

## FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

TEACHER TRAINING AND CHILDREN'S LITERATURE: PEDAGOGICAL  
LEARNING POSSIBILITIES IN THE CLASSROOM

Nathalie Paes Lima<sup>1</sup>  
Danieli Lima Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva apresentar uma Abordagem Reflexiva acerca da Formação Docente junto ao trabalho com a Literatura Infantil frente a aprendizagem construtiva dos saberes das crianças na Educação Infantil. Para tanto, debatemos a formação de professores no Brasil a luz das ideias de Imbernón (2011), Gatti (2013), Tardif (2012), Nóvoa (1997) e no que diz respeito a Literatura Infantil e as múltiplas formas de aprendizagem na Educação Infantil apoiou-se em autores como: Coelho (2000), Canderatori (1994), Abramovich (2008) e Japiassu (2012) que versam sobre a Literatura Infantil. Baseou-se na pesquisa de caráter bibliográfico, através de acervos de livros, artigos, teses e dissertações sobre a temática educacional a fim de ter respostas concludentes sobre o tema (GIL, 2002). Os resultados apontam, que a Literatura Infantil em meio sua multiplicidade de saberes pelo caminho do lúdico desperta: o pensar, o imaginar, o brincar, o ler, o escrever o texto e o contexto das relações sociais, e auxiliada pela prática educativa do professor traz evolutivamente o aprender. Conclui-se, portanto, que a formação docente e seu fazer pedagógico devem vir mediadas de uma articulação promissora entre teoria e prática pois, ambas são indispensáveis para evolução das crianças na significação do mundo.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Literatura Infantil. Educação Infantil. Aprendizagem

**ABSTRACT:** The present work aims to present a Reflective Approach about Teacher Training together with work with Children's Literature in view of the constructive learning of children's knowledge in Early Childhood Education. To this end, we debate teacher training in Brazil in the light of the ideas of Imbernón (2011), Gatti (2013), Tardif (2012), Nóvoa (1997) and with regard to Children's Literature and the multiple forms of learning in Education Children's was based on authors such as: Coelho (2000), Canderatori (1994), Abramovich (2008) and Japiassu (2012) who deal with Children's Literature. It was based on bibliographical research, through collections of books, articles, theses and dissertations on the educational theme in order to have conclusive answers on the subject (GIL, 2002). The results indicate that Children's Literature, amid its multiplicity of knowledge through the ludic path, awakens: thinking, imagining, playing, reading, writing the text and the context of social relations, and aided by the teacher's educational practice evolutionarily brings learning. It is concluded, therefore, that teacher training and its pedagogical work must be mediated by a promising articulation between theory and practice, since both are indispensable for the evolution of children in the meaning of the world.

**Keywords:** Teacher training. Children's literature. Child education. Learning

### INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade é acentuado o debate em torno da Formação de Professores

<sup>1</sup> Nathalie Paes Lima, Especialista em Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional pela Faculdade Amadeus, prof.nathalie.lima@gmail.com

<sup>2</sup> Danieli Lima Silva, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, dls1984daniellelima@gmail.com

no Brasil, a progressiva relevância dos saberes docentes simboliza uma preocupação efetiva sobre as práticas educacionais em sala de aula. Coexiste um posicionamento de pesquisadores referente ao modelo acadêmico em vigor posto que, este deveria preparar o educador para formar cidadãos conscientes socialmente, plenos dos direitos e deveres iminentes a uma sociedade democratizadora que adotasse uma análise sobre as “desigualdades sociais e se engajassem na sua superação, que compreendessem e assumissem praticamente que sua realização pessoal envolve também a realização das outras pessoas” (TONET, 2005, p. 239).

Sobre essa concepção a formação universitária dos professores na Educação, se sustentaria na construção do cidadão, emancipador, consciente e racional ao mesmo tempo, adaptável às situações no mundo enfatizando desenvolver os princípios individuais e coletivos na sociedade. Todavia na visão de educadores a questão é complexa pois, se somatizam-se a diversos obstáculos: as divisões entre teoria e prática, o distanciamento das bases de conhecimento, o sistema burocrático, os planos do saber científico, a falta de vínculo real no âmbito escolar, a desvalorização profissional e falta de incentivos de formação continuada dentre outras. (CUNHA, 2004), (SOARES; CUNHA, 2010), (IMBERNÓN, 2011), (DINIZ; PEREIRA, 2011), (VAILLANT; MARCELO, 2012), (GATTI, 2013).

Nessa perspectiva, o presente artigo visa apresentar uma Abordagem Reflexiva acerca da Formação Docente, na construção dos saberes pedagógicos, e no fazer educativo deste. Para tanto, pretende-se considerar o trabalho docente na Educação Infantil Anos Iniciais alicerçado na Literatura Infantil e em consonância com as possibilidades desta, corroborar como instrumento pedagógico na mediação construtiva de conhecimentos da: leitura, escrita, cognição emocional e socialização junto ao desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

É relevante dizermos que a educação brasileira por muitas décadas, esteve incutido por um modelo predominante tradicionalista, racionalista técnico, voltado ao determinismo ancorado na sistematização mecanicista e funcional, de imposições entre professor/aluno evidenciada na “representação de que o professor é o dono do saber racional, científico e válido” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 14).

Em pleno século XXI o mundo mudou em forma e conteúdo, e em consonância com as relações humanas suscitou-se um novo ‘pensar e repensar’ no processo formativo dos professores nitidamente, afetado pela sociedade, solicitante de ações para a crise educacional, que veem na construção educativa o sentido à permanência do sujeito e suas contínuas buscas de melhoria individual e coletiva do seu convívio em seus diversos espaços e momentos em que vive ou poderá vivenciar.

Diante, portanto, dessa explanação o que se espera do docente quanto a sua formação e sua ação como educador? É unânime a resposta que o docente atual, que prioriza à educação para vida no século XXI deve ter, basicamente uma construção científica, técnica, política, ética e, a partir daí, progredir no desenvolver das competências apreendidas na universidade promovendo as habilidades no exercício da sua profissão (IMBERNÓN, 2011).

Na atual conjectura necessita-se de uma mediação pedagógica que transforme o contexto escolar a fim, de levar os educandos a progredir na aprendizagem e nos saberes

refletindo ativamente e conscientemente, no cotidiano da vida social, ou seja, a prática pedagógica relacionada à prática social dos sujeitos, nas “transformações qualitativas” apoiadas no conhecer da realidade (PIMENTA, 2002, p. 40).

Portanto, é indispensável que na sua formação docente o futuro professor (a) tenha, uma bagagem sólida “nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [...] capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 63) ligadas também, “à produção dos sentidos sobre as vivências.” (NÓVOA 1997, p. 26) ao desenvolvimento dos atores individuais e coletivos no processo educativo.

Nesse tocante a teoria/prática deve atuar como base e orientação de forma simultânea com diálogos que se aproximem do contexto escolar sobre o qual o professor será o agente do ensino futuro, interiorizado no meio escolar, onde, habitualmente e diariamente é produzido e reproduzido (TARDIF, 2012), para assim, haver uma colaboração que atenda a diversidade e a multipluralidade dos sujeitos envolvidos na educação pelo docente e sua ação docente (RIVAS; SILVA, 2020).

Cabe frisar, porém que não se sustenta a subtração do saber acadêmico e dos seus métodos, mas, é pertinente relacionar a teoria, didática e prática pedagógica, na aprendizagem para desenvolver a docência em espaços educacionais. Tendo em vista que à Formação de professores não se conduz “no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 167).

Sendo a escola, portanto, o espaço propício e privilegiado dos educandos como afirma (AQUINO, 2002, p.163) lá “não ensinamos o que as coisas dizem, ensinamos o que elas querem dizer. Por isso, a escola é o lugar do bom e velho passado”, ao qual, a Educação Infantil permite que a criança construa sua: “identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009, p.133).

Nesse sentido, com a intencionalidade educadora se firmam os conteúdos trabalhados em sala de aula, para: instruir e formar cidadãos reflexivos e críticos na sociedade que ao se moldar, a Literatura Infantil substanciará uma a viabilidade ao professor a trabalhar “o lúdico, a fantasia, os questionamentos e o enriquecimento de leitura e escrita para as crianças encontrarem respostas para o universo do mundo infantil,” (FRANTZ, 2001, p.16) assessorando à capacidade de percepção das coisas contribuindo para autonomia da criança e do seu pensamento crítico e reflexivo.

Espera-se assim, que o professor nesse trajeto do saber ‘docente e ser docente’ venha arraigado de saberes de domínio de conteúdos particulares e especializados incorporados a diversidade de: “objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 213), mediada pela possibilidade de usar a Literatura Infantil na sala de aula, abrindo os caminhos a alfabetização, letramento, a imaginação, a criação e produção de significados construído reflexões críticas acerca de soluções diárias.

Diante de tal realidade, buscamos provocar reflexões quanto a Formação Docente e o ensino da Literatura Infantil as quais pretende-se responder neste trabalho: Qual a

pertinência da Formação Docente na mediação dos bons resultados na prática pedagógica na aprendizagem dos alunos? Como as intervenções pedagógicas na sala de aula amparadas na Literatura Infantil podem trazer condições viáveis de aprendizados? Existe um intercâmbio do fazer literário na Educação Infantil evolutivo ao pensamento crítico e reflexivo nas soluções desafiadoras presentes no crescimento dos sujeitos como pessoas capazes de criar relações sociais nos diferentes nos contextos sociais?

Pautado, portanto, na relevância do estudo frisa-se a escolha deste, pelo fato de mostrar que o professor educador não é movido apenas, pelo saber técnico/teórico, em que o discente é um partícipe passivo e um mero observador dos conteúdos. Posto que, a realidade e a sociedade conclamam por educadores com: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2014, p. 36) com ímpeto de formar alunos críticos/reflexivos, intervindo na sociedade como agentes sociais.

A organização do texto traz uma visão geral do estudo, composto em três capítulos. Dimensionando um Breve histórico sobre o cenário de formação de professores no Brasil. O segundo capítulo aborda a Formação Docente na Educação Infantil no Contexto Contemporâneo da Políticas Públicas e o último capítulo contém uma análise da Educação Infantil e Literatura Infantil: Diálogos Possíveis na sala de Aula.

Conclui-se, portanto, no processo de Formação de Professores existe uma tarefa árdua e constante no estabelecimento da teoria/prática adequada as necessidades sociais ao qual está inserido, é imprescindível ao educador contemporâneo refletir sobre as práticas pedagógicas como um processo de evolução constante, pois não é aceitável um ensino desmembrado da realidade da criança. Contudo, uma mediação pedagógica ativa pelo Literatura Infantil mostra-se capaz de conduzir um aprendizado significativo na Educação Infantil, desde que esteja unido realidade e ao refletir do educador voltando-se sempre para um ato reflexivo, crítico da criança de transformação do seu mundo e dos outros.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem da pesquisa descrita no texto segue um caminho embasado e estruturado na pesquisa do tipo bibliográfica, versada pela literatura de teóricos e pesquisadores que discutem e abrangem as questões educacionais no Brasil. Leva-se em consideração esse tipo de pesquisa por subsidiar informações verdadeiras, consultadas em acervos como: livros, artigos, teses e dissertações sobre uma temática específica para obter respostas concludentes (GIL, 2002).

Nesse sentido, o objetivo do estudo pautou-se, em alcançar informações sobre a história do processo formativo educacional brasileiro e a complexidade estrutural deste, na contemporaneidade bem como a evolução educacional baseadas, nas legislações educacionais na Educação Infantil no Brasil.

No que tange a Educação Infantil e a mediação da Literatura Infantil, a caracterização de ambas, trazem uma reflexão sobre a multiplicidade de aprender em sala de aula com interações lúdicas, imaginárias lidas e escritas que levam à reflexão crítica da criança como sujeito autônomo e social. Nesse sentido buscou-se realizar uma análise

dialógica com autores renomados no assunto dentre eles: Tardif (2002), Imbernón (2011), Coelho (2000), Imbernón (2011), Gatti (2013), Tardif (2012), Nóvoa (1997) entre outros.

## BREVE HISTÓRICO SOBRE O CENÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, grande parte dos assuntos educacionais nasce durante o período colonial sobre duas ponderações: em face pela missão jesuítica no Brasil-Colônia “a da colonização, com seu projeto invasor, e a da Igreja, com seu projeto missionário” (HILSDORF, 2011, p.4). Expansionista na catequese e na fé para instruir as primeiras letras aos indígenas, e do outro pela Coroa Portuguesa interessada em explorar as” riquezas da nova terra disseminando a não instituição de educação, propriamente dita, mas uma intermediação de construções e desconstruções pedagógicas” (ALMEIDA, 2014, p. 3).

Estruturado em práticas pedagógicas de cunho abstrato, repetitivo, dogmático, memorístico e livresco sem preocupação com a formação do pensamento reflexivo destes. (RANGHETTI, 2008). Vemos, portanto, que até 1759 a educação fora gerenciada por jesuítas e mesmo após, a expulsão pelo Marquês de Pombal, institui-se no país uma educação dita, enciclopédica e laica o qual, priorizava a ênfase doutrinária do ensino, pelo e para o Estado, com a finalidade de cunhar métodos pedagógicos subsidiado no autoritarismo disciplinar, limitando a criação do indivíduo sustentado nos padrões europeus.

Durante esse período educacional das chamadas “aulas régias implantadas pelas Reformas Pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808”, (SAVIANI, 2009, p.144), o que se observa era ausência de questionamento a respeito da formação de professores. Uma suposta intencionalidade, ocorreria em 1827 com a promulgação em 15 de outubro da Lei das Escolas de Primeiras Letras quando: o ensino foi desenvolvido pelo método mútuo, destacado no artigo 4º ao qual os deveriam ser “[...] treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. [...] a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (SAVIANI, 2009, p, 144 - 145).

No final, da Primeira República as Escolas Normais<sup>3</sup> sofreram alterações no seu currículo, ou seja, um curso que formava professores com restrição ao currículo profissional ao lado de uma formação relacionada as ciências e humanidades ampliadas (NAGLE, 1977; TANURI, 2000; SAVIANI, 2009), refletindo uma educação, discordante sem prioridade, aos professores e educandos o mesmo aconteceu no ensino secundário atual ensino médio, as poucas escolas presentes tinham: professores leigos com algum tipo de estudo, ou, com pouca escolaridade, recrutadas para ensinar as primeiras letras. Gatti; Barreto; André; Almeida (2019):

Para as disciplinas específicas, no secundário, rarefeito até os anos mil

---

<sup>3</sup> Artigo 1º: A Escola Normal tem, por fim, preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes. (BRASIL, Decreto nº 8.025, 16/03/1881, art. 1º).

novecientos e quarenta, apenas no final da década de trinta do século XX é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes. As escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática (GATTI, BARRETO; ÁNDRE; ALMEIDA, 2019, p.17).

Muito embora, a Constituição de 1934, trouxesse em seu artigo 150, alterações: ensino primário integral gratuito e a regularidade obrigatória extensa aos adultos; à gratuidade do ensino anterior ao primário; liberdade de ensino em todos os níveis e ramos, entre outros, a formação inicial de professores era preterida na regulamentação sem fins, de organização e/ou caminho firmados em leis (RANGHETTI, 2008).

Logo, o que se argumenta é, que na década de 30 não houve saltos significativos a formação docente pois, a educação seguia dois eixos nacionalistas de redução e controle: o primeiro priorizava declínio das condições de admissão ao ensino normal, reduzindo os conteúdos e o tempo de formação bem como, a exigência intelectual e científica; o segundo especificava, a instauração de práticas de regime moral e ideológico, no processo de formação no estágio bem como, nos exames de estado (NÓVOA, 2003).

Sobre essa vertente, resguardava-se uma licenciatura no aparato do Curso de Ciências Pedagógicas e o estágio num Liceu Normal, dificultando a formação dos professores com função profissionalizante. Prevalecendo o caráter academicista, moldando o professor vocacionado puramente na transmissão de conhecimentos. (GOMES, 1991; LOUREIRO, 1990) longe de uma formação emancipadora e autônoma quanto às suas práticas de ensino.

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos área de conhecimentos para a docência (GATTI, BARRETO; ÁNDRE; ALMEIDA, 2019; p.19)

Entre, 1930 e 1945 o desenvolvimento econômico nacional de modelo agrário-exportador industrial, altivou a urbanização e de certo modo, exigiu um trabalhador escolarizado na operacionalização das máquinas. Nesse sentido, o currículo formativo de professores cumpria às especificidades das políticas sociais e econômicas na época. (RANGHETTI, 2008). Em 1950 houve um salto na escolarização no ensino primário lento, pois o país contava com mais de 50% de analfabetos (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990).

Ademais, a década de 1960 marcou a implantação do Curso de Magistério, com desafios relacionados às discrepâncias regionais o que, segundo (VICENTINI, 2009, p. 50), “tornou necessário prever, na lei, as variações possíveis em termos de preparação para que todos pudessem ajustar-se às normas legais”. Requerendo-se; “Habilitação

Específica para o Magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau), que permitia ensinar de 1ª a 4ª série. [...] poderiam lecionar da 1ª a 8ª séries professores que possuísse a habilitação específica obtida em curso de grau superior.” (VICENTINI, 2009, p. 50).

Com o advento do Golpe Militar em 1964 no país, destoou a construção política e econômica, e a escola se tornou indispensável a esse fim expandia-se a escolarização, sobretudo, “voltada a objetivos e metas operacionais, situadas em demandas do projeto político do momento social e econômico, com apoios dirigidos a iniciativas específicas.” no incentivo de cursos profissionalizantes (GATTI, 2013, p.23). Porém, vivenciava-se uma ambiguidade, na formação docente, no curso primário (1ª a 4ª série) 56% tinham o curso formativo docente; entre os demais, professores leigos, 72% tinha apenas o curso primário, uma parcela deles, primário incompleto (BRASIL, 1967).

No final da década de 1970 reivindicava-se a redemocratização do país, acompanhada de lutas no processo educacional, acrescida da universalização da instrução e da qualificação, confirmada pela exclusão escolar das proeminentes das classes populacionais (ROSENBERG, 1983; BARRETTO, 1983; CAMPOS, 1986). Tal contexto prepararia o terreno fértil para os debates atuais, sobre as proferidas metodologias, teorias e currículos, cuja proposta era a de além, atender a população, construir programas de formação de educadores no ensejo de trazer uma reflexão autônoma para o docente.

Em 1980, devido, a redução generalizada da habilitação do magistério no ensino médio geral, ocorre a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) (BRASIL, 1983), sugerindo-se à promoção de bolsas integrais em vários estados brasileiros. Novos caminhos suscitaram, em 1990 com a Conferência ‘Sobre Educação Para Todos’, realizada na Tailândia, com ênfase para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Porém, o cenário presente no Brasil era desanimador como signatário, estava entre aqueles com alto analfabetismo e foi questionado a promoção para “impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela Unesco”. (FRIGOTTO, 2003, p. 98). No final do ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9.394/96, art. 22 enfatizando:

a formação do docente em nível superior e colocou a Educação Infantil na posição de etapa inicial da Educação Básica. Para financiar os novos projetos, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O 1º e o 2º graus se tornaram Ensino Fundamental e Médio e a recomendação para os estudantes com necessidades especiais passou a ser a de que fossem atendidos preferencialmente na rede regular. (FERREIRA, 2014, p.2)

Apesar das reformas e das lutas em face a educação, terem transformado a educação no país, existe muitas tarefas a serem cumpridas no século XXI, para termos um sistema escolar público, de qualidade, se faz imponente dar as mesmas oportunidades a todas “as crianças e jovens brasileiros. A democracia brasileira continuará carente de conteúdo social enquanto esse desafio não for cumprido. “(BITTAR; BITTAR, 2012, p. 11) e

formação docente precisa ser analisada, como construtora de uma sociedade desenvolvida reflexiva e crítica a todos.

## FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, a partir do término dos anos de 1980 e início dos anos 90, evidenciamos um crescimento estruturante nas políticas públicas educacionais, particularmente, no atendimento a Educação Infantil. Diante desse cenário emergiram avanços na função educativa, frisamos: a Constituição Federal decretada no ano de 1988; o (ECA) Estatuto da criança e do Adolescente, em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) autorizada em 1996 bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil (PCNEI), criado em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que tiveram alterações posteriormente.

Tais regimentos favoreceram as normatizações no contexto educacional pois, como sabe-se a Educação Infantil, a algumas décadas era vista pelo “Estado, [...] muitas vezes concomitantemente. [...] ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas” (NUNES, 2005, p. 08). Com a prioridade educativa voltada a criança, o assistencialismo entrou em declínio dando uma nova roupagem na inserção da Educação Infantil na educação básica, exigindo profissionais competentes no mínimo com ensino médio normal para atuar na Educação Infantil, ou seja, com competência polivalente para “trabalhar com conteúdos de naturezas diversas [...] desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.” (BRASIL, 1998, p. 41).

Esse caráter polivalente ainda hoje, salienta complexidade, posto que o profissional docente precisa ser “um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade”. (BRASIL, 1998, p. 41), procurando desenvolver o trabalho, no refletir, registrar, avaliar suas ações educativas.

Somadas a essas questões a Formação Docente, no tocante a Educação Infantil, se torna abrangente por distintos entraves: investimentos, valorização do educador, e o firmar da sua postura identitária pois, convive-se ainda, com um pensamento quanto a identidade deste, pela sociedade, que rótula o professor de Educação Infantil não como discente, mas, como cuidador de crianças.

Porém, é pertinente sobressair, que na sua qualidade de educador, sua função é extensa além de, ser professor precisa especializar-se continuamente para lidar com espaços, particularidades, dinâmicas individuais coletivas a fim de, formar sujeitos, capazes de construir significados do mundo e dela mesma. Estabelecido, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).



Assim sendo, o professor da Educação Infantil, impreterivelmente deve ter formação mínima em nível de graduação, cabendo a ele refletir que a intencionalidade não deve ser desfragmentada do ‘zelar e educar’, é seu dever identificar às especificidades ao qual irá lecionar. Pois, a criança desde o nascimento carrega consigo, experiências anteriores, e precisam ser interacionadas como sujeito ativo produtor de uma cultura de saberes diversos. (BRASIL, 1996). Pois, nessa fase primordial a criança é protagonista “dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma,” (OLIVEIRA, 2012, p. 227). Frisamos nas palavras do autor que as conduções do professor, nesse ciclo é a de interrelacionar culturalmente e historicamente o seu fazer docente, submetendo a construção da criança que ele, configura em sua formação docente, para torná-la autônoma no seu pensar e agir refletidamente.

Pois, o crescimento desta, ocorre quando o educador instiga saberes envolto ao seu meio social, através das atividades e das experiências ao qual a criança pode relacionar com o adulto e com ela mesma. A própria DCNEI (2009), desataca uma proposta pedagógica norteada na Educação Infantil, quando oferece seguridade, apropriada, renovar e articular “aprendizagens de diferentes linguagens, e dá [...] o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 02).

Frente a essas considerações, à luz da Educação Infantil e as especificidades desta, observamos que se contemplam desafios no trabalho docente no: educar, cuidar porque infere no ser docente coadunar, o pensamento individualmente e coletivamente dos atores envolvidos crianças, para solucionar problemas e conflitos, pelos saberes essenciais a sociedade, em suma, as práticas educativas [...] espaços escolares devem ser direcionadas para responder às particularidades de cada criança de modo a respeitar os seus direitos e deveres na sociedade” (BRASIL, 2009, p. 09).

## EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA SALA DE AULA PELA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

A Educação Infantil é uma fase indispensável para o desenvolvimento das crianças. Nesta etapa, o aprendizado é contínuo e a criança está incessantemente, em contato com um universo cheio de descobertas encantos e fantasias, porém que se correlacionam, com normas e deveres, integrada as novas descobertas interiores exteriorizadas com os relacionamentos sociais e com a reflexão ao longo da vida.

Dada sua importância esta é visualizada na sociedade como um ser completo “orgânico, físico e psicológico ao qual [...] a Educação Infantil coloca como seu objetivo-síntese o desenvolvimento integral da criança em seus [...] aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade” (DIDONET, 1991, p. 93).

Cabendo, as instituições de Educação Infantil, promover o saber da criança como “papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio das aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.” (RCNEI, 1998, p.23), guiado pelo professor duplamente torna o aprendizado prazeroso, divertido e

significativo, por meio do reflexo positivo colaborando na vida destes. Claramente, esse argumento se encontra na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que vê a criança como: sujeito histórico e de direitos que deve vivenciar sua infância na sua essência, construindo sua “identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Devendo ser estimuladas na escola no brincar, através do lúdico, emoldurando as “relações sociais, a interagir com o meio, a conhecer seus limites, construir o seu mundo, desenvolver suas habilidades e conhecimentos, criar regras, reinventar seu dia a dia” (KRAMER, 2005, p. 132).

Nesse sentido, pautada na indispensabilidade, da Educação Infantil a (LDB) pondera em seu Art. 29 que a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Balizando que o trabalho pedagógico é uma “ tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA, 2008, p.15) frente à realidade educacional presente na busca dos melhores meios de ensinar aos seus alunos.

Sobre essas ponderações, entendemos a criança como sujeitos, imersos nas interiorizações e no mundo que as cerca, sendo por isso, possível trilhar um caminho benéfico de aprendizagem. E a Literatura Infantil revela-se favorável para “além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc.,” (COELHO, 1991, p. 05), promovendo um educar humanístico auxiliador no seu próprio estilo de ver e sentir as coisas.

Na opinião de (MALLMANN, 2011, p. 14), “a literatura infantil é significativa para a formação do sujeito, de um leitor crítico e ainda pode desenvolver os valores morais”. Dispor à Literatura Infantil como aprendizagem é incluir a ludicidade, o prazer, estimulando a leitura, a escrita, o contar, o imaginar, o fantasiar e o realçar das manifestações corporais e motoras destas.

Complementando com outras ideias (COELHO, 1986) argumenta que literatura é arte, é um ato criativo e através da condução de sua palavra existe, um universo livre, real fantástico onde, seres, coisas, ambientes criam vida imaginativa que se ligam a fatos, tempo e espaço transformando uma linguagem, assumindo diferentes conceitos seja, nos contos de fadas, na ficção, na aventura, na fantasia e na realidade.

Assim sendo, se a Literatura Infantil permite a criança a elaborar sentidos, para “atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. [...] A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia.” (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 171), não é algo estático, mas, dinâmico pois, dela emergem infinitas possibilidades de criar de dialogar em sala de aula.

E sua utilidade como comenta (CANDERMATORI, 1994, p.23), enaltecida na “arte estética [...] envolve a beleza e a emoção. [...], repleta de uma linguagem [...] para a criança, respeitando suas necessidades e capacidades que as distinguem dos adultos.” Podemos afirmar, que o professor através, da Literatura Infantil situa-a como ferramenta pedagógica será um grande impulsionador, pois como comenta (COELHO, 2000, p. 120) os estudos literários “estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas

múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis” dinamizando a linguagem verbal como condição essencial na realidade de ser e existir. Cabe ressaltar, portanto, a multiplicidade da Literatura Infantil nas diversas efetivações Abramovich (2008, p.17) está:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre ... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento ... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram ...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) ... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) ... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas ... (ABRAMOVICH, 2008, p. 17)

Mediar o trabalho pedagógico, reflexivo e contínuo tem a intenção de abrir a construção/reconstrução de questões diversas em sala de aula, quando o professor conta histórias traz a ressignificação de saberes e de descobertas ao universo da criança corroborando no: “educar, instruir, socializar, ampliar a inteligência e aguçar a sensibilidade” positivamente na aprendizagem e na socialização (TARDIF, 2012, p. 118). Torná-los autônomos e críticos exige dos educadores um olhar minucioso para com as “metodologias que devem ser empregadas, [...] o material a ser utilizado (livros só com textos; livros com textos e imagens; livros só com imagens; livros com recursos audiovisuais, entre outros” (JAPIASSU, 2012 p. 30).

Sob a luz do trabalho pedagógico, intima-se a pensar no teatro através da história pode-se dramatizar com personagens, conflitos e soluções ao qual a criança se coloca como agente da própria história. Justamente nessa finalidade a Literatura Infantil “ é um recurso didático que consiste na encenação de situações para assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo”(JAPIASSU, 2012, p. 29). Concluimos, portanto, temos diferentes meios de trabalho na sala de aula e quando, bem direcionadas trazem, provocações nas crianças.

De acordo com (LANDIM & FLÔRES, 2018), as formas orais como: cantigas, parlendas, trava-línguas, entretenimentos de escuta, identificação de sons, jogos de faz de conta, representações teatrais, reconhecimento de rimas, recriação, colocação de letras em palavras, procura de palavras escondidas realçam o alfabetizar, ler e escrever concomitantemente, amadurecendo a leitura/escrita de interagindo com o mundo e com a sociedade.

Logo entendemos, portanto, que ler e produzir sentido no caminho de associações e situações levam a questionar, interagir a construção subjetiva do eu de cada criança, não basta, somente decodificar a simbologia gráfica mas, compreender qual significado se tem no texto e contexto (NUNES et al. 2020).

Não importa, na realidade contemporânea projetar em uma criança relações sem

interação porque a “leitura é sempre produção de sentido”, (GOULEMOT, 1996, p. 107), independente de cada sujeito, e de cada leitura, ampliar o significado pelas : arte, imagem, cor, melodia, teatro entre outros, demanda ao professor atentar as particularidades da criança para potencializar o aprendizado.

Na Educação Infantil, é preciso balizar a ação educativa com estratégias que sustentem o aprender e o contato com: histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. oportuniza a familiaridade dos gêneros literários auxiliando as crianças a criar e recriar concepções concretas como um todo (BRASIL, 2017, p. 47). Um texto, pode dar possibilidade de entender recriar e especificar a individualidade leitora e se sua prática for experiente desenvolverá a cognição discursiva porque :“Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade” (PAULINO, 2001, p. 22).

É fundamental o professor ser crítico e transformador concedendo a criança aprender evolutivamente na sala de aula, em seus aspectos: psicológicos, físicos e sociais. Pois, nesse, aparato sua proposta deve ser comprometida naquilo, que a criança percebe sobre ela, os espaços e os outros, e seja pelo ouvir, ler, escrever e encantar um universo plural individual e coletivo cria uma atitude para soluções desafiadoras habituais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho se propôs realizar uma abordagem acerca da Formação Docente direcionada a Educação Infantil respaldada na utilização da Literatura Infantil como viés de possibilidade pedagógicas de aprendizagem em sala de aula. Contudo, como ponto de partida salientou-se que a formação de professores no Brasil, esteve relacionado a historicidade e as políticas públicas de momentos distintos, que estruturaram o caráter docente e suas respectivas estruturações até o momento atual.

Para tanto, reflete-se nessa condição a questões oriundas da construção entre teoria e prática docente e aos seus usos atualmente, pois existe uma urgência, no sentido de alinhar as propostas pedagógicas a realidade social dos educandos. Tendo em vista que, a sociedade necessita formar suas crianças com ênfase em uma educação capacitadora, e inicialmente a Educação Infantil se põe como base de desenvolvimento integral da criança na incumbência de formá-lo agente pensante, ativo do seu mundo.

Entretanto, surgem entravés, na relação calcada pela teoria/prática docente, quanto a compreensão intrínseca nos currículos dos cursos de licenciatura. Explicado pelo fato, dos conteúdos disciplinares na construção inicial serem desarticulados com a realidade escolar e com que efetivamente, é o trabalho do professor (TARDIF, 2012). Nesse enfoque, o atual professor precisa mediar a realidade a sua prática e teoria para atender os contextos, da sala de aula, e nesse sentido a reflexividade é o rumo articulador da práxis pedagógica, do seu desenvolvimento docente e do outro na Educação Infantil.

Partindo desse princípio a Formação de Professores é um segmento relevante, no desenvolver destes, podendo ser direcionada com o trabalho da Literatura Infantil na sala de aula, unindo a articulação de conteúdos e estratégias que estimulem as capacidades intelectuais, psicológicas, emocionais e motoras das crianças.

Os resultados postos, presumem que a Literatura Infantil é arte literária que se

confirma na construção integral da criança, revelando-se em seus conteúdos valores: históricos, culturais, morais, cognitivos, psicológicos, fonológicos, e sociolinguísticos cumprindo sua função de realçar através do: teatro, leituras, cantigas, contação de histórias seja pelo ouvir/falar uma imensa pluralidade de criar leitores e escritores que dialogem com textos e contextos na sociedade, a fim de prover a interrelação de conflitos entre seu eu e com os outros, em situações emblemáticas durante a fase infantil que logo, sucederá a vida adulta.

Conclui-se, portanto, que no processo de Formação de Professores existe uma tarefa árdua e constante no estabelecimento da teoria/prática adequada as necessidades sociais ao qual está inserido a criança mas, é imprescindível ao educador contemporâneo refletir sobre as práticas pedagógicas como um processo de evolução constante, pois não é aceitável um ensino desmembrado da realidade da criança incapaz de leva-los, a um ponto de reflexão crítica da sociedade.

Confirma-se nesse enfoque que, uma mediação pedagógica ativa pela Literatura Infantil mostra-se capaz de conduzir um aprendizado significativo na Educação Infantil, desde que esteja unida á realidade, ao refletir do professor voltando-se sempre para um ato de intencionalidade que estimule de forma prazerosa o aprendizado nessa etapa da Educação Infantil auxiliando-as a terem autonomia e uma conscientização direcionada as suas limitações em respeito as faixas etárias que correspondem aos anos iniciais, pois se a Literatura Infantil é a porta para os caminhos viáveis em meio as possibilidades de aprender acerca do mundo com atos de reflexão crítica devem ser estimulados pelos educadores na atualidade.

O importante nesse ciclo e encantar, e se os encantamentos podem ser orientados pela música, leitura e dança que se somam aos usos de vários conteúdos na sala de aula permite-se entender que a Literatura Infantil como o campo propício de aprendizagem deve ser fomentada no processo educativo como um todo.

Vale ressaltar, que o exposto trabalho possui complexidade pois, os estudos sobre esse tema possuem muitas opiniões e dimensões sobre as mudanças sociais e a formação docente na atualidade constituindo-se nesse trabalho um ponto de pesquisa para a sociedade, porém, salienta-se que não se exaure somente nessas questões salientadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

ALMEIDA, W. R. A. A Educação Jesuítica no Brasil e o seu Legado para a Educação da Atualidade. Revista Grifos - N. 36/37 - 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>> Acesso em 01 fev. 2023.

AQUINO, J. G. **Diálogo com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.

BARRETTO, E. S. S. Estudo da implantação da escola de 8 anos, v. 1: Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da

Educação, ATPCE, 1983.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 5 de 17 de dezembro de 2009: diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Disponível <[www.seduc.ro.gov.br/portal/legislação/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislação/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em 16/02/2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Específico de Formação e Especialização do Magistério – CEFAM. Brasília, DF, 1983.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.025, de 16 de março de 1881**. Disponível em <<http://www.https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZFD9Y-c2VaQJ:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639621/7189/10184&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=>> Acesso em 12 de fevereiro de 2023>

BRASIL. Ministério da Educação. **II Conferência Nacional de Educação: 1966 - Porto Alegre**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1967.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

CAMPOS, M. M. M. Ensino obrigatório e as crianças fora da escola, v. 5: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo; Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1986, p. 29-31.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

CUNHA, M. **Globalização, educação e formação docente**. Educação e Linguagem, São Paulo, n. 9, p. 145-158, jan./jun. 2004.

DIDONET, Vital. **Educação Infantil**. Brasília/DF: Ed. Humanidades, 1991.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, [s. l.], v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANTZ, M. H. Z. **O Ensino da Literatura nas Séries Iniciais**. 3. ed. Ijuí/RS: Editora UNIJUI, 2001.

FERREIRA, Ana Rachel. **Educação pós-ditadura: qualidade para todos**. Série especial história da educação no Brasil. Publicado em revista Nova Escola, ed. 268, 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. São Paulo: Unicamp, 2003.

GATTI, B. A.; SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. **Alfabetização e educação básica no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 75, p. 7-14, 1990.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B.; SILVA JUNIOR, C.; PAGOTTO, M.; NICOLETTI, M. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentido**. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GOMES, Joaquim Ferreira Gomes. "Três modelos de formação de professores do ensino secundário". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (2), 1991, pp. 1-24.

HILSDORF, M. L. S. **Histórias da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. SP: Papyrus, 9º ed., 2012.

LANDIM, Márcia Regina Melchior; FLÔRES, Onici Claro. Aprendizagem da leitura: preditores emergentes na pré-escola. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana**, v. 19, n. 3, p. 27-37, 2018. Disponível em :<<https://www.researchgate.net>.> Acesso em 23/06/202.

LOUREIRO, João Evangelista. **À procura de uma pedagogia humanista**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1990.

MALLMANN, M. C. **A literatura infantil no processo educacional**: despertando os valores morais. 2011. 64 f. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista, Curitiba**, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*, v. 3. São Paulo: Difel, 1977. p. 251-291.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NUNES, Izonete. *et al.* A Importância do incentivo à leitura na visão dos professores da Escola Walt Disney. REFAF 2020 - Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade de Alta Floresta - ISSN: 2238-5479. Disponível em <<http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/view/53/html>>. Acesso em 23/06/2021.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de.(org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**.3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIVAS, N.P.P.; DA SILVA, G.M. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação. **Revista Diálogo Educacional**,[S.l],v.20,n.65,jun. 2020.Disponível em:<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26426>>Acesso em: 16 dez. 2022.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores, no Brasil: dos Jesuítas as Diretrizes de Pedagogia. In: **Revista @mbienteeducação**, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html)>. Acesso em: 12 maio 2023.

ROSEMBERG, L. Relações entre origem social, condições da escola e rendimento



escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da grande São Paulo, v. 2: Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SOARES, S.; CUNHA, M. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, p. 209- 24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Edunijuí, 2005

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, 2000

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

VICENTINE, Paula Perin. **Como se preparavam os professores para o ensino? as instituições em formação**. In: \_\_\_\_\_. História da profissão docente no Brasil: representação em disputa. Cortez, 2009. p. 27 – 66.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117-132.