

CRIANÇAS AUTORAS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA E ESCRITA

Cristina Souza de Macedo Zappa

Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) - Colégio Pedro II (CPII)
cristina.macedo.zappa@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta reflexões a respeito de um projeto realizado, considerando o interesse, as curiosidades e as experiências de uma turma de Educação Infantil, com crianças de 5/6 anos de idade, no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O projeto desenvolvido desencadeou a construção de um livro literário escrito e ilustrado pelas próprias crianças dessa turma e intitulado *Como viramos detetives*. Por conta de todo o percurso e história desse projeto, a turma passou a ser reconhecida como *Turma Detetives* e resolveu contar essa experiência em forma de um livro, fazendo seu lançamento em uma *Manhã de Autógrafos*. Nessa práxis, corroboramos de Corsino (2009; 2015) a respeito das capacidades das crianças, e demonstramos que, além do direito à leitura, elas também podem produzir Literatura e se relacionar com a língua escrita de maneira contextualizada e significativa em oposição à sistematização desse ensino através de práticas mecânicas e descontextualizadas. Em simultâneo, consideramos o direito ao convívio com a natureza e, na primeira página do livro, as crianças demonstram esse amor inato pela vida ao ar livre, de contato e respeito com nosso meio ambiente. Com o desenrolar do projeto, percebemos também a ampliação do sentimento de pertencimento das crianças pelo espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura; Autoria; Crianças.

CHILD-AUTHORS OF LITERATURE IN PRESCHOOL EDUCATION: SIGNIFICANT EXPERIENCES OF READING AND WRITING

Abstract

This essay presents thoughts about a project which was realized considering the interest, the curiosity, and the experiences of a preschool class with children between 5 and 6 years of age in the Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) which is a branch of Colégio Pedro II in Rio de Janeiro. The development of the project triggered the creation of a literary book written and illustrated by the children themselves which was named *How we became detectives*. With all the progress made during the project, the class became known as the *Detectives Class* and decided to tell this experience in a book format, releasing it at a *Morning Autographs Session*. All considered, we corroborate Corsino's (2009; 2015) work about the children's capacity and we demonstrate that, beyond the right to reading, they can also create Literature and relate to written language in a contextualized and significant manner in opposition to the systematization of this teaching method through uncontextualized and mechanical practices. In parallel, we consider the right to contact with nature and right on the first page of the book, the children show their innate love of outdoors living, of contact and respect for our environment. As the project developed, we also perceived the spreading of the feeling of belonging to the school environment amongst the children.

Keywords: Preschool; Literature; Authorship; Children.

Introdução

A construção do livro *Como viramos detetives*, escrito e ilustrado por crianças de uma turma de 5/6 anos da Educação infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), situado no Campus Realengo do Colégio Pedro II, zona oeste do município do Rio de Janeiro (Figura 01), só foi possível porque, em nossa prática diária, consideramos os interesses das crianças e acreditamos em suas capacidades, incentivando-as em suas produções, corroborando, assim, com Corsino (2009a, p. 120), que:

“Quanto menores as crianças, mais importantes são as observações e interações do professor com as ações, sentimentos e interesses delas. Acreditar nas crianças como produtoras de cultura é agir com elas com a certeza e a confiança de suas capacidades. O adulto é um importante mediador das relações que as crianças estabelecem; além de apresentá-las o mundo, vai interpretando suas ações e partilhando os seus significados. Atenção, interesse, encorajamento são atitudes básicas de um professor ante as ações das crianças, fundamentais para que se estabeleça uma relação de confiança e para que se favoreça a autonomia.

Figura 01: Crianças em pequenos grupos ilustrando as páginas do livro: *Como Viramos Detetives*.



Fonte: O autor (2021).

No CREIR também temos contato com a Literatura e a contação de histórias como prática diária, haja vista que consideramos “importante na formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é ter todo um caminho de descoberta e de compreensão do mundo, absolutamente infinito...” (ABRAMOVICH, 1997, s/p). Se tirarmos a possibilidade de a criança conhecer um ou outro aspecto da realidade, de acordo com Madalena Freire (2007, p. 15), estaremos “alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento.”

Essa prática de leitura literária também é enfatizada pelo Projeto Institucional denominado *Ciranda Literária*, no qual cada turma possui um acervo próprio e cada criança escolhe semanalmente um livro para levar para sua casa e compartilhar a vivência dos contos literários com seus familiares. No retorno desses livros para a escola, as crianças podem tomar o lugar de leitores para o grupo no momento que chamamos de *Reconto*.

Nessas situações, consideramos a Literatura tanto como arte como prazer, e por isso precisamos ter sempre cuidado para que esse tipo de proposta não tenha “cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é outro departamento” (ABRAMOVICH, 1997, s/p.).

Nessa nossa práxis, temos como objetivo garantir às crianças o que Antonio Candido (2004, p. 174) chama de direito à Literatura. Em seu sentido mais amplo, esse direito correspondente a uma necessidade universal “de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”. A respeito do que seria Literatura de maneira mais ampla, Candido (2004, p. 174) esclarece que são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.”.

Colomer (2017) afirma que a imersão das crianças em um ambiente literário e estimulante, sem necessariamente a preocupação com métodos específicos ou com a sistematização de exercícios, contribui para que as crianças progridam

muito mais rapidamente: na familiarização com as diferentes possibilidades de estruturar uma narrativa ou alguns versos, nas expectativas sobre o que se espera dos diferentes tipos de personagens, na existência de regras próprias de gêneros narrativos ou poéticos determinados, no leque de figuras retóricas disponíveis etc. Assim, um conto encadeado ou um cumulativo, uma trama ou uma adivinhação, uma personificação ou um herói épico, uma metáfora ou as possibilidades brincalhonas de uma polissemia serão coisas familiares muito antes do que alguém tenha se preocupado em catalogá-las, nomeando-as do modo como são conhecidas (p. 29).

De acordo com essa perspectiva, “a escrita é uma linguagem que está no mundo, é da cultura, não é só da escola; portanto, como recusar às crianças a possibilidade de conhecer esse objeto cultural?” (OSTETTO, 2012a, p. 11). A grande questão está em compreender como a Educação Infantil (EI) pode contribuir nesse processo de conhecimento, visto que práticas de leitura e escrita vêm repercutindo em preocupação de pais, professores, instituições escolares e através de disputas políticas em relação à sistematização do ensino da leitura e da escrita.

A respeito desse tema, Nunes e Corsino (2019, p. 100) identificaram que “Na creche, predominam práticas de cunho lúdico-simbólico, enquanto na pré-escola estas ainda convivem com outras mais diretivas, pautadas em conteúdos relacionados à

alfabetização.” Percebe-se, portanto, que existe um trabalho com a língua escrita na EI, mas há também duas perspectivas para seu desenvolvimento, uma que defende a prática do trabalho mediante letramento, enquanto outra que defende a alfabetização. Sobre o conceito de letramento ratificamos e o compreendemos aqui como um:

conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, bem além do conceito clássico de alfabetização, que se limita ao ato mecânico da leitura e da escrita. Assim, letramento é entendido como prazer, lazer, ler em diferentes lugares e sob diferentes condições; é descobrir alternativas e possibilidades; é descobrir o que você pode ser (CHAVES; COZZI, 2007, p. 65).

Ainda em relação a letramento, Soares (2009) esclarece que é um termo que nos chega na segunda metade dos anos de 1980, sendo uma das primeiras aparições em 1986, no livro: *No mundo da escrita; uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato.

A respeito de práticas amalgamadas nos cotidianos da escola de crianças pequenas é nítida a necessidade de luta constante em relação a tal ordem social, haja vista que é preciso “que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala [...para que as crianças sintam] a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo” (VIGOTSKI, 1998, p. 156).

Partindo de tais reflexões, oportunizamos às crianças do CREIR uma imersão em um contexto literário de fácil acesso para elas, como os cantinhos de leitura nas salas de cada turma, a escolha de livros na *Ciranda Literária* ou as visitas à nossa sala de leitura chamada *Floresta de Livros* (nome escolhido pelas crianças por votação) e cujo acervo consideramos ser um rico material que engloba: contos clássicos, africanos, indígenas, com autores e ilustradores nacionais e estrangeiros, dispondo de vários gêneros textuais. Dessa maneira, não apenas a leitura literária é uma prática constante, mas também a autoria por parte das crianças, contando suas experiências reais ou inventadas, fantasiando, fabulando, criando outras realidades, ampliando suas experiências artísticas, colocando-se no lugar do outro, humanizando-se e brincando.

Para Vigotski (1998, p. 122), quando aparecem desejos dos quais as crianças não podem se satisfazer, imediatamente elas se envolvem “num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. Ao brincar, ela se coloca no lugar do outro como quando, por exemplo: “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma deve obedecer

às regras do comportamento maternal.” (idem, p. 124), ou quando duas irmãs brincam de serem irmãs:

ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã. (VIGOTSKI, 1998, p. 124).

Acreditamos que, durante todo o processo de escrita do livro *Como viramos detetives*, ampliamos o lugar da escrita como prática escolar em seu papel fundamental no desenvolvimento do repertório cultural da criança, indo dessa forma contra a corrente criticada por Vigotski, (1998, p. 139) na qual se enfatiza uma forma mecânica de ler e “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”, relegando-se “a linguagem escrita viva a segundo plano” (idem, p. 139). Ratificamos assim desse psicólogo e pensador em relação a importância da pré-história da linguagem escrita: “mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar” (VIGOTSKI, 1998, p. 141). Daí a importância dos gestos, das brincadeiras, dos desenhos, das dramatizações, pois a leitura do mundo, conforme afirmação de Paulo Freire (1989), precede a leitura da palavra e, por isso, não vem antes de observar e descobrir o mundo aos poucos, não vem sem arte, sem natureza, tampouco com propostas prescritas, “se colocamos a escrita na frente [de tudo o que se identifica como pré-história da linguagem escrita], certamente bloquearemos outras linguagens ou forçaremos uma antes da outra.” (OSTETTO; LEITE; 2004, p. 92).

Sobre as representações gráficas das crianças, é necessário que os professores percebam que as crianças pequenas vão construindo seu repertório gráfico e, mesmo que seus primeiros desenhos nos pareçam indecifráveis, mesmo nos esforçando para identificá-los, os rabiscos mostram uma acentuada atividade imaginária. Consequentemente, é importante estimular os desenhos das crianças desde bem pequenas. “A garatuja não é simplesmente atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás dessa aparente ‘inutilidade’ contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação” (DERDYK, 2015, p. 58), o “garatujar é o eterno presente, é a permanência do instante. O prazer do gesto impulsiona novos rabiscos” (Idem, p. 127). Assim, as crianças ampliam seu

repertório gráfico através da repetição e esses gestos vão se estendendo tanto “que o traço acaba por sair do papel. [...] Até que um dia, ela se dá conta das bordas do papel, chegando até a marcar com o lápis ou com o pincel o limite desejado, circunscrevendo o campo de sua ação e percebendo o dentro e o fora do papel.” (Idem, p. 67).

Nas páginas seguintes, contaremos um pouco da experiência desse projeto que originou a produção do livro (Figura 02), estabelecendo oportunidades de escritas significativas, nas quais, muitas vezes, nós, professores, fomos escribas, e tantas outras vezes houve a participação das crianças completando as palavras com o conhecimento que fomos construindo ou com o repertório que elas traziam consigo mesmas por estarem inseridas no mundo. Essa linguagem escrita, contextualizada, com a qual trabalhamos, foi construída por diversos suportes e, um dia, finalmente, foi traduzida em forma de livro construído com as narrativas e ilustrações das crianças.

Figura 02: Capa do livro: Como Viramos Detetives.



Fonte: O autor (2021).

Da constituição da Turma Detetives à Manhã de autógrafos: autoria das crianças em cena!

Iniciando o ano letivo com uma turma do Grupamento V (GV), turma de crianças de 5/6 anos de idade provenientes das turmas de 4/5 anos, todas que já eram do CREIR no ano anterior, logo percebemos que a observação e o cuidado com o ambiente natural era algo significativo a várias dessas crianças.

Acreditamos ter contribuído com a potencialização desse sentimento desde os anos anteriores, pois pensamos em práticas que permitem a construção de valores e sentidos transformadores das relações entre crianças, adultos, escola e o mundo em que vivemos, respeitando e garantindo o direito ao convívio com a natureza (Figura 03). Assim, combatemos o que Tiriba (2017) chamou de estado de emparedamento, expressão usada pela autora “para designar, de forma genérica, a condição a que estão submetidas as crianças, considerando rotinas em que elas são conduzidas de um espaço fechado a outro” (TIRIBA, 2017, p. 73), maneira pela qual se perde o significado de pertencimento à natureza. Portanto, nossas práticas potencializam “a paixão que as crianças têm pela vida ao ar livre” (FLORES; TIRIBA, 2016, p. 175), implicando diretamente no respeito

à condição biofílica dos seres humanos, onde essa condição de atração inata que temos pela natureza deve ser “alimentada pelas professoras, gerando bons encontros” (SPINOZA, 2009 apud FLORES; TIRIBA, 2016 p.175).

Foi por isso que o livro *Como viramos detetives* começa em sua primeira página com a fala de duas crianças: “Quando começou, a gente estava plantando. A gente gostava muito de plantar, mas aí os pequenininhos destruíram nossa plantação”.

Esse início do livro se refere às crianças do GIII (crianças de 3 anos, no início do ano letivo) que, curiosas, derrubaram os potes onde a turma do GV havia plantado algumas sementes, mas as crianças menores (GIII) imediatamente se prontificaram a ajudar e plantar novamente as sementes com a ajuda dos “grandes” (GV).

Em diálogo também com o disposto na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), oportunizamos às crianças a movimentação nos espaços e sua relação com o deslocamento das respectivas salas de referência das turmas, bem como a escuta, a participação e as reflexões sobre nossa relação com o nosso espaço, nosso ambiente e nosso planeta, e assim as crianças estavam brincando no pátio do CREIR, quando, de repente, identificaram o número “44” seguido das letras “COD” inscritas na tampa de um bueiro próximo à entrada do nosso colégio. Discutindo a respeito e elas concluíram que aquelas letras poderiam se referir à palavra “código”.

Em seguida, alguém falou que esse número poderia ser o código para uma mala secreta escondida em algum lugar no CREIR ou mesmo no Complexo Realengo, que engloba os prédios do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além do prédio da Educação Infantil. Essa correlação com uma possível mala se deu porque algumas crianças sabiam que em uma outra turma tinha mesmo uma mala fechada que ninguém conseguia abrir.

Então, em uma de nossas rodas de conversa foi decidida uma visita àquela turma que tinha a mala para tentarmos abri-la. Após combinarmos a visita com as crianças e professores dessa outra turma, percebemos que aquela não seria a mala que estávamos

Figura 03: Criança regando as plantas do pátio do CREIR e do Pneu Florido



Fonte: O autor (2021).

procurando, pois o código “44” não a abriu. Essa dificuldade não desestimulou nossos futuros detetives, pelo contrário, aguçou ainda mais o desejo em encontrar a mala misteriosa.

A respeito do que seria uma roda de conversa, esclarecemos que, no CREIR, esse é o momento inserido na rotina diária em que crianças e professores constroem coletivamente o planejamento através dos interesses, das discussões surgidas, de variadas negociações, respeitando as diferentes opiniões para finalmente chegarem a uma deliberação coletiva. Sobre o lugar de atuação da criança nessa roda, podemos afirmar que ela não se encontra:

no lugar de objeto da política, em que precise de permissão para falar e participar, mas, sim, como sujeito político. Apostamos nesse espaço de escuta, de abertura e de troca de ideias, a partir de um trabalho que valoriza o que as crianças trazem, configurando-se como uma prática que se expande em diversos momentos do cotidiano (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 41).

Nos demos conta então de que já tínhamos um projeto a desenvolver junto a essa turma, considerando que estes “surgem da relação de escuta e observação das curiosidades das crianças, expressas nas relações estabelecidas com os diferentes atores da escola” (Colégio Pedro II, 2017, p. 42), sendo, porém, a estratégia do trabalho por projetos uma, mas não a única possibilidade de prática pedagógica na Educação Infantil (EI).

Ratificando essa perspectiva, nos debruçamos também em Corsino (2009b), que afirma que o projeto não deve se confundir com uma lista de atividades que o professor propõe às crianças a partir de um tema dado, visto que o projeto deve surgir de “uma questão, de algo que desperta a curiosidade das crianças” (CORSINO, 2009b, p. 106). A autora supracitada refere-se a Hernández (1998), que indica o que poderia ser um projeto de trabalho:

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).

7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.
9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. (HÉRNANDEZ, 1998, p. 82).

Nos embasamos ainda em Junqueira Filho (2005), que aborda os conceitos de parte cheia e parte vazia do planejamento, ou seja, escolhas e seleções feitas pelos professores junto às intervenções e propostas das crianças, respectivamente. Segundo o autor, é com a chegada das crianças no início de cada ano que nós professores poderemos observar as crianças e suas interações com o novo grupo e, a partir da significação dada a essas experiências, é que se dará origem aos projetos da turma. A parte cheia do planejamento é aquela “Cheia de professora pelas primeiras escolhas feitas por ela para receber as crianças [para] continuarem a dialogar e produzir a história daquele grupo” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 21) e a parte chamada de vazia seria aquela que aguarda a chegada das crianças para ser construída em diálogo e com a participação efetiva das crianças onde a professora intervém “a partir das pistas que vai identificando e significando sobre os funcionamentos, realizações e produções das crianças, no dia-a-dia junto ao grupo” (idem, p. 23). Na perspectiva do que Junqueira Filho (2005) chama de linguagens geradoras, o professor não faz sozinho a seleção nem a articulação dos conteúdos a comporem a proposta pedagógica, mas mediante às trocas e diálogos com as crianças.

Em relação ao conceito de conteúdo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREIR, o entendemos:

no sentido daquilo que preenche e dá sentido à vida, aos dias de adultos e crianças. Sorrisos, choros, xixi na calça, brincadeiras de corda, mordidas, quebra-cabeças, pinturas e esculturas, danças e festas, ponta de canetinha mordiscada e amassada, tudo isso e muito mais compõem o cotidiano na Educação Infantil. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 45).

Sendo assim, demos asas à imaginação e à curiosidade das crianças, originando assim o projeto e, conseqüentemente, a produção do livro de autoria da turma, contando como foi se tornarem detetives.

O empenho das crianças pela procura da mala desencadeou o levantamento de várias hipóteses que relacionavam tanto a realidade como a fantasia. Elas indagavam: “quem teria pego a mala?”; “O que teria dentro da mala?”; “Como a mala é?”; “Em que

lugar ela poderia estar?"; "O que precisaríamos usar para ajudar na busca pela mala?"; "Como é um detetive?". Questões desse tipo foram elencadas pelo grupo e registradas por escrito para que pudéssemos, aos poucos, investigar e encontrar suas respostas. Foi assim que as crianças apontaram a necessidade de se criar um "kit detetives", que, após decidido em roda deveria conter: lupa, binóculos, lanterna, viseira e também uma "capa de detetive". Estes itens foram providenciados, a maioria construída pelas crianças, como por exemplo: o binóculo, a viseira, ou a capa, esta confeccionada com a ajuda da professora de Artes.

Esclarecemos que o lugar do projeto da turma nas aulas de Artes se dá corroborando de Ostetto e Leite (2004) que defendem a Arte não a serviço da educação ou dela prisioneira, haja vista possuir status próprio, e por isso uma Arte não limitada ao ensino de técnicas comuns, mas marcada pelas vivências, práticas e experimentações significativas. Por isso que, no CREIR, a aula de Artes, bem como das demais linguagens, dialogam com os momentos vivenciados por cada turma.

Sobre o que haveria na mala, surgiram vários registros em desenho com o que as crianças acreditavam poder estar lá dentro: um coração de brinquedo, arco-íris, fantasias; poções mágicas, moedas de ouro, chocolate, uma flor e até um monstro "bonzinho". E claro, também teria um "kit detetives" como o que as crianças montaram.

Todas as descobertas, desenhos, hipóteses e pistas (como as crianças chamavam alguns objetos achados pelo pátio, pois eram considerados evidências) que poderiam ajudar a encontrar a mala eram devidamente expostos na sala e também foi criado um caderno no qual a turma recorria, tendo as professoras como escribas, para, em roda, anotarem as sugestões dos próximos passos e todas as ideias que iam surgindo.

Com a parceria de outros professores do CREIR, a turma recebia mapas encontrados pela escola, pois obviamente deveria ter a ver com a tal mala misteriosa que a *Turma Detetives* procurava.

Os professores de Educação Física se prontificaram a ajudar nessas buscas e, em articulação com o projeto, fizeram várias atividades e brincadeiras como Caça ao Tesouro (Figura 04). Até que em uma manhã, com a colaboração da equipe pedagógica, providenciando uma mala, e já com a mala devidamente colocada em um local bem secreto, a turma recebeu um último mapa confeccionado por uma das professoras que, ao

usar borra de café dava a ele um aspecto antigo, e todos pensaram que aquele era definitivamente o mapa da mala do código 44!

Com os apetrechos de detetive, seguindo as pistas do mapa, sabendo que o “X” era o local exato onde a mala estaria e que o código que a abria era o número “44”, as crianças atentas iam observando o mapa e os locais por onde passavam, até que finalmente a encontraram! As crianças ficaram radiantes, entre tantas outras emoções e voltaram comemorando a façanha e contando para todos a novidade: “A *Turma Detetives* encontrou a mala misteriosa!”.

As questões do cotidiano escolar como os projetos das turmas são compartilhadas no CREIR com a equipe pedagógica, bem como com todos os professores das linguagens especializadas (Artes Visuais, Educação Física, Informática Educativa e Educação Musical), estando de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 9º, que afirmam que:

as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Sendo assim, professores de linguagens em interação com os professores de EI (professores do Núcleo Comum) oportunizam ricas trocas que são concretizadas na integração curricular, considerando sempre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, visto que:

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]. (BRASIL, 2009, Art. 8º, § 1º).

Nessa perspectiva de integração, a professora de Informática Educativa, também em parceria com o projeto da turma, possibilitou várias brincadeiras com jogos que

Figura 04: Criança apontando o “X” num dos mapas em momento de investigação pelo espaço do Complexo Realengo



Fonte: O autor (2021).

tinham como objetivo procurar objetos e imagens usando o computador, considerando que “A mídia digital, talvez mais do que a maioria das outras mídias, permite que se criem realidades complementemente novas, ou seja, representações da realidade” (FORMAN, 2016, p. 343), ainda que saibamos que a era digital possa ecoar moderna, mas também nada extraordinária, visto que “é preciso haver um motivo que tenha origem na compreensão do que as crianças aprendem ou do que a mídia permite”, (idem, p. 339) e não apenas o uso da tecnologia em substituição pura e simples das outras ferramentas (lápiz, tinta, argila, colagem...).

Já nas aulas de Música, as crianças que chegavam com o repertório de uma música que conheciam de um programa infantil televisivo, *Detetives do Prédio Azul*, acabaram fazendo uma paródia com inspiração nessa música, construindo uma nova letra e deram o título de: *Detetives da Escola Azul*, mostrando, segundo Nunes e Corsino (2019, p. 119-120), o quanto a música se relaciona com a Literatura através de:

gestos, movimentos corporais e se entremeiam às leituras [...] A música parece provocar momentos de interação, que ora faz ponte com as palavras, ora dispensa a palavra e estabelece elos interpessoais pela fruição, entrando também no espaço estético, ético e político da arte.

Em um outro momento, indagados sobre o que poderiam fazer em um evento institucional anual promovido pelo CREIR chamado *Festa da Cultura Popular*, sem dúvida, a turma respondeu que seria uma atividade para as pessoas aprenderem a virar detetives. Desse modo, a turma construiu na própria sala um desafio para todos os visitantes que teriam de seguir pistas inventadas pelas crianças e coladas no chão, como: “veja se alguém está te seguindo”; “olhe para o lado”; “siga em frente”, etc. Ao final do percurso, após seguir todas as pistas, havia uma caixa e, ao abri-la, lá estava um adesivo: “detetive”. Tarefa concluída por todos que participaram da oficina, tanto adultos quanto crianças.

Ainda na Festa da Cultura Popular, tivemos a visita de uma indígena que falou sobre sua cultura, sua história e apresentou um livro autoral: *Taynôh: O menino que tinha cem anos*. Encantados com essa Literatura, a turma logo quis saber mais a respeito do personagem e pediu para ler esse livro nos dias que se seguiram. Assim, logo após o mistério da mala resolvido, as crianças tinham mais uma descoberta a fazer: encontrar Taynôh em parceria com uma outra turma de 5/6 anos, do outro turno, e que também estava investigando onde ele estaria.

Convictos da excelente atuação como detetives, as crianças confeccionaram um cartão de visita, que foi entregue a todos do CREIR, para que quem precisasse solucionar qualquer mistério, até mesmo os mais difíceis, pudesse entrar em contato com a *Turma Detetives* que estava sempre disposta a solucionar os maiores desafios!

Novamente, em uma roda de conversas, as crianças elaboraram coletivamente um texto falando como foi trabalhar com os mapas e por que resolveram virar detetives. O texto (Quadro 01) segue o padrão que adotamos para a escrita junto às crianças de 3, 4 e 5/6 anos no CREIR, e por isso é aqui reproduzido em *Caixa Alta*, ou seja, letras maiúsculas.

Quadro 01 – Texto construído coletivamente sobre a experiência com os mapas

TUDO COMEÇOU QUANDO A GENTE ESTAVA PLANTANDO.

A GENTE ACHOU VÁRIAS COISAS QUE ESTAVAM DENTRO DA MALA QUE A GENTE ESTAVA PROCURANDO.

PARA ACHAR A MALA A GENTE USOU VÁRIOS MAPAS E O KIT DETETIVES COM LUPA E LANTERNA.

COM OS MAPAS A GENTE FOI NO COMPLEXO DO PEDRÃO. FOMOS DESCOBRINDO AS PARTES QUE TINHAM PISTAS. OLHANDO OS MAPAS E INDO NOS LUGARES DO MAPA. NÓS FOMOS NA CASINHA AONDE TINHA UM “X”.

RESOLVEMOS VIRAR DETETIVES PARA RESOLVER OS MISTÉRIOS!

O PRIMEIRO MAPA UMA CRIANÇA DESENHOU, DEPOIS ACHAMOS OUTROS MAPAS.

COM O SEGUNDO MAPA FOMOS SEGUINDO O “X” QUE FICAVA LÁ ONDE TINHA ÁRVORES, MAS A MALA NÃO ESTAVA LÁ, SÓ PISTAS.

SÓ COM O OUTRO MAPA (TERCEIRO) QUE ACHAMOS A MALA PERTO DA CASINHA.

Fonte: O autor (2021).

Finalmente, antes do encerramento do ano letivo, as crianças puderam, em uma *Manhã de Autógrafos* (Figura 05), junto a seus familiares e com um gostoso lanche coletivo, fazer o lançamento do livro escrito a partir de suas próprias vozes contando toda essa experiência!

Figura 05: Manhã de autógrafos



Fonte: O autor (2021).

Considerações Finais

As crianças, autoras do livro *Como viramos detetives*, no decorrer de toda a experiência, puderam ampliar a percepção dos espaços do Complexo Realengo, ampliando também o encantamento pelo meio ambiente que envolve todo esse espaço e que foi se tornando de fato mais delas. As crianças puderam ampliar a percepção dos objetos, dos brinquedos, sendo muitas vezes solicitadas a descobrir onde foi parar um carrinho, uma bola, uma boneca, afinal, essa turma era reconhecida por todos como a turma de detetives! Esses diversos momentos possibilitaram múltiplas interações com as outras turmas, outras crianças e adultos, funcionários e servidores.

Nessa proposta de trabalho, compreendemos que o “direito à educação se relaciona ao direito à leitura e, como um amalgama, escola e livro se fundem de diversas formas.” (CORSINO, 2015, p. 8), e temos a consciência de que tanto práticas de leitura quanto de escrita junto às crianças da primeira infância compreendem lugares distintos de estudos, políticas e disputas e demandam, portanto, de nós, professores, atenção a essas vozes, reflexão e, ainda como citam Nunes e Corsino (2019, p. 104), “retomadas de conquistas e posições”.

Ainda sobre a temática da leitura e escrita na EI, as autoras descrevem o que seriam “boas práticas” com embasamento em uma revisão bibliográfica e podemos afirmar que tivemos sempre a preocupação de que as experiências vividas e compartilhadas com esse grupo fossem reais e significativas. Dentro da concepção do que seriam boas práticas, são as que:

- pressupõem um sequenciamento de atividades sustentadas em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma;
- ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades isoladas, ainda que interessantes, mas sim como proposta pedagógica consistente;
- apresentam interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual o professor acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera;
- têm as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho. Interações dialógicas e brincadeiras compreendidas como elemento fundante da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente à estratégia de ensino e aprendizagem;
- incentivam as crianças a falar de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas;
- a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão;

- a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
- favorecem a inserção das crianças na cultura letrada pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos;
- concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de trabalho. (NUNES; CORSINO, 2019, p. 106-107).

Verificamos que a escrita do livro e o projeto desenvolvido com a turma levou as crianças a várias dessas situações descritas e o contato com a língua escrita se deu de maneira significativa em situações de conhecimento e de autoconhecimento, conforme defendido por Madalena Freire (2007, p. 15), ao afirmar o conhecimento para a vida, no qual:

o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã.

Acreditamos na riqueza para esses pequenos leitores, desse contato diário com a leitura e a escrita e, por isso, oportunizamos em nosso ambiente registros escritos de nossas histórias coletivas, dos planejamentos feitos na roda de conversa, de poemas, receitas de massinha, de biscoito e bolo (sim, muitas vezes pesquisamos uma receita de bolo para comemorar os aniversários), um cartaz com as datas dos aniversariantes e o calendário do mês, além das fichas dos nomes e muito mais, sempre construídos com a ajuda dos pequenos e que tem uma importância não apenas para as crianças, mas também para seus professores, pois:

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação. (OSTETTO, 2012b, p. 13).

Da mesma maneira, compreendemos que a relação diária com os livros de Literatura colabora para que as crianças saibam que “as imagens e as palavras representam o mundo real” (COLOMER, 2017, p. 32) e, na experiência aqui registrada, elas tiveram a oportunidade não apenas de acesso à Literatura, mas também de produzir Literatura de maneira contextualizada através de suas hipóteses e seus questionamentos e assim recriar a seu modo o mundo, agindo sobre as mais diferentes situações que se apresentavam.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Por uma arte de contar histórias. In: ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. Disponível em: <https://idoc.pub/download/por-uma-arte-de-contar-historias-de-fanny-abramovich-9n0k01568k4v>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009). Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br>legislacao>RESCNE005_2009. Acesso em: 19 mai. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHAVES, I. M.A.B.; COZZI, T. R. Acolhendo o diálogo entre Letramento e Literatura Infantil. **Revista ACOALFAplp: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11470/13238>. Acesso em: 28 dez. 2018.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**: Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. 2017. Disponível em: <http://eduinfantilcp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1 ed. São Paulo: Global, 2017.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

CORSINO, P. Leitura Literária na escola e produção de sentido. **Didática e a prática do ensino na relação com a escola - Livro 1**. Fortaleza, CE. Ed. UECE. 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/310->

%20LEITURA%20LITER%C3%81RIA%20NA%20ESCOLA%20E%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20SENTIDO.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5 ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FORMAN, George. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 337-348

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/6109/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

OSTETTO; Luciana Esmeralda; LEITE Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. São Paulo: Papirus, 2004.

OSTETTO; Luciana Esmeralda. Apresentação. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Saberes e fazeres da formação de professores**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

OSTETTO; Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Saberes e fazeres da formação de professores**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Taynôh**: O menino que tinha cem anos. Rio de Janeiro: Pachamama editora, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TIRIBA, Léa. FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular**: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n 16, 157-183, jul-dez 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>. Acesso em: 29 mai. 2017.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 72-86, jan-abr. 2017. Disponível em:

<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/248/468>. Acesso em: 29 mai. 2017. DOI 10.24115/S2446-6220201731248

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.