

Inventando Histórias na Educação Infantil: a criação de um livro coletivo

Mellina Silva¹

Ana Lúcia Guedes-Pinto²

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL nos indicam que, por meio das interações e brincadeiras, é possível garantir “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”³. Partindo desse documento oficial, pretendemos, neste artigo, relatar uma prática pedagógica que articula a interação e a brincadeira para a criação de histórias e concepção de um livro coletivo feito por uma turma de alunos com idade entre 4 e 5 anos. Para contextualizar essa proposta, partimos da premissa de que a leitura cotidiana é uma forma de garantir às crianças o desenvolvimento do encantamento, da curiosidade, da inventividade e a integração com o social e o cultural, promovendo a formação do sujeito-leitor.

Iniciamos o artigo com a apresentação do termo “Leitura Deleite” ou “Leitura Compartilhada”, ou mesmo a “Roda da História”⁴, indicada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Unidade 2⁵ do material organizado para os professores e também destacada no Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, ambos programas do Ministério da Educação (MEC). É válido ressaltar que o PNAIC, mesmo sendo um material de formação destinado aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, apresenta contribuições sobre o desenvolvimento do gosto pela leitura, contemplando-o em todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil. A importância da leitura e da formação do leitor são, então, bastante ressaltadas nesses dois programas e também se configuram como o mote deste artigo.

Tomar a leitura como ponto de partida para a criação de um livro de histórias em que as crianças são, ao mesmo tempo, as autoras e ilustradoras, constitui-se um caminho para a prática leitora e a formação de sujeitos que criam, inventam e participam do processo de sua construção

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Contato mellina@unicamp.br

² Professora Titular do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Contato: alguedes@mpc.com.br

³ BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2010, p. 25.

⁴ Trata-se de termos que se referem a atividades permanentes de leitura-prazer em voz alta, realizada pelo professor em salas de aula, de livros de literatura (p. 40). BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Fascículo 1: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Brasília, 2008.

⁵ BRASIL, 2012. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 27.

literária. Nesse sentido, a Leitura Deleite, Leitura Compartilhada ou Roda de Histórias se constitui em uma prática cotidiana e simples, concretizando-se na interlocução do professor que lê em voz alta um texto aos seus alunos, que o ouvem. Nesse momento de interação entre o professor, o livro e os ouvintes, abre-se espaço para diferentes produções de sentido. Conforme a perspectiva assumida por Chartier⁶, a leitura constrói sentidos, é inventiva e produtora de novos e outros conhecimentos. Dessa maneira, a leitura cotidiana pode auxiliar as crianças em suas produções literárias, pois, a partir das histórias ouvidas e das vivências percorridas por cada uma, torna-se possível criar um livro, uma história. No projeto “Inventando Histórias na Educação Infantil”, descrito neste artigo, a professora auxilia os alunos em suas invenções e ocupa o papel de escriba⁷ das produções das crianças. Os contos que compuseram o livro ao final do projeto percorrem o universo da infância.

Tendo em vista, portanto, a combinação entre os documentos do MEC e autores que problematizam as práticas de leitura Silva enfatiza que as leituras são “[...] pontos de partida para o ensino e a aprendizagem [...]”⁸ que fazem relação com a vida das crianças, são interdisciplinares e abrem espaço para fantasiar, imaginar e criar, o projeto “Inventando Histórias na Educação Infantil” surgiu. Na seção seguinte, focalizaremos a leitura como fonte de inspiração e suas contribuições à formação da criança leitora e escritora. Na seção posterior, relataremos a estrutura do projeto e sua metodologia e, por fim, retomaremos a importância de criar histórias a partir dos dizeres das crianças e a relevância da leitura cotidiana nesse processo.

Leitura Deleite, Leitura Compartilhada, Roda de Histórias: a leitura na formação de leitores e escritores

Entendemos a Leitura Deleite, Leitura Compartilhada ou Roda de Histórias⁹ como uma prática pedagógica que enfatiza a linguagem oral e escrita, ultrapassando os limites da imaginação, da ludicidade, compartilhando conhecimentos culturais, sociais e permitindo a aproximação das crianças com a fantasia e a criação estética. A leitura é descrita no Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil como uma “[...] situação afetiva e relaxada [...]”¹⁰; nesse contexto, ela é entendida como uma forma dos adultos acolherem as crianças, principalmente as pequenas, no ambiente escolar. Ao ser apresentada como relaxada, a Leitura Compartilhada destaca o momento em que

⁶ CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.

⁷ Professora escriba: escritora do grupo. Como os alunos ainda não estão alfabetizados, a professora é a interlocutora, organizadora do texto oral para o escrito e compartilhadora do ato de escrever, p. 16. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Fascículo 3: A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino. Brasília, 2008.

⁸ SILVA, E. T. da. *Unidades de leitura – Trilogia Pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 52. Também: KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel, UNICAMP, 2005; GUEDES-PINTO, A. L. Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do PNAIC. In: SILVEIRA, E. et al. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. 388 p.; TONIN, F. B. *Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?* Campinas: s/e, 2016.

⁹ Optamos por manter as três nomenclaturas usadas pelos dois documentos referência deste artigo: a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. *Crianças como leitoras e autoras*. 1 ed. Brasília, 2016, p. 111.

há interação entre o leitor (professor), os ouvintes (crianças) e o livro, e no qual não há cobrança pedagógica, configurando-se como um ato de ler por prazer, por fruição.

Concordando com os pressupostos do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, o PNAIC também apresenta considerações relevantes sobre o tema. Ademais, “ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura [...]”¹¹, e Kleiman defende que “crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias – na creche, no lar, na escolinha – poderão achar sentido para qualquer atividade de decodificação”¹². Observando essas ponderações, a leitura pode se tornar um caminho para a criação de outras histórias, para a elaboração de projetos pedagógicos e para a alfabetização. Ler para as crianças pequenas significa abrir-se ao inédito, pois permite a novidade, o surgir de ideias do que é lido.

Alguns programas e projetos afins ao exposto neste artigo, desenvolvidos anteriormente e que merecem destaque, são: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o PRÓ-LEITURA, implantado em 1992, o projeto “Sala de Leitura”, criado em 1988, e o projeto “Literatura em minha casa”, de 2001¹³.

O incentivo à leitura, como destacado em antigos e novos projetos do MEC, teve e tem por objetivo formar sujeitos leitores e apreciadores de livros. Neste artigo, a criação do projeto “Inventando Histórias na Educação Infantil”, conforme dito antes, partiu das leituras cotidianas realizadas pela professora para as crianças. Tonin¹⁴ destaca que a leitura fruição é mais evidente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ressalta que, após esse período, as leituras na escola, principalmente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, restringem-se aos conteúdos específicos da cada disciplina estudada, tornando-se exigente e obrigatória, sem o viés da ludicidade. Dessa maneira, o projeto aqui destacado reforça o aspecto da Leitura Compartilhada como uma experiência que não só incentiva a formação de leitores, mas também propicia o surgimento do livro confeccionado pela criança, com suas ilustrações e invenções literárias. Nessa perspectiva, ressalta-se o caráter de autoria à criança pequena, valorizando-a como um sujeito criador.

O Caderno 2: *Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil* enfatiza que a criança pequena “[...] ao inventar uma história retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo”¹⁵. O material nos apresenta, também, a autenticidade da criação das histórias das crianças, visto que, ao combinar a fantasia com a realidade, o inusitado constrói-se como algo possível de ser vivido.

Se a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação em fatos reais vividos por ela, suas histórias, embora possam ser consideradas fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo e pela

¹¹ MAGALHÃES, L. M. et al. *Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua portuguesa*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Ano 01, Unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 8.

¹² KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel, UNICAMP, 2005, p. 35.

¹³ COPES, R. J.; SAVELI, E. de L. *Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura: uma visão histórica*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_07.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

¹⁴ TONIN, F. B. *Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?* Campinas, SP: 2016.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*. 1.ed. Brasília, 2016, p. 33.

paixão de preservar em si os sentimentos essenciais, ela nos mostra outra possibilidade de apreensão do mundo e da vida. A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, alargando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir.¹⁶

A prática de ler em voz alta para as crianças incentiva a construção desses novos sentidos e invenções à realidade posta. Sobre a experiência de ler e construir significados, Larrosa¹⁷ salienta a importância da experiência de leitura. O autor destaca que a vivência que perpassa por cada um dos envolvidos é plural e singular. Plural porque se lê para vários ouvintes ao mesmo tempo e singular porque para cada um a leitura chega/toca de uma maneira diferente. O mesmo autor, em seu texto “Experiência e Alteridade em Educação”, também destaca que

Minha relação com o texto, digo, minha leitura, é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho.¹⁸

A leitura, nessa perspectiva, toca-nos, mobiliza-nos, provocando-nos deslocamentos. A prática de Leitura Deleite/Compartilhada/Fruição realizada na escola para as crianças proporciona experiências diversas a cada uma que a escuta. Nesse sentido, Larrosa esclarece ainda que o importante é a relação que o leitor/ouvinte estabelece com o texto, uma escuta reflexiva, que transforma:

A experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico. A atividade da leitura é às vezes experiência e às vezes não. Porque ainda que a atividade da leitura seja algo que fazemos regular e rotineiramente, a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões. E sabemos que o acontecimento escapa a ordem das causas e dos efeitos. A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de causas, só o que se pode fazer é cuidar de que se deem determinadas condições de possibilidades: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência.¹⁹

Esse aspecto sobre a leitura que o autor descreve como sendo uma experiência individual e coletiva, subjetiva e transformadora pode ser ilustrado por um exemplo vivenciado pela professora leitora, quando realizou a leitura do livro *O menino azul* de Cecília Meirelles²⁰ para sua turma. Após a leitura, a interpretação expressa por uma criança foi a de que o menino da história queria um burrinho que realizasse leituras para ele. Passados alguns dias, outro aluno, que também ouviu a história, enquanto brincava com canetinhas e lápis de cores, pintou os braços e as pernas e falou: “– Eu sou o menino azul! Agora só me falta um burrinho! Vou andar por aí todo azul agora!”. E a criança viveu – incorporou a personagem na sua brincadeira/fantasia – por um dia sendo o menino azul. Tendo em conta essas cenas registradas em sala, percebe-se que a leitura desperta

¹⁶ Ibidem, p. 34.

¹⁷ LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

¹⁸ LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 10.

¹⁹ Ibidem, p. 14.

²⁰ MEIRELLES, C. *O menino azul*. Rio de Janeiro. Editora Global, 2013.

diferentes interpretações a cada um que a escuta/lê, denotando-se como uma “caça furtiva”²¹ nos dizeres de Michel de Certeau. Sobre isso, Chartier (2002) indica que os leitores, ao ouvirem ou lerem um livro/texto, têm liberdade para conduzir sua criatividade e interpretação sobre o objeto lido, o autor enfatiza que “abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionantes que pretendem refreá-las.”²²

Portanto, a Leitura Deleite, Leitura Compartilhada ou Roda de Histórias, como o próprio adjetivo expresso na primeira nomenclatura diz, realiza-se pelo prazer de ler e ouvir, pelo encanto e pelo bem-estar, é estimuladora de diálogo, é um prazer descompromissado. Nesse ambiente fértil de práticas leitoras, em que há escolhas e trocas, o Projeto Inventando Histórias na Educação Infantil incentivou a criatividade das crianças para a invenção das tantas lúdicas histórias apresentadas a seguir.

Da Prática Pedagógica nasceu um Livro de Histórias

O burro pergunta ao macaco que distraidamente lê um livro:

– O que é isso?

O macaco responde:

– É um livro!

– Como desce a página?

– Não desce. Eu viro a página. É um livro.²³

No livro infantil de Lane Smith, *É um livro*, o diálogo entre o burro e o macaco nos mostra, com falas curtas, uma ilustração infantil e expressiva de como funciona e qual é a materialidade de um livro, o que ele é capaz de fazer e como consegue envolver quem estiver disposto a aventurar-se em sua leitura. Baseando-se em uma dessas aventuras o projeto Inventando Histórias na Educação Infantil nasceu.

Na retomada de ler por prazer, ler para compartilhar como uma didática pedagógica permanente já na Educação Infantil, o trabalho desenvolvido e focalizado neste artigo entende a leitura como uma prática sociocultural tipicamente humana; Guedes-Pinto afirma que “ela faz parte do patrimônio da humanidade, constituindo-se, portanto, um produto cultural.”²⁴. Dessa forma, ao realizar a leitura cotidiana em uma sala com 16 crianças entre 4 e 5 anos de idade, alunas de uma escola da Educação Infantil na cidade de Campinas/SP, no decorrer do ano de 2017, constatamos que, em nosso cotidiano, a leitura motivava as crianças a ler mais, manifestando-se como um convite a buscar novos títulos e levá-los para serem lidos na escola. Um exemplo dessa motivação era permeado por recorrentes episódios em que as crianças ofereciam um livro de sua escolha, que haviam trazido de suas casas ou pegado na caixa de livros que ficava à disposição dos alunos, para ser lido na roda pela professora. E, quando o pedido de leitura não era atendido

²¹ Caça furtiva para Michel de Certeau se refere às muitas diferentes maneiras de compreender o escrito, de contrapor-se ao que é imposto pela sociedade escriturística, ir contra as regras de forma inventiva. CERTEAU, M. *Teoria e método no estudo das práticas cotidianas*. In: SZMRECSANYI, M. I. (Org.). *Cotidiano, Cultura popular e Planejamento urbano* (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1895, p. 3-19.

²² CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 2002, p. 123.

²³ SMITH, L. *É um livro*. Companhia das letrinhas, São Paulo, 2010, p. 4-7.

²⁴ GUEDES-PINTO, A. L. Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do PNAIC. In: SILVEIRA, Everaldo *et al.* (Org.). *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 182.

naquele momento, muitas vezes durante o dia as crianças retomavam a sugestão com o livro nas mãos. Ou seja, era comum ocorrer a insistência delas para garantir que um livro fosse lido.

Petit afirma que para gostar de ler é preciso um vetor que sinta esse prazer: “[...] para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.”²⁵. No contexto do projeto Inventando Histórias na Educação Infantil, a professora leitora, também a observadora e escritora deste artigo, era a transmissora do amor pela leitura aos alunos pequenos e, com o compromisso de ler dois ou até três livros por dia, despertou grande interesse da turma até alcançarem a escrita de um livro autoral. Grotta salienta que “a figura do professor como leitor e modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores.”²⁶. Para isso, a Leitura Fruição realizada na escola para as crianças requer planejamento e envolvimento do professor em relação à escolha das obras que serão lidas e como essas serão divulgadas às crianças. Ainda de acordo com Grotta “mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, era significativa a forma como eles liam, a desenvoltura e o prazer que demonstravam pela leitura, quando se propunham a ler em sala de aula.”²⁷.

Nesse sentido, diferentes dos personagens do livro de Lane Smith, não era preciso explicar ou reforçar o que era um livro na turma em que o projeto foi desenvolvido. Como a leitura era realizada em dois momentos fixos da rotina do trabalho pedagógico, as crianças conheciam a materialidade e as funções sociais de um livro. Em um primeiro momento, a leitura era feita na Roda da Conversa – momento destinado ao diálogo entre a professora e as crianças. Nesse período estabelecem-se os combinados do dia, as atividades que serão realizadas, além de haver conversas sobre assuntos trazidos pelas crianças, curiosidades; nele, também, a leitura permanente acontecia. O segundo momento de leitura era feito quando os alunos iam deitar-se para descansar, no meio da tarde, após o almoço. As leituras eram realizadas de maneiras diferentes, já que ocorriam em tempos distintos dentro da rotina diária.

Na Roda da Conversa, a leitura acontecia a fim de conversar sobre ela posteriormente, mostrar as imagens, entregar os livros para que as crianças pudessem vê-los e manuseá-los. Já no segundo momento, a leitura exercia a função de ajudar/favorecer as crianças a dormirem, configurando-se como um acalanto, um tempo para imaginar, sonhar e adormecer.

Um certo dia, quando a professora terminava de ler uma história da Roda da Conversa, quando já haviam realizado coletivamente os combinados do dia e os alunos estavam brincando com jogos e brinquedos diversos, uma das crianças dirigiu-se à mesa da docente com um bloco de papéis na mão e falou: “– Cola isso pra mim! Eu estou escrevendo um livro e preciso juntar as páginas”. A professora juntou os papéis, notando que havia desenhos em todas as páginas e grampeou-os e devolveu o bloco de folhas. O aluno, impaciente, emendou: “– Mas, tem que escrever alguma coisa!”. A docente olhou a criança, pegou um lápis e esperou alguma reação do estudante, que começou a ditar uma história. A professora escreva pôs-se a escrever tudo o que era lido ditado pela criança, que, feliz, via seu livro ser construído. Algumas vezes, preocupado em dar forma à sua obra-prima, o autor mirim corrigia sua escreva e dizia a ela que aquela frase não era referente à ilustração perto da qual ela escrevia.

Quando finalmente a criança terminou de ditar o que queria, pegou o livro, que agora não era mais um bloco com folhas soltas, e foi terminar de pintar e desenhar a sua história. Terminados os desenhos, ela voltou e pediu para que seu livro fosse lido para toda a turma. A professora o leu

²⁵ PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 161.

²⁶ GROTTA, E. C. B. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio A. da S. (Org). *Alfabetização e letramento: contribuições para a prática*. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001, p. 148.

²⁷ Idem.

e ao término da leitura perguntou se mais alguém se interessava em escrever sua própria história. A resposta positiva foi unânime e, a partir daquele dia, todas as manhãs a docente escrevia histórias ditadas por seus alunos, prática que, ao final do ano, resultou em um compilado de todas as narrativas das crianças acompanhadas das ilustrações pessoais de cada uma delas. É válido ressaltar que a professora, ao ocupar a função de escriba às crianças, realizava as correções ortográficas e escrevia de acordo com a norma da língua portuguesa.

Como já informado, as pequenas histórias que se seguem foram produzidas voluntariamente como propostas vindas das crianças. Como todas elas demonstraram interesse em produzir suas narrativas, a professora, respeitando uma organização estabelecida pelos próprios alunos, ouvia a cada dia um por vez. Nesse momento de escuta, a docente escrevia a história narrada e, em alguns casos, quando não havia ilustrações para serem referência, a professora fazia o exercício ao contrário: produzia primeiro a história escrita com o autor e depois o mesmo a ilustrava. É importante ressaltar que as autoras Ezpeleta e Rockwell²⁸ trazem contribuições sobre a pesquisa-participante, a qual constituiu a metodologia deste projeto. Nesse viés de pesquisa, ao mesmo tempo em que a professora participava das atividades em sala de aula também as usava como procedimento de reflexão sobre o andamento de seu próprio trabalho pedagógico.

Desse modo, a docente, ao fazer o exercício de observar a prática realizada, tinha a oportunidade de fazer ajustes ao projeto e construir com as crianças uma experimentação de editora de livros em sala de aula: após manuscruver a história de cada criança, a professora deixava esse rascunho pendurado no varal da sala, para que todos tivessem acesso à escrita original. A partir desses manuscritos, a escriba digitava e imprimia uma cópia ilustrada a cada criança, o que, ao final do projeto, resultou na reunião de uma coleção de contos de toda a turma. Os elementos pré-textuais de um livro tais como capa, sumário e editora foram confeccionados pela professora e apresentados à turma.

Apresentam-se abaixo algumas das histórias produzidas e ilustradas pelas crianças:

O pequeno arco-íris

Em uma escola havia bolinhas coloridas e felizes. E chegou uma bolinha nova: a bolinha verde.

A bolinha verde se acostumou com seus novos amigos. Eles brincaram muito e tiveram uma ideia.

As bolinhas coloridas se juntaram e formaram um lindo arco-íris, que representava uma bela amizade.

FIM



Desenho ilustrado pela criança-autora da história: O pequeno arco-íris

²⁸ EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

A luta entre o leão e o tigre

Era uma vez um leão que descansava atrás de duas pedras, mas ele não sabia que do outro lado dormia um tigre.

Os dois felinos se olharam pelo vão das pedras e um começou a rugir para o outro ao mesmo tempo. O leão e o tigre se levantaram e colocaram uma pata para frente e começaram a andar devagar até se encontrarem.

Os dois abriram as garras enquanto rugiam e iniciaram uma batalha. Eles rolaram, unharam-se e se moderaram até que derrubaram uma árvore.

Levaram um susto com o barulho da árvore e depois do susto voltaram a lutar.

Perceberam que estavam cercados por um raça de leões muito perigosa, os dois se olharam e decidiram que deveriam lutar juntos e virar amigos.

FIM



Desenho da criança-autora da história: A luta entre o leão e o tigre

O dragão desconhecido

Era uma vez um dragão que vivia em uma caverna. Ele protegia o tesouro: diamantes, joias e moedas de ouro.

Um caçador que procurava o tesouro que o dragão protegia resolveu entrar na caverna para pegá-lo.

O dragão acordou e cuspiu fogo no bumbum do caçador, deu-lhe uma batida e mandou-o de volta ao lugar de onde ele havia partido.

FIM



Desenho da criança-autora da história: O dragão desconhecido

A varinha que fala

Era um dia de manhã e a varinha viu o Sol, colocou seu chapéu e foi visitar o relógio.

Toc-toc-toc...

– Quem é? – perguntou o relógio.

– Sou eu, a varinha!

O relógio ficou feliz em ver a varinha e convidou-a para um passeio pela floresta.

Os dois saíram e encontraram a coruja:

– Olá, amigos!

– Olá, coruja!

A varinha convidou o relógio e a coruja para uma festa em sua casa.

FIM



Desenho da criança-autora da história: A varinha que fala

Todas as histórias, concretizadas a partir de desenhos que as crianças fizeram, solicitaram o complemento escrito, tornando-as narrativas escritas, com o formato final de um livro. Os pedidos de que as folhas fossem unidas em grupo e que fosse inscrito um texto referente a cada uma reforça o parâmetro dos livros de literatura que eram cotidianamente lidos para elas.

O processo de criação desse livro com as narrativas de cada criança da turma mostrou-nos o quanto os anseios em produzir histórias com sentidos eram a preocupação das crianças enquanto ditavam seus contos à professora. O afloramento de uma literatura com conceitos muito próprios da infância são percebidos nas histórias inventadas, tais como a presença de caçadores, tesouros escondidos, amizades, monstros, castelos e princesas. Dito de outra forma, esses textos ilustrados e organizados como um produto concreto, o livro, tornam visível aspectos do processo de apropriação da escrita, de sua função social e, também, a construção de uma autoria da criança como sujeito social.

Considerações Finais

Neste artigo, procuramos ressaltar, por meio do relato de uma prática pedagógica, como a criação de histórias e a construção de um livro pode ser explorada com crianças pequenas no contexto da Educação Infantil, a partir de leituras compartilhadas cotidianamente de literatura.

Tendo como base registros do trabalho pedagógico cotidiano e a reflexão sobre a produção literária das crianças referente ao contexto escolar no qual elas estavam inseridas e sobre a criação de histórias de que elas são autoras, foi possível observar que a turma demonstrou conhecimento a respeito da produção de histórias, prestando atenção, por exemplo, aos detalhes do que era ditado à professora escriba. A ilustração também constituiu-se como uma preocupação dos alunos. Os desenhos produzidos traziam detalhes das narrativas, isto é, dialogavam com o texto criado.

A Leitura Compartilhada, Leitura Deleite ou Roda da História constituiu-se como um dos incentivadores do projeto, corroborando que a leitura cotidiana de obras infantis favorece o entusiasmo das crianças em querer produzir um livro com um conto de cada uma. Observamos que a leitura planejada e inserida na rotina da Educação Infantil impulsionou a criatividade dos alunos, a ludicidade e a invenção. O Projeto Inventando Histórias na Educação Infantil trouxe para dentro da sala de aula a dinâmica de funcionamento de uma editora “em miniatura”, em que todas as crianças puderam ilustrar seu próprio livro, autografá-lo e levá-lo para casa, a fim de compartilhar os contos com a família.

O projeto também nos apontou a importância da figura pedagógica, do professor como modelo de leitor e apreciador de literatura. Nesse sentido, Guedes-Pinto ressalta “a importância de um leitor exemplar, de uma figura reconhecida e prestigiada pelos alunos na sua formação leitora [...]”²⁹, papel que, nesse caso, a professora da sala desempenhou no projeto com crianças, ocupando o lugar de um modelo de sujeito-leitor.

Acreditamos que o relato desses episódios a respeito da construção dos livros enfatiza a relevância do professor atentar-se à escuta infantil e perceber os indícios que as crianças fornecem no contexto escolar. Ainda sobre isso, Guedes-Pinto afirma que a leitura é incentivadora e “ela pode despreziosamente (ou não) abrir diferentes portas para começos de projetos.”³⁰. Talvez a atividade apresentada neste artigo possa ser tomado como uma das muitas possibilidades de projetos na Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

BRASIL, 2016. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*. 1.ed. Brasília, 2016.

BRASIL, 2016. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Leitura e escrita na educação infantil*. 1.ed. Brasília, 2016.

BRASIL, 2016. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. *Crianças como leitoras e autoras*. 1.ed. Brasília, 2016.

BRASIL, 2013. Ministério da Educação. *PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Programa do MEC, com a Resolução n. 12, FNDE, MEC, 2013.

BRASIL, 2012. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012.

²⁹ GUEDES-PINTO, Op. cit, p. 179.

³⁰ Ibidem, p. 183.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2010.

BRASIL, 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo I: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo 3: A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino*. Brasília, 2008.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. (Org.). *Cotidiano, Cultura popular e Planejamento urbano*, São Paulo. Anais do encontro. São Paulo: FAU/USP, 1895, p. 3-19.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

COPEL, R. J.; SAVELI, E. de L. *Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura: uma visão histórica*. Sem ano. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_07.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

GROTTA, E. C. B. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio A. da S. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para a prática*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

GUEDES-PINTO, A. L. Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do PNAIC. In: SILVEIRA, Everaldo et al. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. 388 p.; il.

KLEIMAN, A. B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel, UNICAMP, 2005.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MAGALHÃES, L. M. et al. *Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua portuguesa*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Ano 01, Unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MEIRELLES, C. *O menino azul*. Rio de Janeiro. Editora Global, 2013.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

SILVA, E. T. da. *Unidades de leitura – Trilogia Pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

revista de crítica genética

SMITH, L. *É um livro*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.

TONIN, F. B. *Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?* Campinas: [s.n.], 2016.

Recebido em: 25 de fevereiro de 2019

Aceito em: 22 de abril de 2019