



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE LETRAS**

**AS FASES DO DESENHO INFANTIL NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA A
PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.**

MELINA PEREIRA DOS SANTOS

**Bagé
2015**

MELINA PEREIRA DOS SANTOS

As fases do desenho infantil na apropriação da escrita a partir da contação de histórias.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol e suas respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof. Dr^a. Fabiana Giovani

Bagé,
2015

MELINA PEREIRA DOS SANTOS

As fases do desenho infantil na apropriação da escrita a partir da contação de histórias.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol e suas respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof. Dr^a. Fabiana Giovani

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em de julho 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr^a. Fabiana Giovani

Orientadora

UNIPAMPA

Prof. Dr^a. Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo

UNIPAMPA

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos

UNIPAMPA

Dedico este trabalho ao meu avô Manoel Pedro, que foi a pessoa que mais me amou nessa vida...

Agradecimentos

Primeiramente a **Deus**, por me permitir esta conquista!

Aos meus pais, **Rosa Lucia** e **Airton**, por estarem ao meu lado e sempre me apoiarem.

Aos meus irmãos, **Rodrigo** e **Gabriel** e aos meus sobrinhos **Hendrigo**, **Heliézer** e **Pedro Henrique**, pelo imenso amor, carinho e confiança.

Ao meu avó, **Manoel Pedro**, que mesmo não estando mais entre nós, foi quem me deu força e coragem pra continuar.

Ao meu padrasto **Paulo Roberto**, que me apoiou sempre durante os estudos.

À **Tia Eva** e o **Tio Martim**, por sempre se preocuparem com os meus estudos e me apoiarem.

À minha prima **Milena**, por todo o apoio e confiança.

À minha orientadora, **Profª Drª Fabiana Giovani**, por toda a paciência, atenção e dedicação que sempre teve comigo durante todo o trabalho.

À professora **Suzete Guterres Vicenzi**, por ter me acolhido e me cedido a sua turma para que eu pudesse realizar a minha pesquisa.

Aos meus colegas **Nathan Bastos** e **Andréia Paz Castro**, por acreditarem e me ajudarem sempre, durante todo processo do trabalho.

Aos meus amigos **Jeferson Eich** e **Camila Alonso** por serem os melhores amigos que alguém pode ter nesse mundo e por estarem sempre junto comigo nos bons e maus momentos.

Aos amigos **Felipe Laud**, **Evelise Ferreira**, **Éder Luppe**, **Pedro Barcellos**, **Rê Lopez** por me aguentarem, me apoiarem e me entenderem sempre.

Agradeço a **todos os professores** e **colegas** que tive durante a graduação, pelos ensinamentos, companheirismo e trocas de conhecimentos.

Muito obrigada!

*“Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura...”*

Manuel Bandeira

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o processo de apropriação da escrita por crianças entre 5 e 6 anos, através dos seus desenhos a partir da contação de histórias. Nosso objetivo foi o de compreender como se classificam as fases do desenvolvimento do desenho infantil, analisando-as no decorrer das oficinas de leitura e também de observar os diálogos estabelecidos entre as crianças e as histórias contadas. O referencial teórico foi baseado nos estudos sobre apropriação da escrita de Luria e Campos e como metodologia foi utilizado o paradigma indiciário, por nos permitir uma análise qualitativa dos dados. Nosso trabalho foi desenvolvido na cidade de Bagé/RS, durante o primeiro semestre de 2015, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Félix Contreiras Rodrigues. Nesta escola escolhemos trabalhar com a turma da pré-escola que contém crianças com idade de 5 a 6 anos e que estão, em sua maioria estabelecendo o seu primeiro contato com o ambiente escolar. Para isso, foram realizadas seis oficinas de leitura com os alunos desta turma. As histórias eram todas de caráter literário (literatura infantil) e pertenciam à coleção de livros do Banco Itaú - Leia para uma criança. Durante estas oficinas ocorreriam momentos de diálogos com as crianças sobre os textos e suas imagens e logo depois cada uma recebia uma folha para fazer as suas representações das histórias. Foi possível verificar, na análise dos dados, que ao longo das oficinas de leitura os alunos demonstravam cada vez mais indícios de que conseguiam dialogar com as histórias contadas e em seus desenhos já começavam a aparecer traços que indicavam que eles estavam no caminho da apropriação da linguagem escrita. Nossa pesquisa buscou contribuir para que haja mais trabalhos nessa área e também quer mostrar a importância dessas fases na educação básica.

Palavras-Chaves: Apropriação da escrita, desenho infantil, contação de histórias.

RESUMEN

Esta investigación pretende analizar el proceso de apropiación de la escritura por los niños entre 5 y 6 años a través de sus dibujos a partir de la contación de historias. Nuestro objetivo era entender cómo clasificar las fases del desarrollo del dibujo infantil, analizando en el curso de talleres de lectura y también observar el diálogo establecido entre los niños y las historias. El marco teórico se basó en estudios sobre la apropiación de la escritura de Luria y Campos y como metodología fue utilizado el paradigma indiciario, porque nos permite un análisis cualitativo de los datos. Nuestro trabajo se desarrolló en una escuela en la ciudad de Bagé/RS, durante el primer semestre de 2015 en la “Escola Estadual de Ensino Fundamental Félix Contreiras Rodrigues”. En esta escuela hemos elegido trabajar con el preescolar que contiene niños de 5 a 6 años y en su mayoría están en su primer contacto con el ambiente escolar. Para ello, se realizaron seis talleres de lectura con los alumnos de esta clase. Las historias eran todas carácter literario (literatura infantil) y pertenecían a la colección de libros del Banco Itaú- Leia para una criança. Durante estos talleres ocurrieron momentos de diálogo con los niños sobre los textos y sus imágenes y luego cada uno recibió una hoja para que hiciera sus representaciones de las historias. Fue posible verificar, en el análisis de los datos, que a lo largo de los talleres de lectura los alumnos mostraron indicios de que conseguían dialogar con las historias y en sus dibujos comenzaron a aparecer rastros que indicaban que estaban en el camino de apropiación de la lengua escrita. Nuestra investigación pretende contribuir para que haya más trabajos en esta área y también quer buscar la importancia de estas fases en la educación básica.

Palabras claves: Apropiación de la escritura, dibujo de los niños, contación de historias.

LISTA DE TABELA E FIGURAS

Tabela 1 – Livros e Datas das oficinas	22
Figura 1 – Representação da história criança M - O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado	29
Figura 2 – Representação da história criança M – Lino	29
Figura 3 – Representação da história criança M – Gildo	30
Figura 4 – Representação da história criança M –Dentro deste livro moram dois crocodilos	30
Figura 5 – Representação da história criança M – A Princesa e a ervilha.....	31
Figura 6 – Representação da história criança S – Lino	32
Figura 7 – Representação da história criança S – Gildo	32
Figura 8 – Representação da história criança S – Dentro deste livro moram dois crocodilos	33
Figura 9 – Representação da história criança S – A Princesa e a ervilha.....	33
Figura 10 – Fase pré-instrumental	35
Figura 11 – Fase pré-instrumental	35
Figura 12 – Fase pictográfica	36
Figura 13 – Fase simbólica	37
Figura 14 – Fase simbólica	37

SUMÁRIO

Introdução	11
2 Fundamentação Teórica	14
2.1 O desenho infantil	14
2.2 As fases do desenho no caminho para a escrita	15
2.3 Literatura e o desenho infantil	17
2.4 O diálogo da criança com a literatura infantil	18
2.5 O Letramento Literário Infantil	18
3 Metodologia	21
3.1 O paradigma indiciário	24
4 Análise dos resultados	27
4.1 Um possível diálogo da história contada com o desenho da criança	27
4.2 Fases do desenho infantil	34
5 Considerações finais	39
Referências	40

1 INTRODUÇÃO

O atendimento às crianças de zero a seis anos foi reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Em nossa cidade, Bagé/RS, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Félix Contreiras Rodrigues são atendidas na pré-escola crianças com idade de 5 a 6 anos que estão em sua maioria estabelecendo o seu primeiro contato com o ambiente escolar. Nossa intenção nesse trabalho foi de compreender como ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança a partir do desenho. Para isso, realizamos 6 oficinas na escola tendo como público crianças de cinco e seis anos. Essas oficinas foram um momento em que eu desempenhei atividades de contação de histórias de caráter literário (literatura infantil) e dialoguei com eles sobre os textos e suas imagens. Os livros escolhidos pertencem todos a coleção do Banco Itaú – Leia para uma criança¹.

Esse programa do Banco Itaú – Leia para uma criança #issomudaomundo traz também em sua página os seguintes incentivos para o público:

- Histórias facilitam o aprendizado: Educação muda o mundo. E, ao contrário do que muita gente pensa, educação não é responsabilidade da escola. Pais, avós, tios e todos os adultos que têm uma criança por perto podem e devem ajudar no seu desenvolvimento. Ler para uma criança é uma ótima maneira de fazer isso.
- Histórias fortalecem a ligação entre o adulto e a criança: Quando você lê para uma criança, está mudando de verdade o mundo dela. E também está fortalecendo a relação entre vocês. Uma ligação que pode durar para sempre.
- Histórias ensinam novas palavras: Os livros têm o poder de despertar na criança o interesse pela alfabetização. Ao se encantar pela narrativa, ela aprende a nomear o mundo à sua volta.

¹ A escolha dessa coleção se deu pelo fato de que muitas crianças já conhecem as histórias e também tem esses livros em casa, porque essa é uma campanha que é extensiva a todos e qualquer pessoa pode pedir tais livros no site do Banco Itaú que com isso incentiva que pais e familiares (não só) pratiquem o ato da leitura também no ambiente familiar, não somente na escola. No decorrer deste trabalho será explicado mais sobre os livros escolhidos dessa coleção, como foi a aceitação deles pelos alunos, como aconteceram as oficinas de contação de histórias e principalmente como foram as representações gráficas dos alunos.

- Histórias ajudam a compreender o mundo: De 0 a 5 anos, as crianças vivem uma etapa decisiva na sua formação intelectual e emocional. Nessa fase, ouvir a leitura de histórias desenvolve o raciocínio, estimula a formação de opinião e amplia os horizontes. As histórias também fortalecem a ligação entre o adulto que lê e a criança que escuta.
- Histórias estimulam a criatividade: Para mudar o mundo, as crianças precisam imaginar um mundo melhor. Por isso, o Itaú já distribuiu gratuitamente mais de 35 milhões de livros infantis. Mas a parte mais importante depende de você: leia para uma criança.

Todas essas informações, mais dicas de leituras e incentivos para as práticas de ler estão na página do respectivo banco. (<https://www.itaubr.com.br/crianca/>).

Podemos ver que o desenho na verdade pode se transformar em uma ferramenta de aprendizado para as crianças, porque a cada etapa dele podemos observar a representação de um estágio do desenvolvimento no processo de apropriação da escrita e é nesse caminho que vamos seguir em nosso trabalho.

Em vista disso, esse projeto de pesquisa levou em conta as representações através dos desenhos feitos pelas crianças participantes das oficinas de literatura, durante as leituras que ocorreram no período de Abril a Maio de 2015.

Segundo Campos (2011), o desenho infantil, muitas vezes, é utilizado sem um contexto pedagógico por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. Podemos ver que o desenho na verdade pode se transformar em uma ferramenta de aprendizado para as crianças, porque a cada etapa dele podemos observar a representação de um estágio do desenvolvimento no processo de apropriação da escrita.

Pensando nesse processo de desenvolvimento do grafismo (desenho infantil) e na importância que ele tem no processo de apropriação da escrita das crianças, pelo o que podemos notar com os estudos já feitos até o momento é que ainda não há muitos trabalhos na área dos estudos linguísticos que deem devida importância a essa fase. Nossa intenção com esse trabalho é justamente focar o olhar para essa questão tão relevante nessa fase do desenvolvimento da escrita infantil.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Em vista disso, esse projeto de pesquisa levou em conta as representações através dos desenhos feitos pelas crianças participantes das oficinas de literatura, durante as leituras que ocorreram no período de Abril a Maio de 2015.

Nossa intenção com esse trabalho foi o de olhar para essa questão tão relevante nessa fase do desenvolvimento da escrita infantil. Por isso resolvemos nos dedicar a seguinte questão:

- Qual(is) fase(s) do desenho podemos identificar nas representações das crianças a partir da contação de histórias? E ainda, como essa(s) fase(s) se mostra importante para o desenvolvimento da escrita?

1.2. OBJETIVOS

A partir da pergunta acima, nossos objetivos estão organizados da seguinte maneira:

1.2.1. Objetivo Geral:

Analisar as fases dos desenhos das crianças e sua importância no desenvolvimento de apropriação da escrita.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Entender como se classificam as fases do desenvolvimento do desenho infantil;
- Analisar desenhos das crianças e suas fases no decorrer das oficinas;
- Observar o diálogo formado pela criança com a história contada a partir de seus desenhos.

2 Fundamentação Teórica:

2.1. O desenho infantil.

Podemos ver na afirmação de Campos (2011) que o desenho infantil se torna objeto de estudo para diversas áreas de atuação, como Psicologia, Pedagogia, Psiquiatria, Estética, Arte-Educação, Sociologia, entre outros. A partir do desenho os profissionais/pesquisadores buscam compreender como ocorre o desenvolvimento da criança.

El niño, al dibujar, transmite en el dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no sólo lo que ve. Por eso con frecuencia pinta cosas que no ve y, por el contrario, faltan en su dibujo muchas cosas que ve sin duda alguna, pero que no le parecen sustanciales en el objeto que está dibujando. Los psicólogos son unánimes en reconocer que los dibujos de los niños a esa edad son más bien enumeraciones, o mejor dicho, relatos gráficos sobre el objeto que quieren representar (VYGOTSKY, 2003, pg.46).

A partir da afirmação de VYGOTSKY, podemos começar a enxergar o desenho infantil com outros olhos e assim iniciaremos nossos estudos analisando o que a criança quer representar em seus desenhos - oriundos do contato com literatura infantil - e assim foi possível acompanhar seus processos de desenvolvimento nessas práticas e com isso tivemos suporte para desenvolver e fazer afirmações que comprovam nossa pesquisa.

Segundo Natividade, Coutinho e Zanella (2008), a teoria de Vygotski traz um avanço na compreensão sobre o desenho, pois considera que “[...] a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua *realidade conceituada*, constituída pelo significado da palavra. Percebe-se, então, que a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida” (NATIVIDADE, COUTINHO e ZANELLA, 2008, p. 10).

Também podemos ver na fala de Mèredieu (2006), que está muito comum a proliferação de atêlies, exposições, filmes, artigos, livros e manifestações de toda espécie: o desenho infantil está na moda, a tal ponto que industriais e publicitários já se dispõem a recuperá-lo. Esse entusiasmo gerou numerosos mitos: mito da espontaneidade infantil (como se não soubéssemos até que ponto a criança é condicionada pelo meio), mito da arte infantil, quando é evidente que a criança se situa aquém de qualquer pesquisa estetizante, embora de

início não ignore qualquer preocupação “estética”, no sentido etimológico do termo. Mito enfim que consiste em fazer do desenho uma miraculosa via de acesso à personalidade (MÈREDIEU, 2006, p. 01).

Como Campos (2011) nos mostra, em várias áreas de estudo, o desenho infantil já tem um grau de importância relevante no desenvolvimento das crianças, coisa que ainda não vemos com tanta importância nos estudos linguísticos principalmente no que se relaciona com essa fase de desenvolvimento da escrita nas crianças. Como em nossa pesquisa trabalharemos com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos, essa análise do desenho foi de total importância para atingirmos resultados que possamos observar as etapas que o desenho infantil sofre no decorrer de determinado tempo e sua significação no processo de apropriação da escrita.

Nos apoiamos em alguns trabalhos encontrados nessa área que nos permitiram ter um novo olhar sobre as fases do desenho no desenvolvimento infantil. Trabalhos esses que são: O processo de apropriação do desenho à escrita, de Campos (2011); O Desenvolvimento da Escrita na Criança, de Luria (2001); Imaginación y el arte en la infancia, de Vygotsky (1987) entre outros.

2.2 As fases do desenho no caminho para a escrita.

Segundo Luria (2001), se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

Em nossa pesquisa, mediaremos histórias infantis para incentivar as crianças a se expressarem do seu modo gráfico, sendo que nessas representações, poderemos encontrar símbolos alfabéticos além de imagens.

Nosso intuito será observar em qual fase cada criança se encontra, para isso após a contação de histórias, elas irão fazer as suas representações em forma de desenhos. E assim poderemos identificar o caminho do desenvolvimento de cada uma e identificar se já há marcas de surgimento da aprendizagem da linguagem escrita.

Luria (2001) descreve os estágios da apropriação da escrita, que são apresentados nas fases: fase pré-instrumental (escrita imitativa), fase-topográfica (escrita não-diferenciada e escrita diferenciada), fase pictográfica e a fase simbólica, que serão comentados a seguir:

Escrita Imitativa: Nesse estágio a criança parece querer imitar a escrita do outro, no caso do adulto e isso resulta em rabiscos sem significado funcional, essa relação da criança com o rabisco é visivelmente externa porque ela não tem consciência do que é o rabisco e o mesmo não a ajuda a recordar do que lhe foi dito para escrever.

Escrita topográfica (escrita não-diferenciada e escrita diferenciada): O uso do rabisco pela criança é uma forma dela querer recordar o que lhe foi dito para escrever, não necessariamente para ler. É considerada uma fase instável para ativação da memória, pois, a criança poderá esquecer o significado do que foi registrado. **Escrita diferenciada:** Nessa fase a criança pode utilizar os desenhos como forma de ativação da memória para poder recordar o que escreveu.

Escrita pictográfica: Nesse estágio o desenho passa a ser uma ferramenta utilizada para recordar a sentença escrita de uma forma mais complexa e intelectual.

Escrita simbólica: Nessa fase a criança começa a utilizar símbolos alfabéticos (letras do alfabeto) para representar o que lhe foi dito, mas ainda não os usa de maneira adequada.

Como explica Campos (2011), segundo Luria (1988), a fase simbólica se inicia quando a criança começa a dominar os traçados convencionais das letras, não significando que domine o uso simbólico da escrita. Nessa fase a criança entende que pode usar letras para escrever, mas ainda não compreende como isso funciona. (CAMPOS, 2011, p. 65).

Também tomaremos como base as teorias de Vygotsky (1987) que não aborda o período de garatujas e rabiscos, começando sua análise a partir do desenho figurativo. A partir dessa fase ele discute o desenvolvimento do signo gráfico, evidenciando as etapas que são: etapa de esquemas, representação esquemático-formalista, desenho realista e o último estágio, a representação propriamente dita, refletindo o aspecto real do objeto.

Seus estudos que nos permitem algumas visões relevantes para o entendimento de alguns momentos da evolução do ato de desenhar na criança. Então, a partir dessas fases é que nos basearemos para fazermos nossa análise. Como trabalharemos com crianças não-alfabetizadas, nos deteremos em analisar os percursos evolutivos de seus desenhos a cada história contada e assim analisaremos e poderemos compreender as diferentes etapas do desenho, tendo em vista o início da caminhada para o domínio do código escrito.

2.3 Literatura e o desenho infantil

Souza e Cosson (2011) afirmam que ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o vídeo-game, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita.

Paula (2001), em sua pesquisa, teve como objetivo investigar as contribuições do desenho infantil para a estimulação do prazer pela leitura de obras literárias infantis, durante o período de alfabetização. Os resultados mostraram que o desenho infantil contribui de maneira significativa e agradável para o envolvimento das crianças com as obras literárias, favorecendo a aprendizagem de hábitos quando inseridas numa prática pedagógica consciente e sistematicamente planejada pelo professor. A partir dessa afirmação, trabalharemos com planejamentos e mediações a partir da literatura, já que estes se mostram um dos métodos que mais favorecem para que haja um bom desenvolvimento da criança nessa fase de aprendizagem.

O uso da literatura infantil será o ponto norteador para que possamos investigar as representações gráficas feitas pelas crianças, e assim analisar seu desenvolvimento nesse processo do desenho até a escrita.

Ferreira (1996) centrou sua pesquisa na significação e interpretação do desenho infantil por meio da fala. Discutindo a sua constituição. Seu referencial teórico pautou-se na teoria histórico-cultural e seu trabalho teve como resultados que a interpretação do desenho infantil está vinculada ao processo de significação que conduz à interpretação na busca dos modos de pensar/imaginar/figurar da criança e da compreensão da constituição de seu conhecimento.

Podemos perceber que nesse estágio inicial da educação infantil a criança tem como meio de expressão mais habitual a fala, como nosso trabalho envolve contação de histórias, poderemos perceber o quanto elas vão conseguir expressar no papel os seus entendimentos a partir da história infantil que ouviu, as imagens que acompanharam no decorrer da história e também a sua imaginação e interpretação da história.

Quando a criança consegue transformar esses pensamentos e interpretações em desenho, ela já está atingindo um estágio que faz parte do desenvolvimento da fase pictográfica do desenho, que é uma das fases que compõem o caminho para a apropriação da escrita.

2.4 - O diálogo da criança com a literatura infantil.

Segundo Harvey e Gouvis (2008), quando lemos, os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou, ainda, inferimos o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido.

De acordo com Giovani (2006), secundada por Geraldí, a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, pois é esta que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e de como devem agir nesse lugar.

Levando em conta a questão da Literatura infantil e as relações de diálogos que podem ser feitas entre um texto e outro durante as oficinas de contação de histórias e as escolhas dos textos, destacamos o que Lajolo e Zilberman (2007) nos dizem:

Os trabalhos sobre literatura infantil, via de regra, desconsideram que o diálogo de qualquer texto literário se dá, em primeiro lugar, com outros textos e tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um ou outro projeto escolar e político. Nossa perspectiva foi inteiramente outra: em momento nenhum levamos em conta a adequabilidade deste ou daquele livro para tal ou qual público ou faixa etária. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, pg.10)

Contudo, buscaremos sempre nas oficinas de contação de histórias levar em conta essa relação de estabelecer diálogos entre textos literários infantis e sempre procurar levar em consideração o meio em que estas crianças estão inseridas e as influências que esse meio acarreta em suas produções gráficas (desenhos).

2.5 – O Letramento Literário Infantil

Segundo Souza e Cosson (2011), as práticas sociais da escrita são diversificadas, tanto que, talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a

extensão do fenômeno, ou mesmo de multi-letramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Vem dessa compreensão da pluralidade do letramento a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático ou em expressão concorrente a exemplo do “numeramento”, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números e não as palavras.

Conforme Kleiman (2009), estudos focalizam o fenômeno da escrita, nos seus aspectos sociais, como um dos fatores de maior impacto nas sociedades modernas. Além disso, enfatizam a abrangência do fenômeno, que ultrapassa os limites da modalidade escrita. Nessa perspectiva, são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada. Do mesmo modo, falar sobre uma história que alguém leu, esperar o turno para falar, responder a uma pergunta retórica representam, todos eles, modos de falar de grupos que já circulam pelas práticas letradas valorizadas pela sociedade.

A escola impõe limites restritivos ao fenômeno do letramento e, certamente, apenas essa limitação é considerada quando se lamenta a perda de um ano da infância da criança. Na verdade, a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola. No seu dia a dia, está exposta a uma ampla e variada gama de atividades e textos, que fazem sentido graças à presença (onipresença, diríamos até) da escrita. Essa interação com a escrita pode ser enriquecedora, ou não, e, por intermédio dela, realiza-se a inserção da criança na cultura do grupo. Nessa perspectiva não curricular do letramento, a escola poderia ser mais uma instituição que, junto com a família, a igreja, o comércio, entre outras, proporcionasse oportunidades para a criança ir conhecendo as diversas funções da língua escrita na sociedade, aproximando de textos e de práticas letradas que ampliem suas experiências por serem de fato enriquecedoras e valiosas.

Souza e Cosson (2011), dizem que o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

3 METODOLOGIA

Nossa escolha metodológica para esse projeto de pesquisa foi de fazer uma abordagem qualitativa, porque acreditamos que esta nos ofereceu melhores condições para obter as respostas para nossos questionamentos iniciais. Assim como nos diz Campos (2011):

A abordagem qualitativa supõe que os contextos sejam observados a partir da ideia de que nenhum dado é sem importância, e que qualquer fato passa a ser essencial para constituir uma pista que nos possibilite uma compreensão mais elucidativa do nosso foco de estudo (CAMPUS, 2011, p. 69).

A constituição do corpus para posterior análise se deu nos meses de Abril e Maio de 2015, com duração de 2 meses. Foram ministradas 6 (seis) oficinas de contação de histórias com uma turma de pré-escola que contém aproximadamente 20 alunos com idade de 5 e 6 anos.

Destes alunos 5 (cinco) estão no seu primeiro contato com a escola, 2 (dois) não se adaptaram anteriormente a educação infantil e 13 (treze) são oriundos de escolas de educação infantil da cidade. Também em relação a idade, 5 alunos acabaram de completar 5 (cinco) anos e o restante fará 6 (seis) anos no decorrer deste ano de 2015.

Durante o mês de março foram feitas as escolhas das obras as quais seriam usadas nas oficinas de contação de histórias. Nesse período se fez várias buscas no acervo de livros infantis da Biblioteca Pública Infantil de Bagé, que é um lugar que compreende quase todos os livros referentes a coleção escolhida. Logo após essa primeira seleção, juntamente com a minha orientadora de pesquisa, foram feitas as leituras e escolhas finais dos primeiros livros para que se pudesse iniciar as oficinas.

As escolhas dos livros se deram sempre pensando no público-alvo, na relevância das histórias e também no teor referencial dos livros. Todos os livros escolhidos fazem parte da coleção Itaú de livros infantis, que para o nosso propósito de estudo foram os livros mais adequados encontrados no local.

Depois de todos os livros escolhidos, começou a se pensar como funcionariam as oficinas para que se pudesse fazer a coleta dos dados. Na tabela abaixo estão os livros escolhidos e as datas de execução das oficinas:

Livros	Data das Leituras
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado. (Don e Andrey Wood)	07/04/2015
O dente ainda doía. (Ana Terra)	14/04/2015
Lino. (André Neves)	17/04/2015
Gildo. (Silvana Rando)	24/04/2015
Dentro deste livro moram dois crocodilos. (Cláudia Souza)	28/04/2015
A princesa e a ervilha. (Rachel Isadora)	05/05/2015

Tabela 1 – Livros e Datas das oficinas.

Sobre cada livro escolhidos destacamos aqui o que vem nas descrições da contracapa².

O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, (Don e Andrey Wood): O ratinho fará de tudo para salvar o morango vermelho maduro do grande urso esfomeado. O urso está com as cartas na mão. Mas quem será o mais esperto?

E o dente ainda doía, (Ana Terra): Jacaré gosta de tomar banho de sol, folgado e largado. Mas este não consegue descansar com uma tremenda dor de dente que lhe deu...

Ah, coitado do jacaré!

Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar... Mas, e o dente?

O dente ainda doía!

Descubra como essa história vai acabar, com este livro que Ana Terra escreveu e ilustrou, brincando com os números, em ritmo de lengalenga e bastante diversão!

Lino (André Neves): Conheça a instigante história de amizade entre o porco Lino e a coelha Lua. Descubra por que Lua tem uma luz que acende na barriga!

E por que será que Lino gosta tanto dela?

² Descrição encontrada em cada livro que são elas feitas pelo autor e nos permitem entender mais sobre o que encontraremos na história.

Gildo, (Silvana Rando): Meu nome é Silvana Rando. Nasci em Sorocaba, interior de São Paulo, hoje moro na capital, com meu marido, minha filha, meus dois gatos, meu cachorro e meu pé de laranja.

Desde criança gosto muito animais e de inventar histórias com desenhos e palavras. Trabalho como ilustradora há quatro anos, e este é o segundo livro que escrevo pela Brinquedo-Book, o primeiro se chama Peppa e conta a história de uma garota que tem o cabelo mais forte do mundo. Desta vez, resolvi contar a história do Gildo. Ele é bastante corajoso, mas tem uma coisa que o deixa apavorado. Eu tenho medo de altura, de filme de terror e de que gritem comigo e você? Tem medo de alguma coisa?

Dentro deste livro moram dois crocodilos (Cláudia Souza): Esta é a história de um menino que não tem medo de nada, ou melhor, de quase nada. Não tem medo de fantasma, de tubarões, do escuro, de ficar sozinho... mas morre de medo de crocodilos e, neste livro; moram dois crocodilos.

A princesa e a ervilha. (Rachel Isadora): Durante dez anos a escritora e ilustradora Rachel Isadora percorreu vários países da África para se inspirar e adaptar a clássica história de Hans Christian Andersen, A Princesa e a Ervilha. As primorosas ilustrações levam os leitores a um universo africano mágico em que uma ervilha muda os destinos.

Podemos destacar que as histórias escolhidas contemplam sentimentos como a amizade, o medo a solidariedade e outros, sendo assim, depois de selecionadas as histórias e suas peculiaridades deu-se início as oficinas.

A primeira oficina ocorreu em abril/2015 e as aplicações aconteceram com a frequência de uma ou duas vezes por semana conforme disponibilidade da turma.

As oficinas iniciavam com os alunos sentados em círculo, antes de começar as leituras era proposto um diálogo sobre leituras anteriores, os alunos sempre eram questionados se já conheciam o livro (a história) que iria ser lida e onde já haviam escutado. Por se tratar de livros distribuídos gratuitamente a todos, muitos alunos os tinham em casa e pais ou familiares já haviam lido para eles.

Quando se iniciaram as oficinas para a coleta de dados para o corpus da pesquisa, foi explicado aos alunos que a partir daquele momento, além deles dialogarem com as histórias oralmente, também expressariam suas impressões da leitura graficamente. Então, optou-se por iniciar as oficinas contando as histórias para os alunos já sentados e organizados, sempre mostrando cada página e cada imagem para eles, assim, todos poderiam ver e fazer suas considerações sobre as histórias que estavam sendo contadas. Logo, ao fim de cada história,

os alunos voltavam aos seus lugares em suas mesas e recebiam folhas de ofício e colocava-se canetinhas, lápis, lápis de cor e giz de cera em suas mesas para que eles fizessem as escolhas de como registrar as impressões sobre a história.

Depois que encerraram-se todas as oficinas, o trabalho foi debruçar-se nos resultados de cada uma e fazer a análise dos desenhos, levando em consideração cada detalhe que nos serviu como pista ou indício para que possamos responder a questão de pesquisa que orientou o trabalho.

O processo de observação de tal desenvolvimento foi com apenas algumas crianças³ da turma que foi aplicado o projeto e para isso utilizaremos como base a metodologia do paradigma indiciário de GINZBURG (1989), por nos permitir fazer uma análise qualitativa.

3.1 O paradigma indiciário

Carlo Ginzburg (1989) procura mostrar como emergiu no âmbito das ciências humanas, no final do século XIX, um modelo epistemológico – por ele chamado de Paradigma Indiciário – voltado para análises qualitativas, cujas raízes estariam na histórias de algumas práticas humanas, em especial, as de caça e de adivinhação. Segundo Duarte (1998), o autor destaca certas habilidades desenvolvidas pelo homem durante milênios, até por motivos de sobrevivência, a partir de sua atividade de caçador “aprendeu a farejar, registrar, interpretar, classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (Ginzburg, op. cit, p.151).

Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um. Com rara clareza e lucidez, Menocchio articulou a linguagem que estava historicamente à sua disposição. (GINZBURG, 2006, p.25 apud Campos, 2011, pg. 72)

Podemos ver na fala de Campos (2011) que, por meio dessa história narrada por Ginzburg (2006), o que se pode considerar é que o paradigma indiciário pode significar, na maioria dos casos, trabalhar raciocinando através de indícios, pistas, documentos, que podem conduzir a caminhos que integram fatos singulares e a uma compreensão mais ampla dos

³Esse recorte foi após a coleta de dados.

acontecimentos. Também ainda nesse caminho, vemos que essas habilidades e conhecimentos foram transmitidos às gerações seguintes por meio das fábulas que retratavam uma realidade complexa e não experimentável, nas quais os saberes eram dados através do conhecimento do tipo venatório (relativo a caça e seu universo) e divinatório (relativo à adivinhação). Os caçadores, a fim de transmitir por meio de traços infinitesimais o que não podiam testemunhar diretamente, ordenavam os fatos em uma sequência narrativa. “O caçador teria sido o primeiro a narrar uma história “porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas, uma série coerente de eventos. 'Decifrar' ou 'ler' as pistas dos animais são metáforas” (GINZBURG, 1991, p.152).

Rodrigues (2005) nos seus estudos sobre o autor nos diz que o procedimento ou princípio construtivo que tem guiado os ensaios do historiador italiano Carlo Ginzburg é sempre um “*achado*”, proveniente das margens de investigações inteiramente diversas. Esses “*achados*” segundo o autor “são frutos do acaso e não da curiosidade deliberada. Surge em algum momento da pesquisa onde a sensação é de ter encontrado uma pista relevante e ao mesmo tempo a consciência aguda da ignorância sobre o que é ou significa” (Ginzburg, 2004:11).

Ainda Rodrigues (2005) nos relata que desde *Sinais*, o autor persegue uma hipótese indemonstrável para o positivismo, sobre a origem da narração, que lança luz sobre o sentido inicial da palavra história, ou seja, algo que é narrado, contado e que, talvez, tenha origem na pré-história do homem e tenha nascido numa sociedade de caçadores, onde a fim de transmitir por meio de traços infinitesimais um evento que não podiam testemunhar diretamente, nossos antepassados (caçadores) ordenavam os fatos em uma sequência narrativa. Dessa forma, o saber venatório consiste em passar de fatos aparentemente insignificantes (pistas, indícios) para a realidade complexa, não observável diretamente.

Rodrigues (2005) nos mostra que a discussão metodológica inserida pelo autor aponta instigantes questionamentos e reflexões sobre: o que é prova? Podemos resumir essas inquietações nas seguintes perguntas. Qual o papel das fontes no trabalho do historiador? O que é a verdade? Onde ela está? Ginzburg desloca para o âmago da pesquisa as tensões entre narração e documentação, os vínculos entre retórica e prova, a relação entre o historiador e seu objeto e a distância que os permeia.

Seu argumento central parte do combate ao relativismo pós-moderno que foge à responsabilidade da averiguação e, em seguida, analisa a tensão entre retórica e prova enquanto uma relação de força no sentido metodológico e político-ideológico. Para realizar

essa tarefa, Ginzburg insere a discussão sobre o paradigma indiciário onde o trabalho do historiador é tratado como um ofício artesanal. Dessa forma se contrapõe, por exemplo, ao argumento de que a ficção e a literatura se equivalem à História enquanto narrativa.

Depois de sabermos como funciona o Paradigma Indiciário, vimos que a sua utilização pode nos dar suporte em nosso trabalho de pesquisa. Optamos então, por fazer um recorte nos trabalhos que foram feitos pelos alunos nas oficinas, pois em se tratando de uma análise qualitativa, esta nos dá a certeza de podermos selecionar/escolhermos apenas alguns dos trabalhos feitos no decorrer desse tempo. Todas essas escolhas baseadas nas pistas e indícios que encontrarmos no produto, a partir de análises e pressupostos que nos levem a responder a nossa questão de pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Um possível diálogo da história contada com o desenho da criança.

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa organizando e pensando como poderíamos fazer para conseguirmos materiais suficientes que pudessem nos dar suporte para que chegássemos o mais perto possível de uma resposta para nossa questão.

Nosso trabalho visou olhar para as produções gráficas de crianças com idade de 5 a 6 anos (pré-escola) a partir de oficinas de contação de histórias, e com isso formar um corpus de análise. Nosso objetivo foi conseguir encontrar marcas do diálogo das crianças com as histórias lidas e tentar compreender em que etapa do desenho infantil as crianças em idade pré-escolar se encontram e compreender o caminho de construção do entendimento da escrita. Buscamos nos pautar em estudos e pesquisas já feitas em relação ao assunto, para que pudéssemos responder nossas inquietações com bastante respaldo teórico.

Segundo e Cosson (2011), ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia na compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto e essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor.

Na fala de Silva, Almeida (2014), vemos que nas instituições de educação infantil, a roda de conversa é considerada como momento que assume “status de situação” de ensino-aprendizagem, sendo a mesma consolidada na organização do trabalho pedagógico. Assim, ela é considerada como espaço democrático, a fim de proporcionar um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e do fortalecimento do papel de sujeitos críticos. Assim, ela pode ser entendida como:

[...] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações [...] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Podemos dizer que essas práticas⁴ desses momentos que trabalhamos com os alunos em roda, são muito privilegiados, justamente pelas interações que ocorrem com as participações das crianças nas conversas sobre as histórias literárias que habitam o imaginário infantil e também as relações feitas com suas respectivas imagens.

Tais momentos, antecipam a atividade de criação gráfica das crianças, e sobre isso, Campo (2011), nos diz que a descrição do desenvolvimento do grafismo parece coincidir em seus aspectos principais.

Tais autores⁵ propõem os estudos da figuração dividida em fases ou estágios da evolução do desenho muito similares, universais e naturalmente sujeitas ao desenvolvimento intelectual da criança. Segundo essa perspectiva é preciso que ocorra maturação nas áreas neuromotoras, sócio-afetiva e cognitiva para que a criança inicie traços nos papéis. (CAMPOS, 2011, pg. 26)

Analisando por este ponto de vista, a relação com a situação social de cada criança, torna-se superficial, porque o outro e o meio não influenciam no processo.

Essa perspectiva busca analisar a criança desenhando sozinha, tendo como foco o produto e não todo o processo da construção. O meio social é citado, mas geralmente de forma superficial e a influência do outro é vista como algo que dificulta a atividade infantil. (CAMPOS, 2011, pg. 26)

Nesse primeiro momento, nossa olhar focou o que se podia analisar sobre o imaginário de personagens e cenários criados pelas crianças e que de certo modo representam/criam um diálogo com e as respectivas histórias contadas nas oficinas.

Vejamos nesse primeiro caso uma sequência de desenhos feitos por uma determinada criança e que podemos perceber como ela busca em suas representações gráficas contemplar todos os personagens existentes nas histórias. Chamaremos ela de M.

⁴ Rodas de conversas: momento de mediação e de diálogo com os participantes sobre suas expectativas e também considerações e opiniões ao fim das atividades. No nosso caso, considerações e conclusões sobre as histórias literárias.

⁵ Interpretando os desenhos das crianças, vários estudos, como os de Lowenfeld (1977), Luquet (1976) e Mèredieu (2006), apontam que as figurações neles apresentadas revelam a intenção de representar a realidade.



Figura 1. Representação da história criança M - O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.

Esta história representada na figura acima tem como personagens principais o ratinho, um morango vermelho e maduro e um urso esfomeado. O último personagem não aparece na história, mas está presente como um medo ou também pode se dizer que está presente como a voz do narrador.

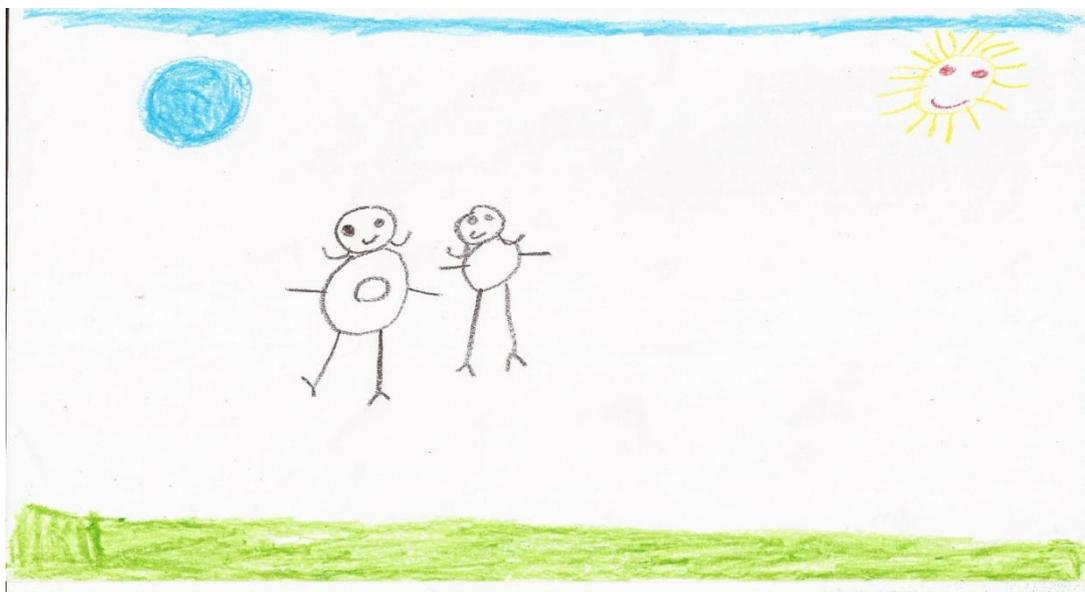


Figura 2. Representação da história criança M – Lino

Nessa segunda história, a criança M procura representar os personagens principais, que são: Lino e Lua (uma coelha que tem uma luz na barriga) e também busca demonstrar graficamente a Lua como o astro que é. O sol não aparece como personagem na história, mas a criança parece ter o feito como um complemento.



Figura 3. Representação da história criança M – Gildo

Nesse desenho, a criança M fez a representação do personagem principal da história, o Gildo, um elefante que tem medo de balões e junto um inseto seu amigo que não é nomeado na história, mas tem várias aparições.



Figura 4. Representação da história criança M –Dentro deste livro moram dois crocodilos.

Nessa representação, a criança M buscou contemplar o menino (personagem principal da história) e os dois crocodilos que ele acreditava que morassem dentro de um livro.

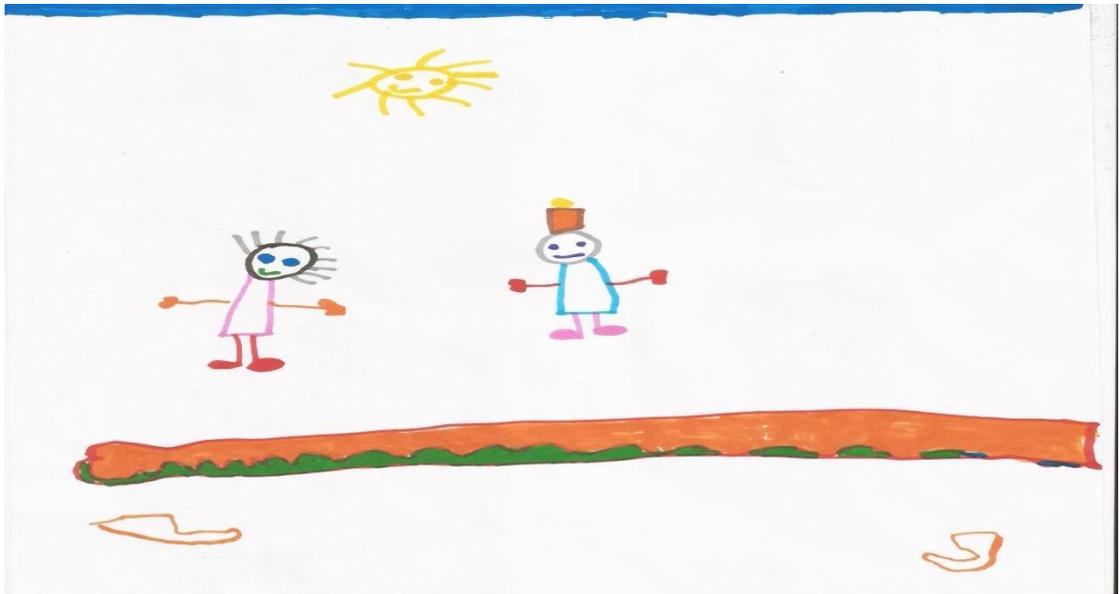


Figura 5. Representação da história criança M – A Princesa e a ervilha.

Nesse último desenho da criança M, ela contempla na sua descrição da história o Príncipe e a Princesa, os dois personagens principais.

Podemos dizer que nessa sequência de desenhos mostrados a cima, que a criança conseguiu representar graficamente e se ater em fatos da história que possam ter lhe chamado a atenção e assim foram escolhidos para retratar o seu entendimento. Nitidamente notamos que ela conseguiu dialogar muito bem com as histórias, percebendo a sequência de detalhes como: personagens, cores e cenários.

Nesse segundo caso, a criança que chamaremos de S, não demonstra um diálogo tão próximo as histórias como vimos nos exemplos acima.

Veremos então, um caso de uma criança que busca representar mais o cotidiano e os outros que a cercam do que o que foi visto nas histórias.



Figura 6. Representação da história criança S – Lino

As histórias contadas para esses dois casos foram as mesmas, o único fator diferente foi que a criança S começou a assistir as aulas a partir da terceira oficina.

Essa criança faz uma representação que dialoga com a história na segunda oficina que ela participou, que foi contada a história do Gildo, mas durante as observações notou-se que ela buscou copiar os desenhos dos colegas de classe.



Figura 7. Representação da história criança S – Gildo

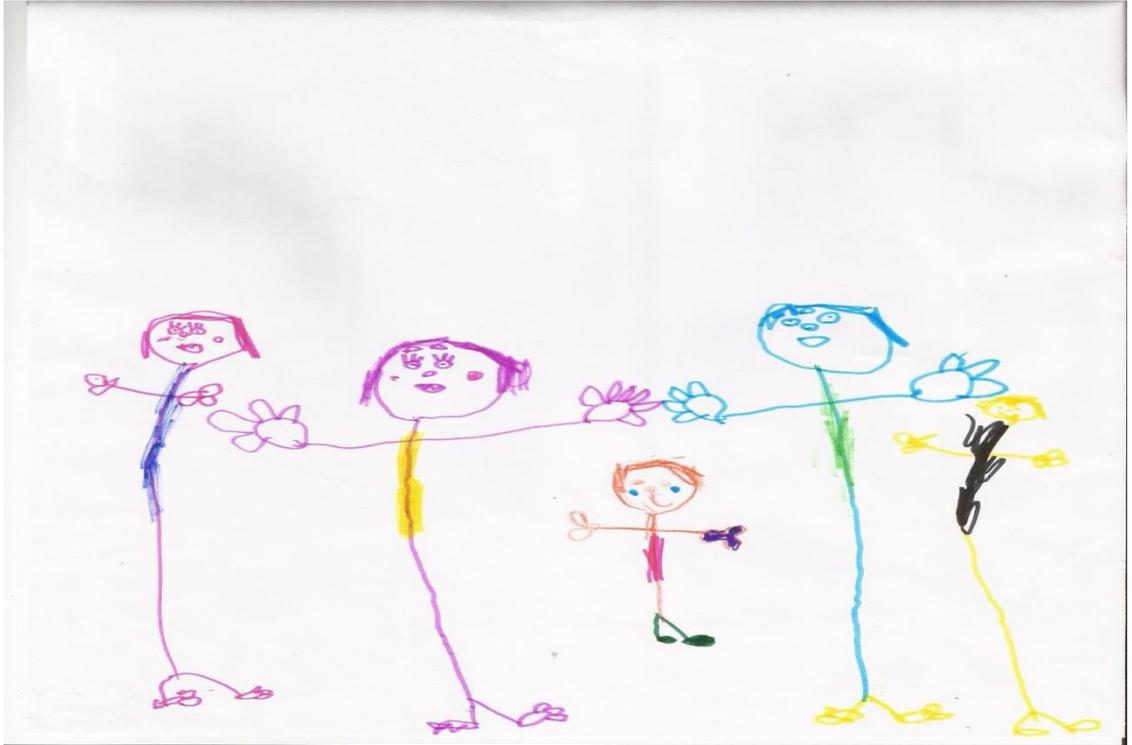


Figura 8. Representação da história criança S – Dentro deste livro moram dois crocodilos.



Figura 9. Representação da história criança S – A Princesa e a ervilha.

Então, talvez esse caso tenha ocorrido somente por essa criança ainda estar se adaptando com o ambiente escolar, mas este caso está sendo mostrado somente para ilustrar

as relações de diálogos encontradas e as não encontradas durante o período de análise e aplicação de oficinas de contação de histórias.

4.2 Fases do desenho infantil

Segundo Campos (2011), no primeiro estágio, a fase pré-instrumental, o autor descreve que a escrita ainda não é um meio de registrar algo, mas envolve a imitação de uma atividade do adulto, não possuindo um significado funcional. Nessa fase as crianças ainda não são capazes de conceber a escrita como instrumento ou meio, utilizam muitas vezes o escrever como uma simples brincadeira e assim não estabelecem uma função para a escrita.

A imagem a seguir representa uma atividade gráfica feita por uma das crianças da turma a qual foi feita a pesquisa.

Inicialmente as crianças faziam somente desenhos e a única escrita que aparecia era a dos seus nomes. Como todas usam crachás, elas sempre buscavam o escrever nos seus desenho antes de entregá-los.

A partir do momento em que a palavra “escrever” foi dita ao fim de uma das oficinas, alguns alunos começaram a reproduzir o alfabeto que existe na sala de aula em seus desenhos. Assim como poderemos ver a seguir.

Nessa primeira e segunda figura, a criança produziu a imagem que representa a princesa da história “A Princesa e a Ervilha” e acima tenta reproduzir o alfabeto que existe em sua sala de aula na parede em cima do quadro negro.



Figura 10 – Fase pré-instrumental

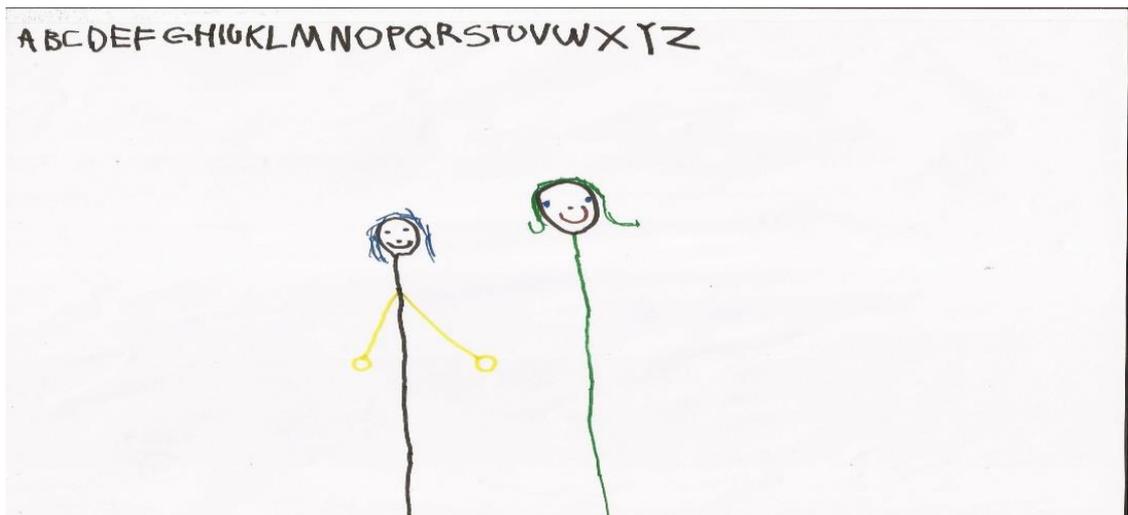


Figura 11 – Fase pré-instrumental

Nas figuras anteriores as crianças não usam a linguagem alfabética com a função de ativar a memória para o que foi visto na história, e sim como uma simples reprodução do alfabeto apenas.

Nessa próxima representação, podemos dizer que a criança busca em sua produção se aproximar do que pode se dizer da escrita do texto, como se realmente tentasse escrever a história que lhe foi contada, caracterizando estar em outra fase, diferente das já mostradas.

Como nos diz Luria (1988) na fase pictográfica, a criança passa, então, a usar o desenho como meio para recordar e, pela primeira vez, ele começa a convergir para uma

atividade intelectual complexa. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma de primeira escrita diferenciada” (Luria , 1988 apud Campos, 2011, pg, 63)

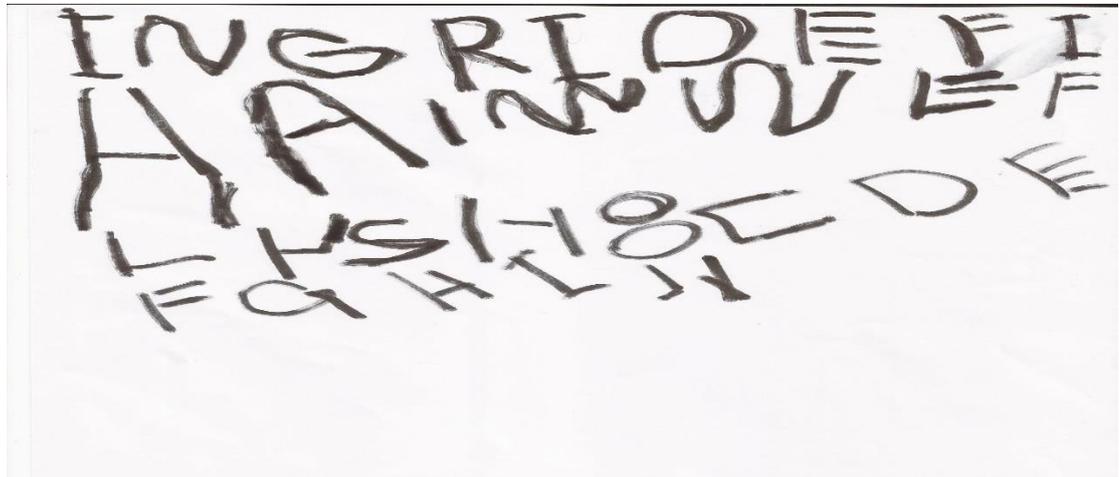


Figura 12 – Fase pictográfica

Nessas próximas figuras podemos analisar que as crianças buscam usar os símbolos alfabéticos já com outros propósitos, caracterizando outra fase diferente das já observadas antes, a fase simbólica. Vemos então que, segundo Luria (1988), a fase simbólica se inicia quando a criança começa a dominar os traçados convencionais das letras, não significando que domine o uso simbólico da escrita. Nessa fase a criança entende que pode usar letras para escrever, mas ainda não compreende como isso funciona. (Luria, 1988 apud Campos, 2011, pg, 65)

O primeiro descobrimento do grafismo infantil pode ser pela função simbólica, ou seja, quando reconhece seu desenho como um objeto, a criança entende que este é algo parecido e não sua representação. Por vários motivos a criança compreende que seu desenho pode representar algum objeto, assim ela percebe que a partir de um simples rabiscar podem surgir elementos que realmente queira representar. (CAMPOS, 2011, pg. 65)

Nessas duas figuras representadas a seguir, as crianças procuram dar as letras do alfabeto o real sentido delas. Elas desenharam o livro da história “Dentro desse livro moram dois crocodilos” e para demonstrarem que era um livro mesmo elas fizeram as letras. Isso nos

mostra que elas já têm o entendimento que letras estão nos livros e servem para dizer/descrever algo.

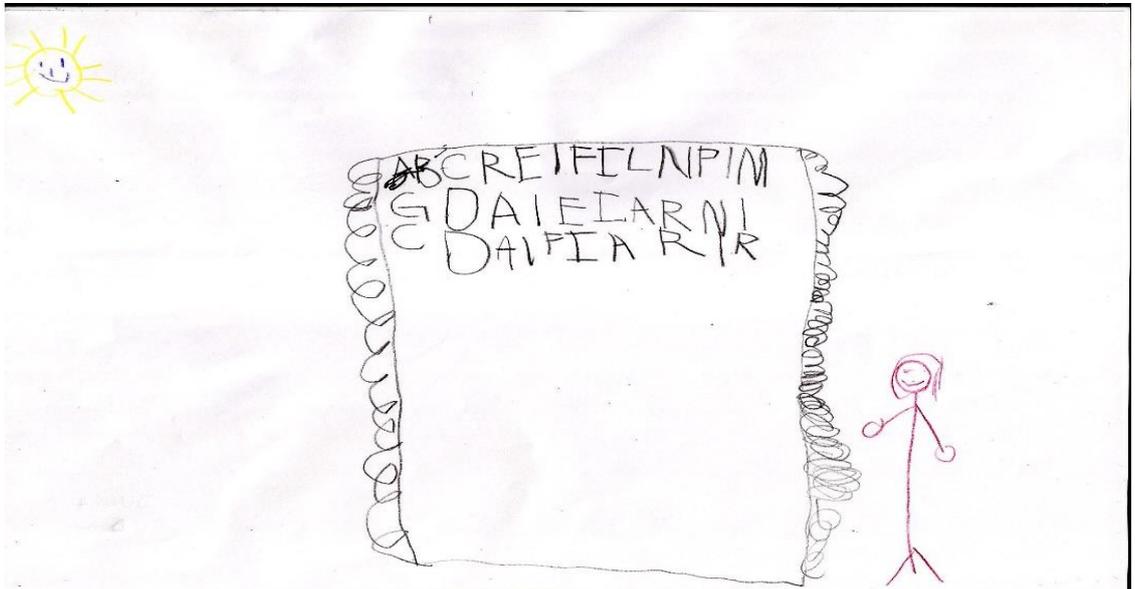


Figura 13 – Fase simbólica



Figura 14 – Fase simbólica

Em nossas análises não encontramos nenhum dado que caracterizasse as crianças na fase topográfica que é caracterizada por Luria (1988) como “precursora da escrita” de modo que se veem os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma. A criança se lembra do que “escreveu” associando o que “escreveu” a uma marca, a um traço específico, ao invés de

fazê-lo de forma mecânica, permitindo lembrar depois o que foi escrito. (Luria, 1988 apud Campos, 2011, pg, 62).

Então, foi possível observar em nossas análises indícios que nos mostram que as crianças observadas conseguiram atingir um campo imaginativo bem significativo diante a mediação da leitura do professor que lhes contou as histórias, representando isso nitidamente em seus desenhos. E também conseguimos notar que muitas delas já se encontram no caminho do processo de apropriação da linguagem escrita.

Por fim podemos dizer que segundo Campo (2011), que o desenho infantil não só indica uma pré-escrita, mas também pode ser, ele mesmo, uma escrita, visto que representa uma linguagem, uma narração gráfica. Luria (1988) aponta que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão” (p.188). (Luria, 1988 apud Campos, 2011, pg, 68).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho de pesquisa buscamos analisar as fases dos desenhos das crianças a partir de oficinas de leitura (literatura infantil), para com isso podermos buscar indícios de que fase do processo de apropriação da escritas elas se encontravam e também buscou-se observar o diálogo existente entre as crianças e as histórias contadas. As produções gráficas feitas pelas crianças foram analisadas de maneira qualitativa, pois não tínhamos a intenção de comparar as produções e sim de observar se na turma já existiam evidências desse processo de linguagem escrita.

Na fundamentação teórica buscamos apontar alguns autores que pudessem dar sustentação ao nosso trabalho de pesquisa como: Vygostsky (2003), Campos (2011), no que vinha a se tratar sobre o desenho infantil. Já no campo das teorias sobre as fases do desenho no caminho para a escrita, Luria (2001) foi de grande importância para o nosso estudo. Na abordagem sobre a literatura e o desenho infantil, usamos autores como Souza e Cosson (2011), Paula (2001), Ferreira (1996). Nas reflexões sobre o diálogo da criança com a literatura infantil os autores que nos deram suporte foram, Harvey e Gouvis (2008), Giovani (2006), Lajolo e Ziberman (2007). E no nosso tópico sobre letramento literário infantil, foram usadas as teorias de Souza e Cosson (2011) e Kleiman (2009).

Nossa metodologia foi baseada no paradigma indiciário, porque nos permitiu fazer uma análise qualitativa das produções gráficas produzidas pelas crianças. Esse trabalho nos relevou durante o período de seis oficinas de leitura o quanto as crianças conseguem manter um diálogo com o que lhes é proposto e também nos mostrou claramente os indícios que estávamos procurando em nossa questão de pesquisa.

Podemos dizer que essa pesquisa nos deu a possibilidade de pensar e descobrir como se dá o início do processo de apropriação da linguagem escrita nas crianças e também, conseguimos perceber a importância das fases de suas produções gráficas delas. Podemos com isso, ver que as oficinas de leitura fizeram os alunos estabelecer um diálogo gráfico de grande valor com as histórias contadas, pois em seus desenhos eles buscaram representar personagens e cenários existentes nelas, isso nos leva a crer que seus entendimentos foram expressos nas produções.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, C. T. de. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.
- _____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006b.
- _____. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>.
- FERREIRA, S. **Figuração e imaginação**. Um estudo da constituição social do desenho Infantil. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas- FE.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo. Ática, 2002.
- GIOVANI, Fabiana. **O texto na apropriação da escrita**. São Carlos : UFSCar, 2006.
- GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In. _____ **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HARVEY, Stephanie; GOUVIS, Anne. Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement. USA: IRA, 2008.
- KLEIMAN, Angela. Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. **Projetos de letramento na educação infantil**. p. 1-10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira - História e Histórias**. 6ªed. São Paulo. Ática, 2007.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**/ Florence de Mèredieu; tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrin. 11 ed. São Paulo: Coutrix, 2006.
- NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínicos, vol. 1, n. 1, janeiro-junho 2008.

PAULA, L. C. de. **O Desenho Infantil na Formação do Leitor Durante a Alfabetização**. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K (Orgs). **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

RODRIGUES, Márcia B.F. Razão e Sensibilidade. Disponível em: <http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES,%20M%C3%A1rcia%20B.F.%20Raz%C3%A3o%20e%20Sensibilidade.pdf>

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues; ALMEIDA, Rosane Cândida **A educação infantil e a participação das crianças na roda de conversa**. II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos das crianças. Pesquisas com crianças: Desafios Éticos e Metodológicos. Faculdade de Educação – UFRGS- Porto Alegre, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispánicas, 1987.

_____. **Imaginación y el arte en la infancia** (6ª ED.) AKAL, 2003.