1909

LUCIMARA CRISTINA DE PAULA

O DESENHO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA - SP

LUCIMARA CRISTINA DE PAULA

O DESENHO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO", CAMPUS DE ARARAQUARA, PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR)

ORIENTADORA: PROFA. DRA. DIRCE CHARARA MONTEIRO

RETOMBADO
pi 1205

0300046932

ARARAQUARA

2001

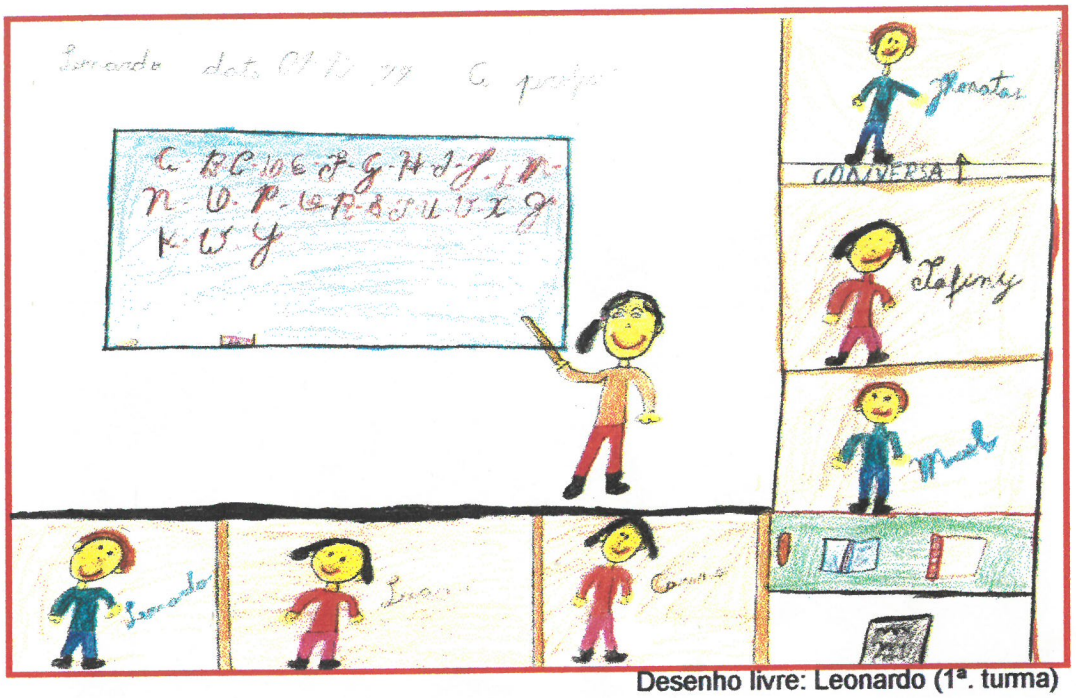
BANCA EXAMINADORA:

_____

_____

_____

_____



Desenho livre: Leonardo (1ª. turma)

"Às vezes eu desenho e fico pensando que sou eu ... Por exemplo, eu faço um hominho e fico pensando que eu sou o desenho, ou então posso fazer um animal e pensar que o animal sou eu. Eu penso num colega para participar do meu desenho"

Gabriel (1ª. turma)

"Eu penso que eu mesmo sou o desenho, porque dá esperança de amor pras crianças; eu penso que o desenho é feliz! Eu penso que ele é nós. Eu penso que ele é solto pra viver feliz, bater as asas!

Marcos (2ª. turma)

"Se não desenhar, a folha fica limpa. Com desenho ela fica legal!"[1]

Darlan (3ª. turma)

[1] Respostas das crianças às questões da entrevista sobre o desenho.

Dedico este estudo:

Aos meus alunos da primeira série A (1999), pelo crescimento humano e profissional que me proporcionaram, pelo carinho transmitido e pelos momentos de grande alegria que me fizeram vivenciar na busca do conhecimento.

Aos meus pais, pelo incentivo que deram a todas as minhas manifestações artísticas na infância, pela formação que me ofereceram e pelo auxílio prestado em todas as situações.

AGRADECIMENTOS

Na complexa, porém enriquecedora e envolvente história de construção deste trabalho, algumas pessoas participaram direta e indiretamente, oferecendo-me grande colaboração. Dedico minha gratidão a essas pessoas e de maneira particular:

à orientadora e companheira, **Profª. Drª. Dirce Charara Monteiro**, pelo apoio, compreensão e dedicação ao meu estudo, contribuindo para o seu aperfeiçoamento;

à **Profª. Drª. Regina Coeli Guedes de Souza Pinto** (Instituto de Artes – UNESP de São Paulo), pelo interesse e pela atenção no encaminhamento inicial deste trabalho e pela oferta de material bibliográfico;

à **Profª. Drª. Luciana Maria Giovanni e à Profª. Drª. Alda Junqueira Marin** (Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Campus de Araraquara), pelas intervenções construtivas em relação ao desenvolvimento de minhas formulações teóricas e metodológicas;

à **Profª. Drª. Eunice Vaz Yoshiura** (Instituto de Artes – UNESP de São Paulo), pela disponibilidade na realização de discussões sobre o tema desta pesquisa e pelo envio de textos relevantes à sua realização;

aos meus familiares: **pai, mãe, irmã e sobrinha**, pelo grande auxílio prestado em todos os momentos;

à professora coordenadora, **Jonice da Silva de Oliveira**, que atuou na Escola Estadual de Primeiro Grau Rafael de Medina, em 1999, pelo estímulo e crescimento profissional que me proporcionou e pela dedicação ao ensino das crianças;

aos **meus alunos da primeira série A** – sujeitos desta pesquisa – pelo afeto e participação integral nas tarefas propostas, **e aos seus pais**, pelo apoio e colaboração ao meu trabalho;

às amigas da Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus de Araraquara: **Maria Yolanda Monteiro, Dulcinéia Adorni, Andréia Múcio, Márcia Onofre, Raquel Borghi, Euzânia Andrade e Marília Hokama**, pelo apoio, carinho e companheirismo que me ofereceram ao longo do curso;

à amiga **Rosemar Aparecida Moreira**, secretária do Departamento de Ciências da Educação da UNESP, Campus de Araraquara, pela solicitude demonstrada nas circunstâncias difíceis;

às **professoras e diretora do CEC – Fundecitrus** (Centro de Educação Complementar), que me ajudaram de forma especial em 1997, no início do curso de pós-graduação, ocasião em que trabalhamos juntas.

MUITO OBRIGADA

RESUMO

Considerando a necessidade e a importância do hábito da leitura para os seres humanos, desde a infância, em razão de proporcionar a informação, o entretenimento, a conscientização, a formação do senso crítico, a compreensão da realidade física, histórica e cultural na qual se inserem, e o posicionamento em relação a essa realidade, este estudo tem por objetivo investigar as possíveis contribuições do desenho infantil para a estimulação do hábito e do gosto pela leitura de obras literárias infantis, durante o período de alfabetização. A fim de verificar se o desenho da criança pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem, capaz de favorecer a assimilação, a reflexão e a compreensão de conteúdos, ele é explorado como uma atividade de construção de conhecimentos, que mobiliza e expressa todas as manifestações humanas: a cognitiva, a afetiva, a social, a física e a perceptiva. Por isso as teorias que orientam esse estudo estão fundamentadas, basicamente, na perspectiva cognitivista piagetiana. Para a realização deste trabalho foi preciso planejar uma intervenção no contexto de sala de aula, caracterizada pelos princípios e procedimentos da pesquisa qualitativa denominada de *investigação para a ação*, propondo atividades que relacionassem a leitura de obras literárias infantis, feita pela pesquisadora, que também atuou como professora dos sujeitos, e a produção de desenhos feita pelas crianças, que expressaram os seus significados por meio da linguagem oral e escrita. Essas atividades foram desenvolvidas durante todo o ano de 1999, por um grupo de 36 crianças, que pertenciam à primeira série A, de uma escola estadual de ensino fundamental, localizada na cidade de Araraquara, no interior do Estado de São Paulo. A análise dos dados coletados por meio das atividades aplicadas, das entrevistas com as crianças e dos questionários enviados aos pais, revelou que o desenho infantil contribui de maneira significativa e agradável para um envolvimento maior da criança com a leitura de obras literárias infantis, além de possibilitar uma progressiva e criativa prática de produção de textos. O desenho infantil, como sistema de representação, como atividade lúdica e objeto de conhecimento da própria criança, que se constitui a partir do desenvolvimento da função simbólica, favorece a aprendizagem de conteúdos e hábitos, quando inserido numa prática pedagógica consciente e sistematicamente planejada pelo professor.

ABSTRACT

Considering the necessity and the importance of the early acquisition of the reading habit , for offering information, entertainment , awareness, the building of the critical sense, the understanding of the physical , historical and cultural reality in which the human beings are inserted, and their point of view concerning their reality, this study has the aim of investigating the possible contributions of the children's drawings to stimulate the habit and the pleasure of reading literary works for children, during the literacy period. In order to verify if the children's drawings can be used as a learning instrument , facilitating the assimilation, the reflection and the understanding of some contents, they are explored as knowledge building activities, which impel and reveal all human manifestations: cognitive, affective, social, physical and perceptive ones. For this reason, this study is based , mainly, on the Piagetian perspective . This study may be considered a qualitative research and it was developed by means of a pedagogical action in a classroom context and it can be considered as a "research for action", developing activities which could relate the reading of the literary works , made by the researcher, who was also the teacher of the research subjects, and the children's production , who accompanied their drawings with aural and written texts . The project was developed during the year of 1999, with a group of 36 children , in the first grade of an elementary school., in Araraquara, SP state, Brazil. The analyses of the data , which were obtained by means of the classroom activities , the interviews with the children and the questionnaires which were sent to their parents showed that the children's drawings have contributed in a significant and pleasant way to a greater involvement of the children with the reading of literary books, besides offering a progressively more creative practice of text production. The children's drawings , as a system of representation, as a funny activity and as an object of knowledge , which come together with the symbolical function , facilitate the learning of contents and habits, when they are part of an intentional pedagogical practice and are conscious and systematically planned by the teacher.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
LISTA DE TABELAS	XII
LISTA DE FIGURAS	XVI
LISTA DE ANEXOS	XVIII
INTRODUÇÃO	01
1 A FUNÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	09
2 O DESENHO INFANTIL	25
2.1 Definindo o desenho infantil	26
2.2 O desenho infantil e a aquisição de conhecimentos	30
2.3 O desenvolvimento do desenho infantil	42
2.3.1 Realismo fortuito	44
2.3.2 Realismo falhado	46
2.3.3 Realismo intelectual	47
2.3.4 Realismo visual	50
2.4 A relação entre o desenho e a linguagem oral	53
2.5 A relação entre o desenho e a linguagem escrita	58
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	65
3.1 Caracterização da pesquisa	66
3.2 O problema de pesquisa	68
3.3 A hipótese de pesquisa	69
3.4 Objetivos	69
3.4.1 Objetivos de pesquisa	69
3.4.2 Objetivos de ação	70

3.5 Os sujeitos 70
3.6 A coleta de dados 71
3.7 A análise dos dados 72

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS 74
4.1 Contextualização do espaço de pesquisa e caracterização dos sujeitos e profissionais envolvidos nele 75
4.1.1 A escola 75
4.1.2 A coordenação pedagógica 77
4.1.3 A metodologia de alfabetização da escola 80
4.1.4 A metodologia da professora pesquisadora 82
4.1.5 Caracterização do grupo de alunos pesquisados (sujeitos) 84
4.2 Reflexão e análise sobre as atividades planejadas e desenvolvidas 94
4.2.1 Critérios para análise das atividades desenvolvidas 95
4.2.2 Desenvolvimento das atividades de leitura e desenho durante o ano 96
4.3 Síntese dos dados obtidos sobre as atividades com desenho 151
4.3.1 Criatividade na produção gráfica 153
4.3.2 Organização ilustrativa e textual (coerência entre ilustrações e textos) 155
4.3.3 Estrutura textual (narrações e descrições) 159
4.3.4 Extensão textual 163
4.3.5 Correspondência entre os objetivos e os resultados das atividades desenvolvidas 165
4.4 "O olhar" das crianças sobre as atividades desenvolvidas (dezembro/1999) 167
4.5 "O olhar" dos pais sobre o desempenho escolar dos alunos (dezembro/1999) 186

CONSIDERAÇÕES FINAIS 193

BIBLIOGRAFIA GERAL 199
BIBLIOGRAFIA DE LITERATURA INFANTIL 204

ANEXOS 206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades realizadas em casa pela criança 86

Tabela 2 - Material de leitura dos pais 87

Tabela 3 – Hábito de leitura dos pais 87

Tabela 4 – Material sobre histórias infantis adquiridos pelos pais 88

Tabela 5 - Pais que têm o hábito de contar histórias às crianças 88

Tabela 6 - Atividades livres de estimulação ao gosto pela leitura e pelo desenho em casa 89

Tabela 7 – Profissão dos pais 89

Tabela 8 – Profissão das mães 90

Tabela 9 – Escolaridade dos pais 90

Tabela 10 – Escolaridade das mães 91

Tabela 11 – Organização ilustrativa: análise por atividade 102

Tabela 12 – Criatividade na produção gráfica (artística e textual) 104

Tabela 13 – Organização ilustrativa: análise por atividade 106

Tabela 14 – Correspondência entre a produção infantil e a proposta da atividade 107

Tabela 15 – Correspondência entre a produção infantil e a proposta de atividade 108

Tabela 16 – Correspondência entre a produção infantil e a proposta de atividade 110

Tabela 17 – Criatividade na produção gráfica (artística): análise por atividade 111

Tabela 18 – Correspondência entre a produção gráfica e a proposta de atividade 112

Tabela 19 – Fontes de informações relacionadas nos desenhos infantis 114

Tabela 20 – Fontes de informações relacionadas nos desenhos infantis 116

Tabela 21 – Correspondência entre a produção infantil e a proposta de atividade 118

Tabela 22 – Criatividade na produção gráfica (artística): análise por atividade 120

Tabela 23 – Desenvolvimento da produção escrita durante as atividades de desenho 122

Tabela 24 – Características dos desenhos: análise por atividade 123

Tabela 25 – Estrutura dos textos: análise por cenas 124

Tabela 26 – Organização ilustrativa e textual: análise por cenas 124

Tabela 27 – Estrutura dos desenhos: análise por atividade 125

Tabela 28 – Estrutura dos textos: análise por cenas 125

Tabela 29 – Organização ilustrativa e textual: análise por cenas

Tabela 30 – Criatividade na produção gráfica (artística e textual): análise por cenas 127

Tabela 31 – Organização ilustrativa e textual: análise por cenas 128

Tabela 32 – Organização textual: análise por atividade 131

Tabela 33 – Extensão dos textos: análise por atividade 131

Tabela 34 – Organização ilustrativa e textual: análise por atividade 133

Tabela 35 – Estrutura dos textos: análise por atividade 134

Tabela 36 – Características do desenho: análise por atividade 134

Tabela 37 – Criatividade na produção gráfica (artística e textual): análise por atividade 135

Tabela 38 – Localização do texto no espaço da folha: análise por atividade 136

Tabela 39 – Extensão dos textos: análise por número de linhas 138

Tabela 40 – Organização textual: análise por atividade 138

Tabela 41 – Relação encontrada entre a extensão de textos e a organização textual 139

Tabela 42 – Criatividade na produção gráfica (artística e textual): análise por atividade 140

Tabela 43 – Relação entre a atividade da criança e a história narrada: análise por atividade 140

Tabela 44 – Sobre a natureza dos elementos novos presentes nas atividades 141

Tabela 45 – Sobre a criatividade no desenho: quanto à utilização das formas de papel oferecidas às crianças 141

Tabela 46 – Estrutura dos textos: análise por atividade 142

Tabela 47 – Organização ilustrativa e textual: análise por atividade 143

Tabela 48 – Organização ilustrativa e textual: análise por atividade 144

Tabela 49 – Extensão dos textos: análise por número de linhas 145

Tabela 50 – Extensão dos textos: análise por número de linhas 147

Tabela 51 – Organização ilustrativa e textual: análise por atividade 148

Tabela 52 – Criatividade na produção artística: quanto ao número de formas 148

Tabela 53 – Organização ilustrativa e textual: análise por atividade 150

Tabela 54 – Criatividade na produção gráfica (ilustrativa e textual) 153

Tabela 55 – Organização ilustrativa e textual (coerência nas ilustrações e textos) 157

Tabela 56 – Estrutura dos textos (narrações e descrições) 161

Tabela 57 – Extensão textual 164

Tabela 58 – Preferência das crianças pelas atividades desenvolvidas durante o ano 168

Tabela 59 – Opinião das crianças sobre o significado do desenho 170

Tabela 60 – Reflexão das crianças sobre o ato de desenhar 173

Tabela 61 – Finalidade atribuída ao desenho pelas crianças 177

Tabela 62 – Relação desenho-aprendizagem estabelecida pelas crianças 179

Tabela 63 – Justificativa das crianças para a satisfação em desenhar histórias 180

Tabela 64 – Preferência das crianças pela prática de ler ou ouvir histórias 183

Tabela 65 – Interesse das crianças pelos conteúdos desenvolvidos, segundo a opinião dos pais 187

Tabela 66 – Justificativa dos pais para o interesse das crianças pelos conteúdos 188

Tabela 67 – Material literário para crianças, adquirido pelos pais 189

Tabela 68 – Preferência das crianças pelas atividades desenvolvidas, segundo os pais 190

Tabela 69 – Justificativa dos pais para o surgimento de um maior interesse das crianças pela leitura 190

Tabela 70 – Mudanças no desempenho escolar das crianças, durante o ano, percebidas pelos pais 192

LISTA DE FIGURAS

Atividade 1 – *O barco* (11-02-99) 99A

Atividade 4 – *O caracol* (02-03-99) 100A

Atividade 5 – *Chuva!* (05-03-99) 101A

Atividade 7 – *Fofinho* (12-03-99) 104A

Atividade 8 – *Natureza maluca* (17-03-99) 105A

Atividade 9 – *O coelhinho que não era de Páscoa* (23-03-99) 106A

Atividades 10 e 11 – *A bota do bode* (13-04-99) e *O gato de botas* (15-04-99) 108A

Atividade 12 – *Nicolau tinha uma idéia* (28-04-99) 109A

Atividade 13 – *A casa feia* (12-05-99) 110A

Atividade 14 – *O gato do mato e o cachorro do morro* (19-05-99) 112A

Atividade 15 – *A botija de ouro* (24-05-99) 114A

Atividade 16 – *O menino maluquinho* (28-05-99) 116A

Atividade 17 – *Ludimila* (09-06-99) 117A

Atividade 18 – *A peteca sapeca* (18-06-99) 118A

Atividade 19 – *A boca do sapo* (30-06-99) 122A

Atividade 20 – *Cinderela* (06-08-99) 124A

Atividade 21 - *Lendas do folclore* (13-08-99) 126A

Atividade 22 – *Chico Cochicho* (14-09-99) 129A

Atividade 23 – *A bruxinha encantadora* (24-09-99) 131A

Atividade 24 – *O pincel da imaginação* (05-10-99) 136A

Atividade 25 – *A estrela mágica* (28-10-99) 140A

Atividade 26 – *O jogo do pega-pega* (05-11-99) 142A

Atividade 27 – *A pescaria* (12-11-99) 144A

Atividade 28 – *Redações realizadas na avaliação semestral dos alunos da 1ª. série, aplicada pela professora coordenadora da escola* (25-11-99) 146A

Atividade 29 – *As três partes* (16-12-99) 150A e 150B

Situações de leitura e de produção de desenhos 166A

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - *Questionário aos pais de alunos* – 1ª. série a (fevereiro/1999): caracterização das crianças e de suas famílias 207

ANEXO B - *Questionário aos pais de alunos* – 1ª. série A (dezembro/1999): reflexão sobre o desempenho escolar das crianças durante o ano 210

ANEXO C – *Entrevista com os alunos* (dezembro/1999) 212

ANEXO D – *Quadro 1* – Correspondência entre os objetivos e os resultados das atividades desenvolvidas durante o ano de 1999 213

INTRODUÇÃO

"A EDUCAÇÃO É AO MESMO TEMPO UMA ÁREA DE CONHECIMENTO TEÓRICO E DE ATIVIDADE PRÁTICA, UM PROCESSO DE CULTIVO DO INDIVÍDUO E DE INTEGRAÇÃO SOCIAL, UMA TÉCNICA PARA PROMOVER MUDANÇAS EM PESSOAS SINGULARES E PARA INTERVIR NO CONJUNTO DE UMA DADA FORMAÇÃO SOCIAL"[2]

GUIOMAR NAMO DE MELLO

[2] MELLO, G. N. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, n.40, p. 6-10, fevereiro/1982.

O desenho infantil tem me despertado grande interesse, desde o meu ingresso no magistério público de primeiro grau, há mais de dez anos.

Ao observar as produções artísticas das crianças, eu percebia que a criação de cenas sobre o papel, as formas, as expressões, as cores, os movimentos davam vida às idéias das crianças e aos seus sentimentos, traduzindo suas formas pessoais de perceber o mundo. A atividade de desenhar se mostrava prazerosa para as crianças em qualquer circunstância, sendo um meio de socializar opiniões e impressões, compartilhar idéias e de exprimir uma forma particular de elaboração artística, na satisfação de expor os próprios desenhos e observar os desenhos dos colegas.

O interesse pela investigação do desenho infantil foi intensificado pelo trabalho com classes de alfabetização – primeira série escolar – quando desenvolvi práticas relacionadas à associação de diferentes linguagens – oral, escrita, plástica, musical, etc – no ensino dos diversos conteúdos curriculares. Observei que as crianças poderiam aprender a ler, escrever, calcular, refletir e compreender diversas áreas do conhecimento com o auxílio do desenho. A análise constante das práticas pedagógicas, desenvolvidas a partir do desenho das crianças e da professora, indicou bons resultados no processo de aprendizagem. A contextualização dos conteúdos trabalhados, realizada por meio do desenho infantil, tornou a aprendizagem mais agradável e mais eficiente, revelando que a arte favorece a apreensão e a interpretação desses conteúdos.

O resultado dessas experiências escolares, vivenciadas com a arte infantil, motivou a busca de uma fundamentação teórica para a realização de um trabalho sistematizado sobre o desenho da criança, a fim de buscar explicações para as hipóteses surgidas na prática de sala de aula. Senti a necessidade de aprofundar conhecimentos e esclarecer algumas questões, investigando possíveis contribuições do desenho para uma maior interação da criança com os conteúdos a serem desenvolvidos, durante o processo de alfabetização.

Para a realização desta investigação, selecionei um conteúdo a ser trabalhado em relação com o desenho da criança, que consistiu no desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura de obras literárias infantis, durante o período de alfabetização, ou seja, no decorrer da primeira série escolar. A escolha deste tema de estudo se deve à importância que a leitura representa para o ser humano ao longo de sua vida, não simplesmente como técnica para o domínio de um código de escrita, mas como uma atividade que contribui para o crescimento pessoal desde a infância, informando, divertindo, construindo a consciência e o senso crítico do ser humano, levando-o a

entender sua realidade física, histórica e cultural, posicionando-se no interior dela e desenvolvendo opiniões, comportamentos, princípios, valores, etc.

A literatura infantil foi considerada o material mais adequado a um contato prazeroso da criança com a leitura, pois concentra inúmeros atributos, entre os quais se destacam a qualidade da arte gráfica (ilustração e texto), o contexto imaginário, a diversidade de informações que ampliam o universo infantil, os objetos e personagens inerentes ao cotidiano e à afetividade da criança, etc. Por essas características, a obra literária infantil possibilita à criança compreender a escrita como um meio de comunicação criado para transmitir informações, expressar sentimentos, discutir conhecimentos e idéias, instrumentalizando o ser humano no estabelecimento de relações sociais, na resolução de problemas, na busca de uma profissionalização, na discussão de opiniões, etc.

Portanto, a leitura deve ser trabalhada de maneira agradável, a fim de que seja incorporada à vida do ser humano, tornando-se uma necessidade constante, um objeto de curiosidade e uma fonte de descobertas durante a infância, preparando o futuro adulto para agir de forma consciente e inteligente em seu contexto social.

Durante os anos em que trabalhei com classes de alfabetização, pude constatar grande disposição da criança para executar as atividades propostas pela professora, o que revelava a sua expectativa pelo domínio da leitura e da escrita, o interesse em adquirir esse instrumento de comunicação tão enigmático, utilizado no mundo adulto. No entanto, isso não se verificava nas séries seguintes, onde as crianças já não demonstravam tanto envolvimento pela prática da leitura. A motivação inicial, impulsionada pelo desejo de aprender, desaparecia aos poucos, tornando a escola um ambiente sem atrativos e desprovido de objetivos significativos para a vida, pois os conteúdos eram trabalhados de maneira mecânica e afastavam a criança dos estudos, desestimulando-a ao hábito de ler.

Por isso, acredito que um trabalho que integre diferentes conteúdos escolares, pode mudar essa situação. A valorização e o emprego da expressão artística na escola oferece oportunidades de contato interpessoal e de manipulação de materiais que promovem descobertas e proporcionam experiências enriquecedoras, que uma criança não esquece.

Apesar da escola reconhecer o valor das experiências relacionadas à arte, estas são esquecidas e o estímulo à expressividade dá lugar à aquisição de técnicas, principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades artísticas são abolidas da sala de aula, o que reduz a vida escolar do aluno a uma rotina maçante, repetitiva e limitativa de seu potencial criativo. O professor, movido

ausência de ruas, quintais, primos, irmãos e vizinhos." (Moreira, 1997, p.63) A escola assume a responsabilidade pelo aprendizado social da criança.

Ao buscar fundamentos para a ação educativa de artes na escola, SANS (1994) utiliza-se das palavras de Detoni, lembrando que:

> os adultos têm pressa de que as crianças se tornem produtivas o quanto antes: mal sabem caminhar já são impingidas no sistema escolar que se encarrega de lhes entulhar a cabeça de conhecimentos lógicos e práticos, "úteis para a vida", deixando que a sensibilidade definhe, desde cedo. (p.22)

Por sua vez, a criança procura atender às expectativas dos adultos, ajustando os seus atos aos moldes deles, deixando de agir conforme a sua própria natureza.

Moreira (1997) afirma que, numa perspectiva teórica, a importância da escola maternal está "... na ampliação do repertório de experiências afetivas e na criação de atividades lúdicas que desafiem o pensamento da criança no sentido de pesquisar e descobrir o meio que a cerca" (p. 65). No entanto, a autora esclarece que a ruptura no desenho da criança é marcada pela entrada na escola. Ao atenderem o desejo dos pais, influenciados pela ideologia social dominante, as escolas atuais promovem a alfabetização desde cedo, a fim de serem consideradas como "escolas fortes". Para Moreira (1997) "... são realmente os valores da sociedade que determinam os destinos da escola, com muito maior força do que os estudos de psicologia" (p. 66). Essa expectativa dos pais pela alfabetização precoce manifesta o desejo de inserção da criança no universo adulto, em detrimento da valorização do universo infantil. Segundo a autora, que procurou desvendar o processo de criação do desenho infantil, "a criança que deixa de desenhar ao entrar na escola, porque deixa de brincar, apenas desnuda esta relação de poder. Porque a criança está deixando uma forma de expressão que é sua, para seguir um padrão escolar imposto" (Moreira, 1997, p. 67). A escola não se preparou para proporcionar o desenvolvimento infantil e a solução encontrada para ocupar as crianças e satisfazer os pais foi iniciar a alfabetização.

Em conseqüência desses fatos, a expressão infantil, manifestada no jogo e no desenho, é desprezada e a mecânica da alfabetização assume o seu lugar. Verifica-se, então, uma "... supervalorização de um ensino verbal, calcado em atividades intelectuais e abstratas, em detrimento da descoberta, do jogo, da criação e da pesquisa" (Moreira, 1997, p. 68).

Também para Derdyk (1994), que estudou o ato de desenhar da criança, "a escolarização pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil. Verifica-se,

na maioria dos casos, uma diminuição da produção gráfica ... a aquisição da escrita pode concorrer com o desenho" (p.193). No entender da autora, o sistema educacional atribui grande destaque ao ensino da palavra e, dependendo dos recursos utilizados para a aprendizagem da escrita, ocorre um esvaziamento da linguagem gráfica como forma de expressão.

> A escola é o agente e o transmissor cultural, a necessidade de organizar o conhecimento, para poder comunicá-lo, muitas vezes torna o próprio conhecimento compartimentado, classificatório e redutor. A escola, porta-voz de uma visão de mundo, pode subliminarmente aprisionar a capacidade de a criança perceber e compreender o mundo por si mesma: este lhe é dado, apresentado e assinado. (Derdyk, 1994, p.104)

Sobre esse aspecto do ensino escolarizado, Duarte Júnior (1991) conclui que somos iniciados, desde cedo, dentro das escolas, na técnica do esquartejamento mental (p.13). "A arte reclama o homem inteiro, e o processo escolar fragmenta, dividindo em compartimentos geográficos, matemáticos, históricos, ortográficos, científicos e artísticos." (Moreira, 1997, p.74)

A mente do ser humano é seletiva e assimila somente o que é percebido como importante para sua *existência*. Uma educação, voltada para a transmissão de significados distantes da vida concreta das crianças, não produz aprendizagens.

> É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos ... Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem. (Duarte Júnior, 1991, p.25)

Portanto, "... somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem" (Duarte Júnior, 1991, p.34).

Ao escrever sobre a contribuição das atividades criadoras para o desenvolvimento intelectual da criança, Lowenfeld (1977) adverte que as maiores influências sobre a vida do ser humano são exercidas durante a primeira infância, período em que a personalidade é formada, assim como as tendências para o futuro desenvolvimento. Por isso, é necessário repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a partir de uma nova compreensão do ser humano, buscando a integração entre a arte e a ciência. "Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e

criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal." (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, v. 6, p.61)

Na tentativa de compreender o papel da arte no desenvolvimento da criança, Lima (1990) argumenta que, durante a infância, "... na constituição da função simbólica, a imagem e o movimento tem um papel determinante, daí a importância de se trabalhar com o imagético e o cinestésico neste período" (p.82). A autora conclui que a atividade artística acarreta "... maior flexibilidade de reflexão, maior abrangência e possibilidades distintamente diferenciadas de constituir e ampliar seus conceitos" (Lima, 1990, p.82).

Duarte Júnior (1991) também escreve sobre a importância de uma educação fundamentada na arte, ou seja, baseada na expressão de emoções, permitindo maior sensibilidade para com o mundo que nos rodeia.

Ferreira & Fusari (1993), ao proporem um instrumental teórico-metodológico sobre as práticas educativas em arte infantil, explicam que as crianças têm uma história de interação afetiva e cognitiva com outros indivíduos, o que significa dizer que as produções artísticas infantis dependem tanto de suas práticas pessoais, quanto das intervenções provocadas pelo meio social e comunicacional no qual se inserem (família, professores, grupos sociais). "A leitura da realidade se manifesta através da representação por meio de linguagens: gráfica, plástica, teatral, corporal, escrita, falada e musical." (Derdyk, 1994, p.107)

O desenho, enquanto linguagem gráfica elaborada com signos, constitui uma forma de construção de conhecimentos, que se dá a partir das relações sociais. A linguagem falada organiza todas as informações, que a criança assimila em seu meio, atribuindo-lhes significados. "Toda a massa de sensações e percepções é filtrada pela linguagem humana e recebe uma significação." (Duarte Júnior, 1991, p.19)

Considerando a importância que as atividades artísticas representam para a formação da criança, como foi destacado por diversos autores, tornou-se necessário buscar maiores esclarecimentos sobre a atividade gráfica infantil, discutindo e desenvolvendo práticas relacionadas à ela.

Neste trabalho, *objetivei investigar as possíveis contribuições que o desenho infantil poderia oferecer ao desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, estudando-o como instrumento de aprendizagem, que integra conteúdos e envolve todas as manifestações do ser humano.*

Para atingir tal objetivo busquei fundamentos teóricos sobre o desenho que o caracterizavam como atividade cognoscente, isto é, como uma ação expressiva relacionada ao processo de desenvolvimento da inteligência. A definição e constituição

do desenho como atividade cognoscente foram encontradas nas obras de pesquisadores que se basearam nos estudos de Jean Piaget, o qual procurou compreender a evolução das estruturas mentais da criança.

No entanto, foi preciso considerar outros enfoques teóricos que complementaram a caracterização do desenho infantil, pois revelaram outros atributos que o constituem: o afetivo e o social. Esses aspectos emergem das relações interpessoais que a criança estabelece dentro e fora do contexto escolar, e que influenciam na aprendizagem dos conteúdos. Portanto, não podem ser ignorados.

Os estudos sobre o grafismo infantil, que o definem como manifestação cognitiva, afetiva e social , bem como a reflexão sobre minha prática pedagógica com esse objeto de conhecimento, suscitaram-me uma questão: *o desenho da criança poderia contribuir para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento do interesse por estes, principalmente aqueles relacionados à leitura?*

A resposta a essa questão proporcionará um avanço no conhecimento sobre a atividade gráfica infantil e quanto a sua utilização de forma interdisciplinar pelos educadores, possibilitando experiências mais criativas e prazerosas com a leitura, durante a alfabetização.

Uma nova perspectiva da prática do desenho em sala de aula pode redimensionar a postura pedagógica dos educadores, levando-os a refletir sobre o comportamento infantil.

Essa investigação a respeito do desenho como atividade inteligente, que pode contribuir para o desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura, durante o período de alfabetização, foi realizada com base nos estudos sobre: *1. A função e a importância da arte no processo de alfabetização e a postura do professor em relação à produção gráfica infantil; 2. A natureza, a construção e a interpretação do desenho.*

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos da primeira série A, para os quais ofereci atividades com desenhos e histórias, atuando como professora e pesquisadora. O grupo dos sujeitos (alunos), constituído por 36 crianças, freqüentavam uma escola estadual de ensino fundamental, localizada na cidade de Araraquara, no interior de São Paulo, onde ocupo o cargo de professora efetiva.

As conclusões deste trabalho foram elaboradas a partir de uma "triangulação" dos resultados obtidos por meio da análise das entrevistas com as crianças, dos questionários enviados aos pais destas e das atividades desenvolvidas com o desenho e a literatura infantil, considerando as teorias estudadas.

CAPÍTULO 1

A FUNÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

"ARTE PODE SER, ..., UM INSTRUMENTO HUMANIZADOR DA EDUCAÇÃO, FACILITADOR DA COMUNICAÇÃO E DA APRENDIZAGEM, E EFICIENTE MEIO DE ALFABETIZAR, INCORPORANDO O RITMO E O MOVIMENTO ..."[3]

ANA MAE BARBOSA

---

[3] BARBOSA, Ana Mae. A educação física no ciclo básico. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo básico em jornada única*, uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, FDE, 1988. v. 1, p.80.

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Ferreiro (1995) afirma que "todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (p. 31). A autora adverte sobre a necessidade de repensarmos as práticas, através das quais a criança é introduzida no aprendizado da língua escrita, e os meios utilizados para a apresentação deste objeto de conhecimento no contexto escolar. Algumas práticas "... levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que *outros* possuem e que só se pode obter da boca dos *outros*, sem nunca ser participante na construção do conhecimento" (Ferreiro, 1995, p. 30).

A metodologia adotada, a prioridade dada a determinados conteúdos, as características da interação professor-aluno, a organização do trabalho docente e discente na sala de aula, entre outros aspectos, evidenciam os valores e a postura assumidos pelo educador em relação à sua profissão. O discurso e as atitudes do professor, as tarefas que propõe e a forma como as desenvolve, revelam a natureza dos objetivos que atribui à função de formar e informar seus educandos. A reflexão sobre *quem* queremos formar e *para que* estamos formando as futuras gerações exige transformações constantes em nossa prática pedagógica.

Uma ação educativa voltada para o desenvolvimento da sensibilidade artística, do senso crítico, de condutas democráticas e do prazer pela aquisição de conhecimentos, por exemplo, não se efetiva a partir de procedimentos autoritários assumidos na sala de aula e de formas mecanicistas de transmissão dos conteúdos.

A escolha sobre *o que* ensinar e *como* ensinar deve considerar os diversos aspectos sociais, políticos e psicológicos envolvidos no ato educativo.

Segundo Paulo Freire (1985), "a neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação" (p. 32). O autor afirma ser impossível negar a natureza política do processo educativo, cuja questão fundamental está centrada na definição de *a favor de quem e do que* fazemos a educação.

A partir desta questão, podemos pensar sobre a importância e a finalidade do ensino da leitura e da arte na escola, ou seja, sobre o *por quê* e *para quê* ensinar tais conteúdos, especialmente durante o período de alfabetização.

De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau (1988),

> Os objetivos têm de estar presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula. Além disso, a resposta que temos à questão – por quê e para quê ensinar – precisa ser correlacionada à outra questão: o quê e como ensinamos leva à finalidade a que nos propomos? (p. 11)

Considerando este princípio, o processo de alfabetização é reduzido à aquisição de uma técnica, quando a escrita é definida como um código de transcrição da fala, mas se converte na apropriação de um objeto de conhecimento quando é visto como um sistema de representação. Devido a essas diferentes concepções, a aprendizagem da leitura e da escrita está centrada, no primeiro caso, na memorização e repetição de traços gráficos, e, no segundo caso, nas hipóteses que a criança constrói sobre o sistema de escrita, descobrindo-o como um instrumento de expressão e comunicação com os outros.

As pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1991) demonstraram que "... as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático" (p. 96), as quais são determinadas pelos processos cognitivos e pelo convívio social. Isso significa que a criança "... se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade" (Ferreiro, 1995. p. 7).

As experiências de interpretação e produção de escrita ocorrem antes da escolarização, principalmente nos meios urbanos onde os sistemas simbólicos cumprem diversas funções sociais e têm meios concretos de existência. Na tentativa de compreender o sistema simbólico da escrita, a criança constrói conhecimentos de forma pessoal, ao interagir com os materiais escritos de seu meio e com outras pessoas que façam uso deles. Para que a criança elabore conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita é imprescindível que as informações sejam socialmente transmitidas, expondo a criança a diversas ações (interações).

> Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações inter-individuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo "letrado." (Ferreiro, 1995, p. 59)

Freqüentemente, as oportunidades com materiais e situações de leitura e escrita, e a conseqüente construção de conhecimento sobre ambas, variam conforme a procedência social. "É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa." (Ferreiro & Teberosky, 1991, p. 96) A freqüência das crianças na escola de educação infantil também constitui um fator social que possibilita a oportunidade de questionar e pensar sobre a escrita.

Portanto, é preciso considerar e valorizar as tentativas de compreensão e produção do sistema de escrita realizadas pela criança, oferecendo-lhe materiais escritos e estimulando-a a expressar-se no contexto escolar. A sala de aula deve oferecer coisas para ler.

> Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio e não está louco. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca "sai linguagem": uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de uma outra forma. (Ferreiro, 1995, p. 103)

Ao proporcionarmos situações reais de leitura, para que as crianças explorem e interpretem os materiais de escrita, produzidos socialmente, estamos oferecendo oportunidades de interação com o texto, entendendo-o como uma reflexão sobre a experiência e uma experiência de reflexão.

> Se do ponto de vista do autor, o texto é um trabalho com e sobre a experiência concreta, do ponto de vista do intérprete, o texto é uma nova experiência que ele vive e transforma, transformando-se na medida em que incorpora as novidades essenciais e a própria reflexão, relativamente autônoma, ao seu mundo de vivências (São Paulo. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa; primeiro grau, 1988, p. 14).

As atividades de escrita e leitura na escola devem ser acompanhadas de um trabalho de reflexão e operação sobre a linguagem, possibilitando a sua vivência. Para que isso ocorra, o texto precisa ganhar autonomia como um modo próprio de representação das experiências e de expressão pessoal (São Paulo. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa; primeiro grau, 1988).

Na opinião de Carvalho (1995),

> A maneira pela qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar. Praticamente, todo o trabalho de alfabetização em nossas escolas (seja qual for o método adotado) parte do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo da decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente. (p. 11)

A autora esclarece que é preciso mostrar aos alunos o que se obtém com a leitura, a partir de atividades que tenham sentido, que ofereçam compreensão da leitura, desde o início da alfabetização. Para Carvalho (1995) o bom leitor se forma na infância, "... antes mesmo de saber ler, através do contato com a literatura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização" (p. 11). Ela explica que o ensino da leitura e da escrita deve estar associado ao seu uso social, demonstrando sua função imediata, e não apenas futura, e motivando o aluno ao esforço pela aprendizagem. Muitas vezes, a criança conclui que a aprendizagem da leitura e da escrita serve apenas para passar de ano e realizar cópias oferecidas pela professora.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino de primeira à quarta séries (1997), não é possível formar bons leitores por meio de materiais empobrecidos de leitura, principalmente no período em que a criança é iniciada no aprendizado da escrita. O gosto pela leitura surge quando ela se torna significativa na vida das pessoas.

Por esse motivo e por se tratar de uma forma específica de conhecimento, o texto literário deve fazer parte das práticas cotidianas de sala de aula. A literatura constitui um

> ... inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos [ante o real], em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. (Brasil. PCN, 1997, v. 2, p.37)

Se pretendemos que o contato inicial com a leitura e a escrita leve a criança à construção de conhecimentos, devemos refletir sobre os procedimentos didáticos desenvolvidos no trabalho com as informações.

> Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. (Brasil. PCN, 1997, v.2, p. 58)

Proporcionar tais condições significa definir e organizar projetos de leitura que conduzam o aluno à reflexão, à seleção, à crítica, à valorização das informações, bem como estipular um horário regular de leitura, entre outros procedimentos. Uma prática intensa de leitura na escola é necessária à ampliação da visão de mundo e à inserção do indivíduo na cultura, à estimulação do desejo de ler, à vivência de emoções e ao exercício da imaginação, à expansão do conhecimento da própria leitura, à produção oral e escrita, à sugestão sobre o quê e como escrever, à aproximação do leitor com o texto, etc (Brasil. PCN, 1997, v. 2). A oferta de textos escritos de boa qualidade, por meio da leitura, e o estímulo à produção de textos, mesmo antes de saber escrevê-los, ou seja, através da oralidade, constituem medidas para a formação de bons produtores de texto no período de alfabetização. A formação de bons leitores e produtores de texto, que ainda não dominam a linguagem escrita, pode se efetivar a partir da leitura do professor, que conta histórias, e de sua escrita sobre o texto oral da criança.

Outro fator que contribui para esta formação resulta da interação que a criança estabelece com o livro, ao fazer inferências sobre o seu conteúdo pela observação de suas características gráficas.

> As crianças que aprendem a ler textos precisam aprender a ler o universo icônico [desenhos] em que os textos estão envolvidos nos diferentes suportes em que podem acontecer. O professor precisa ajudar as crianças a se desenvolverem como leitores desse universo que apoia e amplia os significados traduzidos em língua escrita. (Cavalcanti, 1996, p. 14)

Na história do homem, a escrita nasceu vinculada à imagem, pois as cenas de animais e caçadas desenhadas nas cavernas pré-históricas já indicavam a intenção de comunicar. Depois de muito tempo foi possível desvincular a narrativa do desenho. As crianças parecem seguir essa mesma trajetória, pois tendem a manter o desenho como complemento da escrita, no início do processo de alfabetização.

Considerando essa estreita relação entre o desenho e o texto, verificada nas produções gráficas infantis e nas produções gráficas literárias,

> O professor pode propiciar o feliz casamento entre texto e imagem, trabalhando com ambos em sala de aula. E quanto mais oportunidades as crianças tiverem de extrair significados de imagens variadas, internas ou não aos livros que utilizam para as atividades escolares, mais autonomia ganharão em sua relação com as diferentes fontes de informação que a cultura impressa oferece. Assim, poderão aproveitar o espaço de aprendizagem que lhes é oferecido pelos livros. (Cavalcanti, 1996, p. 17)

Cavalcanti (1996) observou que é preciso alfabetizar a criança para o universo visual, aperfeiçoando sua capacidade de criação e recepção de mensagens visuais. Por sua vez, Nicolau & Mauro (1996) explicam que:

> Dentro do processo educativo, a expressão infantil deve ser globalmente estimulada, favorecendo-se o afloramento de respostas diferentes e divergentes, fruto do exercício da capacidade criativa da criança. Pelo uso de diferentes linguagens a criança exprime sua existência, sentimentos, opiniões, enfim o seu estar no mundo. (p. 92)

As autoras afirmam a necessidade de se combinar as expressões gráficas, pictóricas e verbais da criança durante a alfabetização, levando-a a criar um título para o seu desenho, a falar sobre o processo de criação, a comentar sobre os trabalhos produzidos, a ilustrar uma história lida/ouvida e/ou escrita.

No entanto, a expressão artística não tem sido utilizada adequadamente no contexto de sala de aula. Na maioria das vezes, a arte representa uma simples atividade de lazer entre as demais disciplinas. Para Duarte Júnior (1991) há necessidade de se recuperar a *expressão pessoal*, tanto dos alunos quanto dos professores, dentro das escolas. O autor afirma que a preocupação com as técnicas pedagógicas provocou o esquecimento quanto aos fins da educação, ou seja, quanto à discussão sobre *o quê*, *como* e *porque* ensinar. A arte deixou de ser um objeto de conhecimento e se tornou um meio de ilustrar as aulas.

Durante o período de alfabetização, a prioridade dada à aprendizagem da escrita costuma causar uma diminuição da produção artística. Na opinião de Moreira (1997), esse problema se agrava nos anos seguintes, pois a expressão artística é destinada às sobras de tempo. Pela organização do tempo, o aluno percebe a valorização atribuída a determinados conteúdos.

> Com a divisão do tempo fica claro que todas as matérias que cuidem de desenvolver o pensamento lógico, a objetividade, tem sempre um número de horas maior do que as matérias que envolvam também o aspecto afetivo, o emocional. (Moreira, 1997, p. 75)

No entanto, Moreira (1997) esclarece que o trabalho pedagógico, baseado na relação entre diferentes linguagens, é possível quando é desenvolvido pela própria professora da classe.

No que se refere ao desenho infantil, como atividade expressiva, poucos professores percebem sua importância, pelo desconhecimento da natureza dessa atividade e, por isso, não estimulam a criação.

Para Moreira (1997),

> ... o tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio. É o tempo em que o sujeito se apossa do material para dizer de si e do seu mundo. Para falar do que lhe diz respeito, para dar forma a seus pensamentos e sentimentos. Este é um tempo que há muito a vida urbana engoliu ... (Moreira, 1997, p. 79).

Em algumas escolas, o momento destinado às atividades artísticas ocorre em uma sala específica, separada da sala de aula, o que revela a divisão entre o espaço de criação e o espaço de informação. Freqüentemente, quando o desenho é oferecido na própria sala de aula ele se constitui numa cópia, pois o professor não sabe desenhar. Moreira (1997) explica, ainda, que "fecha-se assim uma cadeia de desenhos sem significados. Desenhos que não são expressão de quem desenha e portanto não são nada, pois que arte é sempre 'linguagem carregada de significado'" (p. 87).

Porcher (1982) adverte que "não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão" (p. 15). Ninguém cria do nada. É preciso oferecer meios à criança a fim de que ela realize sua produção espontânea. Segundo Porcher (1982), deixar o aluno entregue a si mesmo no desenvolvimento de sua expressão artística significa "... deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar *de fato* as desigualdades sociais do acesso à arte" (p. 22). Para o autor, tanto o espontaneísmo puro quanto o dirigismo absoluto representam um perigo para a prática pedagógica da arte.

No período que se estende dos 6 aos 9 anos,

> ... a influência da leitura e da escrita torna-se sensível. As faculdades de observação superarão pouco a pouco as qualidades instintivas. O processo da expressão plástica da criança vai inverter-se progressivamente. Em vez de partir do seu mundo interior, ela vai partir do objeto. Durante algum tempo ela vai esforçar-se por reconstruí-lo, mas acabará logo por submeter-se a códigos exteriores, e se dirigirá para uma visão comum. (Porcher, 1982, p. 122)

Martins (1988) complementa as idéias precedentes ao expor que "a escola tira um pouco a graça do fazer, que vira *dever* – obrigação, tarefas para tirar 'nota', deixando freqüentemente de lado o *fazer/prazer*, exercício de apropriação" (p. 83). Em conseqüência disso, a criança parte em busca da sabedoria proposta pelo adulto, deixando de viver o lúdico e assumindo valores que a desviam de suas necessidades básicas.

O desenho infantil, enquanto atividade expressiva, também se constitui numa ação lúdica e, portanto, inerente à condição de ser e de viver da criança (Sans, 1994).

Sans (1994) alerta para o fato de que "... muitas vezes o adulto considera somente o produto e não percebe que no desenvolvimento dessas atividades o processo é vivenciado com capricho e atenção, constituindo-se em muitas ocasiões, como uma forma de trabalho" (p. 42). Isso evidencia que o desenho infantil não é analisado, dentro da escola, como uma atividade inteligente, que manifesta a construção e comunicação de conhecimentos e emoções.

De acordo com Piaget (1998), "a idade média de sete anos, que coincide com o começo da escolaridade da criança, propriamente dita, marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental" (p. 40). Esse período do desenvolvimento é caracterizado por um duplo processo: a concentração individual, quando a criança trabalha sozinha e a colaboração efetiva, em situações de convívio.

No que se refere às relações interindividuais, a criança, nesta fase, é capaz de cooperar, pois não confunde mais o seu ponto de vista com o dos outros, dissociando-os para coordená-los. O desaparecimento do egocentrismo se manifesta na compreensão da opinião alheia, na procura de justificações para as próprias opiniões e na necessidade de conexão entre as idéias.

Piaget (1998) ainda esclarece que, a partir dos sete ou oito anos, a criança pensa antes de agir, conquistando o difícil processo da reflexão. O autor revela que "... a reflexão é uma conduta social de discussão interiorizada ..." ou, por outro lado, "... a discussão socializada é apenas uma reflexão exteriorizada", pois "... toda conduta humana é ao mesmo tempo social e individual" (Piaget, 1998, p. 42).

Na fase entre os sete e os 12 anos, as transformações ocorrem tanto no plano intelectual quanto no afetivo. A afetividade é caracterizada pelo aparecimento de sentimentos morais e pela organização da vontade, a qual conduz a uma melhor integração do eu e à regulação da vida afetiva. O respeito mútuo surge no convívio social e pode ser observado no atendimento às regras, como resultado de um acordo explícito, e não mais como produto de uma vontade exterior. A prática da cooperação e do respeito desenvolvem o sentimento de justiça, a honestidade e a reciprocidade, como um sistema racional de valores pessoais. A vontade, por sua vez, é entendida aqui, não como a energia a serviço de uma tendência, mas como uma regulação que favorece certas tendências em detrimento de outras. Ela consiste em reforçar uma tendência superior e frágil (o dever, por exemplo), e não em atender a uma tendência inferior e forte (o prazer desejado), fazendo a primeira triunfar (Piaget, 1998).

O desenvolvimento de atividades artísticas, neste período de grandes transformações intelectuais e afetivas, que coincide com o início do processo de alfabetização, torna-se relevante pois envolve muitas das necessidades e potencialidades da criança e inter-relaciona vários aspectos de seu desenvolvimento: cognitivos, afetivos, motores e sociais.

Lima (1990) lembra que "... a gênese do processo artístico tem pontos em comum com a gênese do processo de construção do conhecimento do ser humano ...", pois está ligada diretamente à função simbólica (p. 78). A autora explica que o acúmulo de conhecimentos é possibilitado pela faculdade de simbolizar, ou seja, evocar objetos ausentes, temporal e espacialmente, pela mediação de um substituto. Portanto, na instituição escolar, a arte contribui para a constituição e o exercício de procedimentos cognitivos, relacionados à construção de conhecimentos, que ocorrem numa situação entre o indivíduo e o objeto a conhecer. Nesta interação, a criança formula hipóteses que representam tentativas de construção simbólica (Lima, 1990).

Duarte Júnior (1991) revela que a arte se constitui numa tentativa de apresentar integralmente os sentimentos, já que os símbolos lingüísticos não são capazes de fazê-lo. Segundo o autor,

> O processo do conhecimento ... articula-se entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado). Ao possibilitar-nos o acesso a outras situações e experiências, pela via do sentimento, a arte constrói em nós as bases para uma compreensão maior de tais situações. Porque a simples transmissão de conceitos verbais, que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um processo de real aprendizagem ocorra. (Duarte Júnior, 1991, p. 69)

A expressão pessoal da criança possibilita a aprendizagem de qualquer tipo de conhecimento, construído por outros.

Para Moreira (1997), é importante que a criança utilize a linguagem plástica para dizer o que pensa e sente sobre si mesma e sobre o mundo. Por isso, o processo de alfabetização deve ser considerado sob dois aspectos: quanto ao domínio do código visual, trabalhando com a arte a fim de aprender a sua linguagem, e quanto ao aprendizado da leitura, por meio dos desenhos das crianças.

Como sistema simbólico, a arte se constitui num instrumento para interpretar o mundo, ao transformar informações e sentimentos em experiências (Pillar, 1996b). Os símbolos, como instrumentos da atividade cognitiva, possibilitam à criança explicar e representar o real, dando significado a ele, e dele se apropriar. Dessa forma, a criança não representa o objeto através da arte, e sim a interpretação que atribui a ele. Goodman, citado por Pillar (1996b), afirma que "... o olho seleciona, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa, constrói" (p. 36). Isso significa dizer que o olhar de cada um é influenciado pelas experiências anteriores, lembranças, relações, interpretações, imaginação, ao captar o que é significativo.

> Em síntese, "as artes representam uma forma de pensar e uma forma de saber" e tem um compromisso maior com a simbolização do que com o real. O simbólico não é o real, é o modo como cada um representa o real. Por isso, pode-se dizer que as artes são um espelho criativo da vida. (Pillar, 1996b, p. 37)

Ao participar de atividades artísticas, a criança realiza uma reconstrução das mesmas em sua imaginação, formando idéias e sentimentos, que são expressos em ações de uma maneira pessoal. Conforme afirmam Ferraz & Fusari (1993), a expressividade infantil consiste num processo de articulação interna e de inter-relação com os outros e o ambiente. É no contato com as pessoas e as coisas que a criança, numa ação recíproca, internaliza os conhecimentos, relacionando-os às suas experiências de vida e reorganizando-os através do processo criador, que é imaginativo. Em outras palavras,

> ... a atividade imaginativa é uma atividade criadora por excelência pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, idéias e conceitos, que vinculam a fantasia à realidade. (Ferraz & Fusari, 1993, p. 60)

Além disso, a imaginação é influenciada pela afetividade, da mesma forma como também a influencia. "Esta capacidade imaginativa que faz a criança extrapolar a realidade é o que vai ajudá-la a estruturar o pensamento abstrato." (Ferraz & Fusari, 1993, p. 85)

A aula de artes envolve os mesmos elementos presentes nas brincadeiras, isto é, a experimentação, a criação, a atividade lúdica e a imaginação. Sans (1994) observou que "a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar" (p. 21). A fim de atender às suas intenções lúdicas, a criança investiga e manipula diversos materiais. A ação de desenhar e brincar ocorrem de forma simultânea na infância e são impulsionadas pelo prazer e alegria que proporcionam. Para Sans (1994), embora as crianças não tenham conhecimento completo sobre as coisas, elas articulam com facilidade o que conhecem, demonstrando um raciocínio rápido, sem dificuldade para assimilar dados, e apresentando mais criatividade do que os adultos. "Criar é propor algo novo. Para isso, é fundamental a participação da expressão lúdica. Do lúdico vem a condição essencial de se reorganizar e combinar o que se conhece, a fim de se formar o novo." (Sans, 1994, p. 101)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de artes (1997),

> A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. (v. 6, p. 41)
>
> [Ela] ... é um elemento indispensável na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem se realize por meio de estratégias pessoais de cada aluno. (v. 6, p. 42)

Nas situações de aprendizagem, o aluno precisa praticar as capacidades de ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir.

As teorias baseadas na cognição artística consideram que o desenho infantil é resultado da compreensão que a criança tem do mundo e também é uma expressão de seu desenvolvimento intelectual. Por isso, ela desenha o que conhece sobre tudo o que a rodeia, e não somente o que vê.

Na opinião de Derdyk (1994), o desenho manifesta a necessidade de comunicação que a criança tem, traduzindo seu pensamento e revelando conceitos. Ele exprime a capacidade de imaginar e projetar, assim como a vontade de significar. Nele está implícita uma conversa entre o que está dentro e o que está fora.

Pillar (1993) também considera que a criança, ao expressar-se plasticamente, "... está se valendo de uma linguagem, de um sistema de representação para comunicar uma realidade própria, construída a partir das suas atividades no meio circundante, as quais ela discrimina e reestrutura de forma original" (p. 16).

Martins (1988) explica que:

> É através da percepção e da sensibilidade, elementos que formam o corpo da Arte, que a criança faz sua leitura de mundo, descobrindo os "textos", as "palavras", as "letras" de cada contexto. Quanto mais viver esta leitura, mais aumentará sua capacidade de perceber, mais terá ampliado seu repertório pessoal, mais terá desenvolvido sua consciência crítica. É preciso estabelecer relações sensíveis e ricas para que isto aconteça, partindo de estímulos realmente geradores de idéias, sensações, sentimentos, pensamento, etc. (p. 85)

Por sua vez, Lowenfeld (1977) concluiu que a capacidade de revelar conceitos através de trabalhos artísticos é de grande importância para o crescimento e desenvolvimento da criança. Segundo o autor, a criança, assim como o artista, exprime, através da arte, sua relação com a própria experiência. No entanto, a atenção do artista está concentrada no produto final, enquanto a atenção da criança está focalizada no processo, ou seja, na experiência que realiza no momento da criação.

Considerando a natureza e a importância das atividades artísticas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola, que visem ao aprimoramento das estruturas cognitivas e ao estímulo da sensibilidade e da criatividade infantis, durante o período de aquisição da leitura e da escrita, faz-se necessário refletir sobre o papel do educador quanto à expressividade da criança.

Observa-se, freqüentemente, que a escola não prioriza a relação entre o pensamento e as atividades criadoras. A transmissão de informações de maneira mecanicista, sem reflexão e participação afetiva limita o potencial do aluno. Por isso, é preciso que o educador saiba intermediar os conhecimentos e incentivar as habilidades de observar, ouvir, ver, sentir, imaginar e fazer, bem como as suas representações. "O trabalho educativo em arte ... se faz de uma forma interativa entre criança-adulto-ambiente natural e cultural" e, portanto, requer conversações que despertem imagens e sentimentos, anteriormente percebidos, na memória da criança (Ferraz & Fusari, 1993, p. 111). A compreensão e o encaminhamento dos conteúdos artísticos favorecem o desenvolvimento da percepção e da imaginação da criança, melhorando sua expressão e participação no contexto cultural, ao ampliar sua leitura

de mundo. Por isso, a atividade artística deve ocorrer num ambiente estimulante e desafiador, organizado por um educador que compreenda os processos de criação infantil (Ferraz & Fusari, 1993).

Para que o educador se instrumentalize em relação à linguagem gráfica, tornando-se sensível ao universo gráfico infantil, Derdyk (1994) sugere que ele reconheça sua própria capacidade de expressar-se artisticamente, vivenciando seu processo sensível e criador. É necessário ao educador "... absorver a noção da possível inter-relação e interdependência de todas as instâncias físicas, psíquicas, emocionais, culturais, biológicas, simbólicas, enfim, de tudo o que concorre para o pleno desenvolvimento da criança" (Derdyk, 1994, p. 15). Isso significa considerar a inter-relação entre uma educação voltada para a prática do sensível e outra que vise o desenvolvimento da inteligência, relacionando a prática de vivências com a prática de conceitos.

É preciso desvelar o repertório da criança, oferecendo-lhe oportunidades de expressão, conhecendo seu pensamento, sua percepção de mundo e seus sentimentos. Para isso, é necessário saber ler as expressões infantis, aproximando-se da criança e ouvindo sobre suas representações, compartilhando sua produção, compreendendo seus significados e gerando novas idéias e questões (Martins, 1988).

A utilização da arte na construção de conhecimentos pressupõe um trabalho de estimulação à curiosidade infantil e de interpretação da expressão da criança, integrando-a aos conteúdos transmitidos. Martins (1988) esclarece que "é a partir de trabalhos plásticos, sonoros, cênicos e verbais em que a criança dialoga com seu mundo, que o professor pode estabelecer relações profundas para a aquisição de conteúdos considerados essenciais" (p. 89). Na opinião da autora, a prática docente deve estar direcionada ao *fazer/prazer* na sala de aula, desvelando e ampliando o repertório pessoal de imagens, falas e gestos infantis.

No desenvolvimento de uma ação didática, voltada à estimulação do pensamento criativo e da expressividade da criança, o educador pode utilizar diversos tipos de materiais, que permitam a produção de atividades plásticas, musicais, dramáticas e corporais. "A qualidade do trabalho pedagógico está presa, ..., à postura assumida pelo professor e à orientação que ele dê a todas as etapas das atividades em sala de aula." (Martins, 1988, p. 90)

Iavelberg (1990) também chama a atenção para a importância de intervenção do professor como fator de aprendizagem, além de considerar essenciais as interações criança/criança e criança/universo circundante.

Sobre a postura do educador, Lowenfeld (1977) afirma que é preciso compreender e sentir as necessidades da criança e desenvolver certa sensibilidade a tudo que nos cerca. "Tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística." (Lowenfeld, 1977, p. 41) Isto só é possível a partir do conhecimento e da compreensão psicológica das necessidades infantis.

De acordo com Porcher (1982), o professor deve criar condições para as experiências e reunir os meios necessários, a fim de enriquecer os momentos de aprendizagem no meio escolar. "O que dá tranqüilidade à criança é o interesse que o professor manifesta em relação a ela e às suas realizações." (Porcher, 1982, p. 122) Segundo o autor, cabe ao adulto definir-se como um parceiro que estabelece uma comunicação com a criança por meio das obras plásticas, deixando de agir como um simples espectador.

No entanto, a competência e a postura necessárias à construção de um trabalho pedagógico com a arte, especialmente em relação ao desenho infantil, durante o processo de alfabetização, exige a preparação adequada dos educadores, tornando-os sensíveis e curiosos com respeito à criança e à sua produção gráfica. As experiências com a linguagem plástica despertarão novas sensações e possibilidades de expressão no adulto, provocando o surgimento de uma nova interação entre o educador e a criança.

> Ao resgatar e ampliar seu próprio processo de desenhar, ele [o professor] deverá ter mais possibilidades de criar uma ponte entre ele e a criança, de compreender e valorizar essa atividade, de aumentar a capacidade das crianças para se expressarem através do grafismo. (Mamede, 1994, p. 22)

Para Moreira (1997), é preciso que o professor entre no jogo e se deixe contagiar pelo prazer da brincadeira com os traços, as formas e as cores.

> O importante é que cada um possa reencontrar o seu próprio canal expressivo: desenhar com as palavras, com a música, com as cores, com o gesto. E também se aventurar em outras linguagens, recriando seu espaço lúdico, se afirmando como ser humano. (Moreira, 1997, p.96)

Tais vivências provocam uma transformação das relações estabelecidas entre os educadores e os alunos, ao desfazer a separação existente entre o ato de ensinar e o ato de aprender.

Esse preparo do professor é de fundamental importância para que as atividades artísticas sejam praticadas rotineiramente na sala de aula, no decorrer das séries iniciais e, principalmente, durante o processo de alfabetização, que corresponde à fase de construção de novos conceitos simbólicos.

> Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com as descobertas. (Brasil. PCN, 1997, v. 6, p. 35)

A explanação, realizada neste capítulo, sobre a importância e a necessidade da expressão artística infantil, tanto para o desenvolvimento integral do ser humano, que envolve os aspectos psicológicos, sociais, afetivos e físicos, quanto para uma aprendizagem mais eficiente dos conteúdos escolares, teve por finalidade justificar a utilização do desenho para um trabalho de motivação ao hábito da leitura, de forma prazerosa, durante o processo de alfabetização, exposto nesta investigação.

O desenho infantil será estudado, no próximo capítulo desta pesquisa, como atividade inteligente, que apresenta características peculiares de acordo com as fases do desenvolvimento cognitivo infantil e que, por este motivo, estabelece relações com a construção de conhecimentos sobre a escrita. As teorias estudadas sobre o desenho da criança e a análise dos dados levantados no trabalho empírico, permitirão refletir sobre uma possível contribuição da produção artística infantil para o desenvolvimento do gosto pela leitura de obras literárias infantis.

CAPÍTULO 2

O DESENHO INFANTIL

"O DESENHO CONSTITUI PARA A CRIANÇA UMA ATIVIDADE TOTAL, ENGLOBANDO O CONJUNTO DE SUAS POTENCIALIDADES E NECESSIDADES. AO DESENHAR, A CRIANÇA EXPRESSA A MANEIRA PELA QUAL SE SENTE EXISTIR"[4]

EDITH DERDYK

[4] DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho.* SP:Scipione, 1994, p. 52. (Pensamento e ação no magistério)

2.1 DEFININDO O DESENHO INFANTIL

Assistir à elaboração de um desenho por uma criança, acompanhando seus movimentos, suas emoções, seus comentários e a sua organização de traços no papel, é uma atitude pouco comum entre os adultos. Assim como a brincadeira, a prática do grafismo é inerente ao comportamento infantil, aparentando ser uma atividade simples, que proporciona apenas entretenimento e envolve a atenção da criança na decisão de cada traço ou cor.

No entanto, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento já estudaram o desenho infantil, concluindo que ele sintetiza operações mentais complexas, possibilitadas pelo desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, perceptivo e social. Tais estudos permitiram a identificação dessas operações a partir da interpretação do grafismo infantil, feita pela própria criança.

Para Mamede (1994), que discute a inter-relação de aspectos relativos ao desenvolvimento do desenho infantil, "o desenho é manifestação de uma necessidade vital para a criança: conhecer e agir sobre o mundo, comunicar-se com esse mundo" (p.22). Isso significa que desenhar é uma atividade inteligente, pois o indivíduo se apropria das informações existentes em seu ambiente físico e social e constrói conhecimentos sobre elas de maneira pessoal, expressando-os através do grafismo.

Pillar (1996b), que investigou as construções de conhecimento no desenho a partir das concepções da criança, define o desenho como um sistema de representação, o qual envolve tanto a produção como a interpretação de imagens formadas por símbolos, utilizados para expressar idéias, sensações, fantasias e sentimentos.

"Os símbolos são pessoais e guardam uma semelhança com o referente, por isso se diz que o desenho mantém um vínculo analógico com o objeto representado." (Pillar, 1996b, p.19) A autora esclarece, ainda, que esses símbolos não se apresentam como uma cópia dos objetos, mas resultam de uma recriação destes pela criança numa linguagem gráfica.

Assim, o potencial perceptivo possibilita que a criança retire informações de seu espaço físico, por meio de suas ações, refletindo sobre ele e reorganizando-o através de seu potencial representativo. De acordo com Pillar (1996b), o desenho é um registro de tudo que é significativo para a criança, constituindo sua primeira linguagem gráfica na comunicação de experiências, pensamentos, alegrias, etc. Além disso, ele "... propicia conhecer o universo simbólico, temático e conceitual da criança" (Pillar, 1996b, p.57).

Iavelberg (1993), que pesquisou as teorias construídas pela criança sobre o desenho, nos diversos momentos conceituais de seu desenvolvimento, complementa as definições anteriores sobre o ato de desenhar ao afirmar que:

> ... o sujeito pode alcançar determinado nível de desenvolvimento de suas estruturas operatórias e pode possuir ou não saberes em relação a objetos específicos do conhecimento, pois sua construção é dependente de interação social sistemática. (p. 17)

A criança desenvolve sua capacidade de representação ao observar e imitar as produções gráficas de outras pessoas, com as quais interage, e ao analisar e imitar suas próprias produções. Portanto, o desenho infantil se configura pela influência da produção cultural e histórica do adulto, isto é, se houver oportunidade para tanto.

No entender dessa autora, o desenvolvimento das funções mentais da criança e os fatores culturais se unem no momento de pensar e fazer o desenho.

Derdyk (1994) também concorda em afirmar que o desenho é uma atividade cognoscente, pois se constitui numa linguagem presente na arte, na ciência e na técnica. Usando as palavras de Steinberg, ela escreve que "o desenho é uma forma de raciocinar sobre o papel" (Derdyk, 1994, p.42).

Em relação ao desenho infantil, Derdyk (1994) declara que se trata da "... manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar" (p.51). Ele é uma forma de criar explicações, hipóteses e teorias para a compreensão da realidade; um meio utilizado pela criança para reinventar o mundo, desenvolvendo suas capacidades intelectiva e projetiva ao expressar-se graficamente.

A autora também conceitua o desenho como uma atividade lúdica, onde o aspecto operacional se une ao imaginário, esclarecendo que "a operacionalidade envolve o funcionamento físico, temporal, espacial, as regras; o imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações" (Derdyk, 1994, p.73). Da mesma forma que o jogo, o desenho é uma atividade que articula a inteligência à fantasia, proporcionando a compreensão e a interpretação da realidade física e social, vivida pela criança.

Derdyk (1994) considera também que o ato de desenhar se constitui de "... gestos adquiridos, aculturados e imitativos" (p. 124).

Nas palavras de Moreira (1997), "... o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala" (p. 20). Segundo essa autora, o desenho representa a

primeira escrita da criança, ou seja, a intenção de comunicar algo ou contar uma história; é também um espaço de criação, onde a criança se projeta, revelando pensamentos e sentimentos.

Sans (1994) explica a ação lúdica presente nos atos de brincar e desenhar, demonstrando que tais ações estão interligadas e podem ocorrer de forma simultânea em diversos momentos. O autor considera o jogo e o desenho como atividades que permitem à criança penetrar no mundo adulto, unindo conhecimento e sonho. O adulto, ao contrário, utiliza o brinquedo como uma fuga da realidade, um divertimento, buscando prazer.

Os estudos desenvolvidos sobre o desenho infantil permitem caracterizá-lo como um sistema de representação, uma linguagem gráfico-plástica, como ação lúdica e até como arte, pois todas essas atividades integram os diversos aspectos do desenvolvimento infantil: o cognitivo, o motor, o perceptivo, o afetivo e o social. O desenho é construído e aprendido pela criança em contato com o meio cultural ao qual pertence, e vai se transformando em decorrência do desenvolvimento das estruturas mentais e experiências vividas pelo indivíduo, de maneira original e peculiar.

As diversas investigações sobre o desenho da criança permitem também um maior conhecimento do universo infantil, pois revelam a articulação e organização de informações e sentimentos traduzidos no papel e, muitas vezes, explicitados pela própria criança. Além disso, as características do grafismo evidenciam o tipo de estruturação simbólica que a criança desenvolve num determinado momento.

Luquet (1979), ao estudar as características representativas do desenho infantil em seu processo de evolução, demonstrou que a criança não reproduz uma cópia dos objetos em seus desenhos, mas que ela os realiza de acordo com o *modelo interno* que possui deles, isto é, pelas suas construções mentais em relação à experiência que tem com os objetos, reconstruindo-os originalmente. Para Luquet (1979), o objeto serve como sugestão.

Apesar disso, o autor afirma que "o desenho infantil é realista pela escolha dos seus motivos e também pelo seu fim" (Luquet, 1979, p.124), ou seja, a intenção da criança ao desenhar é ser realista. Isso porque os desenhos revelam uma observação atenta da criança sobre o seu meio. A influência do ambiente nas produções gráficas infantis é indicada pelo autor ao afirmar que "o repertório gráfico da criança, assim como a sua experiência visual, estão condicionados pelo meio onde ela vive" (Luquet, 1979, p.23).

Utilizando as teorias de Luquet e Piaget, para investigar a relação entre as construções dos sistemas de escrita e de desenho, durante o processo de apropriação

desses sistemas, Pillar (1996a) explicou, por sua vez, que "o vínculo que a criança mantém entre o objeto e a sua representação gráfica se modifica em função do seu entendimento do sistema do desenho e da sua construção do real" (p. 41). Na interação que estabelece com os próprios desenhos, e com os de outras pessoas, a criança elabora hipóteses sobre a natureza e função deles, interpretando-os. Portanto, a criança constrói conhecimentos ao desenhar e sobre os desenhos, explorando possibilidades de representação numa linguagem bidimensional.

Sans (1994) esclarece também que "... a criança desenha espontaneamente de acordo com os seus critérios de observação e análise visual, representando o que percebe de essencial do elemento a ser criado ou retratado" (p. 37). O autor explica que o desenho não é uma atividade organizada aleatoriamente pela criança, pois suas preferências e conhecimentos estão envolvidos no desenvolvimento desta atividade, determinando a eliminação de aspectos que não são considerados importantes, bem como a seleção de outros.

É através das experiências e interações que vivencia em seu meio, que a criança constrói seus conhecimentos e impressões sobre tudo que a rodeia, de uma maneira particular, reestruturando mentalmente as informações adquiridas (visuais, auditivas, gestuais, etc.) e expressando-as em seus desenhos.

Ferraz & Fusari (1993) explicam que o acúmulo de impressões sobre o meio é que se constitui como base para a organização das habilidades perceptivas e expressivas da criança. "A expressão infantil é, pois a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos." (p.55)

Nos escritos de Freinet (1977), sobre a síntese pedagógica, psicológica e cultural do desenho infantil, enquanto expressão artística, já se podia constatar uma busca pelo conhecimento do comportamento da criança nos níveis intelectual, afetivo e cultural. Em relação à atividade gráfica da criança, Freinet (1977) notou que seus gestos não são gratuitos e que seguem um plano experimental; eles "têm uma finalidade, fruto por vezes de um princípio de apreciação intuitiva individual, mas quase sempre suscitada por relações com o meio ambiente onde a criança procura integrar-se" (p. 23).

Há muito tempo, o autor já defendia a idéia de que a criança não realiza cópias, mas se apodera de modelos (objetos reais ou desenhos de outras pessoas), assimilando-os e integrando-os às suas produções de forma original. Freinet (1977) também considerou a seleção e a valorização pela criança de determinados elementos que eram traçados no desenho, por chamarem a sua atenção e por caracterizarem as

produções. Considerou ainda as interpenetrações da realidade e do pensamento imaginativo no ato de desenhar.

A partir das definições sobre o desenho infantil, elaboradas por autores antigos e atuais, pôde-se perceber que ele se constitui numa atividade inteligente, sensível e cultural, que envolve diversas manifestações do comportamento infantil – visuais, verbais, gestuais, etc. - e que integra dois planos: o real e o imaginário.

Na seqüência deste capítulo serão aprofundados os fundamentos teóricos sobre a constituição, produção e interpretação do desenho infantil, que o caracterizam como atividade inteligente, sensível e cultural. Esses fundamentos vão servir à uma reflexão sobre a possibilidade de utilizar a produção gráfica infantil no desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos ou hábitos, dentro do contexto escolar.

2.2 O DESENHO INFANTIL E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS

O desenho realizado pela criança pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem? Considerando que se trata de uma atividade cognitiva, o desenho poderá associar conhecimentos, conduzindo a criança à apreensão de conteúdos e ao prazer em desenvolvê-los?

Vários estudiosos sobre o desenho infantil definiram esta atividade de acordo com diferentes perspectivas teóricas e enfocando diferentes características e significados do desenho, como foi apresentado no início deste capítulo.

Uma reflexão sobre essas análises permite a organização de um outro conceito a respeito do desenho infantil: *neste estudo, ele é considerado como uma atividade que mobiliza a criança em todas as suas manifestações, ou seja, nos aspectos cognitivo, motor, afetivo, perceptivo, gestual, oral, entre outros.* Isso é observado nos momentos em que a criança se concentra no desenvolvimento de sua produção gráfica e a relata, revelando o estabelecimento de relações entre informações de diversas naturezas.

No entanto, considerar o desenho como uma síntese das expressões infantis, estruturadas no papel, não significa abordá-lo a partir de um ecletismo teórico. Como o interesse deste estudo consiste em verificar a possibilidade do desenho ser utilizado pela criança como um instrumento de trabalho cognitivo, capaz de facilitar a aprendizagem de conteúdos e hábitos relacionados à prática escolar, especialmente à que se refere à leitura e ao hábito de ler, os fundamentos teóricos que orientam esse estudo sobre o desenho infantil foram encontrados em pesquisas específicas a

respeito dele, baseadas nas investigações de Jean Piaget, as quais contribuíram para uma compreensão mais abrangente de sua natureza e significado.

Tais pesquisas revelam as idéias que crianças pré-escolares possuem sobre o processo de desenho e a relação entre as construções dos sistemas de escrita e as do desenho, durante o processo de apropriação dos dois sistemas (Pillar, 1996a e 1996b); as representações ou hipóteses que as crianças de três a 14 anos constróem sobre o desenho, de acordo com suas oportunidades em situações de aprendizagem, envolvendo elementos mediadores da cultura (Iavelberg, 1993) e a natureza da relação entre desenho e escrita no processo de aquisição da escrita alfabética, por crianças em idade pré-escolar (Ferreira, 1997). Além desses estudos recentes, foram utilizados os conceitos elaborados por Luquet (1979) acerca do desenvolvimento gráfico infantil, os quais correspondem aos princípios da teoria piagetiana, que explica a aquisição de conhecimentos através da ação, da interação da criança com o objeto a conhecer e da estruturação de suas experiências em sistemas (Pillar, 1996 b).

As obras dos demais autores complementam o quadro teórico na compreensão do significado e importância do desenho infantil, durante o processo de alfabetização, como por exemplo, as de Derdyk (1994), Moreira (1997), Ferreira (1998), e algumas obras clássicas, como as de Mèredieu (1974), Lowenfeld (1977) e Freinet (1977).

Em todas essas referências, o desenho é analisado e discutido como objeto de conhecimento, o qual possui fases de desenvolvimento, com características específicas e funções, como as de representação ou linguagem.

Considerando as investigações já realizadas sobre o desenho, citadas neste estudo, que o qualificam como atividade inteligente, propõe-se verificar se ele também possibilita aprendizagem quando relacionado a determinados conteúdos escolares, ou seja, se é viável utilizá-lo como instrumento de aprendizagem, a fim de favorecer a apreensão e compreensão de informações ou hábitos, transmitidos no ambiente escolar. Se houver essa possibilidade, o desenho infantil poderá também ser definido como instrumento de trabalho pedagógico para o professor e de trabalho cognitivo para o aluno, no processo de ensino e aprendizagem.

Utilizando-se das teorias de Piaget, Pillar (1996a) esclarece que:

> ... a arte é uma forma de construir conhecimentos, que é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição, mas também que a arte influi na construção de conhecimentos, em especial em relação à construção da escrita. Assim, possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente suas experiências. (p.13)

A autora explica que a construção de conhecimentos pela criança se dá pela interação que ela estabelece com o objeto, ou seja, pela atividade que a criança exerce sobre ele. A partir dessa interação, a criança organiza e estrutura suas experiências em sistemas, ao buscar soluções para os problemas envolvidos no contato com o objeto. Após se apropriar das informações relacionadas a esse objeto, a criança o reconstrói no plano da representação, da simbolização, do pensamento. "Se não houvesse reconstrução, reorganização por parte do sujeito, não haveria níveis do desenho." (Pillar,1996b, p.20) Pillar (1996a) apresenta a definição do termo *representação*, afirmando que, num sentido estrito, ele está ligado à imagem mental, ou seja, lembranças simbólicas de realidades ausentes e, num sentido amplo, o termo *representação* se confunde com o pensamento, formado por um sistema de conceitos. De acordo com Pillar (1996a), "... a imagem é um símbolo concreto, em oposição ao conceito, geralmente mais abstrato. Embora o pensamento não se reduza a um sistema de imagens, ele se faz acompanhar de imagens" (p.23). Na teoria piagetiana, as imagens e os conceitos se unem no ato de pensar, constituindo a significação, em que os conceitos formam os significados e as imagens formam os significantes. A capacidade de representar simbolicamente o pensamento, através da linguagem, das imagens, dos gestos, etc, surge com o desenvolvimento da função semiótica que, conforme Piaget, aparece entre o primeiro e o segundo ano de vida.

No momento em que a criança já consegue representar uma ação, compreendendo-a e reinventando-a em seu pensamento, ela demonstra uma tomada de consciência sobre sua ação, ou seja, ela organiza suas experiências em sistemas de significação, interiorizando-as em imagens mentais, onde os significados e os significantes se distinguem e se relacionam, ao mesmo tempo. À medida que a criança realiza uma diferenciação entre esses elementos, ela

> ... os coordena sucessivamente, o que torna os processos de diferenciação e de coordenação fundamentais em todo ato de conhecimento .
>
> Logo, a diferenciação e a coordenação estruturam os diferentes níveis de um sistema, uma vez que, num sistema, não basta ter os elementos, o importante é a relação que os vincula como algo necessário. (Pillar, 1996a, p.26)

Portanto, a função semiótica permite à criança representar um objeto ausente, através de símbolos, diferenciando e coordenando os significantes e os significados simultaneamente. A criança poderá lembrar e reconstituir ações passadas em seu pensamento, relacionando-as com as ações presentes.

Pillar (1996a) descreve cinco condutas representativas, que foram estudadas por Piaget e organizadas em ordem crescente de complexidade: 1. *Imitação*: ocorre com a reprodução de uma atividade motora, desvinculada de seu contexto e que se inicia na ausência do modelo; 2. *Jogo simbólico*: é a representação em pensamento, evidenciada nas brincadeiras de faz-de-conta, onde objetos são utilizados simbolicamente; 3. *Desenho*: se apresenta no início como intermediário entre o jogo simbólico e a imagem mental; 4. *Imagem mental*: possibilita a imitação interiorizada; 5. *Evocação verbal de ações*: é manifestada através da linguagem e se apoia nos sinais (significantes) da língua.

"A representação, como se pode constatar, é uma condição básica para o pensamento existir, ou seja, não há pensamento, como a capacidade de evocar e articular ações interiorizadas, sem representação." (Pillar, 1996a, p.28) A constituição da função semiótica, enquanto capacidade para diferenciar o significado do significante, possibilita a aquisição de diversas linguagens, como a representação de experiências através do desenho e da escrita.

O desenho é a construção e a interpretação de um determinado objeto pela criança, que interage com ele, decompondo-o e recompondo-o para conhecê-lo. A percepção da criança em relação ao objeto depende dos esquemas mentais que ela detém. Ao desenhar, a criança representa as informações que assimilou de seu meio, integrando-as e organizando-as num todo coerente, estruturando seu pensamento. Essa estrutura se mantém em constante modificação, a fim de poder gerar novos tipos de representação. Pillar (1996b) explica que "... Piaget constatou que as funções cognitivas têm dois aspectos distintos a saber, o aspecto figurativo e o aspecto operativo. Esses dois aspectos dizem respeito ao modo de o sujeito apreender o real" (p.21). O aspecto figurativo se refere à correspondência de um objeto à sua imagem; "o aspecto operativo caracteriza as formas de conhecimento que modificam, através de ações ou de operações, o objeto ou uma situação" (Pillar, 1996b, p.21). Esses dois aspectos se complementam nas transformações provocadas na imagem gráfica, pelo pensamento.

Portanto, ao desenhar, a criança não realiza uma cópia da imagem do objeto real, pois seus sistemas de compreensão interferem na representação. Há no desenho uma tentativa de correspondência com o objeto, ao mesmo tempo em que se verifica uma transformação do objeto em linguagem gráfica, conforme os sistemas de representação da criança, suas habilidades gráficas e sua maneira de perceber os objetos. Tudo o que a criança observa é assimilado e modificado pelas suas estruturas mentais e sua imaginação.

Na abordagem piagetiana esse processo de conhecimento é explicado através das funções de adaptação e acomodação. Na adaptação, a criança assimila informações sobre os objetos e as incorpora a seus esquemas; na acomodação ocorrem alterações da inteligência, pois as novas informações provocam uma reorganização dos esquemas.

> Nesse sentido, o sujeito assimila, retira informações do seu meio e reorganiza-se, transforma-se, acomoda-se para integrar tais dados num sistema de relações. Assim, todo conhecimento novo pede uma reorganização do sistema cognitivo, uma reconstrução. (Pillar, 1996b, p.27)

No desenho infantil, representar significa simbolizar, recriar, reconstruir o mundo através das imagens, do pensamento e da imaginação, numa linguagem bidimensional.

Luquet (1979) afirma que a criança procura inspirar-se nos desenhos que observa, para imitá-los,

> ... não porque lhe fornecem temas de inspiração, mas para facilitar a execução dos seus próprios desenhos. A representação de objetos reais, diz-se, apresenta a um desenhador principiante a dificuldade de traduzir as suas três dimensões sobre uma superfície que só tem duas; a criança evita esta dificuldade copiando desenhos, onde encontra esta tradução completamente feita. (p.28)

De acordo com o autor, para realizar um desenho a criança apenas aproveita o tema de um modelo, isto é, não se inspira no modelo objetivo que observa, mas em seu *modelo interno*. Para Luquet (1979), ao observar um objeto, a criança procura informar-se sobre ele, e a intenção de desenhá-lo é uma manifestação de sua representação mental. O autor acrescenta que "... o objeto representado é o que nesse momento ocupava no espírito do desenhador um lugar exclusivo ou preponderante" (p.23).

Por tudo isso, as circunstâncias exteriores estimulam a espontaneidade da criança, propondo-lhe um motivo, sem imposições. Luquet (1979) denomina o motivo de *objeto sugestivo,* o qual pode se constituir em objeto propriamente dito ou em um desenho, feito pela própria criança ou por outras pessoas.

Os desenhos também podem ser motivados por circunstâncias do dia-a-dia, por acontecimentos antigos ou por recordações sugestivas de desenhos. Luquet (1979) esclarece, ainda, que o desenho não é um substituto do objeto ao qual

corresponde. Ele é "... a obra da criança, produto e manifestação de sua atividade criadora... " (p.27). Além disso, a intenção de desenhar "... não resulta apenas da influência isolada de tal ou tal fator ..., mas também da sua ação concorrente" (Luquet, 1979, p.33).

Em resumo, no entender de Luquet (1979), o desenho não se caracteriza como a reprodução de um objeto percebido pela criança. Ele é definido como uma "... refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta de uma elaboração muito complicada apesar da sua espontaneidade" (p.81). Em seu *modelo interno*, a criança não conserva todos os pormenores dos objetos reais, da forma como os vê; ela seleciona alguns elementos, pela importância e interesse que atribui a eles.

Freinet (1977) revela:

> Nenhuma aquisição, seja ela manual, intelectual, social ou moral, surge espontaneamente em virtude de um dom ou de uma faculdade surpreendentemente monopolizados pela espécie humana. Todas as conquistas do homem – todas as conquistas do ser vivo – resultam da experiência vital e ambiental posta ao serviço da superior e geral necessidade que ele tem de crescer, de vencer os obstáculos que perturbam essa evolução ... (p.35)

Relacionando as idéias de Luquet (1979) e Freinet (1977) , pode-se reafirmar que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das experiências vividas pela criança, que está, constantemente, à procura de explicações e descobertas na exploração que realiza de seu mundo. É através dessas experiências que ocorrem alterações nas estruturas mentais da criança, permitindo-lhe a capacidade de solucionar problemas e compreender o universo material e social do qual faz parte. O desenho, por sua vez, expressa as descobertas, o resultado das articulações de idéias que a criança estabelece em sua mente; ele reúne interpretações e reconstruções das experiências vivenciadas.

Estudando as teorias que as crianças constróem sobre o desenho e que orientam sua ação de desenhar, Iavelberg (1993) declarou que:

> ... embora o desenvolvimento das estruturas lógicas, conforme Piaget, seja comum a todos os sujeitos nas diferentes culturas, a apropriação de conhecimentos específicos envolverá fatores sociais e convívio com modelos através da interação. (p.72)

Isso significa que "... as informações e o contato freqüente e sistemático com o conhecimento social agem sobre o sistema teórico da criança, provocando mais conflitos e consequentemente, mais transformações em suas idéias" (Iavelberg, 1993, p.75).

De acordo com a autora citada, o desenvolvimento infantil é movido por fatores culturais, através da interação criança/adulto e criança/criança. Nessa perspectiva "... o significado atribuído ao ato de desenhar pela criança de hoje, está relacionado às oportunidades e às informações a que tem acesso de maneira sistemática em seu meio" (Iavelberg, 1993, p.8).

A produção gráfica manifestada no desenho é o resultado de inúmeras interações e operações, que ocorrem sob a influência de fatores externos às crianças, à medida em que se comunicam e trocam experiências sobre como e o que desenham. A criança modifica suas teorias sobre o desenho ao enfrentar contradições que não consegue resolver, no momento em que elabora suas produções ou quando as confrontam com as produções de outros. No contato que estabelece com os modelos da arte adulta, a criança aprende com eles e reinventa-os, enriquecendo seu imaginário e sentindo-se estimulada a criar. Iavelberg (1993) esclarece, ainda, que "a produção da criança também reflete o seu tempo através dos padrões vigentes, das técnicas disponíveis, bem como dos meios e suportes aos quais tem acesso para se apropriar e recriar" (p.83). No entender da autora, a criança cria seu conhecimento ao interagir com os conteúdos, relacionando-os, reinventando-os e buscando formas pessoais e socializadas de resposta e de ação (Iavelberg, 1993, p.104). Para Iavelberg (1993), o conhecimento se estrutura na interação da criança com o meio, envolvendo aspectos psicológicos, afetivos e de organização social e cultural.

Portanto, o desenho, enquanto forma de conhecimento, reúne e relaciona diversas manifestações humanas, como a cognitiva, a perceptiva, a motora, a social e a afetiva.

Pesquisando questões relacionadas à constituição, à significação e à interpretação do desenho infantil, Ferreira (1998) observou como a criança desenha e interpreta imagens, e afirmou que "... o desenho da criança não reproduz uma realidade material, mas a realidade conceituada", pois ele "... exprime o conhecimento de uma dada realidade" (p.12). Esse conhecimento, segundo a autora, é constituído socialmente e envolve a memória, que registra o que é conhecido e conceituado, e a imaginação. As imagens representadas no desenho não estão relacionadas com o que a criança vê, mas com o que ela conhece e imagina; ela não sabe separar o que vê daquilo que sabe. "A preocupação da criança não é representar as coisas tais como

são e sim figurá-las de maneira que sejam mais identificáveis. Quanto mais um desenho quer dizer coisas, mais interessa à criança." (Ferreira, 1998, p.27)

Em seus estudos, Ferreira (1998) demonstra que o desenho da criança expressa o significado e o sentido de tudo o que ela observa, ou seja, ela desenha a *realidade conceitual.* De acordo com a autora, a criança desenha o que conhece, o que memoriza e o que imagina. No entanto, a criança retém na memória os esquemas figurativos dos objetos que estão carregados de significação para ela.

A *realidade conceituada* é assimilada e manifestada pela criança através da palavra. A linguagem possibilita a reflexão, a tomada de consciência sobre um sistema de significações elaborado historicamente, bem como a expressão de conceitos.

> No caso do desenho, os significados são expressos não pelas figuras, mas pela linguagem ... Pela relação com a palavra, a atividade mental se constitui. É por essa relação que ela conhece as coisas de sua cultura e tem consciência de seu mundo significativo. (Ferreira, 1998, p.35)

O universo imaginário, por sua vez, é descrito por Ferreira (1998) como um produto social, constituído pela palavra. "A figuração da fantasia é uma forma particular de atividade mental da criança e encerra em si mesma um significado subjetivo, resultante de um processo de interpretação do ambiente cultural, da realidade conceituada." (Ferreira, 1998, p.41) A imaginação é uma atividade mental que modifica a realidade presente, recriando-a, através de um processo de associação, em que alguns elementos são relacionados, modificados e combinados na formação de um todo complexo.

As imagens representadas no desenho da criança estão carregadas de significado, pois são manifestações de sua atividade mental, revelando sua cultura e seu desenvolvimento intelectual. "Quanto mais a criança amplia suas relações intersubjetivas e culturais, maiores as probabilidades de aumentar seu repertório de imagens mentais." (Ferreira, 1998, p.44) As relações interpessoais e a interação com os signos provocam transformações no desenvolvimento das funções psicológicas. Ferreira (1998) define o desenho infantil como signo, que modifica a estrutura das funções psicológicas e é constituído pela linguagem, tanto da criança como de outros. A fala de outras pessoas estimula a criança na apropriação de conhecimentos, provocando aprendizagens.

> É o conhecimento estabelecido pelas mediações sociais, históricas e culturais e pelo desenvolvimento das operações mentais e motoras ... Assim, se a criança desenha o que conhece, a mesma trajetória complexa da constituição do conhecimento explica a constituição do desenho. (Ferreira, 1998, p.52)

As figurações presentes no desenho infantil se transformam em signo a partir da interpretação feita sobre elas.

Ferreira (1998) explica que a imaginação é uma atividade repleta de momentos emocionais, o que acarreta sensações agradáveis; é fundamentada pelos conhecimentos da criança e está relacionada à quantidade de experiências acumuladas e trabalhadas por ela. Ao elaborar seus desenhos, a criança constrói significados para suas figuras, pelo processo da imaginação, e representa-os através da fala. "Falas e figurações colocam-se à disposição do intérprete, indicam significações e um modo de comunicação e interação das crianças." (Ferreira, 1998, p.101) A criança desenha para dar significado ao seu pensamento e à sua imaginação, criando uma forma simbólica de objetivá-los. Portanto, para Ferreira (1998) o desenho constitui um meio de comunicação/interação e um recurso no acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Moreira (1997) também considera o desenho da criança como uma forma de linguagem, um recurso para comunicar suas descobertas, emoções e experiências, de forma criativa. Ao projetar-se no desenho, a criança realiza um movimento de dentro para fora e de fora para dentro, isto é, ela modifica e é modificada pelo ato de desenhar, o qual une pensamento e sentimento em sua realização.

Moreira (1997) entende o desenho como um espaço de criação, de jogo, onde há concentração, envolvimento de corpo inteiro, como no ato de brincar.

> Nas crianças, o criar ... é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente, pois o que a criança faz, o faz em função da necessidade do seu próprio crescimento, da busca de se realizar. (Moreira, 1997, p.38)

Na opinião de Derdyk (1994), o desenho manifesta o desejo de representação, mas, antes de tudo, ele expressa um intenso processo vivencial e existencial da criança. "O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades." (Derdyk, 1994, p.52) Segundo Derdyk (1994), o desenvolvimento gráfico infantil é determinado tanto pela inteligência humana, como pelas circunstâncias geográficas, temporais e culturais. A

representação no desenho expressa o desejo da criança em se apropriar de conteúdos, na forma de signos gráficos, criando novos significados. A criança associa os conteúdos do imaginário com os da realidade física e cultural, inventando novas configurações gráficas.

Enquanto atividade inteligente, a produção de figurações no desenho "... envolve a capacidade de associar, relacionar, combinar, identificar, sintetizar, nomear" (Derdyk, 1994, p.68).

Além dos aspectos intelectuais e culturais presentes na produção artística da criança, Derdyk (1994) também menciona os aspectos emocionais, que determinam a dimensão das formas no desenho. A autora esclarece que a percepção, a sensibilidade e a memória possibilitam a troca entre o universo interior e o exterior da criança, gerando um ato criativo. Também na opinião de Pillar (1996b), a afetividade influencia a expressão gráfica da criança, que elabora sentimentos a respeito de tudo o que busca compreender. Ela representa aquilo que considera significativo em seu meio, seja de natureza real, televisiva ou literária, colocando ação, violência, conflito ou paixão nas cenas.

Sans (1994) concorda com as idéias acima, ao afirmar que:

> A reação da mente a qualquer ato de percepção não acontece separadamente, pois o sistema afetivo também é acionado, desencadeando uma série de percepções e sensações que engendram uma estrutura que é chamada de sentimento. (p.46)

Também na obra de Freinet (1977), se verifica um elo afetivo entre a criança e o seu desenho. Ao desenvolver suas figurações no desenho, a criança vive os acontecimentos e os personagens, como um ator que entra em cena.

Ao expor criticamente os métodos utilizados na análise do grafismo infantil, Mèredieu (1974) discute sobre a criação e a interpretação inerentes ao ato de desenhar, explicando que, enquanto signo de uma realidade psíquica, "... não imediatamente acessível, o desenho torna-se objeto de uma interpretação, pois o que importa não é mais o grafismo propriamente dito, mas o que ele designa, o sentido a que remete" (p.62).

Uma reflexão sobre as investigações realizadas a respeito do desenho infantil, permitiu afirmar que ele se constitui numa atividade inteligente, pois representa a construção de conhecimentos feita pela criança. Essa construção é complexa e requer organização e reorganização de idéias e experiências no plano da simbolização, que consiste na formação de conceitos, significados relacionados às imagens

representadas. O pensamento da criança se estrutura a partir de seus esquemas mentais, suas oportunidades de estabelecer relações com as informações do meio e sua forma pessoal de interpretação e reconstrução dos conhecimentos e experiências adquiridos.

Portanto, as elaborações mentais não ocorrem de forma isolada; elas estão vinculadas ao imaginário, às emoções e aos fatores culturais, que determinam a seleção, modificação e combinação dos elementos figurativos no desenho, de acordo com as preferências da criança. Esse processo é expresso pela fala da criança durante suas produções artísticas, a qual revela suas teorias e contribui para uma reflexão sobre sua própria produção.

Ao interpretar seu trabalho, a criança toma consciência de suas significações e reflete sobre elas, desenvolvendo aprendizagens. Ao narrar suas figurações, a criança necessita pensar e organizar o conteúdo representado no desenho, expressando seus significados.

Há um processo inconsciente de produção de conhecimentos pela criança, que envolve o ato de desenhar, o qual é investigado e teorizado pelo adulto; e um processo consciente de produção de conhecimentos, que é percebido pela criança ao relatar e pensar seus desenhos na interação com o adulto.

Conforme já foi discutido neste capítulo, "... o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer disponíveis naquele momento" (Pillar, 1996b, p. 26). De acordo com as teorias cognitivistas de Piaget, a criança constrói conhecimentos sobre o seu meio pela atividade que exerce sobre o objeto a conhecer, decompondo-o e desenvolvendo novas estruturas mentais. Portanto, o desenho infantil, enquanto objeto de conhecimento, é causa e conseqüência da construção de estruturas cognitivas pela criança, pois estas modificam e são modificadas pela prática do grafismo.

> A criança é o sujeito do seu processo; ela aprende a desenhar na sua interação com o desenho, o que propicia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema. Para tal a criança produz e interpreta desenhos, seus e dos outros. (Pillar, 1996a, p. 37)

Por isso, "o vínculo que a criança mantém entre o objeto e a sua representação gráfica se modifica em função do entendimento do sistema do desenho e da construção do real" (Pillar, 1996a, p. 41).

Na busca de conhecimentos sobre tudo que a cerca, a criança se apropria de informações e as reconstrói, reorganiza espacial e temporalmente no plano da ação e, posteriormente, no plano da representação. Essa reconstrução possui estágios e, portanto, há níveis do desenho.

Conforme as teorias de Piaget, o desenho é uma forma de representação que revela o tipo de estruturação simbólica que a criança possui num determinado momento (Pillar, 1996b).

Ao citar Freeman (1980), Pillar (1996b) afirma que:

> ... a criança, ao desenhar, precisa relacionar o conhecimento que possui dos objetos com o conhecimento das convenções gráficas próprias do desenho. Assim, ela extrai informações de uma cena real e as transforma num desenho, num sistema de representação. (p.42)

Luquet (1979) investigou a intenção e a interpretação que as crianças atribuíam aos seus desenhos, tratando-os como construção de conhecimentos, baseada no *modelo interno* que possuem dos objetos, ou seja, na interpretação que as crianças fazem deles. O autor caracteriza o desenho infantil utilizando o termo *realismo* pois, para ele, o desenho da criança é realista pela natureza de seus motivos e pelos seus temas.

> Esta intenção realista poderia ser estabelecida antes de mais nada, pelo simples exame dos desenhos na sua materialidade. Submetendo-os a uma análise esclarecida pelas explicações verbais do desenhador, verifica-se a necessidade de dar aos objetos uma representação exata, de reproduzir tudo o que impressionou a criança e que muitas vezes um adulto, perante o mesmo objeto, não notou. (Luquet, 1979, p. 125)

No entanto, o desenho não conserva as mesmas características do início ao fim. Ele é essencialmente realista, mas cada fase do desenho infantil corresponde a uma espécie determinada de realismo.

Neste trabalho, as fases relacionadas ao desenho infantil serão discutidas de acordo com as teorias desenvolvidas por Luquet (1979) e outros autores que complementarão suas idéias. Estas fases do desenho estão relacionadas às fases do desenvolvimento da inteligência e, por isso, caracterizam a produção gráfica infantil como uma atividade cognoscente.

Supõe-se, então, que o desenho infantil ganha a propriedade de instrumento de aprendizagem quando leva a criança a pensar sobre suas construções figurativas, significá-las através da fala e, posteriormente, da escrita.

A fim de complementar as considerações feitas a respeito do desenho infantil, compreendendo-o como objeto de conhecimento e instrumento de aprendizagem, serão discutidas, durante este capítulo, as fases do desenvolvimento do desenho da criança e a relação desenho/linguagem oral e desenho/linguagem escrita.

Essas informações contribuirão para um maior conhecimento sobre os processos mentais envolvidos nos diferentes momentos do desenvolvimento da atividade gráfica infantil, especialmente aquele que se refere aos sujeitos desta pesquisa (realismo intelectual), e também sobre a importância da interação entre diferentes linguagens para a interpretação do conteúdo das produções gráficas (desenho/oralidade/escrita).

2.3 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL

De acordo com os estudos de Luquet (1979), o desenho infantil é considerado um processo de representação sobre o conhecimento e a aparência de um objeto. O autor observou que a prática do desenho pela criança está relacionada ao desenvolvimento da inteligência, pois se dá a partir de observações e questionamentos sobre o meio. Em seus desenhos, a criança representa tudo o que se refere às suas experiências (atuais ou passadas), suas percepções e interesses, condicionada pelo meio onde vive. Seu repertório gráfico também é constituído por modelos adultos, que orientam sua intenção de desenhar. Neste caso, a criança se apodera apenas do tema do desenho adulto e inspira-se em seu *modelo interno* para representá-lo, ou seja, "... na realidade psíquica existente no seu espírito" (Luquet, 1979, p. 81). A criança realiza uma reconstrução original dos objetos ou de suas representações.

Luquet (1979) explica:

> O desenho evocador desperta no espírito da criança a idéia do motivo correspondente, idéia que ultrapassa a intenção de reproduzir o mesmo motivo. Essa intenção é acompanhada do modelo interno desse motivo; mas em conseqüência da analogia morfológica desse modelo interno com o modelo interno de um novo motivo, reproduz-se no espírito da criança uma passagem do primeiro ao segundo, e é este último que é desenhado. (p. 86)

Na constituição do *modelo interno* de um desenho, a criança seleciona os elementos do objeto a serem representados, apesar de perceber todos os pormenores que fazem parte dele. A criança distingue, entre os pormenores, aqueles que são essenciais e os que são secundários, de acordo com o interesse e a importância que manifesta em relação a eles. Luquet (1979) esclarece que:

> ... a criança tende a representar no desenho de um objeto todos os elementos que considera essenciais, mesmo quando não visíveis, ao contrário descuida os que, mesmo visíveis, lhe parecem de importância secundária. (p. 96)

Para este autor, a importância que a criança atribui a determinados pormenores de um objeto está relacionada à importância atribuída à função destes pormenores.

Luquet (1979) caracterizou o desenho infantil como realista, pela natureza de seus temas, pois consistem numa tradução, mais ou menos fiel, das características visuais de um objeto. Ele examinou o desenho infantil a partir das explicações da criança e verificou sua necessidade em dar uma representação exata aos objetos, reproduzindo tudo o que a impressionou a respeito deles. Diz o autor que

> ... a intenção realista é muitas vezes mais ou menos disfarçada pela imperfeição da execução. Para fazê-la sobressair, será ao mesmo tempo mais cômodo e mais seguro referir-se não ao aspecto dos desenhos mas às apreciações dadas a seu respeito pelo próprio autor .
>
> Ora, as declarações da criança confirmam, sem dúvida, que, para ela, o dever essencial de um desenho é ser parecido, quer pelo seu conjunto, quer pelo número e exatidão dos seus pormenores. (Luquet, 1979, p. 128-9)

De acordo com esses estudos, o desenho infantil não mantém as mesmas características em todas as idades, devido a fatores de ordem motora e psíquica, desenvolvendo-se em fases.

Segundo Pillar (1996b), Luquet e Piaget abordam o processo do desenho de acordo com a teoria construtivista. A autora explica:

> ... o foco da teoria piagetiana, na construção de conhecimentos, não está no sujeito nem no objeto, mas na interação sujeito-objeto. O conhecimento é concebido não como uma revelação nem como transmissão, mas como uma criação, uma reconstrução original do sujeito. (Pillar, 1996b, p. 30)

Pillar (1996b) apresenta pontos de convergência entre as investigações de Luquet e Piaget, ao afirmar, por exemplo, que "a criança busca representar no desenho sua visão de mundo e, para tal, toma o real como referência. Real este que não está dado desde sempre, mas que, segundo Piaget, é reconstruído pelo sujeito para apropriar-se dele" (p.43). Na perspectiva de Luquet, o desenho infantil também é tratado como construção de conhecimento, "... onde participam o *modelo interno* que a criança possui dos objetos e sua concepção do real naquele momento" (Pillar, 1996b, p. 44).

Em sua interação com os objetos, a criança percebe, apreende e interpreta somente o que seus esquemas mentais permitem, em determinado período de seu desenvolvimento. A partir desta interação, a criança elabora conhecimentos e constrói representações sobre o meio em que vive, desenvolvendo hipóteses acerca da função e natureza dessas representações, ao produzir e interpretar desenhos. As características dos desenhos evidenciam o tipo de estruturação simbólica que a criança possui.

De acordo com Luquet (1979), o desenho infantil se desenvolve em fases e cada fase caracteriza uma forma de realismo.

2.3.1 REALISMO FORTUITO: esta fase corresponde ao princípio do desenho, o qual "... não é um traçado para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas" (Luquet, 1979, p. 136). A atividade gráfica infantil não corresponde a uma utilidade, mas à simples manifestação de um exercício acompanhado de prazer.

> Esses traços, uma vez produzidos, são vistos pela criança que reconhece ser o seu autor. Esta obra involuntária poderia parecer a um adulto insignificante e sem qualquer interesse; mas para a criança é um produto da sua atividade, uma manifestação da sua personalidade, uma criação. A consciência que tem, então de possuir um poder criador valoriza-a na sua própria estima e é a origem de um prazer que procura renovar recomeçando os seus desenhos, que, primeiro esporádicos, se tornam depois intencionais. (Luquet, 1979, p. 136)

Geralmente, esta atividade da criança é estimulada pela intenção de imitar os adultos, os quais observa desenhando ou escrevendo, ignorando sua finalidade, seu significado. Durante o período em que realizam esses traços desprovidos de objetivo, a criança não lhes dá uma interpretação; a realização do desenho não é provocada pela intenção de representar um determinado objeto.

Com o passar do tempo, a criança percebe semelhanças acidentais entre os seus traçados e os objetos de seu meio. Outras vezes, a influência das circunstâncias exteriores indica tais semelhanças.

> A execução de figuras em que uma semelhança fortuita é aperfeiçoada intencionalmente compreende dois momentos. No segundo, a semelhança complementar é voluntária, por exemplo, no caso em que a criança acrescenta patas ao que julgou ser um animal. Mas, no primeiro momento, a semelhança não foi produzida expressamente. (Luquet, 1979, p. 142)

O desenho voluntário é caracterizado pela intenção, execução e interpretação relacionadas à representação.

> Consciente de sua faculdade gráfica, a criança exercita-a voluntariamente; de fato, a partir deste momento, anuncia freqüentemente o desenho que vai fazer, antes de o executar. A fase inicial, preliminar ao desenho propriamente dito, está terminada. (Luquet, 1979, p. 143)

A duração de cada fase do desenho varia de criança para criança e,

> ... se cada momento da evolução se liberta do precedente por um progresso quase invisível, prolonga-se por mais ou menos tempo nos seguintes, atenuando-se gradualmente; a aquisição realizada por cada um deles não se dá definitivamente desde a primeira tentativa.
>
> A primeira fase do desenho infantil é um realismo fortuito que se transforma em realismo intencional, por uma série contínua de transições. (Luquet, 1979, p. 144)

Pillar (1996b) relata os estudos de Piaget sobre a construção do espaço pela criança e sua representação, correspondentes, à primeira fase do desenho, descrita por Luquet. Diz a autora:

> A construção do espaço, segundo o autor, dá-se em dois planos: o plano perceptivo ou sensório motor e o plano representativo. Inicialmente, a criança age sobre o espaço físico explorando-o das mais diversas formas e estruturando seu mundo em termos espaciais. Por volta de um ano e meio a dois, surge uma função fundamental na vida da criança, a qual lhe possibilita lembrar, evocar, em pensamento, um objeto ausente ou uma ação ainda não realizada. É a função simbólica cuja

finalidade é representar o mundo através da imitação, do jogo simbólico, do desenho, da imagem mental e da linguagem. (Pillar, 1996b, p. 45)

Segundo Pillar (1996a), para Piaget o início da atividade gráfica infantil é marcada pela ausência de simbolismo e pela repetição de gestos motores movidos pelo prazer. Esse primeiro estágio é chamado de garatuja e ocorre dos dois a dois anos e meio de idade

2.3.2 REALISMO FALHADO: essa fase é caracterizada pela intenção realista ligada ao desenho e pela dificuldade em manifestá-la. Para Luquet (1979) a criança ainda não consegue dar aos seus traçados o aspecto que deseja. O autor explica que,

> ... nos seus primeiros desenhos, a criança só reproduz um número muito restrito de pormenores ou elementos efetivos do objeto representado. Não quer dizer que a criança ignore a existência dos pormenores que não representa, porque são tão visíveis como os outros. Aliás, ela indica muitas vezes os elementos que não desenha, quando enuncia verbalmente os elementos de um objeto real, no momento de o desenhar. (Luquet, 1979, p.148)

A criança acrescenta os pormenores a seus desenhos, de acordo com a importância que lhes atribui. Ao visualizar um objeto, a criança apreende o conjunto de seus elementos, assim como as relações existentes entre eles, mas não pensa sobre elas. No entender de Luquet (1979), a imperfeição do desenho na fase do realismo falhado, também chamada de *incapacidade sintética*, manifesta-se nas relações de proporção entre os elementos do desenho. As dimensões dos diferentes elementos não correspondem às dimensões reais. "Muitas vezes, o exagero das dimensões de qualquer parte do desenho é a tradução inconsciente da importância que o desenhador lhe atribui." (Luquet, 1979, p. 151)

Pillar (1996a) explica que a representação gráfica do espaço se inicia nesta fase, durante a qual são construídas as relações topológicas entre as formas. Utilizando-se das palavras de Piaget, a autora esclarece que a criança ainda negligencia as relações euclidianas (proporções e distâncias) e as relações projetivas (perspectivas), e preocupa-se "... com as propriedades gerais dos objetos, como vizinhança/separação, continuidade/descontinuidade, dentro/fora, etc" (Pillar, 1996a, p. 46). De acordo com os estudos de Piaget, a incapacidade sintética no desenho decorre de uma incapacidade sintética no pensamento. Isso significa uma falta de

simultaneidade das ações no pensamento da criança, que as considera independentes umas das outras, e não integradas num todo.

2.3.3 REALISMO INTELECTUAL: nesta fase, o desenho infantil é plenamente realista e representa as relações entre os pormenores de um conjunto. Ele contém todos os elementos reais do objeto, tanto visíveis quanto invisíveis, os quais podem ser representados sob diversos pontos de vista. "Esse realismo intelectual pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só tem existência no espírito do desenhador." (Luquet, 1979, p. 160)

A fim de pôr em evidência todos os elementos de um objeto, a criança se utiliza de vários processos: a transparência (representação de elementos que se encontram ocultos numa situação real); a planificação (representação dos objetos em projeção no solo); o rebatimento (representação dos suportes dos objetos como se estivessem unidos por um eixo, que poderia fazê-los girar); mudança de ponto de vista (representação simultânea de todos os processos no mesmo desenho; cada pormenor de um objeto é representado sob um ponto de vista diferente). Todos esses processos têm por finalidade a completa representação dos objetos. Conforme observa Luquet (1979), "... o realismo intelectual traz ao desenho contradições flagrantes com a experiência e, se se pode dizer, absurdos empíricos" (p. 188).

Pillar (1996b) se refere às pesquisas de Gardner ao afirmar que a construção de um vocabulário de linhas e formas, e de um repertório relativo aos temas que interessam à criança, se inicia durante esse estágio do desenho. De acordo com Gardner,

> ... há crianças que preferem temas relativos à televisão, outras buscam simbolizar no desenho personagens da literatura infantil e outras têm como tema suas vivências.
>
> Gardner considera que o desenho da criança atinge o seu ápice quando ela busca explorar as possibilidades e as limitações dessa linguagem. Como é a época em que florescem as capacidades estéticas e artísticas da criança, ela começa a criar cenas com os objetos, isto é, estabelece um vínculo entre as formas desenhadas e sua disposição no espaço da folha. A criança passa a explorar a expressividade no desenho, comunicando alegria, tristeza, força e vivacidade em suas produções. (Pillar, 1996b, p. 47)

Segundo Piaget, é durante a fase do realismo intelectual que as relações projetivas e euclidianas surgem na representação do espaço pela criança,

"... enquanto as relações topológicas esboçadas no estágio precedente encontram sua aplicação geral a todas as figuras e dominam, em casos de conflito, sobre as novas relações" (Pillar, 1996a, p. 49). As relações projetivas se referem à representação dos elementos presentes numa cena sob um único ponto de vista; as euclidianas consistem em considerar as posições, distâncias e proporções dos elementos de uma cena, a partir de um referencial.

De acordo com Pillar (1996a), Piaget observou que na passagem de um nível ao outro do conhecimento, alguns aspectos desaparecem, outros se conservam e alguns se transformam, na reconstrução dos conhecimentos adquiridos no nível anterior.

Gardner, citado por Pillar (1996a), caracterizou essa etapa do desenho como *idade de ouro do desenho.* Conforme este autor,

> entre cinco e sete anos, as crianças desenham com notável expressividade, organização e prazer. Há uma necessidade afetiva de expressar-se num domínio simbólico, buscando entender o mundo e elaborar sentimentos em relação a temas que lhes são caros (Pillar, 1996a, p.52)

Para Luquet (1979), a essência do realismo intelectual; consiste na representação de todos os elementos de um objeto e no estabelecimento de uma relação entre eles. Por outro lado, os estudos de Pillar (1996b) revelam que "é neste estágio que a criança estrutura o sistema de representação no desenho, diferenciando e coordenando as representações de forma, espaço e cor" (p. 48).

Lowenfeld (1977) afirma que a criança expressa suas preferências, suas reações emocionais, sua relação com as coisas do meio através de suas representações. Ela procura relacionar suas experiências de pensar, sentir e perceber a respeito de si mesma e do mundo que a rodeia. Na opinião deste autor, a arte infantil revela o nível de desenvolvimento da criança e serve como importante ajuda a este desenvolvimento, pois, durante o seu trabalho, ela está adquirindo experiências.

Ao descrever o desenho da criança entre quatro a sete anos, Lowenfeld (1977) fala sobre o aparecimento de uma relação verdadeira entre o pensamento e a representação, sem a preocupação com as relações espaciais. O autor explica que "...as crianças organizam suas primeiras relações entre cores e objetos na base do significado emocional que os respectivos objetos têm para elas" (Lowenfeld, 1977, p. 116). Durante esse período do desenvolvimento, a criança constrói suas representações a partir de suas percepções e não a partir das proporções dos objetos.

Dos sete aos 10 anos, as relações entre os desenhos representados pela criança melhoram e, como esclarece Lowenfeld (1977), ela adquire maior consciência do meio, devido às inúmeras experiências vivenciadas. Para demonstrar a importância de um aspecto de seu desenho, a criança amplia suas dimensões, compreende que existe uma ordem em tudo e que os objetos apresentam uma relação espacial entre si, representando-os sobre uma base (linha ou beira do papel).

Ao produzirem seus desenhos, as crianças não se importam com o que é possível na realidade e "... expressam tudo o que tem significação para elas. Se a parte interna de um objeto tem tanta importância emotiva quanto a externa, as crianças incluirão ambas as partes em sua expressão criadora" (Lowenfeld, 1977, p. 147). A arte não se constitui numa representação real dos objetos, mas expressa a experiência que se tem com eles, revelando idéias e sentimentos humanos.

Para Freinet (1977), os erros presentes nos desenhos infantis representam um patamar de aprendizagem. De acordo com o autor, o desenho permite um conhecimento progressivo da criança, pois expressa sua intimidade. As imagens estão relacionadas à afetividade da criança e constituem uma valorização de determinados elementos que chamam a sua atenção.

> O essencial não é o jogo da mão mas sim as forças que o animam. É evidente que os olhos ajudam e não recorrem a qualquer lei. Mas os elementos que entram aqui em linha de conta são mais profundos e nem todos constituem reflexo da maturidade biológica ou da repetição dos exercícios. Precisamos de ir mais longe e procurar a sua justificação nos domínios secretos da sensibilidade e do imaginário. (Freinet, 1977, p. 342)

As investigações de Iavelberg (1993) permitiram caracterizar o realismo intelectual de Luquet como um momento de *desenho de imaginação,* pois aparecem muitas imagens do universo simbólico da criança. Nesta fase, as crianças conceituam que o desenho "vem da cabeça" e pode representar tudo o que for imaginado. "Surge a idéia de representação, de ilustração e a associação do desenho à Arte. O desenho ganha o espaço mental na consciência da criança e o aspecto de identificação com a produção social." (Iavelberg, 1993, p. 41) Ocorre uma diferenciação entre o universo imaginário e os objetos naturais. A criança identifica os desenhos dos colegas, compara-os com os seus e revela a consciência de que aprende com os modelos que observa.

Iavelberg (1990) afirma que a estruturação do plano gráfico pela criança depende do que ela pode observar e saber sobre o desenho. No entanto, a produção

gráfica é motivada também pelos fatores afetivos. Além disso, "há estratégias individuais para realizar a passagem pelas hipóteses que dependem dos fatores interativos de cada um" (Iavelberg, 1990, p.106). Para a autora, "o desenho serve à criança como conhecimento sobre si mesma e sobre o universo circundante" (Iavelberg, 1990, p. 105).

Ferreira (1998) propõe uma interpretação do desenho infantil fundamentada na concepção de criança como um ser social, "... que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas num determinado estágio de desenvolvimento" (p. 29). A autora verificou que a criança representa aquilo que tem significado e sentido para ela, apresentando o seu conhecimento dos objetos reais. Baseando-se na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Ferreira (1998) declara que "... as atividades mentais da criança são constituídas e desenvolvidas na complexidade de suas múltiplas interações com a realidade conceituada, mediadas pelo 'outro' e pelos signos" (p. 52).

Ferraz & Fusari (1993) falam sobre o repertório gráfico da criança durante o período que corresponde ao realismo intelectual, citando o cotidiano como parte do universo representativo infantil, o qual abrange pessoas animais, brinquedos, objetos, natureza, produções culturais e sociais da época atual da criança, tais como televisão, histórias em quadrinhos, desenho, jogos, brincadeiras, etc.

> É desse repertório vivencial que a criança retira elementos para os seus trabalhos. São, sobretudo, aquelas formas e objetos que ela conhece e a estimulam de diferentes maneiras. São também formas e objetos que, por sua singularidade e vivacidade, causam-lhe prazer, alegria e admiração. (Ferraz & Fusari, 1993, p.72)

2.3.4 REALISMO VISUAL: de acordo com Luquet (1979), durante esta fase a criança é mais crítica e atenta em relação às suas produções. A transparência nos desenhos dá lugar à opacidade, assim como o rebatimento e a mudança de ponto de vista são substituídos pela perspectiva. A criança busca representar a aparência visual dos objetos, observando seus detalhes e particularidades e utilizando as convenções gráficas do desenho.

Referindo-se às teorias de Piaget, Pillar (1996b) esclarece que a construção do espaço e sua representação no desenho pressupõe

> ... uma reconstrução do espaço físico a partir das ações do sujeito, uma abstração e uma reflexão, uma reorganização, no plano representativo das informações extraídas no plano perceptivo. Por isso, a representação do espaço em perspectiva não se dá

aos dois anos de idade, ela depende de toda uma elaboração mental por parte do sujeito. (p. 49)

De acordo com Pillar (1996b), a fase do realismo visual se caracteriza pela preocupação da criança em representar a proporção e a distância entre os objetos, bem como a projeção destes no espaço; a cor passa a ter fundamental importância na identificação dos objetos.

Para Lowenfeld (1977), "se uma criança manifesta o desejo de expressar 'distância' e 'profundidade', é muito provável que não seja daquelas que se sentem emocionalmente envolvidas em suas expressões artísticas" (p. 192). Ela está mais interessada em observar e representar o ambiente, do que expressar suas experiências.

Mèredieu (1974) explica que no início da figuração,

> ... a acomodação ao real reforça-se até transformar-se em *subordinação.* Passamos de uma ação "autotélica", do rabisco voltado para o eu e, portanto, profundamente narcisista, para uma conduta "heterotélica", em que a criança se preocupa mais com a semelhança do real. (p. 38)

O desenho, inicialmente lúdico e realizado por prazer, se transforma numa atividade de caráter sério, que dá acesso ao mundo adulto. O espaço topológico, que apenas considerava cada figura desenhada em relação a si própria, é reconstruído pelas relações projetivas, que consideram a posição de uma figura em relação às outras, com o emprego da perspectiva, oferecendo uma visão de conjunto.

Os estudos de Luquet (1979) destacaram o papel das circunstâncias exteriores, da associação de idéias, da analogia e da imaginação na intenção e interpretação do desenho infantil. A representação gráfica de um objeto é "... a imagem visual desse objeto no espírito do desenhador no momento em que desenha, isto é, aquilo a que chamamos *modelo interno"* (p.213). O modelo interno constitui-se na representação de uma categoria de objetos, e não na representação de um objeto individual.

Para Mèredieu (1974), o desenho, assim como o sonho, "... participa de dois níveis de expressão, um consciente e mais ou menos intencional, o outro inconsciente e recorrendo a uma simbologia complexa" (p. 78). No desenho pode-se perceber representações da imaginação, da afetividade, do comportamento infantil.

Além disso, como observou Derdyk (1994), o desenho torna o mundo presente em cada criança, pois, em sua produção "... existe uma 'conversa' implícita entre o fazer individual e o fazer da história" (p. 194).

Utilizando a teoria histórico-cultural, Ferreira (1998) afirma que a criança é simbolista e que seu desenho indica sua necessidade de significar seu pensamento, seu conhecimento e sua imaginação. A autora explica que a figuração no desenho é uma forma de comunicação e interação, que requer interpretação através da linguagem.

Iavelberg (1993) constatou que crianças, de uma mesma estrutura operatória, constróem hipóteses, teorias ou representações diferentes sobre o que é o desenho e para que ele serve, devido às oportunidades de aprendizagem, que "... envolvem fontes de informação e informantes ou mediadores da cultura" (p. 1). Segundo a autora, "as idéias que a criança constrói a respeito do ato de desenhar *não são separadas das idéias que esse meio tem sobre o desenho"* (Iavelberg, 1990, p. 100).

Investigando as concepções das crianças sobre o processo de desenho, Pillar (1996b) descobriu que elas consideram o desenho como uma atividade que se aprende, a partir da observação do meio e das produções de outras pessoas. No entanto, as crianças apenas "copiam" o que compreendem, de acordo com seus esquemas interpretativos.

Uma reflexão sobre as pesquisas realizadas permitiu concluir que a natureza e o desenvolvimento do desenho infantil são inerentes ao desenvolvimento das funções inteligentes, determinadas por aspectos psicológicos, afetivos e sócio-culturais e impulsionadas pela interação da criança com o meio. Portanto, o desenho infantil representa as construções cognitivas, conscientes ou não, elaboradas a partir de uma interação entre o universo interior e exterior da criança. Tais construções assumem características específicas em cada etapa do desenvolvimento e são estimuladas pela formulação de hipóteses.

De acordo com estas pesquisas, o desenho infantil se constitui numa forma de representação simbólica que comunica o pensamento, o conhecimento, a imaginação, o sentimento da criança, e ainda é reconhecido por ela como objeto de aprendizagem. Isso foi constatado a partir da interpretação que a criança dava às suas produções, através da linguagem, nas pesquisas de Pillar, de Iavelberg e também nesta pesquisa.

A linguagem dá significado às representações infantis (inicialmente mentais e depois gráficas), exigindo reflexão para a expressão de idéias.

Ao responder os questionamentos do adulto sobre seus desenhos, a criança necessita pensar a respeito de seus conteúdos e da organização discursiva mais adequada para expressá-los.

Portanto, torna-se importante verificar como ocorre a relação entre o desenho e a linguagem (oral e escrita) e qual a importância dessa relação para o processo de aprendizagem.

2.4 A RELAÇÃO ENTRE O DESENHO E A LINGUAGEM ORAL

Conforme já salientou Pillar (1996a), os comentários que as crianças realizam durante a elaboração de seus desenhos, revelando suas intenções e interpretações sobre eles, esclarecem o processo de construção gráfica, do ponto de vista da criança que o desenvolve, bem como os acontecimentos da cena desenhada.

As investigações sobre a importância da linguagem para a construção e interpretação do desenho pela criança, explanadas neste tópico, justificam a necessidade de considerar o relato dos sujeitos desta pesquisa para verificar o significado que atribuem ao conteúdo das obras literárias infantis, ou seja, como esse conteúdo é pensado e representado na produção gráfica infantil.

Os fundamentos deste trabalho já permitiram constatar que a criança atribui significados aos seus desenhos, relacionando conhecimentos, experiências, situações imaginárias e emoção, o que supõe a interação dos aspectos envolvidos na literatura com os aspectos constitutivos do universo particular das crianças.

Portanto, a "leitura" que os sujeitos fazem de suas próprias artes poderão determinar o vínculo que as crianças estabelecem com as histórias contadas e discutidas durante as atividades artísticas.

Mèredieu (1974) adverte sobre a dificuldade encontrada pelos adultos em distinguir os diferentes signos gráficos do desenho, e sobre a necessidade de recorrermos ao comentário verbal da criança, que muitas vezes se modifica segundo o momento.

Somente o próprio autor do desenho poderá esclarecer o significado de suas figurações, pois o adulto fatalmente cometeria equívocos na tentativa de compreender a simbologia subjacente ao desenho infantil.

A fim de investigar como as crianças assimilam, processam e expressam as informações adquiridas através da literatura infantil, durante a primeira série do ensino fundamental – período da infância caracterizado pela fase do realismo intelectual

(Luquet, 1979) – todos os sujeitos desta pesquisa (primeira série A) foram questionados sobre os seus desenhos, após as atividades que envolviam histórias.

Os desenhos infantis, interpretados pelas próprias crianças, poderão revelar informações sobre suas idéias, conhecimentos, sentimentos, fantasias relacionados à leitura de história, no decorrer de um trabalho sistemático com a literatura infantil.

As representações elaboradas no desenho poderão revelar uma síntese de aprendizagens e comunicar idéias, opiniões e sentimentos relacionados às histórias contadas, a partir da significação dada pela criança às suas figurações, por meio da linguagem.

Após ou durante o momento de criação, "o desenho vai receber de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se este fosse o prolongamento de sua ação" (Derdyk, 1994, p. 95). Essa interpretação poderá assumir a forma de uma história, enriquecendo as idéias transmitidas pelas imagens. De acordo com Derdyk (1994), a expressão verbal e o desenho interagem como linguagens, recriando as significações das figuras, por meio de um jogo entre o real e o imaginário. Por vezes, a vontade de comunicar levará a criança a inventar uma escrita fictícia no desenho, como ela observa no mundo adulto, dando a ele uma função prática. "A criança vive o ato da comunicação binária emissor/receptor." (Derdyk, 1994, p. 99)

Freinet (1977) compara a expressão figurativa do desenho à expressão verbal, explicando que "o desenho é como a linguagem autêntica onde a criança usa as palavras que lhe vêm naturalmente aos lábios ... E compreende-se que o desenho seja para a criança espontaneamente narrativo e acompanhado de comentário" (p. 186). Segundo o autor, a criança inicia suas explicações sobre o seu desenho devido às perguntas feitas pelo adulto. Em algumas vezes, essa explicação não apresenta relação com o desenho e "... a criança é compelida a proceder a ajustamentos para associar e conjugar os dois processos" (Freinet, 1977, p. 76). Para Freinet (1977), a explicação do desenho, dada pela criança após concluí-lo, "... constitui, portanto, uma espécie de projeção do pensamento infantil sobre o desenho e não, como poderíamos ser levados a crer, uma explanação e uma justificação lógicas do grafismo" (p. 76). Após ultrapassar a fase da explicação *a posteriori,* "a criança ilustra através do desenho o conteúdo do seu pensamento dinâmico" e começa a elaborar seus grafismos, partindo de uma história nascida *a priori* (Freinet, 1977, p. 82-3). Freinet (1977) observou que há expressão de movimento na cena desenhada quando os personagens se encontram integrados desempenhando um papel.

> O grafismo atinge então um dinamismo funcional que se traduz pela impaciência do traço, pela rapidez da execução, pela profusão dos pormenores, pelo comentário, pela mímica, pelo gesto: tudo se anima simultaneamente num impulso de criatividade de todo o ser. (Freinet, 1977, p. 181)

Mamede (1994) revela concordância com as opiniões de Freinet (1977) ao esclarecer que a linguagem falada influi na atividade de desenhar, pois está relacionada ao pensamento. A autora também explica que a criança apresenta a tendência progressiva em deslocar sua fala para o início do ato de desenhar. "Ela primeiramente nomeia seu desenho quando acaba de fazê-lo, depois essa fala acompanha o desenhar e, por fim, ela aparece como planejadora do desenho que vai ser realizado." (Mamede, 1994, p. 23) A partir dos seis anos, aproximadamente, a criança já desenha figuras relacionadas a um tema e conta histórias sobre os seus desenhos.

Por sua vez, Moreira (1997) afirma que, nesta idade, a criança busca ser realista, pois seu desenho assume regras e convenções definidas, ganhando estruturação e apresentando uma linearidade espaço-temporal.

> É um jogo regulado e também um jogo de construção. Podemos observar agora claramente o caráter lúdico e o caráter de escritura ... A criança nesta fase se diverte criando personagens e situações diferentes, construindo histórias. (Moreira, 1997, p. 49)

Para Duarte Júnior (1991), a linguagem permite relacionar eventos, objetos e percepções numa estrutura organizada, dando sentido a tudo que nos cerca. As experiências vivenciadas tornam-se inteligíveis e explicitáveis através das palavras. Segundo o autor, "... o mundo humano tem na linguagem o seu instrumento básico de ordenação e significação" (Duarte Júnior, 1991, p. 27).

Em suas investigações, Pillar (1996b) observou desenhos de histórias e constatou que:

> ... o mais importante para as crianças nem sempre era o personagem principal, mas algum detalhe significativo. Ainda foi possível observar que, nos desenhos da história, as crianças começavam a desenhar a história e, ao finalizar o trabalho, acabavam por representar suas vivências. Assim, tais propostas de trabalho propiciaram a elas

> expressar suas idéias acerca da temática do desenho e não do desenho enquanto temática. (p. 125)

De acordo com as investigações da autora, as crianças admitem a necessidade de pensar para elaborarem seus desenhos, tratando-os como um objeto cognoscente.

Ferreira (1998) explica que as palavras da criança sobre o desenho revelam o seu sentido subjetivo e que a escrita relacionada ao desenho torna objetivo o significado subjetivo. Para Ferreira (1998), o processo de significação é constituído nas interações da criança com outras crianças e com os adultos, as quais despertam atenções, pensamentos e imaginação.

Os estudos da autora apontam para a importância da prática de discussões, explicações, questionamentos nas relações que a criança estabelece em sala de aula, as quais são fundamentais para a formação de seu pensamento. A produção do desenho é permeada pelo pensamento, pela imaginação e pela linguagem, constituídos nessas relações.

Referindo-se à criança, Ferreira (1998) diz:

> ... seu objeto figurativo apresenta o caráter de texto gráfico, no qual figurações desencadeiam sua narrativa e a do "outro". As figurações unem-se pela fala do intérprete, pelas falas que evocam e não por si mesmas. Portanto, o objeto figurativo é evocador da fala e é por meio dela que se encontra a narração. (p. 73)

As situações imaginárias, manifestadas na narrativa, são constituídas por elementos selecionados da realidade e preferenciais da criança. A imaginação desencadeia as (re)significações das figuras desenhadas, que são representadas através da fala infantil. Então, "... interpretar o desenho da criança significa elaborar tentativas de apreensão de significados que o (a) autor (a) atribuiu às figurações", e isso implica nos conhecimentos que o intérprete tem sobre a criança (Ferreira, 1998, p. 98).

As investigações de Ferreira (1998) oferecem subsídios para a compreensão dos trabalhos infantis, realizados a partir da leitura de histórias e da produção de desenhos, relatados nesta pesquisa. As figurações das crianças sobre a literatura infantil evidenciam a seleção e a interação de informações originadas do contexto literário, das trocas verbais entre os alunos e eu, como professora e pesquisadora, do universo imaginário, das experiências e conhecimentos infantis, percebidas através das narrativas dos alunos, que eram registradas por mim. As significações manifestadas no desenho e na fala das crianças, as quais analisei, serviram à

investigação sobre o vínculo estabelecido entre os alunos e o conteúdo do material de leitura usado.

A relevância da interação professora/aluno, para um trabalho de estímulo à leitura baseado na arte infantil, foi observada nas idéias de Lowenfeld (1977). O autor sugere:

> Ao contar uma estória, convém fazer interrupções, para pedir à criança que se integre no comportamento de uma das personagens, pois isto ajuda muito a formar uma atmosfera favorável à expressão criadora. Somente quando o relato se houver convertido na *própria experiência infantil*, será a criança capaz de utilizá-lo criativamente. (p. 62)

No entender deste autor, as interrupções feitas pelo adulto, durante a leitura de histórias, estimula a criança a sentir que faz parte delas, identificando-se com seus acontecimentos, personagens, etc. Para Lowenfeld (1977) as histórias motivam a expressão criadora da criança, pois possibilitam a sua participação emocional. Diz o autor: "se o menino se 'sensibilizar' a respeito de uma coisa, de diversas maneiras, ao cabo de algum tempo essa coisa será de sua propriedade" (Lowenfeld, 1977, p. 112).

As investigações sobre o desenho infantil, discutidas neste tópico, demonstram que a fala da criança é imprescindível à compreensão do significado de suas figurações. Sua narrativa expressa a natureza das informações assimiladas a partir das experiências, bem como os processos mentais subjacentes à construção da atividade gráfica.

Ao relatar seus desenhos, a criança manifesta a relação que estabelece entre os seus pensamentos, sentimentos, conhecimentos e imaginação, ou seja, as significações atribuídas às situações planejadas e estruturadas no espaço do papel.

Portanto, o desenho adquire significado na interação com a linguagem, pois esta o influencia e o explica. A influência da linguagem na produção gráfica aparece na forma de informações que revelam as experiências de interlocução com as pessoas do meio social, isto é, a criança reflete e recria em seus desenhos o que aprendeu nas trocas verbais. Essas informações, e/ou aprendizagens, são reveladas pela fala da própria criança, que interpreta seus desenhos.

Nesta pesquisa, as atividades desenvolvidas com a literatura infantil, incentivaram as participação oral da criança, que observou, questionou, discutiu, comentou as histórias contadas, recebendo estímulo e informações para a construção

dos desenhos que, posteriormente, foram analisados mediante a narrativa oral da criança.

Considerou-se, porém, que a narrativa escrita da criança sobre o seu desenho também poderia ser analisada num momento mais avançado do processo de alfabetização. Por isso, alguns estudos sobre a relação entre o desenho e a escrita foram consultados.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE O DESENHO E A LINGUAGEM ESCRITA

Ao investigar os processos pelos quais a criança aprende a ler e a escrever, do ponto de vista do sujeito que aprende, a fim de explicar como este compreende as características, o valor e a função da escrita, Ferreiro & Teberosky (1985) abordaram as relações existentes entre o desenho e a escrita. As autoras analisaram as interpretações que as crianças elaboram sobre a relação entre imagem e texto, constatando que, ao surgirem os primeiros traços gráficos espontâneos, desenho e escrita se confundiam. Paulatinamente, algumas marcas gráficas iam se diferenciando e adquirindo formas figurativas, enquanto outras se transformavam em caracteres imitativos da escrita.

Com base nas teorias de Piaget, Ferreiro & Teberosky (1985) esclarecem que o desenho e a escrita são objetos simbólicos que implicam a função semiótica, a qual possibilita diferenciar significantes (símbolos) de significados (objetos, imagem).

Portanto, desenho e escrita representam algo evocado, substituindo-o.

> No entanto diferem. Por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou acontecimentos aos quais se refere; a escrita não. Por outro lado, a escrita constitui, como a linguagem, um sistema com regras próprias; o desenho, por sua vez, não. Tanto a natureza como o conteúdo de ambos os objetos substitutos são diferentes. (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 64)

Apesar das relações estreitas que estabelece com o desenho e com a linguagem, a escrita não é a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho. Ela se constitui num tipo específico de objeto simbólico.

Após um período de indiferenciação entre desenho e escrita, chega-se a um momento em que o texto é considerado uma etiqueta do desenho, ou seja, ele representa o nome do desenho. Com o tempo, a criança leva em consideração as propriedades físicas do texto, tentando compreendê-lo, o que irá determinar as

antecipações feitas em função da imagem. "O texto já não é inteiramente previsível a partir da imagem, necessitam-se índices que confirmem o que se antecipou." (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 71) Nesta etapa da construção de hipóteses sobre a escrita (a partir dos quatro anos, aproximadamente), tanto o texto como o desenho são considerados como "para ler". Texto e imagem formam um todo complementar e, para a criança, é possível remeter a um e a outro sistema no ato da interpretação. "Ambos são uma unidade com vínculos muito estreitos, que juntos expressam um sentido. Para interpretar o texto, pode-se buscar na imagem os dados que aquele não fornecem." (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 72) A criança ainda não percebe que a escrita é a transcrição da linguagem.

Se uma criança, nesta fase, tenta ler uma história é porque procura inferir seu conteúdo a partir do desenho; sua postura ao segurar e olhar um livro demonstra uma imitação da atitude de leitura do adulto, o que indica que ela observou atos de leitura e que tenha ouvido alguém contar-lhe histórias.

Sobre a relação estabelecida pela criança entre texto e desenho, Ferreiro & Teberosky (1985) observaram que:

> ... um e outro formam uma unidade com funções diferentes, mas intimamente vinculadas. O desenho pode ser interpretado, o texto serve para ler o que o desenho representa. Neste caso ... a expectativa é a de que o texto corresponda ao desenho, o objeto representado em um também o está no outro. E esta é uma das formas mais simples de compreender a relação. (p. 73)

A partir do processo de diferenciação entre desenho e escrita e conseqüente consideração das propriedades gráficas do texto, gradativamente a criança observará a descontinuidade do texto e buscará a correspondência entre os fragmentos gráficos e as segmentações sonoras.

Para Ferreiro & Teberosky (1985),

> pensar que a escrita representa os "nomes" não é ainda concebê-la como a expressão gráfica da linguagem, porém é um passo importante nessa direção. A escrita constitui como registro de nomes que servem como identificação do objeto referido: espera-se encontrar no texto tantos nomes quantos existam na imagem (p. 262).

As autoras explicam que a escrita é uma forma particular de representar objetos, pois ela não é um elemento figural do objeto, mas sim o seu nome.

Pillar (1996a) analisou o desenvolvimento e a construção dos sistemas de desenho e escrita em crianças que freqüentavam a primeira série do ensino fundamental, procurando elucidar como os dois sistemas interagiam, isto é, como ambas as construções se influenciavam. A autora constatou uma estreita relação entre a evolução do desenho e da escrita, com interações entre as construções dos sistemas.

> Em geral, as crianças apresentavam-se mais evoluídas no desenho do que na escrita. Isso comprova que, na relação entre desenho e escrita, há uma precedência do desenho sobre a escrita, ou seja, o desenvolvimento da escrita mostrou-se defasado em relação ao desenho. (Pillar, 1996b, p. 199)

Baseando-se nas teorias interacionistas de Piaget e nos estudos de Emília Ferreiro, Pillar explica que o conhecimento se origina na interação entre o sujeito e o objeto. Desse modo, a criança estabelece relações entre o desenho e a escrita, as quais contribuem para que cada sistema se constitua de uma forma diferente. As relações existentes entre as duas formas de representação, através da função semiótica, aparecem nas transformações concomitantes ocorridas em cada tipo de representação.

> Apesar de interagirem um com o outro, desenho e escrita são modos distintos de representar os objetos. O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próxima dos aspectos operativos – não diretamente ligados às configurações dos objetos mas às transformações – e dos signos e sinais, que são arbitrários. (Pillar, 1996a, p. 17)

Como já foi revelado por Ferreiro & Teberosky (1985), o desenho e a escrita possuem uma origem gráfica comum, portanto, se confundem no aparecimento dos primeiros traços espontâneos da criança. Após se diferenciarem, o texto passa a representar o nome do objeto e a imagem indica seus aspectos figurativos.

Pillar (1996a) afirma que, após diferenciar desenho e escrita, a criança começa a considerar as especificidades de cada sistema e, a partir desse momento, já se pode falar em interação, pois desenho e escrita se tornam objetos substitutos.

De acordo com as pesquisas de Pillar (1996a), os avanços nos dois sistemas de representação – desenho e escrita – coincidem, já que as crianças alfabéticas encontram-se na fase do realismo intelectual (Luquet, 1979), sendo poucas as crianças alfabéticas encontradas na fase do realismo fortuito, ou vice-versa.

Pillar (1996a) esclarece:

> ... para se construir um sistema de representação, é necessário analisar o objeto a ser representado, destacando não só os elementos mas também os vínculos estabelecidos entre eles, e selecionar aqueles elementos e coordenações que fazem parte da representação. Nesse sentido, um sistema de representação contém alguns elementos, propriedades e relações do objeto a ser representado e exclui outros. (p. 31)

Portanto, a construção e a interpretação de um sistema de representação constituem atos de reconstrução da realidade. Isso indica que ao se apropriar de um sistema de representação, a criança o reinventa, ou seja, a atividade da criança para compreender esse sistema pressupõe interpretação e produção (reconstrução). Quando a criança desenha e escreve, ela não está reproduzindo o que vê e o que ouve, respectivamente, mas expressando as idéias que tem sobre a natureza desses sistemas de representação.

Sobre esses processos mentais, Pillar (1996a) declara:

> O sujeito cognoscente é, ... , aquele que através de sua atividade, na interação com o objeto da escrita, constrói suas estruturas cognitivas e, simultaneamente, reconstrói o sistema da escrita. Isso porque qualquer informação que o sujeito recebe precisa ser interpretada, transformada de acordo com suas estruturas mentais, para poder ser incorporada, e essas estruturas mentais também se modificam, seguindo uma seqüência, em função das informações. (p. 57)

Dessa forma, a criança constrói idéias acerca da natureza, estrutura e função da escrita, criando interpretações coerentes com suas concepções.

As hipóteses elaboradas pela criança para compreender o sistema de escrita possibilitaram à Emília Ferreiro organizar quatro níveis no processo de aquisição da língua escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Analisando os níveis de organização do desenho e os níveis de estruturação da língua escrita, Pillar (1996a) verificou que os primeiros podem interferir nos segundos, facilitando a aprendizagem destes. Isso ocorre pois, ao lidar com os sistemas de representação do desenho e da escrita, a criança passa por períodos análogos na construção deles. Há, portanto uma relação de dependência entre os avanços no desenho e os avanços na escrita.

Pillar (1996a) explicita que:

> ... estar mais evoluída no desenho do que na escrita significa ter construído representações de forma e espaço através de um processo de diferenciação e de coordenação destas representações num sistema. O mesmo processo terá de ser refeito, em relação à construção de representações gráficas não-icônicas, para construir o sistema de escrita. (p. 170)

A autora concluiu que a criança precisa estruturar o sistema do desenho no nível do realismo intelectual para que possa construir o sistema alfabético de escrita, ou seja, a construção da escrita é uma conseqüência do sistema do desenho. A precedência do desenho sobre a escrita foi verificada nos resultados de sua pesquisa.

De acordo com Pillar (1996a) há uma complementariedade entre os aspectos figurativos – imagens – e os aspectos operativos – pensamento lógico – na qual os primeiros são fundamentais para o funcionamento dos últimos. No entanto, uma vez construídos, os aspectos operativos da cognição determinam os aspectos figurativos. Partindo das conclusões de sua pesquisa, Pillar (1996a) afirma que:

> ... há uma interação entre desenho e escrita, durante a construção dos dois sistemas. Tal interação, quando desenho e escrita são desenvolvidos conjuntamente em sala de aula, diz respeito a uma correlação positiva e, quando apenas a escrita é trabalhada regularmente em sala de aula e os sujeitos chegam em níveis finais do desenho, a relação evidenciada foi de precedência do desenho sobre a escrita. (p. 200)

Em seus estudos, Ferreira (1997) procurou verificar se havia alguma relação entre desenho e escrita no processo de construção da escrita alfabética, e qual era a natureza dessa relação, em crianças pré-escolares. Esses estudos permitiram observar que:

> As atividades com desenho/escrita oportunizam a criança entender que aquilo que ela pensou pode ser desenhado, passando assim da linguagem oral para a linguagem gráfica, desenhando. E entende também que tudo aquilo que desenharam pode ser traduzido para a forma escrita e que esta é mais elaborada e necessita de regras para poder cumprir sua função social. (p. 71)

A pesquisadora revela ainda que a oferta de oportunidades e estímulos para que a criança utilize a linguagem escrita em seus desenhos favorece a produção de textos, sobre contextos que a própria criança produziu. Diante das oportunidades oferecidas, a criança elabora hipóteses sobre a escrita e chega à compreensão de sua função social: dar significado às coisa e comunicá-las.

Ferreira (1997) adverte que "o professor deve interferir, conversando sobre o desenho e as tentativas de escrita, possibilitando assim, interpretação do desenho e das escritas" (p. 72). Ao falar sobre seus desenhos, a criança toma consciência e reflete sobre suas produções gráficas, mas esta relação deverá ser provocada, pois não ocorre espontaneamente.

Ferreiro & Teberosky (1985) distinguem teoricamente os conhecimentos da criança, os quais possuem origens diferentes: o conhecimento construído espontaneamente e o conhecimento transmitido socialmente. Segundo as autoras, os conhecimentos provenientes do meio são indispensáveis à construção da escrita, pois não se pode esquecer o seu valor social e cultural. Certas convenções relativas à escrita não são descobertas por si mesmo. Este tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que atribuem valor a ele, assim como algumas de suas propriedades são observadas através das ações que outras pessoas realizam com os materiais de escrita. "A mediação social é imprescindível para compreender algumas de suas propriedades." (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 282)

A contribuição dos estudos relatados aqui, sobre a relação existente o desenho e a linguagem escrita, é de fundamental importância para se compreender a análise do texto infantil sobre a produção do desenho, feita nesta pesquisa. Esses estudos apresentam fundamentos para que se possa investigar as aprendizagens construídas nas atividades com a literatura infantil, a partir das relações estabelecidas entre os conteúdos dos desenhos e das escritas infantis.

As autoras consultadas para uma reflexão sobre este trabalho perceberam que há uma relação entre a evolução do sistema de desenho e da escrita, com interação entre os dois sistemas; que o desenho auxilia a criança na construção de hipóteses sobre o sistema de escrita; que a escrita sobre os próprios desenhos favorece a produção de textos e a compreensão de sua função social, enfim, que o desenho influi na construção de conhecimentos, especialmente em relação à construção da escrita.

Considerando os estudos realizados sobre o desenho, suponho, nesta pesquisa, que o universo da literatura infantil, explorado pelas crianças através de suas percepções e da linguagem oral, possa ser assimilado e interpretado em suas produções figurativas e escritas, tornando-se significativo e estimulante para o desenvolvimento do hábito de ler. Portanto, é necessário analisar a relação entre essas duas formas de expressão – o desenho e a linguagem (oral e escrita) - , a fim de estudar as construções mentais elaboradas a partir das informações transmitidas durante as atividades. Uma ação pedagógica sistematicamente planejada será de

fundamental importância para a reflexão da criança sobre suas produções gráficas, favorecendo o desenvolvimento das contruções mentais.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

"SENTIMOS QUE NA BASE DAS TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO SE ENCONTRA UMA LEGÍTIMA E FINALMENTE DOMINANTE PREOCUPAÇÃO COM OS PROBLEMAS DO ENSINO. AÍ SE SITUAM AS RAÍZES DOS PROBLEMAS, QUE REPERCUTEM CERTAMENTE EM TODOS OS OUTROS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EM NOSSO PAÍS."[5]

MENGA LÜDKE & MARLI ANDRÉ

---

[5] LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP:EPU, 1986, p. 8. (Temas básicos de educação e ensino)

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A fim de investigar uma possível contribuição do desenho da criança para o desenvolvimento do hábito prazeroso da leitura de histórias literárias infantis, durante o processo de alfabetização, optei pela utilização de alguns princípios e procedimentos que caracterizam a investigação qualitativa aplicada em educação, do tipo Investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994), também denominada Investigação para a ação.

"Tradicionalmente, os acadêmicos categorizaram a investigação em dois tipos: fundamental e aplicada." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 263) A investigação fundamental, cujo objetivo é a ampliação de conhecimentos, é privilegiada nas universidades e comunidades científicas pois é menos influenciada pelas confusões da vida quotidiana e elaborada com uma linguagem mais abstrata; a investigação aplicada visa à obtenção de resultados práticos imediatos no estudo de determinada situação.

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que:

> Idealmente, a educação deveria ser o resultado de uma articulação entre a teoria e a prática, mas, em muitos casos, constata-se hostilidade onde deveria existir cooperação. Os educadores enfrentam problemas quando a teoria e a prática se encontram rigidamente separadas ... Preferimos pensar sobre estes dois tipos de investigação de forma não conflituosa, como complementos freqüentemente articulados, e não necessariamente antagônicos. (p. 264)

A opinião dos autores, citados acima, revela que a investigação aplicada contribui para o aumento da compreensão teórica e uma parte da investigação fundamental pode ser utilizada e aplicada. Os investigadores qualitativos podem servir aos interesses dos dois tipos de investigação, pois os dados coletados podem ser utilizados para os dois objetivos.

Em todos os casos de investigação qualitativa em educação o objetivo está centrado na mudança, direcionada à melhor qualidade de vida das pessoas envolvidas, ainda que os objetivos sejam diferentes.

"A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292) Tais mudanças, no contexto desta investigação, referem-se a transformações na prática pedagógica relacionadas ao desenvolvimento de estratégias que favoreçam o hábito da leitura, durante o período de alfabetização. Este tipo de investigação aplicada pressupõe o envolvimento do pesquisador na causa investigada, atuando também

como educador, cujas preocupações refletem os valores que detém. Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados e a objetividade está relacionada à integridade e à honestidade presentes no relato das descobertas, ou seja, há preocupação com uma descrição detalhada e rigorosa das observações realizadas. "Para os investigadores da investigação-ação, a objetividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 296)

A busca de materiais deve ser exaustiva e o investigador deve basear-se freqüentemente na perspectiva dos consumidores. Se a preocupação estiver centrada numa determinada prática escolar, as visitas ao local devem ocorrer durante um período mais prolongado de tempo.

Considerando que este estudo foi motivado pelas indagações e hipóteses surgidas e refletidas durante minhas experiências de alfabetização, como professora da rede estadual de ensino fundamental, e que tem por objetivo a formação de crianças leitoras, por meio do desenho infantil, considerei adequada a realização de uma intervenção no contexto de sala de aula, de forma natural, o que favoreceu a opção metodológica.

Como educadora e pesquisadora pretendi modificar a prática pedagógica relacionada à leitura e à arte infantil, durante a primeira série escolar, a fim de motivar a criança ao hábito de ler. A opção por estes conteúdos se deve à relevância da leitura para o ser humano na aquisição de conhecimentos, na construção da consciência e de uma nova postura frente à realidade social; à relevância da arte, para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade infantis, e da literatura infantil, que amplia o universo cultural da criança, reunindo diversas qualidade, enquanto material de leitura e arte.

Por meio desta investigação, pretendo contribuir para um avanço do conhecimento sobre o desenho da criança, como instrumento de aprendizagem, refletindo as teorias elaboradas sobre ele, como objeto de conhecimento, e estudando uma nova forma de articular conteúdos nas práticas de leitura, durante o processo de alfabetização.

Durante esta investigação coletei, organizei e analisei informações sobre o contexto escolar, onde ela foi desenvolvida, sobre as atividades aplicadas junto aos sujeitos envolvidos, sobre a opinião dos sujeitos a respeito destas atividades e de seus pais, quanto ao desempenho escolar das crianças durante o ano, relacionando as informações entre si e com as teorias consultadas. Os dados descritivos sobre os 36 sujeitos (alunos) da primeira série escolar, que participaram desta investigação,

durante o ano de 1999, foram estudados, classificados em categorias, quantificados, comentados, analisados, explicados e relacionados ao referencial teórico consultado, a fim de favorecer a compreensão do processo.

3.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

No decorrer de uma década, trabalhando como professora das séries iniciais, para a rede estadual de ensino fundamental, observei que as crianças manifestavam especial interesse pela aquisição da leitura e da escrita, ao deixarem o ensino infantil e ingressarem na escola. Aprender a ler e escrever causava grandes expectativas nos alunos, pela compreensão de uma forma de comunicação tão utilizada no meio social, motivando-os a desempenharem suas tarefas com satisfação e curiosidade. A descoberta do "mundo escrito" significava uma importante conquista.

Entretanto, esse comportamento não se mantinha até o final da primeira série e também durante as séries seguintes. A partir das reclamações de outras professoras e de minhas experiências, constatei um progressivo desinteresse das crianças pela leitura neste período. Tal fato indicou que havia necessidade de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a leitura, desde o início da alfabetização, com o objetivo de buscar novas estratégias de aproximação estreita entre as crianças e os livros de histórias.

Porém, surgiu um desafio para a concretização desse objetivo: como proceder para incentivar o hábito da leitura de obras literárias infantis com crianças ainda não alfabetizadas? Bastaria oferecer livros para folhearem e contar histórias?

Muitos professores colocam uma diversidade de obras à disposição das crianças e fazem a leitura delas periodicamente, o que não se mostra suficiente para provocar um maior interesse das crianças pelos livros.

Neste estudo, procurei investigar se o desenho, enquanto atividade inteligente e especialmente apreciada pelas crianças de várias idades, poderia se constituir na base de uma prática pedagógica de incentivo à leitura. Para isso programei e desenvolvi atividades nas quais as crianças refletiam e discutiam sobre as informações adquiridas com a literatura, relacionando idéias e criando novas histórias na elaboração de seus desenhos. O desenho infantil se constituiu num espaço de expressão, interpretação e criação sobre os acontecimentos, personagens e emoções revelados pelas obras. Esta perspectiva e prática relacionadas ao desenho contrariam aquelas verificadas comumente nas salas de aula, onde os desenhos das crianças são

utilizados como uma alternativa de entretenimento ou uma atividade de registro dos conteúdos, quando não são substituídos por desenhos prontos.

O desconhecimento do desenho como atividade cognoscente, pelos educadores, representa um obstáculo à sua valorização e emprego no dia-a-dia escolar.

3.3 A HIPÓTESE DE PESQUISA

Suponho que o desenvolvimento de atividades artísticas relacionadas à leitura de histórias literárias infantis, poderá conduzir a criança ao prazer de folhear, observar, interpretar o conteúdo dos livros e, consequentemente, a desenvolver pensamentos, sentimentos e ações sobre ele, de diferentes formas: comentando, admirando, conhecendo, aprendendo, rindo, gesticulando, indagando, figurando, etc.

Acredito que o contato prazeroso da criança com um material de leitura criteriosamente selecionado poderá favorecer a formação de pessoas motivadas a aprender e buscar conhecimento na literatura, ampliando a consciência sobre a realidade histórica e social vigente.

3.4 OBJETIVOS

A partir das informações levantadas e analisadas sistematicamente sobre a integração da arte infantil às práticas de leitura, e das teorias estudadas sobre o desenho infantil, investiguei a possibilidade de conceituá-lo como instrumento de aprendizagem, capaz de aproximar a criança dos livros de histórias.

Esta investigação apresentou dois objetivos que se complementam e que estão relacionados às duas posturas assumidas por mim: uma como professora dos sujeitos envolvidos (alunos), responsável pela realização do projeto de ação; outra como pesquisadora que, refletindo sobre sua prática pedagógica à luz das teorias elaboradas sobre o tema em estudo, busca a construção de um novo conceito.

3.4.1 OBJETIVOS DE PESQUISA: obter maior conhecimento sobre a natureza, o significado e o desenvolvimento do desenho infantil e buscar a ampliação desse conhecimento, investigando-o como instrumento de aprendizagem, por meio de uma nova prática pedagógica, baseada na expressão gráfica infantil.

3.4.2 OBJETIVOS DE AÇÃO: desenvolver atividades com o desenho infantil a partir da leitura, discussão, reflexão e manipulação das obras literárias, oferecendo diferentes oportunidades de exploração das histórias; selecionar materiais e livros adequados a essas atividades, de acordo com critérios de praticidade e qualidade, respectivamente.

3.5 OS SUJEITOS

Os sujeitos envolvidos nesta investigação eram meus alunos e pertenciam à primeira série A, que funcionava durante o período da manhã, das 7h às 12h, na Escola Estadual de Primeiro Grau "Rafael de Medina", situada no Jardim Eliana, da cidade de Araraquara, no interior de São Paulo. O grupo de crianças era formado, no início do ano de 1999, por 13 meninas e 23 meninos, num total de 36 crianças.

Durante os primeiros dias de aula, desenvolvi algumas atividades que permitiram verificar o conhecimento que as crianças detinham sobre a leitura, a escrita e os números, adquirido na escola de educação infantil. Todo ano, com qualquer turma de alunos, realizo essa sondagem, a fim de direcionar maior atenção às crianças menos informadas sobre os conteúdos a serem trabalhados durante o ano.

Com o passar do tempo, a observação do desempenho escolar do aluno, manifestado em suas tarefas e comportamentos, me auxilia na identificação de dificuldades e no planejamento de atividades específicas para cada caso.

A fim de organizar melhor o meu trabalho e favorecer a aprendizagem dos alunos, dividi o grupo de 36 crianças em três turmas, de acordo com o estágio em que se encontravam quanto ao conhecimento da leitura e da escrita. Esta divisão foi utilizada na pesquisa para a análise dos dados, mas não surgiu em função dela.

As crianças que pertenciam à 1ª. turma acompanhavam normalmente o processo de alfabetização, sem apresentar dificuldades na compreensão dos conteúdos; as crianças da 2ª. turma encontravam-se na metade desse processo, revelando uma aprendizagem mais lenta, e as da 3ª. turma demonstravam grandes dificuldades na compreensão da construção da leitura e da escrita.

Os alunos da 2ª. e 3ª. turmas recebiam atendimento individualizado e realizavam atividades específicas durante todo o ano, para que pudessem progredir nos estudos.

Todas as crianças participavam igualmente das atividades planejadas para a primeira série e das atividades de pesquisa. Ao contrário do que se poderia imaginar,

a divisão do grupo em turmas não acarretou discriminação entre as crianças, mas possibilitou uma relação de cooperação entre elas.

3.6 A COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados utilizados para este estudo são de natureza basicamente qualitativa, pois a freqüência das características observadas nas informações levantadas foram organizadas em categorias e analisadas a partir de conhecimentos teóricos e da triangulação dos dados (Lüdke & André, 1986). Os instrumentos de pesquisa usados foram: os questionários, enviados aos pais dos sujeitos no início e no final do ano letivo (Anexo A e B); a entrevista semi-estruturada, realizada com as crianças no final do ano (Anexo C); a análise documental, feita sobre o Plano de Ensino Escolar e sobre o material didático-pedagógico fornecido aos professores pela professora coordenadora da escola (roteiros, programas, projetos, relatórios); a análise de conteúdo, realizada sobre as atividades desenvolvidas com o desenho e a literatura infantis; a observação de comportamentos e opiniões dos sujeitos e as fotos, que registram atitudes e expressões dos sujeitos durante a produção das atividades, bem como a formação de grupos e a movimentação provocada pelas atividades.

O primeiro questionário (Anexo A) foi elaborado por mim, enquanto professora pesquisadora, e distribuído às famílias dos sujeitos, durante a primeira reunião de pais e mestres, ocorrida no início do ano letivo (1999) no interior da escola. A finalidade deste questionário era reunir informações sobre o hábito e os materiais de leitura que a família costumava ter, além de informações sobre o tempo de permanência da criança na educação infantil, a prática de contar histórias para a criança em casa e as atividades lúdicas praticadas por elas.

Para obter um maior conhecimento sobre o grupo de sujeitos que participaram desta investigação, outro questionário, elaborado pela professora coordenadora, também foi entregue aos pais dos alunos. Este questionário reunia os dados pessoais das crianças e das famílias, informações a respeito da saúde das crianças, características sociais e culturais, etc.

O questionário relativo à pesquisa foi complementado pelo segundo, o qual ficou arquivado na escola juntamente com as documentações das crianças.

Na mesma reunião, comuniquei aos pais sobre minha intenção em desenvolver as atividades com o desenho e as obras literárias infantis, assim como meus objetivos com tais atividades, recebendo todo o apoio para realizar meu estudo.

O segundo questionário foi enviado aos pais no final do ano, a fim de verificar a opinião destes sobre o desempenho escolar de seus filhos durante o ano e sobre possíveis mudanças no comportamento de leitura deles (Anexo B).

As entrevistas com as crianças (Anexo C) foram realizadas no final do ano letivo, com o objetivo de analisar a opinião dos próprios sujeitos sobre as atividades desenvolvidas com o desenho e a leitura de histórias infantis.

A análise de conteúdo (Triviños, 1987) consistiu na descrição e reflexão sobre as atividades práticas planejadas com o desenho e a literatura infantis, desenvolvidas durante o ano de 1999. As características das produções orais e escritas das crianças foram analisadas e classificadas em categorias, o que apontou alguns resultados. O relato das atividades incluiu: a descrição destas, em ordem cronológica, identificadas pelo nome da obra literária utilizada, onde foram narrados os acontecimentos, comportamentos dos sujeitos e da pesquisadora, alguns diálogos e reflexões sobre as informações (Bogdan & Biklen, 1994); a narração das produções artísticas, feita oralmente pelas crianças, foi escrita pela pesquisadora no verso da folha de desenho, durante o primeiro semestre, e realizada por escrito pela própria criança, durante o segundo semestre.

Essas produções orais e escritas foram reunidas, analisadas e classificadas em tabelas, de acordo com as características comuns de cada atividade. As observações, realizadas em alguns momentos, foram incluídas no relato das atividades, pois a solicitação constante das crianças interrompia minha atenção, enquanto pesquisadora.

As fotografias de algumas atividades foram tiradas a partir do mês de junho e colaboraram na lembrança e observação de detalhes, que não puderam ser anotados, em relação a determinados comportamentos. "As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e freqüentemente analisadas indutivamente" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

3.7 A ANÁLISE DOS DADOS

Após diversas leituras, as respostas das entrevistas foram analisadas, interpretadas, comparadas, classificadas em categorias, de acordo com os conceitos emergentes (Lüdke & André, 1986) e descritas, com o apoio de referenciais teóricos.

As respostas dos questionários foram arroladas, comparadas, classificadas em categorias, analisadas e comentadas.

Ao término de cada atividade desenvolvida com o desenho e as histórias infantis, o relato de cada criança sobre sua produção foi ouvido, registrado e,

posteriormente, os aspectos narrativos e visuais, presentes nessas atividades, foram comparados. A análise das atividades foi desenvolvida sobre:

- o desenho: seu conteúdo (elementos e temas) e organização no espaço (relação entre os elementos e/ou temas);
- a relação estabelecida entre o desenho, o texto oral elaborado pelas crianças sobre ele, e o contexto literário, durante o primeiro semestre letivo, e transcrito por mim como professora pesquisadora;
- a relação estabelecida entre o desenho, o texto escrito, produzido pela própria criança, e o contexto literário, durante o segundo semestre letivo.

Essa análise das atividades foi realizada entre as três turmas de alunos e entre o início e o final do processo de pesquisa, verificando as possíveis diferenças dos resultados entre os grupos, no decorrer do ano. Além disso, a correspondência entre os objetivos e os resultados de cada atividade foi analisada e organizada num quadro, permitindo observar os resultados das atividades, de uma maneira geral.

Para a escolha das obras literárias, observei:

- aspectos visuais e textuais (tamanho das ilustrações, extensão e qualidade do texto, conteúdo/tema adequado à faixa etária);
- aspectos afetivos envolvidos na obra (humor, emotividade, expressividade e curiosidades);
- aspectos do contexto (elementos presentes no universo infantil, possibilitando identificação; elementos novos, permitindo a ampliação de conhecimentos dentro desse universo) (Silva, 1986, cap. 1).

As conclusões finais desta investigação foram formuladas após a "triangulação" dos resultados das análises feitas sobre os dados das entrevistas, dos questionários e das atividades aplicadas (Lüdke & André, 1986).

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

"É PRECISO POIS LEVAR EM CONTA QUE O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DO MATERIAL QUALITATIVO VAI ENVOLVER NÃO SÓ CONHECIMENTO LÓGICO, INTELECTUAL, OBJETIVO, MAS TAMBÉM CONHECIMENTO PESSOAL, SUBJETIVO, EXPERIENCIAL."[6]

MARLI ANDRÉ

---

[6] ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, p. 68, maio/1983.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NELE

4.1.1 A ESCOLA

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 1999, em uma classe de primeira série, formada por 36 alunos, que freqüentavam as aulas no período da manhã, na Escola Estadual de Primeiro Grau "Rafael de Medina", localizada na cidade de Araraquara, no interior do Estado de São Paulo. Esta escola funcionava em dois períodos – manhã e tarde - atendendo crianças de primeira à quarta séries, distribuídas em 24 classes ao todo (12 classes por período). Havia, aproximadamente, 800 alunos freqüentando as aulas em ambos os períodos.

A maioria dos alunos, cerca de 60% do total da escola, era proveniente de bairros periféricos de difícil acesso e se utilizavam de ônibus escolares, fornecidos pela Prefeitura Municipal, para estudar.

Na entrada desta escola encontrava-se o prédio da administração, composto pelas salas da secretaria, da professora coordenadora pedagógica, dos professores e dos dentistas. Neste prédio encontrava-se, ainda, uma sala de aula onde, antigamente, funcionava a sala de vídeo, além de dois banheiros para os professores. Esta sala foi desativada a fim de atender à grande demanda de alunos da terceira série escolar, pois as salas de aula eram insuficientes para tanto. A diretora não possuía sala, pois cedeu a sua aos professores, para que a sala destes pudesse ser adaptada ao serviço odontológico.

A 15 metros deste prédio, aproximadamente, localizavam-se as salas de aula, distribuídas numa parte térrea com 8 classes e na parte superior de um sobrado, de construção recente, com 3 classes.

Havia um pátio bem amplo, com uma parte coberta e composta pela cozinha, pelos banheiros das crianças, das merendeiras e por uma pequena sala, onde eram oferecidas aulas de "reforço escolar" aos alunos com dificuldades de aprendizagem, durante o ano. Tais alunos freqüentavam as aulas de "reforço" no período oposto ao que estudavam, recebendo, no intervalo dos períodos, alimentação adequada para permanecerem na escola.

Neste local, mesas grandes e bancos de madeira eram organizados para as refeições das crianças e bancos de cimento foram construídos para o descanso delas.

A outra parte do pátio era maior e descoberta. Nela encontrava-se uma quadra com arquibancadas em dois lados, onde eram realizadas as aulas de educação física,

e uma área livre com canteiros de plantas e árvores, além de outros bancos de cimento. Próxima a esta quadra foi construída uma pequena casa para um zelador, com o objetivo de evitar roubos.

Atrás das salas de aula havia um estacionamento para todos que trabalhavam na escola.

Freqüentemente, a escola realizava alguns eventos para os alunos e a comunidade, a fim de conseguir recursos financeiros que possibilitassem adquirir material didático-pedagógico. Como a verba mensal destinada pelo Governo Estadual não era suficiente para suprir as necessidades de uma escola com tantos alunos, diretora, vice-diretora, professora coordenadora, professoras e alunos mobilizavam-se na busca de meios para a compra de materiais e máquinas.

Com a colaboração de todos, a escola obteve uma máquina de xerox, três aparelhos de som portáteis, um televisor e um vídeo-cassete, um mimeógrafo, fitas de vídeo, além de um acervo de livros de literatura infantil e outros materiais pedagógicos.

Com a reorganização física das escolas de primeiro grau, ocorrida em 1995, e devido à exibição de programas realizados pela "TV Escola", o Governo Estadual enviou a todas as unidades de ensino o chamado kit tecnológico, composto de: um televisor de 29 polegadas, um aparelho de vídeo-cassete, uma antena parabólica e um computador com impressora.

Portanto, a escola dispunha de vários recursos que subsidiavam a ação pedagógica, embora muitas vezes não tivessem condições de fazer a manutenção desses materiais, como a máquina de xerox e os mimeógrafos, por exemplo.

O uso do material de consumo era controlado: lápis, cadernos, borrachas, colas e réguas eram divididos igualmente entre os professores, para serem usados pelos alunos que não podiam comprar. A distribuição era realizada pela professora coordenadora que também organizava e guardava outros materiais em sua sala, para os professores que deles precisassem: folhas de papel sulfite, de papel dobradura, de cartolina, de papel cartão, de papel crepom; pincéis, tintas guache, lápis de cera; jogos pedagógicos e um amplo acervo de livros para consulta do professor.

Devido à impossibilidade financeira de realizar uma constante manutenção da máquina de xerox, cada professor só podia utilizá-la uma vez por semana, a fim de não exceder a capacidade de cópias por ela realizada.

Além do material pedagógico industrializado, a escola também contava com outros, confeccionados pela professora coordenadora que costumava pesquisá-los em livros e divulgá-los aos professores.

A escola oferecia os livros didáticos aos alunos, pois eram fornecidos pelo Governo Estadual.

Apesar do porte da escola, seu quadro de funcionários era composto apenas por dois serventes, responsáveis pela limpeza, e um inspetor de alunos, pago pela APM (Associação de Pais e Mestres). As duas secretárias eram suficientes para o serviço burocrático, assim como as duas merendeiras, contratadas pela Prefeitura Municipal.

Todas as decisões a respeito do destino das verbas eram discutidas em grupo, nas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos professores. Após o emprego dos recursos financeiros, a direção da escola sempre justificava os gastos efetuados a todos, tornando-os conscientes das quantias utilizadas e daquelas que ainda restavam.

O relacionamento entre o corpo docente, a direção da escola, os funcionários e a comunidade era, de maneira geral, muito bom, com oportunidades de diálogo e liberdade de expressão.

Os professores podiam escolher a forma de trabalho que considerassem melhor.

A professora coordenadora mantinha um constante contato com os pais, esclarecendo-os sobre o trabalho pedagógico da escola e orientando-os quanto aos problemas que eventualmente surgiam com a aprendizagem dos seus filhos.

As reuniões com os pais sempre eram iniciadas com a professora coordenadora e a diretora no pátio da escola, para informá-los sobre assuntos gerais. Logo após, os pais se dirigiam às classes dos filhos para tratar de assuntos específicos, relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

A comunidade sempre colaborava com a escola, de acordo com suas possibilidades.

4.1.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com o Plano de Ensino da unidade escolar, onde a pesquisa foi realizada, a professora coordenadora pedagógica tem a função de organizar o tempo, o espaço e as tarefas; ela deve informar com clareza o que se pretende alcançar. Ela dirige, sugere, discute, emite opinião e valoriza a opinião de cada um. Amplia discussões trazendo subsídios teóricos, promove avaliações e o replanejamento do grupo, juntamente com esse grupo e a direção da escola.

O profissional responsável pela coordenação pedagógica era uma professora, da escola em que trabalhava ou de outra, que apresentava seu projeto de ação pedagógica ao corpo docente, o qual era analisado e julgado de acordo com sua relevância para a resolução dos problemas enfrentados pela escola.

Quando mais de uma pessoa se apresentava como pretendente ao cargo, o corpo docente realizava uma votação para escolher a profissional mais apropriada. Nesse caso, tanto o projeto como o perfil pessoal e profissional das candidatos à função de professora coordenadora, eram levadas em consideração.

A professora coordenadora da escola referida neste trabalho superou todas as expectativas do corpo docente, pelo seu dinamismo, sua ética, seu empenho em resolver os problemas, sua responsabilidade, sua dedicação. Além de cumprir com as funções determinadas pelo Plano de Ensino, mencionado acima, ela demonstrou um grande envolvimento com os problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos, com a comunidade e com os professores, valorizando a participação de todos no enfrentamento das dificuldades.

De maneira geral, a professora coordenadora contribuiu para um redimensionamento das práticas pedagógicas da escola, incentivando a mudança de hábitos e atitudes dos professores. Até a sua chegada, no início de 1998, as professoras coordenadoras que atuaram anteriormente apenas cumpriam funções burocráticas e transmitiam informações que recebiam da Diretoria de Ensino, catalogavam alguns materiais e faziam arrumações nestes.

Ao chegar à escola, a mencionada professora coordenadora apresentou-se a toda a equipe escolar por meio de uma conversa informal e de um texto que, entre outros comentários, expunha algumas idéias suas, as quais revelavam características de sua personalidade: as coisas de que mais gostava e aquelas que mais a entristeciam, suas dificuldades e facilidades, seus medos, seus objetivos como educadora e como professora coordenadora, sua missão e contribuição para a unidade escolar, seu maior sonho e um pedido de apoio de todos. Finalizando o texto, arrolou diversos nomes de profissionais do ensino que poderiam oferecer referências a seu respeito, com os respectivos telefones.

Pôde-se perceber, com o passar do tempo, que sua prática foi coerente com seus objetivos. Priorizou a socialização de experiências e o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os docentes.

Durante o ano de 1998, a professora coordenadora propôs e orientou a elaboração de diversos projetos que foram concretizados por todas as séries. Antes de sua execução, cada projeto era discutido e selecionado, de acordo com suas

características e conveniências, para as diferentes faixas etárias. Se um mesmo projeto era assumido por todos, cada série desenvolvia um tema relacionado a ele.

No início de 1999, durante as reuniões de planejamento, a professora coordenadora, juntamente com os professores, programou algumas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano. Entre essas atividades, pode-se destacar os projetos: *A escola pára para a leitura prazer, O livro da vida, Projeto sucata, Projeto poesia, Álbum de leitura, Preservação do patrimônio, Projeto correspondência, Projeto Folclore, Projeto medicamentos e plantas medicinais.* O trabalho realizado com os conteúdos de Matemática partiam de uma contextualização desta, priorizando atividades baseadas em situações-problema.

Uma variedade de materiais era colocada à disposição dos professores, na sala da professora coordenadora, para a concretização dos projetos. Além disso, muitas sugestões eram oferecidas por escrito.

Na sala da professora coordenadora, podia-se encontrar, de maneira organizada, um razoável acervo de livros (teóricos, didáticos, literários), várias pastas que agrupavam atividades de diferentes conteúdos, algumas caixas que separavam materiais pedagógicos e jogos por componente curricular; grampeadores, perfuradores, mimeógrafos, folhas de todo o tipo e diversificados materiais didáticos. Jornais, revistas e sobras de atividades eram colocados numa caixa e deixados na sala dos professores para serem pesquisados.

A escola não possuía uma biblioteca. A reorganização do ensino, efetuada pelo Governo Estadual, previa uma "biblioteca" para cada sala de aula. Conforme essa mudança, a professora coordenadora selecionou e separou um acervo de livros para cada série, levando em consideração as preferências de leitura de cada idade.

O maior comprometimento da professora coordenadora era com a leitura e a alfabetização. Uma lista de títulos de literatura infantil, disponíveis em sua sala, foi distribuída aos professores. Essas obras abordavam temas que poderiam enriquecer o desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

No fim do ano de 1998, a professora coordenadora elaborou um texto descrevendo todas as atividades que desenvolveu e aquelas que não foi possível realizar; redigiu questões sobre uma avaliação de seu trabalho e entregou uma cópia deste material a todos os professores, para que refletissem e emitissem opiniões sobre o trabalho realizado durante o ano e a atuação da professora coordenadora.

Sua mensagem a todo o corpo docente, no final do mesmo ano, foi a seguinte: *Nenhum ser humano é perfeito. Estamos eternamente em processo de aprendizagem.*

Nosso crescimento só se dará quando estivermos aptos para uma reflexão contínua. A sua avaliação contribuirá muito para esta reflexão.

Pode-se dizer que a professora coordenadora representou um marco de mudanças na escola, oferecendo um exemplo de organização, competência e dedicação a todos os educadores que trabalharam sob sua coordenação..

4.1.3 A METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA

O projeto de alfabetização desenvolvido pela professora coordenadora da escola, na qual foi realizada esta pesquisa, dava prioridade ao estímulo da oralidade, à utilização de jogos pedagógicos para a compreensão do sistema de escrita, ao desenvolvimento do prazer pela leitura, à valorização dos livros de histórias infantis, ao uso destes para a compreensão de textos e, consequentemente, à produção criativa de textos pelas crianças.

O trabalho com as primeiras séries foi norteado pelo projeto *Alfabetização através da literatura infantil, tendo como referencial o alfabeto em seqüência.* Esse projeto, refletido e elaborado apenas pela professora coordenadora, era resultado de sua experiência e pesquisa. Ele era concretizado após a orientação dos professores pela professora coordenadora, através de reuniões e da oferta de apostilas que explicitavam os procedimentos a serem adotados.

Tal projeto tinha por objetivo formar crianças leitoras e produtoras de textos, que fossem capazes de recriar, inventar, imaginar o contexto de uma história.

Para que esse objetivo se realizasse, a criança deveria ser motivada a ler, compreender sua leitura e escrever, através de atividades lúdicas de diversas naturezas: caça-palavras, palavras cruzadas, jogos e dramatizações. A ilustração de histórias e os desenhos relacionados às atividades também constituíam recursos amplamente empregados para o ensino da leitura e da escrita. Muitas atividades eram desenvolvidas pelo coletivo dos alunos, como por exemplo, as listas de palavras a serem formadas sobre cada letra estudada.

O processo de alfabetização era iniciado pela letra de imprensa, a qual era utilizada durante a primeira metade do ano. A criança deveria ser levada a perceber que a escrita se estrutura através da união de uma consoante com as diversas vogais; que a mudança de uma vogal na sílaba implica numa mudança de som.

O "alfabeto móvel" era um dos materiais que acompanhava todo o processo de elaboração da escrita. Ele era composto de fichas com as letras do alfabeto, que eram utilizadas pelos alunos na formação de sílabas e palavras.

O estudo de cada letra do alfabeto era realizado com a introdução de uma história da literatura infantil, a qual permitia a contextualização do emprego das letras. Por exemplo, para fixar a letra B, a história utilizada era "A bota do bode". Sobre a história, questões orais eram elaboradas a fim de verificar se o aluno compreendeu o texto, após a leitura deste, e a exposição do livro era realizada pelo professor.

Depois desta etapa, o título da obra era explorado através de perguntas orais; palavras com a letra inicial estudada eram apresentadas; a grafia da letra era discriminada e exercitada. Após essas atividades, o texto literário era retomado pelo professor e reconstruído oralmente pelos alunos. Listas de palavras com a letra estudada e o texto da história eram escritos em folhas de papel manilha ou pardo e afixados na lousa, para que os alunos observassem a estrutura do texto e das palavras, e acompanhassem a leitura dele, procurando reconhecer a letra estudada.

Diversas atividades eram preparadas e oferecidas pela professora coordenadora, para a discriminação de palavras-chave, de sílabas-chave e de letras, assim como para a formação de sílabas, pela junção entre as consoantes e as vogais, e para a formação de palavras novas.

As fichas com as letras do alfabeto ("alfabeto móvel"), confeccionadas pelo professor e pelos alunos, formavam a base do projeto. Com elas, as palavras eram construídas numa situação de jogo, fazendo com que as crianças percebessem a construção das mesmas.

Todos os projetos eram orientados em reuniões através de sugestões de atividades e procedimentos, oferta de materiais de pesquisa e de consumo.

No decorrer do ano, a professora coordenadora realizava uma sondagem da aprendizagem dos alunos que pertenciam às primeiras séries. Uma avaliação era aplicada a cada bimestre, a fim de verificar a evolução do aluno no processo de alfabetização e analisar sua compreensão sobre a construção do sistema de escrita.

A professora coordenadora elaborava apostilas que traziam explicações de cada etapa do projeto, sugerindo diversas atividades e também as obras literárias a serem exploradas no estudo de cada letra do alfabeto. O projeto criado pela professora coordenadora foi idealizado por ela à partir dos cursos que realizou, de consultas a materiais sobre o assunto, de sua experiência e da valorização que atribuía à literatura infantil e aos livros em geral.

4.1.4 A METODOLOGIA DA PROFESSORA PESQUISADORA

O projeto de alfabetização, proposto pela professora coordenadora, norteava o trabalho das professoras alfabetizadoras da escola. No entanto, duas das cinco professoras existentes não foram totalmente fiéis a ele: uma delas utilizava-se de textos para iniciar o processo de leitura e escrita pois obteve, ao longo de sua carreira, orientação teórica e prática sobre tal método; a outra era eu, como professora pesquisadora, pois dei destaque à silabação durante todo o meu trabalho.

O termo silabação remete sempre à uma proposta tradicional de ensino, muito criticada por destacar a memorização mecânica de um código lingüístico a ser utilizado de maneira acrítica, sem reflexão sobre sua natureza e origem. Entretanto, a silabação não era utilizada de forma alienada por mim.

Na minha metodologia, as sílabas trabalhadas eram contextualizadas em palavras, as quais eram sugeridas pelos próprios alunos e relacionadas aos desenhos que elas davam nome. A discriminação das sílabas nas palavras era realizada por meio de diversificadas atividades que envolviam a produção gráfica das crianças, ou seja, que eram baseadas na relação desenho/oralidade/escrita. As palavras citadas pelas crianças eram iniciadas pelas sílabas-chave, as quais serviam, posteriormente, à formação de novas palavras.

Portanto, esse método se constituiu na composição de palavras para a aprendizagem das sílabas, num processo contínuo de análise e síntese, que o classificava como *método misto,* do tipo *analítico-sintético* (Micotti, 1970).

De acordo com esse método, há uma seleção de palavras com dificuldades gradativas, que as crianças analisam, comparam e sintetizam durante a aprendizagem da leitura.

> O reconhecimento das sílabas na palavra constitui a análise e a formação de novas palavras mediante o processo de combinar sílabas constitui a síntese. Assim, na mesma lição há atividades de análise e de síntese. (Micotti, 1970, p. 63)

Nesse trabalho com palavras e sílabas, o domínio da técnica era consciente, isto é, a criança entendia o que lia e escrevia o que entendia, colaborando para a elaboração de textos. A participação do grupo de crianças se dava a partir do levantamento de seu vocabulário. Na seqüência dessa atividade, algumas palavras eram escolhidas tendo em vista as suas dificuldades fonéticas e em seguida eram criadas situações-problema que permitiam a estruturação dessas palavras e suas

sílabas. O processo de análise e síntese possibilitava à criança desenvolver discriminações e generalizações, que eram utilizadas na identificação de novas palavras (Micotti, 1970, p. 64-71).

Para a realização dessas práticas de análise e síntese, diversos materiais didáticos e teóricos foram explorados e trocas de conhecimentos com educadores mais experientes foram realizadas. A seleção das informações adquiridas e a reflexão sobre as mesmas enriqueceram as aulas.

As demais professoras alfabetizadoras da escola já estavam familiarizadas com o projeto da professora coordenadora, pois já estavam aplicando-o pela segunda vez, o que não ocorreu comigo. Apesar do acesso ao material do projeto, eu não tive a oportunidade de receber orientações detalhadas sobre ele, devido à falta de tempo da professora coordenadora que acumulava inúmeras tarefas.

Por este motivo, utilizei algumas idéias relacionadas ao projeto da professora coordenadora, planejei uma diversidade de procedimentos e ampliei vários recursos relativos ao ensino da leitura e da escrita.

As características do método de alfabetização que adotei e as atividades específicas da pesquisa que desenvolvi com o desenho e a leitura constituíram-se em elementos diferenciados do meu trabalho.

O desenho infantil foi freqüentemente utilizado no desenvolvimento dos diferentes conteúdos curriculares, auxiliando na compreensão dos mesmos.

Embora também fizesse parte do conjunto de procedimentos propostos pela professora coordenadora em seu projeto de alfabetização, o desenho não era percebido por ela da mesma forma como era analisado por mim. Para a professora coordenadora, o desenho tinha sua importância, seu valor, mas era apenas um dos recursos que auxiliavam a aprendizagem da leitura e da escrita. Ele não era encarado como um objeto de estudo especial, uma forma de representação essencialmente relevante para auxiliar na compreensão da leitura.

O desenho era sugerido, entre outros meios, para a contextualização de palavras e textos, a fim de torná-los significativos. Com o mesmo objetivo, a dramatização e algumas atividades lúdicas eram também sugeridas. Os diversos recursos apresentados pela professora coordenadora tinham a mesma importância.

O desenho, em minha prática, permeava todas as atividades e era estudado como objeto de conhecimento, fornecendo informações sobre as relações que a criança estabelecia em sua mente e sobre sua aproximação com a leitura. Para a professora coordenadora, o processo de alfabetização como um todo era o seu principal objeto de estudo.

No entanto, tínhamos em comum a valorização e o encantamento pela literatura infantil, o interesse em despertar o hábito da leitura e em motivar a criança a gostar de livros.

Eu desenvolvia um trabalho de atendimento individual às crianças que apresentavam mais dificuldades em compreender o sistema de leitura e escrita. Todos os dias eu elaborava atividades diferenciadas para dois grupos de crianças, de acordo com o nível de dificuldade de aprendizagem que elas manifestavam. Aos poucos, cada criança progredia no processo de alfabetização, avançando nas lições estudadas, isto é, ampliando sua compreensão da leitura e da escrita.

Das 36 crianças que pertenciam à primeira série A, 16 recebiam acompanhamento individual. Seus cadernos eram recolhidos e preenchidos com atividades e distribuídos a fim de que se ocupassem, enquanto outras atividades eram apresentadas na lousa para os demais alunos. A Matemática era oferecida a toda a classe da mesma maneira.

O livro didático não foi utilizado sistematicamente. Algumas atividades de seu conteúdo foram selecionadas, aperfeiçoadas e realizadas em folhas mimeografadas.

Ao analisar diversas fontes de informação sobre atividades relacionadas a todos os componentes curriculares, organizei o meu trabalho, refleti sobre os resultados e replanejei constantemente minha prática, aprimorando o método adotado.

A participação das crianças no desenvolvimento das aulas foi valorizada o tempo todo, a fim de contextualizá-las e torná-las significativas.

O incentivo à oralidade permeou todo o meu trabalho e, por isso, as crianças enriqueceram os conteúdos com suas opiniões e sugestões, o que facilitou a compreensão destes conteúdos.

4.1.5 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS PESQUISADOS (SUJEITOS)

A fim de conhecer o grupo de sujeitos que participaram desta pesquisa e de obter um panorama sobre suas experiências anteriores com atividades de leitura e desenho, oferecidas no contexto familiar e mediante as oportunidades de escolarização, elaborei um questionário que foi enviado aos pais destes sujeitos no início do ano de 1999, durante a primeira reunião de pais e mestres.

Esse questionário (Anexo A) forneceu informações sobre o incentivo dado à leitura e sobre a existência de práticas adultas e infantis relacionadas a materiais escritos, no contexto familiar. Além disso, as informações sobre o tempo de

permanência na escola de educação infantil revelou a possibilidade de acesso aos livros de literatura para crianças, bem como a provável ocorrência de situações de leitura em sala de aula.

A exposição das crianças às práticas de leitura e arte, tanto no ambiente escolar como no familiar, constitui um dado relevante para a avaliação dos resultados desta pesquisa, fornecendo indícios sobre a influência de fatores externos à esta investigação, no que diz respeito ao desenvolvimento do hábito de leitura e de criação gráfica.

Na mesma ocasião em que distribuí o questionário relativo à pesquisa, outro questionário, elaborado pela professora coordenadora da escola, foi também oferecido aos pais, para o conhecimento das características sócio-econômicas da clientela escolar, entre outras informações. Os dados deste segundo questionário serviram para complementar as informações coletadas no primeiro.

O grupo de crianças desta pesquisa era formado por 36 alunos e constituía a primeira série A, que funcionava no período da manhã, na Escola Estadual de Primeiro Grau "Rafael de Medina", onde trabalhei como professora e pesquisadora junto aos sujeitos. Esse grupo possuía 13 meninas e 23 meninos; a maioria – 32 alunos – já havia freqüentado a pré-escola e, portanto, dispunha de conhecimento prévio sobre a escrita (ou, pelo menos, sobre as letras do alfabeto). Todos escreviam seus nomes em letra de imprensa e a maioria – 21 alunos - também escrevia em letra cursiva.

No início do ano, 20 crianças já apresentavam 7 anos completos; 15 crianças tinham 7 anos incompletos (de 6;7 a 6;11) e apenas uma apresentava 6 anos (6;4).

Grande parte dessas crianças permaneceu durante vários anos na escola de educação infantil: 30 crianças freqüentaram a pré-escola no mínimo 2 anos e no máximo 6 anos; 6 crianças freqüentaram no mínimo 6 meses e no máximo 1 ano. Portanto, mesmo as crianças que não haviam realizado a pré-escola de seis anos, já tinham freqüentado a escola de educação infantil durante algum tempo.

A rede de escolas de educação infantil, mantida pela Prefeitura Municipal, é denominada C.E.R. (Centro de Educação e Recreação) e atende crianças de 0 a 6 anos, divididas em turmas por idade. Nestas escolas as crianças desenvolvem atividades pedagógicas e recreativas, programadas de acordo com as características de cada faixa etária.

De acordo com as informações obtidas através dos questionários referentes à pesquisa, a maioria das crianças – 28 alunos - ficava em companhia de um dos pais quando não estava na escola. Poucas eram cuidadas por parentes - 3 crianças - ou

pelos irmãos - 4 crianças. Uma criança pertencia ao orfanato localizado próximo à escola.

A Tabela 1 apresenta as atividades mais freqüentes desenvolvidas pelas crianças no ambiente familiar.

Tabela 1 – Atividades realizadas em casa pela criança

Atividades	*Nº. de respostas do total (36)*
Brincar	26
Assistir à televisão	18
Desenhar e/ou pintar	10
Andar de bicicleta	09
Escrever	05
Ver e/ou recortar revistas	04
Praticar jogos eletrônicos	04
Outras	04

Os números desta tabela revelaram que, em casa, as atividades mais praticadas pelas crianças eram brincar – 26 - e assistir à televisão – 18 - e uma quantia pouco significativa de crianças desenvolvia atividades gráficas, como desenhar e pintar – 10 - ou escrever - 5 (Tabela 1). Estas últimas atividades eram consideradas por alguns pais como lúdicas, o que se evidenciava na expressão utilizada por eles: "brincar de desenhar e pintar".

Os dados acima também indicaram pouco contato das crianças com material de escrita, como observação e recorte de revistas (apenas 4 crianças), embora metade dos pais afirmassem consumir jornais e revistas (Tabela 2).

A Tabela 2 expõe os tipos de material de leitura mais utilizados pelos pais das crianças e a Tabela 3 apresenta a freqüência com que eles realizavam a prática de leitura.

Tabela 2 – Material de leitura dos pais

Material de leitura consumido	*No. de respostas do total (36)*
Folhetos de propaganda	24
Jornais	18
Revistas	18
Receitas	18
Livros	16
Documentos	15
Cartas	14
Gibis	07
Outros	04

Tabela 3 – Hábitos de leitura dos pais

Freqüência do hábito de leitura	*No. de respostas*
De vez em quando	15
Somente quando necessário	10
Sempre	08
Nunca	02
Não responderam	01
Total	**36**

Poucos pais, apenas 8, demonstraram a prática constante da leitura e quase a metade deles – 15 pais – afirmaram ter o hábito de ler esporadicamente, o que não garante a valorização desta prática perante os filhos. O restante dos pais – 12 deles – não apresentou o hábito de ler, pois só lia algo quando necessário. Talvez, por esse motivo, não costumassem adquirir livros de histórias infantis para os filhos, como mostra a tabela abaixo, referente aos materiais adquiridos pelos pais sobre histórias para crianças.

Tabela 4 – Material sobre histórias infantis adquiridos pelos pais

Material	*Nº. de respostas do total (36)*
Revistas para colorir e brincar	18
Gibis	16
Fitas de vídeo com desenhos	13
Livros de histórias infantis	13
Fitas cassete de histórias	04
Outros	02

Apenas 13 pais afirmaram comprar livros de histórias para os filhos; a mesma quantidade de pais adquiriram fitas de vídeo com desenhos infantis. O número de pais que costumavam comprar livros de histórias infantis para os filhos – 13 - é coerente com o número de pais que estão habituados a ler histórias de livros para eles (Tabela 5).

De acordo com os dados levantados (Tabela 4), metade do total de pais costuma adquirir revistinhas apropriadas para colorir e brincar, talvez como forma de distrair as crianças e porque esse material pode ser encontrado por um preço bastante acessível. O livro, por sua vez, é um material caro, principalmente quando oferece boa qualidade de texto e de ilustração. Os gibis (mais consumidos que os livros) também costumam ser mais baratos, mais acessíveis, pois são expostos em bancas e mais visíveis pelas pessoas que transitam nas ruas. Eles constituem um material interessante para demonstrar à criança a seqüência temporal de um texto e a estruturação de diálogos entre os personagens. Apesar disso, é preciso selecionar aqueles que ofereçam histórias relacionadas ao cotidiano infantil, que reunam diversão e qualidade de enredo.

Os dados da tabela abaixo revelam o tipo de narrativa mais utilizado pelos pais ao contarem histórias aos filhos.

Tabela 5 – Pais que têm o hábito de contar histórias às crianças

Tipos de histórias	*Nº. de respostas do total (36)*
Narrativas orais	25
Narrativas escritas (livros)	12

A maioria dos pais estava habituada a contar histórias aos filhos através de narrativas orais, embora esse hábito não fosse regular pois ocorria quando havia oportunidade, à noite, nos finais de semana ou quando a criança solicitava.

Os dados da Tabela 3 mostraram que o hábito da leitura não era praticado de maneira intensa e freqüente em casa. No entanto, ainda restava um outro ambiente estimulador que poderia ter lançado as bases do prazer pelas histórias: a pré-escola.

Durante o tempo em que as crianças permaneceram na escola de educação infantil, alguns momentos de leitura foram proporcionados a elas, o que é confirmado pelas mesmas nas entrevistas que realizei com o grupo de sujeitos.

Na Tabela 6 pode-se observar as atividades relacionadas ao ato de ler e desenhar, desenvolvidas espontaneamente pelas crianças no contexto familiar.

Tabela 6 – Atividades livres de estimulação ao gosto pela leitura e pelo desenho em casa

Atividades espontâneas de grafia e leitura	*Nº. de respostas do total (36)*
Desenhar e pintar	31
Brincar de "ler e escrever"	21
Olhar e recortar revistas e livros	19
Inventar histórias ao ver um livro	05

No que se refere às atividades gráficas, a maioria das crianças – 31 - costumava desenhar e pintar quando estava em casa; uma boa parte delas – 21 - também costumava brincar de "ler e escrever", o que se pode verificar na Tabela 6.

As tabelas 7 e 8 mostram as atividades profissionais exercidas pelos pais e pelas mães dos sujeitos pesquisados, respectivamente. Esses dados oferecem uma idéia sobre a situação sócio-econômica vivida pelas crianças.

Tabela 7 – Profissão dos pais

Atividade profissional / *Respostas*	*Setor Secundário (indústria)*	*Setor Terciário (serviços)*	*Não responderam*
36	07	23	06

A maioria dos pais das crianças – 23 - trabalhava no setor terciário, realizando diversos serviços, como os de pedreiro, pintor, tratorista, policial, borracheiro, garçom, porteiro, mecânico e outros. Apenas 7 pais trabalhavam na indústria e os demais não tiveram suas ocupações discriminadas, pois 4 eram separados das mães e um era falecido. A criança do orfanato não trouxe informações sobre os pais (Tabela 7).

Tabela 8 – Profissão das mães

Atividade profissional / *Respostas*	*Setor terciário (serviços)*	*Dona-de-casa*	*Não responderam*
36	20	14	02

As mães, em sua maioria, também trabalhavam no setor de serviços. Eram empregadas domésticas, cozinheiras, balconistas, faxineiras, confeiteiras, costureiras, etc. Outras eram donas-de-casa ou desempregadas (Tabela 8).

O questionário elaborado pela escola, sobre informações da família e da criança, ofereceu alguns dados complementares à caracterização dos pais. Apesar de muitos não terem preenchido a questão sobre grau de escolaridade, verificou-se um número reduzido de pais analfabetos. A maioria freqüentou, pelo menos, algumas séries do ensino fundamental.

As próximas tabelas indicam o grau de instrução que os pais (Tabela 9) e as mães (Tabela 10) adquiriram no sistema escolar.

Tabela 9 – Escolaridade dos pais

Grau de escolarização dos pais	*No. de respostas*
Analfabetos	02
1º. Grau incompleto	07
1º. Grau completo	04
2º. Grau incompleto	-
2º. Grau completo	07
3º. Grau	01
Não responderam	15
Total	36

Fonte: Questionário da escola preenchido pelos pais.

Apesar de muitos não terem preenchido a questão sobre grau de escolaridade, verificou-se um número reduzido de pais analfabetos. A maioria deles freqüentou as séries do ensino fundamental e do ensino médio.

Tabela 10 – Escolaridade das mães

Grau de escolarização das mães	*No. de respostas*
Analfabetas	-
1º. Grau incompleto	12
1º. Grau completo	11
2º. Grau incompleto	-
2º. Grau completo	03
3º. Grau	-
Não responderam	10
Total	36

Fonte: Questionário da escola preenchido pelos pais.

A maioria das mães havia freqüentado o ensino fundamental; nenhuma delas era analfabeta.

Os pais, de maneira geral, se mostravam muito prestativos comigo e atentos às produções escolares das crianças. Sempre que solicitados, compareciam à escola, apoiando o meu trabalho e auxiliando nas dificuldades dos filhos, se fosse necessário.

A maioria das crianças não comia a refeição fornecida pela escola. Quase todos levavam seus lanches, dividindo-os com os colegas.

Em muitos aspectos, as características dos alunos da primeira série A não correspondiam à descrição da clientela escolar, encontrada no Plano de Ensino elaborado em 1997. Segundo este documento – que foi substituído pelo Regimento Escolar – as crianças que freqüentavam a escola eram carentes sócio-financeira e culturalmente; a família não estimulava o aluno a estudar, pela falta de acompanhamento nos deveres de casa ou pelo fato de muitos serem analfabetos, ou ainda por considerarem prioritário o interesse pela sobrevivência. O Plano de Ensino também mencionava a existência de alguns alunos franzinos, pela alimentação ineficaz no lar; a carência de afeto devido à desestruturação familiar – falta do pai, da mãe ou de ambos, o que levava os avós a assumirem a educação das crianças.

Os alunos da primeira série A, ao contrário desta caracterização geral, eram bem cuidados e aparentavam receber muito carinho e atenção dos pais, o que os estimulava a estudarem.

Na maior parte do tempo, os alunos sentavam-se em duplas. Porém, em algumas ocasiões era necessário separá-los em fileiras, a fim de verificar o desenvolvimento individual deles nos estudos, como ocorria em determinadas situações de avaliação, por exemplo.

A classe dispunha de dois armários, um de alvenaria (mais amplo) e um de aço; duas lousas (uma grande à frente e uma menor ao fundo da sala); uma pequena estante de aço; materiais pedagógicos de madeira; um acervo de 40 livros de literatura infantil, fornecido pela professora coordenadora; bolas para as atividades de educação física; jornais e material escolar como cadernos, lápis, borrachas, colas, folhas de papel sulfite e de linguagem. Alguns materiais eram trazidos pelas crianças, outros eram fornecidos pela escola.

Durante o ano, eu confeccionava meus próprios cartazes sobre cada lição estudada e os fixava acima da lousa, juntamente com o alfabeto em letra de imprensa.

As aulas de educação física também eram coordenadas por mim e realizadas uma vez por semana, durante uma hora.

O horário para o uso do vídeo foi organizado no início do ano, mas não pôde ser colocado em prática devido à falta de um local apropriado para acomodar a aparelhagem.

Os alunos permaneciam cinco horas na escola: entravam às sete horas da manhã e saíam ao meio dia, realizando vinte minutos de intervalo para o lanche, durante esse período.

Uma reflexão sobre os dados levantados permitiu inferir que a maioria dos alunos da primeira série A já havia vivenciado experiências com atividades gráficas e com materiais de leitura, devido à permanência prolongada na escola de educação infantil. Além disso, grande parte deles (Tabela 6) costumava praticar atividades espontâneas de desenho, "leitura e escrita" em casa, as quais dividiam o tempo disponível das crianças com as brincadeiras e os programas de televisão (Tabela 1), considerados como práticas mais freqüentes na opinião dos pais.

Apesar de possuírem material de leitura em casa (Tabela 2) os pais não eram habituados a ler (Tabela 3), o que indicou um contato restrito das crianças com adultos leitores.

Um reduzido número de pais costumava adquirir materiais sobre histórias (livros, gibis, fitas cassete e de vídeo) e a metade deles tinha o hábito de comprar revistas com desenhos para as crianças colorirem (Tabela 4). No entanto, a maioria contava histórias para os filhos, usando apenas a narrativa oral (Tabela 5).

De maneira geral, não havia estimulação à prática da leitura e da expressão gráfica em casa, o que talvez fosse compensado pela permanência na escola de educação infantil.

A coleta desses dados serviu para verificar se a leitura e a expressão gráfica infantil participavam significativamente do cotidiano da criança ou se eram atividades esporádicas e pouco valorizadas nesse cotidiano, o que tornaria o trabalho pedagógico da escola essencial ao favorecimento do hábito de ler.

4.2 REFLEXÃO E ANÁLISE SOBRE AS ATIVIDADES PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS COM OS SUJEITOS

Após o estudo sobre o perfil sócio-econômico e escolar dos alunos da primeira série A, planejei algumas atividades que permitissem investigar a contribuição do desenho infantil para o incentivo à leitura e, consequentemente, para otimizar a aprendizagem desta leitura de forma criativa.

O objetivo destas atividades era elucidar possíveis relações entre o desenho infantil e o desenvolvimento do hábito de ler, durante o período de alfabetização, verificando como a arte poderia contribuir para uma maior aproximação da criança com os livros de histórias.

Durante os primeiros seis meses do ano, as crianças realizaram desenhos sobre histórias da literatura infantil, as quais selecionei e apresentei, e relataram os acontecimentos figurados neles, para que eu os trancrevesse. Eu redigia o texto oral de cada criança, com algumas correções gramaticais, e depois analisava as relações estabelecidas entre o desenho, a história deste e o texto da literatura infantil.

Cada atividade fornecia informações diferentes sobre a produção do desenho, que se complementavam, ampliando conhecimentos e fundamentando as teorias estudadas sobre cada elemento da relação citada acima.

Sendo assim, várias categorias de análise foram organizadas a cada atividade permitindo desvendar, progressivamente, como a criança realiza a interação de diversos elementos simbólicos na produção de conhecimento.

Após avançarem no processo de alfabetização, conquistando maior domínio da linguagem escrita, as crianças puderam elaborar seus próprios textos a respeito de seus desenhos e, a partir daí, a análise sobre as atividades desenvolvidas baseou-se na relação entre o desenho da história e o texto escrito das crianças e o conteúdo da literatura infantil.

Os alunos mais atrasados neste processo recebiam a minha ajuda para continuar a redigirem seus textos orais.

Inicialmente, o texto escrito do aluno não era cobrado pela professora, apenas sugerido e incentivado. Com o tempo, ele foi introduzido como parte relevante da atividade e orientado em sua construção.

As informações reveladas por meio do estudo das atividades desenvolvidas com o desenho foram classificadas, tabuladas e analisadas, oferecendo um panorama sobre como se processou a relação desenho-leitura-literatura durante o ano.

Os resultados obtidos a partir dessa análise foram reorganizados e sintetizados em quatro categorias, as quais revelaram as características que mais se destacaram no desenvolvimento das atividades com o desenho durante o ano. A fundamentação teórica sobre a atividade gráfica infantil orientou a análise realizada.

Além disso, um quadro geral do desenvolvimento das atividades permitiu constatar a correspondência positiva entre os objetivos propostos e o resultado da produção gráfica infantil.

A conclusão final deste trabalho será elaborada mediante a "triangulação" dos resultados obtidos na análise das atividades, dos questionários respondidos pelos pais e das entrevistas realizadas com as crianças.

A opinião dos pais, que afirmaram ter acompanhado atentamente o desenvolvimento dos filhos na escola e a opinião das crianças , que vivenciaram experiências com o desenho e a leitura, foram de fundamental importância para a compreensão do processo de construção de conhecimentos por meio da arte infantil.

4.2.1 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O estudo feito sobre o significado das produções gráficas infantis foi realizado a partir:

a) do conteúdo dos textos orais e escritos das crianças sobre seus desenhos e da relação destes textos com a obra literária infantil;
b) das informações e instruções que transmiti aos alunos para a elaboração das atividades;
c) dos temas apresentados na obra literária infantil que foram discutidos coletivamente;
d) do conteúdo dos materiais de apoio oferecidos para o enriquecimento das atividades: recortes de jornais e revistas, vídeos, etc;
e) das características relacionadas às ilustrações do livro e da criança, estabelecendo comparações;
f) das teorias estudadas sobre o desenho infantil.

Esse estudo foi desenvolvido em todas as atividades aplicadas. A cada novo trabalho realizado, novas informações sobre o desenho eram descobertas, o que provocava a elaboração de novas categorias de dados.

Após o estudo de cada atividade realizada, a revisão e a reflexão sobre todos os dados obtidos possibilitaram a elaboração de uma síntese das principais

características das produções gráficas que se destacaram durante todo o processo. Essa síntese foi construída a partir:

a) da comparação e discussão dos dados de cada categoria de análise, no decorrer do ano;
b) da comparação dos dados entre as três turmas de alunos que faziam parte da primeira série A.

As conclusões deste estudo, sobre a contribuição do desenho infantil para o desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura, durante o período de alfabetização, foram elaboradas a partir da análise:

a) da evolução das atividades realizadas com a leitura de obras literárias infantis e o desenho no decorrer do ano, identificando as características das produções gráficas da criança;
b) da opinião das próprias crianças sobre os conteúdos apresentados e relacionados durante as atividades: leitura e desenho;
c) da opinião dos pais sobre o aproveitamento escolar dos alunos durante o ano e sobre a manifestação de mudanças no comportamento de leitura deles;
d) das teorias investigadas sobre a natureza, construção e interpretação do desenho infantil.

4.2.2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DESENHO DURANTE O ANO

FEVEREIRO

Durante o mês de fevereiro de 1999, realizei uma sondagem sobre o conhecimento que os alunos detinham a respeito do sistema de escrita e do desenho. As atividades que permitiram essa sondagem foram: escrita do nome nas letras de imprensa e cursiva, para identificar atividades com desenhos; desenho sobre alguém considerado especial, criando um contexto para o aparecimento dessa pessoa e identificando-a por meio da escrita; recorte e colagem de letras e números, localizados em jornais e classificados pelas crianças; desenho sobre uma história da literatura infantil, e verificação de suas características, de acordo com as teorias de Luquet e Lowenfeld.

As atividades aplicadas com os alunos da primeira série A forneceram as seguintes informações:

a) do total dos 36 alunos, todos realizaram a escrita do próprio nome em letra de imprensa e 21 deles também realizaram a escrita cursiva;

b) apenas 12 alunos registraram, espontaneamente, a escrita de palavras na primeira atividade de desenho que propus; 4 alunos fizeram tentativas de escrita, organizando uma série de letras de forma aleatória, sem significado; 2 crianças realizaram cópias de palavras observadas em lugares da sala de aula;

c) 30 alunos distinguiram, perfeitamente, letras e números;

d) 32 alunos apresentaram desenhos bem desenvolvidos, com elementos apoiados em uma linha de base, detalhes caracterizando as figuras humanas e construção de um contexto (interação entre os elementos); 4 alunos apresentaram desenhos mais primitivos em relação à idade, com seus elementos "soltos" no papel e com poucos detalhes.

De acordo com os dados coletados, todas as crianças já tinham vivido experiências de contato com a escrita; a maioria delas conhecia os dois estilos de letras, demonstrando reconhecer os seus usos; metade da turma – 18 alunos – escreveu em seus desenhos, como sugeri e quase todos os alunos – 32 - demonstraram conhecimento sobre o desenho, compatível com a idade – 6 a 7 anos. Este conhecimento refere-se à fase do realismo intelectual, definida por Luquet (1979), durante a qual a criança já consegue representar os pormenores de um objeto e estabelecer relações entre os diferentes objetos de um conjunto. A criança demonstra, em suas produções gráficas, todo o conhecimento que detém sobre os objetos, tanto as características visíveis como as invisíveis ("transparência"), representando-os com "rebatimento" (visualização dos dois lados de um corpo) e mudança de pontos de vista (visualização de cada objeto de um ponto de vista diferente no conjunto). Essas características do desenho evidenciam a construção de relações espaciais topológicas (de vizinhança, separação, ordem, envolvimento, continuidade e descontinuidade) que futuramente serão substituídas pelas relações projetivas – perspectiva - e euclidianas - proporções e distância (Pillar, 1996b, p.46). Segundo Lowenfeld (1977, p. 119), a criança, nesta fase – 6 a 7 anos – desenha *proporcionalmente* em relação aos seus sentimentos e *desproporcionalmente* para os que olham suas pinturas, expressando tudo o que é significativo para ela.

Algumas atividades com histórias infantis e desenho também foram propostas no mês de fevereiro, com a finalidade de observar como a literatura se manifestava nas produções artísticas das crianças, ou seja, o que o desenho revelava sobre as informações das histórias, absorvidas pelo pensamento infantil.

Também foi possível observar o comportamento das crianças durante a realização dos desenhos, a interpretação que faziam deles, os comentários sobre eles, as características dos desenhos de cada criança e a reação das crianças ao ouvirem e verem as histórias. De acordo com Derdyk (1994), "o ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário" (p. 19). Portanto, a observação dessas manifestações expressivas, durante as atividades de desenho, possibilitou verificar o envolvimento das crianças com a literatura infantil.

Durante essas atividades, houve muita discussão e troca de opiniões, o que incentivou os alunos a pensarem e expressarem suas idéias, para que desenvolvessem seus desenhos com criatividade e para que a atividade se tornasse significativa. Ferreira (1998) afirma que a linguagem falada (signo verbal) é a mediadora fundamental na construção de conhecimentos pela criança. As interações que estabelecem com adultos e outras crianças, através da prática discursiva, refletem-se nas figurações do desenho e proporcionam aprendizagens.

> Nesse movimento interativo, viabilizam-se muitas formas de "apropriação" de conhecimentos, relações, palavras dos "outros" ... Portanto, "apropriar" é aprender. É uma aprendizagem que exige um complexo de ações para se constituir. É o conhecimento estabelecido pelas mediações sociais, históricas e culturais e pelo desenvolvimento das operações mentais e motoras. (Ferreira, 1998, p.52)

A autora constatou que as interações criança/adulto e criança/criança despertam atenções, pensamentos, recordações, imaginação, constituindo um processo de significação.

Por esse motivo, eu contava as histórias e propunha questionamentos aos alunos sobre elas, levando-os a observar tudo o que ocorria e aparecia nas histórias. Eu também incentivava o uso da pintura e da diversidade de cores nos desenhos.

Após o desenvolvimento das atividades com a leitura de histórias e o desenho infantil, eu transcrevia o texto narrado pelas crianças sobre suas figurações. A proporção do texto oral era definida pelas crianças, que não eram interrompidas até finalizarem suas idéias.

O estudo de todas as produções orais e figurativas das crianças possibilitou a organização das características inerentes a essas produções. Tais características foram classificadas em categorias quantificadas e distribuídas em tabelas, entre as três diferentes turmas que formavam a primeira série A.

As 36 crianças foram divididas em turmas de acordo com o nível de aprendizagem em que se encontravam: a primeira, formada por 19 crianças no início do ano, encontrava-se mais adiantada no processo de alfabetização; a segunda, com 9 crianças, se desenvolvia com mais dificuldade e atraso em relação à primeira, e a terceira turma, formada por 8 crianças, apresentava grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa classificação foi possibilitada pelo acompanhamento individual do processo de alfabetização e também foi utilizada para a tabulação de todas as atividades, a fim de verificar se as diferenças na aprendizagem influenciavam o resultado das atividades realizadas com o desenho. O número de crianças por turma variava de uma atividade para a outra, pois algumas crianças faltavam às aulas.

As atividades, inicialmente simples quanto aos textos e às figurações infantis, foram se tornando complexas devido às relações estabelecidas entre diferentes fontes de informação, o que causou o enriquecimento da criação gráfica e textual durante o ano.

As atividades foram relatadas e discutidas em ordem cronológica e receberam o nome das obras que lhes deram origem.

ATIVIDADE 1 (11-02-99) – ***O barco***[7] : a proposta feita às crianças, após a leitura desta história, era a de criar, imaginar uma viagem com o barquinho, confeccionado em dobradura, e representá-la através de colagem e desenho na folha de papel sulfite. O uso da folha ficou a critério do aluno.

Para que compreendessem melhor a proposta, sugeri idéias que despertaram a imaginação dos alunos e esclareci que poderiam inventar outros personagens e outras paisagens que não se encontravam na história.

Dos 36 alunos, 23 introduziram elementos novos em seus desenhos, diferentes do livro de histórias, demonstrando criatividade.

ATIVIDADE 2 (24-02-99) – ***Dia e noite***: após a leitura da obra literária, foi sugerido às crianças que desenhassem o que mais gostavam de fazer à noite e durante o dia, numa folha de papel sulfite dividida ao meio.

Desta vez, os desenhos evidenciaram uma representação da realidade, com cenas do cotidiano.

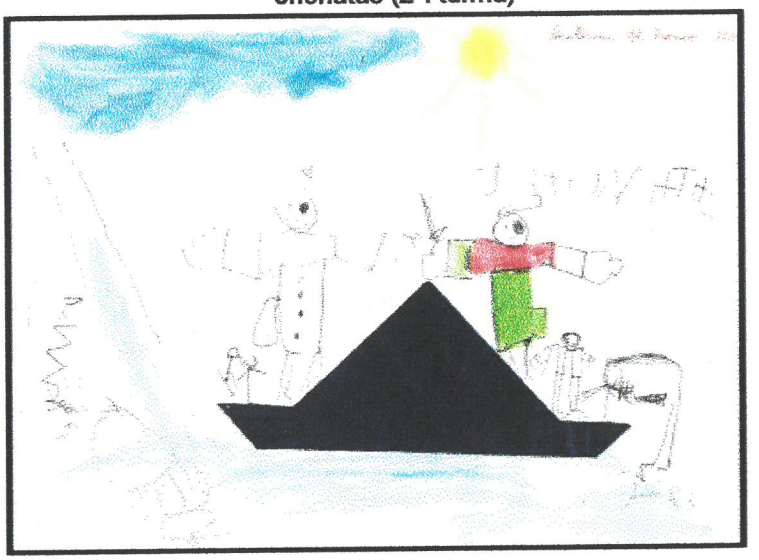
---

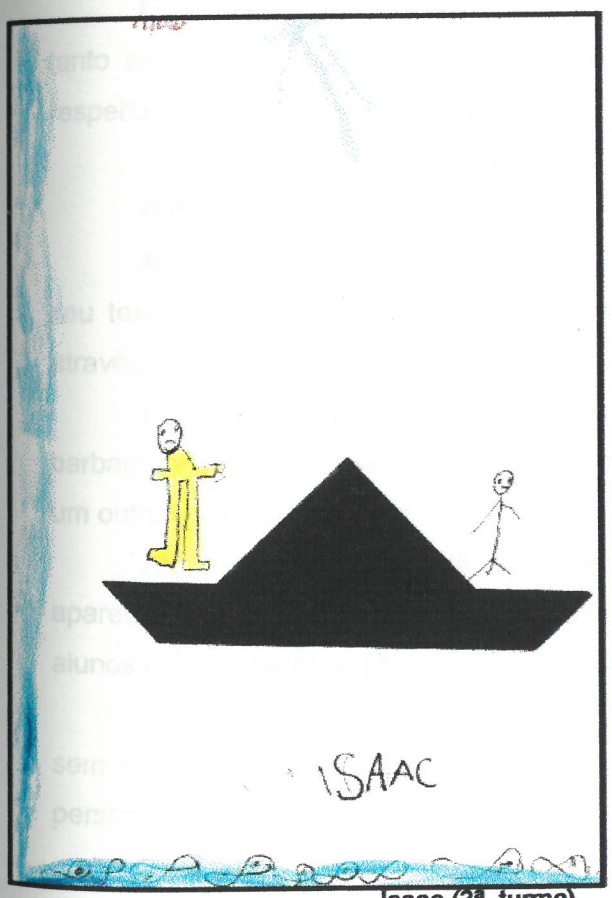
[7] As referências completas sobre as obras de literatura infantil encontram-se na p. 204.

ATIVIDADE 1 - *O barco (11-02-99)*

Marco Aurélio (1ª. turma)

Jhonatas (2ª. turma)





Isaac (3ª. turma)

ATIVIDADE 3 (26-02-99) – ***O jogo e a bola***: nesta atividade, assim como na primeira, o tema da história foi utilizado como estímulo para o desenho. Alguns círculos de papel colorido foram oferecidos às crianças para que criassem seus desenhos.

A análise da atividade mostrou que os desenhos das crianças não apresentavam relação com a história; os alunos buscaram idéias na imaginação, nos acontecimentos do cotidiano e nos conhecimentos que detinham. Alguns desenhos apresentaram um contexto, uma inter-relação de seus elementos; outros foram formados por elementos independentes.

Uma comparação entre as três atividades acima demonstrou que as crianças compreendiam os seus objetivos: quando apenas o tema da história contada era aproveitado como estímulo ao desenho, havia maior participação da imaginação na elaboração deste; quando a proposta de desenho se relacionava ao enredo da história, os acontecimentos representados no desenho se restringiam aos acontecimentos abordados por ela.

Essa comparação também permitiu descobrir que as crianças compreendiam tanto as mensagens como a linguagem que utilizei, ao transmitir as instruções a respeito das atividades.

MARÇO

ATIVIDADE 4 (02-03-99) – ***O caracol***: após a leitura desta história, explorei seu texto e suas ilustrações com as crianças, provocando uma discussão coletiva através de questionamentos.

Em seguida, propus um desenho sobre a história e distribui pedaços de barbante aos alunos para que colassem na folha, formando o personagem principal ou um outro qualquer presente na obra.

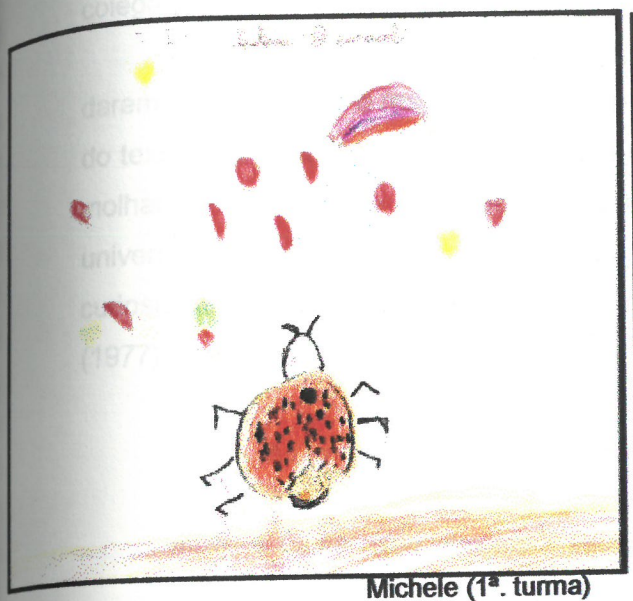
Algumas crianças introduziram elementos novos em seus desenhos, que não apareciam na história. No entanto, isso apenas acontecia se eu permitisse, pois os alunos perguntavam se podiam desenhar outras coisas que desejavam.

A maioria dos alunos desenhou somente o que mais apreciou sobre a história, sem a preocupação de criar um enredo para os seus desenhos, com interação dos personagens.

ATIVIDADE 5 (05-03-99) – ***Chuva!***: Os alunos demonstraram grande satisfação em saber que iriam ouvir outra história e já perguntavam se iriam desenhá-la. Realizei um debate sobre o tema desta história antes de contá-la, provocando a

UNESP - Campus de Araraquara - FCL

ATIVIDADE 4 - *O caracol* *(02-03-99)*



Michele (1ª. turma)

Rafael de Oliveira (2ª. turma)

Jhonatas (2ª. turma)

ansiedade e a impaciência dos alunos em ouvi-la. Houve muita euforia por parte das crianças ao descobrirem que a personagem da história tinha o mesmo nome que uma colega de classe.

Durante a apresentação da história, as crianças faziam interrupções para darem suas opiniões a respeito dela. Uma criança demonstrou reconhecer as sutilezas do texto e os limites entre a fantasia e a realidade, comentando: "A chuva não pode molhar o mar, ele já é molhado!" Pôde-se perceber também que o texto ampliou o universo de conhecimentos das crianças sobre animais e seus habitats e estimulou a curiosidade delas pela observação de novos elementos e expressões. Lowenfeld (1977) esclarece que:

> Ao contar uma estória, convém fazer freqüentes interrupções, para pedir à criança que se integre no comportamento de uma das personagens, pois isto ajuda muito a formar uma atmosfera favorável à expressão criadora. Somente quando o relato se houver convertido *na própria experiência infantil*, será a criança capaz de utilizá-lo criativamente. (p. 62)

A participação oral das crianças durante a narração das histórias era constante, permitindo que articulassem pensamento e imaginação na produção dos desenhos.

Ofereci uma folha de sulfite, dividida ao meio, para que criassem uma história sobre a chuva; em uma parte da folha fariam o início da história, na outra parte, o final dela. As crianças poderiam representar fatos reais ou apresentados na televisão, uma experiência vivida num dia de chuva ou inventar acontecimentos. Após a realização das atividades, as crianças me contaram as histórias de seus desenhos e eu as registrei por escrito.

As atividades revelaram vários tipos de relações estabelecidas no pensamento infantil, envolvendo o imaginário, o contexto da história, o conhecimento de fatos reais e de informações transmitidas pelos meios de comunicação. Para Lowenfeld (1977), a criança, durante o seu trabalho criador, está sempre relacionando todas as suas experiências, referentes ao pensamento, aos sentimentos e à percepção. Este autor considera que, quando as crianças "... conseguem integrar suas sensações com seus pensamentos e expressá-los em seus desenhos, já lograram um bom trabalho de organização" (Lowenfeld, 1977, p.153). Pillar (1996b) afirma que, "ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo" (p. 51).

ATIVIDADE 5 - *Chuva!* *(05-03-99)*

Eu e meu pai estávamos andando na chuva de moto.

As três árvores estavam na esquina. Nós fomos na minha avó.

Guilherme (2ª. turma)

Aqui é a chuva de verão. Está caindo na casa e na árvore.

A chuva está forte, tem trovões, raios, e a chuva cobriu a casa [outra casa].

Maicon (2ª. turma)

A menina estava vendo o arco-íris.

Estava chovendo e encheu a pista de água.

Tiago (2ª. turma)

A tabela abaixo mostra como as crianças organizaram temporalmente suas histórias na folha dividida; 34 crianças estiveram presentes no dia desta atividade.

Tabela 11 - Organização ilustrativa: análise por atividade

Organização do desenho / *No. de alunos*	*Seqüência coerente entre as partes da história.*	*Relação entre as partes sem uma seqüência lógica.*	*Cenas isoladas, sem relação e seqüência lógica.*
1ª. turma (18)	10	05	03
2ª. turma (09)	04	03	02
3ª. turma (07)	05	01	01
Total (34)	19	09	06

Dos 34 alunos presentes neste dia,19 estabeleceram uma seqüência lógica entre as partes da história criada, atendendo aos objetivos da atividade; 9 representaram duas partes de uma mesma história, mas sem uma seqüência temporal, e 6 alunos realizaram duas cenas diferentes, independentes sobre o mesmo tema. Neste último caso, cada cena representava uma história diferente.

A observação das atividades permitiu constatar que 5 crianças não organizaram as cenas no papel de maneira convencional, ou seja, de cima para baixo. Elas iniciavam a história pelo lado de baixo da folha dividida. Essa atitude também é comum no uso do caderno, e precisa ser orientada neste período do ano.

ATIVIDADE 6 (10-03-99) – ***O susto***: Antes de narrar a história, preparei os alunos para a observação dela, aumentando as expectativas deles em conhecê-la, por meio de adivinhas e da promessa de um final surpreendente. Após a leitura, as crianças realizaram um desenho sobre a parte que mais apreciaram na história. Algumas queriam acrescentar elementos que não apareciam no contexto da história e eu permiti. As crianças também poderiam observar as ilustrações da história para aprender a fazê-las, mas não copiá-las de maneira fiel. Derdyk (1994) discute sobre a diferença entre copiar e imitar um modelo. A autora explica que a cópia "exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais. No ato da seleção está inclusa uma leitura da realidade, que, em si, é um exercício reflexivo e criativo" (Derdyk, 1994, p.107). "Imitar é maneira de se apropriar. A capacidade de imitar só é possível quando a criança está apta a reproduzir e simbolizar imagens mentais internas."(Derdyk, 1994, p.110)

Dos 34 alunos que realizaram esta atividade, 18 optaram por representar uma cena da história que correspondia a um momento de suspense, de acontecimentos inesperados; 9 alunos preferiram desenhar o encontro dos personagens constituídos por bichos, um tema que sempre agrada as crianças; 5 alunos desenharam a cena final, que desvendava o mistério da história e apenas 2 alunos desenharam algo sem relação com a história. Estes alunos apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Luquet (1979) explica que a criança seleciona, entre os episódios de uma ação, aquele que representa a preparação de uma catástrofe, pois "... a representação da catástrofe não contém mais nada do que ela própria, enquanto a da preparação, ao mesmo tempo que a representa, sugere a idéia da catástrofe que vai seguir-se e portanto é mais rica" (p.104)

De maneira geral, os alunos não registraram as cenas da história com fidelidade às ilustrações do livro, apesar da observação constante dele. As crianças mudavam a posição dos bichos, criavam ambientes diferentes ou desenhavam apenas os elementos que mais gostavam, sem a preocupação em retratar o contexto exato da história; elas desenhavam o que sentiam prazer em ver, ou aquilo que estavam com vontade de desenhar, inventando até novos acontecimentos para as cenas da história. Sobre esse comportamento infantil durante as produções gráficas, considera-se a opinião de Luquet (1979) de que a criança procura se informar sobre o objeto a ser representado. Quando a criança se propõe a copiar um modelo, apenas utiliza o seu tema, pois, para realizar um desenho ela não se inspira no modelo objetivo que vê, mas em seu *modelo interno* (Luquet, 1979, p.28). Ferreira (1998), complementa as constatações do autor citado anteriormente, ao afirmar que as impressões externas são influenciadas pelos fatores internos que os reelaboram e deformam. "Pelo processo de associação, a criança agrupa os elementos que foram selecionados e modificados, combinando-os num todo complexo por meio do trabalho da imaginação." (Ferreira, 1998, p.43)

ATIVIDADE 7 (12-03-99) – ***Fofinho***: Antes de iniciar a história, agucei a curiosidade das crianças com comentários sobre o personagem e seus problemas; pedindo que observassem as ilustrações com bastante atenção.

Enquanto ouviam a história, as crianças comentavam, riam, se emocionavam, se agitavam e criticavam o personagem. No final da narração, questionei os alunos sobre o entendimento do texto.

Nesta atividade, o desenho acompanhou a dobradura do personagem principal da história, e as crianças deveriam representar aquilo que o faria feliz.

No entanto, elas pareceram esquecer a proposta desta atividade e desenharam as cenas que mais lhes agradaram; algumas crianças até escreveram palavras observadas nas páginas do livro, como o título e as onomatopéias, outras não quiseram colar suas dobraduras na folha de desenho, preferindo brincar com elas. Muitas crianças pediram para confeccionar o personagem novamente, deixando um registrado no desenho e outro para ser manipulado.

Enquanto terminavam a atividade, o texto sobre a história de seus desenhos era registrado por mim. As crianças se habituaram a esse registro e, voluntariamente, me procuravam para explicarem os acontecimentos ocorridos em seus desenhos, observando atentamente o que eu escrevia. Ferreira (1998) declara que:

> Os objetos figurativos do desenho da criança não são considerados "códigos" em si mesmos. Para serem "decifrados", há a necessidade do diálogo entre a criança/autora e o adulto/intérprete, como condição fundamental, visto que os significados e os sentidos das figurações são explicitados pelas palavras. (p. 16)

De acordo com a autora, as imagens produzidas no desenho infantil não apresentam relação com o mundo exterior, mas com os conhecimentos e a imaginação da criança, constituídos socialmente e explicitados pelas palavras da própria criança. Portanto, "interpretar o desenho da criança implica considerar os múltiplos fatores constitutivos de seu conhecimento, de sua figuração e de sua imaginação" (Ferreira, 1998, p.105).

A análise das atividades possibilitou a descoberta de dois tipos de representação sobre a história, ocorridos entre os 34 alunos presentes, como é demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 12 - Criatividade na produção gráfica (artistica e textual)

Relação atividade-obra literária / *No. de alunos*	*Textos orais fiéis à história narrada.*	*Textos orais que modificam a história narrada.*
1ª. turma (18)	14	04
2ª. turma (09)	05	04
3ª. turma (07)	03	04
Total (34)	22	12

ATIVIDADE 7 - *Fofinho* (12-03-99)

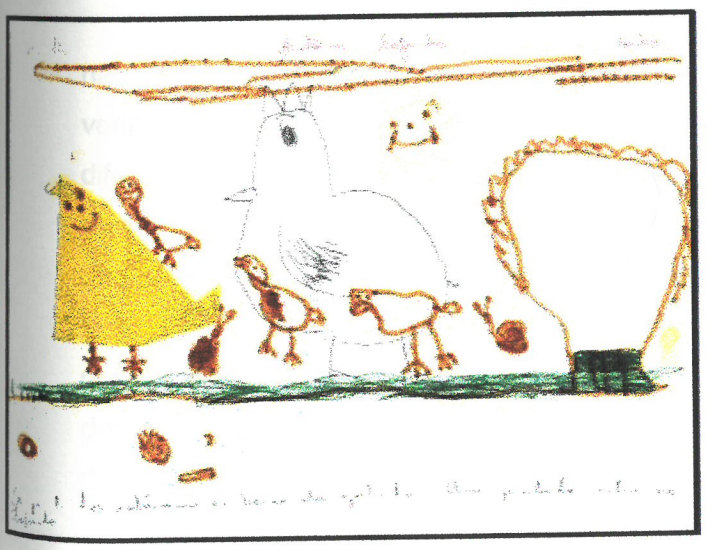
O pintinho encontrou uma namorada e estavam apaixonados olhando as bexigas.

Luani (1ª. turma)

O pintinho queria latir.

A árvore está longe.

Gabriel (1ª. turma)



Os pintinhos estavam embaixo da galinha.

Um pintinho subiu no Fofinho.

Meritton (3ª. turma)

A maioria das crianças – 22 – optou pela reprodução de cenas da história contada e apenas 12 delas inventaram novos acontecimentos, atendendo ao objetivo desta atividade, como foi explicitado no início dela.

Esse esquecimento das crianças ao realizarem a proposta pode ser explicado pela grande identificação que elas demonstraram em relação ao personagem.

ATIVIDADE 8 (17-03-99) – ***Natureza maluca***: Antes de iniciar a leitura da história, realizei uma discussão com os alunos sobre o seu tema. As crianças participaram, falando de suas idéias e experiências a respeito deste tema. As pausas feitas durante a leitura também geraram oportunidades para os comentários das crianças, que observaram atentamente as ilustrações do livro. Ao ouvir a história, uma criança comentou: "É versinho!!!" , revelando conhecimento sobre a estrutura do texto.

A proposta desta atividade era compor uma história sobre animais através do desenho, em uma folha de papel sulfite dividida ao meio, no sentido do comprimento. Na parte de cima da folha, seria registrado o início da história, e na parte de baixo, o final dela.

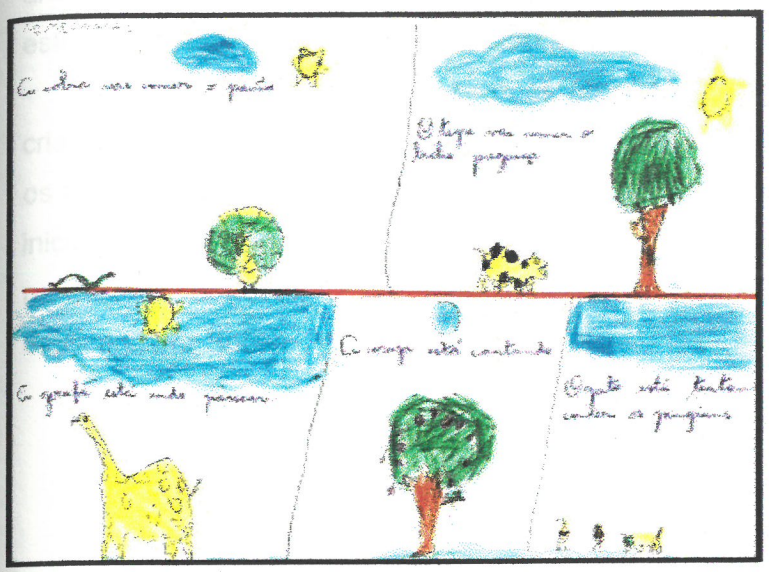
Após a realização do desenho, registrei o texto que as crianças narravam sobre ele. Nesta atividade, assim como nas demais, eu elaborava perguntas do tipo: "Conte pra mim, o que aconteceu aqui?", "Com quem ele estava?", "O que ele estava fazendo?", "Por que ele fez isso?", "Para onde eles foram?", "Quem está aqui?", etc.

Pôde-se observar neste momento que muitas crianças não haviam planejado a história antes de representá-la; apenas desenhavam os personagens que mais gostaram e inventaram os acontecimentos de forma improvisada, para responderem as minhas perguntas.

Algumas crianças até pediram para fazer mais divisões na folha e, no entanto, não ofereceram uma continuidade e um contexto para as ilustrações, o que foi verificado através do texto oral. Cada uma das cenas representava uma história diferente, com significado próprio, sem uma inter-relação. Isso pode ter ocorrido devido à própria natureza da história, que apresentava um personagem em cada página, sem uma contextualização que os relacionasse.

As crianças que representaram as cenas numa seqüência lógica, formando uma história, explicaram as duas partes de seu desenho de maneira integrada, demonstrando muita segurança na narração dos fatos e coerência entre eles. Além disso, não hesitaram em falar sobre suas cenas.

ATIVIDADE 8 - *Natureza maluca* (17-03-99)



A cobra vai comer o pavão.

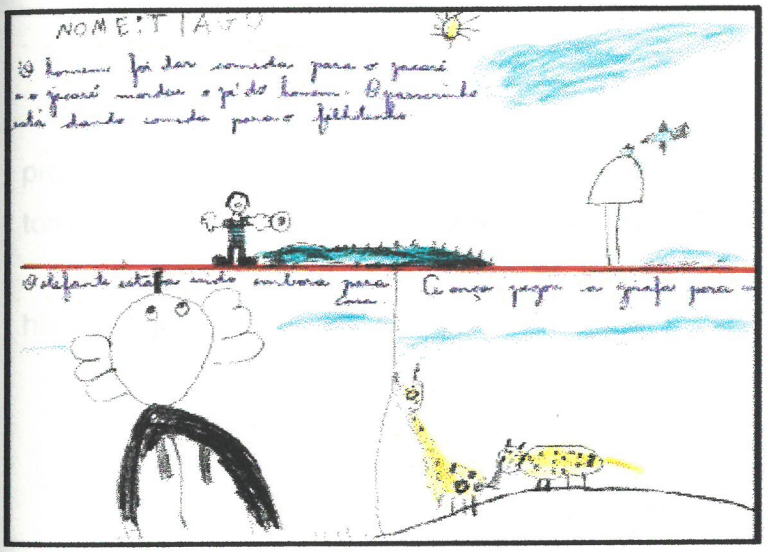
O tigre vai comer o bicho preguiça.

A girafa está indo passear.

A coruja está cantando.

O gato está tentando comer os pingüins.

Natan (1ª. turma)



O homem foi dar comida para o jacaré e o jacaré mordeu o pé do homem. O passarinho está dando comida para o filhotinho.

O elefante estava indo embora para casa.

A onça pegou a girafa para comer.

Tiago (2ª. turma)

O leão e a girafa estão comendo. O elefante está bebendo água e a tartaruga está nadando.

O jacaré queria comer o cachorro e o cachorro saiu correndo.

O pavão ergueu as penas e saiu andando.

Darlan (3ª. turma)

Após a análise dos desenhos, pôde-se observar que a discussão realizada antes da narração influenciou a produção artística e textual da criança, assim como a estrutura da história narrada influenciou a organização da atividade na folha.

Uma comparação entre as duas últimas atividades realizadas revelou que a criatividade esteve mais presente nesta, pois as histórias de todas as crianças traziam os personagens do livro interagindo com outros elementos: do cotidiano, da discussão inicial, das lições estudadas diariamente e com seres humanos (o que não constava na história do livro). Essa característica, encontrada nas atividades infantis, é explicada por Souza:

> A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo ... Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora do homem. (Ferreira, 1998, p.87)

Derdyk (1994) concorda com as palavras de Souza ao explicitar que a memória propicia um ato criativo, pois "... resgata lá do fundo da gaveta reminiscências que se tornam novos repertórios para novas associações" (p. 127).

A tabela abaixo revela como as crianças organizaram temporalmente suas histórias na folha de papel dividida.

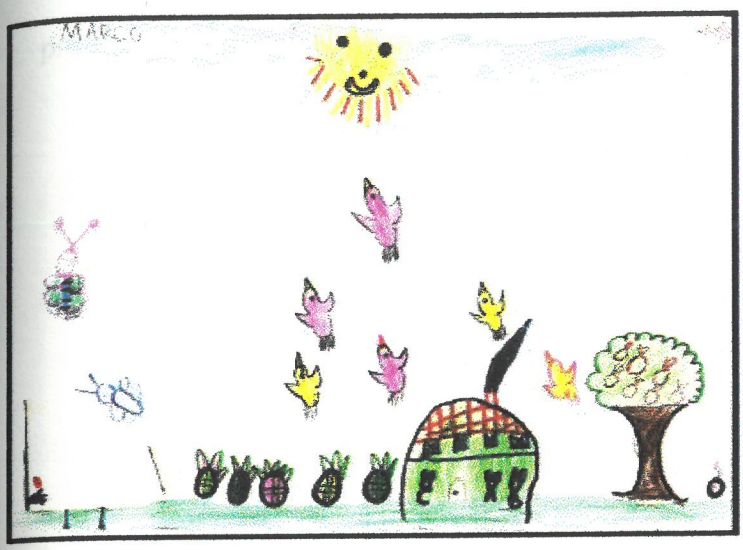
Tabela 13 - Organização ilustrativa: análise por atividade

Relação entre desenhos / *No. de alunos*	*Relação entre as cenas, formando uma história.*	*Cenas independentes, formando duas histórias*
1ª. turma (18)	05	13
2ª. turma (08)	01	07
3ª. turma (06)	03	03
Total (32)	09	23

Dos 34 alunos presentes à essa atividade, 23 não organizaram uma história com seqüência lógica e temporal, apenas 9 alunos conseguiram compô-la de maneira coerente.

ATIVIDADE 9 (23-03-99) – ***O coelhinho que não era de Páscoa***: Para iniciar essa atividade contei a história, mostrando o livro às crianças, e depois levantei questões sobre os acontecimentos ocorridos nela. Ao finalizar a discussão, sugeri que

ATIVIDADE 9 - *O coelhinho que não era de Páscoa* *(23-03-99)*



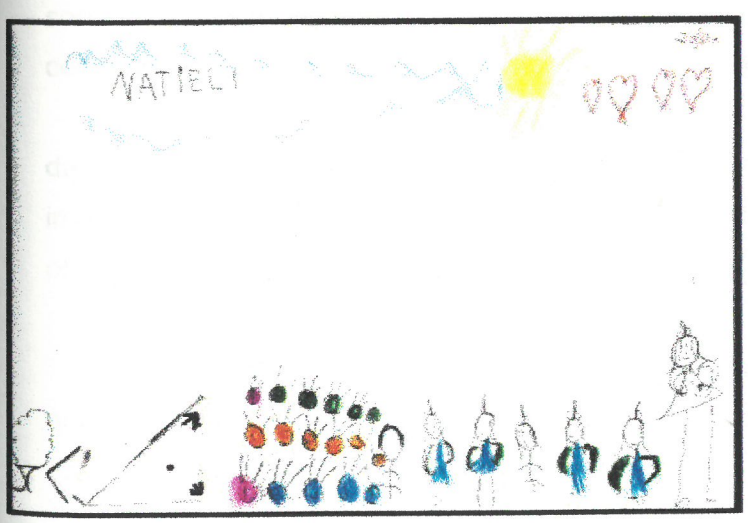
O coelhinho vai brincar.

Os outros estão dentro de casa.

Marco Aurélio (1ª. turma)

O coelhinho rezou para cair ovos de Páscoa porque ele não tinha e não sabia fazer.

João (2ª. turma)



A professora estava com as crianças e o coelhinho veio trazer ovinhos para as crianças.

Natiele (3ª. turma)

desenhassem uma história sobre o tema "Páscoa" e confeccionei a dobradura do personagem (coelho) com as crianças.

A tabela abaixo apresenta a natureza das produções infantis em relação à proposta realizada para esta atividade.

Tabela 14 - Correspondência entre a produção infantil e a proposta de atividade

Produções / *No. de alunos*	*Desenhos criados sobre o tema proposto.*	*Desenhos criados sobre outros temas.*
1ª. turma (18)	15	03
2ª.turma (08)	05	03
3ª. turma (06)	04	02
Total (32)	24	08

A maioria das crianças realizou a proposta feita pela professora, criando histórias sobre o tema sugerido; 24 delas inventaram acontecimentos baseados na história do livro ou reproduziram cenas deste de maneira fiel e 8 crianças criaram desenhos sobre o personagem principal do livro em diversas situações, que não estavam relacionadas ao tema proposto.

ABRIL

ATIVIDADE 10 (13-04-99) – ***A bota do bode***: Antes da leitura desta história, orientei os alunos na observação do livro, identificando o seu título, o autor e o ilustrador. Após a leitura, questionei os alunos sobre os personagens e os acontecimentos da história, e finalizei a atividade montando fantoches com palitos de sorvete, que representavam os personagens. Os alunos brincaram e representaram as cenas da história utilizando seus fantoches em grupos

A confecção de brinquedos e dobraduras nas atividades com histórias e desenhos parece materializar a obra literária para as crianças. Esta obra é imortalizada no pensamento infantil quando associada a objetos lúdicos. Tal fato será observado também em atividades posteriores.

ATIVIDADE 11 (15-04-99) – ***O gato de botas***: Depois da leitura da história, questionei oralmente os alunos a respeito de suas preferências por esta ou pela obra da atividade anterior. Comparações foram feitas e as crianças comentaram e

justificaram suas predileções por ambas, contando os episódios que mais apreciaram nelas.

O desenho foi proposto da seguinte forma: uma folha de papel sulfite seria dobrada ao meio; em sua parte interna as crianças reinventariam a história preferida e na parte externa fariam a capa dela, confeccionando um "livrinho" simplificado.

Ao terminarem a atividade, as crianças me contaram a história de seus desenhos, os quais redigi atrás da folha.

Uma reflexão sobre a produção geral dos alunos permitiu concluir que os trabalhos realizados a partir do conto de fada mostraram-se mais criativos, ricos em suas narrações e em seus detalhes artísticos.

Durante a escrita dos textos das crianças, observei que elas entendiam o objetivo das perguntas feitas para o entendimento do desenho: se era perguntado "o que é isso?", as crianças descreviam os elementos de suas produções; mas, se era perguntado "o que está acontecendo aqui?", elas narravam uma história. Em alguns casos ficou evidente que o texto era criado no momento da pergunta; a narração dos acontecimentos feita por algumas crianças só terminava quando elas consideravam suas explicações suficientes. Pillar (1996b) define esse tipo de comportamento baseando-se nas pesquisas de Gardner, o qual afirma que:

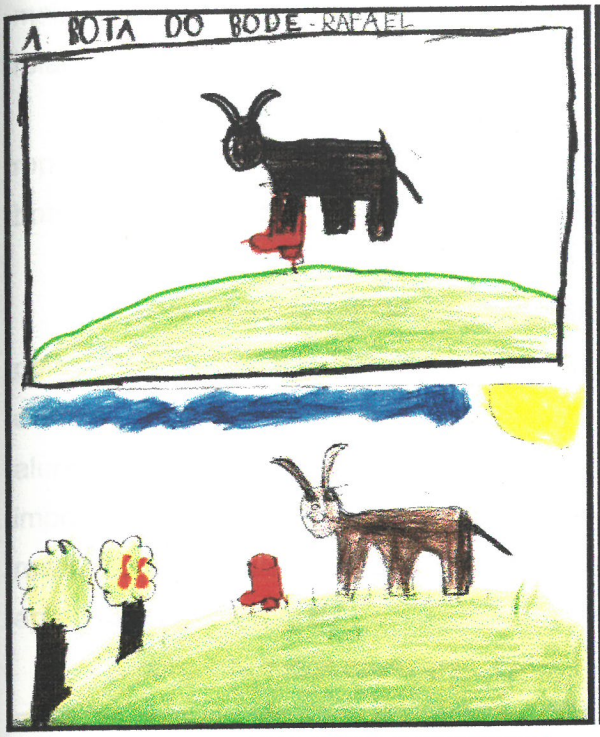
> ... as crianças atribuem diferentes papéis ao desenho. Há crianças que são mais visualizadoras e que desenham de modo a que a cena representada "diga tudo", e crianças mais verbalizadoras, onde o desenho serve de "pano de fundo" para uma narrativa. (p. 47)

Esta atividade foi realizada por 34 crianças, pois 2 haviam faltado. A tabela a seguir mostra a ocorrência de criatividade nas produções infantis, conforme foi proposto.

Tabela 15 - Correspondência entre a produção infantil e a proposta de atividade

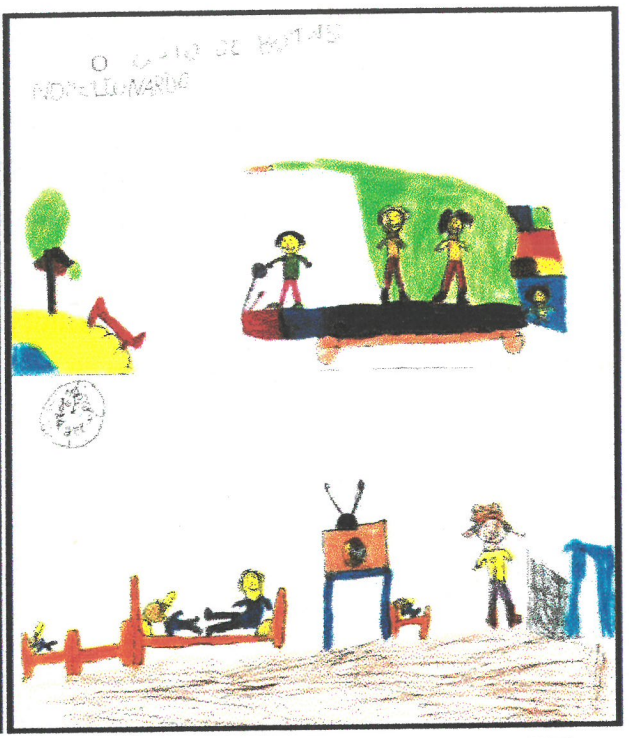
Produções / *No. de alunos*	*Reinvenção da história.*	*Reprodução fiel da história.*	*Produção desvinculada da história*
1ª. turma (19)	12	07	0
2ª. turma (09)	03	06	0
3ª. turma (06)	02	02	02
Total (34)	17	15	02

ATIVIDADES 10 E 11 - *A bota do bode* (13-04-99) e ***O gato de botas*** (15-04-99)



O bode achou uma bota.

Rafael de Oliveira (2ª. turma)

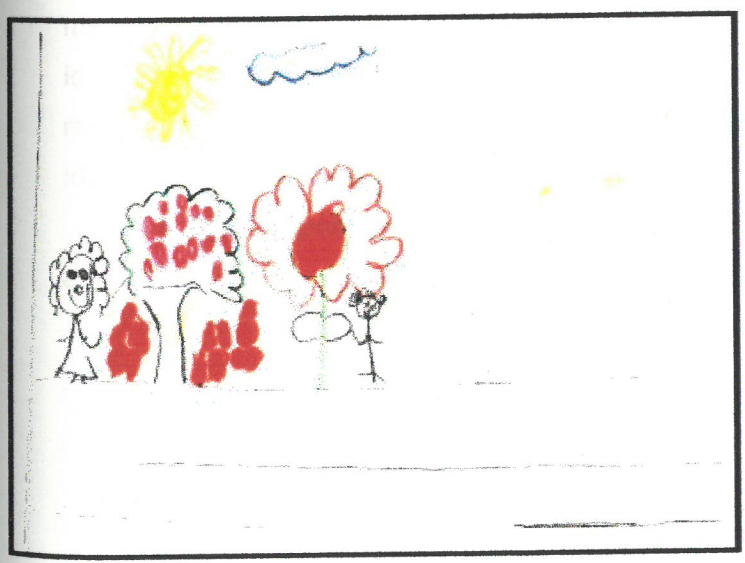


O príncipe estava assistindo à televisão.

A princesa estava lavando roupa.

Os filhinhos estavam tomando leite.

Leonardo (1ª. turma)



A menina não conseguia pegar a fruta da árvore, então ela pegou do chão.

Ana Paula (3ª. turma)

Os dados da tabela acima revelam que metade da classe atendeu à proposta desta atividade; 15 alunos preferiram desenhar cenas do livro e apenas 2 alunos - os mais atrasados no processo de alfabetização - não apresentaram desenhos relacionados às histórias contadas.

Dos 34 alunos presentes durante esta atividade, 10 optaram pela representação da obra "A bota do bode" e 24 alunos optaram pela obra "O gato de botas", confirmando a preferência da maioria pelo conto de fada.

ATIVIDADE 12 (28-04-99) – ***Nicolau tinha uma idéia:*** Esta obra foi escolhida pois levava o aluno a refletir sobre a importância da comunicação na vida das pessoas e sobre a aprendizagem nela envolvida. Após a leitura da história, discuti com os alunos algumas questões suscitadas pela obra literária, como por exemplo: a importância de nossas idéias, da troca de idéias e do respeito às idéias alheias, como resultado da socialização; a importância da escola na formação do pensamento e na aprendizagem da língua.

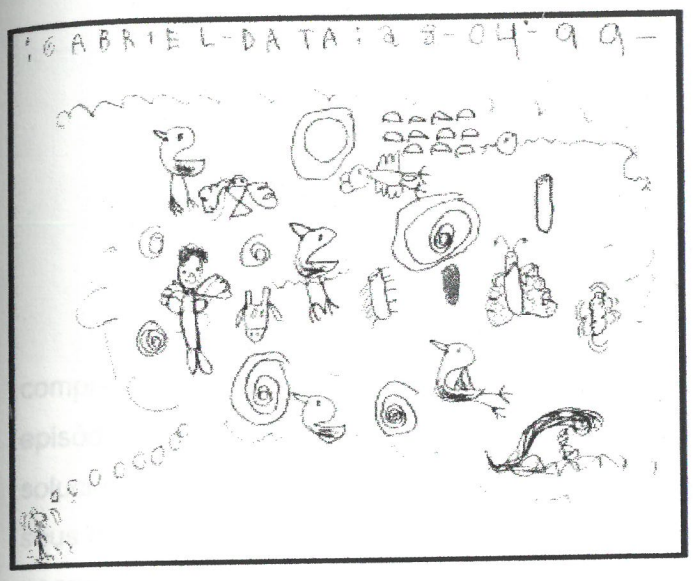
A pergunta inicial desta discussão - "o que é uma idéia?" – foi respondida pelas crianças com simplicidade e coerência: "É uma coisa que fica na cabeça!", ou então: "É o que a gente pensa!"

As crianças estranharam a aparência do personagem, que representava um homem da "idade da pedra" e pertencia a um contexto estranho a eles. Foi preciso dar explicações a respeito disso. Uma criança ouviu o nome de um personagem e comentou: "Maria é o nome da minha mãe", demonstrando identificação com este elemento da história.

A proposta feita aos alunos, para a realização da atividade de desenho, foi a mesma que a autora fez para os leitores em sua obra , ou seja, a de desenharem suas idéias. Expliquei a eles que uma idéia poderia ser um sonho, algo que desejariam realizar, algo que fizeram e gostaram, etc. Algumas crianças pediram para desenhar idéias de outras pessoas também.

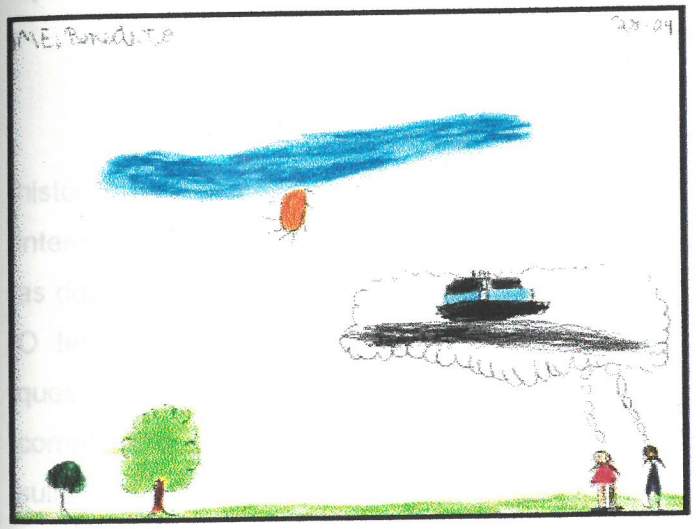
A tabela abaixo revela o número de alunos que atenderam à proposta desta atividade.

ATIVIDADE 12 - *Nicolau tinha uma idéia* (28-04-99)



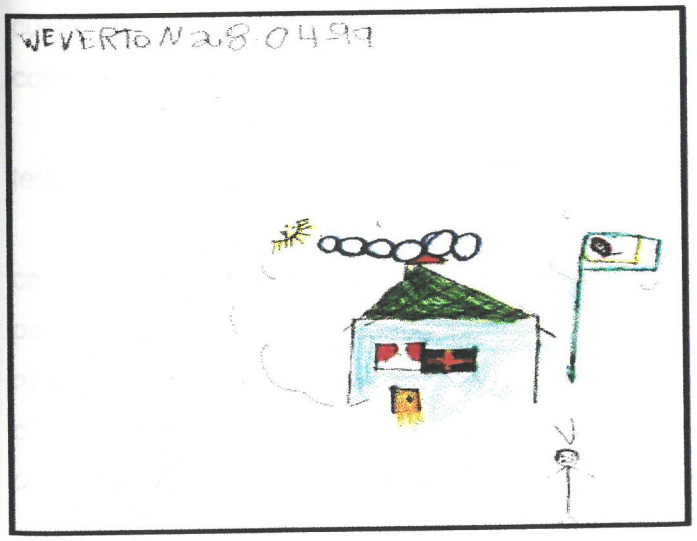
Um pato, um peixe voador, as bolas da história, ouro, passarinho, uma cobra, o anjo Gabriel, um boi, uma lagarta virando borboleta, um micróbio andando, um furacão, um pato, um furacão e um pato. Estou surfando nas ondas. Tem furacão em tudo, quer puxar todos os bichos. Uma minhoca está vendo a tia dela.

Gabriel (1ª. turma)



Quando fui para Barra Bonita e andei de barco.

Benedicto (1ª. turma)



É ter uma casa. Meu pai está construindo, mas ela está parada.

Weverton (1ª. turma)

Tabela 16 - Correspondência entre a produção infantil e a proposta de atividade

Produções / *No. de alunos*	*Representação das idéias.*	*Representação de outros temas.*
1ª. turma (19)	19	0
2ª. turma (10)	09	01
3ª. turma (07)	05	02
Total (36)	33	03

Apenas 3 alunos não atenderam ao objetivo desta atividade; 33 alunos compreenderam o objetivo dela e representaram seus sonhos, ambições, lembranças, episódios do cotidiano, experiências, fantasias, necessidades, prazeres, intenção de solucionar problemas familiares, etc; 14 alunos registraram vários tipos de idéias em seus desenhos, estabelecendo relações de sentido entre elas e 19 alunos registraram apenas uma idéia.

MAIO

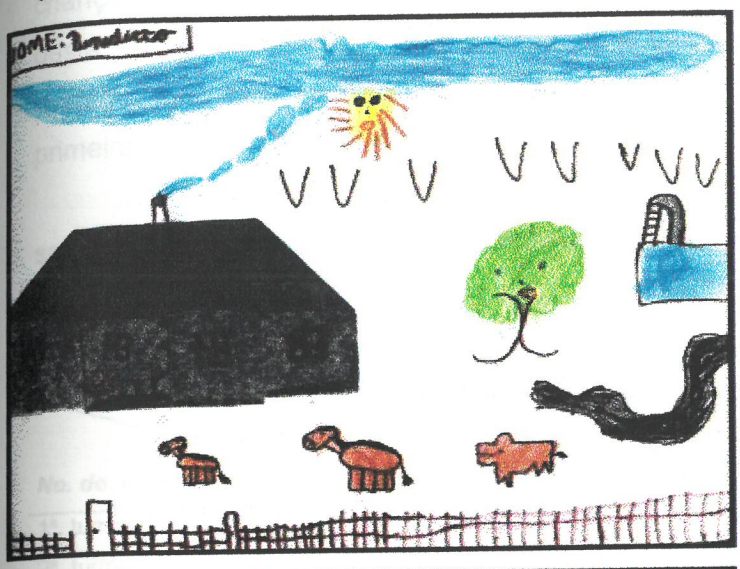
ATIVIDADE 13 (12-05-99) – ***A casa feia***: Antes de apresentar o livro de história aos alunos, confeccionamos uma casa em dobradura , despertando o interesse e a curiosidade deles pela atividade; enquanto eu ensinava, passo a passo as dobras do papel, as crianças iam criando significados para as formas que surgiam. O tema do livro foi discutido coletivamente e após a leitura da história realizei questionamentos sobre ela. A proposta feita para a realização desta atividade era a de completar o cenário interno e externo da casa, que seria colada na folha de papel sulfite, criando situações que a envolvessem.

Um aluno ficou feliz ao identificar, entre as ilustrações da história, um objeto cujo nome conhecia, pois fazia parte da lição que havia estudado e também de seu cotidiano (o bule).

Como as crianças estavam ansiosas pela elaboração do desenho, a leitura teve que ser realizada depois de sua introdução.

Algumas crianças representaram suas próprias casas; outras representaram a casa de seus sonhos, aquela que gostariam de ter ou fizeram a casa de um personagem imaginário, criado para explicar o desenho. Poucos trabalhos foram objetivos, ou seja, desprovidos de fantasias, invenções e criatividade. As crianças comentaram seus desenhos com prazer, parecendo brincar com as idéias que colocaram no papel, como se tivessem planejado o humor e o ilusório presentes neles.

ATIVIDADE 13 - *A casa feia* (12-05-99)

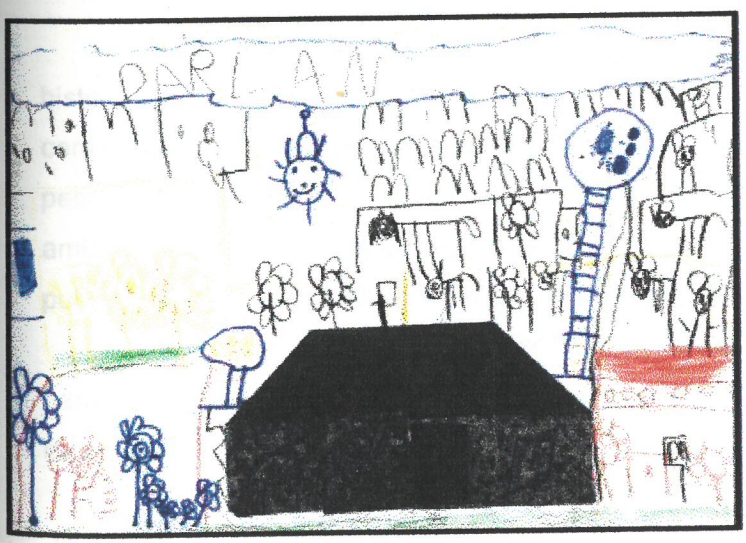


Uma fazenda: uma casa com jardim, dois cavalos, um porco, uma garagem, uma piscina, uma cerca.

Benedicto (1ª. turma)

Uma mansão com dois quartos, sala e cozinha. Eu deitado na rede. Eu na piscina.

Tiago (2ª. turma)



Um monte de bichos moram em cima da casa; um pé de uva.

Um jardim de cada lado e um em cima.

Darlan (3ª. turma)

Moreira (1997) diz que "a criança desenha para brincar" (p. 15). Ao desenhar, a criança cria um espaço de jogo concentrado e seguido de comentários. Na opinião desta autora o desenho, para a criança, é também uma linguagem, pois ela "... desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever ... O desenho é sua primeira escrita" (Moreira, 1997, p.20).

A tabela abaixo caracteriza os trabalhos realizados, conforme análise feita sobre os elementos envolvidos no contexto dos desenhos.

Tabela 17 - Criatividade na produção gráfica (artística): análise por atividade

Produções / *No. de alunos*	*Desenhos associados ao cotidiano do aluno: mais objetivos e simples*	*Desenhos envolvidos com a imaginação (criação): mais detalhados e explicativos.*
1ª. turma (18)	07	11
2ª. turma (09)	02	07
3ª. turma (09)	03	06
Total (36)	12	24

Das 36 crianças que participaram desta atividade, 24 optaram pela representação de um contexto imaginário e 12 optaram pela representação de um contexto real.

Observou-se ainda que, do total de crianças, 30 delas realizaram uma descrição oral dos acontecimentos de seus desenhos, e 18 delas realizaram uma narração, contando uma história, pois algumas crianças oralizaram os dois tipos de texto. Os textos foram registrados no verso da folha.

ATIVIDADE 14 (19-05-99) – ***O gato do mato e o cachorro do morro***: Essa história foi escolhida por várias razões: pelo título, que trazia o nome da lição estudada com os alunos (gato); pela qualidade do texto, todo escrito em rimas com muito humor; pelas cores usadas nas ilustrações (frias, mas intensas); pelo tema, que sugere a amizade e a união; pelos personagens (animais), que são muito apreciados pelo público infantil e que puderam ser confeccionados em dobradura.

Depois de apresentar o livro às crianças, pedi que ficassem atentos às características do texto e da ilustração. As crianças gargalhavam e comentavam as expressões dos bichos da história.

Os personagens principais foram montados em dobradura, em cores diferentes. A mesma dobradura serviu para os dois personagens, em posições opostas. As crianças deveriam colar seus personagens na folha de sulfite e produzir

um desenho sobre a história contada; elas também foram incentivadas a escreverem livremente sobre os seus desenhos.

Quando as crianças eram questionadas a respeito de seus desenhos, elas demonstravam ter consciência sobre a fidelidade ou infidelidade deles à história, comentando: "Eu não fiz da história!"; "Só que não é da história". Portanto elas admitiam que suas produções correspondiam ou fugiam ao contexto da história e, consequentemente, à proposta da atividade. Embora eu não tenha exigido que o desenho estivesse relacionado à história, apenas sugerido, as crianças perceberam que os personagens confeccionados mantinham uma inter-relação com a mesma. Analisando o comportamento destas crianças, durante as atividades de desenho, a partir das pesquisas de Iavelberg (1993, p.41), pôde-se constatar que apresentavam características referentes ao "nível B", ou seja, crianças que desenvolviam o desenho/imaginação. Esse nível corresponde à uma fase de tomada de consciência da criança sobre sua própria produção de desenho, identificando-a como um espaço onde tudo que se quer pode aparecer, pois é gerada na cabeça; diferenciando os objetos naturais daqueles que pertencem ao universo imaginário; enriquecendo o repertório de elementos representados; percebendo a evolução do desenho de acordo com a idade; reconhecendo os tipos gráficos dos colegas, pelo fato de ampliar sua observação e apresentando consciência de que aprende com eles.

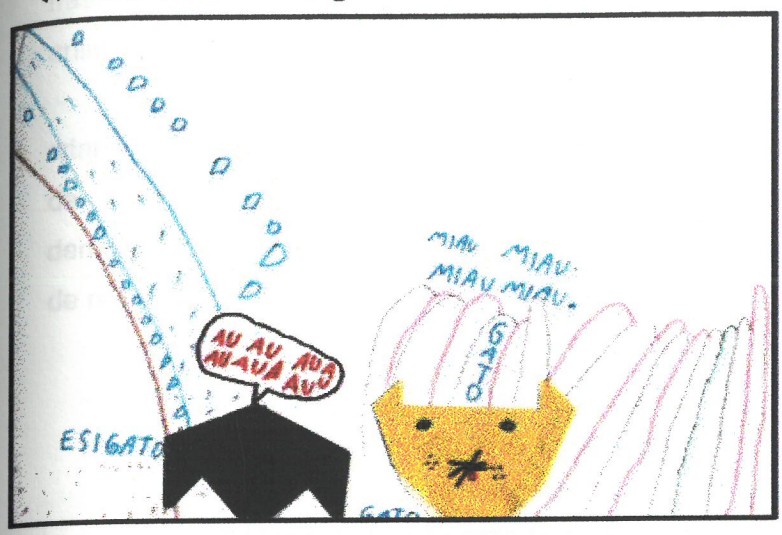
A tabela abaixo mostra como as crianças elaboraram os desenhos e os textos de suas produções em relação com os acontecimentos da obra literária trabalhada.

Tabela 18 - Correspondência entre a produção gráfica e a proposta de atividade

Produções / *No. de alunos*	***Desenhos que correspondem a acontecimentos da história.***	***Desenhos que correspondem a uma reinterpretação da história.***	***Desenhos desvinculados das idéias da história.***
1ª. turma (19)	06	06	07
2ª. turma (09)	06	01	02
3ª. turma (08)	01	05	02
Total (36)	13	12	11

Dos 36 alunos presentes nessa atividade, 13 deles criaram desenhos féis à história do livro; 12 utilizaram elementos da história, mudando os acontecimentos dela e 11 alunos inventaram uma história original com os personagens de dobradura. Isso significa que 25 alunos realizaram desenhos relacionados à história.

ATIVIDADE 14 - *O gato do mato e o cachorro do morro* (19-05-99)

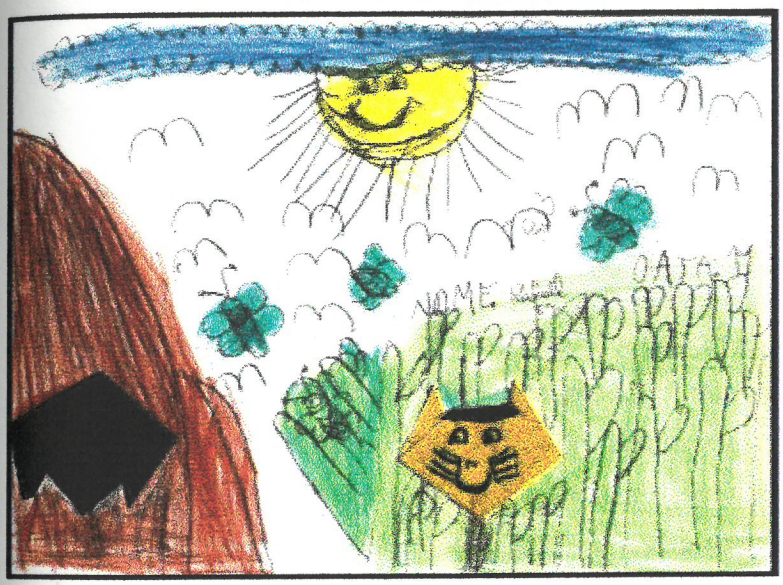


O gato está no mato. O cachorro estava caindo na água.

O cachorro começou a latir que nem doido.

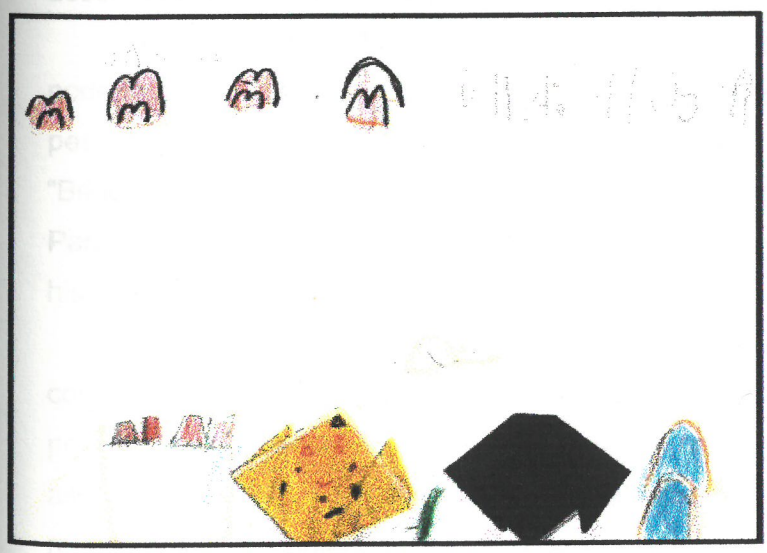
O gato ficou olhando que nem bobo.

Bruno (1ª. turma)



O cachorro está saindo do morro. O gato está saindo do mato pra brigar com o cachorro.

Rafael de Oliveira (2ª. turma)



O gato perguntou: "Cadê meu prato?" Ele estava no mato.
O cachorro escorregou na água do morro.
O gato falou: "Não tinha rato nenhum, nem pato, nem nada."
O cachorro falou: "Vamos fazer uma aposta?"
Aí o gato falou: "Vamos, eu não tenho medo."
Aí eles começaram a brigar.

Daiane (3ª. turma)

Apenas 10 alunos escreveram voluntariamente em seus desenhos por meio de frase (1), substantivos (5), onomatopéias (4) e representação de sons (3) - vozes dos animais.

Essas formas simples de expressão escrita demonstraram o interesse das crianças em criar um texto dando significado a suas produções. Estudando produções de desenho e escrita realizadas por crianças pré-escolares, Ferreira (1997) demonstrou que existe uma proximidade física com significação entre as duas formas de representação gráficas.

> Escrita para as crianças quer dizer o nome que se dá às coisas que ela própria desenhou e só faz sentido junto ao seu desenho ... Este estudo aponta que a criança entende a escrita como uma espécie de legenda ou etiqueta daquilo que ela desenhou, mostrando que ainda não sabe bem qual é a importância social da mesma. (Ferreira, 1997,p. 68)

ATIVIDADE 15 (24-05-99) – ***A botija de ouro***: Esta história foi escolhida para enriquecer um tema já estudado na disciplina de História: a escravidão. Durante o estudo desse tema, levei figuras de livros que mostravam fatos sobre a vida dos escravos; falei sobre o preconceito que a escravidão originou, sobre a importância da igualdade de direitos de todas as raças e pedi para que as crianças observassem as cenas de uma novela, transmitida pela televisão, que também tratava desse tema.

Para a realização desta atividade, contei a história e propus a elaboração de dois desenhos, numa folha dividida ao meio: na primeira parte, as crianças deveriam desenhar uma idéia que formaram sobre a escravidão e, na segunda parte, deveriam desenhar a união e a amizade entre as raças.

Para a realização dessa segunda parte, questionei os alunos sobre como poderiam desenhar a amizade, lembrando que neste desenho deveriam aparecer pessoas fisicamente diferentes. As respostas das crianças foram as seguintes: "Brincando juntos"; "Se abraçando"; "Dando as mãos"; "Se beijando"; "Sem brigar". Para a realização da primeira parte, as crianças perguntaram se poderiam desenhar a história, e eu aprovei.

Durante as discussões sobre o tema do desenho, as crianças falavam de seus conhecimentos e experiências, comentando a respeito de amigos e parentes que possuíam, de diversas raças. Dessa forma, as crianças foram se identificando com o assunto e percebendo a veracidade dos fatos discutidos. Eles estavam sempre relacionando o conteúdo discutido aos conhecimentos que foram adquiridos no

convívio familiar, com os adultos, os amigos e na pré-escola. Tudo adquiria significado, pois era incorporado a uma história de vida.

Ao observarem as ilustrações do livro em duplas, as crianças contavam os acontecimentos de forma pessoal, mudando a entonação da voz e analisavam as características das ilustrações, as deformações, os exageros.

No momento da elaboração do desenho, uma criança questionou o desenho da outra, e ficou evidente que alguns já se utilizavam de certas técnicas verificadas no desenho adulto, como a perspectiva, por exemplo. Isso foi observado nas conversas entre crianças: "Por quê ela está grande e ele pequeno?" "Porque ele está lá perto da cerca".

A maioria das crianças, com poucas exceções, opinaram por cenas da história em seus desenhos. Esse fato indicou que a literatura é um recurso eficiente na fixação de um conteúdo, em comparação aos demais recursos empregados. A literatura pode contribuir para uma aprendizagem mais eficiente do que uma aula expositiva, fotos ou meios de comunicação.

A história sensibilizou muito os alunos, que até ficaram revoltados com as atitudes de um personagem. Apesar disso, os alunos demonstraram saber a diferença entre a ficção e a realidade.

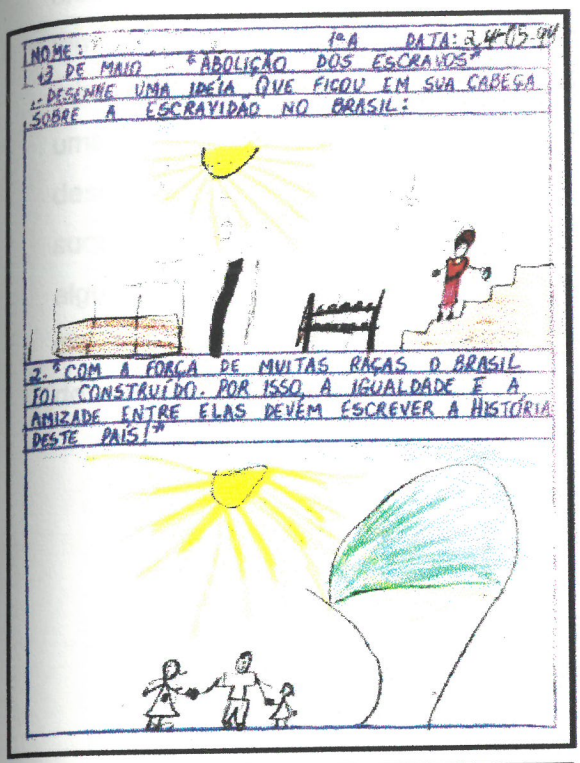
Nesta atividade, apenas a primeira parte foi contada pelo aluno e escrita por mim. Na tabela abaixo, os desenhos das crianças são classificados de acordo com a fonte de informações que utilizaram para criar.

Tabela 19 - Fontes de informações relacionadas nos desenhos infantis

Produções / *No. de alunos*	*Desenhos que expressam cenas da história.*	*Desenhos que relacionam fatos da história com outras fontes de informação.*	*Desenhos que expressam cenas de outras fontes de informação.*
1ª. turma (18)	15	02	01
2ª. turma (09)	08	0	01
3ª. turma (07)	03	02	02
Total (34)	26	04	04

Dos 34 alunos que participaram desta atividade, 26 preferiram representar cenas da obra literária; 4 combinaram diversas informações para a elaboração do desenho e 4 alunos se utilizaram das informações transmitidas durante as aulas, exceto as da literatura, para a produção de seus desenhos.

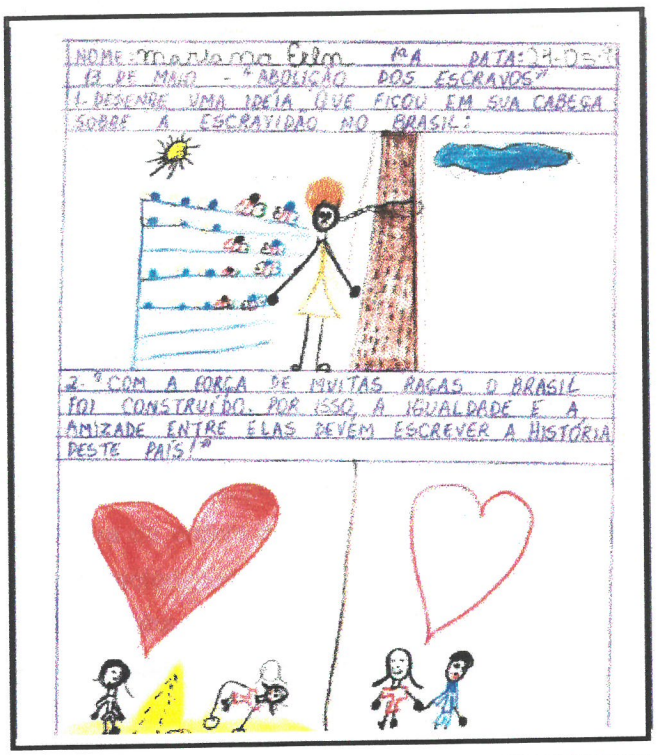
ATIVIDADE 15 - *A botija de ouro* (24-05-99)



A escravinha estava subindo para entregar a botija de ouro.

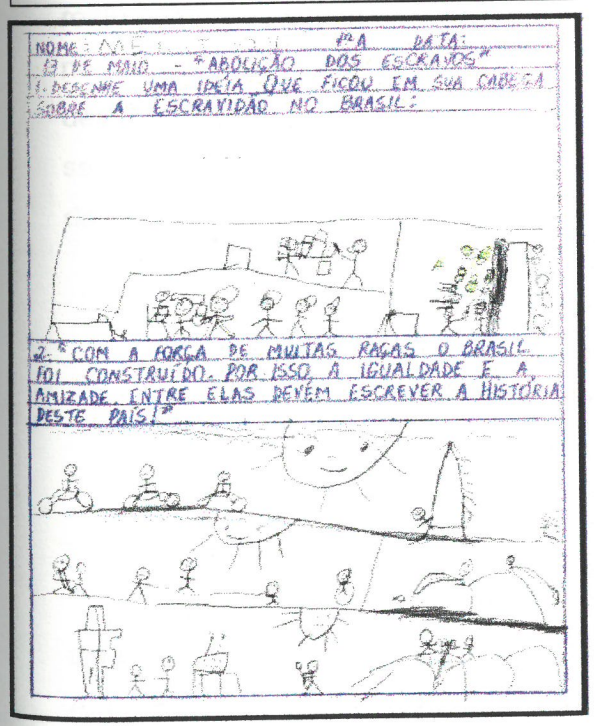
O buraco da casa que afundou, o tronco e as formigas de barriga listrada.

Mariane (1ª.turma)



A escravinha estava presa, mas ela estava dando risada porque os vagalumes estavam vindo pra salvar ela.

Mariana Elen (2ª. turma)



A escravinha estava no tronco. O feitor está batendo em outra escravinha e os vagalumes estão chegando.
Os escravos estavam pensando num nome pra ela; ela está entregando a botija de ouro.
Ela estava carregando caixas pra ele guardar.

Meritton (3ª. turma)

Algumas crianças representaram várias cenas no mesmo espaço, narrando-as oralmente numa seqüência lógica. No desenho, tudo parecia acontecer ao mesmo tempo, mas no texto oral havia coerência na sucessão de acontecimentos. Das 30 crianças que incluíram partes da história em suas atividades, 21 registraram apenas uma cena dela e 9 registraram várias cenas. Luquet (1979, p.195-7) explica que há desenhos constituídos por espetáculos dinâmicos ou variáveis, formados por uma sucessão de momentos, os quais mantêm uma relação de continuidade entre si, onde alguns elementos permanecem fixos e outros mudam. Esse aspecto do desenho é chamado, pelo autor, de *narração gráfica* e pode ocorrer de três formas. Os desenhos desenvolvidos nesta atividade correspondem ao *tipo de Epinal*, pois são

> ... divididos em quadrados ou em retângulos separados, por vezes acompanhados de uma legenda ou de uma numeração indicativa da ordem de sucessão dos diferentes quadros. Noutros desenhos os quadros são caracterizados por artifícios materiais; cada um é separado dos outros apenas por uma linha horizontal ou vertical; por vezes, faltam as próprias linhas de separação e os quadros são simplesmente justapostos. Mas, em todos os casos, um desenho de Epinal tem como característica reunir várias imagens parciais, cada uma correspondendo a um momento diferente da história. (Luquet, 1979, p.197)

Quanto às características observadas sobre os desenhos, nenhuma diferença em relação aos resultados foi verificada entre as turmas. Os alunos mais criativos na realização da atividade nem sempre são aqueles que apresentam melhor desempenho no processo de alfabetização. Esse fato também se verificou com os alunos que já desenvolveram novas técnicas de desenho, o que significa afirmar que a criança pode se desenvolver primeiro na expressão gráfica e depois na aprendizagem da leitura e da escrita. Em sua pesquisa, Pillar (1996a) constatou que:

> ... apesar de as estruturas dos dois sistemas serem diferentes, as crianças passam por períodos evolutivos comuns ao desenho e à escrita e que a grande maioria dos sujeitos desta investigação percorreu, primeiro, os períodos em relação ao desenho para, depois, refazer tal percurso para a escrita. (p. 199-200)

JUNHO

ATIVIDADE 16 (28-05-99) – ***O menino maluquinho:*** Esta história foi apresentada em vídeo para todas as séries, pois fazia parte de um projeto da escola. Após a exibição do filme, no dia seguinte, apresentei o livro e realizei a leitura deste

para as crianças. As metáforas do texto e as caricaturas das ilustrações chamaram a atenção de todos, que se identificaram com algumas expressões utilizadas pelo autor para descrever o personagem. Os alunos foram orientados a observarem os episódios do livro que se assemelhavam aos do filme, pois este era produzido a partir do primeiro.

A atividade proposta sobre esta história foi a confecção de um "livrinho", que reunia informações sobre a obra literária, sobre o filme e a relação entre essas informações e a própria história do aluno. Este "livrinho" foi composto de 4 partes que foram discutidas, interpretadas, desenhadas e, somente 2, explicadas pela criança. Essas partes tinham por objetivo possibilitar reflexões sobre a obra e sobre a relação desta com a realidade das crianças. A primeira parte – ou cena – pedia o desenho do personagem principal; a segunda pedia o desenho da turma deste personagem. Na terceira parte, as crianças desenharam a cena da história que mais apreciaram e na quarta parte, desenharam um fato que ocorreu na vida do personagem e também na vida delas.

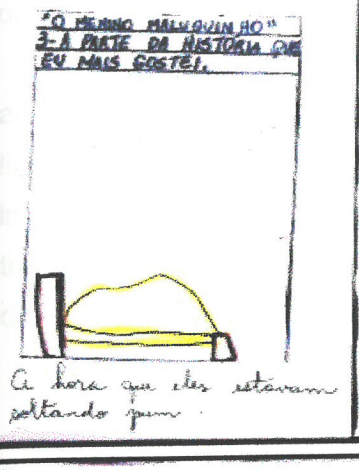
O objetivo destas últimas partes era provocar uma aproximação entre a história e os alunos, levando-os a pensarem sobre ela, analisando-a. Os alunos ofereceram uma apreciação pessoal sobre os acontecimentos da história e também expressaram sentimentos.

Na tabela abaixo aparece a freqüência de idéias das produções infantis relacionadas ao filme e ao livro. No dia em que esta atividade foi desenvolvida, apenas 26 alunos estavam presentes na sala de aula.

Tabela 20 - Fontes de informações relacionadas nos desenhos infantis

Características dos desenhos / *No. de atividades*	*Representação de idéias relacionadas ao filme*	*Representação de idéias relacionadas ao livro*	*Representação de idéias relacionadas ao filme e ao livro.*	*Total*
1.Cenas mais apreciadas da história (3ª. Parte)	13	01	12	26
2.Cenas que permitiram a identificação da criança com a história (4ª. Parte)	15	03	08	26

ATIVIDADE 16 - *O menino maluquinho* (28-05-99)

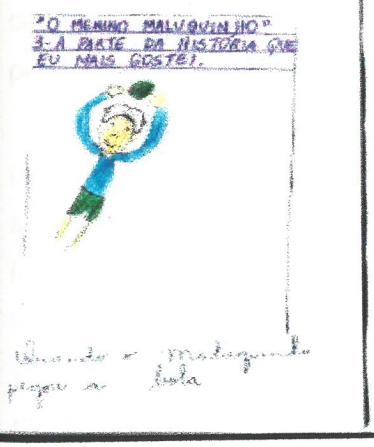


A hora em que eles estavam soltando pum.

Natan (1ª. turma)

O menino fazendo xixi.

Mariana Carolina (1ª. turma)



Quando o maluquinho pegou a bola.

Luani (1ª. turma)

Destacou-se nesse quadro a representação de idéias relacionadas ao filme, nas duas atividades. No entanto, as idéias relacionadas igualmente ao filme e ao livro não podem ser desconsideradas: na primeira atividade, metade do número de alunos apreciou as cenas apresentadas pelo vídeo, mas, aproximadamente o mesmo número de crianças representou cenas comuns ao livro e ao vídeo.

Pôde-se perceber que o vídeo se mostrou um recurso interessante na aproximação da criança com o livro. O filme provocou a curiosidade em conhecer o livro e reviver a história e as emoções que ela despertou; o livro, por sua vez, imortalizou algumas imagens que o vídeo não permitiu manusear nem apreciar com tranqüilidade, em qualquer lugar. O livro permitiu a recriação do filme, pois seus desenhos e textos deram à criança a certeza de poder agir sobre a história.

ATIVIDADE 17 (09-06-99) – ***Ludimila***: Para esta atividade realizei a leitura e a discussão sobre a história, formulei questões interpretativas orais sobre ela, confeccionei a personagem com sucata e propus a ilustração da cena mais apreciada sobre a história, na metade de uma folha de papel sulfite.

Esta história foi selecionada por apresentar um texto simples e curto, de fácil leitura, e um assunto interessante, que trata sobre um fenômeno da natureza: a transformação da lagarta em borboleta.

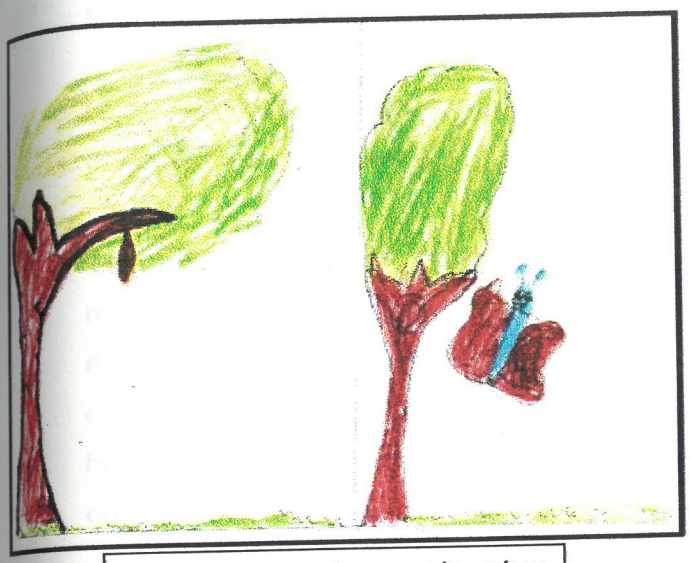
O livro foi indicado pela professora coordenadora da escola, para um trabalho com a letra L.

Antes da confecção da personagem em sucata, mostrei às crianças um modelo pronto, provocando a ansiedade delas pelo início da atividade. A brincadeira com as lagartas de sucata materializou a história contada e enriqueceu a imaginação, além de ter promovido a socialização de idéias. Espontaneamente, grupos foram sendo formados para uma dramatização improvisada com os brinquedos.

A atividade de brincar com o personagem absorveu toda a atenção das crianças, o que justificou o tamanho reduzido do papel para o desenho; uma folha pequena exigiria menos tempo de envolvimento da criança com a atividade gráfica.

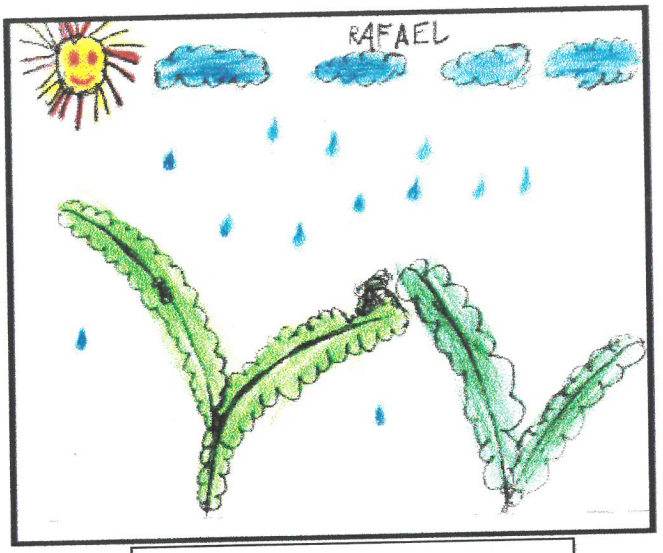
Sugeri aos alunos que escrevessem em seus desenhos. Dos 32 alunos presentes durante essa atividade, 19 escreveram pequenos textos, como títulos, substantivos e frases. Pela observação dos desenhos realizados constatou-se que as informações sobre o fenômeno mostrado na história foram compreendidas e interiorizadas pelas crianças. As cenas representadas nos desenhos corresponderam às etapas do fenômeno ocorrido com a lagarta: seu nascimento, sua alimentação, sua metamorfose e o vôo da borboleta.

ATIVIDADE 17 - *Ludimila* (09-06-99)



Ela virou casulo e ela virou borboleta.

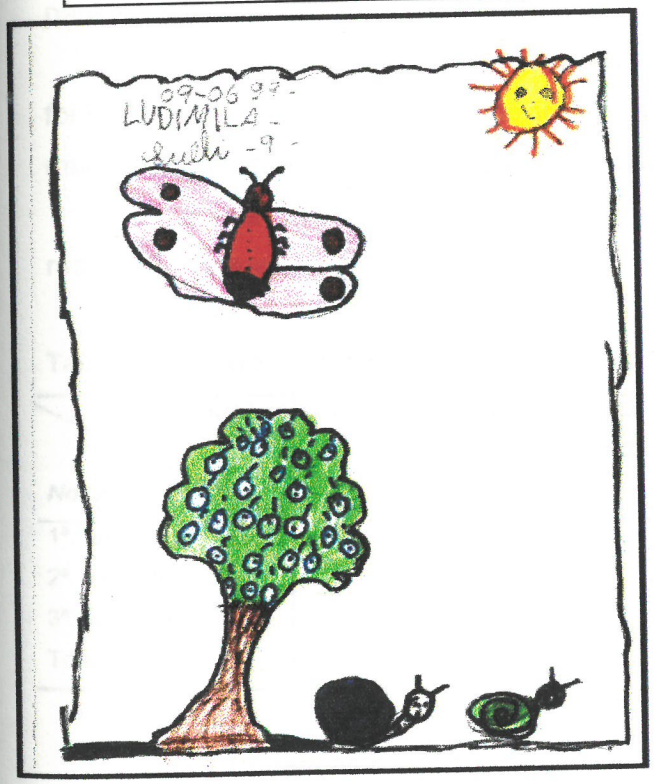
Natan (1ª. turma)



Ela quebrou o ovo e nasceu.

Ela estava comendo a verdura.

Rafael de Oliveira (2ª. turma)



Quando ela virou borboleta e estava voando.

Sueli (3ª. turma)

A integração história-brinquedo-desenho tornou a atividade mais significativa para a criança, que pôde se apropriar de um elemento fictício. O brinquedo concretizou o personagem assim como o desenho documentou as impressões sobre ele.

O material concreto, utilizado para enriquecer as atividades desenvolvidas, como por exemplo, a dobradura, a sucata e os fantoches, é necessário aos sentidos, envolvendo as crianças no contexto das histórias.

ATIVIDADE 18 (18-06-99) – ***A peteca sapeca***: Após a leitura da história, realizei questões orais para compreensão do texto; confeccionei uma peteca de papel e propus um desenho sobre a história, dividido em duas partes. Na primeira parte, as crianças deveriam desenhar o brinquedo que mais gostavam ou alguma cena da história; na segunda parte, desenhariam os brinquedos que os pais ou os avós tinham quando eram crianças.

Esta história foi sugerida pela professora coordenadora, para a realização de um projeto e o seu conteúdo foi analisado para o desenvolvimento desta atividade.

Depois de confeccionarem a peteca, as crianças criaram novas características para ela, como por exemplo, um microfone.

Apenas a primeira parte da atividade foi narrada pelas crianças. Como a folha foi levada para casa, a fim de realizarem a pesquisa sobre os brinquedos da família, muitos não devolveram suas atividades. Somente 21 desenhos foram analisados.

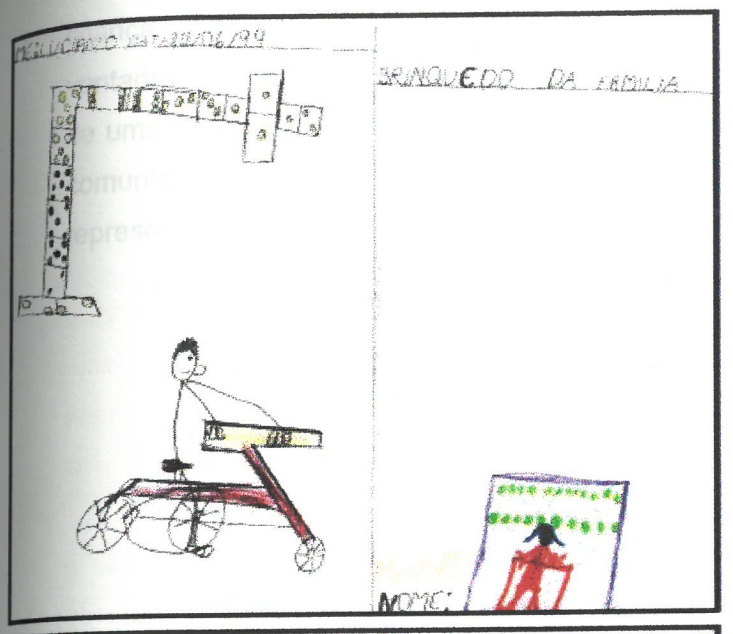
A tabela abaixo apresenta os temas escolhidos pelas crianças para a realização de seus desenhos.

Tabela 21 - Correspondência entre a produção infantil e a proposta de atividade

Produções / *No. de Alunos*	*Desenhos sobre a história.*	*Desenhos sobre o brinquedo preferido.*	*Desenho sobre outro tema .*
1ª. turma (13)	09	03	01
2ª. turma (06)	04	02	0
3ª. turma (02)	01	01	0
Total (21)	14	06	01

Das 21 crianças presentes a essa atividade, 14 realizaram desenhos sobre a história; 6 delas representaram seus brinquedos favoritos e 1 criança foi criativa em sua representação sobre o desenho. Esta última criança explicou seu desenho, referindo-se aos colegas de classe: "Meus bichinhos virtuais, os que ficam só atrás de

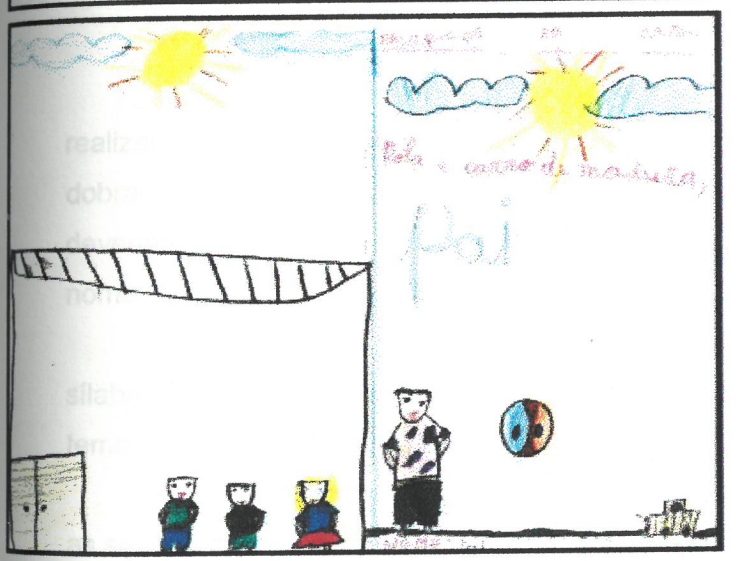
ATIVIDADE 18 - *A peteca sapeca* (18-06-99)



Minha mãe vendendo imbu.

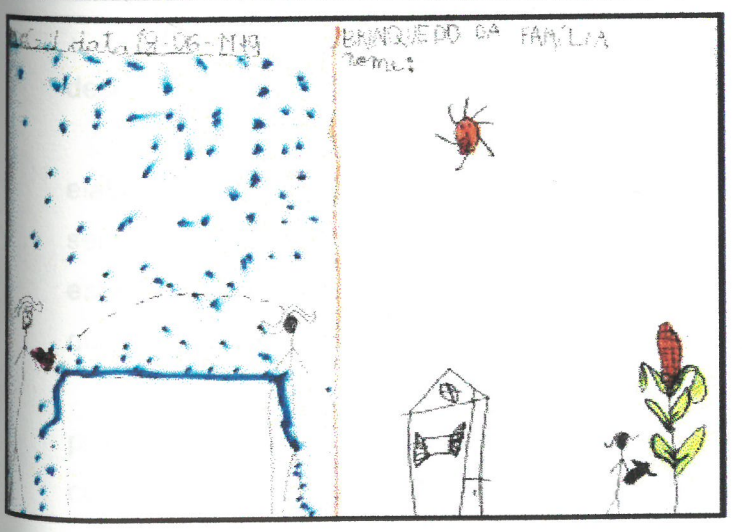
O dominó e a bicicleta.

Luciano (1ª. turma)



Meus bichinhos virtuais, os que ficam só atrás de mim: a Mariana Carolina, o Rodrigo, o Luciano.

Tafiny (1ª. turma)



A menina está tacando a peteca para a outra.

Guilherme (2ª. turma)

mim: a Mariana Carolina, o Rodrigo e o Luciano." Todas as crianças atenderam à proposta da atividade.

De maneira geral, os desenhos permitiram um maior conhecimento sobre a criança, que nem sempre ela revelava verbalmente, como seus gostos, costumes, vontades e situações já vivenciadas. Para Derdyk (1994) "o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar" (p. 51). A autora afirma que o desenho exprime uma vontade de representação e

> ... uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos.
>
> O desenho manifesta o desejo de representação, mas também o desenho, antes de mais nada, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial. (Derdyk, 1994, p. 51)

JULHO

ATIVIDADE 19 (30-06-99) – ***A boca do sapo***: Após a leitura da história, realizei questionamentos sobre ela e depois confeccionei o personagem principal em dobradura para dramatização de situações. Para a realização do desenho, as crianças deveriam inventar uma história sobre o personagem da história (o sapo) dando-lhe um nome .

A obra *A boca do sapo* foi escolhida por apresentar um texto curto, formado por sílabas simples, pela qualidade deste texto e de sua arte visual, além de servir como tema para a lição da letra S.

Outra obra sobre o mesmo tema foi lida às crianças, para que refletissem sobre as semelhanças e diferenças entre as histórias.

Algumas crianças não quiseram colar seus sapos de dobradura na folha do desenho, preferindo levá-lo embora.

Duas crianças dispensaram a minha escrita em seus desenhos, pois já haviam elaborado seus textos na folha. Quando eu quis saber o que estava acontecendo em seus desenhos, elas apenas apontaram suas frases e não oralizaram além do que estava escrito. Uma criança disse: "Eu já escrevi!" , e a outra negou com gestos quando perguntei se desejava que eu escrevesse em seu desenho.

Acredito que dois fatores tenham contribuído para essa atitude: o avanço no processo de alfabetização e o estímulo vindo de minha escrita em seus desenhos. O comportamento dessas crianças, que negaram a minha escrita, demonstrou uma

substituição do texto oral pelo texto escrito, conduzindo-as espontaneamente à produção de histórias. Ferreira (1997) diz que:

> ... no momento em que a criança começa a representar graficamente e a interpretar seus grafismos, isto é, a dar sentido ao seu desenho, inicia-se um processo de decodificação em direção à formas mais complexas do nosso sistema gráfico de códigos para a escrita, regidos por regras também convencionadas. (p. 73)

As crianças tinham consciência de que seus desenhos não ilustravam totalmente suas histórias, pois explicavam que não haviam desenhado certos episódios narrados; elas pareciam ter planejado seus desenhos, selecionando o que iriam representar. Ao relatar-me seu desenho, uma criança revelou: "Isso eu não desenhei, esqueci!", referindo-se a um elemento presente apenas no texto oral.

As produções de desenho fiéis à história não traziam nome para o personagem e algumas produções escritas não apresentavam relação com o desenho, revelando ser apenas a manifestação de um conhecimento recém adquirido.

Dos 33 alunos presentes a essa atividade, 27 escreveram espontaneamente em seus desenhos. Aqueles que não puderam produzir textos, narraram suas histórias para que eu as escrevesse.

A análise das atividades infantis permitiu a caracterização das produções figurativas, de acordo com as categorias apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 22 - Criatividade na produção gráfica (artística): análise por atividade

Relação atividade-obra literária / *No. de alunos*	*Criações fiéis aos acontecimentos da história principal.*	*Criações que integram as duas histórias contadas.*	*Criações originais baseadas na história principal.*	*Criações desvinculadas do tema apresentado.*
1ª. turma (21)	09	0	12	0
2ª. turma (07)	01	0	06	0
3ª. turma (05)	0	01	03	01
Total (33)	10	01	21	01

As relações que a criança estabelece entre o imaginário, a obra literária, as experiências cotidianas e de aprendizagem escolar, etc., presentes em suas produções, indicam uma prática significativa de leitura, que se manifesta por meio da criatividade artística. A tabela acima demonstra isso, ao revelar que 22 crianças reinventaram as histórias contadas.

Os textos orais e escritos dos alunos também foram analisados e revelaram que: dos 27 alunos que produziram textos escritos, 22 registraram substantivos próprios e comuns: 12 alunos eram da 1ª. turma, 6 eram da 2ª. turma e 4 eram da 3ª. turma. Esse dado revela que em todas as turmas havia interesse pela produção escrita, mesmo sem o seu pleno domínio.

Entre esses mesmos alunos , 9 produziram frases que explicavam acontecimentos da história ou compunham as falas dos personagens, desse grupo, 7 alunos eram da 1ª. turma e 2 eram da 2ª. turma. Nenhum aluno da 3ª. turma produziu frases.

Apenas 4 alunos da 1ª. turma deram títulos às suas histórias e 9 alunos (7 da 1ª. turma e 2 da 2ª. turma) dividiram espontaneamente suas folhas, formando duas partes da história.

Ao integrarem o tema literário a outros conhecimentos e vivências, as crianças incluíram a leitura das histórias no repertório de elementos que representavam prazer. Lowenfeld (1977) explica que:

> Se a criança, em seu trabalho criador, procura continuamente relacionar entre si todas as suas experiências, tais como pensar, sentir, perceber (ver, tocar, etc), tudo isso deve também exercer um efeito de integração sobre a sua personalidade. (p. 17)

De acordo com Derdyk (1994), "enquanto houver crianças desenhando, representando, construindo, inventando, processando o consumo deste mundo ficcional que lhes é apresentado como realidade, esta poderá ser fruída de maneira inteligente, sensível e indagadora" (p. 54).

Uma comparação entre três atividades realizadas com histórias e desenhos, que apresentaram textos escritos e espontâneos das crianças, durante o primeiro semestre do ano letivo, revelou que as produções artísticas estimularam o desenvolvimento da expressão escrita e o interesse por ela. Isso pode ser afirmado pois o conhecimento da linguagem escrita nem sempre representou estímulo para a expressão escrita; muitas vezes alguns alunos que já se encontravam mais adiantados no processo de alfabetização não produziam textos sobre seus desenhos.

O contato com a obra literária infantil e sua constante observação auxiliaram as crianças a estruturarem seus textos nas atividades de desenho. Aos poucos, elas foram percebendo as narrativas e os diálogos, distribuindo-os na folha de sulfite, da forma como ocorrem nos livros.

Para essa comparação, foram considerados diversos tipos de escrita: substantivos, onomatopéias, frases, sílabas, títulos, etc.

A tabela abaixo apresenta o progressivo aumento de textos escritos nas produções figurativas das crianças, durante os últimos meses.

Tabela 23 - Desenvolvimento da produção escrita durante as atividades de desenho

Atividades / *No. de textos escritos*	*"O gato do mato e o cachorro do morro" (19/05/99)*	*"Ludimila" (09/06/99)*	*"A boca do sapo" (30/06/99)*
1ª. turma (20)	08	11	17
2ª. turma (09)	01	04	06
3ª. turma (07)	01	04	04
Total (36)	10	19	27

Durante o primeiro semestre de 1999, a literatura e o desenho incentivaram a produção de pequenos textos, com prioridade para as palavras e, em segundo lugar, para as frases.

Considerando o total de produções escritas realizadas nas três atividades, a freqüência dos tipos de texto foi a seguinte:

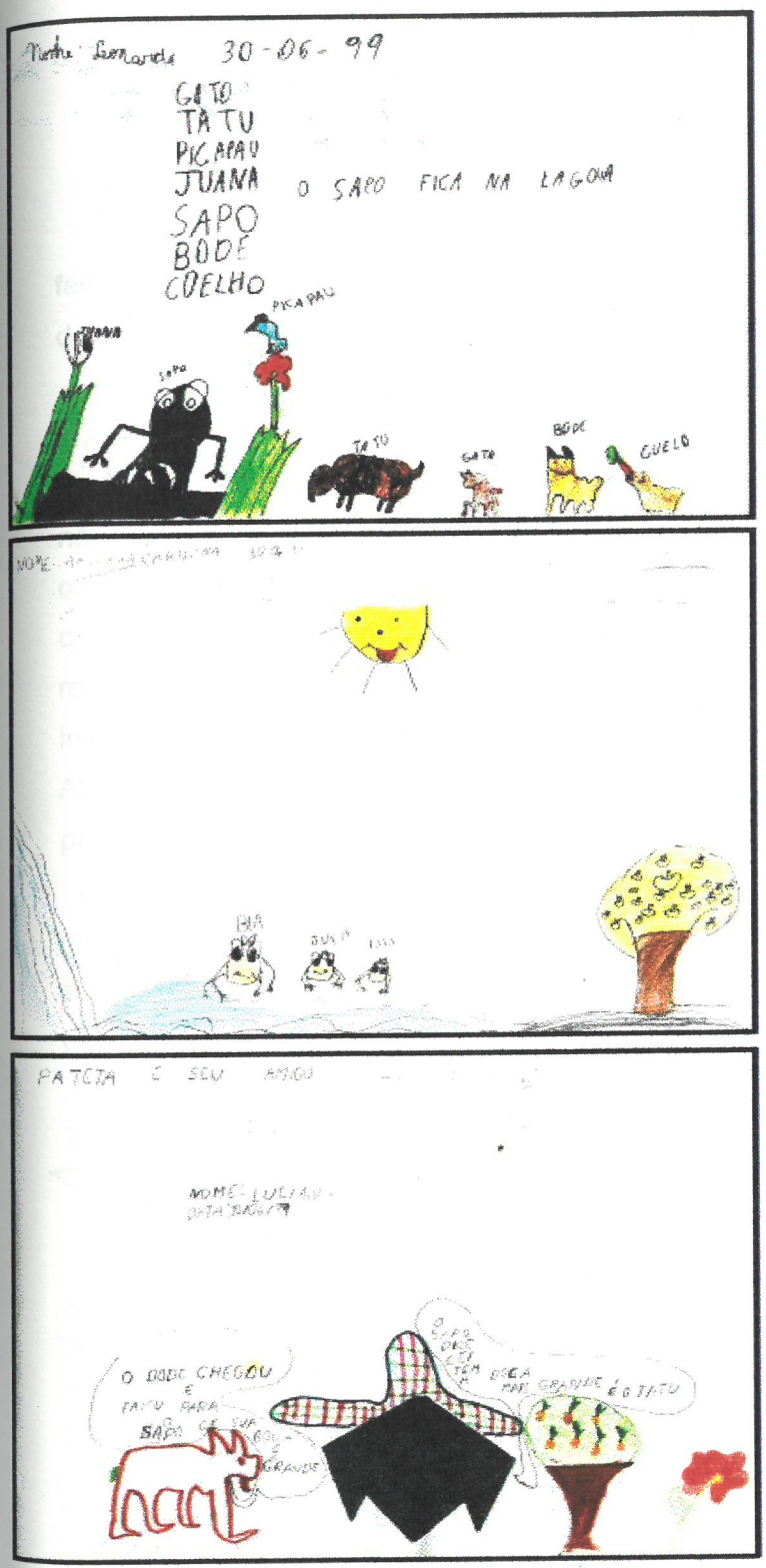
a) substantivos próprios: 21
b) substantivos comuns: 14
c) frases: 15
d) títulos: 12
e) onomatopéias: 06
f) letras: 02
g) sílabas: 01

Ferreira (1997) expõe as implicações pedagógicas envolvidas na relação desenho/escrita:

> a . O desenho deve ser entendido como uma atividade cognoscente que dá à criança a possibilidade de avançar e ampliar na sua forma de representação gráfica;
>
> b . As atividades com desenho influenciam o entendimento sobre a função comunicativa da escrita ...;
>
> d . O professor deve interferir, conversando sobre o desenho e as tentativas de escrita, possibilitando assim, interpretação do desenho e das escritas (p. 72).

A autora esclarece que:

ATIVIDADE 19 - *A boca do sapo* (30-06-99)



O sapo estava na beira da água e o bode estava falando para ele que a boca dele era muito grande. O tatu falou que a boca do sapo é grande. O gato também falou.
O coelho deu o bolo e ele assoprou tudo. Aí ele percebeu que a boca dele era grande.

Leonardo (1ª. turma)

Os sapinhos são irmãos e estavam nadando.

Mariana Carolina (1ª. turma)

O BODE CHEGOU E FALOU PARA O SAPO CE SUA BOCA E A GRANDE.

O SAPO DICE CEI TEM A BOCA MAIS GRANDE É O TATU. (texto escrito pela criança)

Luciano (1ª. turma)

> As atividades com desenho/escrita oportunizam à criança entender que aquilo que ela pensou pode ser desenhado, passando assim da linguagem oral para a linguagem gráfica, desenhando. E entende também que tudo aquilo que desenharam pode ser traduzido para a forma escrita e que esta é mais elaborada e necessita de regras para poder cumprir sua função social. (Ferreira, 1997, p.71)

AGOSTO

ATIVIDADE 20 (06-08-99) – ***Cinderela***: As crianças ouviram este conto de fadas narrado em CD, discutiram sobre os seus acontecimentos, desenharam a parte da história que consideraram mais emocionante e escreveram sobre ela.

Antes de apresentar a história, esclareci aos alunos que a leitura seria realizada de forma diferente, pois as ilustrações e o texto não seriam visualizados, apenas imaginados por meio da audição. Depois, os alunos iriam confeccionar o que não puderam verificar concretamente: a ilustração e o texto. Para isso, eles pediram orientação sobre como elaborar o texto e foram orientados através de perguntas sobre o desenho, que eu formulava, levando-os a refletir. Os alunos mais atrasados em relação ao processo de alfabetização foram estimulados a escreverem, apesar da insegurança que demonstravam diante da falta de conhecimento sobre a escrita. Alguns tentaram e suas escritas confusas foram explicadas pelo aluno e transcritas por mim.

A análise das atividades de 34 crianças permitiu o levantamento de informações sobre as características dos desenhos, dos textos e sobre a relação entre ambos, após a observação das produções. Essas características foram organizadas e categorizadas nas tabelas que seguem.

Tabela 24 – Características dos desenhos: análise por atividade

Produções / *No. de alunos*	*Página inteira desenhada.*	*Divisão da página em 2 partes: desenho e texto.*	*Divisão da página em cenas independentes.*	*Divisão da página em cenas relacionadas.*
1ª. turma (20)	03	07	06	04
2ª. turma (09)	06	0	01	02
3ª. turma (05)	02	0	01	02
Total (34)	11	07	08	08

Das 34 crianças, 16 dividiram suas folhas em cenas, dando a seus desenhos a forma de um livro, ao registrarem várias partes da história que às vezes apresentavam

uma seqüência lógica e temporal; 18 alunos representaram apenas uma cena da história ouvida.

Tabela 25 - Estrutura dos textos: análise por cenas

Estrutura textual / *No. de cenas por turma*	*Cenas com narrações*	*Cenas com descrições*	*Ausência de texto*
1ª. turma (30)	26	02	02
2ª. turma (12)	11	0	01
3ª. turma (05)	02	0	03
Total (47)	39	02	06

Das 47 cenas que analisei, 39 delas foram escritas pelos alunos em forma de narrações e apenas 2 cenas foram escritas na forma de descrições, indicando que os alunos compreenderam como se estrutura o texto de uma história.

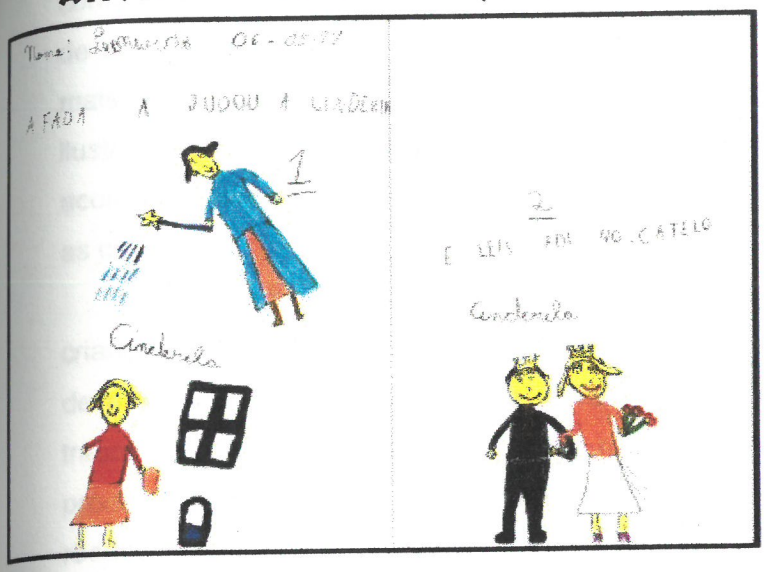
Tabela 26 - Organização ilustrativa e textual: análise por cenas

Relação texto-desenho / *No. de cenas por turma*	*Textos relacionados aos desenhos*	*Textos sem relação com os desenhos*	*Ausência de texto junto aos desenhos*
1ª. turma (30)	23	05	02
2ª. turma (12)	10	01	01
3ª. turma (05)	01	01	03
Total (47)	34	07	06

A maioria das cenas representadas pelas crianças – 34 – apresentou coerência entre texto e desenho; em apenas 7 cenas não houve correspondência entre texto e desenho.

Alunos de todas as turmas elaboraram seus textos de acordo com seus conhecimentos sobre a língua: alguns de maneira mais extensa e clara; outros de maneira mais sucinta e pouco compreensível, pois ainda desconheciam muitas famílias silábicas. Esse dado indica que crianças de todas as turmas possuíam capacidade para compreenderem e comporem histórias, e podem adquirir o hábito de ler mesmo sem dominarem completamente a escrita.

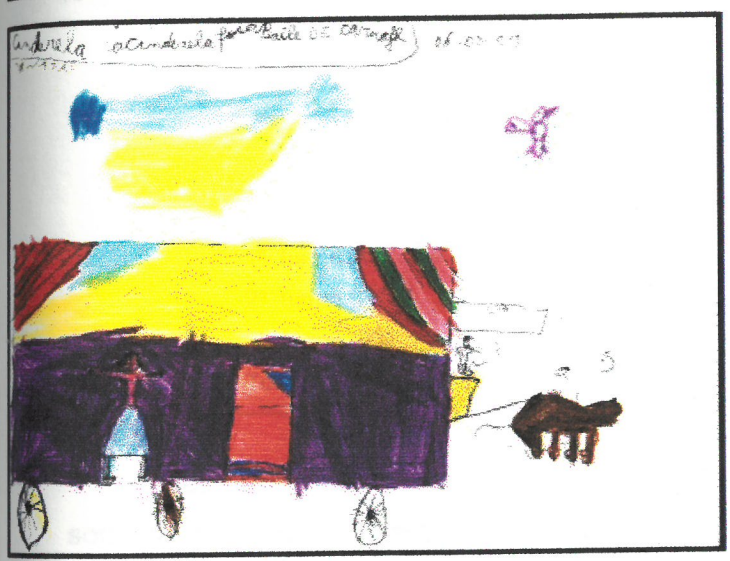
ATIVIDADE 20 - *Cinderela* (06-08-99)



A FADA A JUDOU A CINDERLA.

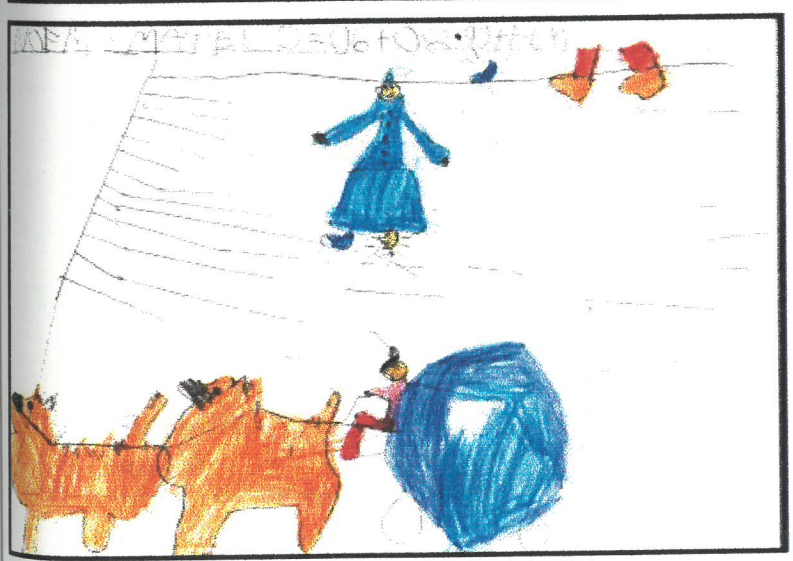
E LEIS FOI NO CATELO.
(texto escrito pela criança)

Leonardo (1ª. turma)



aCinderela foiaBaile DE caruaje.
(texto escrito pela criança)

Jhonatas (2ª. turma)



OFEDIO ACAO.
(Texto escrito pela criança: "O feitiço acabou.")

Mateus (3ª. turma)

ATIVIDADE 21 (13-08-99) – ***Lendas do folclore***: Nove lendas, das mais comentadas sobre o folclore brasileiro, foram lidas por mim, uma a cada dia. Depois de ouvirem todas as histórias, as crianças deveriam escolher as que considerassem mais interessantes para desenhar e produzir um texto. Elas observaram bem as ilustrações para realizarem suas atividades. Lendas são como contos de fadas: acontecem em meio à magia, à aventura, às missões fantásticas e, por isso, encantam as crianças.

Estiveram presentes nessa atividade 29 alunos. A análise dos trabalhos das crianças teve por objetivo investigar a relação entre texto e desenho, numa proposta de produção livre sobre o folclore, e verificar como as crianças organizaram esses trabalhos. As tabelas que aparecem na seqüência apresentam a natureza das produções figurativas, das produções escritas e da relação entre ambas, respectivamente.

Tabela 27 - Estrutura dos desenhos: análise por atividade

Produções / *No. de alunos*	*Representação de várias lendas (divisões na folha)*	*Representação de uma lenda apenas (página inteira)*
1ª. turma (16)	09	07
2ª. turma (08)	03	05
3ª. turma (05)	01	04
Total (29)	13	16

Nesta atividade a maioria dos alunos - 16 - produziu a cena de uma lenda somente e 13 alunos optaram pela representação de diversas lendas, dividindo a folha conforme a necessidade.

Tabela 28 - Estrutura dos textos: análise por cenas

Estrutura textual / *No. de cenas por turma*	*Narrações*	*Descrições*	*Palavras (substantivos)*	*Escrita ilegível*
1ª. turma (46)	34	10	02	0
2ª. turma (13)	07	0	01	05
3ª. turma (06)	03	0	0	03
Total (65)	44	10	03	08

O número de cenas representadas nesta atividade aumentou em relação à atividade anterior, assim como o número de textos: das 65 cenas representadas, 44 acompanharam narrações, 10 continham descrições, apenas 3 cenas apresentaram palavras e 8 não foram compreendidas devido à dificuldade das crianças para expressarem-se por escrito, pois desenvolviam-se vagarosamente no processo de alfabetização. No entanto, este último dado constitui um avanço em relação à atividade anterior, onde alguns da 1ª. e 2ª. turmas nada escreveram. As tentativas de escrita verificadas neste trabalho significaram interesse em expressarem-se por escrito.

Outra vez, a narração foi percebida pelas crianças como a forma mais adequada de contar histórias.

Tabela 29 - Organização ilustrativa e textual: análise por cenas

Relação texto – desenho / *No. de cenas por turma*	*Texto coerente com o desenho*	*Texto coerente com parte do desenho*	*Textos sem compreensão*
1ª. turma (46)	43	03	0
2ª. turma (13)	07	01	05
3ª. turma (06)	0	03	03
Total (65)	50	07	08

Das 65 cenas analisadas nessa atividade, 50 delas apresentavam textos que correspondiam aos desenhos; 7 cenas apresentavam textos que correspondiam a determinados aspectos do desenho, mas em 8 cenas não foi possível compreender os textos. Os alunos que produziram textos incompreensíveis foram questionados a respeito do significado deles, para que eu pudesse anotar. Nesta atividade não foram encontrados casos de ausência de textos ou de textos incoerentes com os desenhos, incluindo aqueles que precisaram ser narrados, por não serem compreendidos. Todos quiseram escrever.

A tabela abaixo revela, ainda, um outro atributo da produção gráfica elaborada pela criança: a criatividade.

ATIVIDADE 21 - *Lendas do folclore* (13-08-99)

O lobisomem viu um tatu bem ferido e levou o tatu para um médico.

Com as dravesuras do saci ele mesmo caiu nas dravesuras dele.

Com a lisão do casador ele rrezouveu en cer jardinero.

Com aideia dos omens tudo ficou rezouvido e o ar não ficou poluido.
(texto escrito pela criança)

Mariana Carolina (1ª. turma)

O MENINO VIRO UMLOBIZOME.

OLOBIZOME LEVO U LOBU PAO VETERINARIO.
(texto escrito pela criança)

Guilherme (2ª. turma)

UOLEAEIAEO.
(texto escrito pela criança: "arteiro" – sobre o saci).

Ana Paula (3ª. turma)

Tabela 30 - Criatividade na produção gráfica (artística e textual): análise por cenas

Relação atividade-obra literária / *No. de cenas por turma*	*Produção que corresponde à reprodução da obra literária.*	*Produção que corresponde à recriação da obra literária*
1ª. turma (46)	29	17
2ª. turma (13)	06	07
3ª. turma (06)	01	05
Total (65)	36	29

Os dados acima revelam que as crianças demonstraram maiores tendências à reprodução da obra literária; a maioria das cenas – 36 – apresentou fatos da história. Entretanto, o número de recriações sobre a obra – 29 – não foi insignificante. As recriações eram produções escritas baseadas nas idéias ou nos personagens da obra literária, ou seja, eram interpretações pessoais sobre a história ou criações originais com os elementos dela.

Às vezes, as crianças omitiam do desenho certos elementos mencionados no texto. As idéias principais narradas pelo texto eram representadas no desenho e alguns detalhes ficavam subentendidos, deduzidos pela cena.

Com o aprimoramento da leitura e escrita da criança, seu desenho passava a representar apenas a parte significativa de seu texto. Não havia mais necessidade em se reforçar o significado de um pelo outro. O texto passa a ter autonomia, a valer por si só, pois já era um meio de comunicação dominado. O desenho somente iria apontar alguns elementos essenciais do texto (como o personagem ou a situação, por exemplo), para ilustrá-lo e não mais descrevê-lo.

SETEMBRO

ATIVIDADE 22 (14-09-99) – ***Chico Cochicho***: Após a leitura da história, trechos de seu texto foram oferecidos às crianças para que ilustrassem, dois a cada dia. O conjunto desses trechos principais formaria um "livrinho". Os objetivos dessa atividade foram:

a) verificar se as ilustrações eram fiéis aos textos, ou seja, se as crianças desenhavam o que compreendiam da história;
b) analisar os motivos da falta de correspondência entre texto e ilustração, quando ela ocorresse;
c) observar quantas e quais eram as crianças que não representavam o

texto oferecido, preferindo expressar outras relações e contextos em seus desenhos.

Nesta atividade, ao contrário das anteriores, não foi oferecida à criança a oportunidade de criar sobre a história, pois a ilustração deveria corresponder ao texto escrito. A tabela abaixo revela a ocorrência de relações de coerência entre o texto escrito e o desenho da criança, nas atividades realizadas.

Tabela 31 - Organização ilustrativa e textual: análise por cenas

Relação texto – desenho / *No. de cenas por turma*	*Correspondência entre desenho e texto*	*Correspondência parcial entre desenho e texto*	*Desenhos não realizados*
1ª. turma (140)	60	68	12
2ª. turma (70)	33	35	02
3ª. turma (42)	10	19	13
Total (252)	103	122	27

Foram observadas 252 ilustrações dos 36 alunos.

A maioria das ilustrações analisadas das três turmas de crianças – 122 - não se mostrou totalmente fiel ao texto. Para a realização dos desenhos, as crianças selecionaram alguns detalhes sobre o texto que despertaram maior atenção, por fazerem parte do cotidiano delas ou por considerarem mais fáceis de representar. No entanto, a diferença entre os resultados não foi significativa: 103 ilustrações correspondiam exatamente ao texto.

Apesar do conhecimento que tinham sobre o livro e da necessidade de copiarem modelos dele, a maior parte das crianças não desenhou de acordo com as ilustrações da história, nem procurou representar tudo o que era narrado pelo texto.

Luquet (1979) esclarece:

> Um desenho não é nunca um substituto do objeto correspondente, de menor valor, e que tornaria inútil a presença do objeto; é a obra da criança, produto e manifestação da sua atividade criadora, e o exercício desta mesma faculdade é o mesmo e acompanha-se de um igual prazer, quer o desenho reproduza um objeto presente ou ausente (p. 27).
>
> Quando uma criança observa um objeto, procura mais informar-se que gozar a sua forma e a sua cor. (Luquet, 1979, p.9)

Para as crianças, é difícil deixar de estabelecer relações entre conhecimentos e experiências ao elaborarem seus desenhos e textos. Essa conduta é inerente à criatividade. Iavelberg (1993) acredita que "... a criança pode criar seu conhecimento interagindo com os conteúdos, reinventando-os, buscando formas pessoais e socializadas de resposta e de ação" (p. 104). Por isso, os conteúdos devem ser criteriosamente selecionados pela escola.

Com o passar do tempo, no decorrer das séries escolares, essa capacidade criativa poderá desaparecer, se os conteúdos forem trabalhados sem interdisciplinariedade e se a arte perder o seu espaço.

Observou-se, nesta atividade, que todos os desenhos corresponderam ao contexto da história; todos os alunos atenderam à proposta, compreendendo seus objetivos. Portanto, nenhuma incoerência entre texto e desenho foi verificada.

As ilustrações do livro foram utilizadas pelas crianças como uma referência, um ponto de partida, um modelo para suas criações. Elas aprenderam com as ilustrações, sem reproduzi-las. As investigações de Iavelberg (1993) revelaram que:

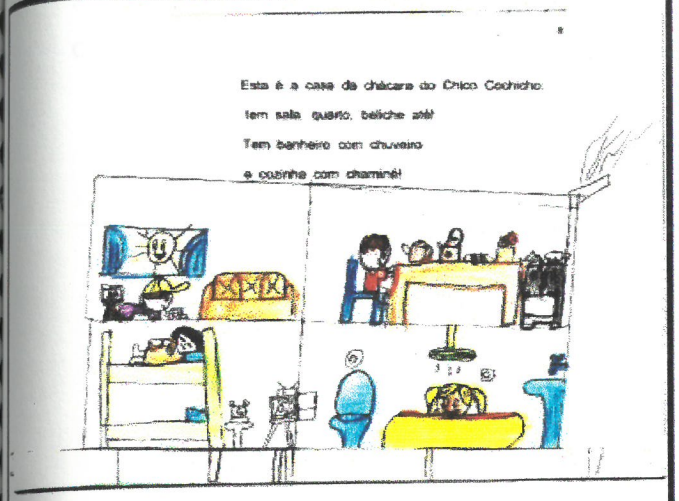
> ... subjacente à ação de desenhar..., o que envolve não apenas a ação material ou física, mas também as ações interiorizadas que regem o fazer – a criança desenvolve teorias sobre o desenho, que orientam sua ação de desenhista (p. 10).
>
> A criança estrutura essas teorias a partir das oportunidades que tem para desenhar e relacionar seu desenho com os do universo circundante, estabelecendo semelhanças e diferenças entre seu desenho e o desenho do outro. (Iavelberg, 1993, p.11)

A autora explica ainda que a criança não realiza réplicas dos modelos aos quais tem acesso, mas

> ...tenderá a assimilá-los e atualizá-los para reinventá-los em seus esquemas de desenho. Entretanto, conhecê-los é usufruir da oportunidade de aprender com eles. No âmbito da criança, tanto a técnica como os procedimentos, dos modelos da arte adulta, apenas poderão ser recriados por ela, mas o convívio com essas imagens, enriquece seu imaginário e estimula sua produção. (Iavelberg, 1993, p.53)

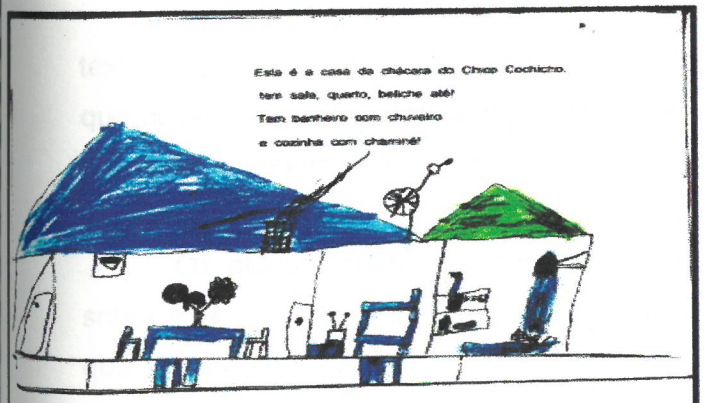
A literatura evocava determinadas lembranças, sentimentos e conhecimentos que eram manifestados no desenho. As crianças estabeleciam inúmeras relações em seu pensamento ao ouvirem uma história, identificando-se com os acontecimentos dela.

ATIVIDADE 22 - *Chico Cochicho* (14-09-99)



Mariana Carolina (1ª. turma)

Mariana Elen (2ª. turma)



Meritton (3ª. turma)

Esta é a casa da chácara do Chico Cochicho:

tem sala, quarto, beliche até!

Tem banheiro com chuveiro

E cozinha com chaminé!

(trecho da obra literária trabalhada)

Esta identificação foi verificada pela linguagem oral, que esclarecia as relações estabelecidas. O desenho, auxiliado pela oralidade, revelava o quanto a história foi significativa para a criança. As idéias de Ferreira (1998) fundamentam essa constatação, demonstrando que:

> ... o desenho da criança não reproduz uma realidade material, mas a realidade conceituada ...,o desenho da criança exprime o conhecimento conceitual que a criança tem de uma dada realidade. Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que ... também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito. (p.12)

A autora também salienta que:

> ... a imagem, em si, não é auto-explicativa, e que a compreensão do desenho infantil exige a intermediação da fala, porque as significações de um desenho podem ser múltiplas e indefinidas, mesmo para quem as produziu ... os significados não estão nas figuras, mas são dados pela linguagem. (Ferreira, 1998, p.13)

Há uma tendência das crianças em projetarem-se nas atividades com histórias e desenhos, o que foi confirmado pelo depoimento delas nas entrevistas.

ATIVIDADE 23 (24-09-99) – ***A bruxinha encantadora***: Uma história sem texto, organizada numa seqüência de ilustrações, foi apresentada às crianças, para que observassem e redigissem um texto sobre ela. A escolha deste tipo de texto foi atribuída à preferência das crianças, que revelaram gostar muito destas histórias, "porque é de imaginar" e porque "faz a gente pensar, adivinhar" (relato dos alunos).

Os alunos foram orientados a observarem as partes da história, a falarem sobre elas, criando acontecimentos que não estavam explícitos nas ilustrações, mas que poderiam ter ocorrido para desencadear os fatos, e a observarem as expressões faciais da personagem.

Os objetivos desta atividade foram verificar:

a) se a criança organizava melhor suas idéias com o auxílio das ilustrações;
b) se a ilustração permitia formas mais criativas de escrita, aguçando a imaginação;
c) se a criança saberia elaborar o texto com coesão, sem fragmentar as idéias, dando uma seqüência lógica para a história;

d) como a criança estruturava seu texto: sucintamente, realizando um resumo dele ou descrevendo-o em partes (relacionadas ou não).

Nesta atividade estiveram presentes 34 alunos.

As tabelas abaixo organizam as características observadas nas produções escritas das crianças, quanto à coerência, à criatividade e à extensão.

Tabela 32 - Organização textual: análise por atividade

Organização textual / *No. de alunos*	*Coerência e coesão textual*	*Ampliação do contexto (criação)*	*Clareza na expressão de idéias.*
1ª. turma (20)	18	13	19
2ª. turma (09)	07	04	05
3ª. turma (05)	0	0	0
Total (34)	25	17	24

A maioria das produções escritas infantis apresentou coerência – 25 - e clareza – 24 - na expressão de idéias. No entanto, apenas a metade das produções se mostrou criativa – 17. Talvez as ilustrações em seqüência tenham limitado a criatividade na elaboração do texto.

Tabela 33 - Extensão dos textos: análise por atividade

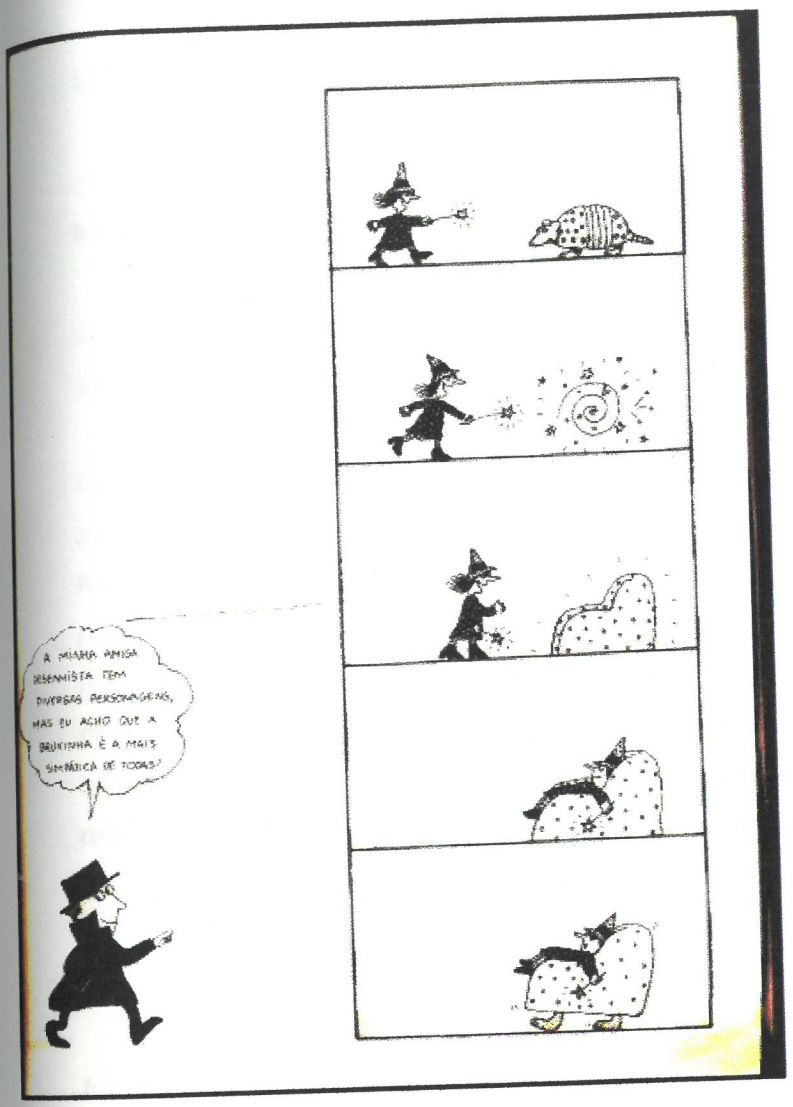
Extensão textual / *No. de alunos*	*Textos sucintos (resumo da história em poucas frases)*	*Textos explicativos (ampliam o contexto da história, são extensos)*
1ª. turma (20)	14	06
2ª. turma (09)	08	01
3ª. turma (05)	05	0
Total (34)	27	07

A análise das produções escritas infantis demonstrou que, para a criança, o desenho dividido em cenas dispensa maiores explicações. Muitas vezes, alguns diálogos eram criados apenas para complementar as idéias transmitidas pelas ilustrações. Os dados das tabelas confirmaram isso: somente 17 crianças ampliaram o contexto das ilustrações e 27 redigiram textos bem simples.

Os textos sucintos indicaram que as ilustrações comunicam por si só, dispensando grandes narrações.

O progressivo conhecimento da escrita, durante o ano, também contribuiu para que a criança trabalhasse com o desenho e o texto de modo que um apenas

ATIVIDADE 23 - *A bruxinha encantadora* (24-09-99)



A bruxinha mauvada

A bruxinha mauvada estava passeado pela prassa eviu um tatu.

A bruxinha mauvada falou bim-salabim pé-de-capim- faça esse tatu virar um sofá assim!

A bruxinha mauvada resoveu detar no sofá.

Ela estavadormido no sofá.

A bruxinha estava dormido cãdo derrepente o sofá criou pé.
(texto escrito pela criança)

Bárbara (1ª. turma)

A BUXANA E O SOFA
(bruxinha)

A BUXANA TAVA ÃODÃNO.
(A bruxinha estava andando)

A BUXANA FEIUMAJICA.
(A bruxinha fez uma mágica)

A BUXANA GOSTOZO E DEITOU NO SOFA.
(A bruxinha gostou e deitou no sofá)

A BUXANA DOMIU.
(A bruxinha dormiu)

SUFA LEVOU A BUXANA NA CASA.
(O sofá levou a bruxinha na casa)
(texto escrito pela criança)

Guilherme (2ª. turma)

A bxaencontrouotatu.
(A bruxa encontrou o tatu)

Abxabatuavarinhanotatu.
(A bruxa bateu a varinha no tatu)

Otatuvirosafa.
(O tatu virou sofá)

A bruxaDomiuNotatu.
A bruxa dormiu no tatu)

(Texto escrito pela criança com auxílio da professora)

Natiele (3ª. turma)

complementasse o outro. O texto não se mostrou uma explicação do desenho, como fora no início do ano, mas uma informação que o desenho não revelava.

Além disso, as ilustrações em seqüência foram muito detalhadas, o que favoreceu a elaboração de textos sucintos.

Por outro lado, as ilustrações podem dificultar a elaboração do texto se a criança não for alertada sobre a necessidade de se explicitar o contexto da história ao leitor.

A criança precisa conscientizar-se de que o texto deve narrar uma história como se a ilustração não existisse, percebendo as diferenças entre as linguagens visual e escrita.

As crianças visualizaram a história como um todo, e a narraram de forma resumida. Ao expressarem-se, elas narraram apenas o que era essencial, não percebendo a necessidade de explicitar as idéias no texto. Elas apenas introduziram falas que complementavam as informações dos desenhos. Derdyk (1994) utiliza as palavras de Rhoda Kellog para explicar essa manifestação infantil: "partes e todo são percebidos por diferentes processos mentais. A capacidade para ver um todo é inata, mas a capacidade para ver partes tem de ser desenvolvida através da atividade do cérebro e da vista" (p. 90). Essa afirmação permitiu concluir que a capacidade de realizar a análise e a síntese de uma história, na observação de suas ilustrações, deve ser orientada na sala de aula, durante o desenvolvimento das tarefas escolares.

OUTUBRO

ATIVIDADE 24 (05-10-99) - ***O pincel da imaginação***: Para esta atividade foi utilizada uma folha de sulfite A2, dividida em quatro partes, para que cada criança utilizasse uma parte, e gizes de cera, curtos e grossos. Um material diversificado permitiria efeitos diferenciados na produção artística e nova organização do espaço e das idéias neste, verificando o desempenho da criança numa folha de maior proporção.

Após a leitura da história, sugeri aos alunos que imaginassem ter encontrado o pincel mágico do personagem, desenhando algo que gostariam que criasse vida. As crianças deveriam também escrever sobre os acontecimentos de seus desenhos, na mesma folha.

Os objetivos desta atividade foram verificar:

a) como as crianças organizavam o espaço com novos materiais;

b) a relação desenho-texto, analisando a correspondência entre eles, ou seja, se o texto caracterizava o desenho como um todo ou apenas parte dele, revelando apenas alguns aspectos;

c) as características do texto: se era elaborado com palavras, frases ou letras, e onde se dava sua localização no espaço da folha;

d) as características do desenho: se um tema definiu todo o desenho ou se vários temas diferentes eram relacionados;

e) uma possível relação com os elementos do livro: procurando perceber se os alunos se basearam em alguma cena da história para criarem.

Em relação ao espaço utilizado, 25 alunos, dos 28 presentes à essa atividade, se utilizaram de toda a folha, distribuindo céu e terra de forma organizada e gerando um contexto para o tema de seus desenhos.

A tabela abaixo mostra os tipos de relações estabelecidas entre as produções de desenho e as de escrita das crianças.

Tabela 34 - Organização ilustrativa e textual: análise por atividade

Relação desenho-texto / *No. de alunos*	*Texto relacionado ao tema central do desenho.*	*Texto relacionado a uma idéia não representada no desenho.*	*Vários textos relacionados a vários elementos do desenho.*	*Texto relacionado a um dos temas do desenho.*
1ª. turma (16)	12	02	02	0
2ª. turma (07)	05	0	01	01
3ª. turma (05)	01	02	0	02
Total (28)	18	04	03	03

A relação entre o texto e o tema central do desenho caracterizavam a maioria das atividades – 18 . De maneira geral, as crianças pareciam relacionar seus textos ao que consideravam mais interessante em seus desenhos. Escolhiam um tema representado no contexto, ou implícito nele, e elaboravam suas histórias. No entanto, a maioria já identificava o tema central de seu desenho e elaborava seu texto sobre ele, demonstrando coerência entre as duas formas de representação.

Na tabela seguinte, as produções escritas das crianças foram classificadas quanto à estruturação do texto.

Tabela 35 - Estrutura dos textos: análise por atividade

Estrutura Textual / No. de alunos	Narração de uma frase.	Narração de um parágrafo (várias frases)	Descrição de um parágrafo (várias frases)
1ª. turma (16)	08	06	02
2ª. turma (07)	05	01	01
3ª. turma (05)	05	0	0
Total (28)	18	07	03

Dos 28 alunos presentes à essa atividade, 18 sintetizaram o contexto dodesenho em uma frase; 10 preferiram especificar os acontecimentos ou os elementos representados em seus desenhos, contando detalhes sobre eles, por meio de um texto mais extenso. Esses alunos expressaram a imaginação contida nos desenhos também através do texto. Todo o contexto era relatado e não apenas o tema central do desenho. Entretanto, a maioria dos alunos ainda elaborava textos sucintos.

As tabelas que se seguem apresentam dados relativos à análise das produções figurativas infantis.

Tabela 36 - Características do desenho: análise por atividade

Produções / No. de alunos	Desenho composto por um tema.	Desenho composto por temas integrados.	Desenho composto por temas independentes.
1ª. turma (16)	14	01	01
2ª. turma (07)	05	02	0
3ª. turma (05)	02	03	0
Total (28)	21	06	01

A maioria dos alunos – 21 – elaborou seus desenhos em função de um tema (personagem ou acontecimento), que era destacado em tamanho maior ou em posição privilegiada na folha (geralmente no meio), com poucos elementos ao redor para completar o contexto (os quais apenas decoravam o elemento principal). O tema central do desenho era também identificado através da leitura do texto. A relação texto-desenho forneceu vários elementos para a análise da atividade.

As crianças que optaram por vários temas – 7 – não faziam parte de um grupo específico quanto ao nível de aprendizagem. A maioria demonstrou compreensão sobre a elaboração de um contexto (formação de uma história, relacionando acontecimentos e personagens).

Tabela 37 - Criatividade na produção gráfica (artística e textual): análise por atividade

Relação atividade – obra literária / *No. de alunos*	*Criatividade na utilização dos elementos da história no desenho.*	*Reprodução dos elementos da história no desenho.*	*Ausência de elementos da história no desenho.*
1ª. turma (16)	14	0	02
2ª. turma (07)	05	0	02
3ª. turma (05)	02	02	01
Total (28)	21	02	05

A maioria dos alunos – 21 - se utilizava de elementos da história para elaborar suas atividades (artísticas e escritas) de forma criativa, compondo contextos bem diferentes daqueles verificados no livro. Poucos alunos – 5 - produziram seus desenhos e textos de forma original, sem utilizarem-se de elementos da história, apenas de outras fontes.

Apesar do encantamento que as crianças demonstravam pelas histórias, dificilmente iriam reescrevê-las em suas atividades.

Analisando as atividades dos alunos constatei que diversas fontes de conhecimento interagem no momento do planejamento e organização do desenho. Essa interação permitiu verificar que a criança mobilizava sistemas de idéias para a criação de um texto ou desenho. Por isso, essas atividades devem ser estimuladas sempre, para que as crianças manifestem e aperfeiçoem esse sistema de relações, desenvolvendo criatividade e reflexão. Yoshiura (1991) apresenta um conceito de criatividade que se mostra adequado às observações realizadas durante as atividades desta pesquisa. A autora define a criatividade como um

> ... processo mobilizado por fatores cognitivos e emotivos, em que o indivíduo, sensibilizando-se a situações e problemas, lacunas e desarmonias, procura e explora elementos até organizá-los de forma especial, nova e adequada à situação, efetuando as verificações necessárias. (p. 66)

Yoshiura (1991) constatou, através do resultado de diferentes pesquisas, que a criatividade pode ser desenvolvida na escola, em conseqüência de determinados métodos utilizados pelos professores.

A tabela abaixo revela a organização que a criança faz do espaço destinado ao desenho e ao texto nas atividades.

Tabela 38 - Localização do texto no espaço da folha: análise por atividade

Alunos / Localização dos textos	1ª. turma (16)	2ª turma (07)	3ª. turma (05)	Total (28)
Texto atrás da folha	06	05	03	14*
Texto no canto superior direito da folha	03	01	01	05*
Texto próximo ao desenho	04	0	0	04
Texto entre céu e terra	02	0	01	03
Texto no canto superior esquerdo da folha	01	0	0	01*
Texto abaixo do desenho	0	01	0	01

A maioria dos alunos* – 20 – separou texto e desenho, reservando um espaço particular para a escrita na folha, sem que ela interferisse no contexto da ilustração. Isso nos leva a deduzir que, para a criança, o texto não mais precisava explicar o desenho, reforçando seu significado, como ocorria no início do processo de alfabetização.

Os demais alunos escreveram seus textos bem próximos ou em meio ao desenho, reforçando o significado deste, esclarecendo-o. Esses alunos davam destaque especial ao texto, como se a proximidade entre as duas linguagens – desenho e texto – fosse necessária à compreensão do significado da atividade. Para Ferreira (1997) "... a relação entre o desenho e a escrita aparece na forma de aproximação entre os dois, como se o desenho complementasse a escrita" (p. 57). A pesquisadora observou que " ... a relação encontrada se estabelece porque a criança começa a tentar compreender a função da escrita, enquanto transmissora de idéias, daí a necessidade do desenho" (Ferreira, 1997, p. 69).

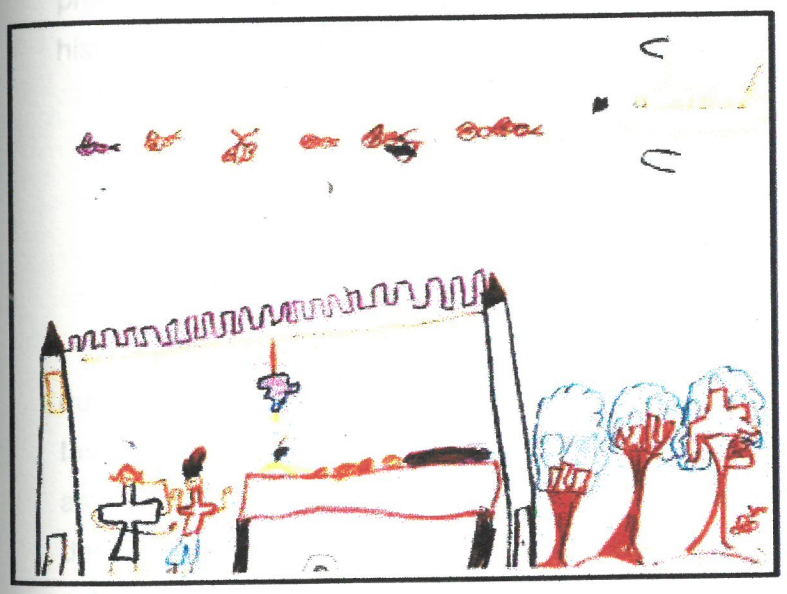
Após descobrir que a escrita possui uma função social e que é regida por convenções desconhecidas, a criança realiza sua escrita próxima a seu desenho pois "... já tem consciência que sua escrita não está correta e o desenho esclarece o que ela tentou escrever" (Ferreira, 1997, p.70).

ATIVIDADE 24 - *O pincel da imaginação* (05-10-99)

Era uma vez um dia uma menina e um menino estava pasiano na froresta e se apaixonou.

Lá na froresta tinha pássaros macaco ninho com omvos e muitos pássaros passeava.
(texto escrito pela criança)

Tafiny (1ª. turma)



osanigo do rei vizita o rei nocatelo.
("Os amigos do rei visitam o rei no castelo")
(texto escrito pela criança)

Maicon (2ª. turma)

O MENINO FOI SOUTAR A PIPAOECORTOU.
(texto escrito pela criança com auxílio da professora)

Ana Paula (3ª. turma)

ATIVIDADE 25 (28-10-99) – ***A estrela mágica***: Esta história se constituia numa narrativa oral que não foi retirada de um livro, para que as crianças imaginassem suas cenas, mas foi dramatizada com o apoio de triângulos de papel que representavam alguns elementos desta história. Ao ouvirem a história, as crianças acompanhavam os meus gestos com os triângulos, representando o cenário e os personagens dela. Elas ficavam agitadas e me questionavam sobre alguns fatos narrados, sugerindo encaminhamentos para eles. Elas demonstravam, por meio de suas expressões, a sensação de estarem vivendo a história.

Após ouvirem o conto, as crianças utilizaram as figuras de papel na criação de seus desenhos, que seriam feitos com o mesmo material da atividade anterior: folha de sulfite em tamanho maior e giz de cera.

Sugeri que inventassem uma história com esse material em suas folhas de desenho, registrando o texto dela numa outra folha, de linguagem com pauta. É preciso esclarecer que as crianças tinham a liberdade de optarem pelo desenho desta história, se quisessem.

Os objetivos desta atividade foram:

a) verificar as relações que as crianças estabeleciam entre suas criações e a história ouvida, bem como a relação entre seus textos e seus desenhos;
b) analisar o desenvolvimento da escrita espontânea realizada a partir do desenho.

Essa atividade foi executada em grupos de quatro alunos, como a anterior, o que favorece a troca de opiniões, de conhecimentos e materiais. De acordo com Iavelberg (1993), a criança constrói teorias sobre o desenho a partir da interação com as produções que observa, pois "... os sujeitos com oportunidade de ver e refletir sobre desenho na escola avançam mais em suas produções e representações mentais sobre essa prática, construindo maior variedade de conhecimento ..." (p. 75).

A representação da história com as figuras de papel despertou a imaginação dos alunos, fazendo com que todos participassem dos acontecimentos de forma ativa.

A atividade gerou muitos comentários e tentativas de novas combinações com os triângulos de papel. Algumas crianças não queriam utilizar suas formas de papel nos desenhos, preferindo levá-las embora para brincarem ou mostrarem à família.

Na elaboração do texto, as crianças mais adiantadas no processo de alfabetização auxiliavam as mais atrasadas, ensinando palavras que estas desconheciam.

A proposta feita às crianças não foi a de reproduzir nem recriar a história contada, mas de criar uma história com os desenhos e as formas de papel. Apesar disso, apareceram muitos elementos e acontecimentos da história nos desenhos.

Para esta atividade estiveram presentes 35 alunos.

A tabela abaixo classifica os textos infantis de acordo com a extensão deles.

Tabela 39 - Extensão dos textos: análise por número de linhas

Extensão textual / *No. de alunos*	*Textos longos (de 9 a 18 linhas)*	*Textos médios (de 5 a 8 linhas)*	*Textos curtos (de 1 a 4 linhas)*
1ª. turma (20)	07	09	04
2ª. turma (10)	01	02	07
3ª. turma (05)	0	0	05
Total (35)	08	11	16

As crianças da 1ª. turma (mais adiantadas no processo de alfabetização) e poucas crianças da 2ª. turma (as menos adiantadas), num total de 19, elaboraram textos maiores. Grande parte dos alunos da 2ª. turma e os alunos da 3ª. turma (mais atrasados no processo de alfabetização), num total de16, escreveram textos curtos, que apenas explicavam seus desenhos, dando-lhes significado. Apesar disso, esses dados representaram um avanço em relação aos da Tabela 35, na atividade anterior, a qual apresentou 10 textos extensos, formados por parágrafos descritivos e narrativos.

As tabelas 40 e 41 apresentam as características das produções escritas infantis, quanto à coerência, à extensão e à relação entre essas características.

Tabela 40 - Organização textual: análise por atividade

Alunos / *Atividade*	*1ª. turma (20)*	*2ª. turma (10)*	*3ª. turma (05)*	*Total (35)*
Coesão	17	08	03	28
Coerência	17	08	03	28

A maioria das crianças de todas as turmas – 28 – apresentou coerência e coesão em seus textos.

Tabela 41 - Relação encontrada entre a extensão de textos e a organização textual

Extensão textual / *Organização textual*	*Textos longos (9 a 18 linhas)*	*Textos médios (5 a 8 linhas)*	*Textos curtos (1 a 4 linhas)*	*Total*
Textos que dão significado aos desenhos	02	06	14	22
Textos e desenhos se complementam.	05	03	03	11
Textos e desenhos não correspondem	0	0	02	02

Dos 28 textos analisados 22 davam significado aos desenhos, ou seja, descreviam exatamente o que ocorria nele; 11 textos complementavam as idéias transmitidas pelo desenho, ao apresentarem fatos que estavam implícitos nele e 2 textos apenas não apresentavam relação com o desenho. Isso significa que 33 textos mostravam-se coerentes com o contexto do desenho.

Pode-se afirmar, através da observação da tabela acima, que os textos menores estabeleceram mais relações com os desenhos, dando significado a eles e que os textos maiores complementaram as idéias dos desenhos, oferecendo mais informações a respeito do contexto deles.

À medida que a criança se desenvolvia na aprendizagem da leitura e da escrita, mais criatividade podia comunicar sobre seus desenhos. Ela passava a concretizar as fantasias que construiu sobre seu desenho na forma de escrita. A criatividade e imaginação demonstradas no desenho se estendiam ao texto, conduzindo a criança à procura de vocabulário e formas de organização deste a fim de explicitar seu pensamento.

É possível transferir a criatividade desenvolvida na atividade plástica para a atividade escrita.

A próxima tabela fornece informações sobre a elaboração dos desenhos das crianças.

Tabela 42 - Criatividade na produção gráfica (artística e textual): análise por atividade

Relação atividade – obra / *No. de alunos*	*Reprodução fiel da história*	*Reprodução criativa da história*	*Produção criativa baseada em elementos da história*	*Produção totalmente original*
1ª. turma (2)	06	03	09	02
2ª. turma (10)	02	02	04	02
3ª. turma (05)	02	02	0	01
Total (35)	10	07*	13*	05*

A observação do número de produções realizadas pelas crianças – 25* - exposto nesta tabela, permite afirmar que a maioria dos alunos da 1ª. e 2ª. turmas desenvolveu as atividades de forma criativa. Boa parte dos alunos da 3ª. turma também demonstrou possibilidades de criação.

Esse dado leva a crer que a produção de texto pode ser iniciada antes do completo domínio da língua escrita e pode ser auxiliada e estruturada a partir da arte.

A interação entre as linguagens plástica e escrita conduz o aluno ao aprimoramento da produção de textos, com criatividade.

Na tabela abaixo verifica-se a freqüência das relações estabelecidas entre a produção infantil e o contexto da obra literária nas atividades.

Tabela 43 – Relação entre a atividade da criança e a história narrada: análise por atividade

Relação atividade-história / *No. de alunos*	*Ausência da relação entre atividade e a história*	*Presença da relação entre a atividade e a história*
1ª. turma (20)	02	18
2ª. turma (10)	02	08
3ª. turma (05)	01	04
Total (35)	05	30

A maioria das crianças, de todas as turmas (30), utilizou elementos da história em suas produções de texto e desenho, demonstrando que as novas informações foram integradas àquelas já adquiridas, enriquecendo a produção infantil, e que o conteúdo da obra se mostrou significativo para as crianças.

ATIVIDADE 25 - *A estrela mágica* (28-10-99)

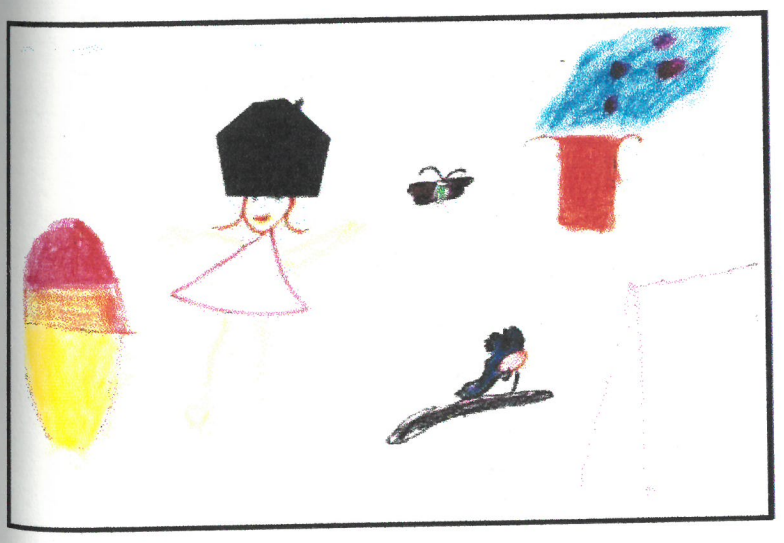
Lúcia e vovó

A Lucia imaginava que queria ir num lugar lindo ne um lago que ela queria ir e ela chamou as amiguinhas dela e a Lucia falou para a vovó que ela pode ir porque ela tem amiga para ir e as amigas dela foram falar para a mãe se ela pode ir a mãe falou que elas pode ir.
(texto escrito pela criança)

Carina (1ª. turma)

Lúcia tinha uma sidadepiquna eforrão pacia e farão na da no lago ecomeu o piquinique.
(texto escrito pela criança com auxílio do colega)

Rafael de Oliveira (2ª. turma)



A Lúcia foi ao um lugar bonito de mais de natureza.
(texto escrito pela criança com auxílio da professora)

Daiane (3ª. turma)

A seguir, os conteúdos das produções de desenho foram analisados e classificados quanto à natureza (Tabela 44) e quanto à criatividade (Tabela 45).

Tabela 44 - Sobre a natureza dos elementos novos presentes nas atividades

Fontes de informação / *No. de alunos*	*Ausência de elementos novos (reprodução)*	*Imaginação*	*Cotidiano*	*Meios de comunicação*	*Informações gerais*
1ª.turma	06	13	03	04	05
2ª. turma	02	08	03	01	02
3ª. turma	02	03	0	0	0
Total (35)	10	24	06	05	07

A maioria dos alunos – 24 – empregou sua imaginação nas produções escritas e artísticas, ou seja, inventaram novos elementos para o contexto.

Tabela 45 - Sobre a criatividade no desenho: quanto à utilização das formas de papel oferecidas às crianças

Atividades / *No. de alunos*	*Ausência de formas no desenho.*	*Cópia das formas apresentadas.*	*Invenção de novas formas.*
1ª. turma	02	15	10
2ª. turma	0	06	07
3ª. turma	0	02	06
Total	02	23	23

As formas de papel apresentadas para a dramatização da história foram reproduzidas nos desenhos na mesma proporção em que novas formas foram criadas – 23, pois muitas vezes foram encontradas criações e cópias de formas na mesma atividade.

NOVEMBRO

ATIVIDADE 26 (05-11-99) - ***O jogo do pega-pega*:** Para a realização desta atividade, li a história, realizei uma discussão sobre ela com os alunos e depois apresentei uma música infantil que tratava do mesmo tema do livro, explicando a eles que a música era uma outra forma de contar histórias. Após a conversa, pedi aos alunos que dividissem uma folha de sulfite em 4 partes iguais para a elaboração de uma história com desenhos e texto, cujo tema seria o brinquedo.

As crianças foram orientadas a pensarem num brinquedo que trouxesse animação, que pudesse ser compartilhado com os amigos e também a criarem uma história em seqüência a seu respeito. Foi esclarecido às crianças que as quatro partes do espaço da folha deveriam formar uma mesma história. O texto deveria ser realizado por meio de frases, explicando a seqüência dos acontecimentos.

Alguns alunos não sabiam como escrever, então eu os orientei pedindo que contassem a história de cada parte de seus desenhos e que escrevessem da forma como contaram.

Uma aluna não desenhou pessoas em seus desenhos, apenas os brinquedos, explicando que "o parque estava fechado". Os personagens do desenho desta aluna apareceram somente no texto, tornando-o suficiente para mostrar a existência deles.

Esclareci aos alunos que ao desenhar estavam utilizando suas "cabeças", que o desenho ajuda a pensar e a "ganhar" idéias, e que aprendia-se muito lendo histórias e escrevendo sobre elas. De acordo com Moreira (1997), "... o valor que o adulto confere ao livro, e a maneira como este adulto estabelece a sua relação com a criança é que faz com que o livro se torne tão atraente ..." (p. 84).

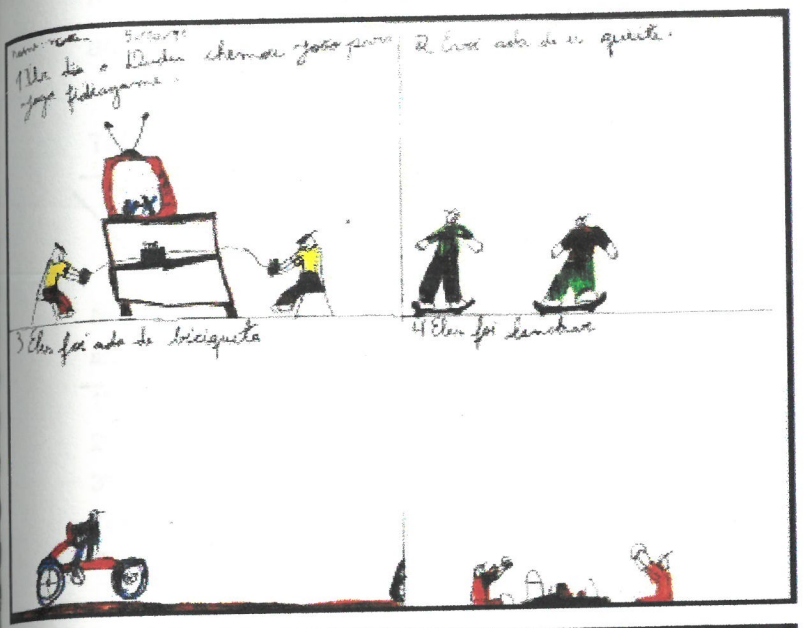
> O poder do adulto se faz sentir ainda pela maneira como aprecia os desenhos infantis. As crianças são extremamente vulneráveis aos comentários dos adultos, especialmente quando sabemos que o desenho expressa a criança inteira. (Moreira, 1997, p. 87)

Nesta atividade, realizada por 28 alunos, pretendi analisar as características do texto numa nova proposta de estruturação do desenho (semelhante à do livro de histórias). Os textos das crianças foram observados e analisados de acordo com sua estrutura e organização, como mostram as Tabelas 46 e 47, respectivamente.

Tabela 46 – Estrutura dos textos: análise por atividade

Estrutura textual / *No. de alunos*	*Narração*	*Descrição*	*Narração e descrição.*
1ª. turma (17)	13	01	03
2ª. turma (09)	04	01	04
3ª. turma (02)	02	0	0
Total (28)	19*	02	07*

ATIVIDADE 26 - *O jogo do pega-pega* (05-11-99)



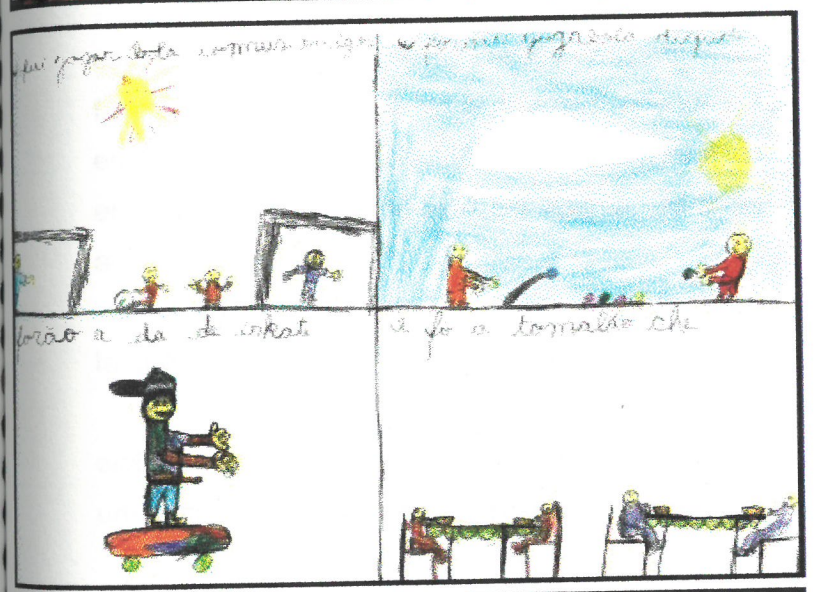
Ur dia o Dudu chemou João para Joga fidiagame.

Evoi ada de es queite.

Eles foi ada de biciqueta.

Eles foi lanchar.
(texto escrito pela criança com auxílio da professora)

Natan (1ª. turma)



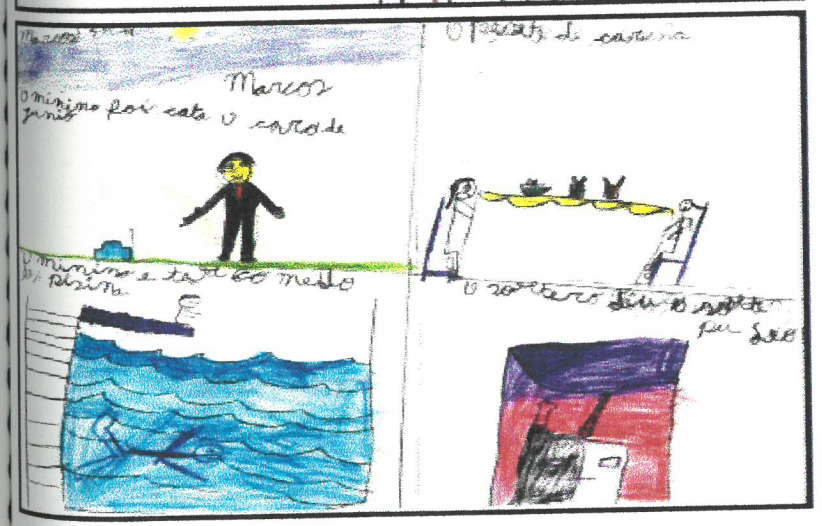
eu fui jogar bola comus amigos

e forão jogabola digude.

e forão a da de iskate.

E fo a tomalão che.
(texto escrito pela criança)

Rafael de Oliveira (2ª. turma)



O minino foi cata O caro de Junio.

O pesete de carina.

O minino e tava co medo da pisina.

O sovetero deu o sovete pu Leonardo.
(texto escrito pela criança)

Marcos (2ª. turma)

A narração estava presente em 26 atividades, apresentando-se como o recurso mais adequado para se contar histórias, enquanto a descrição foi encontrada em 9 das atividades. Essas narrações foram realizadas tanto em 1ª. como em 3ª. pessoa.

Tabela 47 - Organização ilustrativa e textual: análise por atividade

Organização textual / *No. de alunos*	*4 partes integradas – formação de uma história*	*2 partes integradas e 2 independentes – formação de três histórias*	*4 partes independentes – formação de quatro histórias*
1ª. turma (17)	12	03	02
2ª. turma (09)	03	0	06
3ª. turma (02)	02	0	0
Total (28)	17	03*	08*

Algumas crianças – 11* – apresentaram dificuldades em produzir textos coerentes sobre os desenhos realizados com divisão de cenas. Talvez um só desenho favorecesse a produção de textos mais coesos e coerentes. A separação do desenho em cenas pode ter dificultado a visão geral da história e, consequentemente, a elaboração de um contexto na escrita, para as crianças que ainda estão sendo alfabetizadas.

Ao separarem os desenhos da história na folha, os alunos pareciam separar também os acontecimentos, tornando-os independentes uns dos outros.

Os alunos mencionados acima não deram continuidade aos fatos na elaboração do texto e não estabeleceram relações entre eles. Embora mantivessem um tema, as situações não apresentavam uma inter-relação.

Quanto à relação texto-desenho, todos os alunos estabeleceram correspondência entre o texto e o desenho em suas atividades; todos contaram a história de seus desenhos (ou cenas) com coerência.

Quanto à organização do texto no espaço do desenho, 24 atividades, de um total de 28, apresentaram o texto separado do desenho e 4 elaboraram o texto em meio ao desenho. A maioria das crianças deram ao texto um espaço próprio, específico, sem comprometer a imagem da história.

ATIVIDADE 27 (12-11-99) – ***A pescaria***: O nome da atividade foi criado para sua identificação. Trata-se de ilustrações de uma história, organizadas em seqüência, para que as crianças redigissem o texto, dando-lhe um título.

Explorei a história oralmente através de questionamentos feitos aos alunos, estimulando-os a construírem idéias sobre o contexto. As sugestões oferecidas pelas crianças enriqueceram as informações transmitidas pelas ilustrações, pois acrescentaram acontecimentos que não eram visualizados.

Os alunos foram orientados a criarem um parágrafo por ilustração, a fim de organizarem melhor o texto.

Nesta atividade, estiveram presentes 30 alunos.

A tabela abaixo caracteriza as produções escritas das crianças quanto à coerência textual.

Tabela 48 - Organização ilustrativa e textual: análise por atividade

Organização textual / *No. de alunos*	*Presença de coerência e coesão textuais.*	*Ausência de coerência e coesão textuais.*
1ª. turma (15)	13	02
2ª. turma (10)	04	06
3ª. turma (05)	03	02
Total (30)	20	10

Dos 30 textos analisados, 20 revelaram coerência e coesão e 10 não apresentaram coerência e coesão, pois:

- eram confusos quanto à referência aos personagens;
- não apresentavam uma relação lógica entre o início, o meio e o final;
- apresentavam omissão de determinados episódios da história;
- apresentavam frases independentes, sem uma relação de sentido, de continuidade.

No que diz respeito à contextualização (informações a respeito do local, do dia ou da situação em que a história ocorreu; introdução de elementos imaginários na história, que complementavam as ilustrações), apenas 11 alunos contextualizaram suas histórias, criando situações para a ocorrência dos fatos: 7 da 1ª. turma ; 3 da 2ª. turma e 1 da 3ª. turma. A maioria (19 alunos) se referiu somente ao que ocorria nos desenhos.

Apesar das minhas orientações, as imagens fragmentadas da história novamente representaram um obstáculo à formação do contexto da escrita, assim como ocorreu nas atividades 23 e 26. Mais uma vez, as crianças demonstraram que o

ATIVIDADE 27 - *A pescaria* (12-11-99)

João e o Maicon

O menino estava sossegado pescondo.

O menino pescondo uma bota.

O menino moreu deri e o menino fucou triste.

O menino colocou a bota.
(texto escrito pela criança com auxílio da professora)

João (2ª. turma)

Os moleque

Eles esta no rio pescado e o João falou vamos pesiar de novo.

E depois o João riu porque o Tiago tinha pegado uma bota.

E depois o João pegou um peixe.

E o Tiago pegou uma bota denovo.

E o João ficou muito triste poque o Tiago pegou duas botas e vestiu.
(texto escrito pela criança)

Jéssica (1ª. turma)

O João foi pescar co o Tiago no rio perto de casa.

O João pescou a lota e o Tiago deu risada do João.

O Tiago pescou un peixe e o João ficou triste.

O Tiago pegou outra bota e o João riu.

O Tiago colocou a bota e foi pera casa.
(texto escrito pela criança com auxílio da professora)

Daiane (3ª. turma)

desenho dispensa maiores explanações, através do texto escrito, quando se apresenta de maneira detalhada.

ATIVIDADE 28 (25-11-99) – ***Redações realizadas na avaliação semestral dos alunos da 1ª. série, aplicada pela professora coordenadora da escola.***

No final de cada semestre, ou seja, duas vezes ao ano, a professora coordenadora da escola aplicava uma avaliação com os alunos, a fim de verificar o desenvolvimento destes no processo de alfabetização ao comparar os dados dos dois semestres.

A redação, que fez parte desta avaliação, foi iniciada após a prova de leitura e interpretação de texto, com tema livre, e sua criação não foi motivada por estímulos visuais, imaginários, concretos ou orais. Os alunos já estavam cansados para pensarem e ansiosos pelo término das atividades.

Sobre a atitude da professora coordenadora, ao propor a atividade citada, um aluno comentou: "Ah, professora, ela pegou a gente de surpresa!". Essa reação mostra que as crianças têm consciência da necessidade de um referencial para a produção de textos.

Foram analisadas 34 redações, com o objetivo de caracterizar as produções de texto realizadas em uma situação completamente diferente das situações oferecidas por mim, em minhas atividades com desenho, estabelecendo comparações entre os dois tipos de atividades.

A tabela a seguir apresenta os dados referentes à extensão dos textos redigidos pelas crianças.

Tabela 49 – Extensão dos textos: análise por número de linhas

Extensão textual / *No. de alunos*	*Textos longos (9 linhas em diante)*	*Textos médios (5 a 8 linhas)*	*Textos curtos (1 a 4 linhas)*
1ª. turma (20)	08	05	07
2ª. turma (10)	01	01	08
3ª. turma (05)	01	02	02
Total (35)	10	08	17

Quase a metade do número de alunos – 16 – elaborou histórias sucintas, num período do processo de alfabetização em que já haviam construído mais conhecimentos sobre a escrita. Isso significa que o conhecimento da linguagem escrita

não é suficiente para a produção de textos. É preciso motivar a criação textual e organizar o tempo dispensado a ela, atribuindo-lhe importância.

Em relação à organização ilustrativa e textual, cuja análise foi realizada por atividade, das 34 redações observadas, apenas 15 apresentaram coerência e coesão: 11 da 1ª. turma; 3 da 2ª. turma e 1 da 3ª. turma.

A maioria dos alunos (20) não apresentou coerência e coesão em seus textos, pois:

- não deu um desfecho para a história;
- não manteve a mesma pessoa do verbo, iniciando com uma e finalizando com outra;
- narrava contextos diferentes dentro da mesma história, criando duas histórias em uma;
- se referia aos personagens de maneira confusa.

Quanto à natureza dos temas das redações:

- 13 crianças criaram situações imaginárias com crianças ou animais;
- 7 crianças expressaram idéias baseadas na literatura infantil ;
- 3 crianças relataram acontecimentos relacionados a uma data comemorativa próxima (Natal);
- 11 crianças relataram acontecimentos relacionados às experiências cotidianas.
- 1 criança não realizou a redação.

Pôde-se observar que as crianças tiveram dificuldades para elaborarem uma história com criatividade. Além de curtas, as histórias não apresentaram muitos elementos imaginários, organização de idéias e relatavam assuntos sem estabelecer relação entre eles.

Nas atividades de produção de texto orientadas por mim, as crianças organizavam suas idéias estimuladas pelo processo oralidade-desenho-escrita. Esse processo permitia a estruturação de esquemas mentais para a produção de histórias com criatividade. A literatura infantil norteava esse processo. Derdyk (1994) esclarece que:

> a criança, ao se tornar o intérprete de seu próprio desenho, demonstra o seu potencial de recriar significações, num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário ... Desenhar e falar são maneiras de interpretar.

ATIVIDADE 28 - *Redações realizadas na avaliação semestral dos alunos da 1ª. Série, aplicada pela professora coordenadora da escola* (25-11-99)

O Gabriel e o Tiago e o Maicom foram fazer uma árvore de nataal.
(texto escrito pela criança)

Gabriel (1ª. turma)

Era uma viz uma boboletinha na foresta. Ela cherava as fores.
A boboleta adava pela rua para procuram comida para come ai naçeu um bebê. Ele xamava Reno.
(texto escrito pela criança)

Daiene (2ª. turma)

O PAPAI LEVOU EU PA CIDADE.
(texto escrito pela criança)

Natiele (3ª. turma)

O pássaro

O passaro ele estava decemdo da escada.

O caiu rolando na escada.

O passaro axou mae dele e foi em bora.
(texto escrito pela criança)

Weverton (1ª. turma)

A mamãe mandou eu i leva um bolo para vovó e no meio do caminho tinha um lobo mau.
(texto escrito pela criança)

Benedicto (1ª. turma)

A profesoura fica bando aola

nausa e paso matemática.
(na lousa)
Ela fica felis com seus alunos.
(texto escrito pela criança)

Maicon (2ª. turma)

A vontade de ingressar no mundo dos grandes participando das formas oficiais de comunicação, leva a criança a inventar, no desenho, escrituras fictícias, mensagens secretas. O desenho incorpora uma função objetiva, prática, operacional. A criança vive o ato da comunicação binária emissor/receptor. (p.98-9)

Não há como criar do nada. A criança precisa de referenciais para a produção de textos.

DEZEMBRO

ATIVIDADE 29 (16-12-99) - ***As três partes:*** Esta história narrava sobre três figuras geométricas que resolveram criar formas durante uma viagem. Após a leitura dela, distribuí aos alunos as figuras mostradas na história, já recortadas em cartolina, para que as crianças testassem novas formas a partir de diferentes combinações. Os alunos deveriam planejá-las e imaginarem uma história a ser desenhada com elas. Durante a realização do desenho, informei os alunos sobre a elaboração do texto, a ser realizada numa folha de linguagem.

O objetivo desta atividade foi analisar as características do texto infantil, observando sua coerência, coesão, extensão e criatividade (produção de um contexto mais complexo, envolvendo fatos diversos e relacionando-os); as características do desenho ; a relação existente entre o texto e o desenho e a criatividade no emprego das formas retiradas do livro.

Estiveram presentes 28 alunos durante esta atividade.

As Tabelas 50 e 51 apresentam as características relativas às produções escritas infantis, sobre os desenhos.

Tabela 50 - Extensão dos textos: análise por número de linhas

Extensão textual / *No. de alunos*	*Textos longos (10 linhas em diante)*	*Textos médios (5 a 9 linhas)*	*Textos curtos (1 a 4 linhas)*
1ª. turma (16)	04	11	01
2ª. turma (08)	01	03	04
3ª. turma (04)	0	01	03
Total (28)	05	15	08

A maioria dos alunos, formada pela 1ª. e 2ª. turmas, elaborou textos mais extensos e médios – 20, e 8 alunos apresentaram textos sucintos. Esse fato pode estar relacionado ao material utilizado para a criação e aos estímulos desenvolvidos pela professora ao conduzir a atividade.

Tabela 51 - Organização ilustrativa e textual: análise por atividade

Organização textual / *No. de alunos*	*Presença de coerência e coesão.*	*Ausência de coerência e coesão.*	*Texto ilegível.*
1ª. turma (16)	14	02	0
2ª. turma (08)	07	01	0
3ª. turma (04)	03	0	01
Total (28)	24	03	01

Dos 28 trabalhos analisados, 24 apresentaram coerência e coesão. Tal resultado representava a maioria dos alunos de todas as turmas. Esses dados significaram um avanço na produção de textos em comparação aos dados da atividade 27, a qual revelou a dificuldade das crianças na elaboração de textos sobre cenas sequenciadas de uma história ilustrada.

O estímulo à leitura na continuidade do processo de alfabetização, durante a 2ª. Série, será fundamental para que todos consigam redigir textos coesos, coerentes e criativos de maiores extensões.

Na tabela 52, a análise foi realizada quanto à criatividade na combinação das formas geométricas, verificando se havia criação ou cópia do livro; se as formas inventadas pela criança tinham relação com as do livro apresentado; se havia criatividade (montagens simples ou complexas, formadas pela justaposição de peças, separação de peças ou por novos pontos de vista).

Tabela 52 - Criatividade na produção artística: quanto ao número de formas

Produções / *No. de alunos*	*Criatividade na formação de figuras*	*Recriação das figuras da história narrada*	*Cópia das figuras da história narrada*
1ª. turma (16)	13	04	0
2ª. turma (08)	08	0	0
3ª. turma (04)	02	01	01
Total (28)	23	05	01

Após a observação das 28 atividades, constatou-se que 23 figuras, criadas com as peças de cartolina pelos alunos, não apresentavam semelhança com as montagens ilustradas no livro, ou seja, eram totalmente originais; 4 figuras foram

montadas a partir de uma reorganização das formas mostradas no livro e apenas 1 figura foi totalmente copiada do livro de histórias.

As formas encontradas na história instigaram a imaginação das crianças, sugerindo a criação de novos arranjos de peças para a composição de novas figuras.

Os dados sobre os desenhos, levantados acima, indicam que as histórias literárias infantis auxiliaram no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e no estabelecimento de relações entre os conhecimentos que a criança detém.

O desenho revelou que a literatura não influencia diretamente as atividades do aluno, mas provoca o resgate de diferentes informações e experiências armazenadas na memória da criança, que serão relacionadas por ela e expressadas em sua arte e em sua produção escrita. Lowenfeld (1977) afirma que "tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística" (p.41). Por sua vez, Iavelberg (1993) explica que "... as informações e o contato freqüente e sistemático com o conhecimento social agem sobre o sistema teórico da criança, provocando mais conflitos e consequentemente, mais transformações em suas idéias" (p.75). "O objeto desenhado sempre deverá ser compreendido como produto da ação física e intelectual da criança. Trata-se de um trabalho de abstração onde o imaginário transforma as múltiplas realidades em que se alimenta para construir suas imagens." (Iavelberg, 1990, p.105) Ferreira (1998) esclarece ainda que o processo da imaginação da criança "... desencadeia um outro processo: o das (re)significações das figuras que desenhou ... As falas são representativas das (re)significações ..." (p. 89).

Nesta atividade, por exemplo, as produções artísticas e escritas mesclaram conteúdos do cotidiano e do imaginário infantis, dos costumes sociais, de outras histórias, dos meios de comunicação e do ambiente cultural com as opiniões pessoais da criança.

Portanto, a literatura evocou conhecimentos, pensamentos, sentimentos, opiniões e informações de diferentes naturezas, contribuindo para ampliar o universo da criança e enriquecer suas produções escritas.

Por esse motivo, um trabalho sistematizado que envolva a arte e a literatura infantis, durante o período de alfabetização, poderá significar o início de um processo de formação de leitores e escritores criativos, interessados em aprender, investigar, conhecer e discutir diversos assuntos.

A tabela abaixo apresenta a relação estabelecida entre o desenho e o texto infantis, observada nas atividades.

Tabela 53 - Organização ilustrativa e textual: análise por atividade

Relação texto - desenho / *No. de alunos*	*Correspondência entre desenho e texto.*	*Correspondência parcial entre desenho e texto.*	*Falta de correspondência entre desenho e texto.*
1ª. turma (16)	09	04	03
2ª. turma (08)	04	04	0
3ª. turma (04)	02	01	01
Total (28)	15	09	04

A maioria das atividades – 15 – apresentou textos totalmente coerentes com os desenhos; 9 atividades exibiram desenhos simples e textos mais complexos, inter-relacionados por um elemento central: um personagem ou uma figura fundamental e somente 4 delas não revelaram relação entre desenho e texto.

Na maior parte dos trabalhos – 24 - o desenho norteou a produção de texto; em alguns casos a criatividade foi maior no desenho, em outros, ela se destacou no texto.

Em 4 trabalhos, não foi encontrada nenhuma relação entre o texto e o desenho, cada um representava um contexto e personagens diferentes. Essa falta de relação não é característica exclusiva de uma turma de crianças. Ela ocorre independentemente do nível de aprendizagem em que a criança se encontra, e os motivos podem ser diversos: falta de atenção ao desenho, mudança de opinião ao redigir o texto, vontade de copiar o desenho de um colega, etc.

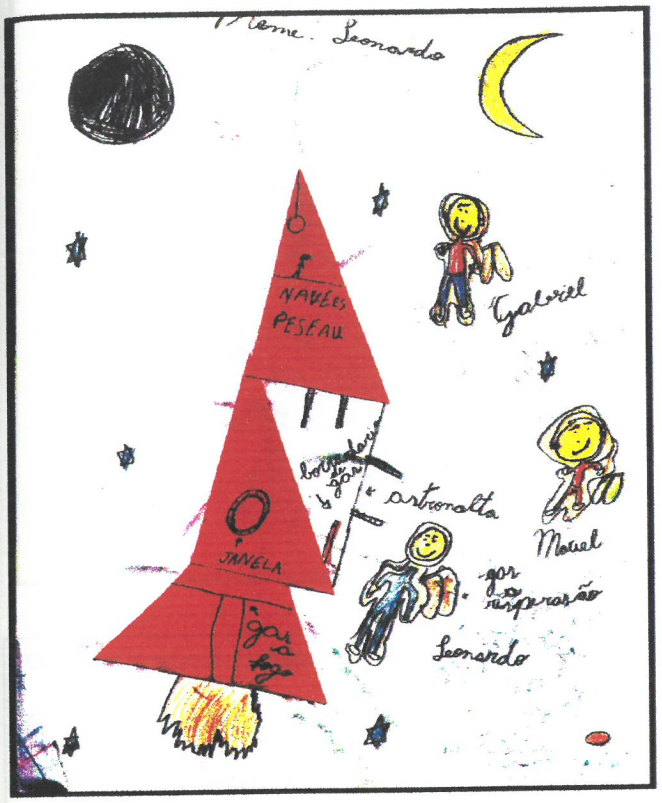
A análise das figuras representadas com as peças de cartolina revelou que a preferência das crianças foi pela criação de formas de objetos e animais. O livro "As três partes" também apresentava figuras de objetos e animais, porém diferentes daquelas criadas pelas crianças. Pode-se deduzir que as crianças aproveitaram as idéias ilustradas no livro, sem tomá-las como modelo.

As crianças que elaboraram formas relacionadas a idéias diferentes da obra literária, como pessoas (2), e as que produziram combinações bem diversas daquelas encontradas no livro (3), foram consideradas as mais criativas.

Através da leitura das produções escritas pôde-se observar que as crianças mais atrasadas quanto ao processo de alfabetização conseguiram expressar suas idéias sobre os desenhos, formando pequenos textos.

Apesar de apresentarem certas dificuldades quanto à elaboração do texto, relativas à gramática, à ortografia e à composição de palavras (omissão de letras e sílabas), essas crianças revelaram a capacidade de se expressarem sobre suas

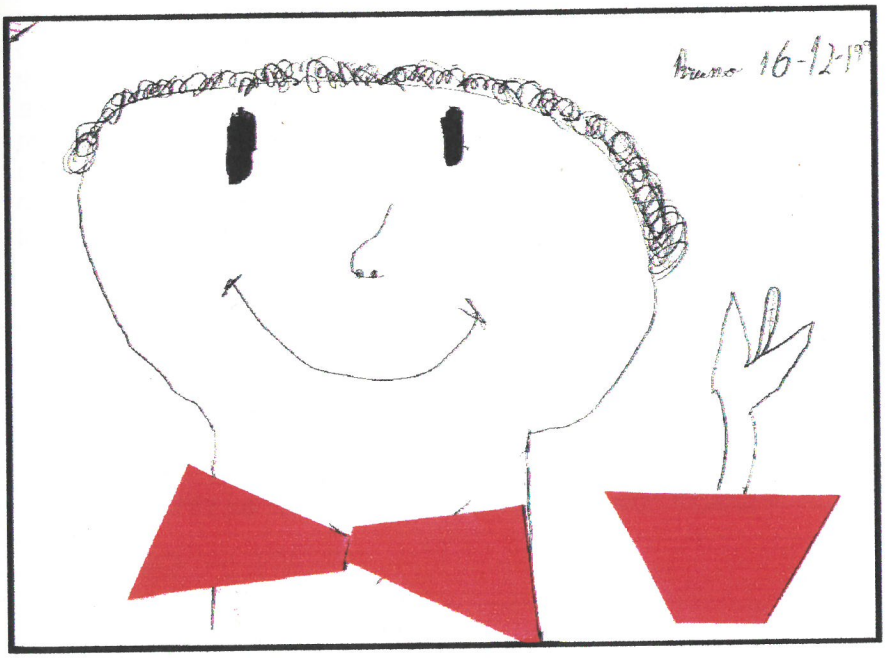
ATIVIDADE 29 - *As três partes* (16-12-99)



A nave espesial

Era um ves uma nave espesial e tinha 3 homem e um homem sexama Leonardo e Maciel e Gabriel e eles pularão da nave e foi para um paneta e o nome do paneta é marti.
(texto escrito pela criança)

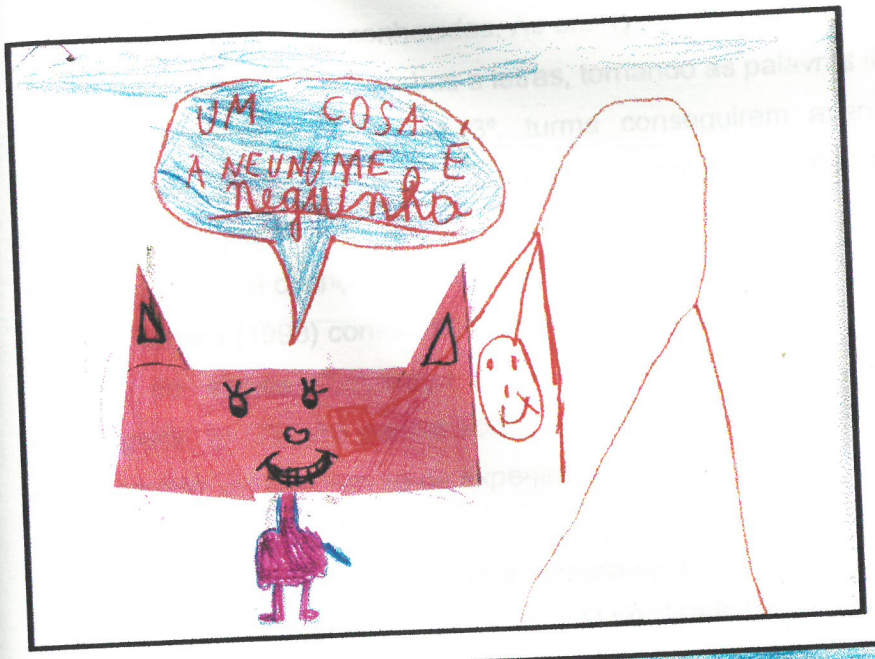
Leonardo (1ª. turma)



O desenho feio

O desenho feio estava desenhado um homem feio e um vaso feio cheiu de flores.
(texto escrito pela criança)

Bruno (1ª. turma)



A CAXORA

O CAXORO VIU UM CAXORA E COMESOU A NAMORA E UM DIA ELE SAIU COM ELA E PERDEU A CAXORA.
(texto escrito pela criança)

Guilherme(2ª. turma)

O papai noel e a estrela

Era uma noite tão bonita apareseu O papai noel etregado prezete mais apareseu uma estrela e a estrela caiu esima da arvore de natal e luminou a arvore de natal e os presentes.
(texto escrito pela criança com auxílio da professora)

Tiago (2ª. turma)

próprias artes. Muitas vezes, elas foram ajudadas pelos colegas e por mim a escreverem palavras desconhecidas. As crianças que arriscaram escrever seus textos sozinhas, omitiram muitas sílabas e letras, tornando as palavras ilegíveis.

Quando as crianças da 3ª. turma conseguirem avançar no processo de aprendizagem poderão transmitir seus pensamentos, através da escrita, de maneira autônoma. Enquanto essa transmissão direta não acontece, a linguagem oral será a mediadora entre a criança e suas produções artísticas e escritas.

Ferreira (1998) constatou que o desenho infantil, como forma de representação através de signos, "... surge como uma possibilidade de narrar e transmitir mensagens" (p. 25). Ao pensar sobre a elaboração de seu desenho, a criança utiliza sua memória, recordando-se de experiências significativas. Conforme revela a autora,

> Pela palavra, a criança apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente ... O significado faz parte da palavra e esta pertence ao domínio da atividade mental e da linguagem. O desenho da criança, composto de figuração e imaginação é uma atividade mental que reflete significações e, portanto é dependente da palavra. (Ferreira, 1998, p. 34)
>
> Imaginando, figurando, interpretando e falando a criança compõe seu desenho e cria um modo de comunicar seus pensamentos. Sendo forma psicológica principal de comunicação social e constituidora da consciência humana, a linguagem está fundamentalmente ligada ao processo da imaginação. (Ferreira, 1998, p. 59)

Os alunos da 2ª. turma conseguiam se expressar por escrito, mas elaboravam textos mais curtos.

A falta de coerência e coesão ocorrida em algumas redações deverá ser orientada na continuidade do processo de alfabetização, ou seja, na segunda série escolar. Aos poucos, o aluno corrigirá suas falhas, compreendendo como se estrutura um texto.

4.3 SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS SOBRE AS ATIVIDADES COM DESENHO

A análise das atividades realizadas a partir da relação estabelecida entre o desenho infantil, o texto (oral e escrito) da criança e a literatura infantil , possibilitou a construção de categorias para a classificação e quantificação das características observadas em cada atividade, para três diferentes grupos de crianças, pertencentes à primeira série A.

A reflexão sobre os dados obtidos permitiu a comparação dos resultados durante o ano, referentes às principais categorias construídas e aos diferentes grupos de alunos.

Esses grupos (turmas) foram separados devido às suas dificuldades de aprendizagem no processo de construção da leitura e da escrita. No decorrer do ano, a "1ª. turma" compreendia com facilidade esse processo e, rapidamente, ampliava seus conhecimentos sobre a língua, à medida que eu apresentava novas "lições", ou seja, novas famílias silábicas e seus respectivos sons.

A "2ª. turma" apresentava uma aprendizagem mais lenta em relação à "1ª. turma", pois detinha conhecimento da metade do conteúdo que o grupo adiantado dominava. A "3ª. turma" manifestava grandes dificuldades na compreensão do processo de leitura e escrita e construía conhecimentos com maior atraso em relação às demais turmas.

Cada turma executava atividades de leitura e escrita adequadas ao seu estágio de aprendizagem. Os demais conteúdos curriculares (Matemática, Ciências, História e Geografia), bem como os trabalhos realizados com a literatura e o desenho, eram desenvolvidos igualmente por todas as turmas.

Considerando as características observadas nas produções gráficas (de desenho e texto), e dos grupos de sujeitos considerados nesta pesquisa, pôde-se definir dois critérios para uma avaliação dos resultados obtidos a partir da análise das atividades desenvolvidas durante o ano de 1999:

a) comparação entre os dados de cada categoria de análise – criatividade na produção gráfica, organização ilustrativa e textual, estrutura textual e extensão textual – discutindo a ocorrência de cada uma durante o ano;
b) comparação entre os dados de cada turma, verificando a ocorrência de possíveis diferenças nos resultados da análise das atividades, em virtude dos diferentes estágios de aprendizagem.

O quadro comparativo de cada categoria ofereceu um panorama do desenvolvimento das produções infantis durante o ano de 1999 e a definição de alguns resultados sobre a contribuição do desenho para o envolvimento da criança com a literatura infantil. Tais resultados serão, ainda, confrontados com os resultados das entrevistas realizadas com as crianças e dos questionários enviados aos pais.

4.3.1 CRIATIVIDADE NA PRODUÇÃO GRÁFICA (DESENHO E/OU TEXTO)

Partindo das concepções sobre o processo criativo, envolvido nas atividades artísticas (conforme se encontra na p. 135), considerei como criatividade a capacidade da criança em estabelecer e expressar relações entre o conteúdo da literatura infantil e diversas fontes de informações pessoais na produção do desenho. Desde a aplicação das primeiras atividades gráficas, baseadas nas histórias infantis, pude observar que a criança articulava conhecimentos, experiências, sentimentos, fantasias, opiniões e percepções pessoais com as informações e orientações transmitidas por mim, ao refletirem e planejarem seus desenhos e textos. As produções infantis apresentaram essa associação de idéias e sentimentos que foi revelada pela oralidade, a qual contextualizava e dava significado às suas construções gráficas (figurativas).

Ao vincular elementos ou momentos da obra literária a seus referenciais de vida e às suas emoções, a criança manifestava a cognição e a afetividade envolvidas nessa relação, demonstrando que incorporou as novas descobertas a seus referenciais de mundo.

A Tabela 54 permitiu comparar a freqüência do aparecimento da criatividade em algumas produções infantis, aplicadas em diferentes épocas do ano, e analisar o desenvolvimento dessas atividades, ou seja, o processo de trabalho com a literatura e o desenho.

Tabela 54 - Criatividade na produção gráfica (ilustrativa e textual)

Atividades / *No. de alunos*	*12 MAR*	*12 MAI*	*30 JUN*	*13 AGO*	*06 OUT*	*28 OUT*	*25 NOV*	*16 DEZ*
1ª.turma	04	11	12	17	16	14	08	16
2ª.turma	04	07	06	07	07	08	04	08
3ª.turma	04	06	03	05	03	03	01	03
Total	12	24	21	29	26	25	13	27

Durante o primeiro semestre de 1999, a criatividade da produção infantil foi verificada através da relação existente entre o desenho e o texto oral da criança. Isso significa dizer que a interpretação do desenho era realizada pela própria criança, que narrava o seu conteúdo para que eu o transcrevesse. O significado do desenho era esclarecido pelo seu autor, ao ser interrogado pelo adulto. A "leitura" da produção

infantil também ocorria a partir da observação dos elementos e acontecimentos contidos na obra literária, dos materiais utilizados durante as atividades e das discussões orientadas por mim.

No segundo semestre, impulsionadas por um maior conhecimento da língua e pela motivação que ofereci, quase todas as crianças já redigiam seus textos sobre os desenhos. Algumas eram auxiliadas na escrita, pois ainda não conseguiam escrever sozinhas, e recebiam o meu apoio e o dos colegas na descoberta de palavras desconhecidas. Desta vez, os textos escritos, elaborados pelas crianças, foram confrontados com os desenhos e, novamente, ambos foram analisados em relação à literatura trabalhada, aos materiais utilizados e às minhas orientações.

As atividades referentes aos dias 24 de setembro ("A bruxinha encantadora") e 12 de novembro ("A pescaria"), ausentes nesta tabela, revelaram pouca criatividade na produção de texto em razão das características do material utilizado. Foi observado que as redações realizadas a partir de ilustrações em seqüência não contribuíram para uma produção textual criativa. As crianças tiveram dificuldades em transcender as idéias visualizadas na ilustração, enriquecendo o contexto.

A atividade do dia 13 de agosto ("Lendas do Folclore") aparentou um declínio quanto à presença de elementos criativos. No entanto, a Tabela 54 representa o número de cenas criativas, produzidas pelos alunos, quanto à ilustração e ao texto. As crianças dividiram suas folhas espontaneamente, a fim de desenharem mais de uma história, pois demonstraram encantamento pelas obras literárias e, por isso, a análise foi feita por cenas.

A atividade do dia 25 de novembro foi desenvolvida pela professora coordenadora da escola, como parte de uma avaliação, e não foi motivada com recursos visuais e discussões, provocando ansiedade e falta de imaginação.

De maneira geral, pude constatar que as crianças produziram atividades criativas quando a proposta sugeria invenção, extrapolando os limites da história literária, como pode ser observado no Quadro 1 (Anexo D).

A Tabela 54 nos mostrou que a criatividade nas produções artísticas e textuais evoluiu positivamente no decorrer do ano. Durante o primeiro semestre ela foi percebida por meio da relação desenho-texto oral e, no segundo semestre, por meio da relação desenho-texto escrito da criança. Esse dado significa que o comportamento criativo envolvido no desenvolvimento das atividades com desenho se estendeu às atividades escritas sobre o desenho, sugerindo que este estimulou não somente o gosto pela leitura, mas também pela escrita. As crianças manifestaram imenso prazer em explorar o livro de histórias, apresentado e narrado por mim, para depois

representá-lo através do desenho e escrever suas representações. Portanto, o desenho infantil traduziu a literatura, em diferentes propostas, e inspirou novas histórias, permitindo um trabalho de interpretação e produção de textos, de forma criativa. Além disso, a elaboração do desenho sempre foi precedida de questionamentos e troca de opiniões, que mobilizaram sistemas de idéias para a construção de textos e permitiram a prática da reflexão e da crítica sobre situações e comportamentos revelados na obra.

A Tabela 54 também permitiu observar que a criatividade não se mostrou um privilégio de determinada turma de crianças, mas esteve presente na produção de todas, independentemente do grau de conhecimento que apresentavam a respeito da linguagem escrita. As crianças mais atrasadas em relação ao processo de alfabetização foram auxiliadas e incentivadas por mim e pelos colegas, participando igualmente de todas as atividades.

4.3.2 ORGANIZAÇÃO ILUSTRATIVA E TEXTUAL (COERÊNCIA ENTRE ILUSTRAÇÕES E TEXTOS)

Investigar o desenho infantil pressupõe uma aproximação e um envolvimento estreitos com a criança, para poder descobrir o verdadeiro universo de significados que ela registra em suas criações. Não é possível realizar afirmações sobre o conteúdo registrado nos desenhos apenas com a perspectiva de um adulto. Na maior parte das vezes, as suposições que um adulto faz sobre o desenho de uma criança são equivocadas. É necessário ouvir e observar com atenção a opinião do autor infantil, que não realiza somente representações diretas de seu ambiente social e cultural, mas também sua forma de pensar e sentir a respeito daquilo que imprime no papel; o desenho infantil comunica muito mais do que pode ser visto.

Portanto, considerando a importância da tradução do desenho infantil pelo seu próprio autor, garantindo a autenticidade das informações colhidas sobre sua produção, julguei imprescindível a participação constante das crianças na análise de suas produções, principalmente no primeiro semestre escolar, durante o qual ainda não expressavam-se por escrito.

A verbalização das crianças era transcrita por mim, na mesma folha do desenho, o que facilitava a comparação entre a ilustração e o texto oral. Com o passar do tempo, foi possível perceber que a oralização sobre os desenhos realizados revelavam mais informações do que era esperado, possibilitando maiores descobertas neste trabalho.

Entre essas informações está a coerência ilustrativa e textual, manifestada nas produções infantis de todas as turmas. Pude constatar uma lógica inerente a essas produções, durante todo o ano.

A fim de fundamentar a análise feita sobre essa característica das atividades, foram consultados dois materiais teóricos elaborados por órgãos oficiais, encarregados de oferecer subsídios para a ação pedagógica no ensino fundamental: "Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º. Grau" (1988) e "Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa" (1997).

O primeiro documento, orientador da prática docente, foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, do Estado de São Paulo (SEE) e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP); o segundo documento, que também constitui um instrumento de apoio à prática educativa, útil no planejamento de projetos e aulas, foi elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental, ligada ao Ministério da Educação e do Desporto.

A Proposta Curricular (1988) explica que "... no período de alfabetização há um sistema gráfico a ser apreendido, por procedimentos graduais e sistemáticos, quando a criança em sua linguagem oral já possui um sistema bastante desenvolvido de expressão. Assim, o aprendizado inicial da grafia é sempre limitante e redutor, daí a necessidade de a criança dispor de situações múltiplas de exercício verbal-oral em que possa manter a criatividade da linguagem enquanto se apropria da escrita" (p.20).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) – PCN - afirmam que um texto "... é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência" (p.25).

"Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral." (Brasil. PCN, 1997, p.34)

Portanto, ao chegar à escola, a criança já dispõe de um sistema lingüístico bem desenvolvido, que deve ser praticado em diferentes situações, a fim de que possa utilizá-lo na construção de uma expressão escrita mais criativa. Em outras palavras, a criança já produz textos antes de grafar, porque sabe criar um discurso de forma coerente e coesa.

De acordo com os PCN (1997), um texto pode se constituir numa palavra ou num conto, pois, sua definição não é dada pela sua extensão, mas por sua inserção em uma situação comunicativa de fato. Se uma simples palavra estiver

contextualizada em uma situação, ela apresenta sentido e pode ser considerada como texto. Nos desenhos infantis foram encontrados substantivos, onomatopéias, frases e títulos que davam significado às cenas ilustradas e narradas pelas crianças. A escrita não era utilizada numa atividade convencional qualquer, para a memorização de um código, mas funcionava como um sistema de comunicação, capaz de transmitir conhecimentos, sentimentos, interpretações, fantasias, que a criança vivia no contato com a literatura infantil. A observação das obras infantis facilitava, enriquecia e estimulava a expressão artística e escrita da criança, de forma estruturada e criativa, tornando o processo de alfabetização mais interessante e rico de informações.

A partir da situação relatada acima, é possível afirmar que a produção de "... textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos oferece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a construção de modelos: como escrever" (Brasil. PCN, 1997, p.53).

Se um "trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes" (Brasil. PCN, 1997, p. 65), a literatura representa uma fonte interessante de referências para a construção da escrita pela criança, durante o processo de alfabetização, quanto às informações que oferece e a estrutura textual que a caracteriza.

Durante as atividades de literatura e desenho, desenvolvidas no primeiro semestre, as crianças contavam oralmente suas histórias, exercitando uma organização cronológica dos fatos criados ou reproduzidos, e a relação existente entre eles. No segundo semestre, elas procuraram desenvolver essa habilidade na produção escrita sobre seus desenhos.

A tabela abaixo apresenta a freqüência de coerência e coesão verificadas em algumas atividades, no decorrer do ano de 1999.

Tabela 55 - Organização ilustrativa e textual (coerência nas ilustrações e textos)

Atividades / *No. de alunos*	*05 MAR*	*06 AGO*	*13 AGO*	*14 SET*	*05 OUT*	*28 OUT*	*25 NOV*	*16 DEZ*
1ª.turma	10	23	43	128	14	17	11	14
2ª.turma	04	10	06	68	07	08	03	07
3ª.turma	05	01	0	29	03	03	01	03
Total	19	34	49	225	24	28	15	24

A atividade do dia 5 de março apresentou coerência entre as ilustrações criadas com a repartição da folha de desenho; as atividades referentes aos dias 6 e 13 de agosto, 14 de setembro e 5 de outubro apresentaram coerência entre as ilustrações e o texto oral narrado sobre os desenhos; as atividades realizadas nos dias 28 de outubro, 25 de novembro e 16 de dezembro revelaram coesão e coerência nos textos escritos pelas crianças. Esses dados evidenciam que a produção escrita de textos coesos e coerentes foi iniciada com a lógica envolvida na produção artística e oral. Ela esteve presente desde o início das atividades e se estendeu progressivamente às redações, no final do ano, permitindo inferir que o desenho auxiliou a produção de textos orais, inicialmente, e escritos, posteriormente, de forma criativa – como foi constatado na discussão da Tabela 54.

As atividades dos dias 6 e 13 de agosto e 14 de setembro, apresentaram números referentes às cenas desenhadas pelas crianças, ou seja, partes de uma mesma atividade. Essas cenas corresponderam à representação de várias histórias na mesma folha que foi dividida em partes, espontaneamente, pela criança (06 e 13 de agosto), e às ilustrações de um texto literário, para a confecção de um "livro" de histórias (14 de setembro).

A atividade do dia 25 de novembro apresenta dados que caracterizaram as redações propostas pela professora coordenadora. O número reduzido de produções escritas coerentes e coesas pode ser explicado pela falta de motivação à realização da atividade, cuja finalidade era apenas avaliar o desempenho da criança na produção de textos, como um produto do processo de alfabetização.

Nas atividades dos dias 24 de setembro e 5 e 12 de novembro, a coerência e coesão textuais também foram analisadas, e apresentaram uma freqüência inferior no total de textos escritos. A causa dessa diminuição foi atribuída à proposta de organização das atividades, que consistiu em elaborar o texto orientando-se por cenas sequenciadas de uma história. A ilustração fragmentada em cenas pode ter causado dificuldades na construção do texto.

Ao explicar o desenvolvimento do desenho infantil, Luquet (1979) afirma que a criança seleciona os elementos a serem representados sobre determinado tema, de acordo com a importância e o interesse que dirige a eles. Porém, esses elementos não se constituem numa cópia fiel do modelo real, mas numa representação original, elaborada pelo seu *modelo interno*, ou seja, numa interpretação do modelo real de acordo com suas funções cognitivas, num determinado período de seu desenvolvimento.

De acordo com Luquet (1979), durante o processo de construção do desenho, a criança parte da representação do conjunto para a representação dos pormenores, bem como do geral ao individual. Com o passar do tempo, a criança vai acrescentando pormenores e particularidades em seus desenhos, por meio da capacidade de discriminação. O interesse inicial pelos caracteres genéricos é estendido aos pormenores individuais. Essa evolução do desenho é denominada *crescimento do tipo* por Luquet .

Se para a elaboração de seus próprios desenhos, a criança concentra sua atenção e interesse na caracterização do conjunto, ao analisar uma ilustração ou uma imagem, ela dirige sua percepção do todo para as partes, a fim de compreender as relações estabelecidas entre os elementos.

As ilustrações fragmentadas das histórias deveriam ser interpretadas através de uma síntese, ou seja, partindo da observação das partes para o todo. As crianças demonstraram capacidade para realizar visualmente esta síntese, mas não conseguiram organizá-la de forma coerente por meio da representação escrita. Este processo se mostrou mais complexo para as crianças desta faixa etária (6-7 anos).

Durante as atividades realizadas com literatura e desenho pude constatar que algumas crianças tinham consciência sobre a falta de correspondência entre suas produções artísticas e escritas. Essas crianças demonstraram reconhecer esse aspecto de suas produções ao relatar os acontecimentos que identificavam nelas. Outras crianças selecionavam algo que consideravam significativo em seus desenhos e utilizavam como tema para a criação do texto. O texto complementava e ampliava o contexto do desenho.

A falta de coerência verificada em algumas atividades foi constatada pela referência confusa aos personagens, pela falta de relação entre o começo, meio e fim do texto, pela omissão de alguns acontecimentos e pela construção de frases independentes (frases que não apresentavam relação entre si).

4.3.3 ESTRUTURA TEXTUAL (NARRAÇÕES E DESCRIÇÕES)

Para falarem e escreverem sobre seus desenhos, durante todo o ano, as crianças se utilizaram de duas formas de texto: os descritivos e os narrativos.

No início do processo de alfabetização, as crianças relatavam oralmente suas produções artísticas e eu transcrevia o conteúdo desse discurso na folha de desenho. Durante essas experiências, eu já observava a manifestação de narrações (criação de uma história no desenho) e de descrições (identificação de elementos e ações no

desenho) pelas crianças, como respostas às perguntas que eu realizava: "O que está acontecendo em seu desenho? Conte para mim." No entanto, os relatos orais não foram analisados quanto a essas características, pois não se constituíam em produções diretas do aluno. Apenas os textos escritos pela própria criança foram analisados quanto à estrutura que apresentavam. Só foi possível às crianças redigir tais textos durante o segundo semestre, pois elas já se encontravam num estágio mais avançado do processo de alfabetização.

Após a análise dos textos infantis, foi verificado um predomínio crescente de produções narrativas sobre as descritivas, no decorrer do ano.

De acordo com os PCN (1997) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental,

> Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso,..., sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.
>
> A elaboração de um texto requer planejamento em função dos objetivos pretendidos e do leitor a que se destina. A aprendizagem da escrita envolve dois processos: a compreensão da natureza do sistema de escrita e do funcionamento da linguagem utilizada para escrever. (Brasil. PCN, p.65-6)

O grupo de sujeitos, acompanhados nesta pesquisa, produziram muitos textos orais, num período do processo de alfabetização em que não detinham conhecimentos suficientes para grafarem as histórias de seus desenhos. Essa prática ofereceu às crianças a oportunidade de refletirem sobre a forma mais adequada de expressarem seus contos. A leitura que realizei das obras literárias infantis, bem como o teor das questões e das orientações que apresentei, durante as atividades, ofereceram referenciais para a criação de textos narrativos pelas crianças, na composição de histórias. A observação das atividades infantis, produzidas a partir da literatura e do desenho, permitiu perceber a concretização de duas aprendizagens sobre o processo de escrita: conhecimento de seus aspectos notacionais e de seus aspectos discursivos.

Os PCN (1997) afirmam: "... é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente" (p. 68). As condições favoráveis para a realização deste trabalho são dadas pela oferta de textos escritos de boa qualidade, cuja leitura seja realizada pela professora; pela

oportunidade de elaboração de textos orais; pela produção coletiva de textos e pela discussão entre professoras e alunos, sobre as dificuldades encontradas.

Para a realização desta pesquisa, o material de leitura selecionado foi a literatura infantil, que apresentava um conteúdo motivador, emocionante, informativo, criativo e imaginário. Todas as obras escolhidas foram analisadas anteriormente, a fim de verificar a qualidade de suas ilustrações e de seus textos. A literatura infantil permitiu a motivação à leitura e à escrita, durante o desenvolvimento deste trabalho, ao provocar a sensibilização das crianças e a ampliação de seus conhecimentos através de seus temas.

A tabela abaixo expõe a freqüência de narrações e descrições nas produções infantis, elaboradas a partir da prática de leitura e de desenho, durante o segundo semestre de 1999. O registro de textos pelas próprias crianças só foi possível nesse período, devido ao conhecimento que já dominavam sobre a escrita.

As crianças da 2ª. e 3ª. turmas, que ainda apresentavam dificuldades para escrever, eram estimuladas e auxiliadas por mim e pelos colegas, no ensino de palavras desconhecidas.

Tabela 56 - Estrutura dos textos (narrações e descrições)

Atividades / *No. de alunos*	*06 AGO*		*13 AGO*		*05 OUT*		*05 NOV*		*25 NOV*		*12 DEZ*	
	*N**	*D**	*N*	*D*	*N*	*D*	*N*	*D*	*N*	*D*	*N*	*D*
1ª.turma	26	02	34	10	14	02	16	04	17	03	16	0
2ª.turma	11	0	07	0	06	01	08	05	05	05	08	0
3ª.turma	02	0	03	0	05	0	02	0	03	01	04	0
Total	39	02	44	10	25	03	25	09	25	09	28	0

Obs: N* - narrações; D* - descrições.

As atividades dos dias 6 e 13 de agosto foram divididas em partes, espontaneamente, pelas crianças que desejavam representar mais de um momento significativo das histórias. A atividade do dia 5 de novembro também foi separada em partes, desta vez para atender o meu pedido na realização de uma história organizada em cenas sequenciadas. Ao produzirem os textos destas cenas, algumas crianças misturaram narrações com descrições, sem estabelecer um vínculo entre essas duas formas de texto. Apesar dessas confusões, o texto narrativo se mostrou predominante no total de produções escritas. A atividade desenvolvida no dia 13 de agosto

apresentou uma queda no número de narrações, devido, talvez, à forma como as crianças executaram suas atividades. Após ouvirem as várias histórias que contei sobre as lendas do folclore brasileiro, algumas crianças decidiram representar várias delas, motivadas pelo tema, e dividiram suas folhas em partes. O texto foi criado apenas para explicar os desenhos.

Outra atividade também revelou uma diminuição dos textos narrativos, em relação às atividades anteriores: a redação sugerida pela professora coordenadora, como parte de uma avaliação do processo de alfabetização (25 de novembro). Esta atividade não foi estimulada adequadamente e, por isso não ofereceu referenciais para a produção de textos.

De maneira geral, houve um crescimento gradativo de textos narrativos durante o segundo semestre de 1999, nas atividades de todas as turmas. Os alunos que necessitavam de acompanhamento na escrita de palavras e frases, conseguiram construir narrações mais simples e objetivas, mas revelaram compreensão sobre como se conta uma história.

Ao ouvirem e observarem as obras literárias, procurando descobri-las e assimilando todo o tipo de conteúdo inerente a elas (informações, emoções, forma, imagens, fantasias, etc), as crianças conseguiram perceber os aspectos estruturais dos textos. A escrita sobre a própria produção artística se mostrou estimulante para o aperfeiçoamento dos textos infantis. No entanto, essa prática foi impulsionada e orientada pelo exercício da oralidade, através de questionamentos, discussões, troca de opiniões, conhecimentos e experiências, que valorizaram a obra literária e conduziram à descoberta de seu encantamento. Cada atividade foi planejada de forma criteriosa para que a atenção das crianças estivesse voltada, o máximo de tempo possível, à exposição das histórias, ouvindo-as, pensando e falando sobre elas, representando-as pelo desenho e pela escrita e confeccionando seus personagens.

Os textos infantis revelaram falhas quanto à gramática, à ortografia e à composição de palavras e frases, mas esse desconhecimento de regras não se tornou um empecilho para a produção de histórias. Pelo contrário; as crianças manifestavam curiosidade em aprender a escrita correta de determinadas palavras, a fim de que pudessem expressar as idéias contidas em seus desenhos.

O domínio do sistema de escrita significava a autonomia para a concretização de pensamentos, emoções e conhecimentos, além da autonomia para ler com os próprios olhos.

4.3.4 EXTENSÃO TEXTUAL

A produção de textos extensos não consta como um dos objetivos a serem desenvolvidos no processo de alfabetização. Tanto na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do 1º. Grau (1988) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º. Ciclo (1997), não há citações sobre a relevância de construir textos mais longos ou mais sucintos. Uma aprendizagem eficiente da língua escrita enfatiza a reflexão sobre as questões: o quê, como, para quê e para quem escrever. Não há menção sobre a importância do "quanto escrever".

No entanto, durante o desenvolvimento deste trabalho, fundamentado nas atividades de desenho e leitura, foi possível notar aspectos positivos relacionados à construção de textos mais extensos. Eles denotaram uma motivação da criança para as atividades escritas, tanto pelo prazer em poder manifestar seu conhecimento sobre ela, como em poder utilizá-la como um instrumento de expressão das idéias, sentimentos e informações contidos em sua produção artística. O domínio da escrita permitiu transcender e enriquecer o significado do contexto registrado nos desenhos, tornando o texto complementar ao desenho.

Ao iniciarem a produção de textos, relacionados aos desenhos, as crianças aproximaram suas escritas das figuras desenhadas, demonstrando reconhecer, ou supor, a função e a importância de seus registros escritos para uma melhor compreensão de seus desenhos. Alguns substantivos, diálogos e onomatopéias, que forneciam informações sobre os desenhos e vida para os seus elementos, foram copiados das obras literárias. Em muitas ocasiões, as crianças se reuniram para lerem as obras e compartilharem a interpretação de seus escritos, mesmo sem um conhecimento avançado da linguagem escrita. Ao produzirem seus desenhos, utilizaram as informações escritas, adquiridas nas obras, para acompanhá-los ou reforçar o conteúdo deles. Desta forma, as produções artísticas e a literatura estimularam a produção escrita.

O progressivo domínio da linguagem escrita permitiu a elaboração de textos mais independentes em relação aos desenhos; o vocabulário já não era tão restrito e possibilitava ampliação do contexto artístico. A própria localização do texto, dentro da produção artística se mostrou um indicador de sua independência em relação ao desenho: o texto passou a ficar mais distante das imagens, pois não havia mais necessidade de explicá-las ou ser explicado por elas.

Ferreira (1997) afirma que a criança pré-escolar já manifesta "... uma grande necessidade do desenho para dar sentido à escrita, apesar de eles já compreenderem

que um pode existir sem o outro" e que "... a relação entre o desenho e a escrita aparece na forma de aproximação entre os dois, como se o desenho complementasse a escrita" (p. 57). A autora constatou que "a criança escreve próximo ao desenho pela necessidade de dar significado à sua escrita" (Ferreira, 1997,p. 57).

As conclusões de Ferreira (1997) e a análise das atividades realizadas neste trabalho permitiram acreditar que a produção de texto pode ser praticada sem o domínio da linguagem escrita e pode ser estimulada e estruturada a partir do desenho. O desenho contribui para o aprimoramento da produção escrita, de forma criativa.

A tabela abaixo apresenta a evolução na produção de textos sucintos para textos mais extensos, durante o desenvolvimento das atividades no 2º. semestre. Os textos considerados sucintos apresentaram de 1 a 4 linhas; os textos chamados extensos compreendiam os médios, de 5 a 8 linhas, e os longos, de 9 linhas em diante. Este critério para definição dos tipos de texto foi estabelecido a partir da tabulação e comparação do número de linhas escritas pelas crianças.

Tabela 57 - Extensão textual

Atividades / *No. de alunos*	*24 SET*		*05 OUT*		*26 OUT*		*12 NOV*		*25 NOV*		*16 DEZ*	
	*E**	*S**	*E*	*S*	*E*	*S*	*E*	*S*	*E*	*S*	*E*	*S*
1ª.turma	06	14	08	08	16	04	14	01	13	07	15	01
2ª.turma	01	08	02	05	03	07	09	01	02	08	04	04
3ª.turma	0	05	0	05	0	05	03	02	03	01	01	03
Total	07	27	10	18	19	16	25	04	18	16	19	08

Obs: E* - extensos; S* - sucintos.

A atividade do dia 25 de novembro apresentou um número reduzido de textos extensos, em relação às demais atividades. Ela corresponde à redação pedida pela professora coordenadora, como parte de uma avaliação. Os alunos foram tomados de surpresa pela proposta de uma produção de texto e não receberam estimulação para a realização desta tarefa.

A observação dos dados expostos na tabela acima revelam que os textos foram se tornando mais extensos, no decorrer do segundo semestre de 1999. Embora esse crescimento tenha sido mais significativo entre os alunos da 1ª. turma, os da 2ª. e

3ª. turmas manifestaram progressos, em relação ao início do semestre, o que representa uma crescente motivação para a escrita.

4.3.5 CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJETIVOS E OS RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Um reexame das atividades aplicadas, que envolveram a leitura de histórias e a realização de desenhos, evidenciou a ocorrência de outro dado importante para a conclusão deste trabalho: a correspondência verificada entre as propostas que orientei e o resultado das produções infantis.

Esse dado revelou que as crianças compreenderam o objetivo das atividades e que, consequentemente, a linguagem utilizada para a organização delas foi acessível, permitindo resultados compatíveis com as metas pretendidas. Portanto, o desenho possibilitou uma reflexão sobre as histórias contadas e contribuiu para o desenvolvimento criativo da expressão artística e escrita sobre essas histórias. O desenho materializou um sistema de relações estabelecidas na mente infantil, onde os elementos da literatura contracenavam com elementos do cotidiano, dos meios de comunicação, dos conteúdos escolares, etc, provocando a estruturação de novas idéias.

O quadro 1 (Anexo D) sintetiza a correspondência estabelecida entre os objetivos de cada atividade e os resultados atingidos, facilitando a visualização de todo o processo de trabalho com o desenho.

Uma reflexão sobre as informações expostas nesse quadro permitiu constatar que as propostas de criação a partir de temas, elementos ou materiais relacionados à história literária, deram oportunidade à realização de produções originais, com predomínio da imaginação, e à articulação de variadas fontes de informações que mobilizaram processos cognitivos. A literatura infantil permitiu a ampliação de conhecimentos de diversas naturezas (conteúdo, estrutura de texto, vocabulário, ilustrações, etc), o estabelecimento de relações entre estes conhecimentos e aqueles já construídos pela criança, e ainda sensibilizou-a quanto a sentimentos, opiniões e atitudes. Tudo isso ficou evidente no desenho, narrado oralmente e por escrito. O desenho infantil funcionou como um instrumento de reflexão e de motivação para diversas aprendizagens: a leitura, a escrita e o próprio desenho.

As propostas de representação da história e de algum episódio ou personagem presente nela, possibilitaram produções diretamente relacionadas à história. As crianças compreenderam que não deveriam se distanciar do contexto literário, ao

elaborarem seus desenhos. Elas teriam que organizar as informações que assimilaram da obra e traduzi-las através do desenho, revelando compreensão sobre ela de maneira pessoal. Isso porque o desenho não é uma expressão literal do que a criança assimila, mas uma interpretação que envolve observação e emoção – manifestações objetivas e subjetivas.

As atividades 5, 8, 23, 26 e 27 não apresentaram resultados favoráveis à concretização dos objetivos pois foram propostas mediante a organização de cenas em seqüência temporal. As crianças demonstraram dificuldades em elaborar tais atividades, tanto na forma de desenho, como nas formas oral e escrita.

As atividades 7 e 11 também não apresentaram resultados totalmente satisfatórios, pois as crianças apreciaram muito as histórias, preferindo reproduzi-las ao invés de recriá-las. Suas ilustrações e seus temas provocaram comoção e polêmicas entre as crianças, que se envolveram com os acontecimentos das histórias, durante o tempo em que me ouviram contá-las.

A atividade 28 não atendeu às expectativas da professora coordenadora que a propôs, pois não foi estimulada adequadamente. A professora coordenadora sugeriu alguns temas, mas não motivou a construção de idéias sobre eles.

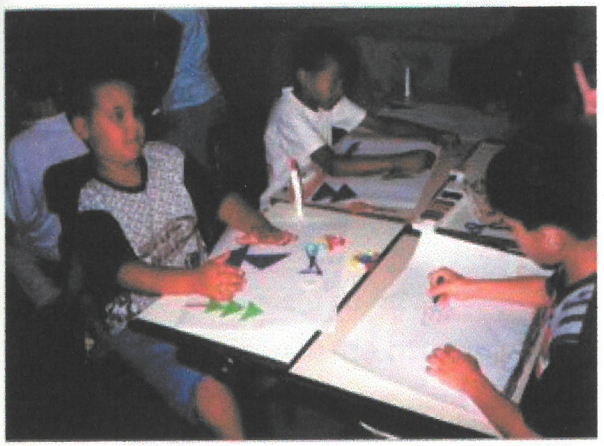
Portanto, das 28 atividades desenvolvidas a partir da leitura de obras literárias e do desenho infantil, apenas 7 não apresentaram resultados totalmente satisfatórios, o que demonstra uma contribuição relevante do desenho para a assimilação de conteúdos que, neste caso, se referiam à leitura e, consequentemente , à escrita.

A seguir, serão analisadas as opiniões e os conceitos desenvolvidos pelos alunos a respeito do desenho e da leitura de histórias, assim como a opinião dos pais dos alunos sobre o desempenho escolar de seus filhos e as possíveis mudanças no comportamento de leitura deles, para uma compreensão mais abrangente e objetiva dos resultados desse trabalho.

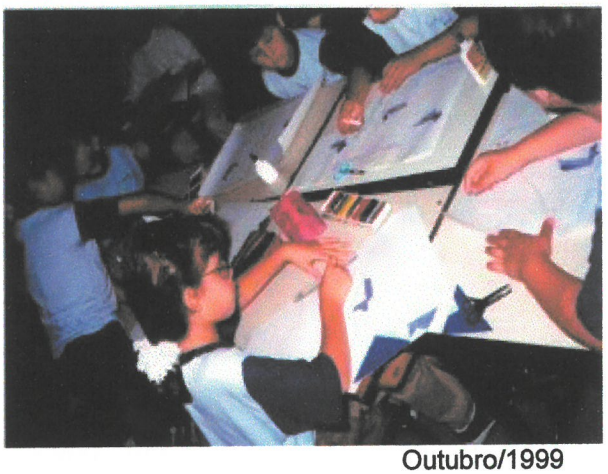
SITUAÇÕES DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE DESENHOS

Julho/1999

Agosto/1999



Outubro/1999



Outubro/1999

Novembro/1999

Novembro/1999

4.4 "O OLHAR" DAS CRIANÇAS SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS (DEZEMBRO DE 1999)

Após o término de todas as atividades relacionadas à leitura, à literatura e ao desenho, realizei uma entrevista com cada aluno (Anexo C), com o objetivo de verificar a contribuição dessas atividades para a formação de leitores iniciantes, a partir da análise de suas próprias opiniões a respeito dos temas estudados.

As entrevistas foram realizadas dentro de minha própria classe, durante o período de aula. Enquanto desenvolviam os conteúdos programados para o dia, as crianças eram chamadas, uma a cada vez, para responderem às perguntas da entrevista, num lugar reservado no fundo da sala. As respostas eram registradas por escrito.

Algumas perguntas deixavam as crianças pensativas, o que exigia disponibilidade de tempo para que pudessem refletir sobre a elaboração de suas respostas. Por isso, apenas quatro crianças eram entrevistadas por dia.

As entrevistas foram compostas pelas seguintes questões:

a) O que você mais gostou de fazer na classe este ano? (citar três atividades no mínimo)
b) Você gosta de fazer desenhos? Por quê?
c) O que você fica pensando quando está desenhando?
d) O desenho serve para quê? Ele ajuda a aprender? O quê?
e) Você gostou de desenhar histórias este ano? Por quê?
f) Gosta de ouvir histórias? O que é melhor: ler ou ouvir? Por quê?

Dos 36 alunos que faziam parte da primeira série A, 34 foram entrevistados, pois um foi transferido de escola e o outro apresentava dificuldade na articulação das palavras, sendo pouco compreendido pela professora, o que causava constrangimento ao aluno, silenciando-o. Este aluno era atendido periodicamente por uma fonoaudióloga e recebia acompanhamento individual na sala de aula, quanto à realização de suas tarefas. A interpretação de seus desenhos era favorecida pelas figurações presentes nas cenas e pelo auxílio de um amigo da classe que, devido à convivência diária com o aluno, conseguia compreendê-lo, fornecendo informações sobre suas atividades .

As respostas dos alunos foram arroladas, tabuladas, analisadas e organizadas em categorias, que caracterizaram as opiniões mais freqüentes.

As respostas de cada questão foram estudadas e comentadas separadamente, a fim de explicitar a reflexão realizada sobre cada uma.

A) O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE FAZER NA CLASSE ESSE ANO? (CITAR 3 ATIVIDADES NO MÍNIMO)

Apenas as atividades mais citadas pelas crianças foram classificadas na tabela abaixo; algumas surgiram em número insignificante e, por isso, não foram consideradas relevantes para a análise.

Tabela 58 – Preferência das crianças pelas atividades desenvolvidas durante o ano

Atividades mais citadas pelas crianças	*Número de respostas do total (34)*
Escrita	34
Matemática	21
Desenho	20
Leitura	16
Pintura	13
Ditado	12
Recorte e colagem	06
Provas	03

As atividades de escrita e Matemática foram as mais citadas, pois a expectativa das crianças pela aprendizagem da escrita e dos cálculos, ao ingressarem na primeira série, é grande. Provavelmente, essa expectativa se deve a diversos fatores, observados durante o ano, como por exemplo: a mesma expectativa por parte dos adultos com os quais a criança convive; a mudança para um novo nível de escolaridade e, consequentemente, para uma nova escola (ensino fundamental); o conhecimento sobre os objetivos dessa nova escola (a alfabetização); a observação da experiência escolar dos colegas mais velhos, etc.

A atividade de desenhar é citada por 20 dos 34 alunos, o que significa que as crianças conservaram o gosto por essa atividade durante a primeira série, apesar do maior interesse manifestado pela aprendizagem da leitura e escrita.

Muitas atividades dão prazer às crianças durante o processo de alfabetização, no entanto, aprender a ler e a escrever representa a maior conquista da criança, pela compreensão adquirida sobre o mundo simbólico adulto. O desenho não pode superar a preferência por esse aprendizado, mas pode favorecer a assimilação de conceitos, tornando-os mais agradáveis e significativos para a criança. Partindo da teoria

histórico-cultural, Ferreira (1998) explica que o desenho, enquanto signo constituído pelas interações sociais, pode modificar a estrutura das funções psicológicas, ou seja, ele é considerado um instrumento que constitui o pensamento humano.

> Desenhar, como atividade humana, implica funções psicológicas superiores como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, é constituída e mediada por signos, pela linguagem e pelo "outro". Como produto dessa atividade humana, o desenho ... pode adquirir o caráter de instrumento simbólico, o estatuto de signo. Como signo, o desenho pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas. (Ferreira, 1998, p. 46)

As investigações de Pillar (1996a) , fundamentadas na teoria cognitivista, também demonstraram que:

> ... a arte é uma forma de construir conhecimentos, que é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição, mas também que a arte influi na construção de conhecimentos, em especial em relação à construção da escrita. Assim, possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente suas experiências. (p. 13)

A escrita era uma atividade constante e, por isso, talvez tenha sido mais valorizada que a leitura. Outro motivo que explica a preferência das crianças pela escrita é o fato da leitura "parecer" uma atividade mais passiva para elas, enquanto a escrita é a manifestação concreta de conhecimentos e a confirmação de um intercâmbio com os outros, apesar das crianças compreendem que uma está relacionada à outra. O progresso percebido nas atividades de escrita – ditados, produções de textos, etc – é que representava a conquista gradual do processo de alfabetização, pois aquele que revelava o domínio da escrita, consequentemente dominava também a leitura.

B) VOCÊ GOSTA DE FAZER DESENHOS? POR QUÊ?

Todas as crianças afirmaram gostar de desenhar e as respostas revelaram o que o desenho representa para as crianças, ou seja, os conceitos que têm sobre ele. Essas respostas foram agrupadas em categorias, elaboradas de acordo com os conceitos observados e organizadas na tabela abaixo.

Tabela 59 - Opinião das crianças sobre o significado do desenho

Conceito de desenho / *Nº.de respostas*	*Desenho-aprendizagem*	*Desenho-prazer*	*Desenho-Imaginação*
34	28	16	09

O ***desenho-aprendizagem*** é o desenho relacionado à idéia de aprender a desenhar, a pintar, a escrever e a compor histórias. Nesta categoria está incluído o conceito de desenho como arte, ou seja, aprender a desenhar para "fazer bonito", "fazer quadros".

Questão b. *Você gosta de fazer desenhos? Por quê?*

Respostas: *Sim. Porque ajuda a pensar em muitas coisas, a escrever as coisas. Ajuda a gente a ajudar os outros no que eles precisarem.* (Michele – 1ª. turma)

Sim. Porque aprende mais a desenhar, a escrever; para fazer um desenho bonito. (Tiago – 2ª.turma)

Sim. Porque o desenho é muito importante, porque a gente aprende mais a desenhar. A gente aprende mais e põe na cabeça o desenho. (Daiane – 3ª. turma)

O ***desenho-prazer*** é o desenho relacionado à idéia de uma atividade "gostosa", "legal" e "divertida", ou seja, uma atividade que proporciona sensações agradáveis, prazerosas. Seguem abaixo alguns exemplos de respostas relacionadas à categoria do desenho-prazer.

Sim. Porque eu acho bonito, porque eu gosto de pintar. (Leonardo – 1ª. turma)

Sim. Porque é muito gostoso de pintar. Porque tem muitos pensamentos na cuca para fazer outros desenhos. (João – 2ª. turma)

Sim. Porque é divertido; porque você desenha pra ele ficar bonito; porque fica uma obra de arte para você. Uma obra é você desenhar, pintar e você se diverte. (Meritton – 3ª. turma)

O ***desenho-imaginação*** está relacionado à idéia de pensar, imaginar, criar, formar histórias, verificada nas expressões utilizadas pelas crianças ("ter idéias", "ajuda a pensar", "usa a imaginação"). Os exemplos a seguir ilustram a categoria do desenho-imaginação.

Sim. Porque é legal desenhar muitas coisas; a nossa imaginação vai inventando bastante coisas e aí a gente desenha tudo que a imaginação tem.
(Natan – 1ª. turma)

Sim. Porque no desenho aprende muita coisa, para aprender muitas idéias na imaginação. (Maicon – 2ª. turma)

Sim. Porque depois eu pinto, eu uso a imaginação. Porque se não desenhar a folha fica limpa; com desenho ela fica legal. (Darlan – 3ª. turma)

De acordo com a tabela acima, 28 dos 34 alunos relacionaram a atividade de desenhar à idéia de aprender algo, inclusive o próprio desenho.

Durante as atividades realizadas, as crianças demonstraram reconhecer a existência de fases no desenvolvimento do desenho, pois, com o tempo, observaram que seus desenhos ficavam melhores, mais bonitos e próximos da realidade visual. As crianças perceberam ainda que o desenho auxiliou no processo de aprendizagem dos demais conteúdos. Em sua pesquisa, Pillar (1996b) verificou que as crianças "... têm concepções a respeito do processo de desenho, que tais concepções se alteram à medida que elas se apropriam dessa linguagem e que elas concebem o desenho como um objeto onde estão relacionados a ação gráfica e o pensamento" (p. 212). Por outro lado, Iavelberg (1993) constatou que:

> [através de] ... atividades que envolvem a criança em fazeres escolares com sentido para si próprio, ... , o aluno adquire e produz conhecimento, com coerência em relação a representações que constrói a respeito desses objetos, e estrutura seu papel de estudante. (p. 102)

Por sua vez, Derdyk (1994) revela que:

> A representação pode estar fortemente aliada a um desejo expressivo de captar e de se apropriar destes conteúdos sob a forma de signos gráficos, representando novos significados. A criança ao agilizar os conteúdos do imaginário, contracenando com os elementos da realidade física e cultural, inventa e repete figurações, configurações gráficas. (p. 53)

Do total de alunos, 16 definiram o desenho como uma atividade prazerosa, como a atividade de brincar, que diverte, dá alegria e bem estar. Por analogia, brincando também se aprende de forma prazerosa.

Nove dos alunos perceberam que o desenho favorece a imaginação e aguça a criatividade. Para Derdyk (1994)

> desenhar é uma atividade lúdica, reunindo, como em todo jogo, o aspecto *operacional* e o *imaginário* . Todo o ato de brincar reúne esses dois aspectos que sadiamente se correspondem. A operacionalidade envolve o funcionamento físico, temporal, espacial, material, as regras; o imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações. (p. 73)

No entanto, a capacidade de usar a imaginação poderá ser aperfeiçoada através de um trabalho sistemático e bem planejado, dentro da escola.

c) O QUE VOCÊ FICA PENSANDO QUANDO ESTÁ DESENHANDO?

Por ser abrangente, esta questão permitiu a elaboração de diversas categorias de respostas, que apresentaram uma inter-relação. Essas categorias foram nomeadas de acordo com a reflexão e o planejamento que as crianças revelaram sobre seus desenhos. Apenas as categorias que mais interessavam à análise do desenho neste trabalho foram comentadas após a organização dos dados na tabela abaixo.

Tabela 60 - Reflexão das crianças sobre o ato de desenhar

Classificação do desenho	*Número de respostas do total (34)*
"Metadesenho"	15
Desenho-representação	11
Desenho-arte	11
Desenho-avaliação	09
Desenho-escrita	07
Desenho-imaginação	05
Desenho-identificação	03
Desenhos-busca de modelos	03

a) *"Metadesenho"*[8]: algumas respostas (15) evidenciaram que as crianças planejam o que fazer e como fazer nas atividades de desenho; elas refletem sobre eles e emitem julgamentos, avaliando-os. Pensam sobre as possibilidades de realizarem os desenhos que gostam e que desejam aprender a fazer, ou seja, sobre as facilidades e dificuldades a serem enfrentadas.

Enquanto realizam seus desenhos, ou após finalizá-los, observam e classificam seus aspectos como bonitos ou feios, certos ou errados. Se considerarem necessário, apagarão o que não aprovaram e corrigirão as imperfeições detectadas.

No momento em que refletem e planejam seus desenhos, as crianças buscam inspiração no conhecimento que já adquiriram sobre ele e nos modelos observados em seu meio. Lowenfeld (1977) explica que a atividade criadora da criança "... exprime sempre um confronto com seu próprio 'eu', com sua experiência pessoal. À medida que 'pensa' nela, suas reflexões se concentram na experiência que terá de pintar" (p. 13). Iavelberg (1993) concluiu que:

> A interação entre iguais na sala de aula, ou seja, entre crianças de níveis de desenvolvimento aproximados, é uma forma privilegiada de aprendizagem ... Enfrentar um problema, criar e inventar soluções por si ou em colaboração com os demais, comparar seu trabalho com os dos colegas, enriquece, socializa e relativiza os processos de apropriação e produção do conhecimento, onde tanto conhecer como produzir envolve atividade criadora do sujeito. (p. 105)

[8] Esse termo foi criado para definir o desenho infantil como uma atividade que conduz à reflexão sobre ele mesmo, segundo a análise da opinião das crianças.

Questão c. *O que você fica pensando quando está desenhando?*

Respostas: *Fico imaginando, pensando os detalhes; como os amigos já fizeram, como eu vou fazer o desenho.* (Luani – 1ª. turma)

Eu penso se eu vou errar; eu acho bonito, interessante. (Rafael – 2ª. turma)

Eu penso nas coisas, no desenho que eu vou fazer. (Natiele – 3ª. turma)

b) Desenho-representação : refere-se especificamente aos temas escolhidos pela criança para a elaboração do desenho, ou seja, quais elementos representar nos desenhos. Muitas vezes eles são buscados nos meios de comunicação, no ambiente familiar ou escolar , no contexto cultural da criança e nas obras literárias. De acordo com Pillar (1996b),

> o desenho como registro de experiências é uma atividade que possibilita à criança documentar vivências, pensamentos, alegrias, perdas, enfim, tudo que lhe é significativo. É enriquecedor do repertório gráfico, por referir-se às mais diversas situações (p. 60).
>
> Poder-se-ia dizer, então, que as artes, como sistemas de símbolos, são instrumentos para interpretar o mundo, transformando informações, sentimentos, sensações em experiências. (Pillar, 1996b, p.35)

Para esta autora, "o significado da palavra representação no desenho da criança tem, assim, um sentido de simbolização, de recriação, de reconstrução do seu mundo ao nível das imagens, do pensamento e da imaginação" (Pillar, 1996b, p.43).

O desenho-representação é revelado nas respostas abaixo.

Em mim mesmo; às vezes eu fico pensando no que acontece comigo mesmo. Às vezes eu desenho e fico pensando que sou eu. Por exemplo, eu faço um hominho e fico pensando que eu sou o desenho, ou então eu posso fazer um animal e pensar que o animal sou eu. (Gabriel – 1ª. turma)

Desenhar o Natal, o papai Noel, o trenó dele; eu penso que eu mesmo sou o desenho, porque dá esperança de amor pras crianças. Eu penso que o desenho é feliz, eu penso que ele é nós. Eu penso que ele é solto pra viver feliz. (Marcos – 2ª. turma)

Em desenhar um avião; desenho coisas que eu copio da minha casa; desenhar uns personagens: Mickey, Lobo Mau, Minie, Lobisomem, Chapeuzinho Vermelho.

(Mateus – 3ª. turma)

c) Desenho-arte: este é definido através da importância que as crianças atribuem à beleza, à perfeição dos traços no desenho. Com o tempo, as crianças se tornam mais exigentes em relação a seus desenhos, desejando que estes se assemelhem às imagens reais que observam, ou seja, imagens do mundo concreto em que vivem. Essa intenção revela a fase do desenvolvimento do grafismo infantil em que as crianças se encontravam, no final do ano, denominada por Luquet (1979) de realismo visual. Essa fase é caracterizada pela preocupação em representar os objetos da forma como são visualizados: o desenho que anteriormente destacava os detalhes de um objeto, manifestando todo o conhecimento que a criança possuía dele, perde seus pormenores, tornando-se mais objetivo; a transparência é substituída pela opacidade; o rebatimento e a mudança de pontos de vista são substituídos pela perspectiva (Luquet, 1979). Derdyk (1994) expõe essas mudanças, explicando que:

> ... lá pelos seis/sete anos aproximadamente, a criança já começa a descobrir e a se interessar pela noção de medida, de grandeza, de deslocamento dos objetos entre si. A observação se torna um fator presente na busca de uma maior quantidade de repertório, auxiliando a constatação da causalidade dos fenômenos físicos. As figuras representadas graficamente, por exemplo, assumem posições mais variadas. (p. 129)

O desenho-arte é demonstrado pelas respostas a seguir.

Que eu vou fazer uma coisa bonita, que vai ficar bem bonito.

(Weverton – 1ª. turma)

Em desenhar bonito, em pintar.

(Guilherme – 2ª. turma)

Eu fico pensando como eu vou desenhar, fico pensando que eu vou desenhar uma coisa bonita; às vezes eu penso que ele está feio, aí eu dou um jeito dele ficar bonito, eu apago ele e tento desenhar de novo. (Meritton – 3ª. Turma)

d) Desenho-escrita: o estudo sobre a opinião das crianças permitiu afirmar que elas planejam histórias, narrativas sobre seus desenhos, ao executá-los. Esse planejamento implica no estabelecimento de relações de idéias e elementos representados nos desenhos que, posteriormente, prepararam a criança para a produção de textos. Moreira (1997) define o desenho infantil, nesta fase do desenvolvimento, como um "... jogo regulado e também um jogo de construção" onde se observa "... o caráter lúdico e o caráter de escritura... A criança nesta fase se diverte criando personagens e situações diferentes, construindo histórias" (p. 49). Ferreira (1998) observou que o desenho da criança "... coloca a sua/nossa disposição um instrumento em que as figuras apresentadas podem ligar-se umas às outras pelas narrativas, originando pequenas histórias e eventos" (p. 73). O desenho, chamado pela autora de objeto figurativo,

> ... apresenta o caráter de texto gráfico, no qual figurações desencadeiam sua narrativa e a do "outro". As figurações unem-se pela fala do intérprete, pelas falas que evocam e não por si mesmas. Portanto, o objeto figurativo é evocador da fala e é por meio dela que se encontra a narração. (Ferreira, 1998, p. 73)

A análise dos dados da segunda e terceira questões evidenciou que as crianças perceberam o desenho como uma atividade cognitiva, que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento nos estudos.

As respostas abaixo ilustram a categoria desenho-escrita.

> *Em fazer o desenho e escrever a história dele.* (Tafiny – 1ª. turma)

> *Pensando em fazer algum desenho, em desenhar um avião, um carro, um caminhão; em escrever sobre o desenho que eu fiz.* (Jhonatas – 2ª. turma)

> *Penso o que eu vou fazer, o que eu vou desenhar. Eu penso numa coisa que eu vou escrever na historinha.* (Daiane – 3ª. turma)

D) O DESENHO SERVE PARA QUÊ? ELE AJUDA A APRENDER? O QUÊ?

As respostas dos alunos foram inicialmente classificadas em categorias mais específicas e, após uma segunda análise, foram reorganizadas em categorias mais abrangentes, a fim de melhor definir a natureza das respostas em relação à função do desenho, revelada pelas crianças. Essa dificuldade em classificar as respostas se deve à subjetividade presente nelas.

Tabela 61 - Finalidade atribuída ao desenho pelas crianças

Função do desenho	*Nº. de respostas do total (34)*
Para aprender	24
Para lembrar	22
Para desenvolver atividades	13
Para pensar	10
Para divertir	06

A análise das respostas das crianças revelou, mais uma vez, que a maioria delas – 24 - compreende o desenho como uma atividade cognitiva, que favorece a aprendizagem de diversos conteúdos. Poucas atribuíram ao desenho a função de divertir, percebendo que se trata de uma atividade séria e não um simples passatempo.

As respostas obtidas através da **questão d** estão relacionadas a mais de uma categoria, por isso não foi possível apresentar exemplos específicos de respostas sobre cada uma. As palavras em negrito destacam a categoria *para aprender*.

Questão d. *O desenho serve para quê? Ele ajuda a aprender? O quê?*

Respostas: *Dá pra escrever historinhas, uma letra que a gente não sabe, porque quando a gente não sabe escrever uma palavra nós vamos tentar escrever a palavra e aí a gente* ***aprende****.*

Sim. ***Aprender*** *a escrever, porque a gente vai tentar escrever algumas coisas.*

(Jéssica – 1ª. Turma)

Para pensar e para ler.

Sim. A gente olha os desenhos, escreve os nomes e lê. A gente ***aprende*** *muito Olhando nos desenhos, pensando nos desenhos, fazendo o nome deles.*

(João – 2ª. turma)

Para inventar idéias e desenhar; para a gente ***aprender****. A gente* ***aprende*** *a ler, a gente* ***aprende*** *a escrever. As letrinhas do desenho que a gente não sabe a gente vai pensando, porque o desenho dá idéias para a gente.*

(Natiele – 3ª. turma)

A valorização do costume de arquivar todas as atividades da criança é desenvolvida pela escola para apreciação dos pais, para a valorização dos trabalhos infantis, para a observação do desenvolvimento da aprendizagem durante o ano, para que a criança se recorde das tarefas executadas e de seus primeiros anos na escola, construindo sua história e identidade. Isso justifica a existência da segunda categoria, que reúne grande número de opiniões.

> *Para guardar, para* ***lembrança****, para pôr em exposição e guardar com muito carinho.*
> *Sim. Para ajudar na* ***memória****,* ***lembrando*** *o desenho.* (Marciel – 1ª. turma)

> *Para guardar de* ***lembrança****, para guardar bem guardado; dar pra mãe e pro pai.*
> *Sim. Aprende a desenhar, a pintar, a escrever.* (Daiene – 2ª. turma)

> *Para a professora* ***guardar****; para levar embora e mostrar para as mães.*
> *Ajuda. Ajuda a desenhar, a fazer tarefa. Quando a professora escreve no desenho, ajuda a escrever também.* (Taís – 1ª. turma)

Como a maioria das atividades sobre desenho, durante o ano, fundamentavam-se em histórias e eram orientadas quanto aos temas e ao uso do material, 13 crianças relacionaram finalidades práticas a elas, como por exemplo, fazer cartas, livros, histórias e arte. As respostas abaixo justificam essa terceira categoria.

> *Eu guardo de lembrança ou senão pra enfeitar, colocar na parede ou na estante porque fica bonito.*
> *Ajuda. Muitas coisas: eu aprendi a* ***escrever****, eu ia pensando, falando as letras e* ***escrevendo****; a pensar.* (Mariane – 1ª. turma)

> *Para saber, para brincar, para pintar.*
> *Ajuda. Aprende a desenhar, a* ***escrever****, a pintar; eu faço o desenho e* ***escrevo*** *o que aconteceu.* (Tiago – 2ª. turma)

> *Para aprender a* ***escrever*** *e* ***ler****. Se você está contando uma historinha para nós, A gente lê, depois faz o desenho e depois quando você acaba, a gente faz a historinha que eu desenhei e aí a gente acaba.* (Meritton – 3ª. turma)

As crianças também perceberam que o desenho estimula a imaginação e a criatividade (10). Para Ferreira (1998) , a criança manifesta em seus desenhos tudo que assimila na interação com o outro, por meio da linguagem.

> Nesse movimento interativo, viabilizam-se muitas formas de "apropriação" de conhecimentos, relações, palavras dos "outros" ... Portanto, "apropriar" é aprender. É uma aprendizagem que exige um complexo de ações para se constituir. É o conhecimento estabelecido pelas mediações sociais, históricas e culturais e pelo desenvolvimento das operações mentais e motoras. (Ferreira, 1998,p. 52)

As respostas seguintes estão relacionadas à categoria *para pensar*.

> *Para nós* ***pensar****, pra gente aprender muitas coisas.*
> *Sim. Eu tinha dois anos, aí eu queria fazer um desenho que eu nunca fiz, aí meu cérebro fez eu* ***pensar*** *e aprendi pra sempre.* (Gabriel – 1ª. turma)

> *Para os outros* ***pensar****, depois aprender.*
> *Ajuda a gente a viver feliz, a aprender. Cada vez que eu desenho, eu escrevo o que eu desenhei; cada vez que eu vou desenhando eu* ***penso mais****.*
> (Marcos – 2ª. turma)

> *Pra desenhar e pintar; para copiar da televisão, ou então da cabeça, da* ***imaginação****.*
> *Ajuda. Ajuda a copiar, como se você olhasse bem e copiasse.* (Mateus – 3ª. turma)

Quase todas as crianças afirmaram que o desenho ajuda a aprender – 33. Os conteúdos aprendidos por meio do desenho, relacionados pelas crianças, foram classificados na tabela abaixo de acordo com a freqüência de suas citações.

Tabela 62 - Relação desenho-aprendizagem estabelecida pelas crianças

Aprendizagem através do desenho	***Número de respostas do total (34)***
Aprender a desenhar	27
Aprender a escrever	19
Aprender a pensar	11
Aprender a pintar	09
Aprender a fazer histórias	08
Aprender a ler	04

Para 27 crianças, com o desenho se aprende a desenhar, copiando modelos e memorizando-os, ampliando o repertório de desenhos, adquirindo novas técnicas, testando novas possibilidades ao pensar e imaginar.

Outra vez, reforçam a opinião de que o desenho faz pensar, raciocinar, inventar, relacionando as atividades desenvolvidas através dele com as de escrita e formação de histórias. Para as crianças, os desenhos permitem "saber mais", pensar a seu próprio respeito e sobre os textos criados a partir deles.

Para 19 crianças, o desenho também auxilia na aquisição da escrita, pois é pensando sobre ele que criam seus textos, selecionado as letras corretas a serem usadas e estruturando as palavras e frases. Portanto, para realizar o desenho e a escrita é preciso pensar bastante.

E) VOCÊ GOSTOU DE DESENHAR HISTÓRIAS ESTE ANO? POR QUÊ?

Das 34 crianças entrevistadas, 33 responderam que gostaram de desenhar as histórias. As justificativas das respostas foram agrupadas em categorias, representadas na tabela abaixo.

Tabela 63 – Justificativa das crianças para a satisfação em desenhar histórias

Desenho de histórias	*Nº. de respostas do total (34)*
Para aprender a escrever	21
Porque gostou das histórias	17
Para aprender a desenhar e pintar	15
Porque pensa mais	12
Para aprender a ler	06

A opinião da maioria das crianças – 21 - revelou que as atividades com desenhos e histórias, durante o ano, foram interessantes para o aprendizado da escrita. Esse dado é compatível com a preferência das crianças pelas atividades de escrita durante o processo de alfabetização.

As próximas respostas ilustram a categoria *para aprender a escrever.*

Questão e. *Você gostou de desenhar histórias este ano? Por quê?*

Respostas: *Sim. Porque é muito bom fazer historinhas para* ***aprender a ler e escrever,*** *e como desenhar.* (Bárbara – 1ª. turma)

Sim. Porque a gente escreve a historinha que a gente imagina; a gente ***aprende a escrever,*** *quando a gente desenha uma coisa, a gente imagina e escreve muitas coisas sobre a historinha.* (Maicon – 1ª. turma)

Sim. Porque aí a gente ***aprende a ler e escrever.*** *Porque o desenho dá idéias para a gente, e aí eu guardo na cabeça para escrever depois.*
(Natiele – 3ª. turma)

A terceira questão desta entrevista, por ser mais específica à atividade de desenhar, não ofereceu muitas respostas relacionadas às atividades de leitura e escrita. Ao responderem essa questão, as crianças pensaram o desenho de maneira isolada, como uma atividade que possui um fim em si mesma, ou relacionada a funções mais subjetivas.

Como a quinta questão se referia à relação desenho-história, a maioria das crianças refletiu e percebeu que a atividade foi mais objetiva, isto é, direcionada ao desenvolvimento do potencial cognitivo: pensar, aprender, criar, imaginar, etc. O resultado da tabulação da segunda questão confirma essa análise.

Para 17 crianças as atividades com histórias e desenhos foram muito prazerosas, e viabilizaram um maior vínculo delas com os livros, permitindo motivação para a leitura;15 crianças revelaram que as histórias literárias forneceram novos elementos e idéias para a elaboração de seus desenhos, ou seja, as histórias ensinaram a desenhar. Ao tentarem ilustrar partes das histórias, as crianças adquiriram novos modelos de desenhos, ampliando o conhecimento que tinham e criando formas diferentes, a partir daquelas já observadas.

As respostas a seguir se referem à segunda categoria.

Sim. Porque eu estava aprendendo a escrever as historinhas; porque eu ***gostei*** *da história.* (Michele – 1ª.turma)

Sim. Porque eu ***gostei*** *das historinhas.* (Leonardo – 1ª. turma)

Sim. Pra inventar histórias também. Porque ***a historinha é legal.***
(Mariana Carolina – 1ª. turma)

Sim. Porque tem desenho bonito e aí eu pego e copio. Porque a ***historinha é legal****, ela ensina a ler e a escrever. Porque tem coisa escrita, nós vamos copiar e eu aprendo.* (Daiene – 2ª. turma)

Enfim, as atividades desenvolvidas ajudaram os alunos a pensarem sobre os desenhos, sobre a escrita e sobre as histórias, assim como estimularam a imaginação e a criatividade na elaboração destes pela criança, durante o processo de alfabetização. Essa afirmação é legitimada pelo resultado da análise das atividades práticas, realizadas com histórias e desenhos, que revelaram criatividade a partir das obras lidas. Poucas crianças realizaram reproduções nas atividades desenvolvidas. Lowenfeld (1977) acredita que:

> Quanto maior o impulso que a criança sentir para se expressar, maior será sua concentração no trabalho que executa. Mas o impulso para a expressão só existirá se uma experiência for suficientemente forte para provocá-la. E uma experiência é bastante forte somente quando afeta as necessidades básicas infantis e quando a criança se mostra suficientemente sensível. Por 'necessidades básicas' entendemos nada mais que as necessidades fundamentais para seu bem-estar emocional e mental, principalmente as condições ambientais que incluem o amor, o afeto, a que todas as crianças têm direito. (p. 157)

Iavelberg (1990) também acredita que "as idéias que a criança constrói a respeito do ato de desenhar *não são separadas das idéias que esse meio tem sobre o desenho*" (p. 100).

A maior parte dos alunos relacionou conhecimentos na elaboração de novos contextos e tem consciência disso. As crianças perceberam que aprenderam e souberam identificar os conteúdos aprendidos, assim como os objetivos relacionados à aprendizagem desses conteúdos.

F) GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS? O QUE É MELHOR, LER OU OUVIR? POR QUÊ?

Todas as crianças afirmaram gostar de ouvir histórias. A tabela abaixo mostra a preferência delas por ouvir ou ler histórias.

Tabela 64 – Preferência das crianças pela prática de ler ou ouvir histórias

Preferência / No. de alunos	*Ler*	*Ouvir*	*Ler e ouvir*
1ª. turma (19)	04	06	09
2ª. turma (09)	03	03	03
3ª. turma (06)	01	04	01
Total (34)	08	13	13

A opinião das crianças é unânime: ao realizarem a leitura solitariamente aperfeiçoam a aprendizagem desta, de forma mais eficiente e rápida. Além disso, a leitura também é citada como uma atividade que ajuda a escrever, pensar e desenhar; isso porque exige mais concentração e permite observar melhor os detalhes de palavras e ilustrações.

A preferência pela leitura é evidenciada nas respostas abaixo.

Questão f. *Gosta de ouvir histórias? O que é melhor: ler ou ouvir? Por quê?*

Respostas: *Sim. Ler sozinha. Porque eu aprendo a ler. Eu gosto de ouvir porque eu lembro depois.*
(Mariane – 1ª. turma)

Sim. Ler sozinho. Pelo menos a gente sabe ler, aprende mais, aprende a ler. ouvindo a gente aprende com a professora; a professora vai lendo, a gente presta atenção e aprende.
(Marcos – 2ª. turma)

Sim. Ler sozinha. Porque lendo sozinha a gente vai aprendendo as palavras mais difíceis; a gente aprende a ler, escrever, pensar, a desenhar.
(Daiane – 3ª. turma)

As crianças que revelaram preferência por ouvir histórias disseram que esse procedimento facilita a leitura solitária posterior; que desperta maior atenção, permitindo a aprendizagem; que é mais tranqüila, pois todos se mantêm concentrados numa só atividade; que é mais interessante, divertida e envolvente, pois quem conta a história planeja a entonação, as expressões, as pausas, a ênfase em determinados trechos da história, etc.

As respostas que se seguem correspondem à preferência das crianças por ouvir histórias.

> *Sim. Ouvir. Porque alguém conta lá na frente e explica tudo. Eu gosto de ler com os outros, porque sozinho, se a gente para e sai a gente esquece a parte que a gente tá lendo.*
> (Taís – 1ª.turma)

> *Sim. Ouvir. Para nós aprender a ler sozinho. Para a gente tentar depois.*
> *(Guilherme – 2ª. turma)*

> *Sim. Ouvir. Porque você ouve e depois lê, porque as letrinhas que é difícil vai aprendendo; porque as letras que nós não conhece, vai conhecendo.*
> *(João – 2ª. turma)*

Algumas crianças apresentaram respostas relacionadas às duas categorias – ler e ouvir histórias, justificando suas preferências.

> *Sim. Os dois. Ouvir é legal porque a pessoa lê pra gente e depois dá pra gente ler. Quando a gente lê sozinho é legal porque a gente vê os desenhos e você aprende a ler. E quando você quiser escrever uma parte você olha e você lembra qual é a letra.*
> (Darlan – 3ª. turma)

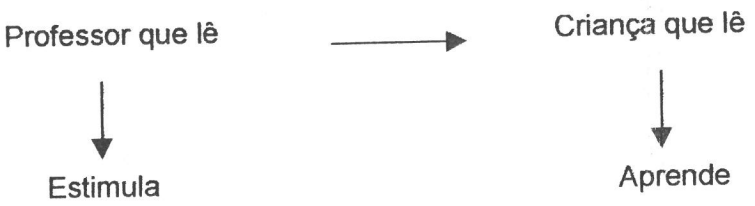
> *Sim. Os dois. Ler sozinho você pode ler com atenção. Ouvir é bom porque a gente Pode relaxar o corpo e porque a gente fica mais atento e lembra de palavras que a professora pede.*
> (Marciel – 1ª. turma)

> *Sim, bastante. Os dois. Quando eu ouço eu fico imaginando como era a história, aí quando eu vou fazer o desenho, fica tudo na minha cabeça. Eu gosto de ler porque as lições que eu já aprendi eu consigo ler bem rápido, as que eu não sei muito bem eu gaguejo.*
> (Luani – 1ª. turma)

A análise das opiniões das crianças permitiu afirmar que a leitura de livros de histórias, durante a primeira série, foi favorecida pela motivação delas em aprender a ler, escrever e desenhar, o que as levaram a explorar todo o material de leitura disponível. Portanto, é preciso tornar agradável a primeira experiência de leitura na escola pois, se ela for tratada de forma mecânica e sem muitos atrativos, não se tornará essencial à vida humana.

Concluindo, os alunos afirmaram que a leitura solitária é de grande importância para a sua aprendizagem; por meio dela se aprende a ler mais e melhor, se aprende a

escrever e a pensar. O contato com o instrumento dessa aprendizagem – o livro – é direto e possibilita a exploração dos elementos que o compõe. Por outro lado, a professora, enquanto mediadora do processo de leitura, facilita a aprendizagem dela ao realizá-la de forma envolvente, estimulando a aproximação das crianças com os livros.



Se um trabalho sistemático de incentivo e valorização à leitura não for realizado, o hábito de ler não se tornará significativo para as crianças.

A opinião das crianças revelou que elas reconhecem a importância do empenho pessoal na aprendizagem e o papel da professora enquanto sujeito essencial desse processo e do incentivo ao esforço delas.

A afetividade envolvida na relação professora-aluno-aprendizagem é um dos fatores determinantes para a formação das opiniões infantis. A identificação das crianças com determinado conteúdo surgirá de seu interesse por ele e de sua identificação com a professora. Se não houver interesse, mas houver identificação, a aprendizagem não será prejudicada, porém, se não houver ambos, a aprendizagem estará totalmente prejudicada.

4.5 "O OLHAR" DOS PAIS SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS (DEZEMBRO DE 1999)

Além das entrevistas realizadas com as crianças, foram enviados questionários aos seus pais, com o objetivo de realizar um levantamento das mudanças no comportamento de leitura dos filhos, observadas por eles durante o ano. A opinião dos pais foi considerada de grande relevância para uma completa análise do trabalho sobre a leitura, pois eles poderiam oferecer informações valiosas devido ao convívio mais íntimo que mantêm com as crianças.

Além disso, era preciso verificar se a opinião dos pais confirmava os resultados obtidos na análise das atividades práticas e das entrevistas.

Esse questionário foi composto por nove perguntas sobre o desenvolvimento das crianças nos estudos e na leitura e sobre possíveis mudanças no comportamento delas, em relação a esses assuntos (Anexo B). Dos 36 questionários enviados, 29 foram entregues à professora pesquisadora.

QUESTÕES A E B. OPINIÃO DOS PAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NOS ESTUDOS DURANTE O ANO

Todos os pais afirmaram ter acompanhado o desenvolvimento dos filhos durante o ano, demonstrando estar conscientes sobre o aproveitamento escolar deles.

Apesar disso, alguns comentários, realizados pelos pais, mostraram que suas opiniões divergiram da minha avaliação em relação à aprendizagem das crianças: 3 pais avaliaram o desempenho escolar de seus filhos de forma mais otimista que eu, 5 pais avaliaram de forma mais pessimista e 21 pais apresentaram a mesma opinião que eu.

A divergência dessas avaliações se deve à diferença de critérios e valores utilizada por alguns pais e por mim. De qualquer forma, a maioria dos pais concordou com o meu parecer sobre o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização, pois todos acompanharam e apoiaram o meu trabalho durante o ano.

Os pais que atribuíram um razoável desenvolvimento aos filhos (5), responsabilizaram as crianças por esse resultado, citando algumas justificativas para suas opiniões, como problemas de saúde das crianças, falta de entusiasmo e atenção, lentidão na realização das atividades.

Considerando que seus filhos se desempenharam bem nos estudos durante o ano, 11 pais também atribuíram às crianças o sucesso por esse resultado; apenas 2

deles citaram o meu empenho como um fator que contribuiu para uma boa aprendizagem.

Ao mencionarem que seus filhos se desenvolveram muito bem nos estudos, 13 pais comentaram que o esforço, o interesse e a capacidade intelectual das crianças foram os responsáveis pelos bons resultados. Mais uma vez, dois pais também mencionaram o bom tratamento e atenção que dediquei aos alunos como causas do bom desempenho deles.

De certo modo, os pais estavam certos em suas opiniões, pois todas as crianças se esforçaram para aprender. No entanto, poucos pais perceberam a valorização que ofereci ao empenho da criança, bem como minha dedicação à aprendizagem de todos, o que favoreceu o progresso do aluno no processo de alfabetização. Essa desvalorização do trabalho docente, por parte das famílias, alerta para a necessidade da elaboração de projetos, a serem realizados pela escola, que conscientizem os pais sobre a relevância da atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem.

QUESTÃO C. OPINIÃO DOS PAIS SOBRE O INTERESSE DAS CRIANÇAS PELOS CONTEÚDOS ESCOLARES

As respostas dadas a essa questão confirmaram a opinião dos pais, relatada acima, e também especificaram algumas características do comportamento das crianças, verificadas durante o ano, em relação aos conteúdos que interessam a essa investigação. Essas características se referem ao interesse revelado pelos conteúdos, e foram organizadas na tabela abaixo.

Tabela 65 – Interesse das crianças pelos conteúdos desenvolvidos, segundo a opinião dos pais

Comportamentos das crianças observados pelos pais	*Nº. de respostas do total (29)*
Maior prazer em desenhar	23
Interesse pelos livros de histórias	22
Interesse pela leitura	21
Interesse pelas lições	20
Interesse pela escrita	17
Vontade de aprender e esforço	16

As características mais observadas no comportamento escolar das crianças, durante o período de alfabetização, correspondem aos objetivos planejados para essa

investigação: a maioria dos pais – 23 - observou maior interesse por parte das crianças em desenhar, ler e conhecer histórias.

A opinião dos pais confirma os resultados das entrevistas e da análise das atividades práticas, ou seja, o envolvimento das crianças pelos conteúdos mais citados na tabela.

QUESTÃO D. OPINIÃO DOS PAIS SOBRE AS CAUSAS DO INTERESSE DA CRIANÇA PELOS CONTEÚDOS ESCOLARES

A tabela abaixo relaciona o motivo do surgimento dos interesses apontados na questão anterior, segundo a opinião dos pais.

Tabela 66 - Justificativa dos pais para o interesse das crianças pelos conteúdos

Causas do interesse das crianças pelos estudos	*Nº. de respostas do total (29)*
Características pessoais da criança: interesse, atenção, prazer e esforço pela aprendizagem	15
A descoberta da leitura e da escrita	04
O gosto pela escola e pela professora	03
A expectativa de um futuro profissional melhor	02
As expectativas dos adultos sobre a criança	01

Novamente, a maioria dos pais – 15 - atribuiu às crianças o interesse pelo bom desempenho nos estudos. Isso revela que as crianças realmente têm grandes expectativas em relação à escola, à aprendizagem da leitura e da escrita. A curiosidade que demonstram em decifrar os símbolos lingüísticos favorece o esforço, o prazer e a atenção. No entanto, a rotina, a monotonia e a falta de estímulos metodológicos poderiam bloquear o envolvimento da criança com o processo de aprendizagem. Uma atuação pedagógica competente é fundamental para que essas características da criança não se percam, embora falte aos pais a consciência desse fato.

QUESTÃO E. DECLARAÇÃO DOS PAIS SOBRE O INTERESSE DAS CRIANÇAS PELA COMPRA DE LIVROS, DURANTE O ANO

A maioria dos pais – 22 - afirmou que seus filhos pediram a compra de livros de histórias, durante o ano de 1999. Os títulos dos livros adquiridos pelos pais permitiram a classificação deles por estilos, organizada na tabela abaixo.

Tabela 67 - Material literário para crianças, adquirido pelos pais

Estilos literários	*Nº. de títulos*
Literatura atual	16
Contos de fadas	10
Gibis e outros	04
Coleções diversas	02

A maioria dos pais adquiriu mais livros de contos de fadas e da literatura atual. Esses dados coincidem com os estilos literários que trabalhei durante o ano. Os gibis e outros materiais de leitura foram pouco citados.

Comparando esses dados aos da Tabela 4 , sobre a caracterização do grupo de alunos pesquisado, pude perceber que apenas 13 pais compravam livros de histórias para as crianças, antes do início do ano, o que prova a mudança de hábitos em relação à leitura.

A tabela 4 também indica que o material gráfico para crianças, mais consumido pelos pais, eram as revistas para colorir e brincar e os gibis. A comparação dos dados desta tabela com os da Tabela 67 permitiu verificar que, no decorrer do ano, houve uma mudança nesse consumo, ou seja, a aquisição de obras literárias infantis apresentou um aumento significativo: 26 títulos (literatura atual e contos de fadas) foram consumidos em 1999. Além disso, os estilos literários que correspondem a esses títulos equivalem aos estilos utilizados para esta pesquisa.

Esses dados revelam tanto uma mudança quantitativa quanto qualitativa em relação ao consumo de produções escritas para as crianças, pelos pais.

QUESTÃO F. DECLARAÇÃO DOS PAIS SOBRE A PREFERÊNCIA DAS CRIANÇAS PELA APRENDIZAGEM DE ALGUM CONTEÚDO

Os pais arrolaram as atividades mais comentadas e consideradas preferidas pelas crianças, durante o ano de 1999. Essas atividades foram tabuladas e classificadas em categorias na tabela abaixo.

Tabela 68 - Preferência das crianças pelas atividades desenvolvidas, segundo os pais

Atividades preferidas pelas crianças da 1ª. série	*Nº. de respostas do total (29)*
Atividades de escrita	15
Atividades de matemática	10
Atividades de leitura	07
Atividades de desenho e pintura	05
Todas as atividades	04
Atividades de educação física	02

De acordo com a tabela acima, as atividades mais apreciadas pelas crianças foram as de escrita, citadas em 15 respostas . Esses dados confirmam, mais uma vez, que a importância desta fase da escolarização é reconhecida pelas crianças; elas percebem que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma aquisição essencial à vida humana.

QUESTÃO 6. OPINIÃO DOS PAIS SOBRE O AUMENTO DO INTERESSE DAS CRIANÇAS PELA LEITURA

Essa questão foi respondida por 27 pais; 25 responderam que atualmente seus filhos gostam mais de ler e 2 responderam que não. Aqueles que deram resposta afirmativa a essa questão justificaram suas opiniões, comentando sobre a importância que as crianças atribuíram à aquisição da leitura e o prazer relacionado a ela. Essas justificativas foram classificadas em categorias, de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 69 - Justificativa dos pais para o surgimento de um maior interesse das crianças pela leitura

Opinião dos pais sobre o gosto das crianças pela leitura	*Nº. de respostas do total (25)*
A leitura revela a compreensão da escrita, a descoberta do código lingüístico.	08
A leitura é fonte de conhecimento e fantasia.	06
A aprendizagem da leitura acarreta a curiosidade e o interesse em ler mais.	06
A leitura é incentivada na escola e em casa.	03
A aprendizagem da leitura permite a autonomia no uso da língua.	02
Total	25

De acordo com 6 dos 25 pais, a leitura é, para a criança, uma fonte de conhecimentos, que enriquece a imaginação, permitindo descobertas, sensibilizando

e conscientizando. Além disso, a aquisição da leitura desperta a curiosidade e o interesse da criança na procura por mais leituras, pois ao perceber que progride em seu aprendizado, a criança busca testar seus conhecimentos e investiga todo material escrito que encontra, tentando compreendê-lo.

Analisando as opiniões dos pais sobre o comportamento das crianças em relação à leitura, observa-se que ela é percebida como um instrumento de novas aprendizagens, através do qual informações, emoções, imagens, etc. são transmitidas.

Na opinião de 8 dos 25 pais, a aprendizagem da leitura representa para a criança a decifração de um código, ou seja, a compreensão da escrita. Portanto, o gosto pela leitura estaria relacionado à capacidade de compreender esse código. À medida que a criança avança no processo de aprendizagem da leitura, ela aumenta seu domínio sobre os símbolos lingüísticos e, consequentemente, a vontade de aprimorar esse domínio.

Para 2 dos 25 pais, o prazer da criança em ler está relacionado à conquista da autonomia no domínio da língua. Aprender a ler significa a independência da criança em relação ao adulto, pois poderá dispensar sua mediação na compreensão de um texto.

Essas categorias de respostas apontam para uma concepção de leitura diferente daquelas que foram comentadas anteriormente. A aprendizagem da leitura é percebida, dentro desta concepção, como um fim em si mesma, ou seja, como um conhecimento que conduz ao progressivo domínio da língua. O gosto pela leitura é desencadeado por esse domínio progressivo, quando a criança descobre que já sabe decifrar a escrita sozinha, sem a interferência de um adulto. Portanto, o hábito e o prazer de ler conduzem a um aprimoramento da própria leitura, e são resultado da busca persistente da compreensão da linguagem escrita.

De acordo com 3 dos 25 pais, o gosto pela leitura surge a partir do incentivo dos adultos, sejam eles professores ou parentes. Essa categoria de respostas revela que a aquisição da leitura está relacionada à estimulação do adulto, à afetividade envolvida na interação adulto-leitura-criança.

Independentemente de seu objetivo, a leitura se incorporará à vida do indivíduo se for incentivada e trabalhada de forma prazerosa e interessante, o que atribui grande importância à postura do professor quanto à relação criança-leitura, durante o processo de alfabetização.

QUESTÃO H. OPINIÃO DOS PAIS SOBRE POSSÍVEIS MUDANÇAS OCORRIDAS NO DESEMPENHO ESCOLAR DAS CRIANÇAS

Do total de 29 pais, 23 apontaram mudanças no desempenho escolar de seus filhos durante o ano; 3 deram respostas vagas, que não atendiam aos objetivos da questão e 3 não responderam. As respostas foram analisadas e classificadas em quatro categorias, que definem as mudanças verificadas no comportamento das crianças quanto ao desempenho escolar, de acordo com a opinião dos pais.

Tabela 70 - Mudanças no desempenho escolar das crianças, durante o ano, percebidas pelos pais

Mudanças no desempenho escolar	*Nº. de respostas do total (29)*
Maior interesse pelos estudos	17
Maior responsabilidade no cumprimento das atividades escolares	05
Melhor relacionamento interpessoal	05
Maior organização no desenvolvimento das atividades escolares	03

O maior interesse das crianças pelos estudos foi a mudança mais citada pelos pais - 17, o que está relacionado à motivação desenvolvida pelas atividades escolares. Essa motivação foi demonstrada por alunos que se encontravam em diferentes estágios do processo de aprendizagem da escrita e da leitura, o que pode ser confirmado pela participação destes nas atividades práticas. Nenhum aluno deixou de aprender.

QUESTÃO I. OPINIÃO DOS PAIS SOBRE A MANIFESTAÇÃO DE MUDANÇAS OCORRIDAS NO COMPORTAMENTO DE LEITURA DOS FILHOS

A resposta à essa questão foi optativa: 17 pais responderam e 12 não deram opinião. Eles poderiam apontar mudanças no comportamento de leitura de seus filhos, durante o ano. Em 13 das 17 respostas, os pais apontaram progressos da criança quanto ao seu desenvolvimento na leitura, e em 5 respostas mencionaram maior interesse em relação a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"VIVA A TESE COMO UM DESAFIO.
PORQUE ELA FICARÁ COMO O PRIMEIRO
AMOR, E SER-LHE-À DIFÍCIL ESQUECÊ-LA".[9]

UMBERTO ECO

[9] ECO, H. *Como se faz uma tese*. SP:Perspectiva, 1986, p. 183-4.

O objetivo desta investigação consistiu em verificar uma possível contribuição do desenho da criança para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura de obras literárias infantis, durante o período de aquisição da leitura e da escrita na escola. A intenção em ampliar o conhecimento sobre esse objeto de estudo (o desenho) e incluí-lo numa proposta de trabalho interdisciplinar na sala de aula, que pudesse favorecer a assimilação significativa de conteúdos, surgiu na vivência de práticas pedagógicas que planejei e desenvolvi com a arte infantil, como professora alfabetizadora. Essas práticas me fizeram supor que as experiências de leitura poderiam se tornar mais prazerosas quando relacionadas à expressividade no desenho.

Portanto busquei investigar a possibilidade de utilizar o desenho da criança como um instrumento de aprendizagem, que possa otimizar a apreensão de conteúdos, de maneira prazerosa, por se tratar de uma atividade cognoscente que abrange todas as manifestações humanas, como foi demonstrado por diversos autores. Devido a essa natureza, o desenho poderia revelar como as crianças assimilam, processam e expressam tudo que percebem, sentem e pensam no contato com a obra literária, ao mesmo tempo em que propiciaria a aproximação e o envolvimento da criança com a literatura, pela interação ativa e sistemática estabelecida com o livro, a partir de atividades que promovessem a sua leitura, observação, discussão, reflexão e interpretação.

A análise das informações obtidas nesta investigação, por meio de diversos instrumentos metodológicos e a reflexão sobre a relação existente entre elas, a partir dos fundamentos teóricos estudados, tendo em vista o objetivo proposto, possibilitaram o levantamento de algumas conclusões sobre a importância das atividades de desenho para o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, durante o período de alfabetização.

Enquanto professora e pesquisadora, desenvolvi 28 atividades com um grupo de 36 crianças (primeira série A), no decorrer do ano de 1999, que consistiram na leitura de histórias e na produção de desenhos sobre elas, com posterior explicação oral, durante o primeiro semestre letivo, e explicação escrita, no segundo semestre, ambas realizadas pela própria criança a respeito de suas criações. As narrações oral e escrita das crianças sobre os desenhos permitiram a análise de seus significados e, consequentemente, o desvelamento das construções mentais inerentes a eles. As características destas atividades foram categorizadas, quantificadas e comparadas entre três turmas de alunos, que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem, e entre o início e o final do ano letivo. Os resultados da análise das

atividades foram organizados por meio de uma síntese e confrontados com os resultados da análise das entrevistas realizadas com os alunos e dos questionários respondidos pelos pais.

Nesta pesquisa, as informações obtidas sobre o desenho infantil reafirmaram as teorias já construídas sobre ele, as quais fundamentaram este estudo, e acrescentaram outros conceitos a seu respeito, o que demonstrou a confirmação das hipóteses formuladas inicialmente.

De acordo com os estudiosos que investigaram a natureza, a função, a importância e as características da produção figurativa da criança, e com o resultado das atividades desenvolvidas nesta pesquisa, ficou evidente que a aprendizagem é um processo que se efetiva quando a simbolização e os conceitos estão relacionados às experiências vividas pelo aluno. Isso explica a necessidade em integrar a arte e a ciência dentro da escola.

As atividades realizadas com a leitura de histórias e desenhos provocaram a manifestação de diversas linguagens, como a gráfica, a escrita, a falada e a dramática, permitindo a construção de conhecimentos sobre o próprio desenho, sobre a leitura e a escrita, pois, para a criança, esses elementos se inter-relacionam nesse processo de construção.

A produção e a interpretação do desenho pela própria criança, que associou conhecimentos, sentimentos, percepções e imaginação relativos às histórias, demonstraram que as atividades articularam os aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil aos aspectos afetivo, motor, social e perceptivo, gerando processos criativos.

A observação das figurações infantis e a explicação destas pela criança, revelaram que ela refletiu, compreendeu e recriou as experiências visuais, auditivas, emocionais, imaginativas e intelectivas que vivenciou na leitura das histórias, transformando-as numa forma particular de representação. Isto significa que a construção de conhecimentos sobre as informações referentes à literatura se manifestaram no conteúdo e na organização dos desenhos produzidos.

É preciso salientar que a comunicação estabelecida entre a professora e o grupo de crianças influenciou a ocorrência de operações mentais, como ficou demonstrado no Quadro 1, que expôs a correspondência entre os objetivos de cada atividade e os resultados verificados. Todas as atividades foram conduzidas a partir: a) da sugestão de idéias; b) do planejamento e preparação de material apropriado; c) de discussões coletivas; d) de questionamentos; e) de incitação da curiosidade, da expectativa pela leitura e da observação das obras literárias; f) de uma seleção

cuidadosa das histórias; g) da sensibilização das crianças em relação ao conteúdo dos textos narrados, entre outras práticas previstas e projetadas com antecedência.

O encaminhamento das atividades provocou: a) o interesse pelas ilustrações; b) a manifestação de emoções, críticas e comentários sobre os acontecimentos e personagens das histórias; c) a vontade de decifrar e utilizar a escrita do livro nos desenhos; d) a associação das informações contidas na obra literária com aquelas já existentes no universo cultural e pessoal da criança, gerando identificação; e) a integração das linguagens visual, escrita, dramática e musical, enriquecendo a imaginação; f) a estruturação e a criatividade no texto escrito infantil e a criatividade na representação feita através do desenho. Esse comportamento das crianças verificado em suas ações, seus comentários e na produção de seus textos orais e escritos, demonstrou o vínculo que elas desenvolveram com a literatura infantil.

O depoimento das próprias crianças sobre as atividades realizadas durante o ano também revelou a construção de conceitos sobre o desenho e o prazer despertado pela leitura de histórias, conforme foi constatado nas respostas relativas às entrevistas.

As crianças relacionaram o desenho: a) à idéia de aprender a desenhar, pintar, escrever, e produzir textos; b) de pensar, imaginar e criar; c) de brincar: d) de representar elementos, acontecimentos, idéias, etc, selecionados de seu universo particular e cultural, fazendo-os interagir; e) de planejar narrativas, o que significa um preparo para a produção de textos criativos e coerentes. Portanto, o desenho foi percebido como um meio de construir conhecimentos sobre as próprias figurações, sobre os textos criados a partir delas e sobre as histórias, além de ser definido como uma atividade que gera satisfação, motivando a leitura e o contato com os livros de histórias.

Embora a escrita da criança não constituísse objeto de estudo desta pesquisa, ela foi analisada com o objetivo de descobrir o significado dos desenhos e os processos mentais subjacentes a eles. A análise da produção escrita infantil, durante o ano, indicou que houve uma evolução qualitativa e quantitativa de textos relacionados aos desenhos. Progressivamente, a elaboração de textos ganhou características de criatividade, coerência, extensão e estruturação narrativa, demonstrando que a arte, associada à linguagem oral, forneceu recursos e idéias para a constituição da escrita. Essa evolução nas atividades de escrita evidenciou uma prática significativa de leitura e desenho, que forneceu referenciais para a composição de textos coerentes e criativos, estimulando o prazer de escrever. Todas as turmas apresentaram resultados favoráveis quanto à escrita, de acordo com suas possibilidades de expressão.

As concepções infantis construídas a partir das atividades desenvolvidas com o desenho foram possibilitadas pelas orientações e discussões conduzidas pela professora, que fomentou a imaginação das crianças ao direcionar a atenção delas para os elementos e acontecimentos da obra, e ao provocar reflexões sobre estes. O simples contato com o livro não possibilitaria todas as concepções construídas pela criança. Na escola, a forma como o educador realiza a mediação entre a criança e a leitura determina a natureza do vínculo estabelecido com os livros, bem como a sua valorização, e a forma como o educador conduz a relação aluno-aprendizagem define as opiniões e o interesse infantis a respeito do que se aprende. A afetividade permeia todas essas relações.

Apesar das constatações sobre a relevância do papel da professora nesta pesquisa, as famílias não demonstraram reconhecer que a ação pedagógica exercida por ela foi de fundamental importância para o bom encaminhamento do processo de alfabetização e para uma mudança no hábito de leitura das crianças.

Durante todo o ano, os pais se mostraram muito prestativos e atenciosos com a professora, oferecendo o apoio necessário à aprendizagem das crianças. Eles observaram o envolvimento dos filhos com os conteúdos de leitura, desenho e com os livros de histórias, revelaram um aumento na aquisição de obras literárias infantis a pedido das crianças e admitiram que elas demonstraram um maior gosto pela leitura e maior interesse pelos estudos. No entanto, essas transformações nos hábitos e interesses infantis foram atribuídos somente ao esforço e à capacidade das crianças, o que indicou a necessidade de um trabalho de conscientização dos pais sobre a importância do papel do professor para o bom desempenho escolar do aluno.

A necessidade e a importância de uma prática significativa de arte e leitura, durante a alfabetização, evidenciadas neste estudo, apontam para uma reflexão sobre os objetivos da educação de hoje e sobre aqueles que dela desfrutam – as crianças. É preciso reconhecer a grande responsabilidade que envolve a formação do ser humano na infância, preparando-o para atuar no contexto das transformações sociais. Para isso, os conteúdos e os métodos devem ser repensados constantemente e planejados, tendo em vista a estimulação à criatividade, à conscientização, à sensibilidade e ao prazer em aprender, em buscar conhecimento.

Educar crianças exige arte e leitura, ou seja, criação e conhecimento, envolvimento com elas e com o ensino, aprendendo e crescendo como pessoa e como educador.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GERAL

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. SP:Scipione, 1995. (Pensamento e ação no magistério)

AMARO, C. M. et al. Literatura Infantil: um objeto ainda pouco identificado. *IDÉIAS 5*, p. 37-41, 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *CADERNOS DE PESQUISA*, n. 45, p. 66-70, maio/1983.

ASCHENBACH, M. H. C. V., FAZENDA, I. C. A., ELIAS, M. D. C. *A arte-magia das dobraduras*. SP:Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

AZENHA, M. G. *Imagens e letras: os possíveis acordos de Ferreiro e Luria*. SP:Ática, 1995.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto:Porto Editora, 1994, p. 134-301.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:arte*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. SP:Brasiliense, 1986. (Primeiros passos)

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. SP:Ática, 1995.

CAVALCANTI, Z. *Livros etc* ... Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1996. (Cadernos da TV Escola)

CITELLI, A. O. Conceitos de leitura. *IDÉIAS 5*, p. 45-51, 1990.

CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. SP:Ática, 1986.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho.* SP: Scipione, 1994.

DUARTE JUNIOR, J. F. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional.* SP:Cortez, 1991.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, M. F. de R. e. *Metodologia do ensino de arte*, SP: Cortez, 1993.

FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* Campinas, SP:Papirus, 1998.

FERREIRA, V. S. *Desenho e escrita: relações na construção da escrita alfabética*, Itajaí/SC, 1997, 79p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização.* SP:Cortez, 1995. (Questões da nossa época, 14)

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre/RS:Artes Médicas, 1985.

FREINET, C. *O método natural II – A aprendizagem do desenho.* Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* SP:Autores Associados:Cortez, 1985. (Polêmicas do nosso tempo, 4)

GATTI, B. A. Alternativas Metodológicas para a Pesquisa Educacional, *CADERNOS DE PESQUISA*, n. 40, p.3-14, fevereiro/1982.

GIOVANNI, L. M. *A didática de pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º. E 2º. Graus.* São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GOODNOW, J. *Desenho de crianças*, Lisboa, Edições Salamandra, s/d.

GOUVEIA, A. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *CADERNOS DE PESQUISA*, n. 49, p.67-70, maio/1984.

IAVELBERG, R. *O desenho cultivado da criança*. SP:USP, 1983. 128p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Artes) – ECA/USP, 1993.

IAVELBERG, R. O ensino da arte na pré-escola: o desenho como construção. *IDÉIAS* 7, FDE, São Paulo, p. 93-106, 1990.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança, in CAVALCANTI, Z. (coord). *Arte na sala de aula*, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, p.3-32, 1995.

ITINERÁRIOS. Araraquara/SP: UNESP. Faculdade de Ciências e Letras. Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, n. 4, 1992.

LIMA, E.C. de A.S. A importância da atividade artística na construção da representação na criança. *IDÉIAS 7*, FDE, São Paulo, p.77-84, 1990.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. SP: Editora Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP:EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho, 1979.

MAMEDE, M. M. Conversando sobre o grafismo infantil, *CRIANÇA*. Revista do Professor de Educação Infantil, Brasília: DF: Ministério da Educação e do Desporto, n. 26, 1994.

MARTINS, M. C. F. Arte no ciclo básico: o papel do especialista. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo básico em jornada única, uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo, FDE, v. 1, p. 81-92,1998.

MÈREDIEU, F. de. *O desenho infantil*, SP:Cultrix, 1974.

MICOTTI, M. C. O. *Métodos de alfabetização e o processo de compreensão*. Rio Claro/SP: UNESP, 1970.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. SP: Loyola, 1997.

NEVES, M. M. B. da J.; ALMEIDA, S. F. C. de; TUNES, E. A escrita vista como um processo evolutivo, *CRIANÇA*. Revista do Professor de Educação Infantil, Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, n. 26,1994.

NICOLAU, M. L. M., MAURO, A. F. O processo de alfabetização e a sua integração com as demais atividades curriculares. In: ___. *Alfabetizando com sucesso*. SP:EPU, 1986. p. 91-106. (Temas básicos de educação e ensino)

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. RJ:Forense Universitária, 1998.

PILLAR, A. D. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996b.

PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996a.

PILLAR, A. D. *Fazendo artes na alfabetização*. Porto Alegre, RS:Kuarup, 1993.

PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* SP: Summus, 1982.

SANS, P. de T. C. *A criança e o artista*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa;1º. grau*. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SILVA, M. B. C. *Contar histórias: uma arte sem idade*. SP:Ática, 1986.

THIOLLENT, M. J. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *CADERNOS DE PESQUISA*, n. 49, p.45-50, maio/1984.

THIOLLENT, M. J. *Metodologia da pesquisa-ação*, SP:Autores Associados, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. SP:Atlas, 1987.

YOSHIURA, E. V. Desenvolvimento criativo: uma proposta metodológica. *ARTEunesp*, v. 7, p. 65-77, 1991.

ZATZ, L. *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*. SP:Moderna, 1991. (Viramundo)

ZILBERMAN, R. Leitura: história e sociedade. *IDÉIAS 5*, p.13-7, 1990.

BIBLIOGRAFIA DE LITERATURA INFANTIL

ALCOFORADO FILHO, H. G. *O pincel da imaginação*. SP:Editora do Brasil, 1993.

AZEVEDO, R. *Meu livro de folclore*. SP:Ática, 1999.

BITTENCOURT, E. *Natureza maluca*. SP:Martins Fontes, s/d.

BORGES, C. J. S. *Desenhos artísticos pedagógicos*. Uberlândia/MG:EDILIT, v. 6, s/d.

CHIAVINI, V. L. M. *A estrela mágica*. Araraquara: Oficina Pedagógica/Delegacia de Ensino de Araraquara, 1989. (Mimeogr.). Adaptação de: Maria Helena Aschenbach , 1988.

COLEÇÃO LIVROS ILUSTRADOS. *O gato de botas*. Blumenau/SC:Todo Livro, 1999.

FRANÇA, M., FRANÇA, E. *A boca do sapo*. SP:Ática, 1998.

_____. *A bota do bode*. SP:Ática, 1990.

_____. *A casa feia*. SP:Ática, 1996.

_____. *Chuva!* SP:Ática, 1991.

_____. *Dia e noite*. SP:Ática, 1992.

_____. *Gato com frio*. SP:Ática, 1992.

_____. *O barco*. SP:Ática, 1991.

_____. *O caracol*. SP:Ática, 1991.

_____. *O jogo e a bola*. SP:Ática, 1990.

_____. *O susto*. SP:Ática, 1992.

FURNARI, E. *A bruxinha encantadora*. SP:Edições Paulinas, 1983.

GÓES, L. P. *A peteca sapeca*. SP:Editora do Brasil, 1986.

KOZMINSKI, E. L. *As três partes*. SP:Ática, 1998.

MACHADO, A. M. *O gato do mato e o cachorro do morro*. SP:Ática, 1998.

MAIA, V. *Seres encantados*. SP: Difusão Cultural do Livro (DCL), 1998.

MUNIZ, F. O *jogo do pega-pega*. SP:FTD, 1990.

NORONHA, T. *Fofinho*. SP:Ática, 1995.

PORTO, C. *Chico Cochicho*. SP:FTD, 1990.

ROCHA, R. *Nicolau tinha uma idéia* ... SP:Quinteto Editorial, 1995.

ROCHA, R. *O coelhinho que não era de Páscoa*. SP:Ática, 1995.

SANTOS, J. R. dos. *A botija de ouro*. SP:Ática, 1984.

TOQUINHO, MUTINHO. *A bola* (CD). Moraes Moreira. São Paulo:PolyGram, 1995. Compact disc, M 528 042-2. (Casa de brinquedos)

VALENÇA, F., FERREIRA, F. *Cinderela* (CD). Denise Fraga. RJ:Studio Musika. Compact disc, CD 01010/8. Adaptação dos contos de fadas. (Carroussel)

VERDOLIN FILHO., F. *Ludimila*. Belo Horizonte/MG:Vigília, s/d.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. SP:Melhoramentos, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO AOS PAIS DE ALUNOS - 1ª. SÉRIE A (FEVEREIRO/1999)

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS E DE SUAS FAMÍLIAS

Dados pessoais da criança

1. Nome do aluno:_____ data/nascimento:_____
2. Endereço:_____ Bairro:_____
3. Freqüentou a pré-escola? ( ) sim ( ) não
4. Por quanto tempo freqüentou a escola de Educação Infantil? ("creche")

_____

_____

_____

_____

5.Que atividades a criança faz em casa quando não está na escola?

_____

_____

_____

_____

_____

6.Quem faz companhia à criança quando está em casa?

_____

_____

_____

Dados familiares:

7. Nome do pai_____ data/nascimento:_____
8. Profissão do pai:_____
9. Local de trabalho:_____ horário de trab.:_____
10. Nome da mãe:_____ data/nascimento:_____
11. Profissão da mãe:_____
12. Local de trabalho:_____ horário de trab.:_____

13. Quem mora com a criança?

14. Quantos filhos há na família? Escreva o nome e a idade de cada um :

15. O que a família costuma fazer nos momentos de descanso, ou nos finais de semana?

16. Os pais costumam ler em casa? (marque a resposta com um X)
( ) sempre ( ) só quando há necessidade
( ) de vez em quando ( ) nunca

17. Que tipo de material costumam ler? (marque com um X)
( ) livros ( ) gibis
( ) revistas ( ) documentos
( ) jornais ( ) cartas
( ) folhetos de propaganda ( ) receitas
outros:_____

18. Os pais (ou outras pessoas da família) estão habituados a:
a) contar historinhas para os filhos ? ( ) sim ( ) não
Quando contam?_____

19. Os pais (ou outras pessoas da família) estão habituados a:
b) ler histórias de livros infantis para os filhos? ( ) sim ( ) não
Quais histórias?_____

20. Os pais costumam comprar para a criança:
a) fitas cassete de histórias? ( ) sim ( ) não
Quais histórias?_____

b) fitas de vídeo de desenhos? ( ) sim ( ) não
Quais desenhos?_____

c) livros de histórias infantis? ( ) sim ( ) não
Quais livros?_____

d) revistinhas de histórias para colorir e brincar? ( ) sim ( ) não
e) gibis? ( ) sim ( ) não
f) outros? Quais?_____

21. Em casa, a criança está habituada a brincar:
a) ( ) de "escrever e ler" em papéis?
b) ( ) de recortar e olhar revistas ou livros?
c) ( ) de desenhar e pintar?
d) ( ) de inventar histórias ao manusear um livro?

ANEXO B

QUESTIONÁRIO AOS PAIS DE ALUNOS – 1ª SÉRIE A (DEZEMBRO/1999)

REFLEXÃO SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DURANTE O ANO

Nome do aluno: _____

Nome do responsável pelo preenchimento: _____

Grau de parentesco com o aluno: _____

a) Você acompanhou atentamente os estudos de seu filho durante o ano?
( ) sim ( ) não

b) Como você acha que ele se desenvolveu nos estudos?
( ) muito bem ( ) razoavelmente
( ) bem ( ) mal

Comente sua opinião: _____

c) Faça um X nas alternativas com as quais concorda:
Durante o ano de 1999, você observou em seu filho:
( ) interesse pelas lições da classe e de casa
( ) interesse pela leitura de qualquer material (curiosidade em ler)
( ) interesse pela escrita (maior vontade de escrever)
( ) interesse maior pelos livros de histórias
( ) vontade de aprender e esforço pessoal
( ) maior prazer em desenhar

d) Na sua opinião, o que causou esses interesses, ou seja, quais os motivos do surgimento deles? _____

e) Durante este ano, seu filho já lhe pediu para que comprasse livros de histórias? ( ) sim ( ) não

Escreva o nome dos livros que você comprou:

f) Lembre-se dos comentários que seu filho fez sobre a escola. O que ele mais gostou de aprender na sala de aula durante este ano?

g) Hoje o seu filho gosta mais de ler? Por quê?

h) Fale sobre outras mudanças no desempenho escolar de seu filho que você percebeu durante o ano:

i) Se quiser, escreva sobre alguma novidade que você observou no comportamento de leitura de seu filho durante este ano:

ANEXO C

ENTREVISTA COM OS ALUNOS (DEZEMBRO/1999)

a) O que você mais gostou de fazer na classe esse ano ? (pelo menos 3 opções)

b) Você gosta de fazer desenhos? Por quê?

c) O que você fica pensando quando está desenhando?

d) O desenho serve para quê? Ele ajuda a aprender ? O quê?

e) Você gostou de desenhar histórias este ano? Por quê?

f) Gosta de ouvir histórias? O que é melhor, ler ou ouvir? Por quê?

ANEXO D

QUADRO 1- CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJETIVOS E OS RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O ANO DE 1999

ATIVIDADE	OBJETIVOS (PROPOSTA)	RESULTADOS (PRODUÇÃO INFANTIL)	CONCLUSÕES
1. O barco (11/fev)	- criar uma viagem com o tema da história: o barco.	- 23 dos 36 alunos introduziram elementos novos no desenho, diferentes da história, criando contextos originais.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
2. Dia e noite (24/fev)	- realizar um desenho sobre o tema: o que fazem durante o dia e a noite.	- Todos os alunos representaram cenas do cotidiano nos desenhos, expressando circunstâncias reais.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
3. O jogo e a bola (26/fev)	- criar desenhos a partir do tema da história: a bola (círculo).	- a maioria dos alunos representou idéias imaginárias, fatos do cotidiano e conhecimentos nos desenhos, estabelecendo relações entre diferentes fontes de informação.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
4. O caracol (02/mar)	- realizar um desenho a respeito da história.	- a maioria dos alunos desenhou a cena mais apreciada da história.	correspondência entre os objetivos e os resultados.

5.Chuva! (05/mar)	- criar uma história no desenho com o tema da obra – chuva – dividindo a folha em duas partes: início e fim da história.	- Todos os alunos representaram cenas do imaginário, do cotidiano e de fatos visualizados nos meios de comunicação em seus desenhos, estabelecendo relações entre diferentes fontes de informação. - 19 dos 34 alunos estabeleceram seqüência lógica entre as cenas, o que indicou coerência temporal na maioria das atividades.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
6. O susto (10/mar)	- realizar um desenho a respeito da história.	- 32 dos 34 alunos representaram a cena mais apreciada da história.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
7. Fofinho (12/mar)	- criar um contexto novo com o personagem da história.	- 22 dos 34 alunos representaram as cenas mais apreciadas da história no desenho.	- correspondência parcial entre os objetivos e os resultados.
8. Natureza maluca (17/mar)	- criar uma história no desenho, com o tema do livro – animais – dividindo a folha em duas partes: início e fim da história.	- Todos os alunos inventaram acontecimentos com animais em seus desenhos, estabelecendo relações entre diferentes fontes de informação. - 9 das 32 crianças estabeleceram seqüência lógica entre as cenas, o que indicou falta de coerência temporal em muitas atividades.	- correspondência parcial entre os objetivos e os resultados.

) coelhinho que) era de Páscoa (23/mar)	- realizar um desenho sobre um acontecimento relacionado à história: Páscoa.	- 24 dos 32 alunos inventaram acontecimentos sobre a Páscoa ou reproduziram acontecimentos do livro.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
A bota do bode (13/abr) **O gato de botas** (15/abr)	- reinventar a história mais apreciada.	- 17 dos 34 alunos criaram novos contextos para as histórias em seus desenhos, reinventando-as.	- correspondência parcial entre os objetivos e os resultados.
Nicolau tinha ıa idéia (28/abr)	- realizar um desenho sobre o tema da história: manifestar idéias pessoais.	- 33 dos 36 alunos representaram sonhos, ambições, lembranças, fatos do cotidiano, experiências passadas, fantasias, necessidades, prazeres, intenções, etc. em seus desenhos.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
. A casa feia (12/mai)	- criar um contexto para um elemento da história: a casa	- 24 dos 36 alunos representaram contextos imaginários com a casa em seus desenhos.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
. O gato do mato o cachorro do ɔrro (19/mai)	- realizar um desenho a respeito da história.	- 25 dos 36 alunos representaram cenas relacionadas à história, reproduzindo-as ou modificando-as nos desenhos.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
. A botija de ıro (24/mai)	- realizar um desenho sobre o tema da história: escravidão.	- Todos os alunos representaram idéias sobre o tema, sendo que 26 deles desenharam cenas da própria história.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.

16. O menino maluquinho (28/mai)	- realizar um desenho sobre o personagem principal e seu grupo de amigos (primeira parte). - realizar um desenho sobre a cena mais apreciada da história e sobre uma experiência comum entre o personagem e o aluno (segunda parte).	- Todos os alunos refletiram e representaram elementos da história em seus desenhos. - todos os alunos representaram experiências pessoais relacionadas à história do livro e à do filme.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
17. Ludimila (09/jun)	- realizar um desenho a respeito da história. - sugerir a escrita sobre o desenho.	- Todos os alunos representaram cenas da história. - 19 dos 32 alunos escreveram em seus desenhos.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
18. A peteca sapeca (18/jun)	- realizar um desenho sobre o tema da história – brinquedos – ou sobre a própria história.	- 20 dos 21 alunos realizaram seus desenhos de acordo com a sugestão da professora, sendo que 14 deles representaram cenas da história.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
19. A boca do sapo (30/jun)	- criar uma história no desenho, com o personagem do livro e um nome para ele.	- 22 dos 33 alunos criaram novos contextos para o personagem, nos desenhos. - 27 alunos escreveram em seus desenhos.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
20. Cinderela (06/ago)	- realizar um desenho a respeito da história e escrever sobre ele.	- todos os alunos representaram episódios da história; 39 das 47 cenas produzidas foram elaboradas com narrações e 34 cenas apresentaram coerência entre os textos e os desenhos.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.

21. Lendas do Folclore (13/ago)	- realizar um desenho a respeito das histórias mais apreciadas e escrever sobre elas. - verificar a relação estabelecida entre o desenho e o texto.	- todos os alunos representaram as histórias preferidas; 44 das 65 cenas produzidas apresentaram narrações; 56 das 65 cenas revelaram coerência entre o texto e o desenho. - 16 alunos reproduziram fielmente os acontecimentos da história no desenho e 13 recriaram o contexto das lendas escolhidas.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
22. Chico Cochicho (14/set)	- ilustrar cenas da história, a partir da leitura do texto. - verificar se a ilustração corresponde ao conteúdo escrito.	- 122 das 252 ilustrações corresponderam a certos trechos dos textos. -103 ilustrações corresponderam fielmente ao texto todo.	- correspondência entre os objetivos e os resultados .
23. A bruxinha encantadora (24/set)	- redigir o texto das ilustrações em seqüência, formando uma história. - verificar a ocorrência de criatividade e coerência no texto, bem como a sua extensão.	25 dos 34 alunos realizaram textos coerentes; 17 apresentaram textos criativos, com ampliação do contexto e 27 elaboraram textos sucintos.	- correspondência parcial entre os objetivos e os resultados (houve pouca criação em relação às demais atividades).
24. O pincel da imaginação (05/out)	- criar uma história no desenho, com o tema do livro – o pincel mágico – e escrever sobre os acontecimentos. - verificar a ocorrência de criatividade, coerência entre o desenho e o texto e entre a produção infantil e a obra literária.	- 24 das 28 produções infantis apresentaram coerência entre o texto e o desenho. - 18 textos eram sucintos. - 25 textos constituíam-se em narrações. - 21 dos textos mostraram criatividade, sem relação com as idéias da história.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.

25. A estrela mágica (28/out)	- criar uma história com o material utilizado para simbolizar passagens do conto no desenho e escrever sobre ele. - verificar as relações estabelecidas entre o texto e o desenho e entre a produção infantil e o conto.	- 16 dos 35 textos eram sucintos; 28 apresentaram coerência; 33 textos revelaram relações com o conto; 25 textos apresentaram criatividade. - 30 produções infantis (desenho e texto) apresentaram elementos presentes no conto.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.
26. O jogo do pega-pega (05/nov)	- criar uma história no desenho, a partir do tema do livro – o jogo – dividindo a folha em quatro partes, a fim de redigir sobre os acontecimentos de cada cena, com seqüência temporal.	- 26 dos 28 textos eram narrações; 17 produções mostraram coerência entre as partes. - Todas as produções apresentaram relação entre texto e desenho.	- correspondência parcial entre os objetivos e os resultados. (pouca coerência entre as cenas representadas).
27. A pescaria (16/dez)	- redigir o texto das ilustrações em seqüência, formando uma história. - verificar a ocorrência de criatividade e coerência textual.	- 20 dos 30 textos apresentaram coerência e 11 deles revelaram criatividade, pela ampliação do contexto.	- correspondência parcial entre os objetivos e os resultados (pouca criatividade em relação ao total de atividades já realizadas).
8. Avaliação da professora coordenadora (25/nov)	- redigir um texto com tema livre, para uma avaliação do desempenho da criança na elaboração da escrita.	- 17 dos 35 textos eram sucintos; 15 deles apresentaram coerência. - faltou criatividade; não foi verificada a interação entre diversas fontes de informação. Cada criança utilizou apenas um referencial.	- correspondência parcial entre os objetivos e os resultados (os textos não atenderam às expectativas da coordenadora.

29.As três partes (16/dez)	- criar uma história no desenho, a partir do tema do livro – as três partes – e redigir um texto sobre ela. - analisar as características do texto – coerência, extensão e criatividade; as características do desenho e a relação estabelecida entre texto e desenho.	- 8 dos 28 textos eram sucintos; 24 deles apresentaram coerência; 23 das produções apresentaram criação de temas e formas originais; 24 dos textos estabeleceram relação com os desenhos.	- correspondência entre os objetivos e os resultados.