



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**VALDENIA SABRINA FRAGOSO DE BRITO**

**PRODUÇÃO DE DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DA  
COMPREENSÃO A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS.**

**RECIFE**

**2015**

**VALDENIA SABRINA FRAGOSO DE BRITO**

**PRODUÇÃO DE DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DA  
COMPREENSÃO A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS.**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado(a) em Pedagogia, orientada pelo(a) Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>

---

**RECIFE**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**PRODUÇÃO DE DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DA  
COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS.**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciado (a) em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

---

Prof.<sup>a</sup> Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

Data da Defesa: 24/11/2015

Horário: 9 horas

Local: Sala de Seminários (DEd - UFRPE)

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Bruna Tarcília Ferraz (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Bruno Fernandes Alves (Examinador Interno)

---

Prof. (a) Fernanda Michelle Pereira Girão (Examinadora Externa)

## Sumário

RESUMO .....	5
INTRODUÇÃO .....	6
EDUCAÇÃO INFANTIL SOB UM NOVO OLHAR DE CRIANÇA.....	8
O DESENHO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA A PARTIR DA LEITURA DOS TEXTOS MEDIADOS POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. ....	14
METODOLOGIA .....	19
ANÁLISE DE DADOS.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50
APÊNDICE.....	50

## RESUMO

A presente pesquisa aborda a questão da relação entre o desenho e a compreensão das crianças da leitura realizada pela professora em turmas da Educação Infantil, com crianças de cinco anos de idade da Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho. Participaram desta pesquisa, além das crianças das duas turmas da Educação infantil, as professoras destas respectivas turmas. A mesma utilizou como fio condutor para as análises, observações e entrevistas baseadas nos desenhos produzidos pelas crianças. Este trabalho, a partir de pesquisa qualitativa, realizada com a intenção de aprofundar questões surgidas durante a participação nas formações continuadas da rede, procura responder o seguinte problema: Como a criança na educação infantil evidencia nos desenhos sua compreensão da leitura realizada pela professora? Após o trabalho de campo e análises, observamos que existe uma estreita relação entre a leitura de textos realizada pela professora e a expressão da compreensão desta leitura nos desenhos produzidos pelas crianças. Para tanto, consideramos a escolha das histórias, o ineditismo das mesmas, o nível do grafismo infantil e a prática de leitura das professoras. Desta forma, concluímos que os processos de ensino e aprendizagem, intrínsecos na prática de leitura para a compreensão das crianças e para a produção dos desenhos, também estão relacionados com a formação das professoras da Educação Infantil.

**Palavras-Chave:** Desenho. Leitura. Compreensão.

## ABSTRACT

This research addresses the question of the relationship between the design and understanding of children's reading performed by the teacher in classes from kindergarten, with children five years old Municipal Network of St. Augustine Cape Education. Participated in this research as well children of both classes of children's education, teachers of these respective classes. The same used as a guide for the analyzes, observations and interviews based on drawings produced by children. This work, from qualitative research conducted with the intention of deepening issues raised during participation in continuing education network, seeks to answer the following problem: As a child in kindergarten evident in the drawings their reading comprehension carried out by the teacher? After the field work and analysis, we found that there is a close relationship between reading texts held by the teacher and the expression of the understanding of this reading in the drawings produced by children. To this end, we consider the choice of stories, the novelty of them, the level of child graphics and the practice of reading teachers. Thus, we conclude that the processes of teaching and learning, intrinsic in the practice of reading for the understanding of children and the production of drawings, are also related to the training of teachers of early childhood education.

**Keywords:** Drawing. Reading. Understanding.

## INTRODUÇÃO

O trabalho com produção de desenhos na Educação infantil é uma atividade pedagógica desenvolvida por quase todas as professoras desta etapa da educação básica. Ao participar das formações continuadas para professoras da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho/PE, presenciamos relatos que nos levaram a refletir sobre a prática das professoras, no que diz respeito à leitura de textos e aos desenhos produzidos pelas crianças. A partir daí, estabelecemos nossas questões de pesquisa: como a criança na Educação infantil evidencia nos desenhos sua compreensão da leitura de textos realizada pelas professoras?

O presente trabalho está direcionado à investigação da compreensão que as crianças tem a partir da leitura de textos realizada pelas professoras. Acredita-se que os desenhos produzidos por crianças da Educação Infantil, dentro da faixa etária de cinco anos, revelam sua compreensão sobre os textos trabalhados em sala. E, ao investigar a compreensão que se têm da leitura de textos realizada pelas professoras, pode-se entender se a produção de desenhos explicita autonomia na organização das ideias das crianças.

Especificamente, a iniciativa da pesquisa consistiu em observar como é conduzida a aula de produção de desenhos com crianças de cinco anos, a partir da leitura de histórias realizada por professoras da Educação Infantil. A partir daí, buscamos identificar elementos da produção dos desenhos da criança (enredo, personagens, inferências do seu cotidiano), e analisar as relações da leitura e os encaminhamentos para a produção de desenhos, como também relacionar os processos de ensino e aprendizagem com a formação continuada das professoras da Educação Infantil do Município do Cabo de Santo Agostinho.

Assim, a primeira parte do capítulo I deste trabalho é um convite para refletimos sobre a concepção de infância, numa perspectiva histórica e filosófica. Histórica, porque permite compreender tal conceito, na perspectiva da criança enquanto sujeito social. E filosófica, porque vislumbra a criança que estamos investigando, indagando o espaço educativo que contribui para que esta criança, sujeito histórico, social, crítico e criativo, possa se desenvolver.

Procuramos explanar nesse primeiro momento, sobre o debate acerca do conceito de infância, de maneira tal, que se possa articular a concepção de criança e sua

capacidade de aprender, com um breve histórico dos caminhos que a Educação infantil percorreu até chegar à concretização de alguns direitos desse público, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional para a Educação Básica (LDB) alterada em 2013 decorrentes da publicação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

A segunda parte desse trabalho nos remete a pensarmos sobre o processo de aprendizagem da criança de cinco anos, a partir da leitura dos textos realizada pelas professoras da Educação Infantil. Desta maneira, buscou-se evidenciar os desafios e possibilidades do processo de construção da autonomia dessas crianças, na organização de ideias por meio da produção dos desenhos, tomando como princípio reflexivo, a compreensão da criança sobre os textos apresentados pelas professoras. Nessa perspectiva, compreende-se que a leitura e o encaminhamento para a produção de desenhos, são situações didáticas que requerem planejamento sistemático e suportes pedagógicos, constituídos desde a formação docente, e baseados nos referências e indicadores de qualidade para a Educação Infantil.

Na terceira parte do trabalho, apresentamos nossa metodologia, trazendo elementos de nosso trabalho de campo e procedimentos de análise dos dados coletados. Posteriormente, apresentamos nossas análises e considerações finais. Por fim, acreditamos que esta pesquisa apresenta contribuições significativas tanto para o campo da formação de professores com para os estudos sobre a prática pedagógica do docente na educação infantil. Por trabalhar com os desafios e possibilidades da produção do desenho infantil como expressão da compreensão das crianças de histórias infantis, tende a contribuir com a reflexão sobre o desenho e a leitura e interpretação de textos para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e emocional das crianças.

Ratificamos ainda, que buscamos estender o debate para a prática pedagógica, subsidiada pela formação continuada, na perspectiva de direcionar o olhar para as crianças, pelo viés do paradigma da valorização do pensamento infantil. Nessa perspectiva, é indispensável buscar entender que a Educação Infantil não é apenas um período em que os cuidados sejam reforçados, mas como convém refletir, uma etapa do desenvolvimento da criança de grande importância à construção de valores e saberes fundamentais na formação dos indivíduos.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL SOB UM NOVO OLHAR DE CRIANÇA.**

Investigar a produção dos desenhos das crianças buscando evidenciar a compreensão que elas têm da leitura que as professoras realizam, requer uma perspectiva diferenciada da Educação Infantil, ou seja, um novo olhar para o conceito de infância. Por este motivo, inicialmente trilhamos alguns caminhos históricos e filosóficos desta etapa do ensino, partindo do princípio que cada sociedade constrói seus próprios ideais e sua significação de criança, como também orienta processos educativos, de acordo com os valores e convicções propostos pela cultura estabelecida. Nesse contexto, entendemos que cada criança possui suas peculiaridades, por isso, historicamente, diferentes concepções de infância orientam o atendimento a elas.

Na idade medieval, a infância era compreendida como um período de transição para a fase adulta e a criança vista como um adulto em miniatura. A antecipação de vivências típicas da fase adulta somente contribuía para alcançar mais rápido a maturidade. Mais tarde, tal visão cedeu lugar aquela em que a infância significava um momento que exigia cuidados e atenção, procurando protegê-las das más influências do meio e preservar-lhes a inocência. Entretanto, essa visão de criança a entendia como um ser sem preparação, e a destituída de direitos enquanto sujeito social. Outra ideia difundida foi a da criança universal, que procurava definir a criança sob um padrão ideal. Nessa perspectiva, o não enquadramento ou a distância deste padrão levavam a práticas compensatórias, cujo objetivo era suprir supostas carências. A partir da descoberta dos processos afetivos, é que se compreendeu a existência de um mundo próprio e autônomo da infância.

Na contemporaneidade, compreende-se que a criança é um ser histórico, cujas diversidades biológica, cultural e cognitiva precisam ser respeitadas e consideradas. Segundo Arroyo (1995) “cada idade tem sua identidade. Cada idade tem em si a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade”.

Assim, o desenvolvimento da criança acontece por meio da relação que ela estabelece com outras pessoas e com o meio, dentro de um contexto histórico e social. Desde o início da vida, as ações são construídas nas interações estabelecidas com os

outros e com este meio. No decorrer do desenvolvimento cognitivo e social, as crianças passam a se relacionar de maneira cooperativa e com autonomia.

Toda criança tem direito à saúde, ao bem estar, a brincadeira, a educação, entre outros direitos. E os responsáveis pela efetivação desses direitos são a família, a escola e o Estado. Este último, por meio de políticas públicas de promoção social. E é de responsabilidade da instituição educativa planejar a permanência da criança em seu espaço, de modo a oferecer a ela a segurança, os cuidados e a máxima atenção em tudo que a ela tomar parte, fazendo às devidas adaptações, necessárias a faixa etária.

Desse modo, a organização e o planejamento de tudo o que acontece à criança na escola de Educação Infantil devem ser pensados visando à satisfação e o bem estar favoráveis ao desenvolvimento saudável. Assim, cada criança, com suas características, histórias de vida e necessidades próprias, devem ser atendidas plenamente em seus direitos.

Ao estudar as instituições infantis, compreendemos também sua relação com a história de tudo o que aconteceu para que a infância pudesse ser protegida pela lei. Sendo assim, do ponto de vista legal, o acesso às instituições de Educação Infantil é um direito ofertado a elas, como resultado de discussões construídas historicamente.

Durante muito tempo, a educação era de responsabilidade exclusiva da família, porque era no convívio com a família que a criança participava das tradições e aprendia as normas e regras de sua cultura. Na sociedade contemporânea, esse convívio se expandiu às instituições, garantindo à criança a oportunidade de frequentar um ambiente educativo, de socialização, convivendo e aprendendo mediante diferentes interações. Assim,

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através do contato com eles (ARIÈS, 1978, p. 5).

O filósofo genebriano Rousseau (1712-1778), evidencia que a educação meramente repetitiva não caracteriza a criança como construtora de seus próprios conhecimentos. A frente do seu tempo, já apresentava através da obra Emílio, sua concepção educativa e o pensamento pedagógico. Destacamos aqui um aspecto que ele enfatiza: a valorização das necessidades espontâneas das crianças, e dos processos livres do conhecimento. O princípio fundamental que tanto influenciou seu pensamento é o do respeito pela criança. De acordo com Gross e Graminho (2007)

Rousseau faz, portanto, uma reflexão sobre educação, principalmente nos primeiros anos da criança, pois o princípio fundamental para ele é que a criança seja respeitada desde o seu nascimento [...] e que não devemos considerá-la apenas como um adulto em miniatura, e sim entender sua simplicidade (GROSS; GRAMINHO, 2007, p.5).

No Brasil, assim como aconteceu na Europa, as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas, surgiram com o intuito de ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa, e tinham um caráter assistencialista. Além do fator citado, o surgimento dessas instituições também estava relacionado ao acolhimento aos órfãos e as crianças abandonadas, assim como o alto índice de mortalidade infantil e desnutrição que mobilizaram alguns setores da sociedade a pensar em um espaço de cuidados para as crianças fora do âmbito familiar.

Em 1975, o Ministério da Educação começou a assumir responsabilidades, ainda que não assegurado por lei, criando para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos a Coordenação de Educação Pré-escolar.

Não muito diferente do que aconteceu com as creches, os jardins de infância também surgiram para atender as mães pobres, que trabalhavam e que precisavam de um lugar para a guarda e provimento da educação de seus filhos. Apesar da ideia de jardim de infância estar mais próxima do campo educacional, as instituições públicas brasileiras, em atendimento às crianças mais pobres, se diferenciavam das propostas das instituições infantis particulares, pois nestas últimas predominava o cunho pedagógico, dando ênfase à socialização e a preparação para o ensino regular. Nesse aspecto, percebemos que crianças de diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimentos diferentes.

As reincidências dos problemas causados pelos diferentes contextos de desenvolvimento das crianças no Brasil nos ajudam a compreender porque a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) trouxeram avanços importantes na Educação Infantil. Na verdade, tornaram oficial aquilo que há tempos vinha sendo exigido pelos movimentos sociais. De acordo com a lei 9394/1996 (LDB):

[...] a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013; p.12).

Desta forma, são reconhecidas pela lei características da Educação Infantil que regulam o seu funcionamento dentro do sistema de ensino. Como por exemplo, a

obrigatoriedade em ofertar vagas em instituições existentes ou a construção de mais instituições na rede municipal de ensino, assim como na obrigatoriedade da efetivação de matrícula para crianças de 4 e 5 anos de idade sob responsabilidade da família. Outras alterações foram feitas atendendo as propostas curriculares, cujos eixos norteadores são as interações e as brincadeiras, garantindo a elas experiências diversas.

Nesse contexto, a proposta é que as crianças sejam estimuladas, através do lúdico, a desenvolverem capacidades motoras e cognitivas, dentro de uma perspectiva educativa, que contribua para que elas se desenvolvam com autonomia. Assim, podemos concordar com Gross e Graminho (2007), ao destacarem Rousseau, pois para ele, o professor é um mediador nesse desenvolvimento, e para educar, os mesmos deveriam valorizar a natureza das crianças e tratá-las como crianças que podem aprender nas experiências.

Sem dúvida, entendemos que há especificidades no atendimento as crianças da Educação Infantil, principalmente porque na infância ocorrem diferentes aquisições que estão intrínsecas ao seu desenvolvimento e que podem, ou não, estar diretamente ligadas às questões biológicas. Contudo, tais aquisições estão relacionadas às interações sociais e ao espaço físico em que vivem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar paisagens através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são históricas e culturalmente produzidas nas relações que se estabelecem com o mundo material e social mediados por parceiros mais experientes (BRASIL, 2013; p.86).

Assim, para garantir o atendimento as crianças, contemplando tais especificidades, ressaltamos a importância da vivência em sala de Educação Infantil, visando proporcionar ricas experiências que contribuam para garantir o pleno desenvolvimento da criança, assim como o aprimoramento da prática docente. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Também as professoras e professores tem, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhes histórias, ou conversar com elas sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil, quanto ampliam as possibilidades da professora e do professor de

compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2013, p.87).

Desta maneira, nas unidades de Educação Infantil, o trabalho pedagógico apresenta-se como fundamental para a valorização da criatividade e a participação em experiências diversas, criando possibilidades para as crianças aprimorarem diferentes linguagens e saberes, "selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico" (Brasil, 2013). Daí a importância do planejamento das atividades educativas favorecendo a autonomia da criança na perspectiva do educar cuidando, já que "educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil" (Brasil, 2013).

Desta maneira, atendendo essas exigências, as formações da rede do Cabo de Santo Agostinho propõem em seus encontros, a realização de atividades individuais e coletivas que possibilitem a reflexão acerca das temáticas relativas às legislações. Estabelecendo conexões entre as esferas (técnica, política, ética e reflexiva) da formação docente na proposição das pautas vivenciadas nos encontros.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, "as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças" (Brasil, 2013). Destacamos, entre outros critérios, a "utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns e etc.)". Como base de estudo desta pesquisa, esses registros são primordiais para verificar os caminhos percorridos e a análise das atividades já desenvolvidas. Por este motivo, relacionar a análise de produções infantis com os programas de formação continuada é fundamental para este trabalho. Até porque estes programas de formação continuada das professoras e profissionais da educação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, "integram a lista de requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade" (Brasil, 2013).

Sendo assim, para a reflexão acerca da prática docente, os estudos e atividades que possibilitem o desenvolvimento das temáticas (geral e bimestral) nas atividades cotidianas em sala de aula pelos educadores, são aspectos importantes a serem considerados nestas formações. Assim como, a interface com as temáticas definidas para o ano letivo e a interação entre os educadores, seus pares e mediadores dos

encontros de formação. Para se refletir acerca das questões didático-metodológicas visando a otimização dos processos de ensino e aprendizagem.

Tais programas são um direito das professoras e professores, uma vez que contribuem para o aprimoramento da prática e desenvolvimento de sua identidade profissional no exercício do seu trabalho. Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada deve fornecer aos professores condições para refletirem sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar aprendizagens e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças, assim como suas singularidades.

Sendo assim, delimitaremos o processo de formação continuada das professoras da Educação Infantil para o campo das análises da compreensão de textos, a partir da produção de desenhos infantis, considerando aspectos específicos. Nossa próxima sessão irá tratar destas especificidades, atendendo a necessidade de promover o conhecimento dos estudos voltados para o grafismo infantil.

## **O DESENHO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA A PARTIR DA LEITURA DOS TEXTOS MEDIADOS POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Partindo da prática de mediação de leitura na educação infantil para a produção do desenho da criança, com o objetivo de evidenciar a compreensão que elas desenvolveram acerca dos textos lidos, considera-se pertinente destacar como essa prática constitui não apenas um procedimento didático, mas também uma característica cultural humana. Afirmamos isso, pois o homem conta histórias desde sempre, a princípio como narração oral, posteriormente passando para interpretações teatrais e para recursos audiovisuais. Por meio da oralidade, o ser humano propaga suas memórias, sentimentos, experiências e fantasias. E em meio a esse contexto, surge a possibilidade do registro com a escrita, e o livro aparece como a coleção de diferentes vozes dos contadores de tantas histórias.

A literatura destinada ao público infantil nasce no século XIX, seguindo a concepção de infância que passa a valorizar socialmente a criança, inicialmente com objetivo moralizador e formador, assumindo com o passar do tempo outras características como divertir e educar. Atualmente, existem inúmeras possibilidades de entrar em contato com uma história. Quem lê para outros, aos poucos constrói nesse outro a curiosidade em desvendar os mistérios existentes nos enredos e símbolos.

Embora a história vá além dos meios como é contada (recurso como marionete ou fantoches, entonação de voz, dinâmica de leitura) é o objetivo que define a forma que será apresentada. Por este motivo, devemos oferecer para as crianças diversas experiências com as histórias, incentivando a participar deste momento, percebendo e vivenciando os diferentes ritmos de leitura.

Mesmo na Educação Infantil, onde as crianças ainda não são independentes na leitura, é importante que o professor sirva de referência, como por exemplo, na estabilidade dos textos, na importância do ritmo na leitura, no comportamento do leitor e até no simples virar de página. Quando associada ao processo de atribuição de sentido ao texto, a leitura de histórias é um condicionante para que o leitor competente apareça.

No documento com os indicadores de qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009), alguns indicadores da dimensão "Multiplicidade de experiências e linguagens", ressalta a importância da contação e leitura diária de histórias para crianças. Nesse contexto, destaca-se o incentivo à criança quanto ao manuseio de livros, revistas e outros textos, à contação e ao reconto de histórias, à narração de situações individuais

ou em grupos. Desta maneira, o conceito de qualidade estaria se materializando por meio das atividades de leitura e produção.

Assim sendo, a prática de leitura na Educação Infantil, dentro do universo lúdico, incitaria as crianças a participarem ativamente ao ouvirem histórias que propõem o faz de conta, a vocalização, o movimento do corpo etc. Despertando nelas, a curiosidade sobre o texto lido, a atenção pela sonoridade das palavras, e a possibilidade criativa de recontar, ou até mesmo produzir histórias como um todo ou parte de outras histórias.

Desse modo, acreditamos que com recursos lúdicos e estratégias de leitura, as crianças aprendem a participar ativamente das atividades, e a desenvolverem uma melhor compreensão do que está sendo exposto, pois a relação entre elas e o professor passa a ser mediada pela linguagem. De acordo com Brandão e Rosa (2011), a função simbólica contribui para o desenvolvimento da linguagem e socialização, "as crianças que participam regularmente da roda de histórias, desde a educação infantil, desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência".

Entre outras aprendizagens das crianças que participam das rodas de leitura, destacamos a "formação de ouvintes ativos". De acordo com as autoras, apenas a leitura não é suficiente para a formação das crianças. Ao planejar situações de leitura, mediamos à construção de sentido através de uma conversa bem conduzidas antes, durante e após a leitura de uma história. Ao se pensar previamente nas perguntas a serem feitas, podemos contribuir significativamente na construção destes sentidos.

Outro aspecto relevante no planejamento das atividades de leitura é a escolha do que ler na roda de histórias na educação infantil. "Histórias curtas, com poucas palavras, com ilustrações e um vocabulário familiar às crianças", são critérios importantes na hora da seleção. Destaquemos alguns indicadores propostos por Brandão e Rosa (2011):

- O aspecto intertextual entre narrativas escritas e narrativas visuais;
- Histórias agradáveis para leitores de diferente faixa etária (de crianças a adultos);
- Recorrer à fortuna crítica, ou seja, a opinião de outros, colegas, especialistas etc.
- Leituras que fazem parte do patrimônio imaterial: clássicos da literatura universal e histórias que registram tradição oral local ou nacional;
- Textos com qualidades estéticas;

Contudo, além de todos estes critérios, não podemos esquecer o lúdico no trabalho de roda de leitura na educação infantil. Desta maneira, a forma como é planejada e executada a mediação de leitura está intimamente relacionada com a compreensão do texto expressa nos desenhos das crianças. Sendo assim, é importante entender a importância do desenho na educação infantil, como também as fases do seu desenvolvimento, para que a análise da compreensão possa de fato evidenciá-la.

Na Educação Infantil, o desenho é um recurso de linguagem, quase sempre utilizado para expressão dos sentimentos e/ou organização de ideias, principalmente porque a maioria das crianças da Educação Infantil (até 5 anos) pouco conseguem expor tais expressões por meio da fala e linguagem escrita.

Entendemos, muitas vezes, que o ambiente escolar é um espaço onde a criança faz novas descobertas, aprende e adquire conhecimentos novos. Nesse processo, o desenho acaba fazendo parte do desenvolvimento cognitivo e motor delas. Sendo assim, as crianças costumam desenhar o seu próprio dia-a-dia, principalmente no que lhes chama mais atenção pelo o que acontece em seu convívio familiar e escolar.

Assim, integrante do processo escolar, o desenho constitui um aspecto do desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança, desde que passe por uma diversidade de estímulos. Logo cedo, elas iniciam o processo de produção gráfica e quando essa produção está atrelada ao lúdico, isso ocorre de maneira prazerosa. Assim, podemos dizer que o desenho desperta na criança a vontade de aprender, já que se trata de uma forma de expressão em que ela se utiliza para comunicar algo. Não poderia ser diferente, uma vez que por meio do desenho o ser humano já se comunicava, antes mesmo do surgimento da oralidade e da escrita.

Sendo assim, o desenho expressa não apenas uma representação da realidade, como também o imaginário, desenvolvendo a criatividade. Para a criança pode ser a maneira mais fácil de comunicar, evidenciando aspectos de sua personalidade ou até mesmo indícios de sua vida familiar e social. A maneira como as crianças atribuem significados ao seu próprio desenho são importantes para analisar suas produções. Entretanto, para estudar o processo de construção, buscamos a descrição de algumas fases do desenho, que segundo Piaget (1978) são:

- **Garatuja:** Faz parte do período sensório motor (0 a 2 anos de idade) e parte do pré-operacional. É quando se estabelece o primeiro contato das crianças com o lápis e o papel. O desenho aparece como traço livre, sem controle dos

movimentos. Nesta fase, a criança desenha por puro prazer, sem preocupar-se com as formas. Divide-se em garatuja desordenada, garatuja ordenada e garatuja nominada. Na garatuja desordenada, como o próprio nome diz, os movimentos são desordenados, parecendo mais um exercício motor. Variam na maneira de segurar o lápis e não há representação das formas. Na garatuja ordenada, a criança inicia a coordenação da atividade visual e motora, os traços são mais marcantes e os movimentos aparecem em figuras longitudinais e circulares. A garatuja nominada ou mesclada é caracterizada por ocorrer uma mistura simultânea das etapas descritas anteriormente. Nesta fase, a criança está em transição entre o pensamento meramente motor e o pensamento representativo, pois ela já é capaz de contar a história do desenho.

- **Pré-esquema:** Faz parte da segunda metade do período pré-operatório, indo até os sete anos. Podemos dividi-la por fases. Na primeira fase, os desenhos ainda se confundem com a garatuja ordenada, as formas lembram figuras geométricas. Não há preocupação com linha de base, pois o desenho encontra-se solto. A criança desenha o que sabe do objeto, mas não o que vê. A segunda fase caracteriza-se pelo início da preocupação com a ocupação do espaço, ainda que sem linha de base. Nesta fase, aparecem formas mais estruturadas e a criança passa a inserir símbolos que representem o ambiente. Na terceira fase, a criança começa a estruturar seu desenho. Inicia-se uma preocupação com a linha de base.
- **Esquema:** A criança encontra-se no período das operações concretas. Os desenhos representam formas diferenciadas para cada categoria de objeto. Nesta fase, a criança já faz uso da linha de base e relaciona as cores ao objeto. A figura humana aparece com formas definidas, e a transparência nos desenhos torna-se frequente.

Segundo Derdyk (2010), existem convergências entre os elementos formais e semânticos originados pela observação, memória e imaginação. A criança, em seu momento de produção, consegue reunir esses elementos a partir da função simbólica, entretanto, é necessário ouvir o que ela tem a dizer sobre suas produções. Até porque o adulto acaba inferindo sua própria imagem de infância sobre o desenho da criança. Derdyk (2010) afirma que “o desenho infantil muitas vezes intimida o adulto que, diante daqueles indecifráveis rabiscos, acaba por minimizar o universo que ele

representa”. Este sistema simbólico, cuja aquisição se dá socialmente, é o sistema de representação da realidade de todos os grupos humanos.

De acordo com Piaget (1978), existem dois sentidos para o termo representação, a representação conceitual que se apoia num conjunto de conceitos, e a representação simbólica, que correspondem às imagens mentais. Sendo assim, enquanto no segundo a imagem é um símbolo, no primeiro, o conceito está no campo do abstrato.

Partindo da ideia de que o desenho produzido pela criança é sua vivência e sua experiência, a luz de Derdyk, é evidente que a criança possa inventar personagens e regras que ela mesma pode criar, demonstrando sua capacidade de transformar tempo e espaço, além de apresentar conteúdo explícito e conteúdo subentendido.

No entanto, cabe aqui destacar também a importância da formação do professor para mobilizar o processo de construção do conhecimento e especificamente do desenho das crianças, a partir de sua prática pedagógica. A formação continuada, sem dúvida pode se constituir enquanto espaço de debate sobre questões fundamentais nas concepções educativas da leitura de textos mediados pelas professoras, para encaminhar a produção de desenhos das crianças, com o objetivo de verificar a compreensão delas a cerca do que foi lido.

Entende-se que, para produzir um desenho que descreva a compreensão da leitura de textos mediados pela professora, a criança recorre à memória, para trazer de volta as informações necessárias para tal produção, fazendo uso da função simbólica. De acordo com Lima (2010), "é de interesse do professor saber como transformamos informações em novas memórias, nos apropriando de sistemas simbólicos e construindo conceitos complexos das várias áreas do conhecimento".

Segundo a autora acima citada, a função do cérebro é o desenvolvimento da cultura, destacando que “a cultura é constitutiva do ser humano”. Nesse contexto, a criança aprende no espaço das relações sociais. Dentro deste espaço, ela aprende sobre as práticas, os conhecimentos e os instrumentos culturais. Daí a importância da escola, enquanto espaço formativo que potencializa a cultura em que a criança está inserida. A função simbólica, nesse caso, é entendida como a relação do processo mental com os símbolos que os representa, símbolos esses constituídos culturalmente.

Para Lima (2010), um dos elementos básicos da função simbólica é a capacidade de dar significado a uma forma e acrescenta, que “a atividade dos desenhos no período que antecede à alfabetização, na verdade, já faria parte do próprio processo de alfabetização”. Isso se configura na ideia de que uma vez que a prática do desenho é

constitutivo da execução gráfica, com ele também a criança desenvolve a narrativa, pré-requisito na produção de textos.

Nesse aspecto, pode-se classificar o desenvolvimento do desenho infantil em diferentes estágios e fases, mas as vivências são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e motor, para a socialização, ou seja, para o processo de aprendizagem. Segundo Derdyk (2010):

As teorias sem uma compreensão prática, sem uma vivência efetiva da linguagem, podem tornar-se palavras vazias, mera aplicação, escudo, contra a incapacidade do adulto de penetrar num universo que lhe é tão estranho. Por outro lado, evitar teorias e conceitos seria negar a natureza epistemológica do adulto e da criança, em suas manifestações expressivas (DERDYK, 2010; p. 46).

Por fim, o universo mental da criança, que muitas vezes parece impenetrável para os adultos, deve ser na verdade o principal objeto de estudo para entender os processos de aprendizagem. Por este motivo, é possível entender este universo partindo da maneira como as crianças utilizam a linguagem gráfica para se comunicar. É de conhecimento no campo educacional, saber que a oralidade é um importante meio de entender esse universo, mas também se sabe que nem todas as crianças desenvolvem a comunicação oral no mesmo ritmo. Entretanto, os desenhos infantis são a maneira mais habitual de expressão da qual as crianças lançam mão. Desta forma, com a produção de desenho, há uma maior possibilidade de evidenciar a compreensão das crianças a cerca da leitura mediada.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública, localizada no município do Cabo de Santo Agostinho. A seleção da instituição considerou o fato dela ser um Centro de Educação Infantil, que atende crianças de 4 a 5 anos de idade. Outro fator importante foi a periodicidade que aconteciam as formações continuadas para professores e professoras da rede (bimestral).

A Formação Continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Cabo de Santo Agostinho é norteada por uma temática geral anual e por eixos temáticos bimestrais que suscitam a reflexão acerca das demandas sociais, das diversidades, da cidadania e da educação em valores que repercutam significativamente em sala de aula. Nesse sentido, a equipe de professores formadores planeja os encontros de formação e sugere intervenções didáticas, ponderando sobre a complexidade das habilidades e dos saberes que são fundamentais para a atuação docente considerando as especificidades das modalidades de ensino da Educação Básica ofertada pela rede municipal.

Por outro lado, a Formação Continuada também é sensível às lacunas oriundas da formação inicial dos docentes profissionais, por isso propõe estudos de conteúdos teóricos e metodológicos que favoreçam o ensino dos diferentes componentes curriculares, bem como proposição de situações didáticas significativas em sala de aula.

A instituição, campo de coleta de dados, funciona em um prédio de estrutura simples, com apenas duas salas de aula, e atende aproximadamente noventa e seis crianças. Em cada turma, total de quatro (duas no horário da manhã e duas no horário da tarde), trabalhavam duas professoras regentes e concursadas. As crianças participantes dessa pesquisa, pertenciam a faixa etária de 5 cinco anos, idade relevante para o presente estudo, pois as crianças encontram-se no período pré-operatório e dentro das fases do desenvolvimento do desenho, embora bem mais definidos. A seleção da Instituição levou em consideração alguns critérios importantes para os encaminhamentos dessa pesquisa. Primeiro, o fato de atender ao público infantil específico para a coleta de dados, e segundo, por pertencer a uma rede que promove dentro de um programa anual formação continuada para seus professores e professoras.

Para a realização desta pesquisa, escolhemos a abordagem qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1982) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente, e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo”. Esta pesquisa é de natureza básica, por gerar conhecimentos úteis para avanços dentro da pedagogia, tornando-se descritiva por descrever e estabelecer relação entre as variáveis que a permeia através do levantamento de dados. Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa experimental, por determinar o desenho infantil como objeto de estudo, tendo como variáveis a prática pedagógica de mediação de leitura e as formações continuadas das professoras, considerando os efeitos que tais variáveis produzem no objeto pesquisado.

A coleta de dados aconteceu no horário da manhã com duas turmas, Infantil A e Infantil B, com a colaboração de duas professoras. A amostragem ficou organizada da seguinte forma:

Turma A	Turma B
Professor P1	Professor P2
Crianças - C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8	Crianças - C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15

Foram utilizados como instrumentos metodológicos para coleta de dados os questionários (para as professoras), os registros escritos e em áudio com base nas observações participativas e as entrevistas com as crianças.

Os questionários contem 11 perguntas, três delas caracterizam o professor, três são questões abertas e cinco de múltiplas escolhas. O questionário foi construído em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas. O intuito desse instrumento para essa pesquisa foi realizar um levantamento prévio das concepções que orientam a prática pedagógica das professoras, relacionando tais concepções com a formação continuada da qual elas participam.

As observações realizadas para a obtenção de dados de determinados aspectos da realidade das turmas, foram planejadas previamente com a elaboração de um roteiro que respondesse aos propósitos dos objetivos da pesquisa. Desta maneira, escolheu-se a observação sistemática, realizando registros de dados na medida em que ocorreram, tomando como principais formas de registros, a escrita em tempo real e as gravações por áudio. Tais observações possibilitaram não apenas a compreensão da maneira como é organizada a rotina das crianças e os processos pedagógicos, principalmente a de leitura deleite e produção de desenhos, assim como são estabelecidas as relações entre crianças e professoras, crianças e crianças.

Da mesma maneira das observações, as entrevistas com as crianças foi planejada com um roteiro previamente estabelecido. Este instrumento foi de fundamental importância para evidenciar a compreensão que as crianças tiveram da leitura mediada pela professora e entender os elementos que constituem suas produções num diálogo de reconhecimento da lógica dentro da construção criativa das crianças.

A primeira etapa para a coleta de dados foi o contato com a escola envolvida, seguida de uma conversa com as professoras acerca da pesquisa, apresentação do

problema, justificativa e objetivo. Nosso objetivo foi explicar para as professoras colaboradoras nossa metodologia de trabalho. Em seguida, após concordarem com a participação, foi entregue o questionário com o termo de consentimento livre e esclarecido. A segunda etapa foi o recolhimento dos questionários e a primeira observação da atividade de leitura mediada pela professora. Para este momento, optou-se pelo registro escrito e a utilização de gravação por áudio. Ao todo foram seis observações, três na turma A e três na turma B.

Para realização da entrevista com as crianças, questionadas acerca de suas produções, também se utilizou registros escritos e a utilização de gravação por áudio. Quarenta crianças participaram da pesquisa, uma vez que o planejamento das aulas de leitura e compreensão de texto através da produção de desenhos foi realizado para toda a turma. Entretanto, selecionou-se apenas 15 crianças, atendendo o critério da faixa etária de cinco anos.

Para a tabulação das informações, recorreu-se a recursos computacionais para a organização dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. Desta forma, a análise se deu posteriormente a tabulação, através da interpretação de tabelas, atendendo aos objetivos da pesquisa, comparando e confrontando esses dados.

A escolha do tipo de pesquisa, assim como, a seleção da amostra de sujeitos pesquisados e instrumentos de coleta definiram os caminhos trilhados para a conclusão deste trabalho de campo. A seguir, apresentamos nossas análises dos dados e posteriormente, considerações finais da pesquisa.

## **ANÁLISE DE DADOS**

As professoras da Educação Infantil que colaboraram com a pesquisa, responderam ao questionário solicitado trazendo informações pertinentes que contribuíram para a análise de dados. As duas professoras tem faixas etárias diferentes, tendo a professora P1 29 anos de idade, mais nova que a Professora P2 que possui 47 anos de idade. Quanto à formação, ambas são licenciadas em Pedagogia, porém, apenas a professora P1 possui especialização.

As crianças são meninos e meninas que participaram da coleta de dados dentro da faixa etária de cinco anos de idade completos.

Compreende-se que para este trabalho o questionário foi um instrumento útil para estabelecer relação entre a prática de mediação de leitura, avaliação da produção dos desenhos e a formação continuada para professores e professoras da educação infantil. Desta maneira, foram abordadas concepções de leitura, ludicidade e avaliação da produção de desenhos.

Com relação à ludicidade no processo de leitura, destacamos algumas situações de destaque. Iniciando a leitura, a professora P1 apresentou o livro, indicando na capa o nome da autora e do ilustrador. Utilizando um jarro com flores para simular o jardim da história, cujo título é "Nosso Jardim", de Amélia Albuquerque e ilustração de Audifaz Rios (editora Imeph). Pausadamente, a professora P1 leu e folheou a história, de maneira que as ilustrações ficaram visíveis a todas as crianças. Ela fazia inferências e questionamentos acerca do enredo e em determinado momento "fez de conta" que o jardim estava sujo, jogando papel ao redor. Assim, convidou as crianças a cuidarem do jardim. Essa maneira de mediar a leitura, incentivando o faz de conta promoveu nas crianças, a participação na própria história como sujeitos integrantes e responsáveis pelo cuidado com o jardim, além de outros aspectos. Isso aconteceu porque as atenções das crianças estavam voltadas para a leitura. Desta maneira, a compreensão do texto lido foi consolidada e expressa nos desenhos abaixo:



Figura 1

A criança C3 encontra-se na terceira fase do pré-esquema, pois começa a estruturar seu desenho e preocupa-se com a linha de base, usando o limite do papel. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C3 responde: “do Jardim”. Quanto a seqüência em que aconteceram os fatos, quando questionada sobre como começou e como terminou a história. A criança 3 respondeu: começou “com a flor” e não lembra como terminou. No entanto, afirma que o que

gostou mais da história foi “da flor”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi afirmativa, justificando: “Porque eu gosto de desenhar”.

Destacamos também as respostas e a produção da criança 4, que se encontra na transição da segunda para a terceira fase do pré-esquema e no período pré-operatório. A mesma, ainda não se preocupa com a linha de base, mas já começa a estruturar seu desenho, conforme apresentamos abaixo:



Figura 2

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C4 responde: “das flores”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 4 respondeu: começou “com a flor” e diz que terminou “Eles dois (aponta para o desenho) ... se apaixonaram”. Afirmou que o que gostou mais da história foi “da flor e do jardim”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “Porque eu gosto de flores”.

Da mesma maneira, destacamos a produção da criança 5. A mesma já se encontra na fase dos esquemas, pois se preocupa e organiza as formas do desenho, utilizando o limite do espaço como limite de base. Caracteriza assim a representação do espaço e tempo, ilustrado em episódios diferentes dispostos em uma única sequência de desenho. Preocupa-se em começar o desenho pelo chão.



Figura 3

Quando questionamos a C5 qual história a professora contou, ela responde: “da Rita”. No que diz respeito a sequência em que aconteceram os fatos, ao ser questionada sobre como começou e como terminou a história, a criança 5 responde: começou “com

as flores em cima da casa... Ela estava lembrando do pai dela, depois regando as flores” e diz que terminou “com Rita e o namorado dela”. Afirmou que, o que gostou mais da história foi “da flor”. Quando a pesquisadora perguntou se gostou de desenhar, a criança 5 respondeu: “gostei” e complementa “Porque eu só sei desenhar”.

Apresentamos outro destaque para a produção da criança 6. A mesma se encontra na segunda fase do pré-esquema, iniciando a preocupação com a ocupação do espaço. Embora já não utilize cor arbitrária, típico desta fase, apresentou em seu desenho diversidade de formas mais estruturadas.



Figura 4

Ao questionar C6 sobre qual história a professora contou, ela responde: “do jardim”. Sobre a sequência em que aconteceram os fatos, quando questionada sobre como começou e como terminou a história, a criança 6 responde: começou “com a flor”. Mas não lembra como terminou. Quando a pesquisadora perguntou o que a criança mais gostou da história, ela respondeu: “da flor”. E ao questionada se gostou de desenhar, ela respondeu afirmativamente e completa: “Porque eu gosto de desenhar”.

Também para esta situação, destacamos as produções da criança 7 que se encontra na terceira fase do pré-esquema, pois começa a estruturar seu desenho. Esta fase é própria do período pré-operatório em que os símbolos estão relacionados com a própria criança. A criança 7, ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C7 responde: “a vovó plantando as flores no jardim”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 7 respondeu: começou “A vovó plantando as flores no jardim” e terminou dizendo “colocaram lixo no jardim, sujaram o jardim todinho de lixo”. E afirma que o que mais gostou da história foi “da vovó cuidando do jardim”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi sim: “Porque é bom desenhar”. E fez o desenho abaixo:

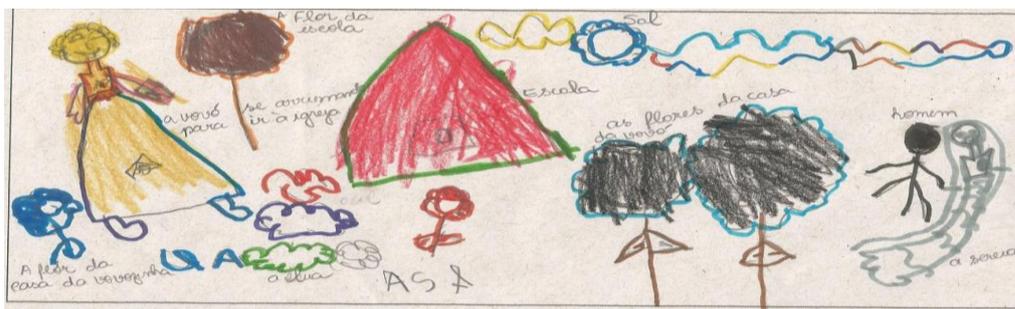


Figura 5

A partir das situações descritas, observamos que as crianças nem sempre se lembram do título da história e nem da sequência dos acontecimentos, mas a maioria consegue fazer essa relação inferindo também elementos de seu cotidiano. Entende-se que a compreensão e a expressão desta compreensão, através dos desenhos produzidos, podem variar de criança para criança. Deste ponto de vista, temos a ideia de que o processo de aprendizagem que requer melhor compreensão da leitura está gradativamente sendo construído.

Ainda com relação a utilização dos recursos lúdicos destacamos uma situação com a professora 2. P2 apresentou o livro, mas não trouxe nenhuma informação adicional além do título "João e o pé de feijão". Para esta leitura a professora 2 trouxe dedoches como recurso lúdico e pediu a ajuda de algumas crianças. Ao término da leitura as crianças manusearam o livro e brincaram com os dedoches, ela então convidou as crianças para a produção de desenhos e todas as crianças aceitaram sem objeções.

A criança 9 está em transição para o esquema na 3ª fase. Evidencia uma preocupação em organizar as formas no espaço, embora ainda não desenhe na linha de base. Seu desenho apresenta-se mais estruturado (boneco). Quando questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C9 responde: "João e o pé de Feijão.". Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. C9 respondeu: começou "Ele viu a gorda e pediu que fizesse comida pra ele" e terminou dizendo "João subiu no pé de feijão". C9 atribui ao trecho "Quando ele subiu e desceu e a mãe dele cortou o pé de feijão" ao que mais gostou da história. E ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi sim: "Porque eu ainda não sei ler pra contar a história. Só sei da Chapeuzinho Vermelho". Conforme apresentamos abaixo:



Figura 6

Assim como a C9, a criança 10 encontra-se na 3ª fase do pré-esquema. Seu desenho já está mais estruturado, pois também evidencia uma preocupação em organizar as formas no espaço, embora ainda não desenhe na linha de base.



Figura 7

Ao se questionada pela pesquisadora sobre qual história a professora contou, C10 responde: “do pé Feijão e sobre João.”. Sobre a sequência em que aconteceram os fatos, quando questionada sobre como começou e como terminou a história, a criança 10 responde: começou “plantou o pé de feijão que cresceu bem grande” e terminou quando “João chegou em casa descendo pelo pé de feijão”. Quando a pesquisadora perguntou o que a criança 10 mais gostou da história, ela respondeu: “do pé Feijão”. E ao questionada se gostou de desenhar, ela respondeu afirmativamente e completa: “porque fica bonito”.

A criança C11 começa a estruturar seu desenho, característica presente na 3ª fase do pré-esquema, ainda no pré-operatório, em que os símbolos estão relacionados com a própria criança. Nesta fase, ainda não existe a preocupação com a linha de base. Quando a pesquisadora pergunta para a criança 11 qual história a professora leu, ela responde: “o pé de feijão”. Sobre a sequência dos acontecimentos, para C11 a história começa com

"Ele subiu no pé de feijão e foi pra outra casa do gigante" e termina "João pegou o dinheiro". A criança 11, ao questionada sobre a parte da história que mais gostou, responde: "Quando ele pegou o dinheiro na outra casa". Foi questionada se a criança 11 prefere desenhar ou contar a história, a mesma respondeu que prefere desenhar e justifica: "Porque eu gosto mais de desenhar". Vejamos sua produção abaixo:



Figura 8

A criança C12 apresenta características do pré-esquema na 2ª fase, preocupa-se com a ocupação do espaço (ainda sem linha de base) e seus desenhos por vezes lembram formas geométricas.



Figura 9

Durante a entrevista, a pesquisadora pergunta qual história a professora contou, C12 responde: "João e o pé de Feijão". Quanto à sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 12 respondeu: começou "João pegou o feijão" e diz que terminou "João pegou as moedas". Afirmou que o que gostou mais da história foi "Do João.". Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim: "Porque eu gosto mais".

A criança C13 encontra-se na transição da 1ª para a 2ª fase do pré-esquema. Muitas vezes seus desenhos se confundem com a garatuja circular, pois a ocupação do espaço não obedece nenhuma regra e aparece solto no papel (próprio do período pré-operatório). Desenha o que sabe do objeto e não o que vê.



Figura 10

Quando questionamos a C13 sobre qual história a professora contou, ela responde: “João e o pé de Feijão”. No que diz respeito à sequência em que aconteceram os fatos, ao ser questionada sobre como começou e como terminou a história, a criança 13 responde: começou “trocou a vaca pelo feijão” e diz que não lembra como terminou: “Esqueci”. Afirmou que, o que gostou mais da história foi “do João e o pé de Feijão e da vaca”. Quando a pesquisadora perguntou se gostou de desenhar, a criança 13 respondeu: “gostei” e complementa “Porque eu gosto”.

A partir das descrições realizadas pelas crianças durante entrevistas, compreendemos que a utilização do lúdico favorece, mas não garante uma total compreensão. Por este motivo, buscamos mais na frente, aprofundar as considerações, levando em conta a maneira como essa leitura é conduzida. Em outras palavras, como acontece de fato essa mediação.

Ambas as professoras consideram importantes à utilização dos recursos lúdicos durante a mediação de leitura, pois de acordo com as respostas, estes recursos auxiliam na construção de significado para as crianças, para o deleite e para incentivo a formação de leitores. Isso pode ser observado nos depoimentos abaixo:

"São estratégias criativas que possibilitam maior ênfase e significado na hora da leitura" (Professora 1).

"Recurso lúdico na leitura são todos os instrumentos usados de forma prazerosa. O professor, através de cantinho da leitura, conto diário e música envolva a criança a viver com a leitura naturalmente para fazer valer o gosto de ler, brincando e se divertindo. Na educação infantil é importante trabalhar leitura envolvendo o lúdico, relevando que a leitura esta sendo envolvida" (Professora 2).

Apesar de destacarem a utilização dos recursos lúdicos para a mediação da leitura, a frequência com que uma das professoras utiliza os recursos era esporádica. Tanto a professora P1 como a P2 fazem leitura três vezes por semana para seus alunos. E com relação à frequência dos recursos lúdicos na hora da leitura, a primeira diz que utiliza "às vezes" e a segunda diz que "utiliza sempre".

As duas professoras parecem reconhecer a importância da mediação, utilizando-se de recursos lúdicos. Entretanto, apenas recursos materiais não são suficientes para que a leitura, acima de tudo, seja deleitosa e significativa. É importante que haja um envolvimento do professor ou professora nessa atividade, de modo que as crianças vejam que a leitura é prazerosa. Percebe-se que a mediação que utiliza as estratégias de leitura, como motivação, entonação e expressões, torna-se mais atrativa e deleitosa. Comparemos a mediação da professora P1 com a mediação da professora P2, nas situações abaixo:

Na mediação de leitura feita pela professora P1, os alunos depois de acomodados no chão, foram apresentados ao livro "Como coça!", uma literatura infantil francesa de Lucie Albon e traduzido por Maria Alice Sampaio. Em seguida, pausadamente a professora P1 começou a leitura mostrando as ilustrações, enriquecendo este momento de entonação e expressões. As crianças fizeram vários comentários sobre a história, isso ocorreu à medida que as ilustrações eram mostradas. Apesar dos comentários, as crianças estavam muito concentradas e participaram em vários momentos com imitações solicitadas pela professora P1. Segundo observado, as crianças de tão empolgadas, acharam a história curta.

Após a leitura, a professora convida os alunos para a atividade de produção de desenhos, explicando que os desenhos devem estar relacionados a história que ela acabou de ler, o cenário, os personagens e o que mais chamou a atenção delas. Todas as crianças aceitaram o convite sem contestar.

Faremos um destaque para a produção da criança C1, pois a mesma fez um desenho caracterizado pelo pré-esquema na segunda fase, típico do período pré-operatório. Embora o desenho não esteja bem estruturado, percebem-se inferências do cotidiano da criança. Desta forma, a história suscita nela a criatividade de produção, como descrita abaixo:

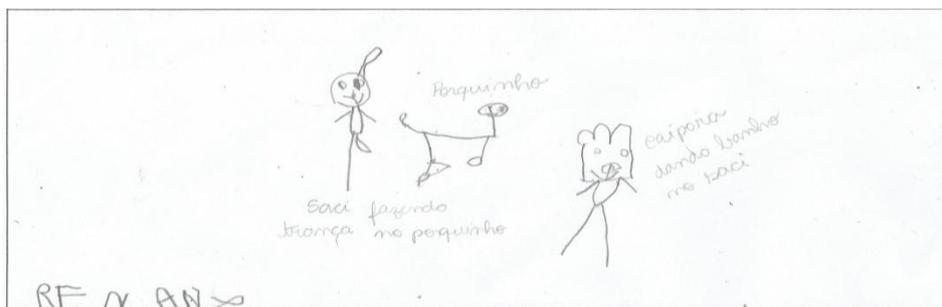


Figura 11

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C1 responde: “a do porquinho”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 1 não lembra como começou e segundo ela terminou da seguinte maneira: "Pirilirim pim pim, nossa história termina assim". Quando questionado novamente sobre o fim da história ele complementa: "de coceira... no espinho". Afirma que o que mais gostou da história foi “o saci, a caipora e o porquinho... igual ao porco do meu avô”. Ao ser questionado se gostou de desenhar, a resposta foi afirmativa e justifica: “Porque eu gosto”.

A criança C2 apresenta em seus desenhos características da primeira fase do pé-esquema, confundindo-se com a garatuja circular. Desenha o que sabe sobre o desenho, mas não necessariamente o que vê. Seus desenhos lembram formas geométricas. A criança 2, ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, responde: “do porquinho”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 2 respondeu: começou “com o porquinho coçando” e terminou dizendo “ele tomou banho”. E afirma que o que mais gostou da história “foi do porquinho... que queria ficar na lama... foi engraçado”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi sim: “Porque eu posso dizer que o porquinho parou de coçar”. E fez o desenho abaixo:

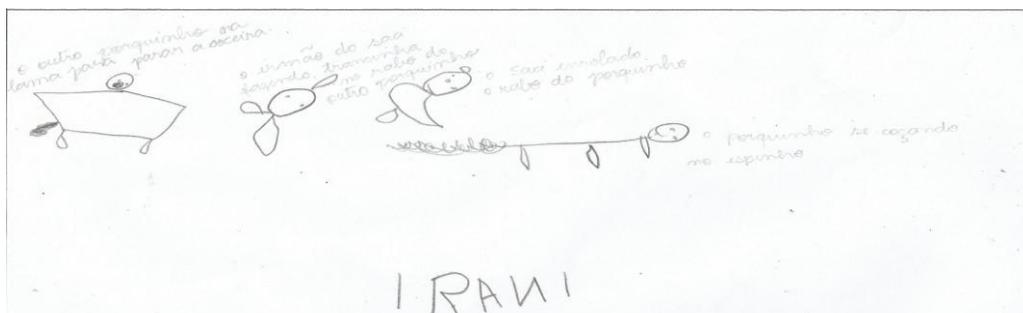


Figura 12

A criança C3, cujas fases já foram descritas anteriormente, ao ser entrevistada, responde a pesquisadora a cerca da história que a professora leu: "do porquinho". Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, a pesquisadora questiona como começou e como terminou a história. A criança 3 respondeu: começou "com o porquinho se coçando" e quanto ao fim da história, responde: "ele na lama". E afirma que o que mais gostou da história foi "Do porquinho se coçando no espinho". Ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi sim e completa: "Porque eu gosto". A seguir o desenho produzido pela criança C3:

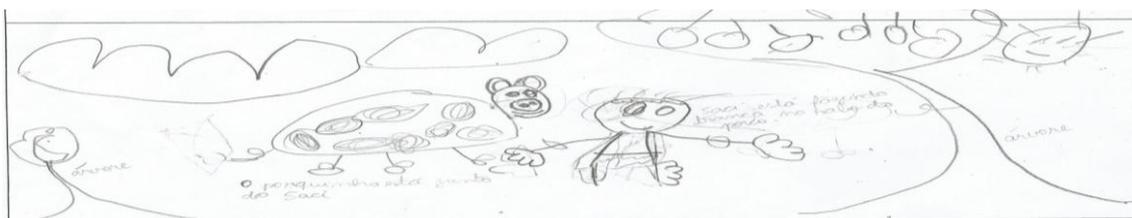


Figura 13

Outro destaque é o desenho da criança C4, cuja fase também foi analisada anteriormente.



Figura 14

A pesquisadora ao questionar a criança 4 sobre qual história a professora contou, responde: "do porquinho". Quando se pergunta como começou e como terminou a história, C4 responde: " ele estava se coçando" e terminou "...aí ele tomou banho". Quando questionada sobre o que mais gostou na história, ela diz: "do porquinho". Para a pergunta se ela gosta de desenhar, responde que gosta e justifica: "porque é mais lindo".

Também destacamos a criança 5, que anteriormente já teve a fase do desenho descrita em outra situação. Quando entrevistada pela pesquisadora, C5 responde, ao ser questionada sobre qual a história que a professora leu: "foi a história do porquinho". Quanto a sequência dos acontecimentos, ao ser questionada como começou e como terminou a história, ela responde: Começou quando "ele estava se coçando" e terminou

"quando ele estava na poça de lama e parou de coçar". Em seguida, a pesquisadora pergunta a C5, o que mais gostou na história. A criança 5 responde: "quando ele parou de coçar". Ao ser questionado se ela gosta de desenhar, responde que sim, "porque gosta". Essa entrevista esta baseada no desenho a seguir:



Figura 15

Percebe-se que a maneira como a leitura é mediada, permite às crianças se deleitarem sobre ela. As produções, embora singelas e sem cores, evidenciam um momento prazeroso de expressão gráfica, que suscita o imaginário e a criatividade. Desta forma, quando a mediação é prazerosa, tanto para quem ler lendo (professora), quanto para quem ler ouvindo (crianças), mostra quão rico é esse momento do ponto de vista pedagógico.

Assim como a professora P1, a professora P2 realizou mediação utilizando-se de estratégias de leitura. Porém, de maneira menos expressiva. Apesar disso, as crianças interagiram durante a leitura, com comentários a respeito das flores ilustradas no livro.

O início e o término da leitura foram cantados pelas crianças, com uma dinâmica que já faz parte da rotina delas. Em vários momentos elas contribuíram falando dos conhecimentos adquiridos durante a semana (as plantas precisam de água, luz do sol e calor para sobreviver; as flores deixam o ambiente mais bonito). Ao termino a professora P2 permitiu o reconto da leitura por algumas crianças que estavam ansiosas para fazê-lo. Nem todas as crianças manusearam o livro por falta de interesse. Quando convidados para a produção dos desenhos, algumas crianças estavam indispostas.

Os desenhos da situação a seguir, já foram analisados quanto a suas fases. Porém, convém destacar, que a maneira como as crianças desenharam demonstra se houve um grande interesse em desenhar ou não. O primeiro desenho pertence a criança C9. Ao ser questionada sobre qual livro a professora leu, responde acertando o título do livro: "Flor". Com relação a sequência dos acontecimentos, a criança 9 responde que começou "com as flores" e terminou "com um jardim". Ao ser questionado sobre o que mais

gostou, responde: "da margarida". Quando a pesquisadora perguntou se ela gosta de desenhar, C9 diz que sim e completa: "porque não sei contar história". Abaixo podemos ver o desenho:



Figura 16

Novamente destacamos o desenho da criança 10, que já havia sido mencionada em uma situação anterior. A criança 10, ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, responde: "A florzinha". Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 10 respondeu: começou "com a música do cravo e da rosa" e terminou dizendo "apareceu o jardim". E afirma que o que mais gostou da história foi "do girassol". Ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi: "eu prefiro contar e ouvir histórias". E fez o desenho abaixo:

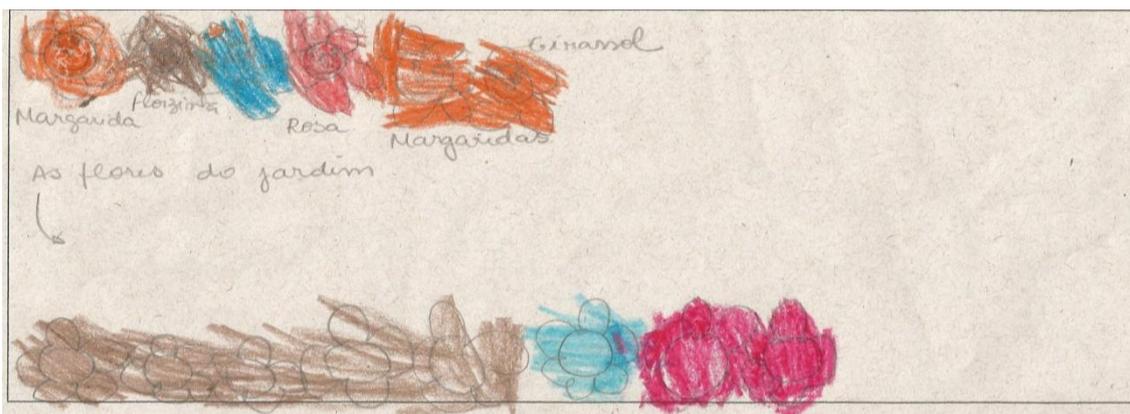


Figura 17

É interessante observar que criança 10, que anteriormente havia dito que gostava de desenhar porque "fica bonito", diz que prefere ouvir e contar histórias.

Destacamos também a produção da criança 11, cuja fase do desenho foi descrita em outro momento. Durante entrevista, C11 foi questionada a partir da produção abaixo:

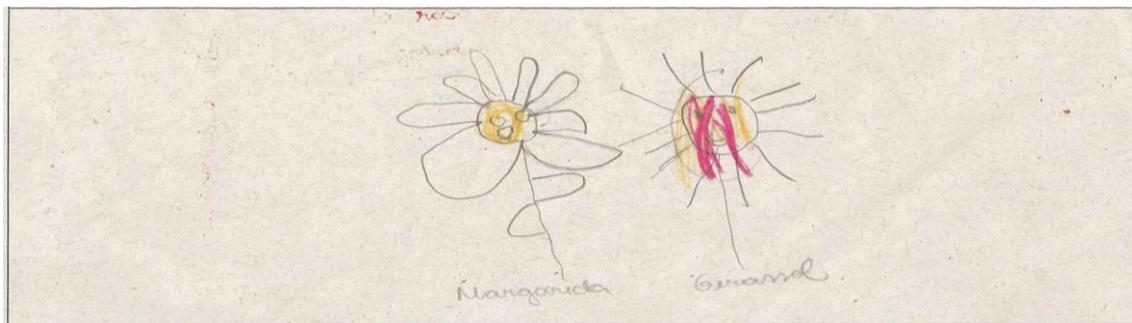


Figura 18

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C11 responde: “A flor”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 11 responde que a história começou "como a flor nasce na terra e o sol manda luz para a flor" e segundo ela, não lembra como terminou. Afirma que o que mais gostou da história foi “da rosa”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi que prefere contar e completa: “Mas eu também gosto de desenhar”.

Outro destaque é para a criança 12, que também já teve seu desenho descrito anteriormente. Ao ser questionada sobre o livro que a professora leu, C12 responde: "Flor". Quanto a sequência dos acontecimentos, ao ser questionada como começou e como terminou a história, ela responde: Começou "cantando a música do cravo e da rosa " e terminou "com a margarida ". Em seguida, a pesquisadora pergunta a C12, o que mais gostou na história. A criança 12 responde: "da margarida ". Ao ser questionado se ela gosta de desenhar, responde que sim: "porque gosta". Observemos a produção da criança 12 logo abaixo:



Figura 19

Da mesma maneira a criança 13, ao ser entrevistada pela pesquisadora a cerca da história que a professora leu, responde: "Flor". Ao ser questionada sobre o começo e o fim da história responde: começou "com a Margarida e girassol" e terminou "com todas

as flores juntas". Quando a pesquisadora perguntou o que a criança 13 mais gostou da história, a mesma responde: "da Margarida e do girassol". Ao ser questionada se gostava de desenhar, C13 afirma que sim e complementa: "porque eu gosto".

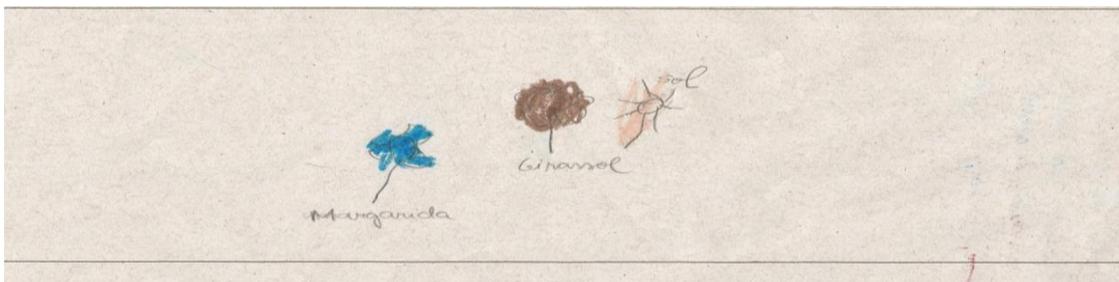


Figura 20

O desenho abaixo foi produzido pela criança 14. A criança C14 encontra-se na 3ª fase do pré-operatório. Apresenta desenhos mais estruturados, preocupando-se com a linha de base. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C14 responde: "da flor". Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, quando questionada sobre como começou e como terminou a história. A criança 14 respondeu: começou "com a Margarida" e não lembra como terminou, mas responde: "Não sei... Com as flores". A criança 14 afirma que o que mais gostou da história foi "da margarida". Ao ser questionada se gostou de desenhar, a resposta foi afirmativa, justificando: "Por que eu gosto".

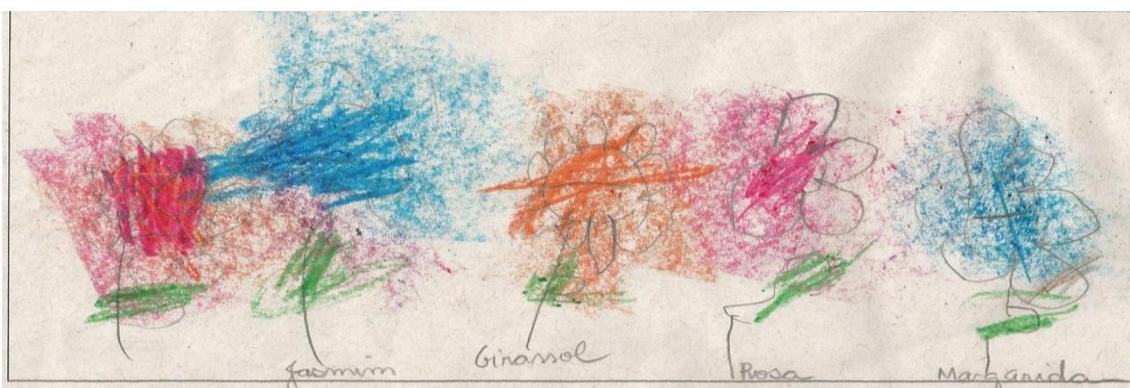


Figura 21

Desta maneira, convém refletirmos sobre a mediação. Uma vez bem encaminhada, desperta na criança o desejo de expressar seus anseios, pensamentos e sentimentos através dos desenhos. Embora as duas professoras tenham realizado a leitura de forma que as crianças compreenderam a história, a professora 1 contribuiu de maneira significativa para que as crianças evidenciassem isso nos desenhos. Por outro

lado, a mediação menos expressiva criou nas crianças um desejo subjacente de realizar a leitura, como que para expressar aquilo que seria fundamental para elas: a fantasia. A produção de desenhos é um ponto chave para essa reflexão, por este motivo as situações a seguir nos trarão pontos pertinentes à avaliação dos desenhos.

Com relação à produção de textos após a leitura, a primeira professora diz que nem sempre realiza atividades de produção de desenhos com a finalidade de compreensão de que foi lido. No entanto, apesar de não fazer parte da rotina semanal, realiza atividade de produção de desenho, embora algumas vezes, não necessariamente após a leitura de texto. A segunda professora afirma que realiza três vezes por semana.

Há um ponto peculiar a ser analisado com relação a leitura para compreensão do que foi lido através da produção de desenhos. Além da maneira como a leitura é realizada, ou seja, como é mediada, quando a leitura é inédita, as crianças ficam empolgadas para desenhar, mas se a leitura for feita com histórias lidas anteriormente, algumas crianças preferem a releitura ou reconto. Embora outras crianças prefiram o desenho, as produções não são tão ricas com elementos e formas quanto o de uma leitura inédita. Vejamos as duas observações que tratam a respeito.

A leitura aconteceu na turma da professora 2. "O reino das fadas coloridas", é um livro que havia sido trabalhado anteriormente e escolhido pelas próprias crianças. Nesta leitura não foram utilizados recursos lúdicos. As crianças foram acomodadas no chão. Em vários momentos elas repetiam o nome das personagens (Amarelina, Azulina e Vermelhinha), interrompendo constantemente a leitura com comentários e risos. Percebe-se uma deleitosa interação entre o mediador da leitura e as crianças. Mas, quando perguntadas sobre a preferência por desenho ou releitura/reconto, algumas crianças preferem a oralidade. Por este motivo, percebemos que os desenhos não são tão ricos de elementos.

Destacamos o desenho produzido pela criança 9. Ao ser questionada sobre o livro que a professora leu, C9 responde: " O reino das fadas coloridas". Quanto a sequência dos acontecimentos, ao ser questionada como começou e como terminou a história, ela responde: "Tinha um reino muito colorido" e terminou "com as fadas juntas". Em seguida, a pesquisadora pergunta a C9, o que mais gostou na história. A criança 9 responde: "quando elas coloriram o reino". Ao ser questionado se ela gosta de desenhar, responde que prefere contar: "porque essa história eu conheço e é melhor ". E fez o desenho abaixo:



Figura 22

Destacamos também os desenhos da criança 10. Quando a pesquisadora questiona sobre qual a história a professora contou, C10 responde: “as fadas”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 10 respondeu: começou “com a escuridão” e diz que terminou “as fadas juntaram as cores”. Afirmou que o que gostou mais da história foi “das fadas”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que prefere contar, complementando: “porque eu gosto dessa história”. Abaixo, a criança 10 produziu o desenho desta história:



Figura 23

Outro destaque é o desenho da criança 11. Que ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C11 responde: “da Vermelhinha, Azulina e Amarelinha”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos para C11 como começou e como terminou a história. A criança 11 respondeu: “esqueci” como começou e diz que terminou com “as fadas misturando as cores”. Afirmou que o que mais gostou da história foi “quando elas misturaram as cores”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “Porque eu gosto”. Abaixo, o desenho da criança 11:



Figura 24

O próximo desenho é da criança 13, cuja fase foi analisada em um outro momento.



Figura 25

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C13 responde: “As fadas”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 13 respondeu: “era tudo escuridão” e diz que terminou quando “ficou tudo colorido porque as fadas pintaram”. Afirmou que o que gostou mais da história foi “das fadas”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “Porque eu gosto muito de desenhar fadas”.

Destacamos também os desenhos da criança 15. Quando questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C15 responde: “das fadinhas coloridas”. Com relação a sequência em que aconteceram os fatos, a criança 15 foi questionada sobre como começou e como terminou a história. A criança 15 respondeu: “era um reino muito escuro e próximo dele um reino muito colorido” e diz que terminou “com um arco-íris”. Afirmou que o que gostou mais da história foi “das fadinhas”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “porque é melhor”. Vejamos o desenho produzido pela criança 15:



Figura 26

A partir das situações descritas, observamos que as crianças preferem contar a história ao invés de desenhar, pelo fato da mesma ser uma história conhecida por elas. Entretanto, quando questionadas, as crianças evidenciaram compreensão da história, inclusive lembrando algumas vezes do título da história assim como ele é. Apesar dos desenhos não expressarem tão claramente essa compreensão, concluímos que para esse tipo de produção, o ineditismo da história é bem mais favorável ao registro. Entendendo que os processos variam de crianças para criança. De outra maneira, a leitura inédita suscita um maior desejo pelo desenho, como mostram os desenhos desta história que foi lida pela primeira vez pela professora 1.

As crianças foram acomodadas no chão forrado com uma colcha de retalhos e dispostos em duas fileiras de modo que todos ficassem confortáveis. A dinâmica de chamar a "historinha" mais uma vez se repetiu e a professora iniciou a leitura do livro apresentando o título "A velhota Cambalhota", o nome da autora e do ilustrador. O livro foi escolhido e lido previamente. Durante a leitura, realizada pela P1, as crianças estavam bem atentas, pois transpareceu uma leitura deleitosa, chamando atenção pela entonação de voz da professora e pela riqueza de rimas. A participação das crianças foi ativa, com perguntas e inferências. A professora utilizou caixa de som e microfone. Ao término, algumas crianças pediram para recontar a história, mas dessa vez a professora seguiu com o programado ao realizar um momento de diálogo sobre a leitura com perguntas das quais as crianças respondiam empolgadas. Por fim, a professora convidou as crianças à produção de desenhos do que mais gostaram na leitura.

Destacamos os desenhos da criança 2. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C2 responde: "da velhota cambalhota". Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, a criança 2 não lembra como começou, mas como terminou a história, respondeu: "com o trem que ficava na casa" (se referendo a casa trem). Quando questionada sobre o que mais gostou da história disse: "do trem". Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: "por causa do trem". Abaixo vejamos o desenho de C2:



Figura 27

Outro destaque são os desenhos da criança 4. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C4 responde: “da velha Cambalhota”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 4 respondeu: “não sei não” e “terminou “não lembro” como terminou. Afirmou que “eu gostei da velha cambalhota” foi o que gostou mais da história. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “prefiro desenhar”. A entrevista foi baseada no desenho abaixo:

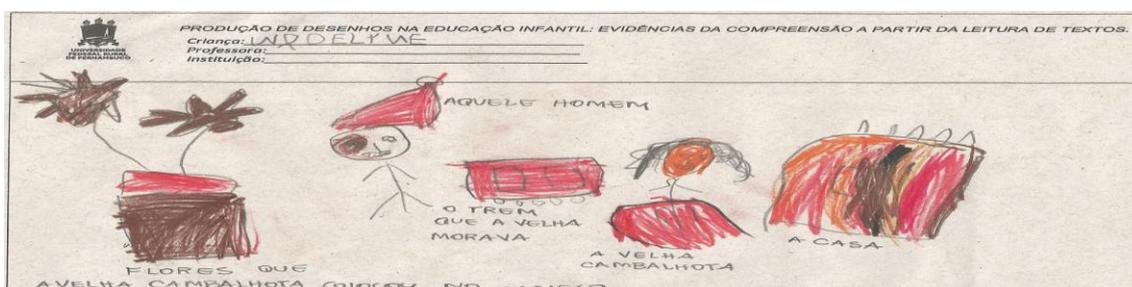


Figura 28

Destacamos também os desenhos da criança 5, apresentado abaixo:



Figura 29

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C5 responde: “a velha Cambalhota”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 5 respondeu: começou “a velha cambalhota estava assim com a mão (acenando)” e diz

que terminou “quando o padre estava brigando com ela, porque ela estava dando cambalhotas”. Afirmou que o que gostou mais da história foi “quando eles estavam brigando”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “Porque gostei”.

Destacamos ainda os desenhos da criança 7. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, C7 responde: “da velhota Cambalhota”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 7 respondeu: começou “com a velhota cambalhota” e diz que “ Não sei terminou. Afirmou que o que mais gostou da história foi “a velha Cambalhota, o trem e o anjo”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “porque eu gosto de desenhar”. Apresentamos a produção da criança 7 no desenho abaixo:

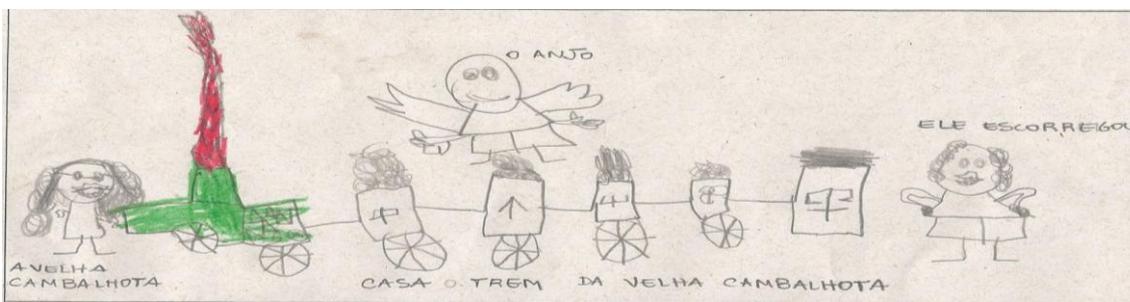


Figura 30

Por fim, apresentamos o desenho da criança 8. Quando questionada pela pesquisadora sobre qual a história a professora contou, a resposta de C8 foi: “a velha cambalhota”. Quanto a sequência em que aconteceram os fatos, perguntamos como começou e como terminou a história. A criança 8 respondeu: “começou com a velha plantando flores no trem, lá em cima da chaminé” e diz que terminou “com o anjinho que entrou dentro do trem”. Afirmou que o que mais gostou da história foi “Do padre que ficou pendurado”. Ao ser questionada se gostou de desenhar, respondeu que sim, complementando: “porque eu gosto de desenhar”. Abaixo o desenho de C8:



Figura 31

Apesar do fato da história inédita despertar maior interesse pela produção de desenhos, as crianças conseguem evidenciar nas produções, a compreensão do que foi lido. As observações realizadas atenderam os objetivos da pesquisa, embora outros gêneros textuais não tenham sido trabalhados. Seria rico para este trabalho que houvesse uma variedade de gêneros, afinal, estaria atendendo um dos indicadores de qualidade para a Educação Infantil.

Com relação à produção de desenhos, observa-se que ainda é uma atividade pouco explorada na intenção de compreensão textual. A produção de desenhos revela uma atividade que ocorre, algumas vezes, sem vínculo com a leitura, e embora nem sempre faça parte da rotina em sala de aula, as professoras afirmam que avaliam os desenhos. A professora P1 avalia os desenhos com as crianças coletivamente, enquanto que a professora P2 avalia individualmente.

Dos aspectos relacionados à avaliação dos desenhos, destaca-se "a subjetividade e a interpretação que cada uma das crianças tem das próprias produções", ressaltada pela professora P1. Outro ponto importante nesse tipo de avaliação é "o respeito às limitações próprias do ritmo de cada criança", ressaltada pela professora P2. Podemos dizer inclusive que a própria formação continuada vem contribuindo para repensar a prática pedagógica, uma vez que favorece a troca de experiências com outras professoras. Com relação à contribuição da formação continuada para a prática de leitura de textos e produção dos desenhos das crianças, as professoras destacam:

"quanto a prática de leitura de textos somos estimuladas a trabalharmos os gêneros diversos, regularmente. Quanto a prática de avaliação dos desenhos não me recordo de ser muito enfatizado nas formações" (Professora P1).

"a equipe de professores trocam experiências vividas em sala de aula e socializam seu resultado final" (Professora P2).

No caso específico do município do Cabo de Santo Agostinho, existe um esforço de trabalhar com programas de formação para professores e professoras da educação infantil que potencializem reflexões por parte dos professores sobre a produção do desenho infantil, bem como a avaliação deles. No entanto, esse tema ainda vem sendo timidamente abordado no âmbito de formações continuadas de profissionais da educação infantil.

A partir de nossas observações, especificamente sobre a maneira como a leitura de textos foi realizada em sala, percebemos que a atenção das crianças é fundamental no

processo de compreensão delas sobre os textos lidos. No quadro abaixo, apresentamos aspectos coletados nas nossas observações:

Observação	Professora P1	Professora P2
1. Apresentação do livro	<p>1ª OBS Apresentação do título e autora sem informação adicional sobre origem do livro (irrelevante)</p> <p>2ª OBS Apresentação do título, autora e ilustrador.</p> <p>3ª OBS Apresentação do título, autora e ilustrador.</p>	<p>1ª OBS A apresentação do título, autores e ilustrador foi realizado brevemente sem chamar atenção para o fato do regionalismo de origem pernambucana (relevante)</p> <p>2ª OBS Apenas apresentação do título sem informações adicionais</p> <p>3ª OBS Apresentação do título, autora e ilustrador.</p>
2. Utilização de recursos	<p>1ª OBS Sem utilização de recurso lúdico, mas com estratégias de voz.</p> <p>2ª OBS Recurso para faz de conta</p> <p>3ª OBS Sem utilização de recurso lúdico, mas com entonação de voz</p>	<p>1ª OBS Sem utilização de recurso lúdico, mas com estratégias de voz.</p> <p>2ª OBS Utilização de dedoches</p> <p>3ª OBS Sem utilização de recurso lúdico, mas com entonação de voz</p>
3. Participação dos alunos	<p>1ª OBS Ativa</p> <p>2ª OBS Ativa</p> <p>3ª OBS Ativa</p>	<p>1ª OBS Ativa</p> <p>2ª OBS Ativa</p> <p>3ª OBS Ativa</p>
4. Proposta de atividade (o convite, os critérios determinados e a aceitação dos alunos)	<p>1ª OBS Convite claro e objetivo e aceitação positiva</p> <p>2ª OBS Convite claro e objetivo e aceitação parcial</p> <p>3ª OBS Convite claro e objetivo e aceitação positiva</p>	<p>1ª OBS O convite e o objetivo não foram claros e a aceitação foi parcial</p> <p>2ª OBS Convite claro e objetivo e aceitação positiva</p> <p>3ª OBS Convite claro e objetivo e aceitação parcial</p>

A partir do que foi apresentado, podemos ressaltar que para que haja compreensão da leitura, a criança que ler ouvindo, precisa de estímulos para desenvolver a percepção do conteúdo existente no texto. E o papel do professor nesse processo, é de extrema importância para a aprendizagem.

Na entrevista realizada com as crianças, procuramos coletar dados acerca da interpretação dos desenhos produzidos por elas. Este momento possibilitou encontrar evidências da compreensão da leitura dos textos mediados pelas professoras. Ao todo participaram da aula 40 crianças, uma vez que, contando com a colaboração das professoras, que planejaram as aulas de leitura e produção de desenhos para toda a turma, não seria adequado deixar as demais crianças de fora da atividade. Entretanto, para a entrevista foram selecionadas apenas 15, seguindo o critério da faixa etária.

O primeiro ponto, a saber, era se as crianças lembravam o título do livro lido para elas pelas professoras. De maneira geral elas relacionavam o nome dos personagens ao título e em alguns casos o título na íntegra. É importante ressaltar que mesmo não lembrando o título do livro, elas correlacionaram ao enredo da história. Entende-se que dessa maneira, a apropriação de fatores importantes para compreensão da leitura está sendo construída.

Outro ponto analisado foi se os desenhos produzidos pelas crianças estão diretamente relacionados ao texto lido através da mediação. Existiram situações em que crianças incluíram em seus desenhos elementos do cotidiano (escolar, familiar, comunitário), entretanto, os desenhos estavam coerentes com o enredo da história. Assim, percebe-se não apenas a compreensão por meio da imitação como também a inferência do imaginário infantil, fator que contribui para o desenvolvimento da criatividade.

No que diz respeito à sequência das histórias, em alguns momentos nas entrevistas, as crianças não deixavam claro o início e o fim, mas essas sequências apareciam nos desenhos produzidos por elas, não exatamente em uma ordem cronológica. Vale salientar, que a compreensão da sequência dos acontecimentos, era construída à medida que as crianças abstraem o objeto, pois elas ainda encontram-se no período pré-operatório e no processo de construção do conceito de tempo.

Quando questionadas a respeito da produção dos desenhos, as crianças responderam que gostam muito de desenhar, mas quanto à preferência por desenhos em relação ao reconto, percebe-se em algumas crianças a preferência pela oralidade. No entanto, essa preferência surge quando determinada história pertence a livros cuja

leitura já havia sido realizada anteriormente e ao qual o deleite por eles foi marcante. Mas, se ao contrário, a leitura é inédita, as crianças demonstram anseio por produzir os desenhos.

## **DISCUSSÃO**

Considerando os desenhos produzidos por crianças de cinco anos, como estratégias de compreensão da leitura de textos mediados pelas professoras da educação infantil, entende-se que tal produção é, além de uma atividade lúdica, um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Solé (1998), é necessário partir do princípio de que a compreensão deve se constituir em objeto de ensino e aprendizagem. Para tanto, o momento de leitura deve ser significativo e motivador. Por este motivo, a produção de desenhos como estratégias da compreensão leitora torna-se importante na educação infantil, pois ainda que a criança não tenha se apropriado do sistema da escrita alfabética, ela é capaz de construir significados acerca do texto lido.

Ao analisar os procedimentos adotados nas atividades de mediação de leitura observadas durante a coleta de dados, identificamos situações que remetem a falta de planejamento em algumas destas atividades, comprometendo a compreensão das crianças nos resultados das produções dos desenhos. No entanto, Brandão e Rosa (2011), defendem "a importância da conversa que pode se estabelecer a partir das histórias lidas, fomentando nas crianças uma atitude de busca e compreensão de sentidos na sua intenção com textos escritos".

Para garantir que o momento de leitura seja deleitoso, Brandão e Rosa (2011) destacam que, "a roda de histórias no contexto das salas de Educação Infantil deve se construir em uma ação planejada e dirigida com intencionalidade pedagógica pela professora". Sendo assim, selecionar previamente os textos, pensar como apresentá-lo, formular perguntas, dar informações complementares e sugerir atividades que integrem e complementem a leitura é sistematizar a atividade, possibilitando as crianças a compreensão e explicitação dessa compreensão dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para investigar como as crianças evidenciam a compreensão da leitura mediada pela professora, recorre-se ao entendimento do desenvolvimento dos desenhos infantis. Para autores como Piaget (1978), Derdyk (2010) e Rabello (2014), as fases dos

desenhos vão acontecendo simultaneamente. Isso mostra que as crianças avançam e retrocedem nas etapas do desenho constantemente. Para Derdyk (2010), Rabello (2014) e Lima (2010), devemos compreender a importância dos desenhos e os processos mentais para a construção da função simbólicas durante a produção infantil.

Em vários momentos, percebe-se que a fase em que se encontram as crianças apresentam características nos desenhos que não permitem uma interpretação clara de sua compreensão, já desenhos mais estruturados possibilitam não apenas a interpretação, mas a identificação de elementos estruturais da produção, como por exemplo, a sequência dos acontecimentos. De acordo com Derdyk (2010), no tocante a observação, memória e imaginação da criança, "o desenho pode revelar a estrutura e o grau de desenvolvimento do mecanismo intelectual, mas também nasce de uma visão". Neste ponto, para Derdyk, "o olhar transforma as coisas que vemos em atividade mental".

Assim, para que as crianças desenvolvam esta atividade mental a partir da leitura mediada, é necessário que as professoras se apropriem de recursos e estratégias importantes na hora de ler para as crianças. Estes recursos e estratégias podem ser uma mudança na entonação da voz, nos gestos ou materiais que facilitem a compreensão das crianças. Assim como o levantamento de conhecimentos prévios, a indagação sobre algumas informações explícitas no texto e incentivo a antecipação de algumas ações dos personagens. Desta maneira, as crianças poderão apreender e compreender acerca do que esta sendo lido.

O desenho, deste ponto de vista, não é uma reprodução da história lida, mas a oportunidade de organizar ideias e evidenciá-las graficamente. De acordo com Derdyk (2010), o desenho "é sempre uma interpretação, elaborando correspondências, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original".

Sendo assim, ao desenhar, a criança evidencia sua compreensão da leitura a partir da mediação das professoras, sendo seu desenho bem estruturado ou não. Mas para verificar tal compreensão, os professores e professoras devem estar atentos às fases do desenvolvimento do desenho delas e as estratégias e recursos para mediação de leitura. Por este motivo, a participação nas formações continuadas é um importante contribuinte para o estudo dessas fases e recursos, assim como para a socialização de experiência entre os docentes que atendem as crianças da Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a produção de desenhos na educação infantil, a partir da compreensão que a criança tem da leitura de textos mediados por professores, nos revelou a importância de refletirmos sobre as capacidades que a criança tem em organizar ideias, expressar pensamentos e sentimentos, por meio da linguagem gráfica. A criança tem no desenho um meio de comunicação, expressão e conhecimento.

Assim, a instituição responsável pelo ensino e desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor das crianças, deve atender os requisitos propostos pelas diretrizes estabelecidas para garantir uma Educação Infantil de qualidade. Portanto, a organização e planejamento na escola, bem como a organização e planejamento das atividades de mediação de leitura e produção dos desenhos, são fundamentais para se garantir no processo de ensino e aprendizagem os objetivos traçados.

Por isso, proporcionar ricas experiências que contribuam para garantir o pleno desenvolvimento da criança é de suma importância e papel das instituições educativas e seus educadores. Sem dúvida, a participação em diversas experiências possibilitam as crianças o aprimoramento de diferentes linguagens e saberes e essas experiências são requisitos básicos para a qualidade do ensino e aprendizagem.

Sendo assim, o desenho é um modo de se comportar, afinal, a criança desenha, entre outras coisas, na intenção de se divertir. É também através dos desenhos que ela manifesta explicações, hipóteses e teorias para compreender o seu entorno. Segundo Derdyk (2010) “obedece às necessidades do sistema nervoso afinado com um desejo de significação e afirmação do seu ser no mundo”.

Desse modo, a partir do entendimento dos mecanismos de construção dos desenhos, descritos de acordo com as fases do desenho, é possível perceber a compreensão das crianças acerca das leituras realizadas pelas professoras que colaboraram com a pesquisa. O educador nesse contexto passa a ser sujeito fundamental na valorização das manifestações expressivas das crianças. Sua formação é a instrumentalização da vivência com a linguagem gráfica e a delimitação de tais possibilidades expressivas dentro desta vivência, por hora experimental, mas fundamental para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

Quanto aos resultados da pesquisa, após análise dos procedimentos adotados nas atividades de leitura, constatou-se que a falta de planejamento em algumas dessas atividades de mediação, comprometeu a compreensão das crianças nos resultados das produções dos desenhos. Verificou-se através de características próprias dos desenhos

das crianças de acordo com as fases descritas por Piaget, que a medida que as crianças avançam no desenvolvimento do desenho a compreensão fica mais evidente, mas para que as crianças desenvolvam esta capacidade é necessário que as professoras se apropriem dos recursos e estratégias na hora da leitura.

O desenho vai além de uma mera reprodução, mas a organização de ideias, interpretações e correspondências com os símbolos. Sendo assim, o desenho infantil evidencia a compreensão da leitura mediada pela professora, desde que os professores e professoras estejam atentos e atentas as fases do desenvolvimento do desenho e as estratégias para mediação de leitura. Desta forma, as contribuições suscetíveis da formação continuada devem contribuir também para o estudo dessas fases dos desenhos e dos recursos de leitura, através da socialização de experiências com outros docentes e do aporte teórico proposto. Entretanto, a formação vem atendendo a essas necessidades timidamente.

Delimitando o processo de formação continuada para o campo das análises de compreensão dos textos lidos a partir da produção dos desenhos infantis, considerando aspectos específicos, percebe-se a escassez de conteúdo destinado para esse campo, o que só demonstra que ainda há muito que caminhar para se ter abordagens relevantes para a construção dos saberes das crianças.

Nesse contexto, o desenvolvimento gráfico por meio de desenhos contribui para que a criança distenda a aquisição verbal e para que o professor valide ou não se houve compreensão da leitura. A utilização das produções de desenhos para compreender leituras, surge como um instrumento que deveria fazer parte do cotidiano escolar das crianças, dentro de uma rotina, assim como da prática pedagógica dos professores.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família - 1973**. Disponível em <[disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=229968](http://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=229968)> Acesso em: 24 de agosto de 2015.

ARROYO, Miguel. **O significado da infância**. In Criança, Revista do professor de Educação Infantil, n. 28, 1995.

BOGDAN, R C; BILKLEN, S K. **Pesquisa qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Boston: Allyn e Bacon, 1982.

BRANDÃO, A C P; e ROSA, E C de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo praticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2010.

GROSS, Renato; GRAMINHO, Carla. **Rousseau e a Educação da infância**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-393-04.pdf>

LIMA, Elvira de Souza. **Neurociência e Aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia Comunicações, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança - 1978**. Disponível em <[www.semec.pi.gov.br/revista/index.php/marcas\\_educativas/.../5/pdf](http://www.semec.pi.gov.br/revista/index.php/marcas_educativas/.../5/pdf)> Acesso em: 24 de agosto de 2015.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 6º edição.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado (a) a participar como colaborador (a) em uma pesquisa na área de educação. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final do documento.

Titulo do projeto: Produção de desenhos na educação infantil: evidências da compreensão a partir da leitura de textos.

Pesquisadora: Valdenia Sabrina Fragoso de Brito.

Telefone para contato: (81) 87880560

E-mail: [britobrini@gmail.com](mailto:britobrini@gmail.com)

Orientadora: Bruna Tarsila

A pesquisa tem por objetivos: Investigar se a produção dos desenhos, da criança da Educação Infantil, evidencia sua compreensão sobre a leitura do texto mediado pela professora; Compreender os elementos da produção dos desenhos da criança, a saber, se há relação com o enredo da historia, se a criança estabelece relação temporal com os acontecimentos, se incluem em seu desenho personagens e/ou partes do cenário, se reconhece características dos personagens e se faz inferências da realidade do seu próprio cotidiano; e analisar as ideias transmitidas pela criança através dos desenhos produzidos após leitura de texto mediado pela professora, numa avaliação da relação deste processo pedagógico com a formação continuada da mesma.

A sua participação na pesquisa consiste nas respostas do questionário, na colaboração em ministrar uma aula com leitura de textos mediada por você professor (a) e no acompanhamento da atividade de produção de desenhos das crianças, permitindo a seleção de algumas delas para entrevista informal tendo como base suas próprias produções.

Eu \_\_\_\_\_  
estou ciente da participação no estudo.

Recife \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Departamento de educação

Licenciatura em pedagogia

Graduanda Valdenia Sabrina Fragoso de Brito

**Produção de desenhos na educação infantil: evidências da compreensão a partir da leitura de textos.**

Questionário n. \_\_\_\_\_

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo ( ) M ( ) F

3. Formação:

( ) Médio

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

4. Em sua opinião o que são recursos lúdicos na leitura?

---

---

---

5. Quantas vezes por semana você realiza leitura para as crianças?

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) 5

( ) não realizo leitura para os alunos semanalmente

6. Com que frequência você utiliza recursos lúdicos na hora da leitura?

( ) sempre

( ) às vezes

( ) raramente

( ) não utilizo

7. Quantas vezes por semana você recorre a produção de desenhos após a leitura?

1

2

3

4

5

não realizo atividades de produção de desenhos após leitura

8. Como avalia os desenhos das crianças?

sozinha

com as crianças, coletivamente

com as crianças, individualmente

9. Que aspectos você considera importantes na análise dos desenhos infantis?

---

---

10. Você participa de formação continuada sobre leitura e a utilização dos desenhos como estratégia de ensino-aprendizagem? Se sim, com qual frequência a rede proporciona essa formação?

sempre

às vezes

raramente

não há programa de formação na rede.

11. A formação continuada contribui para sua prática de leitura de textos e avaliação dos desenhos com as crianças? De que forma?

---

---

---

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

5. APRESENTAÇÃO DO LIVRO
6. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS
7. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
8. PROPOSTA DE ATIVIDADE ( O CONVITE, OS CRITÉRIOS DETERMINADOS E A ACEITAÇÃO DOS ALUNOS)
9. INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO
10. PROCESSO DE PRODUÇÃO

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

1. QUE HISTÓRIA A PROFESSORA CONTOU?
2. VOCÊ FEZ O DESENHO SOBRE ESSA HISTÓRIA?
3. LEMBRA COMO A HISTÓRIA COMEÇOU? E COMO TERMINOU?
4. QUE PARTE DO DESENHO MOSTRA ISSO?
5. VOCÊ DESENHOU O QUE MAIS GOSTOU DA HISTÓRIA?
6. VOCÊ PREFERE CONTAR A HISTÓRIA FALANDO OU DESENHANDO? POR QUÊ?
7. IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DO DESENHO COM A AJUDA DAS CRIANÇAS

ANEXOS

