DE CRIANÇA PARA CRIANÇA: LEITURA, ESCRITA, AUTORIA E CRIATIVIDADE COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Uma análise da metodologia Criando Juntos sob a perspectiva da aprendizagem, dos letramentos e do protagonismo estudantil

José Francisco Aparecido Marques Braga

ORCID: 0000-0003-3116-0923

RESUMO

A formação de leitores e produtores de textos constitui um dos desafios centrais da Educação Básica. Em uma sociedade marcada pela multiplicidade de linguagens, pela cultura digital e pela circulação intensa de informações, ler e escrever não podem ser compreendidos apenas como habilidades técnicas ou atividades restritas ao componente curricular de Língua Portuguesa. Constituem práticas sociais, cognitivas e culturais necessárias à apropriação, organização e comunicação do conhecimento. Este artigo analisa as possibilidades pedagógicas da metodologia Criando Juntos, desenvolvida pelo De Criança para Criança (DCPC), tendo como eixo central a leitura, a escrita e a autoria estudantil. A metodologia propõe que crianças e adolescentes, mediados pelo professor, investiguem determinado conteúdo ou tema, discutam conhecimentos, construam coletivamente uma narrativa, escrevam, revisem, ilustrem, narrem e participem da transformação dessa produção em uma animação. A partir das contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, discute-se como esse percurso pode aproximar leitura, escrita, oralidade, criatividade, interdisciplinaridade, interação social e cultura digital. Defende-se que a relevância educacional do DCPC não reside prioritariamente no produto audiovisual final, mas no processo intelectual, linguístico, social e criativo necessário para produzi-lo. Nessa perspectiva, a animação constitui a culminância de um percurso de aprendizagem no qual o estudante assume progressivamente a condição de leitor, pesquisador, escritor, autor e produtor de conhecimento.

Palavras-chave: leitura; escrita; letramento; autoria; criatividade; protagonismo estudantil; aprendizagem; DCPC.

1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever estão entre as aprendizagens mais importantes proporcionadas pela escola. Entretanto, reduzir a leitura à decodificação e a escrita à reprodução ortograficamente correta das palavras significa restringir fenômenos muito mais complexos. Lemos para compreender, descobrir, interpretar, confrontar informações e aprender. Da mesma maneira, escrevemos para registrar, organizar o pensamento, argumentar, comunicar, imaginar, narrar, explicar e compartilhar conhecimentos.

Essa compreensão aproxima alfabetização e letramento sem confundi-los. Na perspectiva de Magda Soares, aprender o sistema de escrita e participar das práticas sociais de leitura e escrita constituem processos distintos, porém profundamente interdependentes. Não basta dominar tecnicamente o código escrito; é necessário compreender seus usos, funções e significados nas práticas sociais (SOARES, 2004).

Essa discussão assume especial relevância diante das transformações contemporâneas da comunicação. A criança que chega à escola encontra textos combinados com fotografias, vídeos, sons, ilustrações, jogos, animações e ambientes digitais. A Base Nacional Comum Curricular reconhece uma compreensão ampliada das práticas de linguagem, contemplando diferentes gêneros, mídias e formas de produção e circulação de sentidos (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, o desafio educacional não consiste em substituir a leitura e a escrita pelas tecnologias digitais. Ao contrário, consiste em fortalecê-las como fundamentos para que o estudante possa participar criticamente dessas novas formas de comunicação.

É sob essa perspectiva que se propõe analisar a metodologia Criando Juntos, desenvolvida pelo De Criança para Criança. Segundo sua apresentação institucional, a metodologia propõe que estudantes criem histórias a partir de conteúdos das áreas do conhecimento ou de temas sociais e contemporâneos. Durante o processo, discutem o assunto, pesquisam, constroem uma narrativa, produzem desenhos de personagens e cenários e realizam a narração. Esse material posteriormente pode ser transformado em animação. O professor assume função de mediação e provocação pedagógica (DE CRIANÇA PARA CRIANÇA, s.d.).

A questão central deste texto é, portanto: o que acontece pedagogicamente antes de uma animação criada pelas crianças ficar pronta? É nessa pergunta que reside a possibilidade de compreender o DCPC não simplesmente como recurso tecnológico ou ferramenta audiovisual, mas como metodologia capaz de organizar experiências de leitura, escrita, pesquisa, oralidade, autoria, criação e aprendizagem colaborativa.

2 OBJETIVO E PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste artigo é analisar o potencial pedagógico da metodologia Criando Juntos, do DCPC, com ênfase nos processos de leitura, escrita e autoria. Busca-se relacionar as etapas da metodologia a referenciais teóricos da educação e da linguagem, identificando aproximações com concepções de aprendizagem mediada, letramento, produção textual, protagonismo e multimodalidade.

Trata-se de um ensaio teórico de caráter qualitativo e interpretativo. A análise toma como objeto a descrição institucional da metodologia Criando Juntos e a coloca em diálogo com obras de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, além da BNCC. Não se pretende, portanto, apresentar resultados experimentais de eficácia, mas construir uma fundamentação conceitual para compreender as possibilidades educacionais da proposta e indicar caminhos para futuras investigações empíricas.

3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As contribuições de Lev S. Vygotsky evidenciaram a importância das interações sociais e da mediação cultural na constituição das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, linguagem, pensamento, cultura e interação ocupam posições fundamentais no desenvolvimento. Aprender não constitui processo exclusivamente individual; o sujeito aprende também na relação com outros sujeitos e com os instrumentos culturais disponíveis (VYGOTSKY, 2007).

Essa perspectiva permite compreender pedagogicamente o que acontece quando um grupo de crianças recebe a tarefa de construir uma narrativa coletiva. Uma criança apresenta uma ideia; outra acrescenta uma possibilidade; uma terceira discorda; o grupo precisa argumentar. Uma informação é questionada e surge a necessidade de pesquisar. Uma palavra não parece adequada e outra precisa ser encontrada. Uma passagem não está clara e o texto precisa ser reescrito.

Essas situações não são obstáculos externos à aprendizagem. Elas integram a própria aprendizagem, pois o conhecimento passa a ser produzido em um espaço de interação mediado pela linguagem.

4 PAULO FREIRE: LEITURA DA PALAVRA, LEITURA DO MUNDO E AUTORIA

A contribuição de Paulo Freire é particularmente relevante para compreender a relação entre linguagem, conhecimento e autoria. Sua conhecida formulação de que a leitura do mundo

precede a leitura da palavra deve ser entendida em uma relação dinâmica entre experiência, texto, contexto e compreensão crítica (FREIRE, 1989).

Para Freire, ler não corresponde somente à identificação de palavras. Ler implica produção de sentido; escrever, por sua vez, pode constituir forma de reorganizar e comunicar a compreensão da realidade. Essa perspectiva encontra possibilidade de materialização em uma metodologia na qual a criança recebe o desafio de transformar aquilo que aprendeu em narrativa.

Para criar uma história sobre sustentabilidade, por exemplo, não basta copiar informações. É necessário compreender, selecionar, relacionar, interpretar, transformar e comunicar. O percurso pode ser sintetizado como experiência, pergunta, investigação, leitura, compreensão, diálogo, escrita, revisão, criação e comunicação.

A leitura deixa de ser apenas uma atividade anterior à avaliação e passa a integrar um projeto de autoria.

5 LER PORQUE É NECESSÁRIO DESCOBRIR

Um dos desafios recorrentes no ensino da leitura é estabelecer para o estudante uma finalidade que ultrapasse a própria atividade escolar. Ler um texto para responder perguntas possui função pedagógica, mas não representa todas as possibilidades de formação do leitor.

Também se lê porque é necessário resolver um problema, descobrir alguma coisa, verificar uma informação, construir um personagem historicamente coerente ou compreender um fenômeno científico antes de transformá-lo em narrativa. Nesses casos, a leitura responde a uma necessidade criada pelo próprio projeto.

Na metodologia Criando Juntos, uma história pode ser inspirada em conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e em temas sociais. Assim, uma narrativa ambientada em determinado período histórico pode exigir pesquisa; uma história sobre animais pode exigir leitura de textos científicos; uma produção sobre água pode exigir consulta a diferentes fontes. A leitura torna-se instrumento para a construção de outra coisa e, por isso, ganha finalidade concreta.

6 DA LEITURA À ESCRITA: COMPREENDER PARA COMUNICAR

Depois de investigar e compreender determinado assunto, surge outro desafio: como transformar aquilo que se aprendeu em uma história compreensível para outra pessoa? É nesse ponto que a escrita assume posição central.

Escrever exige organizar o pensamento. Uma narrativa precisa estabelecer relações; personagens precisam possuir funções; acontecimentos precisam apresentar coerência; informações precisam ser selecionadas; palavras precisam ser escolhidas. Aquilo que está claro para quem escreve pode não estar claro para quem lê. Escrever significa também colocar-se, simbolicamente, no lugar do leitor.

O estudante deixa, assim, de escrever apenas porque o professor solicitou um texto. Passa a escrever porque existe algo que precisa ser comunicado.

7 FERREIRO E TEBEROSKY: A CRIANÇA DIANTE DA ESCRITA

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky transformaram a compreensão dos processos de aquisição da língua escrita ao evidenciarem que o aprendiz não ocupa posição passiva diante do sistema escrito. A criança observa, compara, formula hipóteses, testa possibilidades, encontra contradições e reformula aquilo que pensava (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O Criando Juntos não constitui método de alfabetização, mas existe uma aproximação conceitual relevante: a criança é compreendida como sujeito intelectualmente ativo. O texto não chega pronto; precisa ser construído. Essa construção exige decisões linguísticas: título, início, personagens, palavras, organização das informações, clareza, coerência e conclusão. A escrita transforma-se em objeto de reflexão.

8 MAGDA SOARES: LETRAMENTO E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

Magda Soares contribuiu decisivamente para consolidar no debate educacional brasileiro a compreensão de que dominar o sistema alfabético e ortográfico e participar das práticas sociais de leitura e escrita constituem dimensões relacionadas, mas não equivalentes (SOARES, 2004).

Ao produzir uma narrativa destinada a tornar-se animação e ser compartilhada, a criança encontra uma situação comunicativa concreta: existe um texto, um autor individual ou coletivo, uma mensagem, um destinatário, uma finalidade e circulação. A produção textual aproxima-se, portanto, de uma prática social de escrita.

O estudante não escreve apenas para o professor corrigir. Escreve também para alguém ler, ouvir ou assistir. Essa diferença é pedagogicamente significativa.

9 ESCREVER É REESCREVER

Textos não nascem prontos. Escrever é processo. Uma primeira versão pode conter problemas, uma informação pode estar incompleta, uma frase pode não expressar adequadamente aquilo que o grupo deseja dizer e o final pode contradizer o início. Essas situações criam oportunidades reais de revisão.

Há uma diferença importante entre corrigir porque o professor solicitou e revisar porque é necessário melhorar aquilo que se deseja comunicar. Quando o grupo percebe que determinada passagem não será compreendida pelo público, surge uma necessidade autêntica de reescrita. A revisão passa a fazer parte do ato de autoria e o erro pode fornecer informação sobre o próprio processo de aprendizagem.

10 A ORALIDADE COMO CONTINUIDADE DA ESCRITA

Depois de escrever, os estudantes precisam dar voz à narrativa. A passagem do texto escrito para a narração constitui nova situação de aprendizagem. Ao ler em voz alta, determinadas características tornam-se perceptíveis: uma frase pode ser longa demais, a pontuação modifica a interpretação, um diálogo exige entonação e uma palavra desconhecida interfere na fluência.

O narrador precisa compreender aquilo que lê para comunicar adequadamente seu sentido. Escrita, leitura e oralidade passam a constituir partes de um mesmo processo comunicativo: o estudante escreve, relê, interpreta, narra, escuta e, eventualmente, retorna ao texto.

11 DO TEXTO À ANIMAÇÃO: A ESCRITA NO CENTRO

À primeira vista, a animação pode parecer o principal produto da metodologia. Visualmente, ela é o resultado mais evidente. Pedagogicamente, entretanto, deve ser compreendida como culminância, e não como ponto de partida.

Antes da animação existe um texto; antes do texto existem informações; antes das informações existem perguntas; antes das respostas existe investigação; antes da narrativa existe diálogo. Não é a animação, isoladamente, que produz a aprendizagem. É o percurso intelectual, linguístico e social realizado para construí-la que cria oportunidades de aprendizagem.

A tecnologia não substitui a leitura: depende dela. Não substitui a escrita: nasce dela. Não elimina o professor: exige sua mediação. Essa distinção é fundamental para compreender o valor pedagógico da proposta.

12 MULTILETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL

A comunicação contemporânea dificilmente ocorre exclusivamente por meio da palavra escrita. Texto, imagem, som, movimento, símbolos, vídeos e interfaces digitais convivem permanentemente. Formar leitores no século XXI significa ajudá-los a compreender como essas linguagens se articulam.

Isso não significa abandonar a palavra escrita. Quanto maior a diversidade de linguagens disponíveis, maior a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender, selecionar, avaliar, organizar e comunicar informações. No DCPC, diferentes linguagens convergem em torno de uma narrativa construída pelos próprios estudantes: o texto encontra o desenho; o desenho encontra a voz; a voz encontra o movimento; e esses elementos tornam-se uma produção multimodal.

13 CRIATIVIDADE NÃO É AUSÊNCIA DE CONHECIMENTO

Criatividade educacional não deve ser confundida com ausência de intencionalidade ou de conhecimento. Para criar uma história sobre determinado conteúdo, o estudante precisa mobilizá-lo. Um conteúdo de Ciências pode tornar-se conflito narrativo; uma informação histórica pode definir o comportamento de um personagem; um conceito matemático pode tornar-se problema a ser solucionado; uma questão ambiental pode transformar-se no eixo de uma narrativa.

Criar significa estabelecer novas relações entre conhecimentos. A criatividade deixa de ocupar posição oposta ao conteúdo: o conteúdo torna-se matéria-prima para a criatividade.

14 INTERDISCIPLINARIDADE: LER E ESCREVER EM TODAS AS ÁREAS

Uma das possibilidades mais relevantes do Criando Juntos está em permitir que leitura e escrita ultrapassem as fronteiras do componente curricular de Língua Portuguesa. Lê-se e escreve-se em Ciências, História, Geografia e Matemática.

Isso reforça uma perspectiva importante: a formação do leitor e do escritor não é responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Quando uma criança precisa compreender um texto científico para produzir uma história, está exercitando leitura. Quando precisa explicar um acontecimento histórico dentro de uma narrativa, está exercitando escrita.

Quando apresenta oralmente aquilo que pesquisou, está exercitando comunicação. Leitura e escrita tornam-se ferramentas para aprender.

15 O PROFESSOR COMO MEDIADOR INTENCIONAL

Colocar o estudante como protagonista não significa retirar o professor do processo. Quanto maior a autonomia concedida à criança, maior precisa ser a intencionalidade pedagógica do educador.

O professor pergunta, problematiza, indica fontes, confronta informações, identifica equívocos conceituais, amplia repertórios, orienta a revisão e organiza o trabalho coletivo. Protagonismo não significa abandono; autonomia não significa ausência de mediação; criatividade não significa ausência de conhecimento sistematizado. O desafio está em construir uma relação na qual a intervenção docente amplie as possibilidades de ação intelectual do estudante.

16 AUTORIA, PERTENCIMENTO E RECONHECIMENTO

Uma criança desenha um personagem e depois o encontra integrado a uma produção audiovisual. Escuta sua voz, reconhece uma frase que escreveu, percebe uma ideia que apresentou e identifica contribuições dos colegas. A experiência comunica algo importante: aquilo que produzimos pode ser compartilhado.

A escola deixa de ser exclusivamente o lugar onde a criança entra em contato com conhecimentos e produtos culturais criados por outras pessoas e passa também a constituir-se como espaço de produção cultural. O estudante pode reconhecer-se como autor. Um texto que ganha circulação deixa de existir apenas como atividade escolar: encontra leitores e espectadores. A escrita ganha destino.

17 POTENCIAL PEDAGÓGICO, EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Uma análise acadêmica da metodologia exige distinguir três dimensões complementares: potencial pedagógico, experiência de implementação e evidência empírica de impacto. O DCPC descreve sua proposta como baseada no protagonismo infantil, na criação coletiva de histórias, na leitura e produção escrita, na utilização de múltiplas linguagens e na mediação docente. Essas características apresentam aproximações teóricas com concepções de aprendizagem ativa, autoria, letramento, interação social e construção compartilhada do conhecimento.

Além de sua fundamentação metodológica, o De Criança para Criança apresenta uma trajetória significativa de implementação em contextos educacionais. De acordo com dados institucionais fornecidos pelo próprio DCPC, a iniciativa registra mais de 4.600 projetos realizados, materializados em animações produzidas a partir das criações dos estudantes; 143 escolas parceiras; aproximadamente 24.000 estudantes participantes por ano; mais de 1.600 professores capacitados; e aproximadamente 20 milhões de visualizações no YouTube de conteúdos relacionados às produções e ao projeto.

Esses números são particularmente relevantes quando considerados sob a perspectiva da capacidade de implementação da metodologia. A existência de milhares de projetos desenvolvidos indica que o Criando Juntos ultrapassou a condição de experiência pedagógica pontual e vem sendo aplicado em diferentes contextos escolares.

O número de professores capacitados também merece atenção. Uma metodologia educacional não se consolida exclusivamente por seus materiais ou recursos tecnológicos, mas pela capacidade dos educadores de compreender seus fundamentos e incorporá-los intencionalmente ao planejamento pedagógico. A formação docente constitui, portanto, elemento central para que leitura, escrita, pesquisa, criatividade e autoria não sejam tratadas como etapas isoladas, mas como partes articuladas de um processo de aprendizagem.

Da mesma forma, a participação aproximada de 24 mil estudantes por ano amplia a relevância do DCPC como campo potencial de investigação educacional. A escala alcançada pela iniciativa cria possibilidades para estudos envolvendo diferentes faixas etárias, componentes curriculares, contextos escolares e perfis de estudantes.

As mais de 4.600 animações - denominadas pelo DCPC como projetos realizados - constituem ainda um acervo particularmente relevante do ponto de vista educacional. Cada produção representa a culminância de um percurso que pode envolver discussão, investigação, leitura, elaboração de roteiro, produção textual, revisão, desenho, oralidade e criação coletiva.

Consequentemente, essas produções não precisam ser compreendidas apenas como produtos audiovisuais. Podem também constituir registros de processos educacionais. Sob a perspectiva da pesquisa, esse acervo abre possibilidades para análises longitudinais e comparativas relacionadas à produção escrita, à construção narrativa, aos temas escolhidos pelas crianças, às formas de representação do conhecimento, à criatividade e às diferentes maneiras pelas quais os estudantes transformam conteúdos curriculares em narrativas.

Os aproximadamente 20 milhões de visualizações no YouTube, por sua vez, acrescentam outra dimensão à experiência: a circulação social das produções. O texto produzido pela criança deixa de ter como único destinatário o professor. A história pode

alcançar outras crianças, famílias, educadores e diferentes públicos. Essa característica reforça uma questão central discutida neste artigo: a escrita adquire maior significado quando existe algo a dizer e alguém para quem dizer.

Nesse sentido, a produção textual desenvolvida dentro do Criando Juntos pode percorrer um caminho particularmente significativo: a criança pesquisa, lê, compreende, escreve, revisa, narra, produz, publica e encontra um público. A circulação da produção acrescenta, portanto, uma dimensão social à autoria.

Entretanto, do ponto de vista acadêmico, é necessário manter uma distinção fundamental: alcance não é sinônimo de impacto educacional comprovado. Os números apresentados demonstram escala de implementação, participação e circulação da iniciativa. Não demonstram, isoladamente, que a participação no DCPC produza determinado aumento mensurável na proficiência leitora, na produção escrita ou em outras competências. A comprovação dessas relações exige desenhos específicos de pesquisa, instrumentos de avaliação e análise sistemática de dados.

Essa distinção não diminui a relevância do DCPC. Ao contrário, a experiência acumulada e o volume de participantes tornam a metodologia um campo particularmente interessante para investigação científica. Estudos futuros poderiam, por exemplo, analisar produções textuais antes e depois da participação no projeto; observar processos de planejamento, revisão e reescrita; investigar mudanças no engajamento com práticas de leitura; analisar ampliação de vocabulário, coerência e coesão textual; estudar processos de autoria coletiva; examinar as interações entre pares; e investigar a percepção de estudantes e professores sobre a experiência.

Também seria possível analisar o próprio acervo de projetos produzidos ao longo dos anos, buscando compreender como crianças de diferentes idades transformam conhecimentos escolares em narrativas e como leitura, escrita, imagem, oralidade e cultura digital se articulam nessas produções.

O DCPC pode, dessa maneira, constituir simultaneamente uma ferramenta pedagógica, uma experiência educacional em escala e um objeto relevante de investigação científica. A trajetória já construída oferece uma base empírica particularmente promissora para uma nova etapa: investigar sistematicamente não apenas quantas crianças participaram ou quantos projetos foram produzidos, mas principalmente o que acontece com a leitura, a escrita, a criatividade e a aprendizagem quando uma criança deixa de ser apenas receptora de conteúdos e passa a ser autora de uma produção destinada a outras pessoas.

18 MODELO CONCEITUAL DO PROCESSO EDUCACIONAL DO DCPC

A análise permite sintetizar o percurso pedagógico em uma sequência conceitual: conhecimento prévio → problematização → investigação → leitura → compreensão → diálogo e interação → organização do pensamento → escrita → revisão e reescrita → criação visual → oralidade e narração → produção multimodal → socialização → autoria.

Essa representação evidencia um aspecto fundamental: a animação não é o centro do modelo. No centro estão a criança, a linguagem e a construção do conhecimento.

19 O DCPC COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Compreendido dessa maneira, o De Criança para Criança apresenta características que justificam sua análise como ferramenta educacional relevante. Sua contribuição potencial não está simplesmente em tornar a aula mais atraente ou tecnologicamente atualizada, mas na possibilidade de criar uma situação pedagógica na qual diferentes processos convergem para um mesmo objetivo.

O estudante lê para descobrir; pesquisa para compreender; conversa para confrontar ideias; escreve para organizar o pensamento; revisa para comunicar melhor; desenha para representar; narra para dar voz ao texto; cria para estabelecer novas relações; e compartilha para transformar sua produção em prática social.

A animação torna visível esse percurso, mas não o substitui. Essa distinção permite compreender por que uma metodologia aparentemente centrada na produção audiovisual pode possuir forte potencial para o trabalho com leitura e escrita.

20 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma época marcada pela rapidez da informação, pela comunicação audiovisual e pela crescente presença das tecnologias digitais, defender a importância da leitura e da escrita não representa uma posição ligada apenas às formas tradicionais de educação. Ocorre justamente o contrário: nunca foi tão necessário saber ler, interpretar, distinguir informação de opinião, organizar ideias e comunicar aquilo que se pensa.

A inovação educacional, portanto, não precisa substituir o texto. Pode criar novas razões para que crianças queiram lê-lo e escrevê-lo. É sob essa perspectiva que o De Criança para Criança revela uma de suas possibilidades educacionais mais significativas.

A criança não escreve simplesmente para preencher uma folha: escreve porque sua história precisa existir. Não lê apenas porque haverá uma pergunta depois do texto: lê porque

precisa descobrir alguma coisa para continuar criando. Não revisa somente porque o professor marcou um erro: revisa porque alguém precisa compreender aquilo que deseja comunicar. Não desenha apenas para ilustrar: representa visualmente aquilo que imaginou. Não narra apenas para exercitar a leitura oral: empresta sua voz àquilo que ajudou a escrever. E não utiliza tecnologia apenas para consumir: utiliza-a para participar da produção de uma obra coletiva.

É nesse percurso que leitura e escrita recuperam sua dimensão mais profunda: tornam-se instrumentos de pensamento, expressão, comunicação e autoria.

Quando crianças pesquisam um assunto, leem diferentes fontes, confrontam informações, conversam sobre aquilo que descobriram, transformam conhecimento em narrativa, escrevem, revisam, desenham, narram e compartilham sua produção, ocorre algo maior do que a elaboração de uma animação. O conhecimento deixa de ser apenas recebido e passa a ser apropriado, reorganizado e comunicado.

A criança deixa de ocupar exclusivamente o lugar de destinatária da cultura produzida pelos adultos e passa também a ser autora. Antes da animação, existe a escrita. Antes da escrita, existe a leitura. Antes da leitura, existe a curiosidade. E, no centro de todo o processo, existe uma criança capaz de pensar, criar e produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

DE CRIANÇA PARA CRIANÇA. Metodologia Criando Juntos. São Paulo: DCPC, [s.d.].

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 29, p. 18-22, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.