

Abordagens interativas para o florescer do letramento de crianças bem pequenas

Interactive approaches to nurture early literacy in very young children

Júlia Moraes de Oliveira Abuchahla é formada em Psicologia pela PUCSP, pedagoga atuante há mais de 10 anos na Educação Infantil, hoje professora de artes do Ensino Fundamental I na escola Avenues São Paulo. Pós graduada em “Escutas Antropológicas e Poéticas das Infâncias” pela Casa Tombada, e em “Relações Interpessoais na Escola: das Competências Interpessoais à Personalidade Ética” pelo Instituto Vera Cruz.

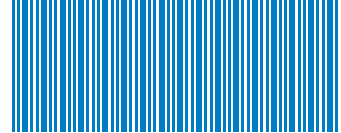
Contato: jabuchahla@gmail.com | julia.abuchahla@avenues-sp.org

Tayssa Harumi Matsunaga é formada em Letras Português-Inglês pela USP e atua como professora na Educação Infantil há 17 anos, atualmente na escola Avenues São Paulo. Especialista em Educação de zero a 3 anos pela Faculdade Phorte.

Contato: tayssa.matsunaga@gmail.com | tayssa.matsunaga@avenues-sp.org

Resumo

O presente trabalho é o relato de um percurso que buscou encorajar o prazer pela leitura e o desenvolvimento do letramento de um grupo de 9 crianças entre 2 e 3 anos por meio da abordagem projetual. Observando o interesse em comum das crianças pelas leituras das educadoras e a familiaridade com a manipulação dos livros em nosso espaço de referência, planejamos propostas com o objetivo de ampliar o repertório literário do grupo e possibilitar o contato com diferentes linguagens. O método para tal foi a

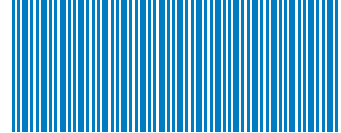


apresentação periódica e constante das propostas planejadas em intervalos curtos de tempo, de forma a sustentar o enfoque na literatura como parte inerente ao cotidiano da turma, tendo como norte os princípios da abordagem projetual. O projeto visou não apenas contemplar os objetivos de aprendizagem curriculares estabelecidos para a faixa etária, como também fomentar o interesse literário legítimo do grupo por meio do uso de estratégias interativas em diferentes momentos do cotidiano das crianças. Ao final de um ano, observamos as crianças do grupo escolhendo seus livros cuidadosamente com base nas figuras e assuntos de suas preferências, contribuindo ativamente durante a leitura de diferentes livros com comentários sobre figuras, detalhes e fazendo conexões com seus repertórios, e também utilizando desenhos para se comunicarem e compartilharem suas hipóteses escritas, ou seja, desabrochando em seus processos de letramento.

Palavras-chave: Letramento; educação infantil; abordagem projetual.

Abstract

This paper shares the experience of a project that aimed to encourage the love of reading and the development of literacy in a group of nine children between the ages of 2 and 3, using a project-based approach. We noticed that the children were very interested when teachers read to them and were already comfortable exploring books in our classroom. Based on this, we planned proposals to help them discover new books and experience different kinds of language. We regularly offered these planned activities in short intervals to keep literature as a natural and ongoing part of their daily routine, always following the ideas behind the project-based approach. The goal was not only to meet the learning targets expected for this age group, but also to spark the children's real interest in books by using interactive strategies during different parts of their day. By the end of the year, we saw the children choosing



books thoughtfully, based on pictures and topics they liked. They joined in during reading times by talking about the images, noticing small details, and making connections with things they already knew. They also started using drawings to express themselves and share their early ideas about writing—showing clear signs that they were beginning their journey into literacy.

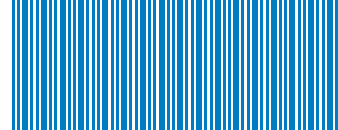
Keywords: Literacy; early childhood education; project-based learning.

Introdução

Desde os primeiros dias na escola, a estante de livros em nosso espaço de referência se tornou um dos lugares mais procurados pelo grupo em diferentes momentos do cotidiano. Em suas brincadeiras, as crianças reelaboravam e recontavam histórias conhecidas, faziam teatro com bonecos, designavam papéis no faz-de-conta e utilizavam livros para contar histórias umas para as outras. Além disso, as histórias tradicionais foram contadas e recontadas pelas educadoras por meio de diferentes linguagens: livros em diferentes versões, contações com uso de objetos não estruturados e encenações em cenários elaborados com os elementos das histórias.

Convidamos as crianças a escolherem seus livros favoritos junto às suas famílias para compartilharem com o grupo, e, à medida em que os traziam para a escola, apresentavam as histórias aos colegas à sua maneira, revelando hipóteses, memórias e formas únicas de interpretar as histórias. Os livros ficaram expostos dentro de sala em um lugar organizado especialmente para favorecer o convite à leitura e à partilha.

Momentos do cotidiano como as idas semanais à pracinha próxima à escola se tornaram caminhos para o contato com a escrita. Antes de sair, as crianças contribuíam com lembretes e combinados, e as educadoras os anotavam em uma lista. Na volta, o grupo se sentava em roda para revisitar suas experiências e registrá-las em um diário, a princípio com as educadoras como escribas e ilustradoras, e, ao final do ano, com desenhos das próprias crianças.



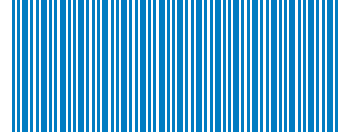
Realizamos também uma saída de campo à biblioteca estadual do Parque Villa Lobos, em São Paulo, o que possibilitou ao grupo conhecer um espaço público dedicado à leitura e frequentado por pessoas de todas as idades e contextos. Os trajetos de ida e volta da saída geraram discussões que apoiaram o relato da experiência como uma história protagonizada e narrada pelas próprias crianças.

Ao longo de todo o processo, as educadoras utilizaram-se da documentação pedagógica como forma de registrar as hipóteses, experiências e aprendizagens das crianças do grupo. Observações, anotações, fotos e vídeos possibilitaram a análise do que de fato se mostrava relevante para a turma e nortearam o planejamento das propostas elencadas acima no sentido da ampliação de repertório literário, do aprofundamento das conexões estabelecidas pelas crianças com a literatura, da aproximação com os objetivos de aprendizagens curriculares estabelecidos para a faixa etária e, principalmente, com o objetivo de fomentar o interesse legítimo do grupo pelas histórias e linguagens por meio do uso de estratégias interativas em diferentes momentos do cotidiano na escola.

A escolha da abordagem projetual

O projeto descrito neste artigo aconteceu num contexto em que a abordagem projetual era norteadora da atividade pedagógica, e acreditamos que, de outra forma, não teria sido possível legitimar os conhecimentos e interesses trazidos pelas crianças. Como afirmam Barbosa e Horn, “um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização” (1998, p. 31). Em outras palavras, acreditamos que utilizar uma metodologia que considere o fluxo espontâneo de interesses e ideias das crianças, bem como a imprevisibilidade dos desdobramentos de suas pesquisas e questionamentos, foi fundamental para que o percurso de aprendizagem ao longo do ano fosse verdadeiramente significativo para o grupo.

Além disso, o trabalho com projetos na Educação Infantil implica a visão da criança como um indivíduo de direitos, um ser capaz e potente, que produz cultura e conhecimento. Essa concepção está alinhada à perspectiva de Loris Malaguzzi, criador da abordagem



de Reggio Emilia, que defendia a criança como protagonista de seu aprendizado, detentora de múltiplas linguagens e ativa na construção de saberes e na produção cultural desde a primeira infância (Malaguzzi, 1993).

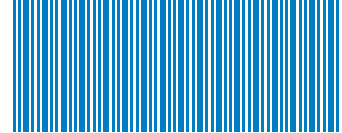
Na escola, a criança está no centro da aprendizagem, o que significa que todo o trabalho do educador deve estar pautado nas especificidades de cada criança e do grupo, levando em consideração suas preferências, necessidades, desafios, anseios e também aquilo que diz respeito ao seu bem-estar físico e emocional, aspectos que compõem o que se chama de planejamento ampliado. A abordagem projetual evoca e possibilita “a ideia de um percurso dinâmico, sensível aos ritmos comunicativos, e contém dentro de si o sentido e o tempo da pergunta, da pesquisa, da criança” (Barbosa e Horn, 1998, p.37).

Nesse sentido, pode-se dizer que nesta abordagem o cotidiano é o norteador do trabalho pedagógico. E para que isso aconteça, é preciso que o educador exerça uma postura de observação, pesquisa e registro constantes, o que o permite angariar dados para reflexão e posterior tomada de decisão quanto aos próximos passos em relação ao grupo. Este processo de registro, reflexão e investigação são instrumentalizados pela documentação pedagógica que, em nosso caso, compreendia uma sequência de quadros digitais com fotos, anotações e dados sobre as expectativas de aprendizagem¹ da faixa etária contempladas ao longo do projeto.

Foi tratando do campo das incertezas, das boas perguntas feitas pelas próprias crianças e do acolhimento à cultura da infância vivida, mas também produzida pelas crianças — como já apontava Loris Malaguzzi, ao reconhecê-las como sujeitos potentes, produtores de cultura e conhecimento —, que experienciamos o processo de imersão literária em nosso grupo. As crianças e suas experiências foram a todo o momento o ponto de partida do nosso planejamento, e com isso sustentamos a concepção de que a aprendizagem acontece de forma processual, flexível e recursiva, ou seja, que parte da realidade do dia-a-dia e não da idealização de crianças genéricas em um cenário estático como nas abordagens tradicionais.

Ainda a respeito do planejamento citado acima, foram priorizadas propostas interativas onde as crianças tiveram a oportunidade de construir seu conhecimento por meio da experimentação e da interação social. As propostas interativas

¹ Em nosso contexto, nos pautamos no documento nacional da BNCC e no currículo próprio da escola em que o projeto aconteceu.



são estratégias que colocam as crianças no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a exploração e a interação com o ambiente e com os colegas. Para Barbosa & Horn,

É fundamental emergi-las [as crianças] em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias (1998, p.37).

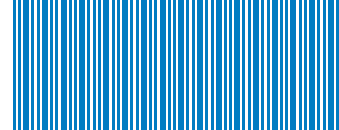
O planejamento processual garantiu a oferta de propostas em que as crianças pudessem construir seus aprendizados por meio de experiências práticas que serão descritas mais adiante.

Ler antes de saber ler: notas sobre a cultura do Apoema² e a leitura para as crianças bem pequenas

É o primeiro dia de aula da turma do Apoema, composta por meninos e meninas entre 2 e 3 anos de idade. Para muitos, era a primeira experiência em um contexto coletivo para além dos espaços frequentados junto à família. Quem são esses adultos? Quem são essas crianças? Que novidades e possibilidades habitam esse espaço? Por que meus pais não podem ficar aqui? Tem quem olhe pro meu “eu” no meio dessa imensidão? Junto a estas e outras perguntas, uma menina chora. Tendo conhecimento sobre o interesse dela por livros, informação compartilhada por sua mãe antes do início das aulas, a educadora convida esta criança a escolher um título para ler. Imediatamente, o choro dá espaço ao brilho nos olhos pela história que se apresenta e ao forte vínculo que começava a ser construído entre a menina e sua nova adulta de referência.

Cenas semelhantes se repetiam com o passar dos dias, e, em meio a esse turbilhão de descobertas e indagações, percebemos que a estante de livros em nosso espaço de aprendizagem chamava as crianças ao encontro, não apenas com os livros em si, mas entre elas para brincar ou conversar. Feita com prateleiras de madeira em forma de cabana, com tiras de voal coloridas como cobertura, colocada sobre um tapete felpudo amarelo e carregada de livros cuidadosamente escolhidos de acordo com a faixa etária, este espaço parecia representar para as crianças um convite por si só. As crianças do Apoema evidenciavam dia-a-dia que os livros faziam parte de suas vivências anteriores à escola, e se mostravam

² Escolhemos o nome “Apoema” para o grupo porque em tupi ele significa “aquele que vê ou vai mais longe”. E esse era precisamente o nosso objetivo: que as crianças desse grupo pudessem enxergar para além do que se espera convencionalmente; que pudessem se entregar, descobrir e desbravar caminhos ao mesmo tempo inesperados, mas procurados; e que pudessem, com o nosso apoio afetivo e encorajamento, desenvolver sua agência sobre o mundo de forma autêntica e significativa.



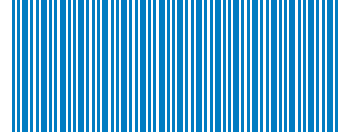
não apenas confortáveis em meio aos livros como também familiarizadas com a forma de manipulá-los, consumi-los e lê-los. Este comportamento leitor foi um aspecto amplamente abordado pelas educadoras, visto que ele representa uma dimensão fundamental para o processo de letramento:

Comportamentos leitores são as ações daqueles que leem. Por exemplo, antes de ler, escolher o livro a partir da capa, do texto da orelha ou de contracapa, ou ainda com base no autor, no tema, em recomendações de amigos ou por causa de um filme assistido; folhear o livro, passeando os olhos para conhecer o texto. Durante a leitura, marcar, anotar ou ler em voz alta trechos significativos, a fim de compartilhar com alguém; reler partes do livro. Após a leitura, comentar o livro, trocar opiniões com outros leitores, indicar a leitura, fazer resenhas (Baroukh e Carvalho, 2018, p.23).

Entendemos que os livros, então, seriam uma oportunidade de estabelecer conexões com o grupo, escutar e validar suas contribuições, aprofundar seus questionamentos e, paralelamente, contribuir com a inserção das crianças no mundo letrado. Procuramos, como sugere Maria Carmen Silveira Barbosa, (*apud* Faria e Vita, 2014), experimentar tanto a materialidade quanto a imaterialidade do livro, seus aspectos reais e ficcionais, visíveis e invisíveis, as palavras escritas e as vozes para iniciar o *Apoema* no longo processo cultural da leitura. Possibilitamos o encontro das crianças com diferentes tipos de textos e ilustrações, com maior e menor complexidade, permitindo-as explorá-los e saboreá-los por meio dos cheiros, do manuseio e da brincadeira; criamos espaços convidativos para que o grupo pudesse contar suas próprias histórias também por meio do *faz-de-conta*, com bonecos, objetos cotidianos de uso recorrente, tapetes e almofadas, cestas com livros; e contamos histórias que conhecemos nos livros também de outras formas, como encenando a narrativa no teatro da escola, utilizando dedoches ou materiais não estruturados compondo cenários que pudessem ser utilizados pelas próprias crianças em suas brincadeiras³.

Partimos também de alguns conceitos específicos que fundamentam essa experiência. Para nós, a leitura é entendida como uma prática cultural e social que ultrapassa o simples decodificar de palavras, envolvendo a construção de sentidos e a relação ativa com os textos (Kleiman, 1995). Assim, entendemos o letramento como um processo que se dá no contato cotidiano com diferentes práticas de leitura e escrita socialmente situadas (Soares, 2003), e a literatura, por sua vez, como uma linguagem

3 A título de exemplo, uma das histórias abordadas por meio de diferentes linguagens foi “Cachinhos Dourados”: primeiro, lemos diferentes versões da mesma história para as crianças, deixando os exemplares ao alcance de suas experimentações; depois, contamos a história usando objetos diversos para representar os personagens e elementos da história; por último, organizamos um cenário em nosso espaço de referência que reproduzia os itens da narrativa, como uma cozinha de brinquedo com potes, cadeiras, caminhas e ursos de pelúcia de diferentes tamanhos, e, após a contação, convidamos as crianças a brincarem com o cenário e com os personagens.

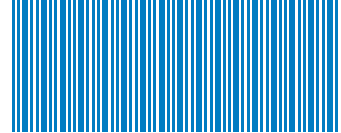


que desperta emoções, reflexões e abre caminhos para múltiplas interpretações e narrativas (Colomer, 2007).

Acreditamos, ainda, que a cultura infantil é formada por elementos que as crianças trazem de seus contextos familiares e sociais, e também pelas experiências vividas no ambiente escolar, como propõem Barbosa e Horn (2008). Nesse sentido, o contato com os livros na primeira infância pode favorecer o letramento justamente por criar espaços de escuta, expressão, imaginação e autoria. Ao se envolverem com histórias, personagens e linguagens simbólicas, as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, além de desenvolverem repertórios culturais e emocionais essenciais à formação do sujeito leitor.

Foi por isso que, com o objetivo de criar caminhos ainda mais férteis para a fruição da literatura, além de promover o acesso do grupo aos mais diversos livros, ilustrações e contações de histórias, propusemos iniciativas simultaneamente de aproximação e aprofundamento das crianças em relação aos livros, como o compartilhamento da biblioteca pessoal de cada uma delas com o grupo, visto que, assim como Baroukh e Carvalho (2018), “acreditamos que a fruição é o grande objetivo da literatura e que a escola deve garantir momentos dedicados a ela. (...) A fruição do texto literário significa aproveitá-lo e embarcar sem amarras no encanto que ele proporciona” (p.18). Convidamos as famílias a escolherem, junto aos seus filhos e filhas, um de seus livros favoritos para levar à escola e mostrar aos colegas de turma. Organizamos um espaço especial para expor estes livros e, diariamente, convidamos cada criança a apresentar seu livro favorito ao grupo lendo a história à sua maneira. Observamos que elas demonstraram entusiasmo tanto quando compartilhavam seus próprios livros, quanto ao escutarem seus pares, e, com o passar dos dias, por diversas vezes, os livros trazidos de casa eram procurados pela turma para serem lidos e relidos. Foram incontáveis as vezes em que alguma criança sentava com o livro em suas mãos, posicionando-o de frente para outras crianças e o folheava, contando a história tal qual fazíamos nós, educadoras, para o grupo.

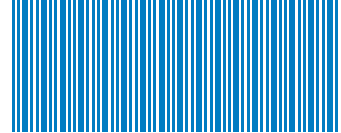
Além disso, o hábito de escolher livros ao final das manhãs tornou-se característica fundamental da cultura literária do Apocena na escola. A princípio, as educadoras faziam a curadoria dos livros e decidiam previamente qual seria a leitura do dia. Pouco a pouco, as crianças passaram a expressar vontade em escolher



por conta própria, e logo foi necessário encontrar uma estratégia para acolher esse interesse. Certo dia, um dos estudantes sugeriu que sorteássemos o livro cantando “Uni-duni-tê”, e, então, diariamente antes do almoço, cada criança passou a selecionar criteriosamente um livro da nossa estante para trazer para a roda e tentar a sorte. Quanto mais livros passavam a conhecer, mais o grupo se mostrava apto a fazer escolhas, interpretar as figuras, estabelecer conexões com seu repertório e refletir sobre as leituras feitas e escutadas, que são aspectos descritos por Baroukh e Carvalho (2018) como parte essencial da formação de leitores:

A formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos, entendendo-os e formando uma opinião a partir daquilo que lê. Estamos falando da formação de leitores críticos, que têm acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões. Acreditamos que esse leitor se torna apto a expressar suas opiniões, argumentando seus pontos de vista.” (p.14).

Portanto, ainda que os meninos e meninas do Apoema, com seus 2 e 3 anos de idade, ainda não decodificassem letras e palavras, ou seja, não atribuísem valores sonoros específicos aos signos impressos, o que é entendido como alfabetização, seus comportamentos leitores e sua compreensão acerca da função do livro tornaram-se evidentes. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1985), mesmo antes de dominarem o sistema alfabético, as crianças já constroem hipóteses sobre a escrita e demonstram modos próprios de se relacionar com os textos. Nessa perspectiva, é possível reconhecer que já se encontravam imersas em seus processos de letramento (SOARES, 2003). Ao reelaborarem as histórias que conheciam em suas brincadeiras, ler livros para seus pares e, sobretudo, demonstrar prazer no ato da leitura através da atenção, da procura espontânea e da naturalidade em aceitar o convite ao inesperado a cada vez que uma educadora segurava um livro, as crianças expressavam suas múltiplas formas de se relacionar com os livros e atribuir sentido à literatura. Em consonância com o que propõem Baroukh e Carvalho (2018), consideramos que, por estarem se relacionando diretamente com os livros, produzindo sentido a partir do contato com eles e apresentando os comportamentos leitores descritos anteriormente, os pequenos integrantes do grupo, enfim, estavam “lendo antes de saber ler”.



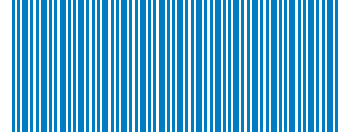
Práticas de fomento ao contato com o mundo letrado

Segundo Kleiman (1995), práticas de fomento à leitura se referem aos usos sociais da leitura e da escrita em contextos reais e significativos, nos quais os sujeitos participam de maneira ativa, atribuindo sentido às interações com os textos. Assim, promover práticas de letramento na Educação Infantil implica criar situações em que as crianças tenham contato com diferentes gêneros, portadores e funções da linguagem escrita, em experiências contextualizadas e afetivamente significativas.

Após o período sensível de ambientação à escola, o vínculo entre educadoras e crianças se fortaleceu e deu espaço para ricas interações entre o grupo. As crianças se sentiam confortáveis para se sentar no colo das educadoras e pedir para que lessem os inúmeros livros do acervo da sala. A leitura se estendeu para outros espaços, como por exemplo a biblioteca da escola, onde a contação e seleção de livros era mediada por uma bibliotecária. Participamos também de manifestações culturais dentro da escola como peças teatrais e contações de histórias organizadas por outros grupos.

Assim, o projeto literário ganhou desdobramentos para além das práticas que aconteciam em nosso espaço de aprendizagem. À medida em que conheciam novas histórias, as crianças conheciam também novas possibilidades de atuação no mundo, e percebemos a oportunidade de expandir ainda mais o alcance literário do grupo. A ocupação de espaços públicos dentro e fora da escola, que desde o princípio foi um dos pilares da cultura do Apoema, tornou-se mais uma ferramenta de ampliação de repertório literário para a turma. Consideramos que o espaço como suporte aos relacionamentos e aprendizagens significativas implica, também, na relação entre o espaço educativo e o espaço da cidade. Os dois espaços se interpenetram e dão suporte um ao outro na abordagem projetual envisioned pelas educadoras.

Ark, Liebttag e McClennen (2020) discutem amplamente a importância da dimensão potencialmente educadora dos lugares em que transitamos, e afirmam que nossas memórias mais fortes, dentre elas nossas aprendizagens, estão sempre inseridas em espaços físicos que favorecem a elaboração das experiências lá vividas. Isto significa que as conexões estabelecidas com e nos diferentes lugares dizem respeito aquilo que atravessa os sujeitos em suas constituições subjetivas e, portanto, os espaços são poderosos catalisadores de aprendizagens aplicadas a contextos

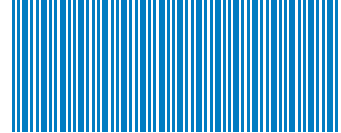


reais, merecendo especial destaque dentro de uma abordagem que pressupõe que o estudante esteja no centro do processo educativo.

Além disso, uma das premissas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é assegurar que as crianças tenham oportunidade de se situar em seu contexto sociocultural. Elas procuram constantemente se circunscrever nos diferentes espaços que habitam, como a casa, a escola, a rua, a cidade etc. Levando isso em consideração, organizamos uma saída de campo à biblioteca pública do Parque Villa Lobos, o que possibilitou ao grupo conhecer um espaço inteiramente dedicado à leitura e frequentado por pessoas de todas as idades e contextos. Esta rica experiência, além de evidenciar a maturidade construída pelas crianças ao longo do percurso vivido por nossa micro-comunidade, revelou também que os trajetos de ida e volta e o passeio em si tiveram tamanha relevância para as crianças que geraram discussões que apoiaram o reconto da própria experiência como uma história protagonizada e narrada pelo próprio grupo.

Outra proposta vivida pelo Apoema ao longo do ano letivo foi a ida semanal do grupo às duas praças públicas localizadas próximas à escola. Estas praças propiciam o contato das crianças com a natureza, visto que são ocupadas por árvores, pássaros, saguis e incontáveis insetos, e também o olhar para o espaço público em sua complexidade, com as pessoas que o frequentam, o lixo que fica no chão, a infraestrutura muitas vezes precária etc. Fora isso, cada caminhada de ida e volta às praças trazia novos encontros, descobertas e questionamentos por parte do grupo, o que conferia a esta proposta semanal um grande potencial provocador para as crianças.

Percebendo o quão imersos se mostravam os meninos e meninas do Apoema em nossas visitas às praças, passamos a escrever uma lista de combinados e lembretes importantes antes de sairmos da escola. Enquanto lanchávamos, as educadoras atuavam como escribas para os tópicos trazidos pelas próprias crianças, como: calçar os sapatos, pegar as garrafas d'água, ir ao banheiro, dar a mão para os adultos, tomar cuidado com o cocô do cachorro na calçada, e outros. Esta estratégia teve como objetivo apoiar as crianças na compreensão de mais um dos usos sociais da escrita, a partir de uma situação contextualizada, em que o propósito da elaboração da lista era relevante para que as crianças exercitassem a cognição e a memória, e para que contribuíssem para a nossa micro-comunidade à medida em que se ajudavam



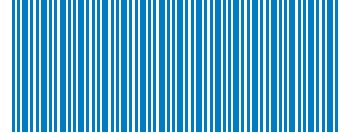
a lembrar de ações relacionadas ao bem-estar e à segurança do coletivo quando fora da escola.

Assim como Colomer e Teberosky, acreditamos que “a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas que atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade” (2003, p.17). Por isso, procuramos também encorajar o uso dos desenhos como suporte para a expressão intencional de significados, uma vez que os desenhos são precursores da linguagem escrita na fase pré-silábica indiferenciada, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 73), e, portanto, enriquecem tanto o repertório expressivo quanto as possibilidades de compreensão do conteúdo dos livros consumidos pelas crianças. Todos os dias quando retornávamos da praça, convidávamos o grupo a sentar em roda e relembrar nossas experiências durante a saída, como em um diário. Escrevíamos o título “Pracinha, dia/mês” e escutávamos as contribuições do grupo. A princípio, uma das educadoras desenhava e legendava as memórias das crianças, e com o passar do tempo, as próprias crianças passaram a representar suas experiências com seus desenhos, sendo as educadoras apenas responsáveis pela legenda escrita.

Ao final do projeto literário do Apoema, como forma de celebrar as conquistas e aprendizados do grupo ao longo do ano letivo, confeccionamos uma adaptação do livro *Direitos do Pequeno Leitor*, de Patricia Auerbach, na qual as imagens associadas ao texto eram registros das experiências vividas pelas crianças da turma. Esta releitura do livro representou também um retrato do processo de aprendizagem das crianças que foram ao mesmo tempo protagonistas e autoras de suas próprias histórias, já que:

A leitura é um processo de produção de sentidos, em que o leitor não apenas reproduz ou reconstrói o sentido supostamente pretendido pelo autor. Ela é fruto de uma ação do leitor, que imprime sentidos pessoais ao que lê, por meio de um trabalho criativo: o leitor é coautor do texto (Baroukh e Carvalho, 2018, p.17).

Todas as práticas descritas acima evidenciaram que não existem limites exatos entre o pré-leitor e o leitor, entre o pré-escritor e o escritor, e que não há uma ruptura que indique o momento exato em que o indivíduo passe a ser considerado letrado, assim como afirmam Colomer e Teberosky (2003). Acreditamos que tornar-se leitor e escritor é resultado de um processo contínuo e permanente, que tem início no momento em que o indivíduo nasce



imerso em contato com múltiplas linguagens e se amplia à medida em que as funções sociais das palavras vão sendo contextualizadas por meio da experiência.

Por isso, consideramos fundamental assegurar o acesso intencional das crianças aos livros, às diferentes linguagens expressivas e aos diferentes portadores textuais situados em atividades cotidianas reais desde os anos iniciais da educação infantil. Castrillón (*apud* Baroukh e Carvalho) nos lembra que:

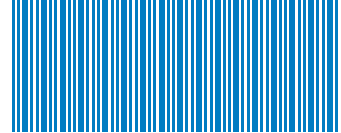
A leitura, cito novamente a Emília Ferreiro, é um direito, não um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite o exercício pleno da democracia (2018, p.8).

Em toda a nossa jornada junto ao grupo, compreendemos as crianças como seres integrais e singulares, sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, e asseguramos ainda o acolhimento de suas diversidades, favorecendo o olhar para a comunidade e, assim, promovendo não apenas a ampliação do contato com a literatura, mas também a convivência ética em um espaço democrático.

Considerações finais

Ao final de um ano, observamos as crianças do grupo escolhendo seus livros cuidadosamente com base nas figuras e assuntos de suas preferências, contribuindo ativamente durante a leitura de diferentes livros com comentários sobre figuras, detalhes e fazendo conexões com seus repertórios, e também utilizando desenhos para se comunicarem e compartilharem suas hipóteses escritas. Diariamente, as crianças liam, à suas maneiras, livros para si e para seus pares, e ler, independente da forma como acontecia, tornou-se um hábito prazeroso.

Todos esses comportamentos faziam parte das nossas hipóteses iniciais e expectativas de desdobramentos conforme planejávamos as propostas a serem oferecidas ao grupo ao longo do processo, mas a recorrência e a espontaneidade com que passaram a acontecer foram surpreendentes. Ao final da trajetória, testemunhamos o sucesso das estratégias utilizadas para fomento ao interesse pela literatura, e também confirmamos a relevância



do percurso para as crianças do Apoema, que, de fato, passaram a enxergar e ir cada vez mais longe à medida em que construíam conhecimento e aprofundavam suas próprias pesquisas literárias.

Olhar para o cotidiano potencializou as oportunidades de aprofundamento do interesse legítimo do grupo pela literatura, e a abordagem projetual possibilitou o uso de estratégias interativas que tornaram significativas as aproximações das crianças com diferentes portadores textuais e linguagens de expressão. A leitura do mundo, como disse Paulo Freire (1989), precede a leitura das palavras. E o brincar e a vida dos meninos e meninas do Apoema foram verdadeiramente norteadores das descobertas das crianças sobre o encantamento que acompanha o mundo letrado.

REFERÊNCIAS

ARK, T. V.; LIEBTAG, E.; MCCLENNEN, N. **The Power of Place**. ASCD, 2020.

BARBOSA, M. C. S. in A leitura na creche: qual leitura? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (Org.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani** – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. BRASIL.

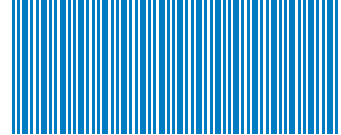
BAROUKH, Josca Ailine; CARVALHO, Ana Carolina. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária** – São Paulo: Panda Books, 2018.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista** – Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (Org.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani** – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.



FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

MALAGUZZI, Loris. A imagem da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 02/05/2025

