e não o contrário.

6 O nome das cursistas foi suprimido com fins de garantir o anonimato das mesmas e preservar as questões éticas da formação.

Outra cursista, do mesmo Polo de estudo, compartilhou que o maior desafio enfrentado nas escolas não é a falta de materiais e estruturas físicas, mas a ruptura, as mudanças de pensamentos/concepções, de compreender as crianças como seres pensantes, protagonistas de suas ações.

2) A relação das discussões com os conceitos “cotidiano” e “currículo”

Em um dos encontros formativos, ao refletirmos sobre os conceitos que perpassavam a chave “O cotidiano como currículo”, um dos cursistas (R.) pesquisou a etimologia das palavras “cotidiano” e “currículo”. Ao pedir a palavra no encontro remoto da chave, assim definiu: “cotidiano é vida diária e atividades que se repetem e currículo é percurso, trajeto; assim, cotidiano como currículo é a vida que acontece enquanto se vive”. Neste aspecto, retoma-se a dinâmica “Caminhando com as formigas” proposta pela chave, em que compreende-se que é pelo caminho que encontramos as respostas, em que encontramos os detalhes, em que encontramos os interesses a perseguir. A dinâmica transpõe-se ao cotidiano com as crianças, contexto em que se persegue os interesses destas, suas curiosidades e suas linguagens para desenhar o currículo de que fazem parte.

A ideia de percorrer os interesses das crianças para a construção dos currículos de Educação Infantil é afirmado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e preconizado no Caderno 2 do ProLEEI quando discute a ideia de cultura infantil e a repetição:

Outra característica da relação que a criança estabelece com o mundo é a repetição. Ao brincar ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua satisfação é dizer “De novo!” após o fim da ação. Segundo Walter Benjamin (1987), é a repetição que permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Se o adulto o faz através da linguagem, narrando o vivido, a criança tem como estratégia a repetição. Ela precisa ouvir sempre a mesma história, contada com as mesmas palavras, reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer (ou provocaram angústia), exaustivamente. Até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo-a pela repetição de uma nova (Caderno 2, 2016, p. 100).

De acordo com os Cadernos do ProLEEI, o planejamento pedagógico deve partir da observação das crianças, considerando seus interesses, curiosidades, brincadeiras e formas de participação como elementos centrais para a organização de experiências de leitura, escrita e linguagem, reconhecendo a criança como protagonista do processo educativo.

3) A relação das discussões com os referenciais teóricos do LEEI

As concepções de criança protagonista⁷ e de dialogicidade apresentados pelas cursistas em suas narrativas também estabelecem relação com os referenciais teóricos do LEEI. Os princípios de verticalidade e horizontalidade, presentes no Caderno 5 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, também estão presentes no trecho em questão:

Já a última charge levou à reflexão sobre as conexões e relações complexas que a criança faz durante brincadeiras “simples”. J. compartilhou o exemplo de uma pipa feita com papel e duas varetas, que pode gerar o aprendizado de conceitos como formas geométricas, conhecimentos matemáticos, pesos e medidas, e muitas outras possibilidades, se a criança for escutada (Registro da Chave 1, Polo São Carlos, 2026).

7 Na verdade, um protagonismo compartilhado.

No momento em que a cursista J. comenta sobre a brincadeira com varetas para a confecção de pipas, pode-se compreender que a mesma está se referindo ao modo como as crianças possuem autonomia para aprender, mas dependem do adulto na oferta e organização dos materiais e situações para essa aprendizagem. A situação estabelece conexão com o seguinte pressuposto/referencial do LEEI:

Ao adulto sempre competirá: prover as necessidades básicas das crianças, proteger os seus direitos, responsabilizar-se pelo seu bem-estar, assumir a condição de sujeito mais velho e, portanto, mais experiente, maior em tamanho e força, e detentor, por tudo isso, de autoridade, entre outros. Essa verticalidade, inerente aos que chegaram antes, é necessária até mesmo para a sobrevivência e a segurança – física, emocional e afetiva – das crianças. Precisa, contudo, sustentar-se em uma horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro, seja ele criança ou adulto. Assumir a legitimidade desse outro-criança significa entender que, na relação eu-outro, a alteridade (estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente) nos é constitutiva e se dá numa via de mão dupla: de um lado, as crianças se constituem na relação com os adultos, de outro, estes se constituem pelo olhar do outro-criança. O que a criança vê e experimenta, a partir das suas lentes, alcança uma profundidade que o adulto não será capaz de experimentar. Acolher esse olhar infantil e se deixar afetar por ele seria uma das condições para se assumir o paradigma da competência das crianças e para compreender que nas inter-relações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória.” (Corsino et al., 2016, p. 17).

As cursistas relataram que todas as discussões teóricas trazidas para as formações, entre elas, os estudos de Bakhtin, trouxeram grandes contribuições e dialogam diretamente com as práticas cotidianas.

Torna-se importante compartilhar uma fala de uma cursista, professora que realizou o LEEI aprofundamento 2025 Polo Votuporanga, que marcou muito nossos encontros e reflexões ao comparar as formações, diálogo com os autores e autoras do programa a uma criação da “Cultura do LEEI”, pois estamos produzindo uma metodologia de ensino em que nos formamos no coletivo para refletirmos no individual as nossas práticas pedagógicas, almejando assim a transformação da realidade.

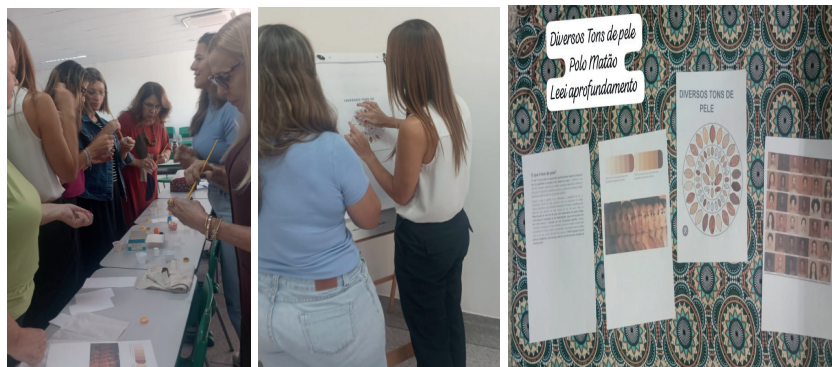
4) A problematização do cotidiano, com a sinalização de novos e outros caminhos a serem percorridos

No espaço em que realizamos as formações do Polo Matão, foi necessário reconfigurar a proposta inicialmente prevista, denominada “caminhada das formigas”, em virtude de o prédio do Centro de Formação dos professores também sediar uma unidade de Educação Infantil. Tal condição inviabilizou a saída do grupo para a realização da atividade planejada.

Considerando a flexibilidade metodológica que orienta as formações, bem como a necessidade de adequação às especificidades do contexto, propusemos uma nova vivência junto ao grupo de estudo do Polo Matão. A atividade proposta era as professoras misturarem tintas até encontrarem o tom da pele de cada uma, e assim pintarmos uma mandala que representasse a diversidade das peles do nosso grupo. A vivência promoveu discussões sobre currículo, identidade, diversidade e relações étnico-raciais, em consonância com os princípios formativos do programa. Com a experiência, as cursistas puderam além de identificar o tom da sua pele com as misturas de tintas e comparar com as demais tonalidades, emergiu a reflexão entre as participantes da necessidade de falarmos sobre equidade, identidade e relações étnico-raciais nas escolas, pois o grupo compreendeu que falar, refletir sobre Currículo é assumir um compromisso com a construção

de práticas antirracistas, que valorizem, respeitem e reconhecem as diferentes histórias e culturas que constituem nossa sociedade. Trata-se de promover reflexões sobre quem somos, fortalecendo nossa identidade e nossas raízes, ao mesmo tempo em que ampliamos o olhar para a diversidade que nos formam.

Imagens 10, 11 e 12: Tons de pele



Fonte: Acervo fotográfico das formadoras do LEEI Aprofundamento.

A experiência evidenciou a potência de um currículo compreendido não como prescrição, mas como narrativa construída no cotidiano. Nessa perspectiva, o currículo se configura como um espaço de produção de sentidos, no qual as experiências vividas ganham centralidade e se articulam às histórias, culturas e subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Constatação como esta também ocorreu no Polo formativo, São Carlos, em que a cursista G. problematiza o cotidiano quando percebe que a organização da turma/grupo de crianças poderia ser mais flexível e que para isso, bastava uma mudança particular de postura da própria professora. A narrativa é assim expressa:

A cursista G. comenta sobre sua postura que foi aos poucos modificada, mas que antes entendia que para ler histórias era preciso muito silêncio da parte da turma de crianças. Aos poucos, percebeu que essa era uma necessidade sua e não das crianças, tampouco da prática em si (Registro da Chave 1, Polo São Carlos, 2026).

G. se referia a um momento de leitura e contação de histórias e assim se expressa: *“Como professora, eu entendia que para contar história era preciso silêncio total”*. Este ponto da discussão também foi problematizado por outra cursista (R.), que faz a interlocução com o trabalho pedagógico no berçário. A exigência de que as crianças estejam sempre imóveis e organizadas em roda só faz sentido em um cotidiano marcado pela postura tradicional do ser professora, que busca no controle do espaço, do tempo e dos próprios corpos das crianças a sua segurança como profissional. As cursistas, ao refletirem a respeito dessa postura, consideram que o cotidiano pode ser fluído a partir de uma postura docente que também é fluída, comprometida com a escuta, com os interesses infantis e com as múltiplas linguagens que dele emergem. Assim, considera-se que bebês e crianças podem estar atentos às histórias quando estão se movimentando, que podem aprender quando estão explorando os espaços e que neste caso, os professores e professoras estarão “ensinando” sob outra perspectiva, a da mediação.

Ainda que se possa observar um certo movimento para a problematização e compreensão do cotidiano como currículo, as narrativas registradas também fazem perceber a permanência de práticas muitas vezes engessadas e prescritivas na realidade das escolas de educação infantil. O trecho a seguir exemplifica esta estão, sinalizando novos e outros caminhos a serem percorridos:

Problematiza o cotidiano (práticas muitas vezes engessadas, tradicionais, prescritivas, alicerçadas ainda em datas comemorativas, nas expectativas dos familiares na alfabetização e em alguns dos municípios, em materiais

pedagógicos que não consideram as realidades, particularidades) e aponta caminhos reflexivos, formativos- em que somos convidados a todo momento a refletir sobre nossa prática, em que podemos melhorar, potencializar ações. Nos faz pensar sobre a necessidade de um escuta sensível e ativa em que todas as crianças e desejos são respeitados (prática mais humanizada, em que as narrativas são ouvidas, consideradas e respeitadas). No último encontro fizemos uma nuvem de palavras para buscarmos a compreensão de que portas abrimos com a chave 1 do "Cotidiano como currículo" e a palavra que mais apareceu foi a porta da REFLEXÃO (o caminho para mudarmos)- refletirmos sobre nossas prática pedagógicas buscando qualificar as ações. (Registro da Chave 1, Polo Matão, 2026)

A falta de tempo para estudo e formação docente também foi uma problemática apontada pelo coletivo do Polo Matão. Segundo o relato de uma cursista, as duas horas semanais dos HTPCs⁸ são insuficientes para a realização das discussões necessárias para um maior aprofundamento.

Considerações finais

O percurso com o LEEI Aprofundamento tem apresentado algumas questões interessantes. O primeiro aspecto é a adesão voluntária das professoras, o que em muitos aspectos mudou o comportamento diante da escuta, da participação nos encontros de formação e na capacidade de transformação nas realidades dessas gestoras/es.

Um segundo aspecto que merece destaque é a forma pela qual as chaves do Aprofundamento alcançam o cerne das questões que atravessam a educação infantil - da percepção de currículo ao envolvimento das crianças e das famílias em sua construção. A chave inicial "O cotidiano como currículo" trouxe uma visão muito ampla e significativa para a formação das participantes e das formadoras do Aprofundamento. Muitos aspectos se conectaram a partir dessa chave. A respeito da chave, salienta-se o modo como as chaves de leitura da realidade se complementam, se agregam e se conectam a partir das discussões propostas, compreendendo que cada um delas não se encerram nelas mesmas, mas reverberam ao longo das demais formações e chaves. A chave "O cotidiano como currículo" continua a soar nas discussões propostas pela chave subsequente "Protagonismo compartilhado", ambas atravessadas pela chave "Ludicidade e brincadeira", por exemplo.

Assim, a chave 1 trouxe reflexões importantes sobre o currículo, centrado no cotidiano, voltado para uma perspectiva narrativa, em oposição a uma perspectiva prescritiva de ensino, uma perspectiva que foi melhor detalhada e aprofundada na chave seguinte, com uma proposta de comparação entre as concepções de educação infantil e ensino infantil. Compreende-se, dessa forma, que uma chave dá sustentação a outra e amplia o olhar sobre temas que são, de variadas formas, transversais no contexto da Educação Infantil. Neste aspecto, pode-se associar as chaves do Aprofundamento às bonecas russas matrioskas⁹, que se encaixam, uma dentro da outra, surgindo a cada abertura como uma nova surpresa relacionada à sua decoração. No caso das chaves de leitura da realidade, as discussões também apresentam-se como surpresas, como novidade e com isso, o previamente planejamento inicial vai se tornando flexível e reconfigurado.

O terceiro aspecto a ser observado é o tempo das coisas, o tempo das afetações, o tempo para o estudo, o tempo para digerir e pensar. Esse tempo tem ocorrido no aprofundamento, observando-se que, diferentemente do ProLEEI, em o conteúdo das formações é denso e sua perspectiva não linear nem sempre está clara para as cursistas, o Aprofundamento preserva a fluidez das temáticas e das propostas, com objetivos bem definidos e conexões que ficam evidentes a cada encontro. Também foi possível observar que, tratando-se de uma proposta direcionada para

⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁹ As matrioskas, também chamadas de bonecas russas, são tradicionais brinquedos artesanais da Rússia formados por conjuntos de figuras de madeira ocas que se encaixam umas dentro das outras.

gestores, podendo participar de modo optativo professores e professoras da educação infantil, a participação destes primeiros torna-se mais efetiva, no sentido das conexões com a realidade e com o desenvolvimento profissional. Ainda que seja preciso analisar pormenores desta afirmação por meio de pesquisas posteriores e outras análises, é possível ter por hipótese que o aproveitamento do LEEI Aprofundamento por parte dos gestores, em especial coordenadores pedagógicos, é de fato positiva.

Neste sentido, também observa-se um quarto aspecto relacionado ao LEEI Aprofundamento que trata da formação dos formadores, sejam os coordenadores pedagógicos, a equipe de formação das secretarias de ensino, bem como as próprias formadoras de cada Polo. A reflexão que deseja-se apresentar é de que, no percurso de desenvolvimento das chaves de leitura da realidade, as próprias formadoras acabam formando-se, num processo de autoformação que se caracteriza, em especial, nos momentos de registro, mas também nos momentos de diálogo e trocas nos encontros de organização das chaves junto à Coordenação. Este movimento vem sendo observado e refletido, de modo a afirmar-se que a formação do LEEI não ocorre para cursistas, mas com cursistas, num processo em que todos os sujeitos envolvidos na construção das propostas e com elas aprendem e se transformam. A base dessa aprendizagem encontra ancoragem nos próprios pressupostos da proposta, expressos nos cadernos do LEEI a partir dos conceitos diálogo e alteridade. É possível inferir que estamos num movimento de construção coletiva do conhecimento, neste caso, um conhecimento complexo sobre a leitura e a escrita na educação infantil. Assim,

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 1987, p.14).

Nesta direção, a linguagem oral e escrita é uma prática social no currículo narrativo, um currículo que se preocupa com as experiências, com as narrativas, com os pensamentos, num currículo que busca narrar os encontros. A narrativa é o próprio currículo e o que o que narra o currículo é a linguagem, principalmente das crianças.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas, v. 2), p. 227–235.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitores e autores**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016a. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 26 jun.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016a. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 26 jun.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na Educação Infantil: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem.** Brasília: MEC/SEB, 2025. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil – ProLEEI).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: Entre o ensinar e o aprender.** Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 26 jun.2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Planalto – Lei nº 15.388/2026. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 85. **Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - ProLEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** 31/05/2025. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107>. Acesso em 17/03/2025.

CABRAL, Roze. **Mulheres: Crônicas de A a Z.** Diaeto: São Paulo, 2023.

CATÃO, Virna; MORUZZI, Andréa; PAMPLONA, Laura. **Relatório Final LEEI/UFSCar.** Fevereiro, 2025.

DÍAZ, Pilar. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (org.). **La función docente.** Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: territorialidades infantis.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez Editora. 3ª edição, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-28.

PINAZZA, Mônica Appezato. **Desenvolvimento profissional em contexto: um estudo de condições de formação e mudança.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. Pedagogia(s) da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 54-84.

PINAZZA, Mônica Appezato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação.** Tese (Livre Docência em Educação Infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ROSA, Mário Alex. **Formigas**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, Selo Jubarte, 2024.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026