

HISTÓRIAS, NARRATIVAS E AFETOS: EXPERIÊNCIA DE UM JOVEM LEITOR

STORIES, NARRATIVES AND AFFECTIONS: THE EXPERIENCE OF A YOUNG READER

HISTORIAS, NARRATIVAS Y EFECTOS: EXPERIENCIA DE UN JOVEN LECTOR

Virginia Georg Schindhelm¹

Maria Luisa Furlin Bampi²

Resumo: Discute-se a formação do leitor pela experiência com crianças numa escola carioca. Objetiva refletir a atividade de contação de histórias para uma educação por múltiplas e subjetivas leituras de mundo. A literatura serve para transmitir às crianças o acervo histórico-cultural da humanidade.

Palavras-chave: Formação do leitor; narrativas; educação infantil.

Abstract: The reader's formation is discussed through the experience with children in a Rio de Janeiro school. This aims to reflect the storytelling activity for an education through multiple and subjective world readings. Literature serves to transmit to children the historical and cultural heritage of humanity.

Keywords: Reader's formation; narratives; children's education.

Resumen: Se discute la formación del lector a través de la experiencia con niños en una escuela de Río de Janeiro. Tiene como objetivo reflejar la actividad de contar historias para una educación a través de lecturas múltiples y subjetivas del mundo. La literatura sirve para transmitir a los niños el patrimonio histórico y cultural de la humanidad.

Palabras clave: Formación de lectores; narrativas; educación infantil.

Introdução

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre uma cena cotidiana, numa escola de educação infantil, com leitura e contação de histórias para crianças de uma instituição no Rio de Janeiro, que recebia crianças moradoras em comunidades de classes populares.

A experiência foi observada durante uma pesquisa de mestrado e retirada de um diário de campo de estudos, que provocou (1) interesse sobre um pequeno leitor compartilhar sua leitura com seus pares; (2) reflexões sobre infâncias, suas especificidades e as produções subjetivas; (3) a formação leitora desde a infância e as culturas infantis expressas por múltiplas linguagens, dentre elas a narrativa. Com base nesses eixos norteadores, trabalhamos a formação do leitor com a apropriação subjetiva da cultura, na atividade da criança/sujeito que se desenvolve.

Este texto objetiva refletir a experiência infantil com contação de histórias e apontar possibilidades de pensar uma educação pelas interações, múltiplas linguagens, leituras e interpretações feitas por crianças em suas expressões culturais.

Discutimos a leitura, desde a infância, como processo subjetivo, autobiográfico e afetivo, na medida em que cada criança busca na memória momentos/vivências significativas para si, tecidas pela rede coletiva de sua história e cultura.

¹ Universidade Federal Fluminense – UFF/INFES.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP.

Pensamos a pluralidade de concepções sobre leitura e educação para compreender a multiplicidade de fatores que as influenciam, tomando como referência as narrativas infantis.

Justificamos esta temática como uma crítica às observações nas escolas do Ensino Básico e na formação de professores, onde as experiências de leitura apresentam-se desvinculadas da criação e da cultura infantil, como algo mecânico a ser ensinado e repetido, apartado da possibilidade de livre expressão.

Nossa discussão é inspirada em Vygotsky (2018), especialmente em *Criação e Imaginação na Infância*, por indicar o predomínio da criação na leitura de mundo da criança; os conceitos de linguagem enquanto construção humana, que permite, por meio dos signos, expressar o pensamento e a construção de conceitos cotidianos e científicos cuja principal função é o intercâmbio social usado para se comunicar com seus semelhantes.

Dialogamos com a teoria crítica da cultura e modernidade de Walter Benjamin sobre a noção de experiência e ideias de narrar, como forma de insistir na vida, ou ainda, dar corpo à experiência que nos constitui, nos conforta e nos destranca de/por dentro.

Resgatamos Gilles Brougère para entender o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura pensado fora dela como expressão por excelência da subjetividade livre de qualquer restrição.

A proposta metodológica do trabalho, inspirada na pesquisa qualitativa em Barbier (2002), pesquisa-ação pedagógica, utiliza como instrumento metodológico o diário de itinerância, em forma de registros a cada dia, fatos marcantes relacionados ao objetivo dado a esse diário, que trata do cotidiano da Educação Infantil.

Outrossim, como sugere o autor, trata-se de um instrumento para “edificação progressiva” da pesquisa, situando os elementos na respectiva cotidianidade, um instrumento de investigação sobre si mesmo, em interação e em relação ao grupo. Concretamente, o diário de itinerância é proposto pelo autor em três fases: um diário-rascunho; um diário elaborado e um diário comentado. Atendemos também a proposta desse diário aqui comentado e que nos faz reconhecer o olhar e as reflexões, consideradas como uma função poética e criadora dessa transversalidade.

Fatos narrados pelas crianças, que afetam o pesquisador, como ocorrido durante a leitura de livros de literatura infantil; a voz da criança elaborada e refletida a partir de outros autores como Corsaro (2009), assinalando concepções de infância capazes de preservação e de mudança cultural, nos levam a enfatizar a importância dos coletivos compartilhados pelas crianças, seja com adultos e/ou com seus pares para promoção e negociação de mudanças culturais, como a experiência assinalada no diário de formação apresentada a seguir.

Uma experiência com contação de histórias

Na rodinha, a professora contou uma história e pediu às crianças que a recontassem em suas próprias versões. Passando de mão em mão, vários enredos foram similares ao da professora. Carlinhos³ pega o livro com desenvoltura, conta outra história, com cenários e enredo totalmente diferentes da obra original. O coleguinha, ao seu lado, incomodado com as novidades, gritou: “Tá errado! Essa não é a história que a professora contou”. O menino, sem se abater com a crítica alheia, apertou o livro contra o peito e respondeu: “Essa é a minha história!”.

De acordo com a teoria de Vygotsky (2007), tanto a narrativa de Carlinhos como a interpretação do colega, indicam suas capturas, apropriações e simbolismos de seus mundos. A criança é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, ou seja, fazer relações, planejar, comparar, lembrar etc. como processos de representação mental. “Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço

³ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”, esclarece (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

Na perspectiva de Walter Benjamin, a experiência infantil parte da distinção daquela vivida por adultos, na medida em que crianças possuem formas peculiares de ser/estar no mundo. Segundo o autor, a experiência cinzenta e prepotente do adulto é a sua máscara, na medida em que “ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (BENJAMIN, 2002a, p. 21), pelos “anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão [...]” (BENJAMIN, 2002a, 22).

A criança, por sua vez, constrói seu mundo de coisas, pelos detritos, onde quer que eles surjam (BENJAMIN, 2002b). Com um livro ilustrado nas mãos “a imagem colorida faz a fantasia infantil mergulhar, sonhadoramente, em si mesma”, destaca Benjamin (2002b, p. 65) e acrescenta, “a criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos” (BENJAMIN, 2002b, p. 66).

O autor destaca ainda que “a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado” (BENJAMIN, 1994b, p. 210), conforme observamos na experiência vivenciada pelas crianças com a contação de uma história.

Benjamin (1994b, p. 215) também observa que é comum a todos os narradores “a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens [...]”.

Esta citação nos reporta à noção do autor de que a linguagem pode ser entendida como um lugar de abrigo às ideias, na medida em que as formulamos e as comunicamos nas e pelas palavras. Benjamin (1992, p. 177) escreveu que “toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que nele se baseiam [...]”. Com isso, o autor esclarece que a linguagem existe e se expressa por meio das palavras, e chega a afirmar que “não há acontecimento ou coisa, seja na natureza animada, seja na inanimada que, de certa forma, não participe na linguagem, porque a todos é essencial a comunicação do seu conteúdo [...] (BENJAMIN, 1992, p. 177).

Assim, considerando a leitura e narrativa de Carlinhos como uma troca de experiências (BENJAMIN, 1994a) entre as crianças, inferimos que aquele texto literário provocou o imaginário do menino, abrindo margem para diferentes interpretações, pensamentos e também interações com os coleguinhas.

As ideias de Benjamin nos remetem também aos postulados de Vygotsky (2018) sobre a imaginação e a criação de um jovem leitor, desde a mais tenra infância.

Vygotsky (2018) esclarece que, no início do processo de criação, “estão sempre as percepções externas e internas, que compõem a base da nossa experiência. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (p. 37). São as vivências em seus cotidianos composto pelo meio físico, cultural e social (PINO, 2010).

O autor também destaca que “a paixão das crianças pelo exagero [...] tem fundamentos internos muito profundos que, em grande parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre impressões externas” (VIGOSTKI, 2018, p. 39). Na experiência de leitura com Carlinhos podemos identificar a sua paixão maravilhosamente registrada nas imagens de sua história narrada. Vygotsky (2018) postula ainda que, na base da criação, há sempre uma inadaptação com o mundo circundante da qual surgem as necessidades, anseios e desejos do sujeito. A existência de necessidades, desejos ou anseios põe em movimento o processo de imaginação. Além disso, “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VYGOTSKY, 2018, p. 44).

Nesse sentido, apostamos na importância de deixar as crianças contarem suas muitas histórias como viagens singulares da imaginação, apenas pelo prazer de ouvi-las e sem o compromisso do que fazer com elas depois.

Frente às falas e as produções infantis, entendidas como próprias das culturas das crianças, buscamos ainda os postulados de Brougère sobre culturas lúdicas para nos ajudar a pensar que a atividade de leitura de uma criança pode ser compreendida como uma atividade brincante e com formas particulares de perceber e expressar o universo que as cerca.

De acordo com o autor, uma atividade lúdica é um produto cultural, dotado de uma certa autonomia, pois quando se brinca se aprende antes de tudo a controlar um universo simbólico particular (BROUGÈRE, 1998).

O autor (BROUGÈRE, 2010, p. 55) ainda destaca que a

[...] cultura lúdica não é só composta de estruturas de brincadeiras [...]. Ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é igualmente, imaginação, relatos, histórias. O próprio brinquedo serve de suporte para representações, para histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes (livros, filmes, desenhos animados).

Importante também esclarecer que a cultura lúdica dispõe de autonomia e de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global onde a criança está inserida, todavia não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível, seja na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010). Em consonância com os pressupostos de Corsaro (2009) que, as crianças na interação com seus pares e adultos, reproduzem e também produzem cultura.

A história autoral criada por Carlinhos também nos levou a consultar os postulados de Calvino (1990) ao propor Seis Propostas para o Próximo Milênio, através das quais discorre sobre a perenidade de determinados valores literários dentre eles: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Destacamos discorrer sobre a leveza por considerarmos que uma criança, cria e imagina com ideias singulares de sua leitura de mundo dos contextos por onde circula, vivencia e interage com outros sujeitos sociais. Nesse sentido, as ideias de Calvino sobre a leveza, alicerçam-se sobre três diferentes sentidos que a definem: (a) um despojamento da linguagem de modo a permitir aos significados uma consistência pouco densa; (b) a narrativa de um raciocínio atravessado por itens abstratos; (c) a formação de figuras visuais leves.

Acreditamos que a leveza, como um valor literário, fundamenta muito bem a leitura autoral de Carlinhos, com suas ideias criativas e com sua segurança e autoconfiança para compartilhar a sua história com seus pares leitores.

Apoiamo-nos ainda nas teses de Larossa, quando busca “pensar a educação valendo-se da experiência” e na convicção de que “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LAROSSA, 2004, p. 152). O autor também afirma que “[...] o homem é palavra, que o homem é como palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, dá-se em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (LAROSSA, 2004, p. 153).

Esse postulado de Larossa sustenta as ideias infantis de Carlinhos, que buscou com suas ideias e suas palavras, contar a sua própria história, na medida em que “[...] quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LAROSSA, 2004, p. 153).

Assim, o autor nos convida a nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como *práxis* reflexiva ou mesmo como uma experiência, pois

[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LAROSSA, 2004, p. 153).

As crianças se constituem pela palavra, ainda que sejam tratadas como *infans*, aqueles que não falam, muito nos dizem com seus corpos, balbucios, choros e as muitas linguagens pertencentes ao mundo dos *infans*. Pineau (2011) ao discorrer sobre uma epistemologia e metodologia da pesquisa (auto) biográfica assinala o poder da palavra que aqui ampliamos para pensá-la na constituição das infâncias, “pelo seu poder performativo, em suas diferentes formas narrativas, escritas, orais, visuais, multimidiáticas, individuais, coletivas, que as correntes narrativas adquirem também um poder, não apenas de informação e comunicação, mas de formação consciente e autonomizante” (p. 12).

A história contada pela criança que reconhece sua autoria na história. Essa é a minha história informa que a conquista dessa linguagem originária que se perde na cultura escrita a capacidade de contar histórias e tecê-las a partir de suas experiências, como o narrador.

Negar ouvir uma história diferente significa que há uma história certa? Se não houvesse um contador de histórias as histórias existiriam?

As histórias infantis, do que se sabe, foram passadas de geração em geração pela oralidade/fala, instrumento construído pelos viventes para comunicação. Antes dessa conquista, os seres humanos já se comunicavam e representavam o mundo por outras linguagens, conectadas com os contextos sócio-históricos e culturais, como os registros dos desenhos rupestres, dos tambores, dos sinais de fumaça etc.

Frente às ideias até aqui destacadas sobre a experiência pessoal e as palavras com a qual a nomeamos, reportamo-nos também à importância de relacionar o que sentimos e o que nomeamos com as dimensões humanas cognitivas e afetivas.

Para tal, respaldamo-nos na abordagem histórico-cultural, por apresentar uma integração entre pensamento e sentimento.

Essa abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana e enfatiza a relação sujeito-objeto marcada pelo entrelaçamento de aspectos cognitivos e afetivos. Isto significa que a relação que se estabelece entre a criança e um objeto do conhecimento não é somente cognitiva, mas também afetiva.

Vygotski (2007) é um autor que se destaca na perspectiva teórica histórico-cultural e aponta o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Dessa maneira, se constituem os fenômenos afetivos.

O autor defende a estreita relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, e afirma que ambos se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente. Evidencia-se, assim, que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciar os processos de desenvolvimento cognitivo.

Vygotski (2007) entende que, pela mediação de um outro sujeito social, ocorrem processos interativos com o meio, por meio do qual a criança se apropria dos objetos culturais. Esse complexo processo caracteriza o desenvolvimento humano. No nosso caso, em discussão, o livro infantil é um objeto cultural.

O autor enfatizou, em seus estudos, uma estreita relação entre afeto e cognição, e com isso, superou a visão dualista de homem (VYGOTSKI, 2007). Para ele, o desenvolvimento das emoções humanas é um complexo processo e defende que as emoções se transformam,

afastando-se da sua origem biológica e constituindo-se como fenômeno histórico e cultural, devido à interação da criança com o meio social. Aponta também o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Assim, os fenômenos afetivos vão se constituindo.

Essas ideias de Vygotsky (2007), nos levam a inferir que as interações no contexto escolar, dentre outros ambientes, são sempre marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Assim, a atividade de contação de histórias, tema de nossa discussão, também se mostrou com fortes marcas afetivas ao longo de toda experiência vivenciada pelas crianças.

Articulações conclusivas

As narrativas em um diário de experiências de estágio sobre a contação de histórias de um pequeno leitor expressam as possibilidades de uma educação pelas interações, múltiplas linguagens, leituras e interpretações feitas por crianças em suas expressões culturais.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de deixar as crianças contarem suas muitas histórias como viagens singulares da imaginação, apenas pelo prazer de se sentirem como autoras de suas experiências e sujeitos de destinos criativos elaborados em espaços de liberdade, como participantes e protagonistas na e da escola, de modo a romper e resistir às lógicas, especialmente, de cópia e de repetição tão recorrentes nesses espaços infantis.

Somado aos postulados de Brougère (1998), sobre culturas lúdicas e as atividades de leitura de uma criança, inferimos que essas experiências se configuram como uma atividade brincante com formas particulares de perceber e expressar o universo que as cerca por abrir portas ao sonho, ao imaginário e ao mundo interior. Ademais para a possibilidade de pensar que não há uma única história e nem uma história certa a ser contada e a importância dos contadores para a continuidade das histórias.

Tais questões discutidas servem como pistas para as atividades pedagógicas como as de reinventar as histórias contadas, a partir da estreita relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, sendo que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente (VYGOTSKY, 2007), pois estão presentes nas interações sociais e são promotores dos processos de desenvolvimento cognitivo.

Defendemos a importância das leituras em escolas infantis, de modo a desenvolver a familiaridade física com os livros por meio do seu manuseio, sua descoberta e sua leitura. Nesse processo interativo, a criança vivencia trocas com as figuras do livro, em que os gestos de ternura e as cores da voz se mesclam às palavras da língua de narração. Assim, as palavras contam histórias, preservam memórias, combatem esquecimentos, possibilitam crescimentos, libertam mentes, fomentam questionamentos e afirmam a autonomia de cada criança no ato mágico de ler.

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. L. Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Trad. M. L. Moita, M. A. Cruz e M. Alberto. Lisboa: Antropos: Relógio D'Água, 1992.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis e esquecidos. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas, vol. I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. S. P. Rouanet. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 235-243.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas, vol. 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* Trad. S. P. Rouanet. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Experiência. *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* Trad. M. V. Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34. 2002a. p. 21-25. (Coleção Espírito Crítico).

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* Trad. M. V. Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002b. p. 53-68. (Coleção Espírito Crítico).

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 24, n. 2, [n. p.], jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, vol. 20).

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. I. Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORSARO, William. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.* São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. C. Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. *In: SOUZA, E. C. (Org.). Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.* Salvador: Edufba, 2011. p. 25-40.

PINO, Angel, A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia*, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto, S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Trad. Z. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Sobre as autoras

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: virginiags@id.uff.br.

Maria Luisa Furlin Bampi. Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora Assistente no Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos campos Estágio Supervisionado, Educação Infantil e Psicologia da Educação (UERJ/FFP/DEDU).

E-mail: maria.bampi@uerj.br.