

O TRABALHO NO COTIDIANO ESCOLAR COM A LITERATURA INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SOBRE O PROTAGONISMO INFANTIL NO ATO DE LER, CONTAR E DOAR

**WORKING IN THE DAILY SCHOOL LIFE WITH CHILDREN'S LITERATURE:
EXPERIENCES ABOUT THE CHILDREN'S PROTAGONISM IN
THE ACT OF READING, STORYTELLING, AND DONATING**

**EL TRABAJO EN EL DÍA A DÍA ESCOLAR CON LA LITERATURA INFANTIL:
EXPERIENCIAS SOBRE EL PROTAGONISMO DE LOS
NIÑOS EN EL ACTO DE LEER, CONTAR Y DONAR**

Maria Luisa Furlin Bampi¹
Virginia Georg Schindhelm²

Resumo: O estudo reflete a mediação literária numa escola de Educação Infantil. Uma pesquisa narrativa exploratória com o seguinte objetivo: compartilhar livros numa ação solidária entre crianças, família e livros literários.

Palavras-chave: Educação infantil; leitura; reconto de histórias; formação de professores.

Abstract: The study reflects the literary mediation in a school of Children's Education. An exploratory narrative research with the following objective: sharing books in a solidary initiative between children, family, and literary books.

Keywords: Children's education; reading; storytelling; teachers' training.

Resumen: El estudio refleja la mediación literaria en una escuela de Educación Infantil. Una investigación narrativa exploratoria con el siguiente objetivo: compartir libros en una acción solidaria entre niños, familia y libros literarios.

Palabras clave: Educación infantil; lectura; contar historias; formación de profesores.

Introdução

A Educação Infantil, para crianças pequenas em creches e/ou escolas de educação infantil, favorece reflexões sobre a pedagogia das relações e da escuta, que incorporem as dimensões humanas e as especificidades dessa fase de vida, especialmente aquelas que enfatizam o lúdico, o artístico e o imaginário em suas possibilidades de expressão e invenção.

O desafio aqui proposto é um diálogo com outras áreas do conhecimento, dentre elas a Psicologia, a Filosofia e o Estágio Supervisionado, de modo a pensarmos as especificidades da infância como um tempo humano e histórico social, por meio de dados empíricos construídos no campo do estágio como espaço de observação e reflexão sobre a formação inicial do fazer pedagógico.

A experiência em questão, neste texto, foi uma proposta de estágio em Pedagogia, na Educação Infantil, com vistas a desenvolver um projeto de compartilhamento de livros infantis para a leitura em família. A atividade programada consistia em motivar cada criança a escolher e levar um livro literário para casa, de modo a fazer leituras com registros livres e espontâneos, junto de familiares ou responsáveis, e compartilhar com os colegas da sua turma, no dia

¹ UERJ-FFP e Faculdade SENAI Rio.

² UFF-INFES.

seguinte. Além disso, cada criança, a depender de suas possibilidades, poderia trazer outros livros literários e suportes textuais de diferentes gêneros: gibis, livros informativos e/ou abordando curiosidade científicas e sobre a sociedade de modo geral, entre outros, para doar à escola, de modo a promover trocas, não apenas da literatura, mas, principalmente, das narrativas sobre as leituras dos livros levados para casa.

É sob a perspectiva de ouvir, ler e contar histórias, que nos debruçamos no presente trabalho. Buscamos saber como essas leituras chegam às crianças, suas vozes e seus sentidos, engendrando uma aproximação estética da leitura enquanto uma conquista humana e de formação das infâncias, por ser portadora da “história, memória, do incontido, das aprendizagens objetivas e subjetivas que geram provocações que muitas vezes retiram do leitor o que está posto e põe outras coisas no lugar, movendo-o em busca de outras formas de ver e pensar o mundo” (NETA, 2017, p. 89).

A atividade de trocas de livros e leituras alinha-se com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BRASIL, 2018, p. 111).

Além disso, a experiência buscou estimular propostas de “*letramento*”, no cotidiano das relações com a família que, a partir do contato e interação com livros, revistas, jornais e textos em geral, ocorrem na vida cotidiana e podem despertar ainda mais o leitor, que já se encontra em contato com contextos letrados.

À luz da abordagem teórica histórico-cultural de Vygotsky (1991), e com o foco na educação infantil e na inter-relação entre os conceitos cotidianos na infância e os conceitos científicos, o autor destaca a importância do aprendizado escolar e o desenvolvimento mental das crianças, mediados por um importante conceito: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), expressão atualizada e também traduzida por Zoia Prestes³ como Zona de Desenvolvimento Iminente (2012): “discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1991, p. 128). É o caso proposto da mediação da leitura feita pelos adultos letrados.

A mediação para Vygotsky (1991) é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas e trocas de um sujeito com o meio social onde se insere. O autor entende que a humanidade criou instrumentos e símbolos, que funcionam como mediadores nas suas relações com a natureza e com mundo. A mediação de um adulto ou de crianças mais experientes direciona a criança para realização de atividades, que ela não é capaz de fazer sozinha, mobilizando as funções psicológicas em fase de amadurecimento, possibilitando que o aprendizado ocorra à frente do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Assim, a disponibilidade dos pais/famílias para ler e refletir em conjunto com os filhos sobre as histórias é uma construção mútua e uma prática cultural. Do mesmo modo ocorre quando a criança volta para a escola levando seu livro com narrativas literárias e/ou com informações de outros gêneros textuais para ser doado ao coletivo de pares infantis e realiza a comunhão/partilha de suas ideias interpretativas sobre o material que foi lido (CORSARO, 2009). Em consonância com as ideias de Freire (2001), o ato de ler se torna um importante instrumento de leitura no coletivo do seu grupo, “movimento” esse que favorece a constituição desses sujeitos. Inspirados em práticas de solidariedade e de democratização da literatura, de experiências narrativas que fornecem ao envolvidos reflexões éticas, estéticas e alteritárias produzindo transformações nos modos como os sujeitos concebem o mundo, a si mesmo e os outros a sua volta (TODOROV, 2009).

Nesse sentido, nos aproximamos de Candido (2011) ao defender que:

³ Tradutora importante das obras de Vygotsky para a língua portuguesa no Brasil, que aborda elementos que nas primeiras traduções tinham sido suprimidas, considerando conjunturas políticas e educacionais.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos [...]. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco [...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação se constituiu um direito (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

Do ponto de vista curricular, ressaltamos a importância de eleger para o currículo desse segmento educacional, práticas diversificadas de interação com livros de histórias infantis, enfatizamos ainda a dimensão lúdica, imaginativa, de encantamento e de fruição, inerente aos usos da linguagem. Além disso, a inclusão da família nas leituras infantis, reflete que adultos e crianças se educam, de tal modo que os pais aprendem com os filhos e os filhos, da mesma forma, ensinam e aprendem com seus pais.

De acordo com a BNCC as práticas de leitura/escuta, para 1º ano, têm como objeto de conhecimento: “apreciação estética/estilo” (BRASIL, 2018, p. 110) seguido das habilidades de: “Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição” (BRASIL, 2018, p. 111).

Por outro lado, o cuidado com as divergências relativas ao entendimento e ao uso que se faz dessas políticas propostas. Concordamos com as reflexões de Ferreira e Da Silva (2020, p. 65), que assinalam criticamente o “entendimento que situa a prática da linguagem no campo das habilidades, como ‘identificar’, ‘observar’, ‘reconhecer’, as condições efetivas do ler e escutar” pautado nas páginas introdutórias do currículo de Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2018) anulando um outro caminho teórico e metodológico, potencializador de movimentos possíveis na produção de sentidos pelos leitores dos textos, ou das práticas de linguagem, cuja importância será ilustrada a partir do relato de uma história de literatura infantil feita pela leitura de mundo de sua vó.

Nas seções seguintes deste artigo, trataremos: a) uma reflexão metodológica e teórica da proposta de intercambiar livros e leituras, mediante o uso da literatura infantil, a partir da concepção interacionista da linguagem e do viés dialógico-problematizador da educação; b) apresentaremos algumas reflexões sobre narrativas das vivências registradas experiências ocorridas em sala de aula e dialogaremos sobre eles, visando refletir sobre as práticas de leitura e narrativas/linguagem e, sua importância na formação docente, de leitores de mundo a partir do paradoxo do leitor analfabeto/não letrado.

Enfim, nas considerações finais teceremos as reflexões geradas a partir de todo o movimento da pesquisa-ação a partir das trocas dos livros de literatura e das narrativas de experiências de vida e formação, na perspectiva da pesquisa narrativa de Josso (2004), que contribuem em nosso processo de autoformação.

Encaminhamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que articula as experiências vividas, enquanto professora/estagiária dos anos iniciais e depois formadora de professores na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação, juntamente com as demais autoras deste texto.

As narrativas de experiência e a escrita do presente texto, posterior à apresentação do evento, encontram uma consonância com os três papéis da pesquisa narrativa proposta por Josso (2004): o do autor, autor-escritor e o papel de leitor-crítico, em que narrativas individuais e coletivas colocaram em movimento e provocaram novos questionamentos. A experiência foi narrada, apresentada no congresso e discutida e encontra sua conexão com a estratégia de escrever a partir dos diferentes momentos de narrativas e refletir sobre o que tal prática proporciona. As teses de análise da escrita ou da biografização de Delory-Momberger (2011, p. 53), indicando-a “como um processo generalizado de formação individual, em que damos forma à nossa experiência e à nossa existência no meio social, nós não paramos de trabalhar para formar em nós o mundo interior do mundo exterior”. Para a sustentação epistemológica das pesquisas autobiográficas com crianças como sujeitos de direitos, os aportes de Passeggi, Furlanetto e Palma (2016), nos ajudam a compreender suas falas de modo cuidadoso, trabalhadas eticamente, respeitando literalmente o dito pelas vozes, corpos e expressões infantis. Enfim, as narrativas contribuem como processo de autoformação “*teoricometodológico* no movimento de tematização da própria vida e como *espaçotempo* de formação docente” (BRAGANÇA, 2018, p. 31).

O projeto foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil privada, de classe média baixa, localizada na cidade do Rio de Janeiro, ocorrida em 2019, durante o estágio em Pedagogia. Os dados aqui abordados referem-se ao planejamento e aos registros no caderno de estágio. O objetivo da pesquisa: desenvolver uma atividade envolvendo trocas de leituras e uma “ação social”.

Os procedimentos para o desenvolvimento do projeto na escola foram: ações de apresentação do projeto para divulgar e motivar docentes e equipe por meio de reunião com os pais e professores, visando esclarecimentos sobre o projeto e de sugestões; por fim, encaminhar aos pais um bilhete na agenda para início do trabalho e socialização das leituras e dos livros literários.

A equipe pedagógica definiu o cronograma para o dia de leitura, que aconteceu semanalmente – nas segundas-feiras (recebiam o livro) e nas quintas-feiras (reconto da história e entrega dos livros); e concluía quando todas as crianças haviam levado um livro e partilhado um outro – se suas condições econômicas e culturais lhe permitissem, completando o ciclo de leituras.

As crianças foram incentivadas a trazerem material do seu interesse para leitura, neste dia. Ao mesmo tempo, foi sugerido aos professore(a)s que oferecessem às crianças, outros e variados gêneros de leitura/ textuais: poesia, piada, contos, literatura infantil e infanto-juvenil, histórias em quadrinhos, artigos informativos, etc. e/ou dirigir a aula de leitura a um tema específico. Participaram do projeto: Maternal-1; Maternal-2; Pré-1; e Pré-2. Prevendo a ausência ou esquecimento de alguma criança, foi sugerido que no dia do envio dos livros, duas crianças recebessem da professora um livro de histórias para levar para casa. Recebiam em uma pasta o livro com uma folha explicitando os objetivos e solicitando para que uma pessoa da família contasse a história e a criança deveria fazer o registro para o reconto, em forma de desenho em uma folha, do modo que preferisse, para levar para a escola e compartilhar com os colegas. Na quinta-feira ou na segunda-feira (conforme data do recebimento); a criança retornava com o livro e fazia o reconto para seu grupo de pares infantis (CORSARO, 2009). Assinala-se que além do conto da história, ela convidada a trazer um livro seu para doar para outro colega levar para casa, ler e fazer o conto da história na próxima data prevista.

Uma importante referência do trabalho com as leituras feitas no ambiente familiar, inspira-se, em parte, pelas concepções do nosso mestre Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Seus ensinamentos destacam que o ato de ensinar e aprender caminham juntos e a imensidão do mundo, reflete a amplitude do significado e as possibilidades desse fazer, especialmente, quando se trata da leitura de mundo e da escuta de narrativas cotidianas. Na perspectiva freiriana, todos os espaços e interações são alfabetizadores: as relações no lar

da criança, os espaços urbanos pelos quais circulam, ou ainda os suportes tecnológicos acessíveis. Assim, onde há alteridade (TODOROV, 2009) mediada por conversas sobre a vida cotidiana e textos literários, ocorre a alfabetização, uma vez que o encontro e o diálogo com a diferença e com os diferentes modos de ler o mundo, amplia nossas experiências de mundo e nossos saberes sobre nós mesmos, o outro e a cultura. Estamos em constante alfabetização, porque com Freire (2011) reconhecemos nossa condição humana de inacabamento.

A seguir serão narradas algumas questões dos registros do caderno de estágio a respeito do desenvolvimento da atividade.

Sobre as práticas e significações da leitura e da literatura infantil

Para começo de conversas dialogamos com Antonio Candido em sua defesa e argumentação que sonha que o acesso à literatura seja parte dos Direitos Humanos, o autor afirma que:

Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização [...]. Se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo. Quem acredita nos direitos humanos procurar transformar a possibilidade teórica em realidade empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela (CANDIDO, 2011, p. 172).

As reflexões do autor sobre a insensibilidade e a racionalidade técnica humana, cultivadas no nosso tempo, sugerem estar “obnubiladas”, alcançando apenas os direitos materiais ou, em nosso tempo, os bens de consumo, ditos ou considerados “indispensáveis” como habitação, comida... Infelizmente, nem se cogita ao ser humano em uma sociedade equitativa, os direitos à fruição da arte e da literatura.

Essa visão estreita quanto ao entendimento dos direitos humanos, segundo o autor, deve ser ampliada ou mesmo superada, com o reconhecimento de um dos pressupostos básicos dos direitos humanos: o do reconhecimento de que o que é indispensável para nós o é também para o nosso semelhante (CANDIDO, 2011).

O uso da literatura infantil constitui-se como dispositivo para a fruição e imaginação pois, o contar e ouvir histórias infantis são meios fecundos para as culturas infantis extraírem emoções, significações e um estímulo à potência criadora e o despertar crítico e reflexivo sobre o mundo.

Como uma proposta para atividades cotidianas escolares, as histórias podem ser utilizadas como instrumento educativo incorporando uma aproximação das crianças da Educação Infantil à linguagem escrita (BAPTISTA, 2010), valoriza-se também as experiências que estas proporcionam em sua essência artística e estética na promoção da vida afetiva e cognitiva das culturas infantis.

Ressaltamos ainda a importância de pensar a experiência de leitura como objeto da cultura e também como elemento histórico, que resgata vivências, memórias e suscita reflexões em diálogos com diferentes leitores, sejam letrados, alfabetizados ou não, todavia enquanto espaço de formação pessoal e subjetivo.

Assim, refletimos sobre a importância de uma sociedade equitativa na qual a arte e a literatura sejam consideradas como um direito legítimo de todos, como defende (CANDIDO, 2011). Buscamos também nos aportes teóricos de Walter Benjamin (1985), estudioso da literatura alemã, em seu texto: *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, para pensar sobre a extinção da arte de narrar em decorrência da modernidade, ressaltando que a

narrativa só ocorre na troca e é produzida coletivamente. Além disso, a análise sobre a perda da experiência que pertencia ao trabalho artesanal, no qual a experiência era passada pela tradição oral. Refletir sobre a oralidade como marca dominante em culturas infantis, onde as narrativas povoam o mundo das crianças, que trataremos a seguir.

Nossas narrativas iniciais: a arte de contar histórias de uma vovó analfabeta....

Todos têm uma fada a quem podem pedir a realização de um desejo. Mas só poucos são capazes de se lembrar do desejo que formularam; e por isso só poucos o reconhecem, mais tarde, ao longo da vida, que o seu desejo foi satisfeito. Eu sei qual é aquele que para mim se realizou, e não diria que é mais sábio que o das crianças nos contos de fadas [...]

Walter Benjamin, 2013 p. 82

As reflexões benjaminianas sobre a criança, o brinquedo e as brincadeiras, nos quais narra pequenos episódios cotidianos da escola, como na epígrafe acima, nos inspiram a escrita para a reflexão sobre a educação das infâncias. Por meio das narrativas, busca-se uma aproximação com a proposta metodológica de Benjamin (2013), em que o autor põe, em análise histórico social, as suas lembranças da infância, por fragmentos de memória da realidade, apresentadas como em um filme, ou pela metáfora do *flanner*, para que possamos interpretá-las, sem a intenção de um julgamento ou mesmo de uma prescrição.

Assim, também nós enquanto pesquisadoras narramos em nossos cadernos/diários alguns episódios cotidianos a partir de nossas observações. Observamos e compreendemos que as crianças necessitam ser ouvidas e respeitadas ao longo de seus processos subjetivos de aquisição da leitura e da decodificação de letras, um tempo singular necessário para a aquisição/construção da leitura. Com alegria chamou-nos a atenção o fato das crianças pequenas, que vivenciaram constantes processo de mediação literária de alfabetização, movimentos de interação com a linguagem escrita, buscavam soletrar e ler estabelecendo referências dialógicas aos textos literários que conheciam e refletindo os inúmeros retornos de leituras que faziam dos mesmos. Esses meninos e essas meninas desejavam mostrar como reconheciam as letras, queriam contar lendo as suas histórias, orgulhando-se dessa nova aquisição de conhecimento e de conquista da autonomia, por não mais dependerem constantemente, dos adultos como seus leitores...

Em nosso caderno de campo o registro de uma narrativa infantil revela uma experiência leitora de resistência e criação a partir das leituras de mundo, como nos ensina Freire (2001) revelando uma subversão aos determinantes sociais impostos pelo mundo letrado; a vó que faz a leitura da história ao seu neto a partir das imagens ilustrativas de um livro infantil.

A narrativa de uma criança, ao chegar à escola com seu livro de histórias intitulado: “A bruxa Onilda”, para atender à demanda do projeto de leitura com a família, impressionou o coletivo da turma, assim que o menino, com muita segurança e habilidade, começou a folheá-lo e contar a sua história. “Era uma vez uma vovozinha que se achava nova, ia para a praia com roupas velhas, gostava de se bronzear, pegar onda e surfar. Tinha também poderes mágicos como de voar, cuspir peixinhos coloridos enchendo o aquário...” (CADERNO DE CAMPO, 2019). Algumas crianças já conheciam o livro, personagens e seu enredo e, ao longo da narrativa, uma delas interferiu: “Está tudo errado, a história não é essa!” A criança protesta:

“*Minha vovó contou essa história, e é essa a minha história...*” Continuou a sua linda apresentação, rica em detalhes e, totalmente autoral, de uma vovozinha na praia.

A professora, que também conhecia a obra, intrigada com a criação e imaginação, procurou entender o ocorrido. E, qual não foi a sua surpresa, curiosamente, a vó analfabeta, de modo a não deixar seu netinho sem as trocas e interações propostas pela escola – da leitura feita pela família – certamente usou de todas as suas habilidades e experiências para construir com o menino sua própria história em diálogo com as ilustrações presentes no livro. Assim, neto e avó releeram aquelas ilustrações articuladas às suas leituras de mundo (FREIRE, 2001). Compreendemos que suas leituras de mundo alimentaram, cuidadosamente, seus pensamentos, nutridos pelos anos de vivências e experiências, que teceram suas ideias alicerçadas por sua criação e imaginação (BENJAMIN, 1985; VIGOSTKY, 2014). Deu vida à história, levando-a a lugares muito além dos que o autor do livro havia escrito. Construiu assim, uma história autoral e digna de sabedoria de uma vovó, com vasta leitura de mundo e que na triangulação de seus saberes, das imagens dos livros e na interação com o netinho compartilharam conhecimentos e produziram sentidos para aquele livro constituído de múltiplas linguagens, a imaginação, a escrita, as ilustrações, dentre outras (REYES, 2010). Certamente essa vó ouviu e contou muitas histórias forjadas pela tradição oral da contação de histórias.

Guiadas pela história inventada pela vovó, refletimos sobre os fundamentos da arte de narrar em Benjamin (1985). De acordo com o autor, o narrador é aquele, “[...]que sabe dar conselhos” (p. 200); aquele que “[...]retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (p. 205).

Esta criança, que contou uma história construída com a vó, tem a capacidade de narrar/inventar um enredo diferente daquele escrito pelo autor do livro da história infantil. Entretanto, essa “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1985, p. 205) não foi aceita como uma marca do narrador e, por isso, ocorreu a rejeição da história apontada pelo coletivo das crianças.

Com isso, problematiza-se o entendimento que as crianças e os adultos constroem sobre as histórias “escritas” e lidas e a repetição das mesmas, e argumenta-se sobre o papel e o uso da linguagem no cotidiano da educação das infâncias. Entretanto, como nos ensina o autor, para que a arte de contar histórias continue viva é necessário o narrador e também os ouvintes (BENJAMIN, 1985).

Estudos de Jobim e Souza (2015), também inspiradas nos postulados de Benjamin, nos ajudam nessa empreitada, em sua análise sobre o advento do progresso e da reprodução técnica realça a perda da linguagem original, assinalando que essa linguagem:

[...] precisa ser resgatada para o reencontro do homem com sua própria liberdade”. [...] Assim, para escapar ao maquinismo infernal de uma linguagem que submete o homem à servidão generalizada, é necessário reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo que nela existe, mas que hoje cada vez mais, vem sendo expulso do seu domínio (JOBIM E SOUZA, 2015, p. 138).

Com a evolução tecnológica e o desenvolvimento da impressão dos livros infantis, estes atravessaram o mundo, modificando o modo de transmissão das histórias de tradição oral, passada de geração em geração, ultrapassando as fronteiras das línguas, tempo e do espaço.

Registra-se que as primeiras obras para crianças foram produzidas no final do século XVII, na França, recebendo a herança da tradição popular: ‘As Fábulas (1668) de La Fontaine, os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault, os Contos de Fadas (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon’ (COELHO, 1991 *apud* FERNANDES, 2013, p. 1093).

Talvez a perda da tradição oral evidencie aquilo que muitos autores sinalizam sobre a redução da capacidade imaginativa infantil. As crianças pequenas são muito fantasiosas e imaginativas, como assinala Vygotsky (2014) mas, decresce à medida que avançam na escolarização, talvez por causa das estratégias pedagógicas mecânicas utilizadas pela escola e baseadas na repetição, na reprodução, e no uso de livros didáticos das cartilhas para alfabetização de crianças.

A partir das falas das crianças e das experiências narradas no caderno de estágio entendemos que o objetivo do projeto de trocas de livros de literatura infantil e de leituras, enquanto um projeto social propicia uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica com o uso da literatura infantil, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da mediação simbólica na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991) para o desenvolvimento do Pensamento e Linguagem nas infâncias.

A riqueza da pesquisa-formação das narrativas e reflexão sobre as experiências vividas, no campo educativo ou nos processos de formação docente, favorecem processos de formação e autoformação. Inferimos ainda a importância de programas amplos de análise sobre o uso da mediação literária e da leitura vinculados à criação e à cultura infantil. Acreditamos que, se as narrativas infantis com suas leituras de mundo fossem tomadas como referência, as crianças ouvidas e com liberdade para falar, teceriam novas narrativas e variadas histórias. Entretanto, ainda comumente, são concebidas como um bloco amorfo, iguais, com os mesmos interesses, vocabulários, culturas sem considerar a livre expressão e a multiplicidade de fatores que as influenciam e a pluralidade de concepções sobre leitura de mundo que possuem.

Conclusão

Entendemos que o presente texto põe em questão a consciência da dimensão formadora do docente por meio do processo de análise da escrita dos cadernos de estágio, ou da biografização do cotidiano Delory-Momberger (2011), como um processo de formação individual em que vamos dando forma à nossa experiência e à nossa existência, no coletivo da educação infantil. Estamos sempre em processo de formação do nosso mundo interior e da nossa subjetividade a partir do mundo exterior. Aqui em questão, as experiências e as reflexões sobre o que dizem as crianças e a literatura como mediadora para intercambiar histórias. O ser humano nasce em um mundo de cultura e aprende mediado pelo coletivo, nas relações com os outros (VYGOTSKY, 1991).

Além disso, a escrita do texto posterior à uma primeira reflexão compartilhada no congresso, favoreceu a interrelação e o diálogo com outros interlocutores, interconectando o passado com o presente e possibilitando projeções futuras. Nesse sentido, as propostas de Josso (2004) e a referência aos três papéis: do autor, autor-escritor e o papel de leitor-crítico, no qual o individual e o coletivo colocam em movimento e provocam novos questionamentos e construções. Segundo ela, todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. O desafio aqui apresentado foi, a partir dos registros do caderno de estágio, evidenciar formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendizado em situações educativas em que provoquem a imaginação. Tal experiência confirma a oportunidade de transformar a vivência no decorrer da situação educativa, em um empreendimento no qual a experiência narrada no caderno de estágio foi submetida à análise; escrita, socializada e reescrita.

Defendemos a importância de refletir sobre os processos de pesquisa na formação de professores em que o uso da leitura e da literatura sejam considerados como um direito das crianças enquanto sujeito de direitos, em que as crianças sejam consideradas capazes de narrar suas experiências e de refletir sobre elas. Em questão aqui, a criança estabelecendo relações sobre o seu mundo de conhecimentos em contrapartida aos propostos pela escola. Somadas às narrativas de práticas docentes como processos de reflexão, o que as torna dispositivo de formação, autoformação ou também de pesquisa-formação.

Enfim, refletir sobre as vivências e experiências das práticas de estágio em uma pesquisa que visava compartilhar leituras e livros de literatura infantil em uma cultura letrada e, descortinar ações de ouvir, ler, escrever e compreender as funções sociais da leitura e da escrita, de modo a estudar, buscar conhecer, apreender e reconhecer criticamente o que o mundo das infâncias apresenta, para além da decodificação das letras e palavras. Compreender a importância dessa atividade, de dividir ideias e ‘materiais’ escritos, enquanto uma construção sócio-histórica e cultural, bem como, de leitura crítica de mundo, aceitando as diferentes e plurais leituras e escritas produzidas pelos adultos e pelos pequenos como processos de construção de si.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Â. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-110.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. S. P. Rouanet. 14. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, vol. 1).

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de professoras e pesquisaformação: círculo virtuoso narrativaescuta. In: SANGENIS, L. F. C.; DE OLIVEIRA, E. F.; CARREIRO, H. J. S. (Org.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 31-50.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: setembro 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011. p. 171-193.

CORSARO, William. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-30.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

FERNANDES, Célia Regina. Avós e netos na literatura infantil: vidas compartilhadas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/LLL55dccMSdgFKy5W7gDGkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida, DA SILVA, Lilian Lopes Martin. Ler é tão bom! A leitura da literatura... *Linha Mestra*, n. 40, p. 59-69, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/335#:~:text=LEITURA%20DA%20LITERATURA,-,Norma%20Sandra%20de>. Acesso em: 06 set. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas: Papirus. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NETA, Maria Aurora, Teorias sobre leitura: dobras e desdobras compartilhadas por Freire, Proust e Benjamin. *Ícone*, v. 17, p. 88-101, mai. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecilde Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: CRV. 2016.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

REYES, Yolanda. *A casa imaginária*: leitura e literatura na primeira infância. Rio de Janeiro: GLOBAL, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. J. P. Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Sobre a autoras

Maria Luisa Furlin Bampi. Graduação em Psicologia e Pedagogia, Mestre em Psicologia Escolar/Educacional PUCCAMP, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Humana USP. Professora Assistente do Departamento de Educação da FFP da UERJ, atuando na área de Psicologia em Desenvolvimento Humano das Infâncias. Coordenadora Acadêmica da Faculdade SENAI Rio e Membro do Grupo de Pesquisas Vozes da Educação.
E-mail: maria.bampi@uerj.br.

Virginia Georg Schindhelm. Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (PCH/INFES/UFF), campus Santo Antônio de Pádua, nas áreas da Educação Infantil, Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado.
E-mail: maria.bampi@uerj.br.