

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Luísa Both Fernandes da Silva

**A influência da leitura de imagens na produção textual de crianças em
processo de alfabetização**

Porto Alegre

2º Semestre

2017

Lúisa Both Fernandes da Silva

**A influência da leitura de imagens na produção de texto de crianças em
processo de alfabetização**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

*Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Forgearini
Nunes*

Porto Alegre

2º Semestre

2017

Lúisa Both Fernandes da Silva

**A influência da leitura de imagens na produção de texto de crianças em
processo de alfabetização**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 19 de Janeiro de 2018

Profª Drª Marília Forgearini Nunes - Orientadora

Profª Drª Renata Sperrhake - UFRGS

Profª Drª Marcia Cristina Roque – Faculdade São Judas Tadeu

“Todo mundo é inteligente de diferentes maneiras. Mas se você julgar um peixe pela sua habilidade de subir em árvores ou viver fora d’água, ele passará a vida inteira se achando um burro.”

Lynda Mullaly Hunt

RESUMO

A leitura de imagem de livros de literatura infantil pode ser um importante recurso para auxiliar a criança em processo de alfabetização a enriquecer o seu texto escrito. O presente trabalho tem por objetivo analisar de que modo a leitura de imagem afeta e pode auxiliar o aluno na elaboração de uma narrativa escrita. Para isso, desenvolveu com uma turma de 2º ano do ensino fundamental duas propostas de produção de texto a fim de observar como a leitura de imagens de um livro de literatura infantil pode auxiliar a produção de textos narrativos de crianças em processo de alfabetização. Para isso, foram realizadas duas propostas de produção textual. A primeira proposta foi realizada com base em um início da narrativa escrita sem que as crianças tivessem acesso às imagens que contavam a história. E, a segunda proposta foi solicitada aos alunos tendo como atividade prévia a leitura das imagens de um livro de imagens de literatura infantil. A análise das produções demonstrou que a leitura de imagens influencia na produção de texto de diversas maneiras: riqueza da caracterização dos personagens, extensão e organização do texto e delimitação de título.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de imagens. Produção de texto. Alfabetização.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa <i>A menina e o tambor</i>	12
Figura 2 – Lista de Supermercado (Nível 1)	18
Figura 3 – Lista animais favoritos (Nível 2)	18
Figura 4 – Lista de Supermercado (Nível 3)	19
Figura 5 – Lista animais conhecidos (Nível 4)	20
Figura 6 – A baleia (Nível 5)	20
Figura 7 – A menina caminha pela rua	29
Figura 8 – Menina fazendo palhaçada	30
Figura 9 – Pessoas tristes	30
Figura 10 – Menina ficando triste	30
Figura 11 – Menina alegrando as pessoas	31
Figura 12 – Pessoas alegres	31
Figura 13 – Texto Proposta 1 Lara	33
Figura 14 – Excerto Texto Proposta 2 Jean	34
Figura 15 – Título Texto Proposta 2 Nara	35
Figura 16 – Texto Proposta 1 Jéssica	36
Figura 17 – Texto Proposta 2 Jéssica	37
Figura 18 – Texto com frase uma abaixo da outra	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 LEITURA DE IMAGEM	10
1.1 O QUE É LEITURA DE IMAGEM?	10
1.2 A IMAGEM NO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL	11
1.2.1 Um livro de imagens: <i>A menina e o tambor</i>	13
1.3 LEITURA DE IMAGEM X CRIANÇAS DE 7 ANOS	14
1.3.1 Imagem como representação do mundo	15
1.3.2 Imagem como narrativa	15
1.3.3 Cores como julgamento	16
1.3.4 Tema bom = Imagem Boa	16
2 NÍVEIS DE ESCRITA, PRODUÇÃO DE TEXTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	18
2.1 NÍVEIS DE ESCRITA	18
2.1.1 Níveis identificados na turma	22
2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO	22
2.2.1 O que é Letramento	22
2.2.2 Alfabetização e Letramento	23
2.2.3 Letramento dentro e fora dos muros da escola	23
2.3 RELAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCRITA, PRODUÇÃO DE TEXTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	24
3 TURMA OBJETO DE ESTUDO	26
3.1 A PROFESSORA	26
3.2 A TURMA	26
3.3 OS ALUNOS: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E SEUS NÍVEIS DE ESCRITA..	26
4 METODOLOGIA	30
4.1 TESTAGEM NÍVEIS DE ESCRITA	30
4.2 ESTUDO COMPARATIVO	31
4.2.1 Produção de texto sem leitura de imagem	31
4.2.2 Produção de texto com leitura de imagem	31
5 ANÁLISE DE RESULTADOS	34
5.1 ANÁLISE PRODUÇÃO DE TEXTO SEM LEITURA DE IMAGENS	34
5.1.1 Propostas não realizadas ou não finalizadas	34
5.1.2 Uso das palavras solicitadas	34

5.1.3 Desvio de assunto e Realização de proposta diferente	35
5.2 ANÁLISE PRODUÇÃO DE TEXTO COM LEITURA DE IMAGENS	35
5.2.1 Riqueza de características	36
5.2.2 Escrita da história	36
5.2.3 Título	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE	43

INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2017, realizei estágio em uma escola estadual de Porto Alegre no bairro Chácara das Pedras. A turma era de segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando iniciei a prática docente, encontrei muitos alunos que ainda estavam no início do processo de alfabetização. Em uma testagem inicial, comprovei que boa parte da turma estava nos primeiros níveis de escrita segundo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).

Durante o estágio, fiz várias atividades de produção de texto, algumas dessas produções partindo de uma imagem. Nessas produções, reparei que havia diferença na estrutura narrativa dos textos que eram produzidos a partir de imagens.

Depois de reflexões, durante o estágio, surgiu a pergunta que se transformou no problema de pesquisa do presente trabalho: “De que modo a leitura de imagens como atividade prévia afeta a produção textual de crianças do 2º ano em processo de alfabetização?”.

A partir desse questionamento, o objetivo geral dessa pesquisa será analisar de que modo a leitura de imagem afeta e pode auxiliar o aluno na elaboração de textos escritos. Como objetivos específicos, pretendemos investigar a produção textual no início do processo de alfabetização e compreender como as imagens em um livro de literatura infantil podem ser lidas a partir de uma leitura mediada que auxilie o aluno a desenvolver o seu texto escrito.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi realizada a partir de duas propostas de produção de texto. Na primeira, os alunos deveriam escrever a partir de um início previamente dado, considerando algumas palavras pré-estabelecidas, portanto, apenas com influência verbal. Na segunda proposta, os alunos produziram suas narrativas a partir da leitura mediada das imagens de um livro de imagens de literatura infantil que foi apresentado aos alunos como motivação.

1 LEITURA DE IMAGEM

Estamos vivendo numa era tomada por mídias e tecnologias, com ela estamos sendo bombardeados a todo o momento por imagens. Nesse contexto, as crianças, em seu cotidiano, são estimuladas visualmente e acostumam-se com esses estímulos. Essa nossa afirmação inicial é reiterada por Maria Helena Rossi quando acrescenta que as crianças “desde cedo, aprendem a interagir com as imagens através de comandos nos videogames e computadores¹ e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem.” (ROSSI, 2011)

As crianças entram em contato com a imagem antes mesmo de ensaiarem falar. Segundo Berger (1987,p.11) “a vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes mesmo de falar”. Tudo isso deve ser levado em consideração quando se trata de alfabetização. Quando alfabetizamos levamos muito a fala em consideração e nos esquecemos do que veio antes dela, a visão.

Sabemos que devemos levar em consideração o contexto de vida das crianças e, sabendo que elas estão sendo estimuladas visualmente a todo o momento, entendemos que se torna importante trazer para sala de aula este material também. Para a organização de práticas pedagógicas envolvendo a imagem algumas perguntas surgem: Como produzir textos utilizando imagens para auxiliar nesse processo? Como trabalhar com as imagens de um livro de literatura infantil como recurso para a produção textual? O que fazer com elas? Tentaremos respondê-las ao longo desse trabalho.

1.1 O QUE É LEITURA DE IMAGEM?

Quando nos deparamos com uma imagem temos várias opções: podemos simplesmente vê-la e deixá-la de lado ou podemos olhá-la de maneira mais atenta, lendo-a. Se perguntarmos para uma criança se é possível ler uma imagem ela talvez responda que não, afinal não há nada escrito. Já se perguntarmos para pessoas que têm certo envolvimento com o mundo artístico se há o que ler em uma imagem a

¹ Mais contemporaneamente, podemos acrescentar os tablets e smartphones como objetos que possibilitam a interação com a visualidade.

resposta será que há muito para se ler em uma imagem. Mas afinal o que é ler imagem se nela não há nada escrito?

Em primeiro lugar, é preciso ampliar o conceito de leitura e compreender que ler é produzir sentido a partir de diferentes linguagens, compreender como essas linguagens funcionam produzindo sentidos. Segundo Pillar (1993, p.77) “Ler uma imagem seria compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para apreendê-la como objeto a conhecer.”. Ler imagem então é analisá-la a fim de perceber os possíveis sentidos que ela traz a partir de seu modo de constituição.

A leitura de imagens varia de leitor para leitor. Uma mesma imagem terá diferentes leituras de acordo com o leitor. Segundo Bitar (2002, p.25) a leitura de imagem “é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito-leitor.”. Ou seja, a leitura de imagem varia, pois cada leitor tem sua trajetória e contexto de vida.

Existem vários modos de se fazer a leitura de imagens. Adotamos nesse trabalho a perspectiva da semiótica discursiva com o apoio da semiótica plástica, vertente da semiótica que busca compreender a produção de sentido do texto visual, baseando-nos no trabalho de Nunes (2013). Adotamos essa leitura por compreendermos que a semiótica discursiva preocupa-se com a produção de sentido a partir do texto e da pressuposição recíproca entre a expressão e conteúdo (GREIMAS e COURTÉS, 2008). E, a semiótica plástica, volta sua atenção para o modo como essa produção de sentido acontece em objetos que tem como modo de expressão elementos sensíveis que constituem a imagem – cor, forma, ocupação do espaço, materialidade – reiterando a compreensão de imagem como texto carregado de sentido e não apenas ilustração.

1.2A IMAGEM NO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

A maioria dos livros infantis é repleto de ilustrações, mas elas não estão ali apenas para deixar o livro mais bonitinho ou mais alegre, elas estão ali por um motivo. A ilustração de livros infantis “fundamenta-se na criação de representações que substituem seres, coisas, sentimentos ou ações.” (RAMOS, 2011, p.16), apresentando-os de outra maneira que não apenas a verbal, explorando formas, cores e tamanhos que ocupam as páginas do livro literário infantil.

As ilustrações trazem para nós a figurativização do real. Graça Ramos (2011, p.16) diz que “todos nós necessitamos da simbolização do real para nos desenvolvermos, e o mundo da infância está repleto de signos e símbolos que sustentam a vida adulta, daí a importância que os livros ilustrados adquirem ao mostrar como esses símbolos podem ser representados.”

A criança necessita do lúdico para se desenvolver. O lúdico que é diretamente visível nos livros infantis está presente na imagem. Muitas crianças antes de aprenderem a ler contam as histórias dos livros através das imagens que nele são encontradas.

Quando a criança se depara com uma imagem ela entra em uma viagem e vai longe, muitas vezes montando várias narrativas a partir de uma mesma imagem, imaginando o que aconteceu antes e depois daquela imagem ser feita.

Normalmente, os livros infantis que não possuem imagem não chamam a atenção das crianças. Segundo Ramos (2011, p.23), esse desinteresse é explicado pelo fato de que

A criança gosta do jogo entre a segurança do conhecimento e a surpresa do inusitado que os desenhos costumam provocar. Histórias narradas apenas com as palavras tendem a cansá-las, porque necessitam o esforço extra, que é o de tentar visualizar todas as situações.

A presença da imagem no livro literário infantil individualiza-se como arte num período compreendido entre os anos 1800 até 1930. A imagem assume um papel menos ilustrativo e mais produtor de sentido nesse período também conhecido como *Golden age of illustration*. De acordo com Sophie Van der Linden: “o desenvolvimento dos procedimentos de impressão possibilita que obras reunindo caracteres tipográficos e imagens na mesma página se multipliquem [nesse mesmo período]”(LINDEN, 2011, p. 13).

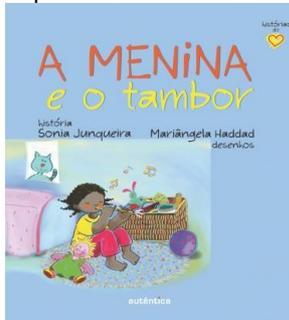
Essa mudança:

ocorre não apenas pelo desenvolvimento de técnicas de impressão, mas pelo interesse de autores em inovar na produção de seus textos, entrelaçando imagem e palavra em projetos gráficos diferenciados. Assim, o livro literário infantil começa a receber maior atenção dos editores e chega à modernidade com a imagem, por vezes, tendo predominância sobre a palavra[...] (NUNES, 2013, p.56).

Diante disso, a leitura da imagem torna-se um comportamento leitor importante tanto para a produção de sentido do texto lido, quanto para o incremento discursivo de produções textuais como tentamos observar nesse trabalho.

1.2.1 Um livro de imagens: *A menina e o tambor*

Figura 1 -
Capa *A menina e o tambor*



Fonte: JUNQUEIRA e
HADDAD, 2009

O livro selecionado para ser utilizado na presente pesquisa é “A menina e o tambor” que tem história de Sonia Junqueira e desenhos de Mariângela Haddad. Este é um livro que apresenta uma história contada apenas por imagens. A história contada é de uma menina que passeia alegremente pelas ruas de uma cidade. Todas as pessoas que a menina encontra parecem tristes, brabas ou preocupadas. A menina tenta alegrar as pessoas fazendo palhaçada, falando de coisas alegres, dando flores e doces, mas não tem êxito em sua missão. Então, ela começa a ser tomada pelo mesmo sentimento de tristeza que sentem as pessoas à sua volta. Até que ela começa a ouvir o som de seu coração e isso lhe dá uma ideia. Ela procura em meio a seus brinquedos um tambor e sai pelas ruas batendo nele. O som da percussão que se parece com o som do coração acaba por contagiar as pessoas que por ela passam. Com isso, a menina consegue cumprir sua missão de alegrar as pessoas.

As imagens dessa narrativa podem ser lidas de diferentes formas, nesse trabalho optamos por utilizar a leitura realizada por Nunes (2013) feita a partir da perspectiva da semiótica plástica. Trata-se de um desdobramento da semiótica discursiva que compreende a produção de sentido a partir da pressuposição recíproca entre conteúdo e expressão, considerando os elementos sensíveis – cor, forma, espaço e materialidade – como essenciais no estabelecimento dos efeitos de sentido que podem ser construídos a partir da imagem.

A leitura semiótica nos auxilia a compreender como os elementos sensíveis que constituem a imagem possibilitam a construção de um sentido discursivo para a narrativa. O sentido configura-se como a relação expressão e conteúdo, não sendo apenas uma estrutura narrativa, mas uma história contada por imagens cujo modo de expressão auxilia a compreender como essa história se apresenta e é entendida pelo leitor.

Durante toda a história podemos ver uma oposição entre duas ideias, a alegria e a tristeza. A alternância dessas ideias opostas ao longo de toda a história

possibilita estabelecer como um possível conteúdo discursivo para a narrativa “o fato de que a alegria é algo que pode estar dentro de nós, algo que pode se revelar pelo simples fato de estarmos vivos, com o nosso coração batendo em pleno funcionamento.” (NUNES, 2013, p.122).

O leitor, diante das imagens que constituem a narrativa, consegue perceber esse efeito de sentido discursivo em decorrência do modo de organização dos elementos sensíveis da imagem. A ocupação do espaço das páginas oferece ao leitor uma visão privilegiada das cenas, por vezes em panorama, ocupando toda a dupla página, e por vezes com ações simultâneas que dividem as páginas. Além disso, a alternância entre tristeza e alegria é notada pelas formas, principalmente as feições dos personagens se apresentam:

Percebemos, numa rápida comparação de duas duplas de páginas (p.14-15 e p.24-25), que mostram cenas semelhantes, a mudança no modo com que olhos e bocas das pessoas são apresentados, bem como de uma postura corporal mais ereta para uma mais descontraída. Linhas retas e formas pequenas figurativizam a tristeza nos rostos; enquanto linhas curvas, ascendentes e formas grandes, com bocas escancaradas em amplos sorrisos e corpos dançantes traduzem a alegria na cena seguinte. (NUNES, 2013, p.123-124).

Além das formas, a cor também é elemento que auxilia na compreensão discursiva das imagens. Estabelece-se, desde o início, um “contraste entre cores vivas, para destacar a alegre personagem, e tons pastéis na apresentação das pessoas tristes que estão próximas a ela.”(NUNES, 2013, p.124). Dessa maneira, ler essas imagens é compreender como esses elementos sensíveis que as constituem se relacionam e possibilitam a produção de sentidos.

1.3 LEITURA DE IMAGEM X CRIANÇAS DE 7 ANOS

Ao questionarmos uma criança sobre a diferença de uma imagem (texto visual) e de um texto escrito, a maioria das crianças irá responder “que o desenho serve ‘para olhar’ ou ‘para ver’ enquanto que o texto serve ‘para ler’”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Como já vimos anteriormente é possível ler uma imagem. As crianças também fazem leitura de imagem, sem saber que é uma leitura, mas fazem.

Além dessa compreensão, de que a imagem também se lê, que pode ser trabalhada com as crianças, ampliando suas concepções de texto e leitura, outro

aspecto também precisa ser considerado pelo professor, o fato de que a leitura da imagem também altera-se de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança.

As crianças se desenvolvem muito rápido, podemos ver as diferenças diariamente, mas quando paramos para ver o resultado de um ano para o outro a diferença é ainda maior. Nesse estudo, estamos falando de crianças de sete anos, então é importante sabermos como as crianças desta faixa etária leem a imagem a partir dos seus estágios de desenvolvimento cognitivo.

Para essa discussão tomamos por base o trabalho de Maria Helena Wagner Rossi (2011). A caracterização apresentada a seguir é baseada na pesquisa da autora que mostra a relação das crianças de determinada faixa etária com a imagem.

1.3.1 Imagem como representação do mundo

As crianças de 7 anos tendem a ter a imagem como uma representação do mundo. Nessa faixa etária as crianças acreditam que a imagem serve para representar o mundo externo. Essa relação que as crianças fazem foi nomeada por Rossi (2011) como relação imagem-mundo. A autora explica que esta seria a primeira relação que as crianças fazem em relação à imagem e conforme vão crescendo essa relação vai se alterando e progredindo.

Essa primeira relação ela divide em três tipos. As crianças que estamos estudando provavelmente estejam no tipo 1 ou 2. No tipo 1, a criança pensa que quem fez a imagem fez a partir de algo que está vendo ou acontecendo diante de seus olhos no momento da produção. Com isso a criança tem a convicção de que ali, naquela imagem, está sendo apresentada a realidade tal como ela é. Já no tipo 2 há um pequeno avanço, e a criança passa a entender que o artista pode ter montado aquela imagem, mas ela continua acreditando que, mesmo a imagem sendo montada, ela está apresentando a realidade.

1.3.2 Imagem como narrativa

Como já vimos anteriormente a criança de 7 anos relaciona a imagem diretamente com a realidade, com isso a maioria das crianças desta faixa etária,

quando olham uma imagem, criam uma narrativa para aquela imagem. Elas imaginam o que está acontecendo com os personagens da imagem naquele momento apresentado. Rossi (2011, p.57) explica que “quando o aluno relaciona os elementos presentes na imagem com alguma coisa que poderia ter acontecido ou que poderá acontecer, ele está usando a narrativa para interpretá-la”.

1.3.3 Cores como julgamento

As cores são características que chamam muito atenção em uma imagem, principalmente para as crianças. Para as crianças, a cor presente em uma imagem é um aspecto muito importante de avaliação da imagem. Em uma fase inicial da leitura de imagens as crianças de até nove anos usam as cores como critério de avaliação para dizer se a imagem é boa ou não. Nessa fase inicial, elas consideram que se a imagem tem as suas cores favoritas a imagem é bonita ou boa, já se a sua cor favorita não esta no desenho a imagem deixa de ser bonita ou boa, tornando-se feia ou ruim.

Com o passar do tempo, as crianças avançam um pouco nesse julgamento, mas as cores seguem tendo um papel muito importante na avaliação das crianças a respeito da qualidade de imagem. Elas deixam um pouco de lado a presença ou não da sua cor favorita e avaliam a imagem a partir do significado das cores. A criança dá às cores significados genéricos nos quais as cores vivas são alegres e as cores escuras são tristes. Com esses significados empregados às cores, elas passam a avaliar as imagens bonitas ou boas como aquelas que têm cores vivas e as imagens feias ou ruins como aquelas que têm cores escuras.

1.3.4 Tema bom = Imagem Boa

Outro critério que as crianças de 7 anos utilizam para julgar se uma imagem é boa ou ruim é com relação ao tema. Nesse critério, elas analisam o que está sendo apresentado na imagem. Se o que está sendo apresentando é algo moralmente aceitável a imagem é boa, caso contrário ela é ruim.

A questão de ser bonita está vinculada a este julgamento também. Para crianças desta faixa etária a imagem só é bonita se ela for boa e ela só é boa se estiver representando algo moralmente aceitável. Se a criança julgar que o que está sendo representado na imagem não é algo bom, a imagem se torna ruim e feia aos olhos dela.

O critério de tema para o julgamento das imagens que crianças das séries iniciais têm podem aparecer de quatro formas distintas. Na primeira delas, a criança pega um elemento da imagem para julgar, se aos olhos dela esse elemento for bom a imagem toda é boa e bonita. Agora, se aos olhos dela o elemento for ruim, a imagem toda automaticamente vira ruim e feia. Na segunda forma a criança se vê impossibilitada de julgar aquilo que não conhece. Quando isso acontece ela avalia a imagem como ruim, já que não reconhece o tema. Na terceira forma nota-se uma preferência das crianças por imagens que contenham pessoas ou animais. As imagens que tem pessoas ou animais são classificadas como imagens boas e bonitas. Já as que têm a ausência destes dois itens são consideradas ruins e feias. E, por fim, a última forma é identificada quando a criança julga o tema da imagem de acordo com as regras morais. Se a imagem apresenta uma representação de algo bom moralmente a imagem é boa e bonita. Já se a imagem apresenta uma representação de algo ruim moralmente, ela é ruim e feia.

2 NÍVEIS DE ESCRITA, PRODUÇÃO DE TEXTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Para podermos fazer a avaliação dos textos produzidos pelos alunos no presente estudo é necessário reconhecer as diversas variáveis que podem influenciar na escrita de crianças em processo de alfabetização. As principais variáveis identificadas que podem influenciar na produção de texto de crianças em processo de alfabetização são: Níveis de escrita, de acordo com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita e as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula e fora dela.

2.1 NÍVEIS DE ESCRITA

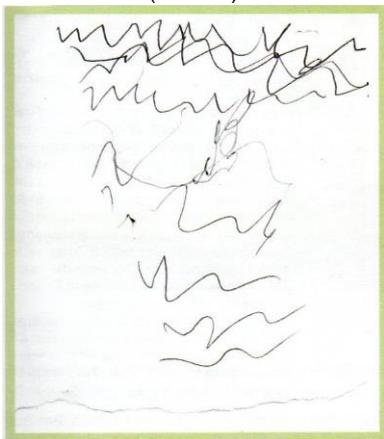
Ferreiro e Teberosky, na década de 1970, fizeram pesquisas com 108 crianças argentinas com idades entre 4 e 6 anos. Como resultado dessa pesquisa surgiu a *Teoria da Psicogênese da Língua Escrita*. Essa teoria trouxe grandes avanços na área da alfabetização, possibilitando que os professores conseguissem identificar em que fase do processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabético seus alunos estão para a partir daí desenvolverem atividades que auxiliassem no avanço da escrita dos mesmos.

A *Teoria da Psicogênese da Língua Escrita* trouxe diversas contribuições para a área da linguagem. No presente estudo vamos utilizar a parte em que é feita a classificação dos níveis de escrita dos alunos. De acordo com essa teoria durante o processo de alfabetização os alunos passam por cinco níveis.

Usaremos essa classificação, pois o nível de escrita do aluno influencia diretamente na sua produção textual. Alunos que estão nos primeiros níveis da alfabetização tendem a ter uma escrita bem diferente dos que estão nos níveis finais, tanto na questão estrutural da palavra quanto na coesão e coerência do texto. Descreveremos a seguir cada um dos níveis aos quais estaremos atentas na análise das produções textuais dos alunos na parte prática dessa pesquisa.

a) Nível 1

Figura 2 - Lista de Supermercado
(Nível 1)



Fonte: PICOLLI e CAMINI, 2012

Este nível é também conhecido como Pré-silábico I, em outras publicações que abordam a perspectiva de Ferreiro e Teberosky.

Nesse nível, o aluno relaciona a escrita com o movimento de mão que ela vê quando os adultos escrevem. Quando se pede para uma criança que está nesse nível o resultado da escrita, a tendência é de que apresentem linhas onduladas de diferentes tamanhos (largura e extensão). Apenas o sujeito que escreve essas linhas é capaz de saber o que está escrito nelas quando questionado. Nesse primeiro nível ainda não está concretizada a diferença de escrita e desenho, podendo haver uma mistura de ambos no processo de transposição do pensamento para o papel.

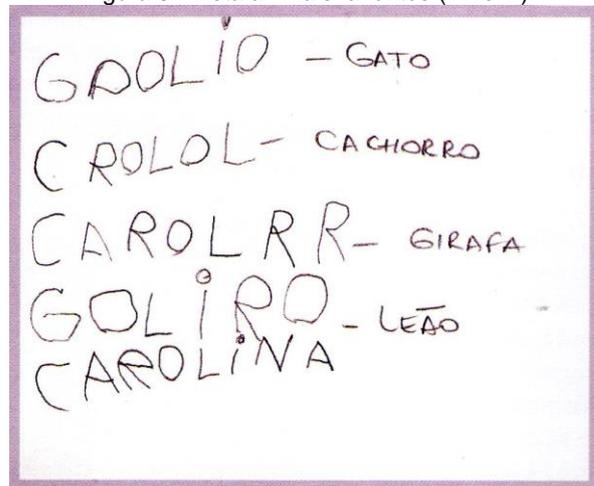
Durante sua pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1984) identificaram que grande parte das crianças associam o tamanho da palavra com o tamanho do que está sendo escrito. Como por exemplo, nas palavras “boi” e “formiga”, as crianças desse nível tendem a escrever a palavra “boi” com o tamanho maior do que a “formiga”, já que o boi na realidade é bem maior que a formiga. Isso pode acontecer também com nomes próprios: pessoas mais altas e adultas têm seus nomes escritos de maneira maior que pessoas mais baixas e crianças.

b) Nível 2

Este nível também é conhecido como Pré-silábico II, este nome também não costa no livro da teoria, assim como o caso do Pré silábico I, mas da mesma forma que o nível anterior existem livros nos quais podemos encontrar esse nome.

Nesse nível o principal avanço em relação ao nível anterior seria a ideia

Figura 3 - Lista animais favoritos (Nível 2)



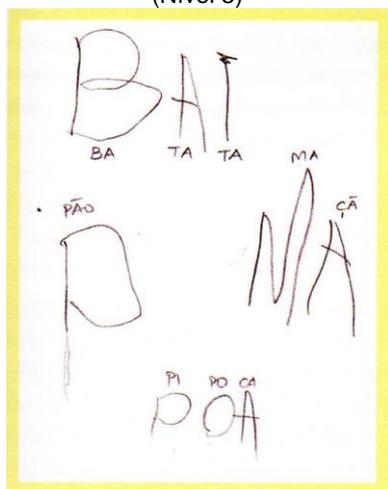
Fonte: PICOLLI e CAMINI, 2012

de que para ler coisas diferentes é necessário que haja uma diferença em sua escrita também. Com isso, a criança cria a hipótese de que deve haver uma quantidade mínima de caracteres para se escrever. Os caracteres agora já estão mais próximos das letras podendo aparecer alguns números também.

O aluno começa a usar formas fixas na escrita. Os caracteres que ele geralmente usa são as letras presentes em seu nome. As letras ainda não tem valor sonoro na escrita, ou seja, cada letra ainda não tem um som para si.

c) Nível 3

Figura 4 - Lista de Supermercado
(Nível 3)



Fonte: PICOLLI e CAMINI, 2012

Esse nível também é conhecido como Silábico. Essa denominação já é utilizada no livro que apresenta a psicogênese da língua escrita, quando as autoras falam de hipótese silábica. Em outros livros, pode se encontrar apenas a denominação nível silábico.

Nesse nível ocorre o período de maior importância evolutiva da escrita segundo as autoras. É nesse período que a criança começa a buscar atribuir valor sonoro às letras que escrevem. Esse

nível é caracterizado pela grafia de uma letra no lugar de uma sílaba.

As autoras salientam que nesse nível as crianças começam a relacionar a escrita com a fala. Mesmo as crianças que têm pouco repertório de relações “letra-som” não relacionam ainda a fala com a escrita, mas grafam uma letra por sílaba devem ser classificadas como silábicas, já que escreverem a sílaba com apenas uma letra. Com isso, dentro de um mesmo nível surgem dois sub-níveis que são: Silábico sem valor sonoro (quantitativo) e Silábico com valor sonoro (qualitativo).

d) Nível 4

Esse nível também é conhecido como Silábico. As autoras descrevem esse nível como uma passagem do nível Silábico para o alfabético. Em outros livros também pode ser encontrada a denominação Silábico-alfabético.

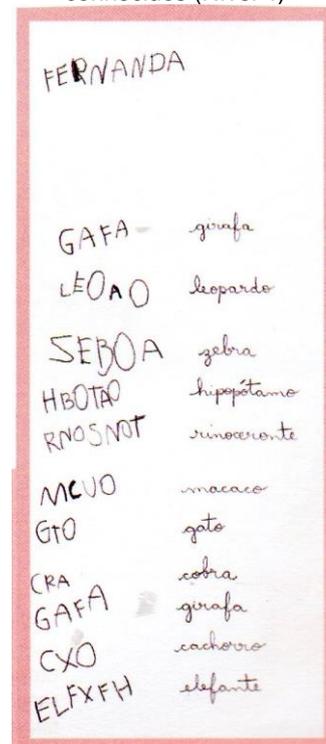
Existem várias discussões no campo da Pedagogia sobre esse nível ser considerado como nível. Alguns pesquisadores dizem que este nível não teria condições suficientes para ser considerado uma nova estrutura cognitiva. Esses pesquisadores dizem que esse nível representa o conflito entre o nível anterior e o nível seguinte e não um nível isolado.

Nesse nível, então, a criança começa a refletir sobre o uso de uma letra por sílaba. Ela começa a reparar que uma letra apenas por sílaba já não é suficiente para escrever, porém ainda não consegue grafar todas as sílabas com mais de uma letra.

e) Nível 5

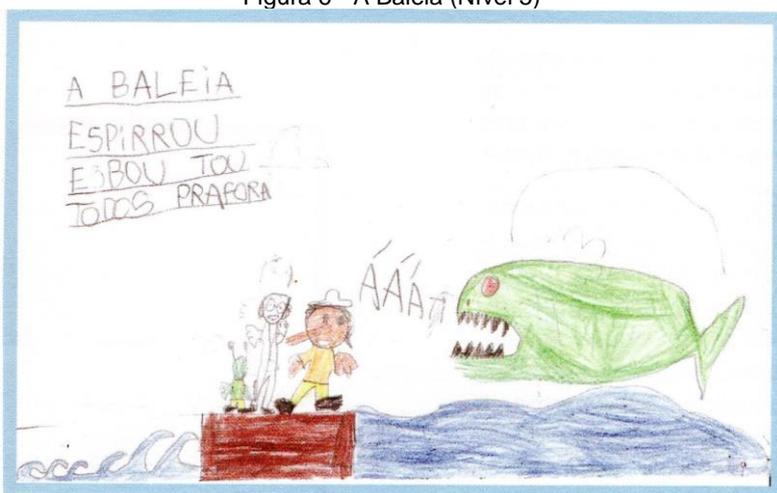
Esse nível também é conhecido como Alfabético. Esse nome já aparece no livro da teoria quando as autoras falam de hipótese alfabética. Em outros livros pode se encontrar apenas nível alfabético.

Figura 5 - Lista de animais conhecidos (Nível 4)



Fonte: PICOLLI e CAMINI, 2012

Figura 6 - A Baleia (Nível 5)



Fonte: PICOLLI e CAMINI, 2012

Nesse nível a criança já faz a análise fonética, escrevendo então uma letra por som. Esse seria o último nível do processo de alfabetização, mas não quer dizer que quando o aluno chegou nesse nível ele está alfabetizado. A criança desse nível já não tem

mais problema com o funcionamento da escrita alfabética. Para estar alfabetizada, porém, faltariam apenas alguns aspectos, como, ortografia e espaçamento entre as palavras.

2.1.1 Níveis identificados na turma

No segundo ano dos anos iniciais, os alunos geralmente iniciam nos primeiros níveis do processo de alfabetização, podendo ter alunos já alfabetizados. Na turma, que é o objeto de estudo do presente trabalho, a grande maioria dos alunos estava nos primeiros níveis, tendo apenas cinco alfabetizados no início do ano letivo, quando realizei meu estágio. Quando as propostas de produção de texto foram realizadas, alguns meses depois da conclusão de meu estágio, quase todos os alunos estavam nos últimos níveis, havendo vários já alfabetizados. Com isso, pudemos verificar que a turma estava quase que em um mesmo nível em relação às hipóteses de escrita. Assim, as diferenças de níveis não foram um fator que trouxesse grandes implicações nas produções textuais que realizamos com a turma.

2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O envolvimento em práticas de letramento é outro fator que pode influenciar na produção de texto. Sabemos que as práticas de letramento em sala de aula da turma inteira são as mesmas visto que a professora é a mesma, porém fora dos muros da escola cada aluno tem sua vida, família e sua cultura fazendo então com que as práticas de letramento fora da escola sejam bem diversas de aluno para aluno.

2.2.1 O que é Letramento

O termo letramento surge da necessidade de adjetivar uma parte essencial na alfabetização, que é a parte que trata do uso social da língua escrita. Há um tempo se ouvia muito falar em analfabetismo funcional, o que significava dizer que o sujeito saberia escrever e ler, porém não saberia utilizar a língua escrita socialmente. Hoje em dia, ainda vemos esse termo, escrito em várias reportagens e críticas à educação. O letramento surge justamente para resolver a questão do analfabeto funcional, dando visibilidade às práticas de uso e à funcionalidade da leitura e da escrita. Segundo Almeida e Farago (2014, p.211) letramento “é um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada nas situações

sociais.”, independente de seu nível de alfabetização, mas considerando o seu envolvimento social com a linguagem escrita.

2.2.2 Alfabetização e Letramento

Desde o surgimento do conceito letramento existem várias dúvidas por parte de professores quanto às práticas de letramento. Essa dúvida faz com que aconteçam alguns equívocos nas práticas de sala de aula. Os equívocos seriam na hora em que os professores fazem a escolha entre letrar ou alfabetizar, uma escolha que não deve acontecer. A alfabetização e o letramento devem caminhar juntos em sala de aula. Magda Soares (2004) salienta a necessidade de essas duas práticas andarem juntas e que uma não deve negar a outra e nem dar lugar a outra, mas existirem em complementaridade.

2.2.3 Letramento dentro e fora dos muros da escola

O Letramento está presente dentro e fora da escola. Na sala de aula, letrar “designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações.”(ALMEIDA e FARAGO, 2014, p.205).

Já o letramento de fora da escola acontece quando a criança está em contato com os meios letrados – as diferentes práticas envolvendo a linguagem escrita - e interage com os mesmos, principalmente a partir da leitura. Um exemplo típico de prática de letramento fora da escola acontece quando os pais leem uma história para a criança, ou, então, quando a criança vê algum adulto lendo jornal, revista, etc.

Na atualidade, as práticas de letramento podem acontecer em qualquer lugar, visto que vivemos em uma era em que estamos rodeados pela linguagem escrita. As mídias e tecnologias nos trazem a facilidade de nos conectarmos com o mundo externo, ou seja, em qualquer lugar temos a possibilidade de ler um livro, jornal, revista, etc. através de *smartphones* e *tablets*. Com isso, as práticas de letramento

estão cada vez mais acessíveis à todos, porém não basta ter acesso se não há interesse ou mediação para promover esse envolvimento.

Para que as práticas de letramento sejam vivenciadas é necessário que além do acesso exista uma interação. A criança tem que interagir com diversos gêneros textuais a fim de compreender a função, a estrutura de cada um deles.

2.3 RELAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCRITA, PRODUÇÃO DE TEXTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Os níveis de escrita e as práticas de letramento influenciam diretamente na produção de textos dos alunos em processo de alfabetização. Com essa influência, em uma mesma sala de aula, é possível encontrar textos com uma diferença muito grande principalmente na estrutura do texto.

Os níveis de escrita influenciam de diversas formas, desde graficamente até na questão de confiança em escrever. Geralmente crianças em processo de alfabetização têm certo receio em produzir textos que tenham que vir de sua imaginação. Isso acontece porque, quando a criança está nos níveis iniciais, ela tem que pensar em diversos itens, desde o que vai escrever até como se escreve. Com isso o que pode acontecer é a criança se negar a realizar a proposta por se dizer incapaz, devido à complexidade da tarefa que se coloca diante dela.

Já as práticas de letramento influenciam em questões que vão desde estrutura até conhecimento. O letramento indica a função social de um texto e com isso mostra como ele deve ser em termos de forma e de modalidade de linguagem utilizada – mais ou menos formal, por exemplo. Se a criança não tem contato com práticas de letramento e for solicitado a ela um gênero textual que ela nunca teve contato, ela não saberá estruturar o texto nem que informações serão necessárias.

O aluno estar alfabetizado não significa que ele saiba escrever tudo que lhe for solicitado. Para que o aluno escreva uma história é necessário que ele já tenha tido contato com uma história, e isso serve para todos os gêneros textuais. Caso o aluno não tenha tido contato com o gênero textual solicitado na produção de texto pode ser que ele se negue a realizar a proposta alegando novamente ser incapaz, mas

isso não que dizer que ele não saiba escrever, apenas que talvez não conheça o gênero e a prática discursiva na qual ele se insere.

3 TURMA OBJETO DE ESTUDO

Para esta pesquisa selecionei como objeto de estudo os meus alunos do estágio obrigatório. Para ser possível avaliar os textos produzidos por eles primeiro é necessário conhecê-los. Para isso selecionei algumas informações que serão levadas em consideração quando for avaliado o contexto em que vivem e as práticas de letramento.

3.1 A PROFESSORA

A professora titular da turma chama-se Júlia², atua há mais de 16 anos como professora da rede pública estadual. Já atuou em outros níveis dos anos iniciais do ensino fundamental, mas desde que está nesta escola trabalha com o início do processo de alfabetização. Na grande maioria dos anos atua em turma de segundo ano.

3.2A TURMA

A turma possui 20 alunos, sendo 15 meninas e 5 meninos. É uma turma bem falante, agitada e participativa. Os alunos demonstram gostar de estar ali e querem sempre aprender cada vez mais. Demonstraram gostar de desafios.

A turma revela bom potencial de desenvolvimento nas questões de leitura e escrita, já que são bem comunicativos e adoram ler livros e escutar histórias.

3.3OS ALUNOS: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E SEUS NÍVEIS DE ESCRITA

Apresentarei uma breve descrição sobre o modo de ser de cada aluno e uma análise do nível de escrita de cada um.

Alice³: É uma menina calma. Quando se depara com um desafio primeiro alega não conseguir fazer antes mesmo de tentar, depois de incentivada a tentar ela realiza o

² Para conservar a identidade os nomes foram alterados mantendo apenas a letra inicial

³ Para conservar a identidade os nomes foram alterados mantendo apenas a letra inicial

desafio com facilidade. Tem uma pequena dificuldade na fala, mas nada diagnosticado. Está alfabética. Consegue ler palavras soltas e pequenas frases.

Bruno: É um menino bem agitado, mas que adora estudar e aprender. Às vezes não consegue terminar de copiar por estar conversando. Por vezes perde o interesse e não que resolver as tarefas, passando a impressão de que não quer fazer porque não sabe, mas depois de incentivado faz com facilidade. Está alfabetizado. Consegue ler palavras soltas e pequenas frases.

Carlos: É um menino calmo, que adora conversar. Chora quando se depara com algo que ele diz não saber fazer. Está alfabético. Consegue ler algumas palavras soltas e consegue ler frases.

Cauan: É um menino calmo, quietinho. Quando tem dúvida vai até a mesa da professora pedir ajuda. Raramente fala em voz alta. De um tempo para cá tem se mostrado bem mais agitado não conseguindo terminar as atividades previstas, por ficar conversando com os colegas ao lado. Está alfabetizado. Consegue ler palavras soltas e frases.

Fabiana: É uma menina calma. Gosta de brincar mais com as meninas, em geral. Raramente fala em voz alta. Muitas vezes não consegue realizar as atividades propostas por ficar distraída com os colegas. Está silábica-alfabética. Consegue ler algumas palavras soltas e o início das frases.

Iara: É uma menina calma. Adora estudar e contar histórias. Quando termina de fazer as atividades pega um livro de atividade que ela trás de casa e fica fazendo. Já escreve utilizando a letra cursiva, mas prefere utilizar a bastão quando tem que ser rápida. Está alfabetizada. Consegue ler palavras soltas e frases.

Igor: É um menino calmo, e estudioso. Está sempre disposto a ajudar os colegas. Adora jogar futebol. Desde de que a irmã nasceu tem se demonstrado mais agitado que o normal, mas nada que interfira no seu desempenho escolar. Está alfabetizado. Consegue ler palavras soltas e frases.

Ingrid: É uma menina agitada, e bem distraída. Tem certa dificuldade em obedecer alguns comandos dados pela professora, como por exemplo, ficar sentada. Está alfabetizada. Consegue ler algumas palavras soltas e frases.

Jean: É um menino agitado, que adora conversar. Assim que ele termina as atividades anda pela sala querendo conversar. Às vezes conversa mais que o normal, ficando, por vezes, atrasado nas atividades. Tem um problema sério familiar e ele está ciente de toda a situação. Está alfabetizado. Consegue ler palavras soltas e frases.

Jéssica: É uma menina calma. Adora estudar. Quando termina de fazer as atividades pede uma folha para desenhar. Já escreve com a letra cursiva e prefere escrever utilizando-a. Tem um problema sério familiar do qual ela não está ciente da situação. Está alfabetizada. Consegue ler palavras soltas e frases.

Lara: É uma menina calma, quietinha. Raramente fala em voz alta. Tem alguns problemas respiratório e por conta disso falta muito as aulas. Está silábica-alfabética. Consegue ler algumas palavras soltas e o início das frases.

Lauren: É uma menina agitada, e bem distraída. Tem certa dificuldade em obedecer alguns comandos dados pela professora, como por exemplo, ficar em silêncio. A mãe dela se mudou no último semestre para Santa Catarina, ela ficou com a avó e se muda para perto da mãe no final do ano. Desde a mudança da mãe ficou mais agitada demonstrando querer chamar a atenção. Está alfabética. Consegue ler algumas palavras soltas e frases.

Larissa: É uma menina calma, e estudiosa. Falta bastante as aulas, mas ainda não foi informado para a escola o motivo, quando questionado para o irmão que também estuda na escola mas em um ano mais avançado, as desculpas variam desde estar doente até que ficou dormindo. Está alfabética. Consegue ler algumas palavras soltas, mas ainda não consegue ler frases.

Mariana: É uma menina agitada. Adora estudar. Tem certa dificuldade em obedecer alguns comandos dados pela professora, como por exemplo, ficar em silêncio. Está silábica-alfabética. Consegue ler algumas palavras soltas e pequenas frases.

Marília: É uma menina calma, quietinha. Raramente fala em voz alta. Falta bastante a escola. Nos passeios da turma em que tem que pagar ela raramente. Na lista de chamada consta que ela tem bolsa família. Está silábica com valor sonoro. Consegue ler algumas palavras soltas e parte de frases.

Nara: É uma menina calma. Adora estudar. Quando termina de fazer as atividades pede uma folha para desenhar. Quando a irmã nasceu ficou mais agitada que o normal, agora aos poucos ela está voltando ao seu normal. Está alfabetizada. Consegue ler palavras soltas e frases. Já escreve em letra cursiva, mas ainda prefere a bastão.

Natasha: É uma menina agitada, e estudiosa. Está sempre disposta a ajudar os colegas. Quase sempre é a primeira a terminar as tarefas. Já escreve com a letra cursiva, mas prefere utilizar a bastão. Está alfabetizada. Consegue ler palavras soltas e frases.

Nathalia: É uma menina agitada. Adora estudar. Na maioria das não termina as atividades propostas, pois está muito distraída. Tem muita dificuldade na leitura e escrita, mas nada diagnosticado. Segundo a professora ela e o irmão, que é mais novo, foram encaminhados para o médico, mas ainda não houve retorno. Está silábico-alfabética. Consegue ler palavras soltas e algumas frases.

Thayná: É uma menina agitada. Adora estudar. Quando termina de fazer as atividades pede uma folha para desenhar. Gosta que façam penteados o seu cabelo. A professora queixa-se que ela tem muitas atitudes de uma adolescência, tendo assuntos um pouco inapropriados para a idade, já foram chamados os pais, eles relataram estar se separando. Hoje em dia os assuntos diminuíram um pouco. Está alfabética. Consegue ler palavras soltas e frases.

Vanessa: É uma menina calma, quietinha. Tem dificuldade em copiar, e quando não esta mais afim pede ajuda para que a professora copie por ela. É criada pela a avó. No início tinha muita dificuldade na leitura e escrita, hoje em dia a dificuldade já foi superada. Está alfabética. Consegue ler palavras soltas e frases.

4 METODOLOGIA

Para realizar esse estudo de forma que mostrasse bem a influência da leitura das imagens na produção textual, foi necessário dividir a metodologia em três partes. São elas: testagem dos níveis de escrita, produção de texto sem leitura de imagens e produção de texto com leitura de imagens.

4.1 TESTAGEM NÍVEIS DE ESCRITA

Como já mencionado anteriormente, o nível de escrita da criança influencia na sua produção textual. Levando isso em consideração e para que pudéssemos avaliar a influência da leitura de imagens na produção textual, foi necessário identificar os níveis de escrita de cada um, para que a avaliação do texto fosse feita a partir do nível em que a criança está.

Para identificar os níveis de escrita dos alunos utilizei a testagem das quatro palavras e uma frase. Nessa testagem foram ditadas quatro palavras de um mesmo universo semântico e uma frase com uma destas palavras. As palavras variavam a quantidade de sílabas, ou seja, cada palavra possuía uma quantidade de sílabas diferente que vai de quatro a uma única sílaba.

O ideal, ao selecionar essas palavras para a testagem, é que elas façam parte do universo das crianças. Questionei a professora titular sobre qual o universo semântico que eu deveria utilizar, ela me disse que poderia ser os meios de transporte, pois eles haviam estudado isso há pouco tempo. A partir dessa informação selecionei as seguintes palavras: CARRUAGEM, ÔNIBUS, BARCO e TREM. E a frase ficou: EU ANDEI DE BARCO.

A testagem foi feita durante o período da aula. Eu sentei em um cantinho e fui chamando um a um para fazerem. Sempre respeitando o tempo de cada um, ou seja, outro aluno só era chamado quando o outro já havia dado a tarefa como finalizada.

4.2 ESTUDO COMPARATIVO

Para conseguir identificar a influência da leitura de imagem na produção escrita, fizemos uma comparação entre uma produção de texto feita sem a leitura de imagem e uma produção de texto feita com a leitura de imagem. A história base utilizada para a produção escrita foi a mesma em ambas as propostas. Como história base selecionei o livro “A menina e o tambor” cuja história é de autoria de Sonia Junqueira e as imagens são de Mariângela Haddad, publicado pela editora Autêntica (2009).

4.2.1 Produção de texto sem leitura de imagem

Nessa produção de texto apresentamos um início para a história e os alunos deveriam dar continuidade à ela. Para que a produção ficasse mais próxima da história base e ao mesmo tempo os alunos não se influenciassem com a minha intervenção levei alguns cartões com palavras-chave, essas palavras deveriam ser inseridas pelos alunos em suas produções.

O início da história que eu forneci foi: ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ESTAVA FELIZ. ELA RESOLVEU SAIR PARA PASSEAR. DURANTE SEU PASSEIO ELA DESCOBRE QUE AS PESSOAS POR ONDE ELA PASSA ESTÃO TRISTES, ENTÃO... As palavras chave selecionadas para que as produções se aproximassem da história base que seria posteriormente contada em imagens foram: TAMBOR, CORAÇÃO, SORRISO.

4.2.2 Produção de texto com leitura de imagem

Figura 7 - A menina caminha pela rua



Fonte: JUNQUEIRA e HADDAD, 2009

Nessa atividade eu fiz a contação da história base a partir da leitura das imagens. Levei as imagens do livro ampliadas do tamanho de uma folha A3. Fui apresentando as páginas⁴ do livro uma a uma, explorando-as individualmente e fazendo

⁴ As imagens podem ser vistas no DVD que foi entregue junto ao presente trabalho

intervenções⁵ de mediação sobre o que estava sendo apresentado na imagem.

Para criar as intervenções que seriam utilizadas nessa proposta utilizei como base a leitura do livro feita por Nunes (2013).

Na primeira imagem (Figura 7) que mostrei, a primeira página da história, fiz as intervenções que estavam ligadas a esta imagem. Primeiro questionei sobre o que estava acontecendo na imagem. Depois fui perguntando sobre cada um dos personagens em relação a sua aparência emocional. Chamei a atenção para o fato das diferenciações das cores, pois a menina

Figura 8 - Menina fazendo palhaçada



Fonte: JUNQUEIRA e HADDAD, 2009

que está alegre usa roupas de cores vibrantes e os demais personagens que estão tristes são representados em cores mais neutras.

Na imagem (Figura 8) em que a menina aparece de nariz de palhaço indaguei os alunos sobre como o personagem homem está aparentando estar emocionalmente.

Figura 9 - Pessoas tristes

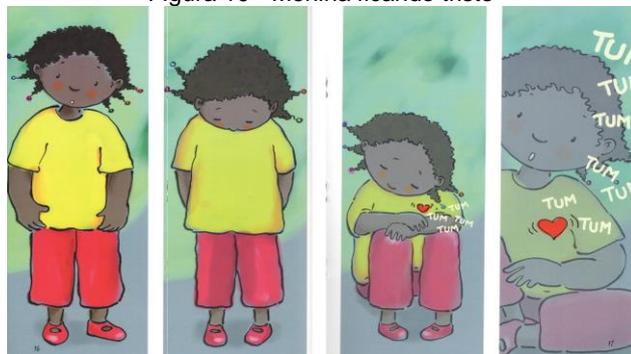


Fonte: JUNQUEIRA e HADDAD, 2009

Logo em seguida, questionei os alunos sobre o que a personagem principal está fazendo e a razão de estar fazendo tal ação.

Na página em que aparecem várias pessoas tristes (Figura 9) chamei atenção dos alunos quanto à aparência emocional de cada uma delas. Reforcei novamente a questão das cores, já que nessa página todas as cores são opacas.

Figura 10 - Menina ficando triste



Fonte: JUNQUEIRA e HADDAD, 2009

⁵ No apêndice encontram-se todas as intervenções base da proposta de mediação.

Figura 11 - Menina alegrando as pessoas



Fonte: JUNQUEIRA e HADDAD, 2009

Logo na página seguinte (Figura 10), em que a menina está ficando triste, mas seu coração toma espaço na imagem, questionei os alunos sobre o que está acontecendo com a menina. Novamente reforcei a questão das cores já que nessa página, conforme a menina vai ficando triste, a sua cor vai mudando.

E, por fim, chamei a atenção para o coração que surge em cor vibrante acompanhado de algumas letras. Perguntei para os alunos sobre o que são essas letras, se elas formam uma palavra e o motivo pelo qual elas estão ali.

Na imagem em que a menina está tocando o tambor e começando a alegrar as pessoas (Figura 11), questionei sobre o que está acontecendo. Depois perguntei para os alunos o motivo pelo qual ela estava conseguindo alegrar as pessoas mesmo depois de várias tentativas frustradas.

Figura 12 - Pessoas alegres



Fonte: JUNQUEIRA e HADDAD, 2009

Na página em que novamente aparecem várias pessoas (Figura 12), mas agora alegres, pego a imagem parecida e peço para que os alunos destaquem as principais diferenças, principalmente para a das cores fosse mencionada.

Quando finalizei a leitura das imagens do livro pendurei todas as páginas em um varal e pedi que os alunos então escrevessem a história. Deixei as imagens penduradas justamente para que os alunos tivessem o apoio delas para escreverem.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS

Para analisar os dados levantados⁶ com as produções propostas, dividimos o processo primeiro a partir das duas propostas e depois buscando observar alguns aspectos categorizados a medida que as produções eram lidas e se percebi a recorrência da situação.

5.1 ANÁLISE PRODUÇÃO DE TEXTO SEM LEITURA DE IMAGENS

Na primeira proposta de produção de textos pude perceber várias semelhanças que originaram as seguintes categorizações: propostas não realizadas ou não finalizadas, uso das palavras solicitadas, desvio do assunto e realização de proposta diferente.

5.1.1 Propostas não realizadas ou não finalizadas

Diversos alunos não realizaram a proposta ou não finalizaram. Os alunos que não realizaram alegaram não saber fazer. Ficaram o tempo proposto tentando realizar, porém não conseguiram. Na folha entregue pude constatar as tentativas através dos apagões de borracha. Reparei que os alunos que não realizaram a tarefa ainda estão no nível 4 de escrita, talvez em função disso se sentiram inseguros para fazer uma escrita autônoma.

Os alunos que começaram a tarefa, porém não conseguiram finalizar, demonstraram ter certa dificuldade na escrita autônoma. A partir do que escreveram foi possível perceber que os alunos haviam compreendido a proposta, e que a dificuldade ficou realmente por conta de uma pequena insegurança e do desafio da escrita autônoma.

5.1.2 Uso das palavras solicitadas

As palavras solicitadas na proposta foram utilizadas pela grande maioria dos alunos que a realizaram. Apenas um aluno que realizou a produção textual não

⁶ No apêndice encontra-se um quadro com os dados levantados

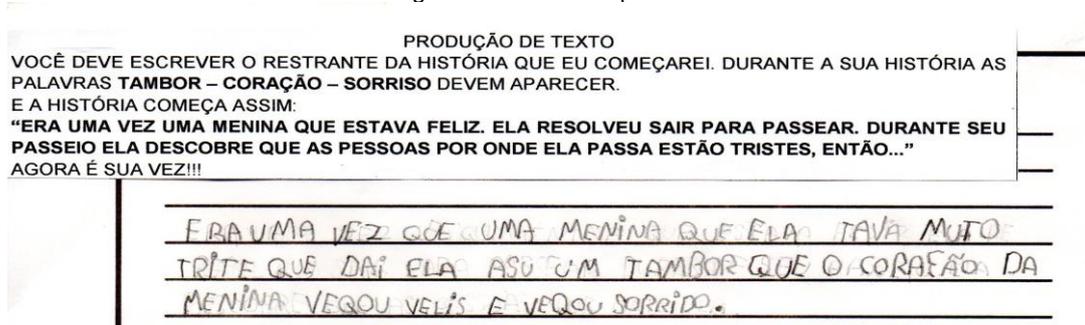
utilizou as palavras. Esse aluno fez desvio de assunto, ou seja, não continuou a história proposta. O não uso das palavras solicitadas pode significar uma dificuldade de fazer uma escrita autônoma com algumas ideias impostas.

Pude perceber que a grande maioria conseguiu compreender a proposta de utilizar as palavras na construção da narrativa. O tambor foi usado pela maioria para alegrar as pessoas através da música. Quando não foi utilizado para alegrar através da música, ocorreu dele ser utilizado para alegrar quando foi vendido e o dinheiro, então, serviu para alegrar, pois iriam sair para jantar. O coração, na grande maioria dos textos, apareceu como adjetivação, tanto para a música quanto para a alegria das pessoas. E o sorriso apareceu sendo um jeito de mostrar que se está feliz.

5.1.3 Desvio de assunto e Realização de proposta diferente

Durante a análise das produções de texto apareceram desvios do assunto, bem como produções de textos que apresentavam algo diferente daquilo que foi solicitado. Nos desvios do tema os alunos modificaram o assunto da história na continuação. Isso talvez aconteça pois o aluno sentiu certa dificuldade em escrever de forma autônoma a partir de um início imposto. Já a realização de outra proposta, os alunos que fizeram isso ignoram o início previamente dado e construíram uma nova história. Apesar terem realizado outra proposta os alunos utilizaram as palavras.

Figura 13 - Texto Proposta 1 Lara



Fonte: Acervo pessoal

5.2 ANÁLISE PRODUÇÃO DE TEXTO COM LEITURA DE IMAGENS

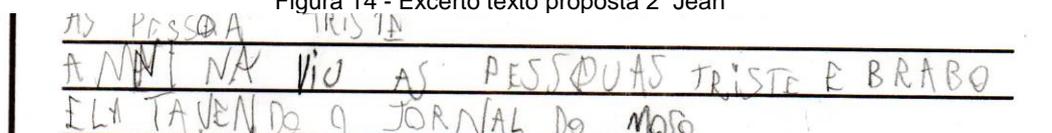
Na segunda proposta de produção de textos pode perceber vários dados a serem analisados. As produções textuais tiveram o conteúdo mais semelhante.

5.2.1 Riqueza de características

A presença de mais características na comparação de uma proposta para outra foi um ponto que chamou a atenção, como já vimos, a riqueza de características na segunda proposta foi um ponto que foi possível ver em todos os textos analisados. Na segunda proposta os textos aparecem com várias características, como por exemplo, a expressão facial de um dos personagens, a cor da roupa da menina, etc. As características apresentadas nos textos não são as mesmas, variam de texto para texto, porém em todos os textos foi possível encontrar algumas características que revelam elementos sensíveis (cor, forma, espaço) da imagem para enriquecer a descrição.

Esta presença de características pode ser decorrente da leitura da imagem. A criança olha para a imagem e descreve aquilo que ela julga necessário para seu texto, utilizando elementos sensíveis da expressão para tornar as descrições e narrações mais ricas em detalhes, com construções sintáticas mais complexas. O fato de as características variarem de texto para texto confirma o fato de que cada um lê a imagem de um jeito, com isso a criança coloca o que julga necessário para o seu texto de acordo com a sua leitura, bem como com o seu desenvolvimento da escrita.

Figura 14 - Excerto texto proposta 2 Jean



Fonte: Acervo pessoal

5.2.2 Escrita da história: apresentação dos fatos

A organização dos fatos da narrativa no texto, a partir da leitura de imagens do livro, aconteceu de duas formas. Alguns alunos escreveram a história de maneira global, ou seja, fizemos a leitura do livro de imagens e depois eles escreveram a história, apoiando-se nas imagens apenas para não se esquecer de nada, mas escrevendo de uma maneira geral a história. Já outros alunos escreveram a história

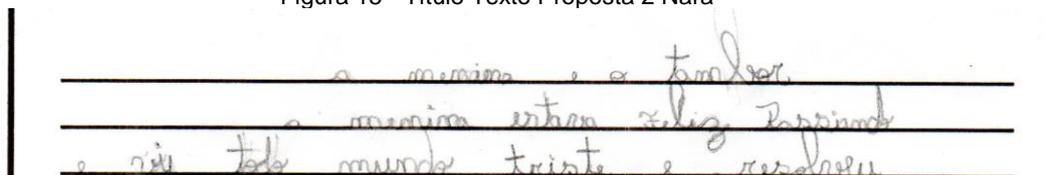
página por página, ou seja, olhavam para uma página escreviam o que estava acontecendo nela, depois passavam para a outra página, olhavam e escreviam o que estava acontecendo e assim por diante até o final da história.

Para os alunos que escreveram de forma global pude perceber que a imagem serviu como um apoio para não se esquecer de nada da história. Já para os alunos que escreveram página por página as imagens serviram como guia para a escrita do texto e ordenação dos fatos. Com isso, percebi que a função da imagem na produção de texto varia de aluno para aluno.

5.2.3 Título

A presença de título em boa parte dos textos produzidos na segunda proposta foi outro ponto que chamou atenção. Quando iniciei a segunda proposta de produção de texto com a leitura de imagens do livro, eu coleí a capa do livro no quadro e li apenas uma vez o nome da história. Quando entreguei a folha para produção do texto não dei muitas instruções, apenas disse que eles deveriam escrever a história, no entanto, quase todos os alunos escreveram o título do livro como título para a sua produção. Com isso, é possível ver que os alunos já entendem que para toda história é necessário um título. Na primeira, nenhum aluno escreveu título na história. Isto pode ter acontecido, pois eles deveriam apenas continuar a história que eu já havia iniciado.

Figura 15 - Título Texto Proposta 2 Nara



Fonte: Acervo pessoal

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que trazemos a partir daqui não são conclusões. Entendemos que em um trabalho analítico tal como o que desenvolvemos aqui a análise não se encerra, podendo muitos serem os enfoques para as produções textuais. Por isso, tomamos a ação comparativa para delimitarmos alguns aspectos que nos permitem responder à nossa pergunta de pesquisa.

Em busca da resposta à pergunta de pesquisa, descobrimos que a leitura de imagens influencia na produção de textos dos alunos de diversas formas, que vão desde a quantidade de linhas até uma descrição mais detalhada de fatos, espaços e personagens da narrativa. As diferenças de uma proposta para a outra são diversas e bem visíveis, sendo elas:

- **Quantidade de linhas escritas:** A quantidade de linhas ocupadas com a escrita é a diferença mais visível e de fácil percepção na comparação entre as duas produções, pois podemos percebê-la sem nem mesmo ler as produções, apenas em uma análise visual. Na primeira produção, quase todos os textos chegam ao máximo de 10 linhas (FIGURA 16). Já na segunda produção o texto, há um número maior de linhas, mais do que 10 (FIGURA 17).

Essa quantidade maior de linhas ocupadas com o texto escrito é decorrente do fato de que as crianças usam as imagens como base para desenvolver e escrever a sua história. Elas se apoiam na imagem para criar e não esquecer o que criaram para escrever. Podemos inferir que a presença da imagem confere maior confiança e referencial para descrever e narrar os fatos.

Figura 16 - Texto Proposta 1 Jéssica

maior detalhamento de espaços, fatos e personagens. Já na segunda produção, na qual os alunos tinham o apoio da imagem, a descrição se faz mais presente e detalhada em todas as produções. Os textos escritos pelos alunos apresentam detalhes como expressão facial de um dos personagens, a cor da roupa da menina, etc.

Para que essas informações sejam apresentadas torna-se importante a mediação do professor na leitura das imagens, auxiliando o aluno a ficar atento aos elementos sensíveis da expressão (cor, forma, ocupação do espaço) que constituem a imagem. Além disso, a presença das imagens auxilia a criança a ter menos chance de esquecer-se das informações que acham importantes, pois ao olharem para a imagem elas estarão ali. Uma atenção também decorrente de uma leitura mediada como foi realizada na motivação para a produção escrita.

- **Coesão entre as frases do texto:** As produções de texto apresentaram-se organizadas de duas formas distintas. Pode se dizer que metade da turma escreveu o texto com uma frase abaixo da outra e a outra metade em forma de parágrafo. Com isso é possível ver que os alunos que escreveram com uma frase a baixo da outra escreveram com progressão temática com tema constante. Fernanda Vidal e Rosa Silveira (ANO) explicam que esta progressão ocorre quando o aluno escreve acrescentando uma nova informação a cada frase sobre o mesmo tema. Quando encontramos esse tipo de progressão é comum que uma mesma palavra se repita bastante aparecendo geralmente no início da frase. Nas produções aqui analisadas, a palavra que se repetiu bastante foi menina.

Figura 18 - Texto com estrutura de lista

PRODUÇÃO DE TEXTO
 VOCÊ DEVE ESCREVER O RESTRANTE DA HISTÓRIA QUE EU COMEÇAREI. DURANTE A SUA HISTÓRIA AS PALAVRAS **TAMBOR – CORAÇÃO – SORRISO** DEVEM APARECER.
 E A HISTÓRIA COMEÇA ASSIM:
 "ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ESTAVA FELIZ. ELA RESOLVEU SAIR PARA PASSEAR. DURANTE SEU PASSEIO ELA DESCOBRE QUE AS PESSOAS POR ONDE ELA PASSA ESTÃO TRISTES, ENTÃO..."
 AGORA É SUA VEZ!!!

ANONIMA VAI APOSEA TRISTE
 GANMINA POUO O TAMBO
 G DEU LINDO PAZAS PASOIA
 G POUO O COAÇÃO
 G ANONINA FIDOU FELIS
 G IS TAVA CANÇADA
 GNTAL GLA FOI PARA CASA
 G POUO O COAÇÃO
 G GLA ES TAVA CANÇADA
 G FOI PARA CASA
 DOU G FOI PARA CASA
 DO MI
 G ACOR DOU G FOI PARA O
 QUA G TOD NUNDO ES TAVA
 FELIS G LES G TAVA FELIS

Fonte: Acesso pessoal

Esse movimento de comparação que realizamos entre as duas produções textuais realizadas pelos alunos possibilitou que percebêssemos que a leitura da imagem é uma habilidade importante para enriquecer o conteúdo discursivo dos textos produzidos. Escrever não é uma atividade que envolve somente o conhecimento do sistema alfabético de escrita, é uma também uma prática que exige letramento, envolvimento em práticas da cultura escrita e da cultura de outras linguagens que possam tornar o texto escrito mais rico sintática e discursivamente.

O material coletado deixa aberta possibilidades para outras análises e pesquisas que poderão suscitar outras questões tais como:

- o modo como a mediação foi realizada afeta a produção textual dos alunos?
- o desenvolvimento leitor influencia a leitura da imagem e a produção escrita?

Essas e outras perguntas reforçam a importância de que os estudos sobre alfabetização, letramento, leitura da palavra, leitura da imagem e produção escrita com crianças continuem sendo pesquisados.

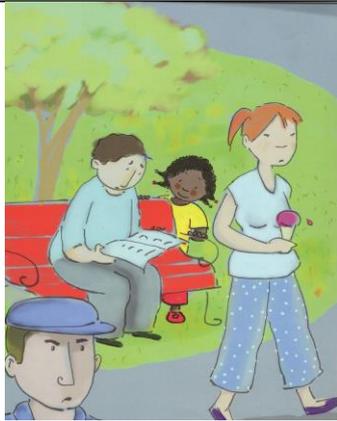
REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Fulaneti; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro-SP, 1, p.204-218, 2014. [Luísa, o espaço entre as linhas da referência é simples (1,0). Entre uma referência e outra pode deixar 1,5.]
- BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1987
- BITAR, Mariangela Lopes. **A produção oral de crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas, 2002.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- JUNQUEIRA, Sônia. **A menina e o tambor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido**. 2013. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/87978>>. Acesso em: 19 out. 2017.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura de Imagens. In: PILLAR, Analice Dutra et al. **Pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Anpap, 1993. p. 77-86.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: Leitura da arte na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SILVEIRA, Rosa Maria H.; VIDAL, Fernanda F.. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005. p. 135-146.
- SILVEIRA, Rosa Maria H.; VIDAL, Fernanda F. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n.29, fev/abr. 2004a.

APÊNDICE

1- Intervenções da Proposta de Produção de Texto a partir da Leitura de Imagens

Páginas	Intervenções
<p>Capa aberta</p>	<p>“Quem consegue ler aqui para mim o nome desta história?”</p> <p>“Quem escreveu esta história?”</p> <p>“E quem desenhou esta história?”</p> <p>“O que podemos ver nessa imagem da capa?”</p> <p>“Onde está menina está?”</p> <p>“Ela ta fazendo o que?”</p>
<p>Contra capa e Página 1</p>	<p>“O são esses desenhos?”</p> <p>“O que esses símbolos representam?”</p> <p>“Será que vai ter música nessa história?”</p>
<p>Páginas 2 e 3</p>	<p>“E aqui nesta imagem o que a menina está fazendo?”</p> <p>“Por que tem esses símbolos de música?”</p> <p>“E onde será que ela esta indo?”</p> <p>“Ela ta assobiando feliz ou triste?”</p>
<p>Páginas 4 e 5</p>	<p>“O que está acontecendo nessa imagem?”</p> <p>“A menina está feliz ou triste?”</p> <p>“E esse menino aqui como ele ta?”</p> <p>“E esse homem?”</p> <p>“E a menina lá trás?”</p> <p>“E as cores desta imagem como estão?”</p> <p>“São cores alegres?”</p> <p>“a menina está com roupa de cor alegre?”</p> <p>“E a roupa dos outros personagens?”</p>



Página 6

“E nessa imagem o que está acontecendo?”
“Este homem que está lendo o jornal ele aparente estar como?”
“E esse homem de boné?”
“E a moça que está com o sorvete?”
“E as cores desta imagem são alegres?”
“E o que a menina esta fazendo?”



Página 7

“E agora o que está acontecendo nessa imagem?”
“Como estão as crianças desta imagem?”
“Elas estão felizes?”
“E as mães delas como estão?”
“A menina esta fazendo o que?”
“As cores desta imagem como são?”



Página 8

“Como o homem desta imagem aparenta estar?”
“O que a menina esta fazendo?”
“Por quê?”
“Funcionou?”
“As cores desta imagem como são?”



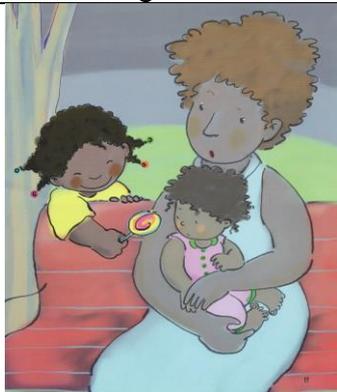
Página 9

“Como a mulher desta imagem aparenta estar?”
“O que a menina está fazendo?”
“Por quê?”
“Funcionou?”
“As cores desta imagem como são?”



Página 10

“Como a mulher desta imagem aparenta estar?”
“O que a menina está fazendo?”
“Por quê?”
“Funcionou?”
“As cores desta imagem como são?”



Página 11

“Como a mulher desta imagem aparenta estar?”
“E a criança no colo?”
“O que a menina está fazendo?”
“Por quê?”
“Funcionou?”
“As cores desta imagem como são?”



Páginas 12 e 13

“O que menina esta fazendo?”
“Por quê?”
“Será que vai funcionar?”



Páginas 14 e 15

“As pessoas desta imagem como estão?”
“E as cores desta imagem são alegres?”
“Adiantou tudo aquilo que a menina fez?”



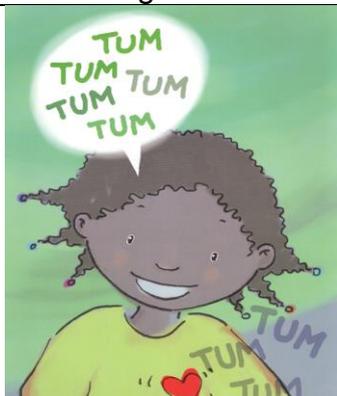
Página 16

“E agora o que está acontecendo com a menina?”
 “Por quê?”
 “E com as cores desta imagem o que está acontecendo?”
 “Por que as cores estão ficando meio apagadas?”



Página 17

“O que apareceu na imagem agora?”
 “E por que que a cor esta bem forte?”
 “O que significa aquelas palavrinhas que apareceram?”
 “Elas tão representando o som do que?”



Página 18

“O que a menina está fazendo?”
 “Ela continua triste?”



Página 19

“O que significa esses pontos de exclamação?”
 “As cores da imagem mudaram?”
 “Onde será que ela está indo?”
 “O que será que ela vai fazer?”



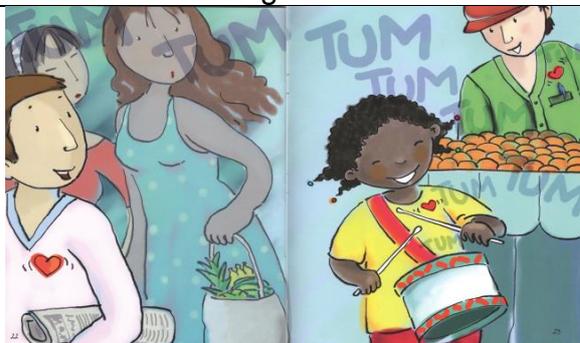
Página 20

“O que ela está fazendo?”
 “Por que ela estava procurando um tambor?”



Página 21

“O que ela está fazendo?”
 “Por quê?”
 “Som ela tá fazendo?”
 “Esse som lembra o que?”



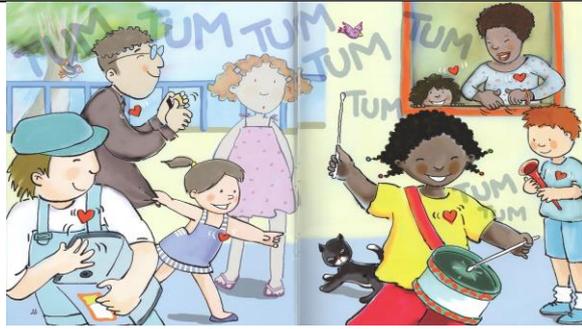
Páginas 22 e 23

“O que aconteceu com esse homem que está com o jornal?”
 “Por que o coração dele apareceu?”
 “E com o homem que está vendendo fruta?”
 “E aquelas mulheres estão fazendo o que?”
 “Como está as cores dos dois homens e da menina?”
 “E como está as cores das duas mulheres?”



Páginas 24 e 25

“Vocês lembram que a gente já viu uma imagem parecida com essa?”
 “O que mudou daquela imagem para essa?”
 “Por que que tem tanto coração aparecendo nessa imagem?”
 “Como está às cores desta imagem agora?”
 “Mudou em relação a que é parecida com essa?”



Páginas 26 e 27

“O que esta acontecendo nessa imagem?”
“Por que essa menina continua com cor fraquinha?”
“O que o homem de boné está fazendo?”
“E o homem de óculos?”
“Por que eles estão fazendo isso?”



Páginas 28 e 29

“O que aconteceu na cidade?”
“O que as pessoas da cidade estão fazendo?”
“Como estão as cores desta imagem?”



Páginas 30 e 31

“A menina conseguiu fazer o que ela queria?”
“As pessoas na rua estão como?”
“E as cores da imagem estão como?”



Página 32 e Fim

“A menina ficou feliz?”
“O que ela fez para as pessoas ficarem felizes?”
“Por que ela imitou o som do coração?”

2- Quadro de levantamento de dados

ALUNOS	Proposta SEM Leitura de Imagens				Proposta COM Leitura de Imagens			
	Propostas não realizadas ou não finalizadas	Uso das palavras solicitadas	Desvio de assunto e Realização de proposta diferente	Estrutura do texto	Escrita da história	Riqueza de detalhes	Título	Estrutura do texto
Alice	-----	Utilizou	Realização de proposta diferente	Lista	Página por página	Sim	Sim	Narrativa
Bruno	-----	Não utilizou	Desvio do assunto	Narrativa	História em geral	Sim	Sim	Narrativa
Carlos	Não finalizou	Não utilizou	-----	-----	Página por página	Sim	Sim	Lista
Cauan	-----	Utilizou	-----	Narrativa	Página por página	Sim	Sim	Narrativa
Fabiana	Não realizada	Não utilizou	-----	-----	Não finalizou	Sim	Sim	Narrativa
Iara	-----	Utilizou	-----	Narrativa	História em geral	Sim	Sim	Narrativa
Igor	-----	Utilizou	-----	Lista	História em geral	Sim	Sim	Narrativa
Ingrid	-----	Utilizou	-----	Lista	Página por página	Sim	Sim	Lista
Jean	-----	Faltou 1	Desvio do assunto	Narrativa	Página por página	Sim	Sim	Lista
Jéssica	-----	Utilizou	-----	Narrativa	História em geral	Sim	Sim	Narrativa
Lara	-----	Utilizou	Realização de proposta diferente	Narrativa	História em geral	Sim	Sim	Narrativa
Lauren	-----	Utilizou	Desvio do assunto	Lista	Página por página	Sim	Sim	Lista
Larissa	Não realizada	Não utilizou	-----	-----	Página por página	Sim	Não	Lista
Mariana	-----	Utilizou	-----	Lista	Página por página	Sim	Sim	Lista
Marília	Não realizada	Não utilizou	-----	-----	Página por página	Sim	Não	Lista
Nara	-----	Utilizou	-----	Narrativa	História em geral	Sim	Sim	Narrativa
Natasha	-----	Utilizou	-----	Narrativa	Página por página	Sim	Sim	Narrativa
Nathalia	Não	Não utilizou	-----	-----	Página	Sim	Sim	Narrativa

	realizada				por página			
Thayna	-----	Utilizou	Realização de proposta diferente	Narrativa	Página por página	Sim	Sim	Lista
Vanessa	Não realizada	Não utilizou	-----	-----	História em geral	Sim	Sim	Lista