

**Literatura, formação humana e docente:** vontades e utopias de crianças e adultos numa bolsa amarela

**Literature, human and teaching training:** children and adults' desires and utopias in a yellow bag

Valdirene Alves de Oliveira<sup>1</sup>

Claudio Pires Viana<sup>2</sup>

Maria Erilande Ferreira de Souza<sup>3</sup>

### Resumo

O presente texto tece considerações sobre a formação humana e docente e a literatura a partir da filosofia sartriana e dos pressupostos que fundamentaram a *práxis* de um subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Inhumas, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O trabalho foi realizado mediante uma análise documental de registros individuais produzidos por um grupo de sete bolsistas, sendo sete relatórios finais e sete questionários com 10 questões respondidas pelas bolsistas após a conclusão do trabalho com o livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. O estudo estabelece um diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico que subsidiou os momentos de estudo e as práticas do subprojeto, em especial Cândido (1995), Benjamin (1996), Freire (1996), Siqueira (2013) e Valdez (2018). Por fim, o texto conclui que a humanização reivindica a literatura e que esta não comporta as fronteiras didático-pedagógicas que insistem em submeter adultos e crianças a padrões e estereótipos na lida do ensinar e do aprender.

**Palavras-chave:** Humanização. Imaginário. Mediação. Literatura. Formação docente.

### Abstract

This text makes considerations about both the human and the teaching training altogether with literature from the Sartrian philosophy and the conventions that established the praxis of a subproject from the Pedagogy course of the State University of Goiás, in the University Campus of Inhumas, joining in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship. The research was carried out

---

<sup>1</sup> Doutora e mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada em Pedagogia pela Unievangélica. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. Contato: [valdirene.oliveira@ueg.br](mailto:valdirene.oliveira@ueg.br)

<sup>2</sup> Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduado em Pedagogia pela UFG. Professor efetivo na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atua na Unidade Universitária de Inhumas e na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Contato: [claudio.viana@ueg.br](mailto:claudio.viana@ueg.br)

<sup>3</sup> Mestre pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora efetiva nas redes municipais de ensino de Inhumas e de Goianira. Contato: [maria.erilande@gmail.com](mailto:maria.erilande@gmail.com)

through a documentary examination of individual records made by a group of seven fellows, with seven final reports and seven questionnaires with 10 questions answered by them after the conclusion of the work with the book *The yellow bag* by Lygia Bojunga Nunes. The study institutes a dialogue between the collected data and the theoretical background that sustained the study moments and the subproject activities which are mainly Cândia (1995), Benjamin (1996), Freire (1996), Siqueira (2013) and Valdez (2018). As a final point, the text concludes that in order to humanize, literature is required and it does not embrace the didactic-pedagogical limitations that insist on exposing adults and children to standards and stereotypes in the working process of teaching and learning.

**Keywords:** Humanization. Imaginary. Mediation. Literature. Teaching training.

## 1 A literatura e a imaginação como práxis formativas transformadoras

“Eu tenho que achar um lugar para esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora. Mas as outras — as três que vão crescendo e engordando toda a vida”.

*A bolsa amarela*, Lygia Bojunga

A formação humana não se separa da dimensão do imaginário. Em *A bolsa amarela*, Lygia Bojunga conta a história de uma menina que consegue, por meio da imaginação, colocar em uma bolsa seus sonhos, seus desejos e suas vontades mais profundas. Desejo e vontade não se separam do sentido da liberdade, pois são formas de tomar distância da inexorabilidade do real para surpreendê-lo e negá-lo em nome de um fim. Como bem definiu Jean-Paul Sartre, “a liberdade nada mais é senão a *existência* de nossa vontade ou nossas paixões, na medida em que tal existência é nadificação da facticidade” (SARTRE, 1997, p. 549).

Desejar, imaginar e agir é determinar-se a partir da moldura histórica e cultural que nos é dada para definir os motivos e os fins que nos movem em um projeto de formação humana transcendente de si mesma rumo a seus possíveis. Uma vez postos os fins, a existência nos compele a decidir sobre como nos conduzir em relação a eles e a definir a atitude política e existencial a ser tomada: resignar-se diante da realidade ou agir para modificá-la. A primeira opção é também escolha, mas impregnada de má-fé, pois se curva ao processo iminente da desumanização; a segunda, ao contrário, é um projeto de liberdade. Trata-se, portanto, não de uma “vontade magra, pequenininha”, como bem expressa a personagem de Bojunga, mas a vontade original que todo ser humano vislumbra: a busca por ser mais. Constitui-se assim “um movimento de busca que só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens” (FREIRE, 1987, p. 74).

Vontade, imaginação, liberdade e humanização constituem a prática de formação humana e acadêmica vivenciada nas atividades e projetos realizados no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid) da Unidade Universitária de Inhumas da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Uma experiência transformadora, profundamente fundamentada no princípio freireano de que “a utopia também é engajamento histórico” (FREIRE, 2016, p. 58), entendendo que a vontade e a imaginação não consistem no irrealizável, nem no idealismo, mas na dialética do ato de desvelar e negar a estrutura desumanizante para anunciar a possibilidade humanizadora.

Integrante da própria existência, a formação acadêmica não está separada da formação humana, que se faz na ação intencional e interminável em busca da plenitude que falta ao ser humano. Uma busca que jamais termina, uma vez que cada pessoa é um projeto inacabado que nunca se plenifica. Há uma infinidade de projetos possíveis, assim como há uma infinidade de homens possíveis. Ontologicamente, o ser humano se define como falta de ser. A realidade humana é sempre essa tensão entre a *falta* que lhe é inerente e o *possível* que lhe falta. A vontade do ser humano de ser mais encontra na sua capacidade de imaginar “a bolsa amarela” necessária para alojar-se e satisfazer-se. Imaginar é distanciar-se do mundo para apreendê-lo como real. “Uma das características essenciais da consciência está na capacidade de se distanciar do mundo para apreendê-lo na sua objetividade. Como consciência intencional, ‘somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo’” (FREIRE, 2016, p. 56).

Desejo, necessidade, vontade, imaginação e liberdade implicam-se mutuamente. Não há consciência que realize sem consciência que imagina, e a recíproca é verdadeira. Longe de ser um contingente da consciência, a imaginação é uma condição essencial do ser humano. É também ação, práxis transformadora. Não é um poder empírico que possa ser acrescentado à consciência, é a própria consciência como realização de sua liberdade, impregnando o mundo e a situação concreta do homem para se apresentar como ultrapassagem do real.

Se não tivessem sido capazes de romper com a aderência ao mundo, emergindo dele, como consciência que constituiu na “admiração” do mundo como seu objeto, seriam seres meramente determinados e não seria possível então pensar em termos de sua libertação (FREIRE, 2001, p. 78).

A ação humanizadora, essa que deseja e liberta, não se restringe ao plano prático da existência, na medida em que existir também pressupõe os sonhos, a utopia, os sentimentos e

os desejos, de tal modo que seria absurdo conceber a existência sem a capacidade humana de imaginar.

Imaginar é, então, fundamental à dimensão formativa, pois é ação que também expressa a liberdade humana, visando o irreal e vislumbrando novas possibilidades de existir. Por ser essa busca pela liberdade é que o homem deseja e imagina e, ao fazê-lo, parece arrancar-se momentaneamente do mundo para apreender a sua totalidade. Mas, paradoxalmente, somente estando em situação-no-mundo pode pôr um objeto irreal que negue o *status quo*, o dado, o instituído, as formas desumanas do poder, da opressão, da desigualdade, da injustiça, de toda negação do humano para, a partir dessa negação, intencionar o fim no horizonte inalcançável da esperança e do desejo de ser mais. Ao vislumbrar o irreal, a consciência não se separa do mundo real, como costumamos pensar, mas, pelo contrário, estabelece com ele uma ligação que se torna fundamentalmente necessária para transformá-lo.

Se, por algum motivo, viermos a perder a dimensão do imaginário, do sonho, da quimera ou da esperança inerente à existência e à ação humana, tudo se tornará pronto e acabado, impossível de ser mudado e transformado, pois tiraria da consciência aquilo que lhe é essencial: a capacidade de desejar e transformar o dado. Como não há consciência que não imagine, a formação humana é sempre abertura ao ser, ao existente, ao real em suas múltiplas dimensões. Todo dado existente, desde que posto pela consciência, é sempre ultrapassado, negado, para que novas possibilidades de existir se abram em novos horizontes intencionais. É preciso sempre que o dado seja ultrapassado em direção a alguma coisa. Não havendo imaginário, a ultrapassagem e a negação do real ficam imersas no existente, a liberdade *fica aí* mas não se descobre, e o homem torna-se esmagado no mundo, transpassado pelo real, convertendo-se em uma coisa, pura alienação, um ser em-si. Sem o imaginário não há humanização, pois “se fosse possível conceber por um momento uma consciência incapaz de imaginar, seria necessário concebê-la como totalmente enredada no existente e sem possibilidade de apreender outra coisa a não ser o existente” (SARTRE, 1996, p. 243).

É nesse sentido que a imaginação é um ato mágico, necessário, construtor de utopias, de esperança e ação. Uma forma de encantamento que faz aparecer o objeto pensado, a coisa desejada, o futuro como *télos* e o passado como história. Imaginar é, então, uma forma de recusa das distâncias, da fuga dos tempos, das dificuldades imperiosas da realidade sufocante e ameaçadora.

É assim, por exemplo, que a literatura se materializa e a cultura popular se eterniza com seus contos e seres mitológicos, fictícios, mas que se fazem sempre reais e presentes no universo lúdico e maravilhoso, uma dimensão profundamente humanizadora. Sem o imaginário, o ser humano seria um eterno prisioneiro de uma realidade estática, fria, sem possibilidade de vislumbre de um fim, de um futuro como busca permanente.

A utopia nasce da intencionalidade da consciência imaginante que se dá na relação entre o real e o irreal, entre o ser e o não ser, entre a consciência e o mundo. A consciência imaginante não está separada do mundo e de suas imperiosas determinações econômicas, sociais, culturais e políticas. No entanto, estando no mundo, é uma necessidade ontológica no movimento de humanização. Sem a imaginação não há utopia e sem a utopia o mundo estaria preso à inércia de uma consciência opaca — o que seria um absurdo, pois representaria a morte da consciência que intenciona outros modos de ser e de existir. Seria a morte da liberdade.

Por isso, a formação humana não se separa da dimensão utópica, haja vista que, quanto mais engajados no propósito da busca por ser mais por meio da ação transformadora do mundo, mais os homens dotados de imaginação crítica se tornam denunciadores do tempo presente em busca da ruptura com a realidade opressora e, por consequência, também anunciadores do porvir de um novo mundo possível. A imaginação é também uma forma de conscientização, e “a conscientização é isto: apossar-se da realidade; por essa razão e por causa do enraizamento utópico que a informa, é um rompimento da realidade” (FREIRE, 2016, p. 60).

Toda consciência é consciência do dado rumo a um fim, um sentido de mundo que se transforma a partir da ação humana. A formação estética advinda do mundo das artes, da literatura, da cultura popular, da música, do cinema, do teatro, da poesia não seria possível sem o ser que imagina. A consciência realiza assim, por meio do imaginário, a completude que o ser humano deseja. Ao estar no mundo, a consciência imaginante realiza o ser pleno de essência que o humano jamais será, uma vez que é sempre um ser em busca de si que nunca se completa totalmente. A existência humana somente se plenifica no imaginário. Ao realizar o ser imaginário, a consciência se “*irrealiza*”, ou seja, intenciona uma essência irreal que a realiza. “O irreal é produzido fora do mundo por uma consciência que *permanece no mundo*, e é porque é transcendentalmente livre que o homem imagina” (SARTRE, 1996, p. 243).

É o que acontece, por exemplo, com o leitor de obras literárias. Ao intencionar uma essência irreal, mas fundada numa consciência que permanece no mundo e, portanto, real, a obra literária constitui um objeto irreal por meio de uma espécie de analogia, o que faz com que o sujeito leitor se preencha de uma essência irreal que se deseja no mundo. A literatura nos permite uma entrega com toda a emoção, todo o sentimento, de modo que cada gesto do leitor se amalgama com os sentimentos expressos pelos personagens, pelo enredo, pelo irreal da obra lida. O leitor traz ao mundo real a essência imaginária da obra literária. Ocorre com ele o mesmo que nos nossos sonhos: o real é tragado pelo irreal e, assim, não é a obra que se realiza no leitor, mas o contrário, é o leitor que se “irrealiza” na obra. E, ao se irrealizar na obra de ficção, surge para o homem uma nova possibilidade de existir; daí o caráter transformador da arte e da literatura: transgredir o real para nele imprimir outras realidades inexistentes.

A obra literária é imaginação, “um ato mágico, um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto no qual pensamos, a coisa que desejamos, de modo que dela possamos tomar posse” (SARTRE, 1996, p. 165). Ao intencionar o mundo, estando nele, dando-lhe sentido pela ação e imaginação, estamos diante do movimento histórico da humanização. Humanizamo-nos a partir da possibilidade de ler e vivenciar o mundo na sua inteireza.

É com esse mesmo sentido que a criança vivencia a literatura infantil, porque o contato com esse universo é pleno de sentido e humanização. Isso porque, antes mesmo de se apropriar do código alfabético, a criança já está envolvida em uma gama de situações de leitura de mundo. É o que Paulo Freire traduz por “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19). Ainda no útero materno, chegam até ela as primeiras leituras desse estranho mundo-vida, por meio de sinais táteis e sonoros. “Quando abrimos os olhos e quando choramos pela primeira vez, estamos reagindo diante do novo. Buscamos os primeiros sinais do livro-mundo, expresso no susto inicial” (JOSÉ, 2007, p. 35).

Nesse movimento de formação de nossa essência, no transcorrer de nossa infância, vamos vivenciando, por meio do universo lúdico, as possibilidades de imaginar, sonhar, criar e brincar, ouvindo contos e causos, cantando cirandas, experimentando brincadeiras, canções de ninar e outras formas de encantamento. A leitura de mundo da criança que antecede a leitura das palavras é um tipo de literatura existencial escrita com os sonhos de uma fase da vida em que a felicidade é um estado de fantasia e de encantamento expresso no brincar. “A

Criança que brinca e o poeta que faz poemas estão ambos na mesma idade mágica” (QUINTANA, 1992).

Partindo desses pressupostos, a formação do pedagogo, cuja essência do trabalho se vincula à compreensão do conceito de infância, deve transcender a dimensão meramente técnica necessária para lidar com os processos pedagógicos e vislumbrar possibilidades de vivenciar com os educandos a fase da infância na sua plenitude. A literatura infantil assume um sentido fundamental nesse movimento de formação humana de educadores e educandos, pois trata-se de uma necessidade ontológica para a constituição da infância, da criança e do pedagogo como sujeitos de sua história e de sua ação imaginante e transformadora.

O processo formativo do pedagogo no trabalho com a literatura infantil deve buscar, sem dúvida, os fundamentos epistemológicos e teóricos que embasam essa área do conhecimento, de modo a compreender o seu conceito e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, antes de ser estudada, tematizada ou analisada, a literatura infantil necessita ser, sobretudo, vivenciada. Esse é o sentido de um trabalho pedagógico voltado para a formação humana do ser pedagogo. Uma formação capaz de transcender a dimensão meramente técnica, pois se vincula à própria ideia de busca constante da essência inalcançável inerente ao educador e ao humano que ele é.

Educar é uma ação de encontro de sujeitos em busca do seu próprio ser. É abertura ao ser inalcançável do homem, à multiplicidade do real e às possibilidades humanas. Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura infantil entende que a educação somente é possível porque a todo instante a dimensão transformadora do imaginário, do lúdico e do maravilhoso coloca educadores e educandos, adultos e crianças, esses acadêmicos em diferentes fases da vida, não como realidades instituídas e acabadas, mas como seres humanos em permanente processo formativo em busca do “irreal necessário” para a transformação da realidade.

A ação não se restringe ao plano prático da existência, também pressupõe os sentimentos, os desejos e as vontades postos na bolsa amarela da existência que jamais se preenche. Nessa concepção, o sentido da ação de educar, inseparável da realidade social, política e cultural, se depara com a dimensão da esperança. Que sentido há em educar se não vislumbrarmos a possibilidade de um porvir diferente da realidade presente, que cerceia a nossa condição de seres humanos? O educar é a ação empreendida na esperança; uma forma de construí-la e de vivenciá-la, “não uma esperança pueril e tola, mas que se deve fundamentar” (COÊLHO, 1999, p. 98).

A esperança é, então, necessidade ou exigência ontológica dos seres humanos. Mas, por outro lado, na medida mesma em que, seres históricos, mulheres e homens se tornaram seres de *relações* com o *mundo* e com os *outros* e não de *contatos* com o *suporte* sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se ou não. [...] A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelear esperançosamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação (FREIRE, 2013, p. 50).

A esperança, portanto, não se reduz à ideia de “espera”, passividade, mas é ação. Não é uma prática-inerte, mas uma relação da consciência com o mundo, negando-o para superá-lo. É *práxis* que une sentimento, desejo, reflexão e ação. “Se tudo isso é importante para qualquer ser humano, com muito mais razão o é para educadores e educandos, professores e alunos” (COÊLHO, 1999, p. 98).

É na esperança, que pressupõe o fazer, que o sentido mesmo da ação educativa para a formação na “humana docência” (ARROYO, 2000, p. 50) se consubstancia para além de uma dimensão meramente técnica ou de formação científica. Ela está no existir dos sujeitos que fazem a educação, na sua cotidianidade, no seu viver presente em direção ao futuro. Um tempo/espaço construído na ética, na responsabilidade política, na possibilidade de autossuperação, na busca da humanização perdida em algum lugar do desencantado presente. A ação educativa somente tem sentido se vinculada à ideia de transformação do homem, de abertura do ser a seus possíveis; ser que, ao transformar-se, transforma a realidade de seus grupos, da sociedade, do mundo. Esperança, desejo, imaginação, ação e transformação do mundo somente fazem sentido a partir da transformação de pessoas em seu permanente processo formativo. Essas são, ao nosso ver, as vontades que devem ser sempre levadas na bolsa amarela da práxis educativa.

## **2 A docência na educação infantil: desafios formativos para o ensinar e o aprender**

A educação infantil vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões educacionais e políticas na busca por um novo olhar, tendo as próprias crianças como protagonistas do processo de experiências e saberes. As crianças, portanto, não devem ficar à margem, vista a “necessidade de superar aquele tradicional papel docente, investido de autoridade didática, que fala, explica e transmite conhecimento, controlando o processo de aprendizagem das crianças” (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 186).



Diante disso, é necessário e relevante ressignificar os conceitos sobre criança e infância sob o novo olhar lançado a esses sujeitos. Assim, recorreremos às concepções de criança e infância defendidas por Kramer (2000, p. 5):

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância — seu poder de imaginação, fantasia, criação — e entendo a criança como cidadã, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Essa concepção também é defendida e reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que, no artigo 4º, estabelecem a concepção de criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói 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, p. 1).

De acordo com Barbosa (2010), logo após a aprovação da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantida pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), iniciou-se no Brasil um movimento caracterizado pela elaboração teórica acerca da pedagogia da infância. Esse movimento da pedagogia da infância tem como pressuposto básico a criança como sujeito de direitos. Dessa forma, podemos ressaltar que a

pedagogia da infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte (BARBOSA, 2010, p. 1).

Nesse sentido, as crianças devem ser respeitadas e entendidas como sujeitos de direitos, que devem ter oportunidades pedagógicas capazes de possibilitar experiências da infância a partir de práticas educativas que privilegiem seu pleno desenvolvimento. Com isso, se faz necessário que “o sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática” (FRANCO, 2015, p. 607), contribuindo de maneira significativa no processo ensino-aprendizagem.

Já não cabe ter a criança apenas como centro das propostas pedagógicas, como eram pensadas as práticas educativas infantis no final do século XIX e no início do século XX, que criticavam a pedagogia tradicional. Dentro da realidade atual, a partir da pedagogia da

infância a criança deve ser a protagonista de todo o processo, no qual, por meio de interações constantes, as aprendizagens vão sendo constituídas e construídas juntamente com o outro e fortalecendo uma relação dialógica entre o adulto e a criança.

De acordo com Freire (1996, p. 24), “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética”. No contexto da educação infantil, essa autenticidade cria um espaço de possibilidade de encontros e aprendizados, em que, juntos, adulto-criança podem construir caminhos possíveis.

As crianças têm muito a nos dizer, mas é preciso um olhar atento e cuidadoso. Esse olhar deve ser criterioso, de modo a contribuir de maneira significativa com o seu processo de desenvolvimento. A observação deve ser entendida como ponto de partida fundamental, tendo em vista que é um “empreendimento de atenção ao outro, de ida ao encontro do outro como partícipe e também elemento constitutivo da prática pedagógica” (CASTRO, 2017, p. 1328).

Assim, a observação precisa ter como foco a criança e as suas manifestações, e o docente deve ocupar o espaço de mediador, o adulto experiente que irá observá-la e escutá-la diante das suas necessidades e atuar de maneira a contribuir com seu desenvolvimento. Levando sempre em consideração os contextos sociais e as manifestações das crianças, agindo assim o adulto acolhe e contribui com o processo de desenvolvimento, tanto o da criança como o seu próprio.

Esse movimento de observar e escutar a criança requer muito esforço e dedicação. É preciso tempo, disposição, entrega, curiosidade para transitar por territórios desconhecidos (OSTETTO; SILVA, 2018) e garantir a ampliação e a apropriação dos repertórios e das possibilidades de experiências e aprendizagens das crianças. Mas esse movimento requer uma formação docente que tenha como referência as próprias crianças. De acordo com Castro (2017, p. 1327),

a concepção de docência nos primeiros anos de vida pressupõe ter o outro como interlocutor ativo e participativo. Significa empreender um movimento dialógico no qual os sentidos vão sendo complementares à ação e convocando o/a professor/a a refletir sobre os sentidos do que diz e do que faz, convocando-o a assumir a responsabilidade pelo seu próprio agir. Esse exercício de pensar no outro-criança como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças. Para tanto, cabe ao professor/a ter clareza sobre o papel do adulto-professor/a frente ao grupo de crianças, nos espaços de educação infantil.

A criança deve ser a referência das práticas pedagógicas e o professor deve desempenhar o papel de colaborador da relação pedagógica. Para isso, Castro (2017) destaca que é preciso constituir uma consciência pedagógica por meio da formação teórica, as quais sustentam o pensar sobre a prática. Ou seja, requer-se um conhecimento organizado e sistematizado, tendo em vista que “a função docente na educação infantil não se restringe a dar aula, compreendida como sequência didática de atividades para as crianças realizarem, circunscrita no espaço tempo de propostas planejadas com começo, meio e fim” (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 187).

A função docente na educação infantil necessita de muita clareza teórica para refletir e dar significado aos modos de agir das crianças em relação à prática pedagógica que lhes propomos. As crianças têm muito a nos dizer e precisam assumir o seu lugar de protagonistas nas práticas pedagógicas. Vale destacar que entendemos as práticas pedagógicas a partir das práticas que se organizam com intencionalidade (FRANCO, 2015), trazendo o sentido da práxis. Essas práticas são concretizadas pelo próprio ato de ensinar-aprender.

Segundo Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, pois fazemos parte de uma relação de trocas constante de saberes e aprendizagens, através de uma relação dialógica. No contexto da educação infantil, ensinar é se dispor a compreender as vivências das crianças, para intervir a partir daquilo que as crianças nos indicarem. É colocar-se num jogo, junto com elas (CASTRO, 2018).

As vivências no contexto da educação infantil são momentos de oportunidades constantes, tendo em vista o solo fértil para a oportunidade de criação do diálogo, que pode não ter qualquer pretensão inicial, mas que vai se conduzindo pelas experiências do vivido. Para Kramer (2000, p. 10), “o que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente na qual se compartilha, troca, aprende, brinca, chora, ri”. Ou seja, é o ensejo propício para o encontro de saberes e aprendizagens mútuas.

Ainda de acordo com Kramer (2000), quando aprendemos com as crianças temos a oportunidade de compreender valores que lhes são inerentes, como os da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Isso porque as crianças “têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações” (KRAMER, 2000, p. 12). Com isso, nos é colocado o desafio de conhecê-las melhor, sabendo que elas têm muito a nos dizer.

Dessa forma, precisamos estar atentos ao que as crianças dizem, “observando e escutando suas manifestações, expressões, saberes e fazeres, modos de ser e estar, [colocando-se] em diálogo com elas, procurando compreender suas buscas e atribuição de sentido para o que encontram no mundo” (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 187). Acolhendo e ressignificando juntos os desafios e ampliando as possibilidades.

Para Kramer (2000), as experiências de cultura são uma grande oportunidade para pensar o sentido da vida individual e coletiva. Ainda de acordo com a autora, quando nos referimos à experiência cultural, trata-se de “momentos quando falamos de livros, histórias, filmes, peças, contos, poemas, imagens, cenas, roteiros, pinturas, fotos, músicas, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa” (KRAMER, 2000, p. 10). Esse repertório cultural contribui com o diálogo e a constituição do que é individual e coletivo e amplia a possibilidade das interações adulto-criança.

### **3 Crianças, adultos, uma Bolsa Amarela e a leitura literária sem fronteiras no Pibid Pedagogia/Inhumas**

A Unidade Universitária de Inhumas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) completou 20 anos em 2020. Desde a sua constituição, vem assumindo uma função relevante na formação docente na região metropolitana da capital goiana. A Unidade Universitária (UnU) atua na formação inicial através da oferta de cursos regulares de graduação (Pedagogia, Letras e Psicologia) e na formação continuada por meio de cursos de especialização. Mais recentemente, a UnU teve aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para implantar o curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

O curso de Pedagogia da UnU participou de três editais do Pibid e, no momento, aguarda o resultado final do edital de 2020 da Capes. A educação infantil tem sido, até o momento, o principal campo de desenvolvimento dos subprojetos. O primeiro subprojeto Pibid/Pedagogia/Inhumas contemplou a relação entre a universidade e a educação básica na perspectiva da contribuição do Pibid com a formação do *habitus* professoral. Em face dos resultados alcançados nessa experiência, a segunda edição do projeto seguiu a mesma proposta, e o saldo desse processo está registrado em trabalhos de conclusão de curso, em

artigos finais de especializações desenvolvidas por ex-bolsistas de iniciação à docência e em trabalhos apresentados em eventos locais e nacionais com publicação em anais ou periódicos.

Em cumprimento ao edital Capes nº 7/2018, a UnU Inhumas e os demais cursos de Pedagogia da UEG que atenderam à chamada pública do edital elegeram uma temática comum, “Literatura infantil e formação humana”, para a elaboração e o desenvolvimento dos subprojetos nas respectivas UnU, totalizando, assim, dois núcleos com três cursos de Pedagogia em cada um. Nessa nova versão de subprojeto, apenas a UnU/Inhumas desenvolveu atividades na educação infantil, como nos editais anteriores, enquanto nas demais UnUs as atividades pedagógicas foram realizadas no ensino fundamental, durante os 18 meses de vigência dos subprojetos.

O subprojeto Pedagogia/Inhumas teve início em agosto de 2018 com oito bolsistas Capes de Iniciação à Docência e duas bolsistas voluntárias, que deixaram de participar no segundo mês de execução. Além das bolsistas de iniciação à docência, compuseram o grupo a professora supervisora da instituição campo da educação básica e a professora coordenadora do subprojeto vinculada à UnU. Ao término do subprojeto, além das duas professoras o grupo se compunha de sete bolsistas Capes de Iniciação à Docência, pois uma delas se desligou no último semestre do subprojeto, por impossibilidade de conciliar a agenda das atividades do subprojeto com seu novo posto de trabalho.

As ações pedagógicas desenvolvidas no subprojeto Pedagogia UnU-Inhumas/UEG foram fundamentadas em estudos semanais realizados entre as bolsistas de iniciação à docência, as professoras coordenadora e supervisora e, em alguns momentos, professores convidados da UnU ou autores de obras literárias. Entre as obras trabalhadas, é latente a recorrência de autores que compreendem a literatura como um bem incompressível, conforme assevera Cândido (1995); que a literatura não deve ter fronteiras (SIQUEIRA, 2013); que o narrador tem um papel importante na história da humanidade (BENJAMIN, 1986); e que o livro literário é um instrumento intelectual e afetivo na formação leitor literário e na humanização (VALDEZ, 2018).

Entre os participantes diretos do subprojeto, as ações do subprojeto Pedagogia UnU-Inhumas/UEG foram desenvolvidas na perspectiva de colaborar com a formação de leitores literários, futuras professoras, graduandas do curso de Pedagogia na universidade e também

na educação básica. No entanto, em algumas ocasiões o raio de alcance foi ampliado<sup>4</sup> para outros segmentos do município.

A análise documental que subsidia o presente trabalho tem como fontes os registros individuais das sete bolsistas de iniciação à docência. Um deles é o relatório final produzido em cumprimento a uma das exigências da Capes, prevista no edital de abertura. O outro é um questionário com 10 questões dissertativas, elaboradas pelas professoras coordenadora e supervisora, que foi respondido pelas bolsistas sobre as experiências vividas no Pibid, em especial no trabalho desenvolvido por crianças e adultos com a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, na instituição educacional de educação infantil participante do subprojeto, numa turma com 20 crianças de 5 anos.

A escolha da obra da escritora gaúcha para o desenvolvimento da ação pedagógica final do subprojeto teve dois objetivos: instigar o imaginário de crianças e adultos participantes a fim de ensejar um envolvimento afetivo com a narrativa apresentada e desencadear através da mesma uma nova ação pedagógica a ser desenvolvida entre os participantes, sob o protagonismo das crianças. Para tanto, as bolsistas de iniciação à docência deveriam sentir encantamento pela obra, para além do comprometimento pedagógico.

Nesse sentido, como o livro *A bolsa amarela* não havia sido lido até aquele momento pelas bolsistas, aumentou a expectativa de que a obra pudesse ser eleita para a ação. Por outro lado, foi inquietante a constatação de que sete acadêmicas do segundo ano do curso de Pedagogia não conheciam nem a obra nem a autora. Os relatos orais das bolsistas no questionário ratificaram algumas impressões das formuladoras das questões. Entre as sete bolsistas, apenas duas registraram experiências positivas com a literatura na infância, motivadas por suas famílias. Essas bolsistas ressaltaram: “antes do Pibid eu nunca havia ouvido falar de Lygia Bojunga. Quando conheci a obra, fiquei um pouco triste por ter demorado tanto para conhecer um livro tão maravilhoso de uma autora excelente como Lygia”

---

<sup>4</sup> O subprojeto Pedagogia UEG/UnU Inhumas realizou o Café com Cora, com versos e poemas da poetisa, primeira ação ampliada na comunidade, como relato da experiência das crianças e bolsistas do Pibid na visita ao Museu Cora Coralina, na cidade de Goiás. Nessa atividade, o público foi constituído por alunos do ensino fundamental e estudantes e professores da UnU. O grupo realizou, na praça pública que se localiza em frente à UEG/UnU/Inhumas a “Roda de Leitura na praça: leitura para todos” com vários cantinhos com livros literários e gibis na praça, sob a mediação de leitura para as crianças pelas bolsistas de iniciação à docência. Também foram realizados dois encontros com a escritora Diane Valdez na escola de educação infantil participante do Pibid Pedagogia. Nessas ocasiões, houve contação de histórias e bate-papo com a escritora sobre a importância da literatura. O público se constituiu de professoras e crianças de todas as turmas da escola, juntamente com os respectivos pais e responsáveis. Perto do final do subprojeto, foi constituído na UEG/UnU/Inhumas um espaço solidário de leitura, uma Geladeiroteca com obras literárias oriundas de doação de alunos e professores. Os exemplares ficam à disposição e sob a responsabilidade coletiva dos estudantes da UnU.

(Bolsista 1). Já a outra bolsista fez o seu registro de encantamento com a obra, mas com ressalvas sobre a possibilidade de trabalho com a obra com crianças pequenas:

O livro é encantador, surpreendente e envolvente. O final dele foi surpresa para mim pois imaginava outro desfecho para a história. E logo de imediato vi grandes dificuldades em desenvolver um projeto com as crianças, por julgá-las imaturas para a temática e a complexidade que o livro carrega, pensava que elas não compreenderiam boa parte da história, que o livro era grande demais para elas e para o curto prazo de um grande projeto que idealizamos. Com o passar do tempo e convivência com as crianças percebi que subestimei a capacidade de compreensão delas com o livro e me preocupei somente com o prazo e com o fato de poder surgir algum momento, tema ou problemática que eu não fosse capaz de solucionar (Bolsista 3).

Ao concluírem a leitura do texto, apesar do encantamento pela obra as bolsistas relataram nos questionários algumas questões inquietantes que surgiram no encontro do grupo para discussão sobre a obra e a proposta de trabalho na educação infantil: “Como trabalhar com um livro desses com crianças tão pequenas?”; “Será que elas vão entender?”; “Por que não trabalhamos com a *Menina bonita do laço de fita*”?

A primeira fronteira para a realização do trabalho se vinculou à classificação etária. Esse primeiro olhar trazia a possibilidade de outro questionamento: “Para que serve a literatura?”. A resposta a essa pergunta nos remete a diversos enredos que compõem a história da literatura, da formação de leitores literários e das práticas cotidianas das instituições educativas, nas quais vigora a necessidade de constituição de um “deslimite”, conforme apregoa Siqueira (2013), pois “classificar a literatura por faixa etária ou por período vinculado a uma etapa escolar é incorrer no mesmo erro que resulta de tomar aspectos externos ao texto, enquanto a sua grandeza e dimensão estão estruturadas em elementos que lhe são internos” (p. 187).

O diálogo com as bolsistas nos estudos semanais foi a opção encontrada pelas professoras coordenadora e supervisora para mediar a situação e construir um consenso sobre a possibilidade de trabalho com a obra na educação infantil, que inclusive teve o início postergado em virtude da necessidade de retomar questões importantes sobre a literatura, a formação humana e a formação docente. Esses momentos foram subsidiados, entre outros temas, por leituras e discussões de trabalhos acadêmicos sobre a autora Lygia Bojunga e sua obra, nenhum dos quais, no entanto, tratava da particularidade da educação infantil. Ou seja, eram latentes a existência de uma fronteira literária e a necessidade de um “deslimite”. Também foi realizada uma roda de conversa com um professor do curso de Letras da UnU,

pesquisador da linha de estudos literários, que propiciou ao grupo uma discussão sobre os sentidos e significados presentes na obra em questão.

Estabelecido o acordo pedagógico entre as pibidianas e as professoras, chegou o momento de apresentar a obra e a autora às crianças, bem como de definir a metodologia de trabalho com elas. Como já haviam tido contato presencial com uma escritora de livros, despertara-se nas crianças o interesse em conhecer melhor os autores dos livros trabalhados. Assim, a escritora Lygia Bojunga foi apresentada por meio de um vídeo sobre a sua vida, e alguns livros de sua autoria foram mostrados às crianças, com o destaque de que a história registrada na obra *A bolsa amarela* lhes seria apresentada em capítulos. Desse modo, no decorrer de quatro semanas as bolsistas de iniciação à docência, organizadas em duplas e um trio, fizeram o papel de mediadoras, recorreram a diversas metodologias e puderam compreender a recomendação expressa por Siqueira: “se há uma mediação qualificada, que conhece o seu público e sabe de suas potencialidades, todos os voos são possíveis numa trama que pode abarcar a obra, o autor e o leitor num diálogo altamente produtivo” (2013, p. 192). Tal aprendizado foi registrado pelas pibidianas:

Estávamos convictas que a leitura a ser oferecida para crianças seria somente aquelas de fácil acesso ou aquele livro pequeno. A partir do momento em que começamos a trabalhar com o livro *A bolsa amarela* com crianças de 5 anos, notamos que independente do tamanho da obra, se ela for trabalhada com métodos e formas diferentes, sempre será bem proporcionada (Bolsista 2).

No final do projeto todos meus medos e inseguranças foram praticamente solucionados. Percebi a capacidade que as crianças têm em compreender qualquer tema e que elas nos levam a visões que antes não foram percebidas, entendi que nossos planos são teóricos e que na prática elas vão nos dando a melhor direção e caminhos por onde muitas vezes não tínhamos planejado, entendi também que me subestimo e que o professor não é uma “superpessoa” e sim pode não ter respostas ou solução de imediato para tudo. As crianças desde o primeiro momento sempre estiveram abertas a conhecer o livro, a história e a Lygia Bojunga, e compraram nosso projeto dos encontros e da escrita do livro e com o passar do tempo a empolgação e curiosidade delas nos incentivou (Bolsista 3).

Após o trabalho desenvolvido sobre a obra com as crianças mudou minha maneira de pensar sobre diferentes formas de se trabalhar literatura independente a faixa etária, o que faz ser interessante é a maneira de como é trabalhada ou seja desenvolvida com os alunos pode-se perceber que as crianças gostaram bastante da obra da autora Lygia Bojunga e elas se viam como a personagem principal quando foi proposto fazer um livro. Essa personagem era cheia de aventuras e as crianças se espelharam nela e o mais aguçador foi que em momento algum as crianças não questionaram que não iriam dar conta de fazer o livro e cada proposta era uma novidade para elas sobretudo um aprendizado diferente (Bolsista 4).

É interessante ressaltar algumas marcas na trajetória formativa das bolsistas de iniciação à docência e na experiência com *A bolsa amarela*. A maioria não teve uma relação



favorável com a literatura na infância, e nenhuma delas conhecia a obra antes do Pibid. De um modo ou de outro, quando questionadas sobre quais seriam as razões pelas quais a obra havia sido selecionada pelas professoras para o trabalho com adultos e crianças, as pibidianas registraram descobertas sobre o potencial de uma obra para fazer fluir o imaginário de crianças e adultos e, simultaneamente, sobre a necessidade de uma formação docente inicial que subsidie os futuros mediadores da literatura em prol da formação de leitores literários. Abaixo alguns destaques sobre essas descobertas:

Na minha opinião o livro *A bolsa amarela* foi escolhido para trabalhar com as crianças pois é um livro que chama a atenção das crianças e que leva a criação, a personagem Raquel que tinha três vontades: crescer, ser menina e ser escritora, representa algumas crianças atualmente, que podem se ver nessa personagem que se sentia oprimida e reprimida e até um pouco esquecida por seus familiares. Creio que no decorrer da nossa contação do livro várias das crianças ali se sentiram um pouco Raquel. E foi escolhido para trabalhar com bolsistas de iniciação à docência pois é um livro que trabalha a criticidade e desenvolve opiniões. Esse livro marca a realidade e discute vários temas com aventuras e criticidades, a partir de uma chamada lúdica e imaginária. Agora penso que é um livro que pode ser para adulto e para criança, pois é uma personagem que procura a sua identidade (Bolsista 6).

Na minha opinião a obra foi escolhida propositalmente para proporcionar uma experiência inédita para cada uma nós bolsistas do Pibid, para quebrar paradigmas (preconceitos), e para incentivar a nossa criatividade como docentes, para nos apresentar várias visões que necessitavam ser abertas, uma vez que nossa área de atuação exige isso para sermos bons profissionais, e como diz o nome do programa é, literalmente, um incentivo a nossa iniciação à docência (Bolsista 7).

Quando recebi a notícia que iríamos trabalhar com o livro *A bolsa amarela* para as crianças de apenas 5 anos achei que fosse uma loucura, pois nunca imaginei que as crianças se apaixonariam por cada história e cada capítulo. Tinha uma concepção que era um livro para adulto e me equivoquei, foi um trabalho surpreendente e me emocionei muitas vezes com os olhares de cada criança, com a leitura de cada capítulo (Bolsista 5).

A mediação profissional realizada na instituição educacional não prescinde da relevância da mediação realizada por familiares, como os avós. Nesse sentido, Benjamin (1996) afirma que a credibilidade é um elemento marcante dos narradores de idade mais avançada. A mediação familiar presume uma mediação especial, tecida por laços registrados na memória dos sujeitos ainda na primeira infância, com uma boa dose do afeto que une pais e filhos, como registra Sartre (1964) em suas lembranças sobre os mediadores familiares e seu próprio letramento literário. Por outro lado, a falha da mediação familiar não é uma sentença condenatória capaz de comprometer a formação de leitores literários.

É no limiar entre o acesso e o não acesso à literatura no seio familiar que, na vida de discentes e de futuros e atuais docentes, a mediação precisa ser pensada, mas não como um

conjunto de normas para superar as fronteiras entre o livro literário e o leitor. A garantia do direito ao acesso ao livro por parte de todos e todas, como apregoa Valdez (2018), não sucumbe à necessidade do mediador, que tem papel crucial, pois

é, sobretudo, na instância da mediação que são traçadas as linhas que definem a relação leitor e texto, que num exercício de liberdade, que deveria ser o destino de toda obra de arte, poderia surpreender até os mais enfáticos na defesa de separar as obras e os seres humanos em categorias e faixas (SIQUEIRA, 2013 p. 202).

Como, então, formar mediadores e contribuir com a formação de leitores literários livres de amarras etárias e de gênero? Uma metáfora de Antônio Cândido é crucial para encontrar o caminho: “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (1995, p. 112). Neste caso, a opção pela obra *A bolsa amarela* teve o intuito de aguçar o imaginário de quem não pôde contar com mediadores de leitura literária na infância, mas que, no presente, como discentes em formação docente, tinham necessidade de compreender a relevância do narrador e do mediador na formação de leitores literários, que se encontram na infância. Afinal, o mestre Paulo Freire já nos ensinou: “somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, (1996, p. 17).

### **Considerações finais**

A pedagogia da infância se constitui em um pressuposto político e pedagógico que se fundamenta na relação indissociável entre o cuidar e o educar. Isso significa que a formação docente para a atuação na educação infantil deve se referenciar em um estudo radical do sentido da infância como um tempo da vida situado em contextos sociais e históricos e na concepção de criança como sujeito, com seus modos socialmente constituídos de existir, pensar, expressar, agir e dar sentido ao mundo. Reconhecer a criança como sujeito é respeitar de maneira profunda a essência inacabada que a constitui, suas características mais peculiares, sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar.

Do mesmo modo, quando nos referimos à formação docente falamos também de seres humanos em um movimento permanente de busca pela transcendência de sua incompletude, de seu inacabamento. A formação docente, portanto, não se circunscreve ao pragmatismo premente e dominante em nossos atuais sistemas educativos, voltados à qualificação técnica,

aos domínios do saber fazer, das habilidades e competências. A formação da humana docência está para além dos títulos, cursos técnicos de capacitação ou políticas de residência pedagógica. Há uma dimensão que deve ser considerada para o processo formativo do docente: o sentido mesmo de ser educador.

A educação é, antes de tudo, o encontro humano de seres em diferentes momentos formativos em busca de sua condição de ser mais. É por isso que a formação docente transcende a razão, pois o ato de educar se caracteriza sobretudo pelo encontro humano de gerações. De um lado, adultos mestres que dominam um saber de ofício e que vêm aprendendo/ensinando a difícil arte de se fazer humanos e, de outro, as crianças querendo também aprender a ser, a receber os aprendizados da arte de viver e os elementos formativos da cultura que antecede e transcende a sua existência presente. Como bem já definiu Miguel Arroyo, “a necessidade de aprender a ser é mais radical do que a necessidade de aprender técnicas, habilidades de sobreviver” (2000, p. 55).

Com esses pressupostos, a prática formativa vivenciada por crianças e adultos nas atividades do Pibid Pedagogia UEG/UnU Inhumas contribuiu para uma profunda reflexão sobre o sentido da formação humana e acadêmica engendrada no seio da universidade pública. A educação é sempre projeto e, portanto, não é uma realidade pronta, determinada e enredada em si mesma. É sempre abertura ao ser, a novas possibilidades de formação humana, um movimento constante de lançar-se ao futuro dos sujeitos que se querem mais. A ação formativa é práxis social e simbólica, atividade mediadora de concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e, por isso, é sempre ação ética e política.

A universidade pública, como instituição social e obra de cultura, deve expressar essa concepção de educação, que não separa a formação acadêmica da formação humana. Os cursos de licenciatura, em especial os cursos de Pedagogia, devem cuidar para que a formação dos futuros docentes não fique restrita a uma dimensão meramente técnica, em detrimento da formação humana e de sua dimensão simbólica, ética, política, criativa, voltada ao desenvolvimento da imaginação, do encantamento e da sensibilidade estética. Futuros pedagogos devem estabelecer uma relação radical com o sentido de ser criança, na qual o brincar e a ludicidade são elementos ontológicos indispensáveis à constituição do sentido da infância.

Nesse movimento formativo, as atividades do Pibid Pedagogia UEG/UnU Inhumas nos mostraram que a literatura se constitui como uma necessidade ontológica. Trata-se de um

campo do saber que transcende a mera inteligência e nos lança aos processos formativos postos pela compreensão. Sem dúvida, compreensão e inteligência são dimensões essencialmente humanas. Contudo, a primeira se caracteriza por ser um ato de humanização, enquanto a segunda, por se referir aos conjuntos da racionalidade, nem sempre está comprometida com esse fim. Por ser compreensão, a literatura é uma forma de consciência de mundo, é imaginação em busca da apreensão do real para lançar ao mundo novos sentidos e novas possibilidades de ser e de existir.

Cada acadêmica e cada criança vivenciaram e compreenderam o sentido humanizador da literatura e constituíram outros sentidos que transcenderam a restrita formação escolar para, por meio da imaginação, ir ao encontro da capacidade de alçar outros voos para além do determinado, do óbvio, da *doxa*, do senso comum. As leituras que fundamentaram os estudos do grupo, o encontro com a obra e a autora Diane Valdez, a contação de histórias, o Café com Cora Coralina, *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga foram vivências indelévels no processo formativo de cada menino e menina que, independentemente da faixa etária ou da etapa da educação básica ou do nível superior em que sua formação se encontrava, se permitiram refletir sobre sua condição de leitor de mundo e de palavras. Às acadêmicas, em busca da formação na humana docência, foi dada a possibilidade de se aventurarem pela magia da literatura infantil, a mesma que lhes foi negada quando crianças. E às crianças da educação infantil foi dada a oportunidade de viver a infância com toda a plenitude que a literatura permite. Crianças e adultos vivenciando como protagonistas o seu movimento permanente de constituição do sentido que intenciona a condição ontológica de todo ser humano: a de ser livre.

Por fim, concluímos que a humanização reivindica a literatura e que esta não comporta as fronteiras didático-pedagógicas que insistem em submeter adultos e crianças a padrões e estereótipos na lida do ensinar e do aprender.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/312.pdf>

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2 ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.197-221.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro. Ouro Sobre Azul, 1995. p.17-47.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico: alguns elementos que a constituem**. In: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 13, Curitiba, 2017. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=A+DOC%C3%80NCIA+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL+COMO+ATO+PEDAG%C3%93GICO%3A+ALGUNS+ELEMENTOS+QUE+A+CONSTITUEM&edicao=2017&autor=Joselma+Salazar+de+Castro&area=>>>. Acesso em: 6 mar. 2020.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, Maria A. V.; CAPPELLETTI, Isabel F. (Orgs.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 53-104.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul.-set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL OMEP, “Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”, 1, Rio de Janeiro, jul. 2000. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>>. Acesso em: 1 abr. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 185-203, jan.-jun. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 6 mar. 2020.

QUINTANA, Mário. **Diário poético 1992**. São Paulo: Globo, 1992.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. Trad. J. Guisburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

\_\_\_\_\_. A imaginação. In: **Sartre** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 33-107.

\_\_\_\_\_. **O imaginário**: psicologia fenomenológica da imaginação. Trad. Duda Machado. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 13 ed. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. **Literatura sem fronteira**: por uma educação literária. 2013. 348 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

VALDEZ, Diane. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 35-50, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.50777>>. Acesso em: 8 mar. 2020.