

LER E ESCREVER NA ESCOLA: O DESENHO COMO NARRATIVA

READ AND WRITE IN SCHOOL: DRAWING AS A NARRATIVE

LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: EL DIBUJO COMO NARRATIVA

Débora da Silva Furlaneti¹

Resumo: Trata-se de um recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo explicativa, desenvolvida com 18 alunos e uma professora de um 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de período integral, do interior do estado de São Paulo. Tem-se como embasamento a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a alfabetização em uma perspectiva discursiva de acordo com Smolka. O objetivo principal consistiu em investigar que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e escrita propostas pela professora de um 3º ano de Ensino Fundamental. A produção de dados envolveu a videogravação das observações em sala de aula registradas em diário de campo e das conversas com os alunos em duplas em forma de diálogo para a produção de desenhos para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever em locais que elas considerassem que isso fosse possível acontecer. Para a interpretação dos desenhos, adotou-se como procedimento a identificação dos elementos que os compunham, buscando uma relação entre figura e fundo representados em duas categorias: 1) as situações de ensino dentro da escola e 2) as situações de aprendizagem fora dela. As representações nos desenhos e os discursos das crianças valorizaram e reconheceram os contextos de uso da leitura e da escrita dentro e fora da escola. Conclui-se que o trabalho realizado na escola permitiu que as crianças significassem as práticas de leitura e de escrita escolares articuladas às práticas sociais cotidianas.

Palavras-chave: Alfabetização; linguagem oral e escrita; narrativas imagéticas.

Abstract: This is an excerpt from a qualitative research approach of the explanatory type, developed with 18 students and a teacher of a 3rd year of Elementary School in a full-time municipal school, in the interior of the state of São Paulo. It is based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory and literacy in a discursive perspective according to Smolka. The main objective was to investigate what meanings are produced by students for the reading and writing activities proposed by the teacher of a 3rd year of Elementary School. Data production involved video recording of classroom observations recorded in a field diary and conversations with students in pairs in the form of dialogue for the production of drawings to understand what children understand about what reading and writing is, in places where they considered it possible to do so. For the interpretation of the drawings, the identification of the elements that composed them was adopted as a procedure, seeking a relationship between figure and background represented in two categories: 1) the teaching situations inside the school and 2) the learning situations outside it. The representations in the drawings and the speeches of the children valued and recognized the contexts of use of reading and writing inside and outside the school. It is concluded that the work carried out at school allowed the children to signify school reading and writing practices linked to everyday social practices.

Keywords: Literacy; oral and written language; imagery narratives.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Professora do Ensino Fundamental.

Resumen: Este es un extracto de una investigación cualitativa de tipo explicativo, desarrollada con 18 alumnos y un profesor de 3º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela municipal de tiempo completo, en el interior del estado de São Paulo. Se basa en la Teoría Histórico-Cultural de Vygotsky y la alfabetización en una perspectiva discursiva según Smolka. El objetivo principal fue indagar qué significados son producidos por los estudiantes para las actividades de lectura y escritura propuestas por la docente de un 3º año de la Enseñanza Fundamental. La producción de datos implicó la grabación en video de las observaciones en el aula registradas en un diario de campo y conversaciones con los estudiantes en parejas en forma de diálogo para la producción de dibujos para comprender lo que los niños entienden sobre lo que es leer y escribir en los lugares donde consideraron posible hacerlo. entonces. Para la interpretación de los dibujos se adoptó como procedimiento la identificación de los elementos que los componían, buscando una relación entre figura y fondo representados en dos categorías: 1) las situaciones de enseñanza dentro de la escuela y 2) las situaciones de aprendizaje fuera de ella. Las representaciones en los dibujos y los discursos de los niños valoraron y reconocieron los contextos de uso de la lectura y la escritura dentro y fuera de la escuela. Se concluye que el trabajo realizado en la escuela permitió a los niños significar prácticas escolares de lectura y escritura articuladas a las prácticas sociales cotidianas.

Palabras clave: Literacia; lenguaje oral y escrito; narrativas de imágenes.

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado², com 18 alunos de um 3º ano de Ensino Fundamental e uma professora de uma escola municipal de período integral no interior do estado de São Paulo. Aborda a alfabetização em uma perspectiva discursiva de acordo com Ana Luiza Bustamante Smolka (2008) com base na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vygotsky (1998). Parte-se, então, das dinâmicas de sala de aula para o entendimento que os alunos têm sobre as necessidades e as funções da escrita para as suas vidas, especialmente no 3º ano – considerado o final do ciclo de alfabetização.

Por esse motivo, o objetivo geral consistiu em investigar que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita, propostas pela professora de uma sala de um 3º ano de Ensino Fundamental. E os objetivos específicos em: i) verificar a dinâmica das interações em sala de aula durante as atividades de leitura e de escrita proposta pela professora e realizadas pelas crianças e ii) identificar aproximações ou distanciamentos entre os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas e nas práticas escolares.

Metodologicamente, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa e constitui-se como uma pesquisa empírica, do tipo explicativa. A produção de dados envolveu a videogravação das observações em sala de aula e o registro em diário de campo; as conversas em duplas com as crianças em forma de diálogo (que também foram videogravadas) e a produção de desenhos para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever em locais que elas considerassem que isso fosse possível acontecer. A interpretação dos desenhos e das falas das crianças possibilitou a criação de duas categorias de análise: 1) as situações de ensino na escola demonstrando como ela é importante para aprender a ler e a escrever; e 2) as situações de aprendizagem fora da escola, ou seja, no cotidiano.

Este artigo está organizado em quatro seções. Primeiramente, apresenta-se o referencial teórico da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva. Em seguida, contextualiza-se a participação das crianças para explicar a metodologia empregada neste trabalho. Na terceira seção, explicita-se as

² Este artigo é fruto de dissertação da autora, intitulada como: “Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças”. 2020. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

concepções de leitura e de escrita representadas nos desenhos nas duas categorias: 1) as situações de ensino na escola e 2) as situações de aprendizagem da leitura e da escrita fora dela. Por fim, na quarta seção, encontram-se as considerações finais com as contribuições da pesquisa.

A leitura e a escrita em uma perspectiva discursiva

A escola como um ambiente social privilegiado para o desenvolvimento dos sujeitos, tem um papel essencial na construção sistemática dos conhecimentos e nas práticas de uso da linguagem. No entanto, as avaliações em larga escala realizadas em 2018 pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Programme for International Student Assessment – Pisa)³, utilizadas para aferir o desempenho dos alunos, não têm mostrado que de fato eles estão aprendendo, “os índices estão estagnados desde 2009” (OLIVEIRA, 2019, [n. p.]). Será que a escola está cumprindo esse papel?

Para Mortatti (2016), a ineficácia do processo de alfabetização está na “querela dos métodos”, ou seja, na dissociação das práticas escolares às práticas cotidianas por meio de métodos de ensino sintético (prioriza a aprendizagem das letras e das sílabas) e analíticos (prioriza o significado partindo da palavra), sem priorizar a reflexão e os discursos enunciativos nas experiências escolares.

Sendo assim, a compreensão das abordagens, dos conceitos, das concepções e das metodologias sobre o ensino da leitura e da escrita é o ponto de partida para a compreensão desse processo de alfabetização em uma perspectiva discursiva.

E é essa falta de aprofundamento teórico por parte dos professores que, de acordo com Mortatti (2016), gerou a incompreensão da teoria construtivista de Emília Ferreiro a partir dos anos de 1980 sobre o uso das sondagens para a investigação dos processos cognitivos das crianças. As informações obtidas nessas avaliações diagnósticas foram reduzidas a mais um método a ser seguido considerando apenas a correspondência fonema-grafema nas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) construídas pelas crianças para a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Corroborando com Mortatti, Soares (2004, p. 9) destaca que essa perda da especificidade na alfabetização também está relacionada à “[...] mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980”. Dessa forma, foram desconsideradas a “[...] função social da escrita e as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 165).

Por isso, assumimos uma abordagem discursiva defendida por Smolka (2008) para a compreensão desse processo a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano que enfatiza o aspecto discursivo da linguagem articulando as práticas sociais e as relações de ensino para transformar o funcionamento mental e provocar o desenvolvimento. Desse ponto de vista, como podemos pensar a linguagem na escola?

Considerando a dimensão cultural da linguagem e da escrita para a aprendizagem nesse processo conceitual, prioriza-se os aspectos pedagógico/didático da alfabetização e os processos de desenvolvimento que se firmam em um contexto de múltiplas interações pois “[...] trata-se da relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade” (BERNARDES, 2010, p. 6).

Nessa relação dialógica para a produção do conhecimento entre as interações e as formas de interlocução, o professor assume o papel de mediador do conhecimento e participa desse processo de elaboração junto com seus alunos que “assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever” (SMOLKA, 2008, p. 35). Assim, a aprendizagem é mediada pela linguagem, pelos diálogos, pelas atividades e por outros aprendizes: alunos e professores.

³ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é um estudo comparativo aplicado a cada três anos em 79 países pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para alunos na faixa etária dos 15 anos.

A mobilização desse trabalho simbólico ressalta a importância da mediação e o valor das interações em sala de aula por meio de práticas de uso da linguagem escrita que, de acordo com Martins Tassoni (2012, p. 198), envolvem “[...] um contexto de produção de significados e sentidos, gerados nas diversas situações discursivas, que passam pela forma e conteúdo, mas, sobretudo pelo funcionamento social” integrando o funcionamento mental para promover as formas de desenvolvimento.

Portanto, o primeiro processo é de ordem social e ocorre “[...] na forma de ações e relações externas” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2010, p. 18), que vão promovendo uma interlocução entre pessoas, objetos e ambientes, de forma a compartilhar significados, ou seja, códigos estabelecidos socialmente.

O segundo ocorre com a passagem do âmbito interpessoal definido por Vygotsky (1998, p. 75) como “funções intersíquicas” para o âmbito intrapessoal – das “funções intrapsíquicas”, aquelas que são elaboradas a partir de aspectos internos conferindo sentidos de acordo com suas próprias experiências, porque considera os aspectos sociais ao lidar com aquilo próprio de cada sujeito, como por exemplo, os conflitos, as escolhas e as decisões.

Dessa forma, as relações não são estáveis e dependem da participação do outro e da intervenção pedagógica para que o espaço da sala de aula assuma uma função social. Na escola, as possibilidades de significações para a leitura e escrita dependem dos encaminhamentos dados pelo professor por meio da organização do espaço, dos alunos, dos materiais e do diálogo, transformando o ambiente em um contexto de interação.

Esse diálogo estabelecido durante a realização das atividades possibilita pensar e organizar a escrita e quando é registrado, representa as experiências, os sentimentos de modo a ampliar o comportamento inicial, pois gera reflexão a partir de diversos pontos de vista. Essa relação, de acordo com Smolka (2008), se inicia com a valorização por parte do professor, dos saberes já adquiridos pelas crianças antes de entrarem na escola com a linguagem, com as pessoas do seu meio social e com os instrumentos já utilizados: tv, livros, celular etc.

Na escola, esses conhecimentos se ampliam mediante as interações entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-atividade, possibilitando uma contextualização, ou seja, a participação das crianças revelando suas interpretações nesse processo de elaboração, levantando questionamentos sobre o conhecimento linguístico para a construção de sentidos que acontecem quando as palavras são percebidas e quando a escrita assume uma função diante de suas necessidades, promovendo interlocução.

Essa dinâmica das interações em sala de aula para as atividades propostas pelo professor, considerando a necessidade do que os alunos têm a dizer, oportuniza o desenvolvimento da capacidade de abstração sobre as letras e os sons, palavras e números e auxilia na compreensão dos significados, articulando duas funções psíquicas imprescindíveis nesse processo – pensamento e linguagem – reconhecendo as produções/ações sistematizadas na escola.

Uma das propostas que chamou a atenção da pesquisadora na sala de aula observada, foi a leitura realizada pela professora sobre o livro de Carmem Lúcia Campos, *A bisia fala cada coisa!* – momento em que se observou a forma como ela conduziu essa atividade e como os alunos se comportaram.

A professora inicia mostrando a capa e fazendo perguntas: “*Quem sabe onde está o título?*”, várias crianças identificam e leem; “*E quem escreveu?*”, outras crianças identificam a autora. A professora continua: “*O que vocês acham que conta essa história?*”, algumas crianças conferindo o título dizem: “*é de vó, bisavó, deve ser a história que ela conta*”. A professora mostra as imagens, continua a leitura e explora as expressões com gestos, vozes e demonstrações. No livro, há uma expressão: “*Pinta no céu da boca*”. Quando surgia nas histórias algo diferente, a professora sempre colocava em discussão:

Professora: *Quem sabe onde fica o céu da boca?*

Alunos: *Alguns alunos apontam dentro da boca.*

Professora: *Vocês sabem por que se chama céu da boca? Porque é um lugar escuro e redondo como o céu (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).*

Nesse momento, foi possível observar a atenção e a participação dos alunos e, “[...] com essa prática, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera como sujeito e não apenas como objeto de ensino” (GUARDA; PEREIRA, 2016, p. 239), aproximando os alunos do processo de compreensão e de significação da linguagem escrita.

A participação das crianças: da prática de pesquisa à prática pedagógica

Tendo em vista as manifestações infantis e suas diferentes vozes para interpretar essas representações em um contexto de interações marcadas historicamente e culturalmente, escutar o que as crianças dizem é muito mais que simplesmente ouvi-las. Trata-se de “[...] pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53).

Assim, a presente investigação é uma pesquisa empírica, do tipo explicativa, que busca “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 1987, p. 47).

Quanto ao procedimento de abordagem, configura-se pela escolha do método qualitativo. Dessa forma, os dados produzidos buscam entender o processo de ensino e de aprendizagem e as relações entre: o indivíduo e o objeto de estudo e os indivíduos entre si, destacando o que é único daquele sujeito e o que ele tem em comum com os outros, pois “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 13).

Com isso, partindo do ponto de vista do discurso, a escolha dos instrumentos buscou essa relação entre a produção da linguagem dentro da sala de aula e o processo de desenvolvimento para a construção dos conhecimentos, “[...] para criar condições necessárias à compreensão e à interpretação do que [foi percebido] nas vozes, olhares e movimentos [...]” (PASSEGGI; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018, p. 161), durante as observações em sala de aula, as conversas em forma de diálogo e a produção de desenhos.

O período de observação ocorreu em dois dias da semana, totalizando oito horas semanais durante o mês de setembro de 2018. A observação desse espaço de interlocução e sujeitos envolvidos designou à pesquisadora o papel de observador participante, que se refere a “[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

As crianças foram consultadas e informadas para consentirem a videogravação durante as observações e as conversas. O registro foi complementado com um diário de campo para a “[...] compreensão dos significados que os atores sociais dão a situação vivida [...]” (MACEDO, 2010, p. 134).

Buscando facilitar o diálogo por meio da interação das crianças, as conversas foram realizadas em duplas como meio de auxiliar nas respostas e oportunizar a participação de ambas. O tempo reservado e o local eram previamente combinados com a professora, priorizando a participação e a liberdade de expressão e, então, ocorria após as explicações e em locais bem iluminados, arejados e livre de ruídos, como o laboratório de informática e a biblioteca.

A proposta de realização dos desenhos para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever em locais que elas considerassem que isso fosse possível acontecer, adotou esse recurso como mais uma forma das crianças expressarem o que geralmente não conseguem contar com palavras. Para isso, as crianças tiveram à sua disposição folha de sulfite, lápis grafite, borracha, lápis de cor e giz de cera. Ao término dos desenhos, as crianças tinham a oportunidade de comentar sobre o que e o porquê tinham desenhado.

O estudo foi realizado em uma escola municipal de ensino integral de uma cidade do estado de São Paulo que atende em período integral alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Teve como participantes 18 alunos e uma professora de um 3º ano do Ensino Fundamental.

Segundo as informações da diretora da escola, a rede adota uma perspectiva socioconstrutivista com base em Piaget e Vygotsky, mas, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018, há um embasamento no campo da alfabetização pautado em Ferreiro e Teberosky, orientado por meio de projetos interdisciplinares específicos para cada ano de escolaridade.

Deste modo, para consolidar o plano de trabalho mediante as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula, o projeto realizado com os alunos dos 3º anos é o Estudo Dirigido, apontado no PPP como “uma estratégia adotada pela escola que se apoia didaticamente no professor como ‘agilizador da aprendizagem’, ou seja, aquele que ajuda o aluno a aprender”.

Para tal fim, existia um trabalho colaborativo entre a coordenadora que, a partir dos comentários e dúvidas das professoras dos 3º anos relacionadas às necessidades dos alunos e ao planejamento das atividades para o Estudo Dirigido, proporcionava momentos de reflexão e formação durante as reuniões pedagógicas. Além desse momento, as professoras desses 3º anos se reuniam uma vez por semana durante uma hora para dialogarem, planejarem como seriam realizadas as atividades e para compartilharem suas impressões, dúvidas entre outras questões sobre o que já havia sido desenvolvido com os alunos.

O planejamento incluía uma sondagem inicial sobre a escrita, em que as atividades eram desenvolvidas apenas nas quintas-feiras e todos os alunos dos 3º anos eram organizados conforme as hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky em três grupos: pré-silábico e silábico; silábico e alfabético. Cada professora do 3º ano assumia um grupo e desenvolvia a mesma atividade/tema pensando nas necessidades de cada aluno/grupo naquele momento. À medida que os alunos progrediam e apresentavam outra hipótese de escrita, eram reunidos em outro grupo para realizar outras atividades.

Tanto as atividades planejadas para o Estudo Dirigido como as demais desenvolvidas em outros dias na sala de aula observada tinham como ponto de partida a leitura realizada pela professora com os livros ou com a lousa digital. Para a produção das atividades diárias, os alunos eram organizados em duplas, as atividades individuais aconteciam somente no momento de avaliação e as atividades em grupo sempre que envolvessem projetos, pesquisas e produções de algumas escritas como cartazes, produção textual etc. e, os alunos assumiam funções diferentes como a de recortar e colar figuras/palavras que foram pesquisadas, desenhar e escrever.

Algumas atividades desenvolvidas em grupo que tinham continuidade na realização da lição de casa para pesquisa com ajuda do adulto, eram representadas com a escrita e desenhos e eram fixadas no corredor da sala de aula para observação de outros alunos.

Quanto às dúvidas, as explicações eram realizadas de duas maneiras: se a dúvida fosse individual ou apenas de alguns alunos, eles eram atendidos em suas carteiras, senão, eram chamados à lousa e a explicação se estendia a todos por meio de alguns questionamentos e exemplos realizados pela professora. Além disso, era oferecido pela professora algumas atividades xerocadas de acordo com o nível de aprendizagem daqueles alunos que não estavam alfabéticos e dos que vieram de outras escolas.

Quando terminavam as atividades, os alunos dirigiam-se à mesa da professora para a correção e aqueles que aguardavam a correção da atividade dos demais podiam escolher e ler livros disponíveis na sala de aula.

A seguir, os desenhos produzidos pelas crianças tecem suas concepções com relação à leitura e a escrita, dentro e fora da escola, expressando segundo Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 11) os processos psicológicos envolvidos quando desenhamos a “[...] linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação [...]” a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural.

Ao elegermos o conteúdo como palavra e a imagem (desenho) como mais uma representação dentro de um contexto de significações, a técnica utilizada para a organização do material empírico obtido nas conversas e nos desenhos foi a categorização por meio da análise temática. A organização e o tratamento dos dados tiveram como referencial teórico a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), para sistematizar a unidade de significação construída com base nos enunciados produzidos pelas crianças e para construir as categorias a partir das representações nos desenhos.

As concepções de leitura e de escrita

Os desenhos, além de representarem as formas visuais (imagéticas), constituem-se como narrativas que expressam as percepções, as formas de pensar e os aspectos cognitivos da aprendizagem humana. Sendo assim, a escolha desse recurso complementar às conversas com as crianças constitui-se como uma atividade muito própria da infância, que retrata recortes da realidade vivida e a condição que ela ocupa, ou seja, é “[...] uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VYGOTSKY, 1991, p. 75).

Por isso, quando comparado às conversas, destacam a subjetividade dessa construção simbólica pelas crianças que possibilitam a interpretação de pistas oriundas da cultura, do tempo e do espaço, representando as significações e os contextos para análise (SANTAELLA, 2012).

De acordo com Barcelos (2015), o desenho como narrativa imagética

[...] passa da captação ao espectador, transformando-a, fragmentando-se no imaginário, nos visionamentos e revisionamentos, nas memórias, nos sentidos que a fragmentação consegue estabelecer, rastros que nos conectam ao visível e ao invisível, ao ausente e ao presente (BARCELOS, 2015, p. 58).

Dessa forma, analisamos individualmente os desenhos e adotamos como critério de análise a relação figura-fundo, identificando a figura principal e os outros elementos que compunham o contexto e produziram significado no universo da sala de aula ou fora dela. Essa estrutura da figura-fundo viabiliza a exploração das partes para o entendimento do todo que, segundo Rely, Chatton e Rosa (2017):

Ao construir um fundo, a figura principal do desenho ganha um contexto, possibilitando um melhor entendimento da própria figura principal. Quando conseguimos identificar o meio em que a figura está inserida, entendemos melhor a atmosfera que cerca o elemento principal, abrindo espaço para a construção de uma narrativa (RELY; CHATTON; ROSA, 2017, p. 118).

A leitura dessas imagens, articulada à linguagem verbal (a fala das crianças), possibilitou a organização dos 18 desenhos segundo dois contextos que geraram duas categorias de análise: 1) os que retratavam situações de ensino na escola e 2) os que retratavam as situações de aprendizagem fora da escola. Em função disso, no segundo momento, utilizamos o *software* Excel para registrar o observado e quantificar as representações sobre ensino e aprendizagem retratadas nos desenhos

para interpretar as múltiplas camadas de sentidos (SANTAELA, 2012), que as crianças transmitiam, dentre eles: o cenário da sala de aula, as pessoas que compunham o desenho e como elas participavam, as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula e o contexto fora dela.

Assim, observando e analisando a produção dos desenhos considerada uma linguagem visual que expressa ideias que possibilitam a interpretação de pistas oriundas da cultura, do tempo e do espaço, cada elemento da relação figura-fundo representou as significações e os contextos para a análise das duas categorias apresentadas a seguir.

Categoria 1 – As situações de ensino na escola

Os 14 desenhos que representaram as situações de ensino na escola demonstraram como ela é importante para aprender a ler e a escrever. As práticas de leitura presentes na maior parte dos desenhos consideram os textos, os contextos e as situações de mediação propostas pela professora para a leitura, como descreve a aluna Clarice⁴ *“Essa é a Raquel, ela lê muito bem. A professora está ao lado, porque pode ajudar se precisar”*. A interlocução da professora-aluna e aluna-texto como é demonstrado na Figura 1 é um meio “[...] de familiarizar à criança com a leitura, é permitir que ela descubra novos conhecimentos” (AMARAL; LIMA; NASCIMENTO, 2016, p. 18).



Figura 1: Desenho de Clarice – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

O desenho retrata o espaço da sala de aula marcado pelo papel do outro, pela orientação da professora e pela tranquilidade da aluna que está lendo sugerindo apoio, colaboração etc. Infere-se então, um trabalho de interação verbal, em um ambiente de troca em que a aprendizagem é mediada pela linguagem, pelos diálogos, pelas atividades e por outros aprendizes: alunos e professor.

Dentre os desenhos que ilustram as atividades de escrita realizadas em sala de aula, um deles apresenta a produção de texto que expressa os significados relacionados à complexidade envolvida no ato de escrever, como na Figura 2 a aluna Marta afirma: *“Eu desenhei uma sala de aula e os alunos produzindo um texto. Um conto de fadas”*.

⁴ Buscando preservar a identidade dos alunos que participaram da pesquisa, os nomes utilizados foram criados pela pesquisadora.



Figura 2: Desenho de Marta – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

É possível verificar, nesse exemplo, o sentido atribuído à atividade de escrita em um contexto de produção de texto: um conto de fadas – gênero discursivo muito presente na escola que faz parte das práticas sociais. Em todas as folhas dispostas nas carteiras, observa-se a especificidades desse contexto escolar no registro do: “*nome, título*”. Porém, se o nome viesse após o título, talvez marcasse a autoria das crianças.

Categoria 2 – As situações de aprendizagem fora da escola

Os quatro desenhos que representam as situações de aprendizagem fora da escola, descrevem aspectos relativos aos usos da leitura e da escrita relacionadas às vivências das crianças em seu cotidiano. Apenas um faz menção ao local, que é o quintal da sua casa – da aluna Bruna na Figura 3: “*Eu desenhei duas meninas no quintal da casa, eu e a Anita. Uma mesa para se sentarem ao ar livre e um livro para ler e escrever*”.

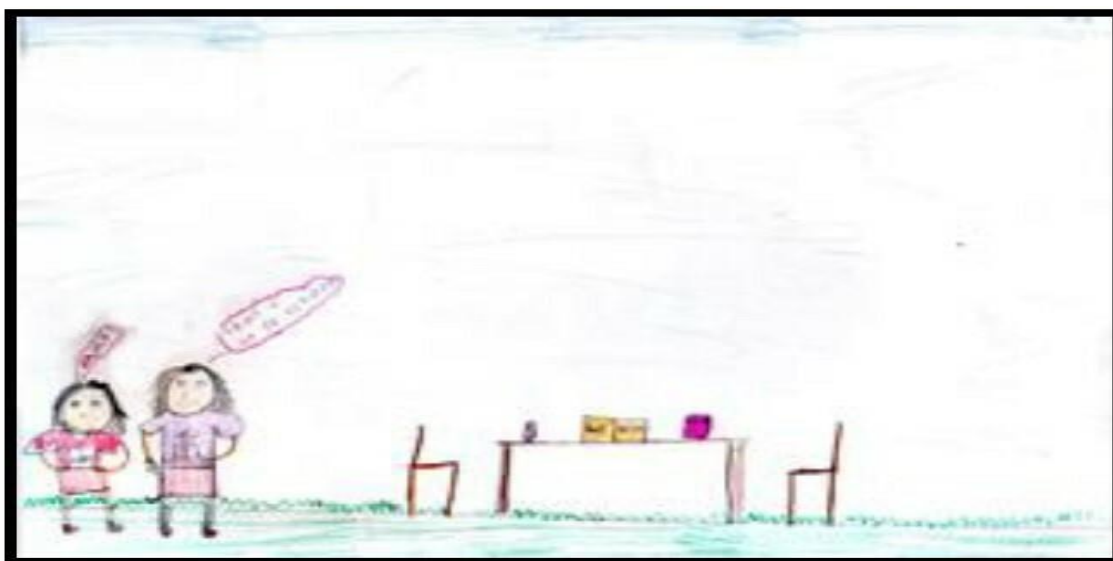


Figura 3: Desenho de Bruna – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

Embora o desenho narre uma situação caseira, nota-se o livro como um elemento que compõe a representação e que o contexto sugere um estudo entre pares com vistas a cumprir ou a fazer frente às atividades escolares. Para além disso, demonstra a importância dada à leitura com o desenho do livro em cima da mesa e o registro das conversas nos balões entre as alunas: *“Tá na hora do estudo”*; *“Vamos”*.

Diante disso, entendemos que a dinâmica das interações em sala de aula para as atividades propostas pela professora não se limita aos riscos, sinais gráficos, palavras e números, mas permite diferentes leituras, revela mudanças e valida os espaços de elaboração e construção social e individual. Ao caminhar pelos corredores da escola, também foi possível observar a exposição e os trabalhos realizados em diferentes salas com as crianças, demonstrando assim, a ampliação dos usos para além do contexto escolar.

Da mesma forma, os outros três desenhos corroboram com as situações de leitura como relata o aluno Moisés na Figura 4 *“Eu desenhei o Rick, que tem 11 anos e é meu melhor amigo. Nós estamos lendo um para o outro”*.

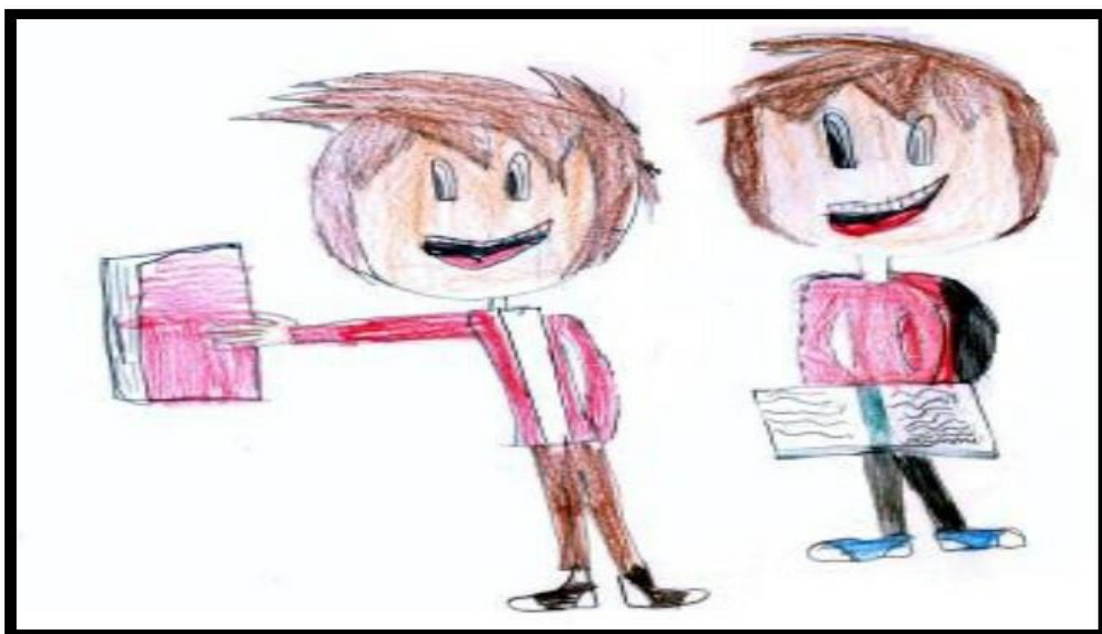


Figura 4: Desenho de Moisés – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

Sendo assim, deduzimos que as práticas de leitura fora da escola, comentadas pelas crianças, têm influência das práticas de leitura vivenciadas inicialmente em sala de aula em diferentes momentos, desde que haja a leitura realizada pela professora e pelos alunos, seja em voz alta, silenciosa, individual e coletiva.

Considerações finais

A discussão central desta pesquisa partiu das significações produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora de uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental baseada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998) e da alfabetização em uma perspectiva discursiva de Smolka (2008).

Em razão disso, adota-se uma abordagem qualitativa e desenvolvemos uma pesquisa do tipo explicativa buscando entender o papel das interações sociais para a aprendizagem e os

sentidos atribuídos à linguagem pelas crianças mediante esse processo de significações para a apropriação do conhecimento.

A observação em sala de aula, os comentários e os desenhos das crianças sobre as estratégias de leitura, as atividades de escrita e os espaços onde elas consideravam ser possíveis de acontecer, evidenciaram de maneira recorrente: a importância da escola para que possam aprender; a mediação da professora nesse processo; as situações de leitura e de escrita realizadas em sala de aula. Os desenhos sobre as situações de leitura e de escrita fora da escola representaram a prática da leitura compartilhada, a leitura deleite e atos de leitura fruição.

Desse modo, pode-se concluir que os dados apresentados nesta pesquisa auxiliam na reflexão sobre as práticas de leitura e escrita na escola, incluindo o desenho como narrativa durante o processo de alfabetização. Os discursos das crianças e as representações apresentadas nos desenhos valorizaram e reconheceram os contextos de uso da escrita e da leitura, mas, ressaltamos a necessidade na continuidade da formação de professores alfabetizadores para possibilitar o acesso das crianças à literatura formando-as leitoras e produtoras de textos.

Referências

AMARAL, S. F.; LIMA, M. C.; NASCIMENTO, A. L. R. Práticas de leitura no 1º ciclo do ensino fundamental: um estudo de caso. *Linha Mestra*, Campinas, n. 30, p. 11-15, set./dez. 2016.

BARCELOS, P. *Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação*. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação, Tecnologias e Comunicação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

GUARDA, M. L. S.; PEREIRA, M. R. A. Ensino de leitura: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferir. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 231-257, jul./dez. 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica/pesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARTINS TASSONI, E. A leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS – Rev. Cient.*, n. 27, p. 191-209, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016.

NATIVIDADE, M.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, S. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2019, [n. p.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 40, p. 155-169, 2018.

RELY, L.; CHATTON, M.; ROSA, A. S. Alunos surdos e as imagens no jogo Dixit: a leitura de camadas de sentido. *INES – Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 103-122, jan./jul. 2017.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

SAVIAN, M. R. O; OMETTO, C. B. C. N. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, p. 159-180, 2016.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-27, jan./abr. 2004.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com as crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. J. C. Neto e S. C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre a autora

Débora da Silva Furlaneti. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Professora do Ensino Fundamental.
E-mail: debora.furlaneti@gmail.com.