



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NIDIANE MARJORIE SILVEIRA DE SOUSA

CONTO E RECONTO DE TIRINHAS:
ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FORTALEZA

2015

NIDIANE MARJORIE SILVEIRA DE SOUSA

**CONTO E RECONTO DE TIRINHAS:
ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Araújo

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S696c Sousa, Nidiane Marjorie Silveira de
 Conto e reconto de tiririnhas: oralidade e argumentação na educação infantil. / Nidiane Marjorie
 Silveira de Sousa. – 2015.
 68 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

 Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Instituto Universidade Federal do
 Ceará, Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil, Fortaleza, 2015.
 Orientação: Prof. Dr. Júlio Araújo.

1. Professores – Formação. 2. Educação de crianças. 3. Literatura infantojuvenil. I. Título.

CDD 370.7108131

NIDIANE MARJORIE SILVEIRA DE SOUSA

**CONTO E RECONTO DE TIRINHAS:
ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Aprovada em 15/03/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo (UFC)

Prof. Dr. Messias Dieb (UFC)

Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde, determinação e força para concluir essa pesquisa, além de ter me presenteado com o maior presente de todos, a oportunidade de tornar-me mãe durante o processo de criação desse trabalho.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Júlio Araújo, pela dedicação, suporte, e orientações tão precisas e imprescindíveis no processo de criação desse trabalho.

Aos professores doutores Messias Dieb e Elaine Forte-Ferreira, membros da banca examinadora, pelas contribuições preciosas por ocasião de minha defesa.

Aos meus pais pelo apoio constante e incondicional, pelo amor, pelas cobranças tão necessárias que me levaram a crescer e buscar o aprimoramento constante.

Ao meu marido, Luis Henrique, que me amou e apoiou veementemente impulsionando-me e dando apoio em todos os momentos de dificuldade. A ele dedico o meu amor e a minha vida.

A amiga querida, Sara Guimarães, sempre tão presente, que compartilhou comigo ideias, anseios e dificuldades, impulsionando-me nos momentos que pensei em desistir.

As amigas que conquistei durante o curso, Paula, Márcia, Girliane, Viviane, sempre determinadas e preocupadas com a qualidade da educação destinada às nossas crianças.

As amigas e madrinhas amadas, Elis Albuquerque, Úrsula Lopes e Dirlane Rocha que compreenderam meu distanciamento e reclusão para que o trabalho pudesse ser concluído de forma efetiva e eficaz. A elas minha eterna gratidão.

A minha amiga e mentora, Eliana Batista, que me ensinou a defender e amar tão veementemente a educação infantil.

As minhas companheiras de trabalho, Célia Maciel, Eliane Cavalcante, Kelly Kate, que tanto contribuíram no dia a dia para o desenvolvimento do meu trabalho, apoiando, criticando e levando-me a refletir de forma construtiva acerca da minha prática diária.

A todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a possibilidade de desenvolver a oralidade através do conto e reconto de gibis com crianças entre 3 e 4 anos de idade, observando-se, a capacidade de argumentação oral em ambiente escolar através do estímulo pela leitura de quadrinhos, verificando o interesse pelo gênero, bem como a capacidade de compreensão apresentada pelas crianças, observando de que forma acontece o reconto feito pelos infantes, identificando competências e habilidades internalizadas, pontuando e apresentando contribuições significativas no desenvolvimento da linguagem oral. Tomamos como base teórica a tese da professora Alessandra Cardozo de Freitas (2005) no que se refere à ação argumentativa das crianças na discussão de histórias, autores como Chaer e Guimarães (2012) que discorrem acerca da importância do estímulo da linguagem oral já na primeira infância e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Fortaleza com um grupo de cinco crianças, com idade entre 3 e 4 anos de idade. A pesquisa consistia em oficinas coletivas de conto e reconto de tirinhas. A pesquisadora era responsável por fazer a contação dos quadrinhos e, em seguida, as crianças tinham espaço para fazer o reconto e expressar suas opiniões e expressões que eram transcritas pela pesquisadora. Concluímos que a contação por meio de história em quadrinhos pode ser um importante apoio metodológico ao professor de educação infantil e uma boa opção para trabalhar-se o letramento infantil em salas de experiências ou salas de aulas. Observamos que as crianças são capazes de internalizar conceitos sociais, desenvolvendo a capacidade crítica e argumentativa que são essenciais em sua autoafirmação como cidadãos atuantes e transformadores da comunidade na qual estão inseridos. Percebemos que o conto e reconto de gibis cria oportunidades de ampliação das habilidades de comunicação oral, favorecendo o desenvolvimento de competências argumentativas e habilidades de reconto de textos coletivos ou individuais.

Palavras-Chave: Conto. Reconto. Oralidade. Argumentação. Gibis.

ABSTRACT

This study aims to investigate the possibility of developing oral communication through the story and retelling of comic books with children between 3 and 4 years old, observing the ability of oral argument in the school environment by encouraging the reading comic books and comics, checking the interest in the genre, and the ability of understanding presented by children, observing how it happens recount done by infants, identifying skills and internalized skills, scoring and presenting significant contributions in the development of oral language. We take as theoretical base the thesis of Professor Alessandra Cardozo de Freitas (2005) with regard to the argumentative action of children in discussing stories, authors such as Chaer and Guimarães (2012) who talk about the importance of oral language stimulation on the first childhood and the National Curriculum Benchmarks for Early Childhood Education (1998). We developed a qualitative research in a Children's Educational Center (CEI) in Fortaleza with a group of five children, aged 3 and 4 years old. The research consisted of collective workshops tale and retelling of strips. The researcher was responsible for making the storytelling of comics and then the children had space to do the recall and express their opinions and expressions that were transcribed by the researcher. We conclude that storytelling through comics can be an important methodological support to the professor of early childhood education and a good option to work up the children's literacy experiences in rooms or classrooms. We observed that children are able to internalize social concepts, developing the critical and argumentative skills which are essential in your self-assertion as active citizens and community transformers in which they live. We realized that the tale and comic book retelling creates expansion opportunities for oral communication skills, fostering the development of argumentative skills and retelling skills of collective or individual texts.

Keywords: Tale. Retalling. Orality. Argumentation. Comic Books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Calvin & Haroldo – Tirinha #615 (26 de Julho de 1987).....	31
Figura 2 - Calvin & Haroldo – Tirinha #587	32
Figura 3 - Calvin & Haroldo – Tirinha #265	33
Figura 4 - Calvin & Haroldo – Tirinha #265	46
Figura 5 - Reescrita do reconto das crianças/ Reconto da tirinha #615.....	56
Figura 6 - Reconto da quadrinha feita pelas crianças – Tirinha #265	60
Figura 7 - Reconto da quadrinha feita pelas crianças – Tirinha #587	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de Compreensão do Conto.....	38
Quadro 2 - O Silêncio inicial das crianças	39
Quadro 3 - Leitura de Imagens feita pelas crianças	40
Quadro 4 - Antecipação de momentos da oficina	41
Quadro 5 - Questionamentos levantados pelas crianças.....	42
Quadro 6 - Diálogo Pesquisador e Crianças: As crianças mostram-se silenciosas	43
Quadro 7 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Identificando situações através da leitura de imagens	44
Quadro 8 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Crianças complementando a fala da pesquisadora através da leitura de imagens.....	46
Quadro 9 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Crianças utilizando-se de estratégias de recordação da oficina	47
Quadro 10 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Crianças utilizando-se de estratégias de antecipação e predição da oficina	48
Quadro 11 - As crianças fazem comparações com vivências diárias	49
Quadro 12 - As crianças questionam palavras ou expressões	50
Quadro 13 - As crianças fazem questionamentos acerca do enredo da tirinha	51
Quadro 14 - Estratégias de Reconto Mobilizadas pelas Crianças.....	52
Quadro 15 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto: Silêncio	54
Quadro 16 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto: Negação	55
Quadro 17 - Diálogo Pesquisador e Crianças/ Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto:Recapitulação da História.....	57
Quadro 18 - Diálogo Pesquisador e Crianças/ Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto:Construção Colaborativa.....	58
Quadro 19 - Diálogo Pesquisador e Crianças/ Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto: Mudança de Enredo.....	59

*“A criança é feita de cem. A criança tem
cem mãos, cem pensamentos, cem modos
de pensar, de jogar e de falar. Cem
sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.”*
(Loris Malaguzzi)

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2	CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	A História da Educação Infantil e as Questões em Torno do Currículo	19
2.2	O Ensino da Oralidade na Educação Infantil	24
2.3	Mediação Pedagógica no Contexto do Conto e Reconto em Sala de Aula.....	25
3	CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	28
3.1	Tipo de Pesquisa	28
3.2	Cenários e Sujeitos da Pesquisa	29
3.3	Processo de Geração e Organização de Dados	30
3.4	Análise de Dados.....	35
3.4.1	<i>Das estratégias de compreensão mobilizadas pelas crianças durante o processo de leitura das tirinhas</i>	<i>35</i>
3.4.2	<i>Das estratégias apresentadas pelas crianças no processo de reconto das tirinhas</i>	<i>36</i>
4	CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS	37
4.1	O Processo de Leitura das Tirinhas pelas Crianças e as suas Estratégias de Compreensão	38
4.1.1	<i>Estratégias de compreensão: do silêncio, afirmação e repetição</i>	<i>43</i>
4.1.2	<i>Estratégias de compreensão:apontando para o personagem, fazendo a leitura de imagens, respondendo perguntas.....</i>	<i>44</i>
4.1.3	<i>Estratégias de compreensão:recordação, antecipação da oficina e predição.....</i>	<i>47</i>
4.1.4	<i>Estratégias de compreensão:comparação de momentos da história com ações vivenciadas no dia a dia.....</i>	<i>49</i>
4.1.5	<i>Estratégias de compreensão: questionamento do enredo da história.....</i>	<i>50</i>
4.2	O Processo de Reconto das Tirinhas pelas Crianças e as suas Estratégias de Compreensão	52
4.2.1	<i>Estratégias de reconto: do silêncio, negação.....</i>	<i>54</i>
4.2.2	<i>Estratégias de reconto: recapitulação da história</i>	<i>56</i>
4.2.3	<i>Estratégias de reconto: construção colaborativa e negociação de termos.....</i>	<i>58</i>
4.2.4	<i>Estratégias de reconto: leitura de imagens</i>	<i>59</i>
4.2.5	<i>Estratégias de reconto: mudança de enredo.....</i>	<i>59</i>
5	CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	63

5.1	Pontos Essenciais do Trabalho.....	63
5.2	Implicações da Pesquisa	65
5.3	Sugestões de Continuidade da Pesquisa	65
	REFERÊNCIAS.....	67

1 CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Perdoem o incômodo, estamos brincando.”
(FRATO, 2008, p. 227)*

Atualmente, a educação infantil no Brasil vem contabilizando avanços que influenciarão a longo prazo a sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos justos, livres, solidários, críticos, capazes de atuar positivamente na comunidade na qual estão inseridos, trabalhando na promoção do bem-estar de todos e do meio ambiente. Tais avanços foram estabelecidos a partir de leis como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir dos documentos anteriormente descritos ocorreu um novo ordenamento legal no Brasil, e a criança passou a ser vista como sujeito de direitos. As instituições de educação infantil não poderiam funcionar somente sob o caráter assistencialista ou preparatório para alfabetização ou formação profissional posterior. A relação entre o cuidar e educar tornou-se evidente e indissociável, o educador não poderia ser o único detentor do saber, mas sim um mediador que iria atuar junto às crianças na ampliação de saberes e conhecimentos de naturezas diversificadas, possibilitando a vivência de experiências significativas para o seu desenvolvimento integral de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999).

A promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 suscitou o interesse de vários educadores e intelectuais que se propuseram a orientar e entender o desenvolvimento infantil, bem como o advento dessa nova modalidade de educação pautada nos princípios éticos, políticos e estéticos comprometida com a ludicidade, democracia e sustentabilidade ambiental. Selma Garrido Pimenta (1994, p. 43), discorrendo acerca da política de formação dos profissionais da educação infantil afirma:

Entendemos que a educação é um fenômeno humano. Nesse sentido, a sociedade construída pelos homens tem frente às crianças e jovens a dupla e indissociável tarefa de tomá-los ao mesmo tempo usuários e beneficiários da riqueza civilizatória historicamente acumulada, bem como partícipes e construtores dessa mesma riqueza. Ou seja, prepará-

los para se elevarem ao nível da civilização atual – suas riquezas e seus problemas – para nela atuar como cidadãos.

Portanto, a educação é prática social e está associada não somente à aprendizagem de conteúdos, mas à capacidade de um indivíduo atuar em sociedade por meio de processos de humanização, letramento e ampliação de conhecimentos científicos, políticos, artísticos e tecnológicos, sendo receptor e também construtor do legado civilizatório da sociedade na qual está inserido.

Segundo as orientações curriculares para a educação infantil do Estado do Ceará (CEARÁ, 2011), o processo educativo é complexo, daí a necessidade de definições acerca do que é aprender e ensinar, ressaltando que o aprendizado das crianças acontece de forma integrada e socializada com os adultos e por meio de brincadeiras e experiências lúdicas em consonância com um ambiente preparado e igualmente estimulante e acolhedor. As instituições de educação infantil são responsáveis por elaborar sua proposta pedagógica que contenham metas a serem alcançadas e delineamentos acerca do currículo que representa o conjunto de experiências e atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição com o objetivo de ampliar e mediar as aprendizagens das crianças.

Tomando como eixo norteador as brincadeiras e interações, os educadores possuem a responsabilidade de proporcionar experiências numéricas e linguísticas contextualizadas favorecendo a apropriação de conhecimentos dos educandos. Experiências voltadas para a autonomia, saúde, biodiversidade, ampliação cultural, ampliação do vocabulário e numeralização. Considerando o amplo quadro temático de que se compõe o currículo da Educação Infantil, por uma necessidade de recorte, optamos por nos deter no ensino da linguagem, por acreditarmos em sua relevância para o desenvolvimento integral da criança, socialização, integração e inserção nas práticas culturais do meio em que vive. Segundo Bueno (2003), o homem vive mergulhado na linguagem em suas diferentes formas e materialidades. A escrita, uma destas formas, tem a função de repesar de forma gráfica, nossas ideias, desejos e pensamentos. Assim, optar pelo estudo da linguagem na educação infantil é importante porque nos proporciona o conhecimento e a capacidade de contribuir para o desenvolvimento cognitivo infantil em suas diversificadas etapas e particularidades.

Atualmente, devido à grande importância da escrita nas sociedades letradas, muitos educadores se detêm somente nessa forma de comunicação esquecendo-se que outras formas de linguagem são igualmente indispensáveis ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a linguagem oral precede a escrita e tem em sua estrutura elementos de comunicação completos e eficazes capazes de corresponder à necessidade de transmissão de conhecimento e cultura. Acerca disso, podemos dizer que “a linguagem oral é marcada por qualidades rítmicas, entoacionais, expressivas e paralinguísticas, advindas das situações interacionais, nas quais papéis sociais e atos de significação são negociados pelos interlocutores” (SILVA, 1989). Ou seja, a oralidade possui um papel social e cultural indispensável na formação do homem dada às suas características similares à escrita que correspondem à necessidade de comunicação e interação entre indivíduos na sociedade.

Não obstante a importância da oralidade, é incontestável o fato de que, atualmente, as instituições de educação infantil têm priorizado o ensino da leitura e da escrita em detrimento do ensino e do desenvolvimento da oralidade, negando ou diminuindo a importância desta modalidade da língua para o desenvolvimento integral da criança. Em função dessa argumentação, entendemos que é necessário refletir sobre qual o lugar que a oralidade vem assumindo no currículo e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois vem sendo esquecida como um ponto importante do currículo. Em consequência disso, poucas são as produções acadêmicas a respeito do tema que possam subsidiar os educadores no que se refere ao desenvolvimento dessa área específica da linguagem. Podemos ressaltar, também, a pressão social exercida pelos pais que anseiam em ver suas crianças tendo domínio da leitura e escrita acreditando que a aquisição precoce de tais aprendizagens sejam sinônimo de competência e sucesso nas séries posteriores.

Essa realidade, que gravita em torno da oralidade na sala de aula de criança pequenas, nasce de um desconhecimento tanto dos pais, como de algumas instituições educacionais a respeito do desenvolvimento infantil, bem como das diretrizes educacionais que norteiam essa modalidade de ensino. Os educadores atuais possuem, além do desafio de mediar a aprendizagem da criança promovendo um ambiente rico em experiências contextualizadas e significativas, o desafio de superar anos de um

modelo educacional tradicional que prioriza a aquisição cada vez mais precoce de conhecimentos diversos nas áreas como matemática, português, ciências, dentre outras.

Através dos questionamentos anteriores acerca da pluralidade de experiências que devem ser proporcionadas às crianças nas séries iniciais, nos deteremos a investigar, no contexto da educação infantil, o desenvolvimento da oralidade, buscando reafirmar seu lugar de importância junto à escrita e aos demais conteúdos do currículo trabalhados nessa época do desenvolvimento. São vários os gêneros textuais que podem ser utilizados como apoio à argumentação das crianças e o trabalho do educador infantil, são eles: os contos de fadas, as tirinhas, os quadrinhos, as parlendas, as fábulas, dentre outros. O professor da educação infantil pode utilizar todas as opções anteriormente descritas da forma mais significativa, lúdica, prazerosa e democrática possível para as crianças, despertando o interesse pela leitura e argumentação de diversos gêneros textuais, ampliando seu repertório cultural e linguístico através de experiências brincantes e interações. Para Brandão e Rosa (2011, p. 64-65):

brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras. Tal desenvolvimento é especialmente relevante porque, além de resgatar experiências culturais difundidas nos textos de tradição oral (parlendas, trava-línguas, adivinhas, canções, dentre outros), contribuem com o próprio processo de alfabetização.

Diante de tais reflexões, resolvemos investigar a possibilidade de desenvolver a oralidade através do conto e reconto de gibis com crianças entre 3 e 4 anos de idade, observando a capacidade de argumentação oral em ambiente escolar mediante o estímulo pela leitura de gibis e quadrinhos infantis. A escolha do gênero gibis deu-se em razão de uma identificação e interesse despertado desde a infância, quando ainda no processo de letramento, fomos estimulados por esse tipo de leitura que tornou-se marcante até os dias atuais. Percebemos, porém, que as instituições de educação infantil são escassas desse tipo de material, surgindo, portanto a necessidade de se buscar subsídios que possam embasar ou despertar sua utilização mais ampla e eficaz junto às crianças pequenas. Temos como objetivos principais observar o interesse das crianças pela leitura dos gibis, sua capacidade de compreensão e argumentação oral apresentada por meio do reconto pelas próprias crianças do que foi

lido ou apresentado, para então pontuar e apresentar as contribuições significativas que o conto e o reconto de gibis acrescentou no desenvolvimento da linguagem oral, identificando as competências, aprendizagens ou habilidades que as crianças foram capazes de internalizar com o suporte dos quadrinhos.

Os gibis permeiam o imaginário das crianças, despertando o interesse e a atenção por conter em sua fórmula uma mistura de figuras e personagens com pequenos diálogos acessíveis e de fácil compreensão. O leitor além de realizar a leitura escrita terá a oportunidade de fazer uma leitura de imagens, gestos e expressões, daí a importância de utilizá-los como suporte ao desenvolvimento da capacidade de argumentação na educação infantil.

Freitas (2005) se propôs a analisar a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica através do conto e reconto de histórias. Os contos de fadas foram o gênero literário escolhido pela autora como suporte à discussão de histórias realizadas com crianças entre 5 e 6 anos de idade. Na tese em questão, foram ressaltados a importância e os benefícios da mediação pedagógica. Vamos nos embasar, portanto, nos caminhos percorridos por Freitas (2005) quanto ao desenvolvimento e à aplicação da pesquisa e etapas como a pré-contação de histórias, contação de histórias, discussão de pós-contação e análise, utilizando um suporte de gênero diferenciado: Quadrinhos, e crianças com idade entre 3 e 4 anos. Buscaremos entender e analisar de que forma as crianças compreenderam o que foi lido e mostrado através de indagações que os conduzam a verbalização de seus pensamentos e conclusões.

A faixa etária escolhida deu-se em virtude de experiências vivenciadas desde o ano de 2010 com grupos de crianças nos centros de educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Por meio do trabalho desenvolvido nos CEIs, percebemos que as crianças possuem pouco contato com revistas em quadrinhos, sendo os livros infantis e os contos de fadas os mais utilizados em momentos de conto e reconto de histórias. A partir de tal constatação, surgiu a necessidade de levarmos outro gênero textual para apreciação e exploração das crianças, analisando e observando características do desenvolvimento de sua capacidade de argumentação.

Nosso trabalho foi assim organizado: Fundamentação teórica, que aponta o embasamento teórico e autores que nortearam nossa pesquisa; A metodologia que trata do tipo de pesquisa desenvolvida, bem como a forma como ela foi aplicada, Análise de dados com quadros e figuras, as estratégias de compreensão do conto e reconto apresentadas pelas crianças e as Considerações Finais que tratam das nossas conclusões acerca das oficinas desenvolvidas.

2 CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem) mas roubaram-
lhe noventa e nove.”*
(LORIS MALAGUZZI, 1999, p. 03)

A linguagem, em todas as suas manifestações, traduz a principal forma de comunicação do ser humano. Desde os anos iniciais, a criança procura comunicar-se com os demais seres de sua espécie através de diversificadas formas, seja no choro, balbucio, ou até na tentativa de pronunciar algumas palavras comuns em seu meio social (CAVALCANTE, 2003).

Com base nesse pressuposto geral, neste capítulo, vamos discutir acerca da importância da linguagem oral, buscando inicialmente, fazer um resgate histórico da educação infantil no mundo com base nos pensadores e filósofos que procuraram discorrer acerca dela e os avanços deixados por eles até a educação de crianças pequenas vivenciada atualmente no Brasil e no mundo. Nesse âmbito, vamos discutir, ainda, acerca do currículo da educação infantil, das questões que giram em torno das brincadeiras e interações de crianças pequenas, do ensino da oralidade e sua importância pedagógica até chegarmos ao papel do professor como mediador pedagógico e sua importância no desenvolvimento infantil em sala de aula.

Discutir sobre as questões anunciadas no parágrafo anterior é relevante para nossa pesquisa na medida em que são pontos que não apenas fundamentam os objetivos de nossa pesquisa, como também norteiam o trabalho pedagógico do professor e tem sido alvo de discussões e questionamentos por parte dos pensadores educacionais, políticos, familiares e educadores nos dias atuais.

2.1 A História da Educação Infantil e as Questões em Torno do Currículo

Já se tornou um truísmo afirmar que as concepções de infância e educação infantil passaram por várias transformações e interpretações ao longo dos anos.

Contudo, no contexto de nosso trabalho, julgamos relevante refazer, minimamente, essa história para chegarmos a discutir sobre os conteúdos que passaram a compor o currículo dessa importante fase da educação básica de nosso país.

Assim, se voltarmos na história da humanidade, perceberemos fortes implicações dos fatos históricos nas concepções relativas ao universo infantil. Por exemplo, desde a Idade Média, na qual a criança era percebida como um adulto em miniatura, passando pelo Renascimento e pela Revolução Industrial, em que surgiu a necessidade de uma educação voltada para crianças com o intuito de prepará-las para o mercado de trabalho, é possível constatar que todas essas transformações influenciaram diretamente a visão de criança que temos atualmente, por isso vamos explorar cada uma dessas questões históricas e sociais.

Segundo Manuel Pinto (1997, p. 34) a abordagem da infância a partir de um ponto de vista histórico obriga-nos a ir ao encontro do trabalho de Philippe Ariés (1960). Em seu Livro “A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime” de 1960, Ariés sustenta que:

- a) A ideia moderna de infância como fase autônoma relativamente à adultez só começa a adquirir pertinência na sensibilidade e na vida social a partir dos finais do século XVII e especialmente no século XVIII, em alguns setores da aristocracia e, sobretudo da burguesia.
- b) Nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo uma especificidade relativamente ao adulto.
- c) Na idade média, as crianças são representadas como adultos em miniatura: trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos.
- d) Finalmente, nas classes populares, os antigos gêneros de vida e as antigas concepções de infância mantiveram-se quase até nossos dias, havendo mesmo razões numa regressão verificada com o advento da industrialização e a procura de mão de obra infantil.

O que podemos observar, através das citações anteriores, é a inexistência de políticas ou práticas educacionais voltadas para a educação infantil. Segundo as quais as crianças nobres ou das classes mais favorecidas eram tratadas como pequenos adultos, enquanto que as crianças de classes menos favorecidas eram preparadas para aprender um ofício e serem inseridas no mercado de trabalho desde cedo. Tal forma de pensar, tratar e ver a criança se perpetuou por toda a idade medieval, sofrendo algumas alterações com o advento da burguesia mercantil, o Renascimento e, a seguir, com a

Revolução Francesa que viria perpetuar uma nova sensibilidade em relação à educação de crianças voltada não só para sua proteção, mas também para a sua formação social e cognitiva.

Para Pinto (1997, p. 44) a infância reduzia-se ao curto espaço de tempo que mediava entre o nascimento e os sete anos, durante o qual as crianças impetravam cuidados especiais de alimentação e proteção. Em função disso, as mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a diferir a integração no mundo adulto, cada vez para mais tarde, e a marcar o tempo da infância progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização.

A partir dessa nova sensibilidade em relação a aprendizagem infantil surgiram alguns pensadores que buscaram discutir o tema, favorecendo o desenvolvimento de teorias a respeito da relação das crianças com o mundo adulto e as suas formas de apropriação de conhecimentos. Aqui iremos citar John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) e Mead (1863-1931), ambos, respectivamente, fundadores das correntes filosóficas: empirismo, romantismo e interacionismo simbólico.

Locke (1693) desenvolveu a teoria da “tabula rasa”. Segundo ele, a criança nascia como uma “folha em branco” e os pais e professores seriam os principais responsáveis pela sua formação e apropriação de conhecimentos. Locke defendia, também, a importância do cuidado e proteção que deveria ser designado às crianças tornando-os “cidadãos ativos, civilizados, alfabetizados e racionais”. Já Rousseau (1966) defendia criança como um “ser bom e puro” buscando a “preservação da espontaneidade infantil”. Acerca dessa visão de Rousseau, assim nos explica Pinto (1997, p. 40)

Rousseau sustenta que o adulto deve proporcionar uma orientação que seja o mais reduzida possível, sem nunca pretender ensinar à criança as respostas corretas, mas ajudá-la antes a aprender a resolver os seus próprios problemas.

Podemos perceber que os pensadores supramencionados ressaltam significativamente a importância da intervenção do adulto na formação da criança. Seja como for, em ambos os autores, já se percebe uma mudança em relação às concepções

de criança, pois tanto em Locke quanto em Rousseau, a criança é um ser que precisa de cuidados especiais, entre os quais, a figura de um professor.

Conforme nos informa Pinto (1997, p. 43), Mead (1934), cuja obra foi publicada somente em 1934, após sua morte, “procurou estudar os processos pelos quais se desenvolve na criança o sentido do eu (*Self*) e do outro”, salientando a importância do “jogo infantil no sentido de representação de papéis, constituindo-se como passo essencial no processo de construção da autoconsciência da criança”. É imperioso observar que, com Mead, o jogo simbólico no sentido da representação de papéis pelos infantes nos momentos de brincadeira (faz de conta) foi mostrado por este autor como essencial para o desenvolvimento integral da criança, o que representa um importante avanço. Nesse sentido, conforme salienta Mead (1934) citado por Pinto (1997, p. 43)

Através da atividade lúdica, não só emerge a consciência dos outros e de si mesmo, como também se vai desenvolvendo um processo destas diferentes dimensões na consciência da criança. O que transforma o jogo numa verdadeira instância e meio de desenvolvimento da relação e da sociabilidade.

Buscamos destacar aqui as teorias e os autores acima mencionados, por acreditarmos em suas influências na educação infantil atual no Brasil e no mundo. Desde a importância da intervenção do adulto na apropriação de conhecimentos tão amplamente destacada por Locke até a importância do jogo simbólico defendida por Mead, todas as correntes filosóficas históricas que se transformaram, tiveram suas adaptações e contribuem até os dias atuais para o desenvolvimento de um “pensar” voltado para a qualidade da educação de crianças pequenas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996) foram os principais documentos oficiais que impulsionaram os avanços da educação infantil, traduzindo-se, portanto, em marcos legais para a qualidade dessa modalidade de ensino. Para Assis (1998), a integração da educação infantil no âmbito da educação básica, como direito das crianças e suas famílias e dever do estado, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores que, ao longo dos anos, transformaram em ação concreta, legalmente legitimada, esta demanda social por educação e cuidado para as crianças de 0 a 6 anos.

Com o advento da obrigatoriedade da educação de crianças, vários outros fatores foram objetos de discussão tais como: a qualidade dos ambientes educacionais, a formação dos professores, o currículo, dentre outros. A seguir falaremos um pouco acerca do currículo da educação infantil, dos conteúdos considerados essenciais ao desenvolvimento dos infantes e em suas formas de apropriação de conhecimentos.

Assis (1998) afirma a importância do reconhecimento das crianças como seres íntegros, os quais aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de forma articulada e gradual. Dessa forma, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas, devem ser articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

Portanto, com base no que foi descrito, os currículos das instituições de educação infantil devem proporcionar experiências tanto de socialização, quanto de articulação de conhecimentos sociais com os conhecimentos linguísticos, científicos e tecnológicos, dando acesso às crianças ao patrimônio histórico e cultural da sociedade na qual estão inseridos.

Queremos destacar, também, a importância do brincar como atividade fundamental ao desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Para Leal e Silva (2010), a concepção de brincadeira é uma noção historicamente construída e que a partir de uma perspectiva sociocultural, compreendemos a brincadeira como uma atividade social infantil, desenvolvida por crianças entendidas enquanto sujeitos históricos e sociais, marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas que também o marcam. Nessa perspectiva, a brincadeira é uma produção cultural da sociedade humana e não algo biologicamente determinado.

Dentre todas as aprendizagens que surgem provenientes do ato de brincar infantil, bem como da articulação de saberes e de conhecimentos presentes no currículo das instituições educacionais, iremos nos deter no desenvolvimento da linguagem verbal, refletindo acerca da ampliação do contato das crianças com as formas linguísticas (oral e escrita) e sua inserção no mundo letrado.

De acordo com Forte-Ferreira (2014), a linguagem oral e escrita fazem parte de nosso cotidiano e estão interligadas. Assim, a escola é responsável por dar acesso e estabelecer condições de desenvolvimento das duas linguagens, ampliando o repertório cultural e linguístico das crianças. Atualmente, porém, observamos a linguagem escrita obtendo maior destaque nas escolas e uma busca por uma aprendizagem e desenvolvimento precoces. A seguir buscaremos levantar algumas reflexões acerca do ensino da oralidade na educação infantil, ressaltando suas contribuições e importância no desenvolvimento integral da criança.

2.2 O Ensino da Oralidade na Educação Infantil

Segundo Chaer e Guimarães (2012), a linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, a oralidade amplia nossas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais.

A linguagem oral se apresenta para a criança como uma “porta” de abertura para o mundo, sendo umas das primeiras formas de comunicação do ser humano. Por meio da oralidade, a criança tem condições de desdobrar o mundo, socializar-se com os demais seres de sua cultura e comunicar-se disseminando ideias, influenciando e sendo influenciado pela cultura da sociedade na qual está inserido.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 120)

Conhecendo a importância, a relevância e a necessidade do estímulo da linguagem oral, discutiremos acerca das formas a partir das quais o professor pode estimular o desenvolvimento dessa modalidade de linguagem no dia a dia em sala de aula, permitindo que as crianças se utilizem da liberdade de expressão

Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano não garante a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas (CHAER; GUIMARÃES, 2012 *apud* DIAS, 2001, p. 36).

A citação anterior nos direciona para pensarmos na relevância do contexto sem o qual qualquer atividade proposta para as crianças fica inadequada. Nessa perspectiva, o professor é o principal responsável por criar situações favoráveis ao desenvolvimento da oralidade das crianças em sala de aula, criando não somente um ambiente real de comunicação e socialização saudável entre elas, mas desenvolvendo experiências lúdicas que possibilitem o desenvolvimento contextualizado da linguagem oral.

Citaremos a seguir algumas experiências que contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da linguagem oral em salas de educação infantil. São elas: Experiências com músicas, Rodas de Conversa, Dramatizações e Reconto de Histórias, dentre outros. Na presente pesquisa, buscamos explorar o reconto de histórias como atividade de apoio ao desenvolvimento e expressão da linguagem oral nas crianças. Optamos pelo (re)conto de histórias porque essa prática de recontar a história, além de incentivar o gosto pela oralidade, constitui uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente neste momento (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 79).

A nossa experiência de pesquisa com o (re)conto de histórias com as crianças nos permitiu perceber que prática do Reconto de histórias não só estimula a criança a falar, discutir acerca do que acabou de ouvir, mas também proporciona dados preciosos ao professor acerca do desenvolvimento linguístico das crianças, levando-o a intervir nos pontos de maior dificuldades apresentados por seus educandos, atuando como mediador pedagógico, assunto sobre o qual falaremos no tópico a seguir.

2.3 Mediação Pedagógica no Contexto do Conto e Reconto em Sala de Aula

A mediação pedagógica como um poderoso recurso para a aprendizagem das crianças em sala de aula é um expediente de incontestável importância no ensino da oralidade. Nesse sentido, Navarro e Prodócimo (2012) citam Oliveira (1993) por meio

de quem afirmam que a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se como um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Sob essa perspectiva, a mediação pedagógica, bem como as relações que a criança estabelece com os indivíduos a sua volta, traduzem-se como essenciais para o seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos das mais variadas áreas do conhecimento.

Outro fator importante de ser destacado quando nos referimos à mediação pedagógica do professor em salas de educação infantil se refere à intencionalidade. Navarro e Prodócimo (2012), com base em Fontana (2000), afirmam que a mediação pedagógica se destaca das interações cotidianas pela intencionalidade da ação.

Sendo assim, podemos dizer que toda e qualquer intervenção pedagógica deve ser dotada de uma intencionalidade que se reflete em diversificadas formas, desde a preparação dos espaços para receber as crianças, perpassando pela preparação de materiais, organização do tempo até a intervenção direcionada do professor em atividades e experiências desenvolvidas em sala de aula. Assim, a mediação pedagógica torna-se, também, essencial no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Acerca disso, Freitas e Amarilha explicam:

Compreendendo o percurso inicial do desenvolvimento da linguagem é como a transformação da fala social em fala interior, é que Vigotski enfatiza o processo de mediação pelo outro, argumentando que “o caminho do objeto [algo concreto ou simbólico, como a palavra] até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa (FREITAS; AMARILHA, 2007, p. 142 *apud* VYGOTSKY, 1999).

Como salientam Freitas e Amarilha, com base nos ensinamentos de Vigotski, a aprendizagem infantil perpassa por uma mediação para ser concretizada tendo seus fundamentos no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

desenvolvido pelo próprio autor. Entendemos a ZDP como a distância entre as aptidões ou aprendizagens que a criança realiza com mediação e sem mediação. Faz-se necessário, portanto, identificar o momento do desenvolvimento dessa criança para então atuar de forma eficaz na ampliação de suas aprendizagens.

Essa perspectiva é relevante para o nosso estudo porque através dela percebemos a importância da mediação educacional como impulsionadora do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, é importante trazeremos a voz de Freitas (2002, p. 3) para quem a mediação pelo outro se constitui aspecto central à intervenção pedagógica com o reconto de histórias, tendo em vista os avanços das crianças na estruturação da linguagem, entendida como a “progressiva organização de ideias, por meio da linguagem oral, escrita ou gráfica e de forma coletiva ou individual.

Aqui o reconto de histórias é apresentado como atividade primordial de intervenção pedagógica capaz de impulsionar o desenvolvimento linguístico das crianças, levando-as a aprenderem a organizar suas ideias e estabelecerem relações com o mundo social.

Percebemos, também, que quando falamos em desenvolvimento da linguagem oral, o Reconto de histórias e a mediação ou intervenção pedagógica tornam-se essenciais nesse processo, seja de forma socializada coletivamente ou individual.

No momento do reconto, as crianças se apóiam na escuta de histórias, encaminhando-se para a reconstrução do texto original à sua maneira. A princípio, a criança sente certa dificuldade ao recontar a história. Não dispondo ainda de uma boa sequência lógica, omite trechos necessários, prende-se a pormenores inúteis (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 79).

Em nossa pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de observar todas as afirmações acima descritas, bem como o apoio visual e gráfico que se traduziu em parte importante no momento da interpretação do texto lido e posteriormente, no reconto coletivo das crianças. No capítulo a seguir, mostraremos de forma detalhada os dados coletados na pesquisa, ressaltando os momentos de intervenção pedagógica e suas contribuições para a realização positiva das oficinas de reconto.

3 CAPÍTULO III: METODOLOGIA

“O amor é uma energia que une e nos faz reconhecer e comemorar a existência do outro, e que se manifesta de diferentes maneiras.”
(ANGÉLICA SÁTIRO, 2012, p. 47)

Neste capítulo, buscaremos delimitar o tipo de pesquisa realizada, apresentar o cenário e as suas condições de realização, bem como delinear as características dos sujeitos participantes e do material selecionado. Vamos, ainda, mostrar como aconteceu o processo de geração e análise de dados partindo das estratégias de compreensão do gênero literário quadrinhos até as estratégias de reconto utilizadas pelas crianças.

3.1 Tipo de Pesquisa

Segundo Neves (1996), a pesquisa social tem sido marcada por estudos que valorizam o emprego de métodos quantitativos para descrever e explicar fenômenos. Há algum tempo, porém, já é possível identificar outra forma de abordagem e possibilidade de investigação: a pesquisa qualitativa. Enquanto estudos quantitativos procuram seguir um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, não busca enumerar ou medir eventos e geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados, pois seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos (NEVES, 1996, p. 1).

Com base no caráter descritivo, indutivo, na riqueza dos dados que foram obtidos, na forma de relação direta com o objeto, no caráter amplo e na valorização que se dá à imaginação e à criatividade dos envolvidos na pesquisa é que escolhemos a abordagem qualitativa. Entendemos que a pesquisa qualitativa levanta dados simbólicos e que necessitam de um contexto para obter significado. Tomando como base Vigotsky (1998) em sua teoria sociointeracionista, destacamos, também, a influência do meio

social em que a criança está inserida, bem como a importância no mediador na zona de desenvolvimento proximal desta, atuando no processo de apropriação de conhecimentos. A pesquisa qualitativa nos permite mesurar diversas situações envolvidas no contexto da pesquisa e permite a participação direta ou intervenção do pesquisador como fator de influência no processo.

3.2 Cenários e Sujeitos da Pesquisa

À luz da perspectiva qualitativa anteriormente descrita, a presente pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil, instituição pública situada na periferia da cidade de Fortaleza.

As crianças atendidas, em sua maioria, pertencem a famílias de baixa renda, com formação familiar diversas, cujo sustento se dá basicamente por trabalho autônomo dos pais ou responsáveis em setores diversos, do comércio informal nas feiras do bairro e proximidades, da prestação de serviços na construção civil ou de políticas assistencialistas do governo, como o Bolsa Família. O CEI (Centro de Educação Infantil) busca manter um contato saudável com os pais ou responsáveis das crianças promovendo eventos atrelados a datas comemorativas locais, reuniões pedagógicas e sistemáticas onde o docente tem a oportunidade de conversar com a família acerca do desenvolvimento de cada criança, ou por meio de projetos educacionais, tais como o Projeto Jeitos de Brincar, desenvolvido nos meses de Outubro e Novembro de 2014, o qual teve como objetivo fazer o resgate cultural de brinquedos e brincadeiras, integrando comunidade e escola de forma regular.

Atualmente, O CEI conta com 167 alunos matriculados no total, variando entre turmas de Infantil II, III e IV, oito professores, um coordenador, três auxiliares educacionais e duas manipuladoras de alimentos e três auxiliares de serviços gerais. O quadro de docentes é composto por quatro professores efetivos, que atuam desde o ano de 2010 no referido CEI e quatro professores temporários, os quais possuem experiência diversificada, tanto em educação infantil como em escolas de ensino fundamental e médio. Dentre os professores efetivos, dois deles possuem pós-graduação na área de Educação. A escolha da instituição deu-se em decorrência da proximidade e convivência que estabelecemos desde o ano de 2010, quando ingressamos para ali

desenvolver um trabalho contínuo como educadora infantil. Atualmente, fazemos parte do grupo gestor que organiza, subsidia e apoia o planejamento das professoras, bem como o funcionamento regular do CEI.

Foram escolhidas cinco crianças para participarem da pesquisa, com idade entre 3 e 4 anos de idade, dentre elas quatro meninas e um menino. O critério de escolha deu-se por conta da assiduidade e da capacidade de oralizar já concretizada em seu desenvolvimento. Convém salientar que tais crianças são provenientes de duas salas de Infantil III, possuindo dois professores distintos. Usaremos nomes fictícios no decorrer da pesquisa como forma de proteger a identificação e privacidade dos sujeitos participantes. Os nomes escolhidos foram de personagens das revistas em quadrinhos “Peanuts” mais conhecidos pelo público infantil como Charlie, Lucy, Patty, Sally e Marcie.

3.3 Processo de Geração e Organização de Dados

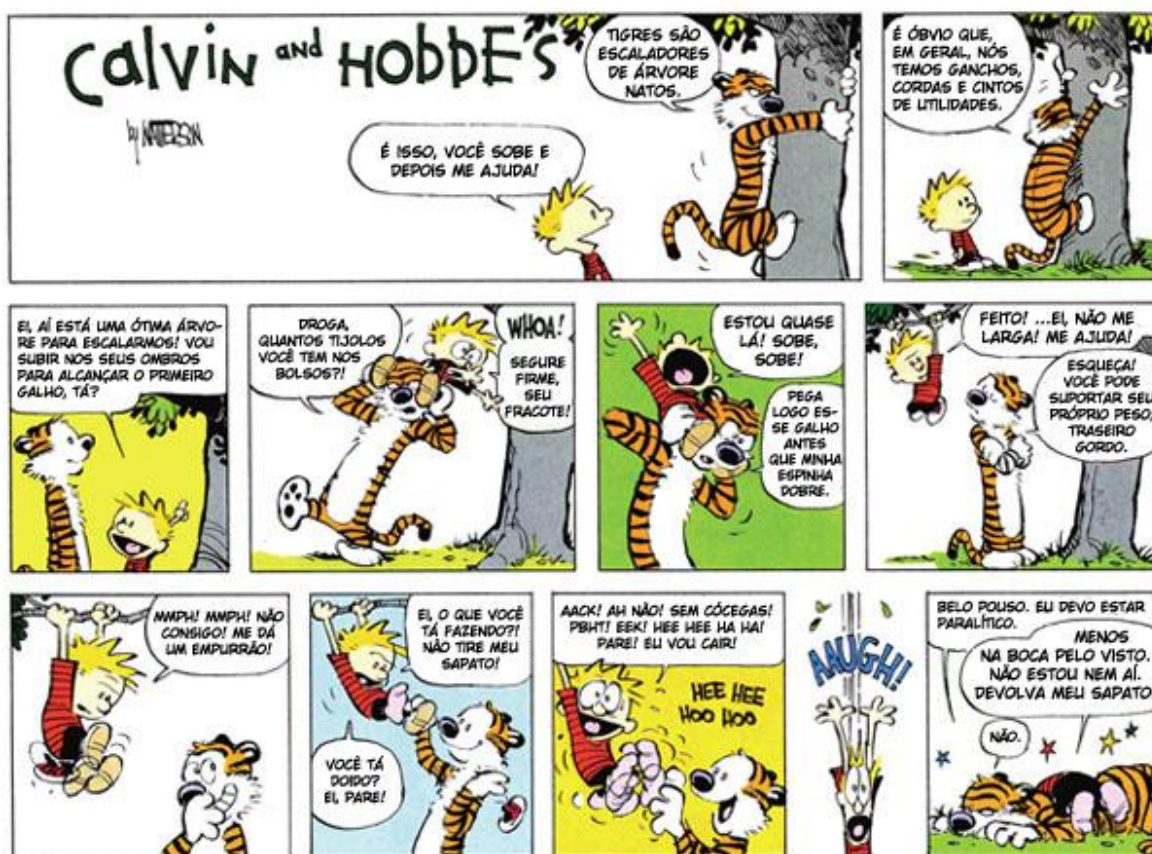
O processo de geração de dados deu-se através de três oficinas coletivas de contação de histórias em quadrinhos. Tomamos como base a pesquisa acerca da ação argumentativa na contação de histórias, de Freitas (2005), seguindo os seguintes caminhos: pré-contação de histórias, que consistia na apresentação dos personagens no primeiro encontro e transformou-se em uma recapitulação das histórias vivenciadas anteriormente nas demais sessões; contação de histórias ou leitura das quadrinhas pela pesquisadora; discussão de pós-contação por meio da qual, coletivamente, as crianças eram estimuladas a falar acerca do que haviam escutado, bem como suas impressões iniciais; e reconto de histórias, quando as crianças recontavam as historinhas em quadrinhos com suas próprias palavras, tendo a pesquisadora como a escriba.

Vamos ressaltar aqui a importância da discussão pós contação de histórias que, segundo Cardozo (2005, p. 51), constitui uma atividade significativa, tanto para o professor quanto para a criança que, ao externar seus pensamentos, ordena as ideias e as emoções por ela vivenciadas durante a contação de histórias. No transcorrer e após a leitura dos quadrinhos, surgiram momentos de questionamentos extremamente importantes tanto pela parte do pesquisador, tanto pelas crianças. Vindos, sobretudo das crianças, os questionamentos que enriqueceram bastante o processo de construção e

análise de dados, pois permitiram ao pesquisador identificar e compreender as formas de pensar das crianças, bem como a capacidade de questionamento e oralização de cada uma delas.

No que diz respeito à ordem em que apresentamos e trabalhamos com as tirinhas, é importante destacar que optamos por apresentar nas duas primeiras sessões histórias em quadrinhos mais ricas em detalhes (com mais desenhos) e com diálogos mais elaborados, para despertar o interesse e atenção das crianças, na expectativa de proporcionarmos a criação de um vínculo entre as crianças leitoras e os personagens das narrativas em quadrinhos, conforme podemos ver nas figuras abaixo.

Figura 1 - Calvin & Haroldo – Tirinha #615 (26 de Julho de 1987)

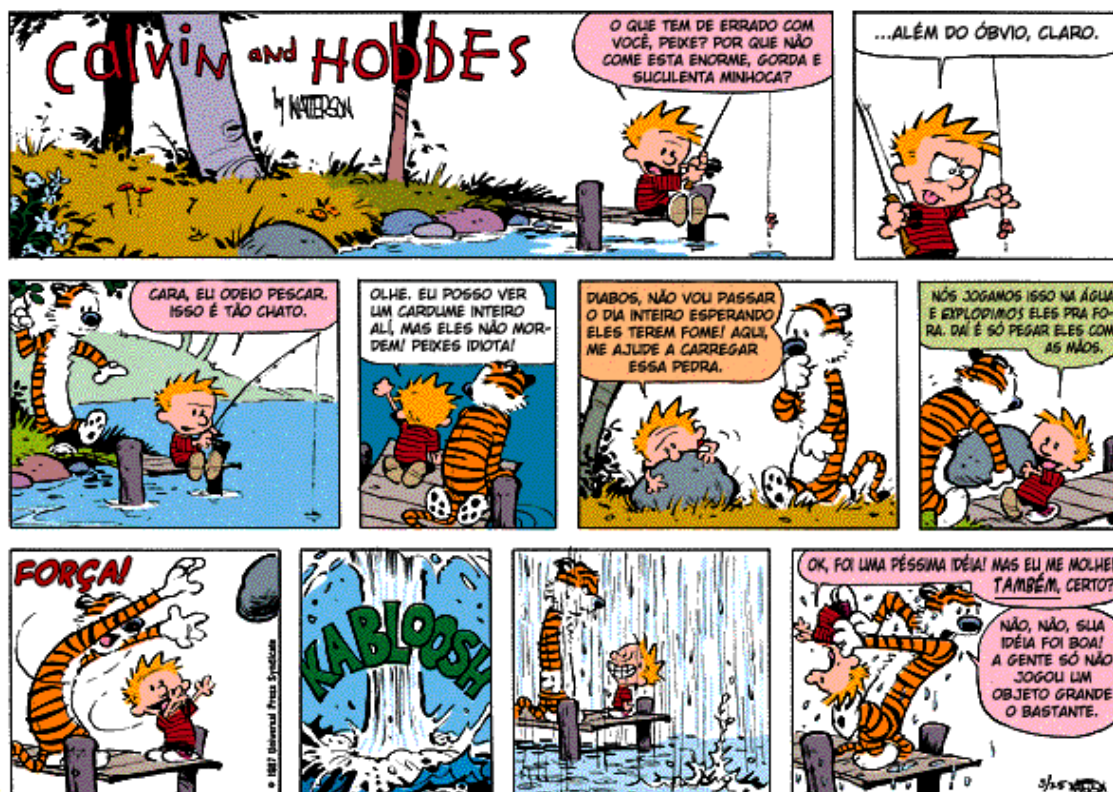


Fonte: Reprodução

Na referida tirinha, os personagens principais encontram-se em um momento de brincadeira livre e em contato com a natureza, o que gerou identificação

com as crianças, tendo em vista o fato de possuírem no CEI (Centro de Educação Infantil) um espaço ao ar livre com árvores que é utilizado para brincadeiras variadas. O grau de complexidade e a variedade de diálogos é mantido na tirinha 2 como visualizaremos a seguir.

Figura 2 - Calvin & Haroldo – Tirinha #587



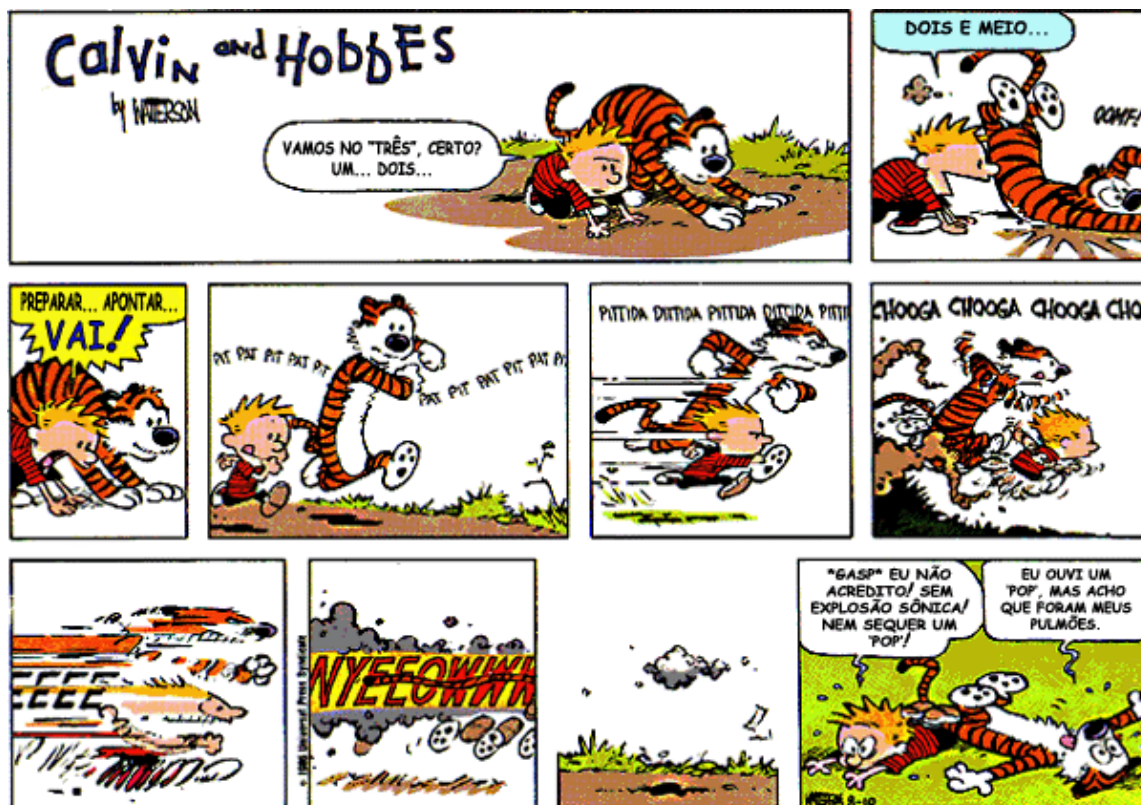
Fonte: Reprodução

Na segunda tirinha, como podemos observar, os personagens continuam em um momento de contato com a natureza exercendo a atividade de pescaria. Porém, em determinado momento, sentem a necessidade de buscar estratégias para um problema que se apresentou no início da tirinha, finalizando com uma atitude drástica ou de oposição por parte de um dos personagens. Tais mudanças no enredo suscitaram questionamentos positivos por parte das crianças que já se mostravam familiarizadas com os personagens.

Para a última sessão, separamos uma tirinha que nos permitisse explorar com mais intensidade a capacidade de leitura de imagens e dedução, porque a tirinha era

composta de poucos diálogos, apoiando-se em gravuras para delinear a história. Os personagens apresentavam-se em situações de brincadeiras e faz de conta facilitando a identificação com a realidade de cada criança. A figura 3, a seguir, ilustra a tirinha que usamos na terceira sessão.

Figura 3 - Calvin & Haroldo – Tirinha #265



Fonte: Reprodução

Composta de poucos diálogos e com maior apelo visual, a tirinha não deixou de ser produtiva levando as crianças a levantarem hipóteses para o final da tirinha, fazendo suas próprias modificações no enredo da história no momento do relato.

As figuras acima mostram o material que serviu de base para realização das oficinas de (re)contação das tirinhas com as crianças. Apresentá-las e discuti-las com as crianças representou um momento importante na medida em que podemos despertar nos pequenos estudantes lampejos importantes em sua formação leitora. Nesse sentido, as palavras de Smith (*apud* Cardozo, 2005, p. 48) nos dão conta de que

A compreensão na atividade de leitura é determinada pela previsão, habilidade por meio da qual recorremos aos nossos conhecimentos prévios no sentido de propor perguntas sobre o texto, perguntas essas que, quando respondidas, demonstram que compreendemos. Em outras palavras, para compreendermos um texto, precisamos estabelecer relações com o que já conhecemos; tais relações envolvem a dinâmica de fazer perguntas e respondê-las.

Nesse sentido, a nossa função de pesquisadora mediadora foi essencial no processo de aplicação e desenvolvimento das oficinas, pois estávamos atentos, buscando levar as crianças a estabelecerem relações de compreensão das tirinhas fazendo perguntas, conversando acerca dos personagens, estabelecendo relações com situações vivenciadas pelas crianças, incitando-as a falarem e a discorrerem acerca das narrativas em quadrinhos. Tudo acontecia muito naturalmente porque as crianças se engajavam, já que levantavam ricos momentos de discussão ou previsão do que poderia acontecer no desenvolvimento da história. Essa dinâmica permitiu que as crianças, em conjunto e/ou de forma colaborativa, fizessem sua própria elaboração e reconstrução da história apresentada.

Foram necessários três dias para realização das oficinas que ocorriam no próprio centro de educação infantil no qual as crianças estavam matriculadas. As crianças eram retiradas da sala em determinado período e levadas para a sala da coordenação, na qual eram apresentadas a uma tirinha diferente por dia. Após a contação e a discussão da história, tivemos o cuidado de apresentar a mesma história sem as falas dos personagens, isto é, deixando os balões em branco como estratégia metodológica para suscitar nas crianças o desejo de recriarem as próprias falas para as personagens. Foi a isso que chamamos de reconto. Segundo Bettelheim (1996, p. 82), nesse processo, a criança pode externalizar o que se passa em sua mente, de maneira controlável.

Vale ressaltar que as oficinas foram gravadas com o apoio de um celular que ficava visível, porém discreto, ao alcance da pesquisadora durante a aplicação da oficina. As crianças foram informadas de que teriam suas vozes gravadas, porém o objeto ficava em local estratégico de modo a não interromper o processo de coleta de dados, nem interferir no comportamento das crianças. A atividade de coleta de dados deu-se de forma natural dentro do horário de atendimento da criança dentro do CEI, como parte da rotina de atividades de letramento que as crianças já desenvolvem. A

autorização dos pais fez-se necessária para a divulgação do trabalho e foi coletada através de conversa informal e assinatura dos mesmos em documento específico. As sessões gravadas foram transcritas pela pesquisadora para auxiliar na análise de dados posterior.

Para a análise dos dados obtidos foi necessário identificar primeiramente as estratégias de compreensão de cada oficina apresentada às crianças, ou seja, categorizar os mecanismos de entendimento utilizados pelas crianças para apropriação do que estava sendo lido. Em seguida, listamos as estratégias de reconto deliberadas pelo próprio grupo que culminou na criação de uma nova escrita da historinha em quadrinhos.

3.4 Análise de Dados

A análise dos dados seguiu duas fases distintas, e elas estão na mesma sequência dos objetivos traçados para a investigação. Assim, como já anunciado, os objetivos da presente pesquisa foram compreender as estratégias de compreensão mobilizadas pelas crianças durante o processo de leitura das tirinhas bem como descrever as estratégias que elas apresentaram durante o processo de reconto das tirinhas. Como essa análise se deu, mostramos a seguir.

3.4.1 Das estratégias de compreensão mobilizadas pelas crianças durante o processo de leitura das tirinhas

Para investigarmos os processos psicológicos envolvidos no momento de contação de histórias em quadrinhos, fez-se necessário identificar as estratégias de compreensão mobilizadas pelas crianças no momento da contação.

Portanto, decidimos gravar as sessões para em seguida transcrever as falas dos envolvidos na pesquisa. Após a transcrição, buscamos listar algumas situações que se revelassem como estratégias de compreensão das crianças tais como o silêncio que surgia sempre após alguma pergunta da pesquisadora, principalmente na primeira sessão; ou a própria leitura de imagens, recurso pelo qual as crianças se apoiavam constantemente para corresponder às indagações que fazíamos.

Tal processo foi minucioso e detalhista, fazendo-se necessário tanto a escuta das gravações quanto a leitura das transcrições por vezes seguidas, para facilitar o processo de identificação das estratégias, e cada sessão foi dividida em dois momentos, sendo eles o conto e o reconto das tirinhas. A parte de reconto subsidiou o processo de identificação das estratégias de reconto mobilizadas pelas crianças, como veremos a seguir.

3.4.2 Das estratégias apresentadas pelas crianças no processo de reconto das tirinhas

Após a contação e a discussão pós-contação da história, as crianças recontaram as quadrinhas com suas palavras. Esse processo foi importante porque, na condição de pesquisadora mediadora, fui também a escriba da reescrita das crianças.

Como já anunciado, para viabilizar metodologicamente essa fase do trabalho, decidimos apresentar as crianças a mesma história sem os diálogos dos personagens escritos nos balões. Assim, as crianças foram os responsáveis por recriarem esses diálogos. Da mesma forma que elas deliberaram estratégias para compreenderem as histórias em quadrinhos, desenvolveram, também, outras estratégias ou técnicas para o seu reconto.

Como veremos na análise, algumas dessas estratégias se repetem, enquanto outras surgem de acordo com o contexto. Inicialmente, as crianças apresentaram dificuldades de reconto na primeira sessão demonstrando falta de familiaridade com o gênero literário ou com a experiência de reconto em si. Em função disso, foi necessário uma maior intervenção nossa a fim de que pudéssemos incentivar à turminha, sugerindo caminhos para que a atividade pudesse se desenvolver satisfatoriamente.

A partir daí as crianças passaram a entender o que se pedia na atividade e começaram a corresponder positivamente utilizando-se das estratégias de reconto as quais serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

4 CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS

“Certamente, não podemos criar gênios, mas podemos melhorar a capacidade criativa do processo educativo, já que a criatividade pode ser desenvolvida por todos e favorece o aspecto lúdico e o entendimento profundo das coisas.”
(ANGÉLICA SÁTIRO, 2012, p. 58)

Ao revisitarem Vigotski (1994; 1999), Freitas e Amarilha (2007, p. 142) corroboram a tese segundo a qual “a linguagem é um produto histórico e constitutivo da atividade mental dos indivíduos, mobilizada em função da comunicação, conhecimento e resolução de problemas”. Essa tese é relevante para o nosso trabalho porque buscamos identificar os caminhos ou estratégias comunicativas utilizadas por crianças pequenas em função da compreensão, apropriação e conhecimento de determinado gênero textual desconhecido ou pouco explorado por elas.

Assim, ao seguirmos esse pressuposto, em nossa pesquisa, propomos observar as estratégias mobilizadas por crianças de 3 anos de idade em uma creche municipal de Fortaleza na compreensão e reconto de textos que pertençam ao gênero histórias em quadrinhos.

Com base nessas considerações, neste capítulo, pretendemos mostrar através de tópicos as estratégias de conto e reconto, apresentando transcrições de falas das crianças envolvidas na pesquisa, facilitando assim, a compreensão do leitor. O presente capítulo está dividido em dois pontos principais: O processo de leitura das tirinhas e suas estratégias de compreensão e o processo de reconto e suas estratégias de compreensão. Cada seção, com suas subseções, contém a exploração de cada estratégia surgida no decorrer da pesquisa.

4.1 O Processo de Leitura das Tirinhas pelas Crianças e as suas Estratégias de Compreensão

Inicialmente, as crianças foram apresentadas ao primeiro quadrinho, por meio do qual buscamos mostrar o gênero e falar dos personagens envolvidos na história na tentativa de criar um vínculo entre eles e as crianças¹. Buscamos mostrar características dos personagens que não estavam visíveis ou presentes no enredo da história, e em seguida, permitimos que as crianças observassem o quadrinho para, na sequência, mediarmos a interação com perguntas que suscitasse a capacidade de antecipação ou predição da história que viria a seguir. Buscamos mostrar, também, como seria nas oficinas de conto e reconto, deixando as crianças cientes de que elas seriam gravadas em áudio pela pesquisadora que também seria a escriba do reconto feito pelas crianças posteriormente. Foi necessário falar acerca da gravação em áudio para que as crianças não se sentissem inibidas ou constrangidas por estarem sendo gravadas.

Nas oficinas que se seguiram, o processo inicial consistia de uma retomada acerca da história dos quadrinhos anteriores e todo o processo de conto e reconto escrito que se desenrolaria a seguir. Devido a essa preparação, as crianças passaram a se apropriar dos caminhos das oficinas chegando a antecipar verbalmente os passos que se seguiriam.

Foram várias as estratégias de compreensão dos quadrinhos mobilizadas pelas crianças no momento da contação da história. Para facilitar nosso exercício analítico, optamos por agrupar as estratégias, tais como mostramos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Estratégias de Compreensão do Conto

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO QUE APARECERAM NO MOMENTO DE CONTAÇÃO DAS QUADRINHAS
Silêncio/ Afirmação/ Repetição
Apontar para o personagem/ Leitura de Imagens/ / Respondendo Perguntas
Recordação/ Antecipação da Oficina/ Predição

¹Ver Figura 01- Calvin & Haroldo – Tirinha #615 (26 de Julho de 1987) no Capítulo Metodológico, p. 25.

Comparação de momentos da história com ações vivenciadas no dia a dia
Questionamento do enredo da história

Fonte: próprio autor

No início das oficinas, percebemos que as crianças mostraram-se silenciosas. Observamos que esse silêncio surgia sempre após indagações iniciais da pesquisadora/mediadora. As crianças pareciam observar e pensar acerca do que iriam falar. Essa estratégia mostrou-se mais comumente presente na primeira sessão quando as crianças ainda não estavam familiarizadas aos personagens e ao gênero história em quadrinhos. As crianças pareciam observar e pensar acerca do que deveriam ou não expressar, como poderemos observar nos exemplos a seguir:

Quadro 2 - O Silêncio inicial das crianças

<p><i>“PP: O Calvin conseguiu subir? Ele conseguiu subir na árvore? (Silêncio)”</i></p> <p>Exemplo 2:</p> <p><i>“PP (Lendo a tirinha): Ei, o que você está fazendo? Não tire meu sapato! Você tá doido? Ei! Pare! Ahh... não!! Sem cócegas ! Não... pare ! Eu vou cair” Calvin começou a rir. O que o Haroldo está fazendo nele? (Silêncio)</i></p> <p><i>PP: O que o Haroldo está fazendo nele? (Silêncio)</i></p>

Fonte: próprio autor

Além do silêncio, outras estratégias foram surgindo durante a contação. Desse modo, as crianças, ao saírem do silêncio, optavam por proferir expressões e/ou palavras de afirmação ou a fazer repetições de termos falados pela pesquisadora. Assim, as crianças usavam bastantes expressões monossilábicas, como “*é*”, “*sim*” seguindo a fala e afirmação de uma sentença feita pela pesquisadora. A repetição dos nomes dos personagens pelas crianças “*Calvin*” ou “*Haroldo*”, quando citados pela pesquisadora no momento da contação também foram as principais estratégias de compreensão deliberadas pelas crianças no momento inicial da oficina.

Defendemos o silêncio como uma estratégia de compreensão porque ele não se mostra constante significando falta de interesse por parte das crianças, pelo contrário, ele evolui, vai se transformando, sendo substituído por expressões de afirmação ou repetição que se mostram, do mesmo modo, como formas explícitas de uma busca por

compreensão ou familiaridade com o gênero ou os personagens da história por parte das crianças. Tais estratégias estiveram presentes de forma mais acentuada na primeira oficina, fato que, também, utilizamos para defender e aprimorar a ideia de evolução no que se refere à compreensão do conto.

Algumas estratégias de compreensão foram surgindo a partir da segunda sessão substituindo o silêncio, a afirmação constante e as palavras de repetição. São elas: a leitura e o apoio nas imagens. Essas estratégias se manifestaram muitas vezes por meio do gesto de apontar com o dedo para os personagens, nomeando-os ao se referir ou responder perguntas sobre eles.

Assim, era comum ouvirmos das crianças sentenças mais elaboradas como “*O Haroldo e o Calvin, ali ô*”². Essas expressões atestam como o apoio na semiose imagética demonstra não apenas a leitura por parte das crianças, mas estratégias de compreensão acerca daquilo que elas liam. Afigura-se relevante destacar aqui a nomeação dos personagens pelas crianças, pois se configura como um processo evolutivo de compreensão das tirinhas, remetendo-nos a formas de avanços no que se refere à capacidade de compreender a atividade de conto. Podemos entender, portanto, que nomear os personagens e apoiar-se na leitura de imagens fazem parte do processo de segurança e compreensão das tirinhas pelas crianças, como nos exemplos a seguir:

Quadro 3 - Leitura de Imagens feita pelas crianças

“(Apresentando a Figura 02, Calvin e Haroldo, Tirinha #587)

PP: Onde eles estão?

Crianças: Na praia

PP: Numa praia?

Crianças: é !

PP: O Calvin está segurando alguma coisa. O que ele está segurando?

²Crianças referindo-se à Figura 03 – Calvin e Haroldo – Tirinha #265, presente no Capítulo Metodológico, p. 26.

Lucy: Tá segurando uma pescaria pra pescar peixe.”

Exemplo 2:

“PP: O que vocês acham? Quem será que ganhou a corrida? Ninguém tem como saber, afinal de contas os dois parecem....

Sally: O Calvin !

Fonte: próprio autor

Outra estratégia que as crianças usavam para construir sentido acerca das histórias em quadrinhos que líamos era a recordação dos encontros anteriores, pois as crianças lembravam e conversavam acerca do que os personagens da história haviam feito no dia anterior. Se a **recordação** de aspectos das oficinas anteriores se mostrou como importante estratégia de compreensão, os dados nos mostram que a **antecipação** de atividades que ainda seriam realizadas durante a oficina também era um recurso importante por meio do qual a criança não apenas investia em sua compreensão como também em sua inserção na cena pedagógica. Desse modo, as crianças passaram a verbalizar com mais frequência os passos que se seguiam no decorrer da oficina e após a leitura da tirinha. Frases como as que se seguem ilustram essa estratégia:

Quadro 4 - Antecipação de momentos da oficina

“Ai depois de terminar de escrever né, aí eu vou ler a historinha.”

“Tem que escrever os nomes porque não tem mais.”

“Eu sei escrever os nomes”

Fonte: próprio autor

Outra estratégia de compreensão usada pelas crianças tem a ver com a comparação de histórias vivenciadas por elas no seu meio social com as situações surgidas nas histórias em quadrinhos com a qual estávamos trabalhando.

“*Eu fui pescar peixe lá na lagoa*” (Expressão de Lucy ao visualizar a Figura 02- Calvin e Haroldo- Tirinha #587)

À medida em que avançávamos nas oficinas, as estratégias de compreensão iam ficando mais sofisticadas. Chegamos em um momento em que as crianças passaram a questionar o enredo e a trama narrativa dos quadrinhos.

Quadro 5 - Questionamentos levantados pelas crianças

“Mas ele não é uma pedra!”

“Colocou ele de cabeça para baixo”

(Lucy questiona a atitude de um dos personagens presente no final da Figura 02- Calvin e Haroldo- Tirinha #587)

Fonte: próprio autor

Os questionamentos das crianças não se limitaram apenas ao enredo das narrativas, mas também passaram pela eleição de determinadas palavras, surgidas durante a leitura dos quadrinhos, as quais para elas mostraram-se fortes ou inapropriadas.

“*Lucy: Idiotas?*” (Lucy refere-se à expressão utilizada por um dos personagens na Figura 02-Calvin e Haroldo- Tirinha #587)

A predição estimulada pela pesquisadora foi outra estratégia encontrada nos dados. Percebemos que, durante o processo de interação, as crianças conversavam acerca da sequência da história ou o que iria acontecer no quadrinho seguinte. Por fim, uma outra estratégia usada pelas crianças se manifestou por meio dos **complementos** que surgiam à fala da pesquisadora, ou seja, na última sessão as crianças já complementavam sentenças e frases iniciadas pela pesquisadora, bem como respondiam a perguntas acerca da história com clareza de conhecimento. Faz-se importante salientar a atitude de observação e atenção das crianças no momento de contação e leitura dos quadrinhos, fato que mostrou a busca constante por parte delas pela compreensão do que estava sendo mostrado e lido.

A seguir, vamos discorrer acerca de cada estratégia de compreensão usada pelas crianças durante a contação dos quadrinhos, citando exemplos mais abrangentes e analisando o momento em que elas surgiram.

4.1.1 Estratégias de compreensão: do silêncio, afirmação e repetição

Ao tratar das relações entre o leitor e o texto literário, Zilberman (1989 *apud* Freitas, 2005) argumenta que existem dois horizontes. O horizonte literário diz respeito à estrutura textual, ao modo como os signos verbais estão organizados no texto. Já o horizonte de expectativas compreende os conhecimentos prévios do leitor, suas previsões, seus interesses, seus desejos, suas necessidades e suas experiências anteriores de leitura. É na interação desses dois horizontes que se constrói o sentido da obra, que pode provocar diferentes efeitos: liberação de sentimentos, identificação com as personagens, adesão à perspectiva textual, distanciamento, estranhamento, aceitação ou negação, no sentido de haver ou não a integração da experiência nova ao horizonte.

Seguindo a perspectiva de Zilberman, podemos identificar o estranhamento textual presente nas primeiras manifestações de compreensão do gênero quadrinhos. Nossa leitura, inicialmente, mostrou-se distante da rotina das crianças que reagiram com certo estranhamento, apresentando estratégias iniciais que facilitassem sua compreensão. O silêncio que surgia sempre após uma indagação da pesquisadora nos momentos iniciais da primeira oficina mostraram o desconforto ou a não familiaridade que as crianças tinham em relação ao gênero ou à experiência de leitura que estava sendo vivenciada no momento. Em função disso, em alguns momentos, a pesquisadora via a necessidade de responder as próprias perguntas, e as crianças passavam a concordar com pequenas afirmações e repetições de palavras, tal como no exemplo a seguir:

Quadro 6 - Diálogo Pesquisador e Crianças: As crianças mostram-se silenciosas

<p>PP: O Calvin tem 6 anos de idade. Ele é um garoto muito legal que gosta de brincar igual a vocês. E ele tem um amigo. Como é o nome do amigo do Calvin? Eu falei. Vocês lembram/ Crianças: (silêncio) PP: É o Haroldo. Como é o nome do amigo do Calvin? Crianças: Haroldo</p>
--

PP: Haroldo é um tigre que gosta de conversar com o Calvin. Mas ele só conversa com o Calvin. Ele é um tigre de pelúcia. Os adultos vêem um tigre de pelúcia, mas o Calvin vê o Haroldo falando, brincando.

(A pesquisadora sinaliza a tirinha)

PP: Quem é o Calvin aqui? Vocês sabem dizer?

Crianças: Sim

PP: Quem é o Calvin?

Crianças: Eh.... (silêncio)

PP: Tá aqui o Calvin (aponta para o personagem)

Charlie: Calvin

Fonte: próprio autor

Podemos observar pelo trecho apresentando que as crianças ainda apresentam uma atitude de observação, com pouco diálogo e palavras curtas, limitando-se a responder perguntas a elas dirigidas pelo pesquisador. Podemos entender que, inicialmente, as crianças buscam compreender o quadrinho através da observação de forma silenciosa, da afirmação e repetição que sucedem o silêncio, para então evoluírem em direção a outras estratégias, conforme mostraremos na sequência.

4.1.2 Estratégias de compreensão: apontando para o personagem, fazendo a leitura de imagens, respondendo perguntas

Ainda seguindo os pressupostos de Zilberman (1989) a respeito dos efeitos que uma obra literária ocasiona em seu ouvinte, as estratégias foram modificando-se à medida em que as crianças passaram a sentir mais familiaridade com o gênero e com a situação vivenciada nas oficinas. As estratégias que elas apresentaram posteriormente se referem, basicamente, à leitura de imagens que faziam para responder perguntas apontando para os personagens quando necessário ou descrevendo situações, presentes nos quadrinhos, de fácil visualização ou identificação, tal como ilustramos por meio do quadro 2.1a seguir:

Quadro 7 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Identificando situações através da leitura de imagens

PP: O que o Haroldo está fazendo no Calvin?

Crianças: (silêncio)

PP: Aqui (Apontando para o quadrinho)

Marcie: Tirou o sapato

PP: Tirou o sapato. E agora ? (continua mostrando o quadrinho)

Crianças: (silêncio)

PP: Os pés do Calvin. O que o Haroldo está fazendo?

Patty: Cozquinha

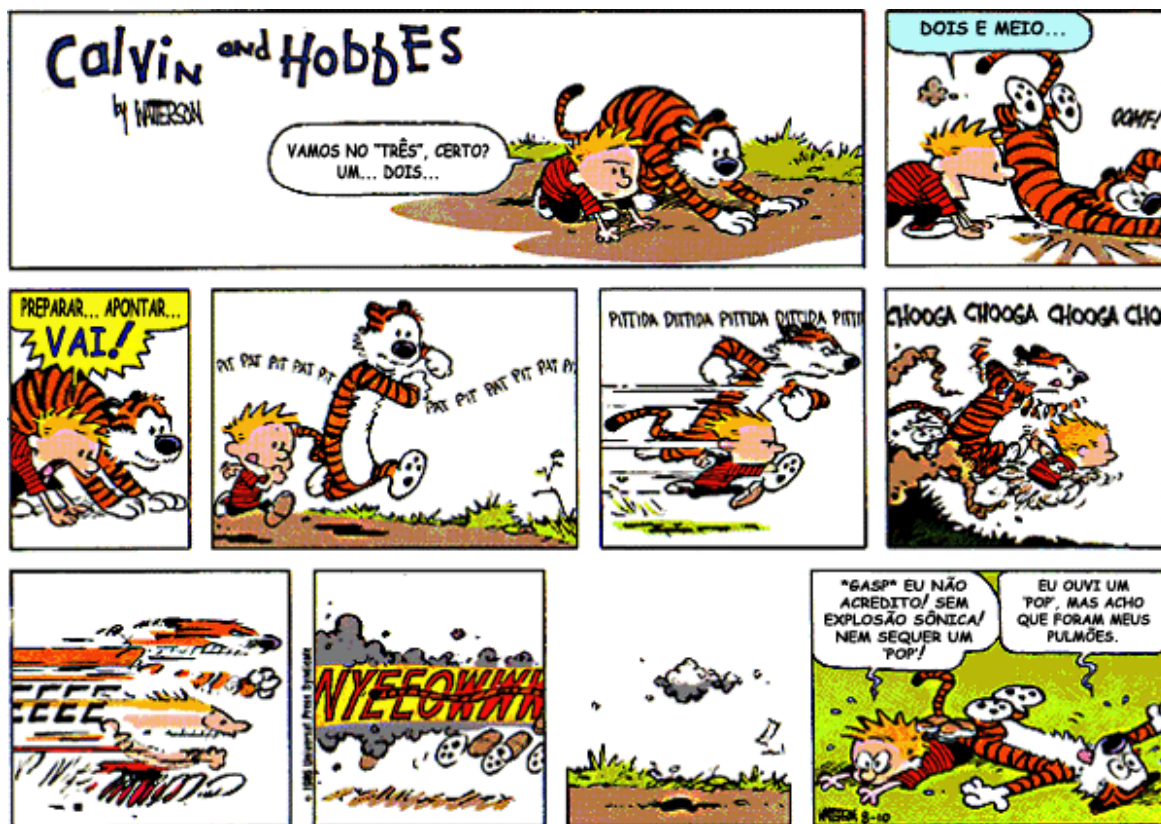
PP: Ahh!! (Continua lendo o quadrinho) E aí de repente ... O que será que aconteceu?

Sally: Derrubou ele

Fonte: próprio autor

A pesquisadora optou por fazer uma leitura participativa em alguns momentos, buscando a aproximação e o envolvimento das crianças na oficina, levando-as a inicialmente utilizarem o recurso de apoio nas imagens facilitando o processo de compreensão. Observamos que as crianças foram induzidas pela pesquisadora a utilizarem a leitura imagética como recurso de compreensão, para em seguida, fazerem uso desse recurso de forma autônoma para responder perguntas, caracterizando assim, uma forma estratégica de compreensão do conto deliberada pelas crianças, como no exemplo a seguir. Utilizaremos a figura da tirinha para facilitar a compreensão do leitor:

Figura 4 - Calvin & Haroldo – Tirinha #265



Fonte: Reprodução

Quadro 8 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Crianças complementando a fala da pesquisadora através da leitura de imagens

PP: (Lendo a Tirinha 03) Vamos no 3 certo? 1, 2, dois e meio...

Crianças: Caiu ó. Ficou morto !

PP: (continua lendo a tirinha) Preparar... apontar...vai! Eles correm...correm... correm até chegarem no final. Calvin diz: Eu não acredito, sem explosão sônica, nem sequer um Pop! Já o Haroldo: Eu senti um Pop, mas acho que foram meus pulmões." O Haroldo estava como ?

Crianças: Cansado.

PP: Porque o Haroldo estava cansado?

Patty: Porque ele correu muito."

Fonte: próprio autor

Podemos observar que as crianças sentem mais segurança em responder às perguntas a elas dirigidas por meio do apoio que obtêm das imagens, fato que as levou a justificar a existência dessa estratégia de compreensão.

4.1.3 Estratégias de compreensão: recordação, antecipação da oficina e predição

Nas oficinas que se seguiram as crianças passaram a corresponder positivamente aos questionamentos da pesquisadora e a participar mais ativamente das atividades de reconto, mostrando não só familiaridade com o gênero, mas com as rotinas da oficina. Tal mudança pode ser atribuída à mediação sempre presente da pesquisadora, como observamos no tópico anterior.

Com a familiaridade com o gênero cada vez mais presentes nas oficinas, as crianças passaram a desenvolver estratégias como a recordação de práticas vivenciadas nos encontros e oficinas anteriores, levando-as à antecipação das etapas da oficina e até à predição do que poderia ocorrer com a história que estava sendo contada, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 9 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Crianças utilizando-se de estratégias de recordação da oficina

<p>PP: O que o Calvin e o Haroldo estavam fazendo ontem?</p> <p>Lucy: Ontem?</p> <p>PP: Sim.</p> <p>Lucy: Ontem, né. O outro tava subindo na árvore, né? Ele tava subindo na árvore, aí tu colocou: subindo na árvore. Aí depois de subindo na árvore tu colocou: estou empindurado na árvore (Lucy relembra o momento de reconto do quadrinho lido no dia anterior)</p> <p>PP: Está certo!</p> <p>Marcie: Tu botou: eu não sei.</p> <p>PP: Não sei né? Aí a Lucy leu pra mim. Conta Lucy como tu leu?</p> <p>Lucy: Assim...assim eu li a história: estou empindurado na árvore, suba na árvore, desça da árvore se não você vai cair.</p> <p>PP: Muito bem Lucy. Ontem o Calvin e o Haroldo estavam brincando de subir em árvores. Hoje eles estão brincando de que ? Vamos ver?</p>
--

Fonte: próprio autor

No quadro anterior, observamos dados por meio dos quais vemos que as crianças falaram acerca do que realizaram na oficina anterior, lembrando palavras escritas pela pesquisadora. No exemplo a seguir, podemos observar as crianças fazendo antecipações ou predições acerca dos rumos da oficina.

Quadro 10 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Crianças utilizando-se de estratégias de antecipação e predição da oficina

PP: Agora vocês vão contar a historinha para mim.

Lucy: Tem que escrever os nomes porque não tem mais.

PP: Pois é. Não tem os nomes.”

(Lucy refere-se ao fato de ter que recontar a historia para a pesquisadora reescrevê-la)

Fonte: próprio autor

Podemos verificar um grande avanço das crianças em relação às estratégias anteriores. A essa altura das oficinas, elas passaram a demonstrar não apenas mais familiarização com o gênero história em quadrinhos, mas também mostraram que entenderam os rumos da oficina. Tais observações nos remetem ao que Pedrosa de Jesus (1996, *apud* Freitas, 2005) destaca acerca da mediação docente. Segundo Pedrosa de Jesus, a pergunta cumpre uma gama variada de funções, entre as quais estariam as funções de controlar o comportamento da criança, gerir a aula, verificar a compreensão da matéria, obter feedback, revisar conceitos, avaliar a retenção de informações, estimular o pensamento e desenvolvimento das capacidades de raciocínio, estimular a curiosidade intelectual e auxiliar a formulação e a resolução de problemas.

Sentimos a necessidade de destacar a mediação docente, pois observamos a sua importância no desenvolvimento das oficinas e no estímulo à obtenção das estratégias de compreensão apresentadas pelas crianças. Sem essa mediação, as crianças não se utilizariam de recursos como a recordação, chegando à antecipação ou predição da experiência desenvolvida. A seguir discorreremos acerca de outras estratégias de compreensão deliberadas pelas crianças, procurando averiguar se elas se originaram ou não de uma mediação pedagógica.

4.1.4 Estratégias de compreensão: comparação de momentos da história com ações vivenciadas no dia a dia

Aos se sentirem seguros e com familiaridade com as tirinhas, as crianças passaram a fazer comparações com situações vivenciadas em seu dia a dia, relacionando-as com a história no momento do conto participativo. O exemplo, a seguir, ilustra uma situação dessa natureza.

Quadro 11 - As crianças fazem comparações com vivências diárias

(Pesquisadora apresenta o quadrinho)

PP: Onde eles estão aí? (apontando para o quadrinho)

Crianças: Na praia

PP: O Calvin está segurando alguma coisa. O que o Calvin está segurando?

Lucy: Está segurando uma pescaria. Pra pescar peixe.

PP: Uma vara de pescar peixe. Muito bem !

Lucy: Ontem, né? Eu fui pra o meu primo e fui pescar peixe.

PP: Você foi pescar ontem, Lucy?

Lucy: Eu fui pescar peixe na lagoa.

Marcie: Eu mandei minha mãe fazer um aniversário pra mim.

PP: Foi mesmo?? (Pesquisadora mostrando interesse no diálogo)

Lucy: Aí o tio Carlinhos pegou um peixe e depois ele tinha medo do peixe.

PP: Pois o Calvin está parecido. É como se ele estivesse em uma lagoa também.

Crianças: (Balançam a cabeça concordando com a afirmação da pesquisadora)

Lucy: Mas ele está sentado pescando peixe. Aí depois que terminar de escrever eu vou ler a historinha

Fonte: próprio autor

As crianças mostram que compreendem não só o contexto do quadrinho apresentado, mas que já conhecem os rumos que a oficina irá tomar, apresentando, também, familiaridade e proximidade com os personagens e suas ações, sentindo-se seguras para compartilhar experiências vivenciadas em seu contexto familiar. As crianças utilizaram conceitos como o passado e o presente, mobilizando aspectos cognitivos, como a memória, a percepção, a atenção, socializando e compartilhando ideias e vivências nesse momento específico da oficina. A seguir, ampliaremos as

estratégias de compreensão falando dos questionamentos levantados pelas próprias crianças em relação ao conto dos quadrinhos.

4.1.5 Estratégias de compreensão: questionamento do enredo da história

Um fato que se mostrou bastante incentivador foi o de que as crianças levantaram questionamentos acerca de fatos ocorridos na história que não foram do seu agrado, mostrando sentimentos como descontentamento, tal como visualizaremos a seguir.

Quadro 12 - As crianças questionam palavras ou expressões

PP: (Lendo os diálogos do quadrinho) “Olha, eu posso ver um cardume inteiro ali, mas eles não mordem. Peixes idiotas!”
 Lucy: Idiotas?
 PP: É. O Calvin falou. Chamou os peixes de idiotas.
 (Pesquisadora continua lendo a quadrinha)

Fonte: próprio autor

Os dados reunidos no quadro anterior evidenciam que Lucy mostrou-se aparentemente incomodada com a palavra “idiotas”, achando-a inadequada para o contexto da história. A criança sentiu-se despertada pela palavra por conhecê-la e identificá-la como uma palavra que remete a xingamentos. Tal surpresa por parte da criança pode ter sido gerada em virtude de não encontrarmos palavras desse sentido em textos destinados à educação infantil, nos quais a linguagem utilizada é simples e livre de qualquer sentido de negatividade ou agressividade. Outro fator importante de ser ressaltado refere-se à interpretação que a criança dá às leituras as quais têm acesso relacionando e estabelecendo relações com sua cultura social. Kaercher (2011), afirma em seu artigo *Literatura Infantil e Educação Infantil: Um grande encontro que:*

Qualquer ação pedagógica que envolva literatura infantil está lidando com a cultura infantil: o que a criança vê e o que ela interpreta só faz sentido dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura (familiar, escolar, religiosa, nacional, étnica, etc.) Logo, ao propormos atividades de contação de histórias para as crianças, necessariamente, estaremos lidando com as possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura em que está inserida (p. 137).

O que observamos anteriormente, a atitude de estranhamento manifestada em virtude de uma palavra que remeteu a criança a algo negativo e a fez questionar sua presença no texto contado, nos remete justamente às observações de Kaercher, no que se refere à interpretação que a criança tem de determinadas leituras, bem como suas conclusões que estão intimamente relacionadas ao meio cultural, social, escolar e religioso na qual ela se insere.

A seguir, mostramos outro exemplo em que a mesma criança apresenta incômodo em relação a uma ação desempenhada por um dos personagens da história em quadrinhos, questionando e mostrando-se irritada com o delinear da história, como veremos a seguir:

Quadro 13 - As crianças fazem questionamentos acerca do enredo da tirinha

PP: (Finalizando a leitura das quadrinhas) “Ok. Foi uma péssima ideia. Mas eu me molhei também certo?” Aí o Haroldo diz: “Não, Não. Sua ideia foi boa. A gente só não jogou um objeto grande o bastante.” O Haroldo parece que ia jogar o Calvin na água, né?

PP: Agora eu quero que vocês recontem a história

Lucy: (interrompendo a pesquisadora) Mas ele não é uma pedra !

PP: É. Ele não é uma pedra.

Lucy: Colocou ele de cabeça para baixo! (Atitude de espanto)

Patty: Olha o Calvin ali ó !

Lucy: Aí ele... puf... Caiu na água !

Patty: Olha o Calvin ó... o Calvin!

Fonte: próprio autor

As crianças pareciam não estar contentes com o final da história em quadrinhos, pois tal final gerou nos pequenos leitores atitudes de estranhamento ou espanto em relação ao que estava acontecendo com um dos personagens, demonstrando também envolvimento não só com o gênero e com os personagens da história. Se analisarmos o estranhamento das crianças Lucy e Patty, podemos perceber que elas se colocaram, como crianças, no lugar do personagem, e mostraram-se conscientes de seus direitos ao salientar: “Mas ele não é uma pedra”. Ou seja, o personagem era uma criança que, como elas, não merecia ser maltratado nem violado sob nenhuma perspectiva. Tal

fato é entendido como estratégia de compreensão, pois mediante os questionamentos e indagações as crianças buscam entender o contexto e os rumos tomados pela história. Percebemos esse dado como algo positivo, haja vista que as crianças sinalizam para uma perspectiva crítica de leitura, já que levantam questionamentos referentes a direitos civis e sociais da infância, direitos referentes ao bem estar e integridade infantis.

Ao mostrarem compreensão acerca do conto, as crianças já estavam preparadas para recontarem a história, repetindo ou reformulando o que lhes foi lido e contado, estabelecendo relações com o mundo social e cultural na qual estão inseridas e mobilizando estratégias para a realização ou não do reconto, é o que veremos no tópico a seguir.

4.2 O Processo de Reconto das Tirinhas pelas Crianças e as suas Estratégias de Compreensão

O processo de reconto sucedeu a contação dos quadrinhos, oportunidade em que as crianças tinham a chance de expressar suas opiniões e ideias, bem como fazer adaptações à história contada. Com o intuito de facilitarmos o reconto das crianças, resolvemos apresentar os quadrinhos sem os diálogos. As crianças tinham a tarefa de recontar o texto utilizando palavras e expressões próprias, tendo a pesquisadora como a sua escriba. Ao final do reconto, as crianças tinham a conveniência de ler da sua forma o que haviam escrito. Dessa experiência, pudemos constatar que algumas das estratégias de conto deliberadas pelas crianças, no momento da contação das tirinhas, foram também reutilizadas no momento do reconto, tais como a necessidade de recapitulação dos encontros ou oficinas anteriores, o silêncio, o apoio nas imagens e a mudança de enredo.

Podemos observar no quadro a seguir todas as estratégias de reconto deliberadas pelas crianças.

Quadro 14 - Estratégias de Reconto Mobilizadas pelas Crianças

ESTRATÉGIAS QUE APARECERAM NO MOMENTO DO RECONTO

Silêncio/ Negação
Recapitulação da história
Construção Colaborativa/ Negociação de Termos
Leitura de Imagens
Mudança no Enredo

Fonte: próprio autor

Inicialmente, o silêncio e a negação presentes na oficina de reconto foram ações ou estratégias deliberadas pelas crianças em virtude da não familiaridade com o gênero ou com o que estava sendo proposto a elas. As crianças, como no conto, mostravam-se silenciosas ou pensativas a respeito do que poderiam expressar no reconto. Entendemos como estratégias de compreensão, visto que elas, assim como no conto, evoluíram e, nas sessões posteriores, foram sendo substituídas por outras mais elaboradas como a negociação de termos, quando as crianças passam a negociar entre si as palavras ou frases que foram escritas pela pesquisadora no balão de diálogo da história. Aos poucos, as crianças ditam palavras e comandam o processo de reconto. A construção colaborativa surge quando uma criança busca o apoio da outra para construir uma frase ou afirmação.

Durante esse processo, a leitura de imagens foi um recurso bastante utilizado pelas crianças, porque ao se depararem com as dúvidas acerca dos caminhos que se seguiriam as histórias elas se apoiavam no que o desenho expresso nos quadrinhos as estava informando para, então, articular as palavras, mantendo uma fidelidade à história que estava sendo elaborada. Dito de outro modo, as crianças mostravam ter foco, defendiam a continuidade das ideias que ali estavam sendo apresentadas e por mais que algumas delas buscassem desviar a atenção para outra situação, as demais prezavam por essa continuidade de ideias.

A mudança no enredo da história original foi outro fator de destaque, pois as crianças procuraram mudar aspectos da história original que não as agradaram, transformando-a de forma simples e concisa. Vale ressaltar, também, como estratégia de reconto, as citações literais das falas dos personagens que esteve presente na maioria dos recontos nos quais as crianças exprimiam e destacavam falas peculiares a eles. Por fim, a predição ocorreu novamente quando as crianças deixavam claro que ao final da

escrita da história, elas iriam ter a oportunidade de ler aquilo que haviam escrito, ressaltando a importância que estavam dando à experiência que estavam realizando.

A seguir, vamos discorrer acerca de cada estratégia de reconto das quadrinhas empregadas pelas crianças, citando exemplos mais abrangentes e analisando o momento em que elas surgiram.

4.2.1 Estratégias de reconto: do silêncio, negação

Inicialmente as crianças apresentaram estranhamento em relação à oficina de reconto, recusando-se a fazê-lo afirmando não saber fazer o que lhes era pedido. Fez-se necessário uma intervenção maior por parte da pesquisadora buscando trazer exemplos ou mostrando como as crianças deveriam proceder. Palavras como “Não” ou “Não sei” estiveram presentes de forma intensa no primeiro reconto, tal como visualizaremos no diálogo a seguir:

Quadro 15 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto: Silêncio

PP: Sabe a história que eu acabei de contar para vocês? Eu trouxe ela aqui (apresentando painel com balões sem diálogos). Agora vocês vão contá-la para mim. Estão vendo que onde tem os balões que haviam as palavras antes, agora não tem mais?

Crianças: Sim

PP: Está tudo em branco. Vocês sabem me dizer por quê?

(Silêncio)

PP: Porque vocês irão me contar a história e eu vou escrever aqui. Vocês vão me dizer o que eu vou escrever. Vamos lá. Eu vou pegar uma caneta e vou escrever.

Patty: Isso aí é um ventilador? (Apontando para um objeto da sala)

Fonte: próprio autor

No exemplo anterior, a criança busca desviar-se da oficina, chamando a atenção para objetos externos. Tal desvio pode ser entendido como uma pequena falta de interesse na experiência ocasionado pela não familiaridade com a atividade. A criança acreditava não ser capaz de cumprir a tarefa que lhe era pedida, por isso tentou

desviar a atenção para outras situações. A seguir, poderemos observar as negações constantes presentes no início do reconto.

**Quadro 16 - Diálogo Pesquisador e Crianças: Identificando Estratégias de
Compreensão do Reconto: Negação**

PP: E agora? O que o Calvin está falando aqui? Vocês vão me dizer e eu vou escrever. Patty: Não sei. Lucy: Ah! Não sei. PP: Ele está dizendo “Não sei?” Posso escrever aqui “Ah! Não sei?” Patty: Não sei. PP: O que o Haroldo está fazendo? Crianças: Subindo na árvore. PP: E o que ele diz enquanto sobe na árvore? Vamos lembrar a história que eu contei. (Silêncio) (As crianças pensam sobre o que querem falar)

Fonte: próprio autor

Podemos notar a importância da mediação do pesquisador neste momento, que busca indicar estratégias de apoio para que as crianças possam desenvolver o reconto. Podemos observar essa dificuldade presente na ilustração do reconto seguinte:

Figura 5 - Reescrita do reconto das crianças/ Reconto da tirinha #615



Fonte: Acervo Próprio

As crianças se mostraram inibidas no reconto inicial, fazendo-se necessária uma maior intervenção do pesquisador através da recapitulação do conto e da necessidade constante de fazer perguntas às crianças, levando-as a se sentirem confortáveis para verbalizarem suas opiniões. Uma das estratégias usadas tanto pelas crianças como pelo pesquisador foi a recapitulação do que foi contado no quadrinho durante o exercício de contação, conforme veremos a seguir.

4.2.2 Estratégias de reconto: recapitulação da história

Observamos que o início do reconto foi uma atividade difícil para as crianças, sendo necessária a busca de estratégias tanto delas, quanto da mediadora/pesquisadora para que a experiência de reconto pudesse ter êxito. Como veremos a seguir, uma das estratégias foi a recapitulação do enredo dos quadrinhos.

**Quadro 17 - Diálogo Pesquisador e Crianças/ Identificando Estratégias de
Compreensão do Reconto:Recapitulação da História**

PP: O Calvin e o Haroldo. O Calvin está dizendo assim: “Eu tô vendo um cardume inteiro de peixes ali, mas eles não mordem minha isca. Que peixes idiotas!” O que eles estão fazendo aqui?
Patty: Empurrando a pedra.
Crianças: Tentando jogar a pedra.
PP: Para que eles estão querendo pegar a pedra?
Lucy: Para poder jogar na água.
PP: Muito bem. E aqui?
Lucy: Ele pegou.
Sally: Pegou a pedra e queria jogar na água.

Fonte: próprio autor

A partir da releitura de um pequeno trecho feito pela pesquisadora e de algumas perguntas em torno do que estava acontecendo nos quadrinhos, as crianças passaram a se sentir mais à vontade para falar e recontar a história. Nesse momento, podemos salientar novamente não só a importância da mediação pedagógica, mas a importância da experiência que estava sendo explorada com as crianças. Tomaremos como base os escritos de Brandão e Leal (2011, p. 21) acerca das experiências de letramento e exploração de textos diversificados em salas de educação infantil:

É comum, nas salas de educação Infantil, observarmos atividades de conversa, hora da novidade, contação de histórias, entre outras situações que buscam estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Nessas situações, as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem. Aprendem a estruturar textos oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo às perguntas que lhe são feitas.

Através do exercício de reconto proposto às crianças, podemos observar a ampliação de suas habilidades em utilizar a linguagem oral, a socialização e interação entre as crianças e o texto escrito, mobilizando estratégias cada vez mais elaboradas como a que veremos no tópico a seguir.

4.2.3 Estratégias de reconto: construção colaborativa e negociação de termos

A partir do momento que as crianças se apropriam da experiência que está sendo proposta, com a reincidência da oficina, as estratégias passam a se modificar e o reconto passa a ser desenvolvido de forma colaborativa. As crianças conversam entre si a respeito das palavras que constarão na escrita do texto, complementam frases ou palavras uma das outras ampliando suas habilidades de uso da linguagem oral e escrita. Nesse reconto colaborativo, elas passam a negociar os termos e as palavras que a pesquisadora vai escrever seguindo a lógica cronológica que as próprias crianças pensaram para a história, como no exemplo a seguir:

Quadro 18 - Diálogo Pesquisador e Crianças/ Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto: Construção Colaborativa

Patty: Bota assim ó “Estamos na corrida”
PP: Estamos na corrida. Certo e aqui?
Lucy: Coloca “Tô de cabeça para baixo”
PP: Quem está de cabeça para baixo?
Lucy: Assim ó! Coloca aqui ó (apontando para o local onde a pesquisadora deve escrever)
Patty: Bota assim ó “Você....”
Sally: ...está
Lucy: ...de cabeça para baixo”
PP: Você está de cabeça para baixo.
Lucy: “Estou muito cansado”
Patty: Bota aqui ó
Lucy: Coloca tô morto de cansado aqui ó.
Patty: Não.
Lucy: Muito...muito...
Patty: Bota aqui “Eu caí no chão”
PP: E aqui?
Patty: Eu tô morto de cansado.

Fonte: próprio autor

Nessa ocasião, as crianças se apropriam e tomam a responsabilidade do reconto da história para si passando a formarem frases completas, repletas de significado e totalmente contextualizadas. Elas utilizam sua capacidade de negociação,

interação e socialização no processo de reconto, apresentando-se como sujeitos ativos de seu desenvolvimento linguístico.

Podemos ressaltar o que Brandão e Rosa (2011, p. 35) falam acerca do aprender a ler e escrever:

Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não ocorrem espontaneamente como decorrência do desenvolvimento biológico, mas resultam da participação de crianças em práticas socialmente circunscritas, em que se ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos.

O que observamos, no exemplo anterior, é a capacidade de articular palavras e reescrever histórias a partir da prática de reconto, do contato com a linguagem escrita em suas mais variadas formas, no caso, os quadrinhos, e a importância da mediação do professor sempre presente nos momentos de interação e socialização de experiências com as crianças. A seguir, vamos explorar mais uma observação que se apresentou, também, como estratégia de reconto.

4.2.4 Estratégias de reconto: leitura de imagens

Assim como no conto, as crianças apoiam-se nas imagens para desenvolver o reconto a partir delas. As falas dos personagens, bem como as expressões criadas pelas crianças possuem uma relação íntima com a ação mostrada através dos desenhos nas quadrinhas.

4.2.5 Estratégias de reconto: mudança de enredo

As crianças sentem liberdade para dar seus próprios rumos aos quadrinhos, mudando ou reformulando a história, acrescentando diálogos sem perder o sentido da narrativa, como observaremos a seguir:

Quadro 19 - Diálogo Pesquisador e Crianças/ Identificando Estratégias de Compreensão do Reconto: Mudança de Enredo

Patty: Estamos na corrida até

Lucy: estou morto de cansado. Caí no chão. Estou gritando...Vai !

Patty: Bota aqui ó “Ai meu Deus”

PP: Botar como?
 Patty: Ai meu Deus
 PP: Ai meu Deus? Pronto.
 Lucy: PUF...

Fonte: próprio autor

Nesse exemplo, as crianças acrescentam falas ou expressões aos personagens que não constam na história original. As expressões como “Ai meu Deus!” ou “Estamos na corrida até...” não estão presentes no momento do relato e fazem parte da complementação das crianças à história. Podemos visualizar de forma mais apropriada através da figura a seguir:

Figura 6 - Reconto da quadrinha feita pelas crianças – Tirinha #265



Fonte: Acervo próprio

É importante salientar que as crianças acrescentam palavras, mas não mudam o sentido da história. Já na mudança de enredo, observamos que no reconto do quadrinho 2 não consta o fato de um dos personagens ser jogado na água, passagem que

mobilizou as crianças no momento do conto. Elas mostraram-se descontentes com a atitude tomada por um dos personagens de jogar o outro na água, colocando-se de forma crítica, demonstrando conhecimento acerca de seus direitos enquanto crianças. Poderemos visualizar melhor a situação através da ilustração do reconto:

Figura 7 - Reconto da quadrinha feita pelas crianças – Tirinha #587



Fonte: Acervo próprio

Podemos observar que a palavra “idiotas” que desagradou as crianças no momento do conto não consta na reescrita da quadrinha. As crianças também retiraram da reescrita do final da quadrinha o fato de um dos personagens querer jogar o outro na água. Por mais que a ilustração indique que isso iria acontecer, os diálogos não sinalizam o ocorrido. As crianças transformaram a história de acordo com sua visão e conhecimento social e cultural, bem como seus conceitos de certo ou errado, mostrando não somente terem compreendido a finalidade das experiências que estavam vivenciando naquele momento, mas mostrando autonomia e um bom desenvolvimento linguístico. A criticidade apresentada pelas crianças nos desperta para o que a sociedade busca na formação de seus cidadãos no que se refere ao posicionamento político ou

social, atuantes e transformadores sociais. Aqui as crianças demonstram estarem no caminho certo de sua formação, levando-se em conta os estímulos linguísticos e experiências de caráter crítico e sociais as quais ela têm acesso no âmbito educacional.

A seguir, mostraremos as considerações finais acerca da análise que fizemos dos dados coletados na pesquisa, explorando as questões sociais apresentadas pelas crianças no decorrer das oficinas e discutindo as implicações para o seu desenvolvimento linguístico e social.

5 CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.”*
(LORIS MALAGUZZI, 1999, p. 3)

O presente capítulo tem como finalidade trazer conclusões acerca das observações e resultados obtidos a partir do desenvolvimento das oficinas de conto e reconto de gibis. Procuramos ressaltar os pontos que nortearam e embasaram nosso trabalho, destacando os resultados obtidos, bem como as implicações desta pesquisa no âmbito da educação infantil. Para finalizar, procuramos dar sugestões de ampliação da pesquisa como forma de continuidade do trabalho aqui desenvolvido.

5.1 Pontos Essenciais do Trabalho

Nossa pesquisa buscou identificar as possibilidades de desenvolvimento da capacidade de argumentação oral de crianças entre 3 e 4 anos de idade por meio do conto e reconto de histórias em quadrinhos, observando a capacidade de argumentação oral em ambiente escolar, identificando as estratégias por elas apresentadas para a compreensão do conto e do reconto. Tomamos como embasamento teórico a tese da professora Alessandra Cardozo de Freitas (2005) que se refere à ação argumentativa das crianças na discussão de histórias, bem como conceitos referentes ao desenvolvimento da linguagem oral e mediação do professor nesse processo.

Como estratégia metodológica, utilizamos a observação de oficinas de conto e reconto de tirinhas com crianças em ambiente escolar e tivemos como objetivos específicos verificar o interesse de crianças de 3 anos pela leitura de gibis, observar o reconto de histórias pelas crianças após a leitura das tirinhas e que tipo de competências, aprendizagens ou habilidades elas seriam capazes de internalizar a partir dessas experiências.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, que versava sobre o interesse das crianças pelos gibis, concluímos que a contação por meio de história em quadrinhos pode ser um importante apoio metodológico ao professor e uma boa opção

para inserir o ensino de leitura na educação infantil. Os dados analisados mostram que os gibis não apenas chamam a atenção pela riqueza de imagens, como também favorecem o desenvolvimento da capacidade de interpretação de diversificadas situações pelas crianças. A análise realizada no capítulo anterior nos permite concluir que as crianças se sentem atraídas não só pelos personagens das histórias em quadrinhos, mas também pela oportunidade de visualização da ação, que pode ser observada quadrinho a quadrinho no desenrolar da história.

Falando agora de nosso segundo objetivo específico, o qual se referia à observação das possibilidades de reconto das histórias em quadrinhos pelas crianças, podemos concluir que a mediação durante o processo do reconto é, indubitavelmente, um importante estímulo ao desenvolvimento da oralidade e à capacidade de argumentação das crianças, pois por intermédio do reconto elas não só reproduzem a história já contada, mas também se exercitam na prática de reformularem a história de acordo com suas interpretações e vivências sociais.

Dessa maneira, a análise que fizemos mostra que as crianças são capazes de internalizar conceitos sociais, desenvolvendo a capacidade crítica e argumentativa que são essenciais em sua autoafirmação como cidadãos sociais atuantes e transformadores da comunidade na qual estão inseridos. Destacamos, ainda, que as oficinas de reconto que realizamos para concretização dessa pesquisa sinalizam para a importância de se criar espaços formativos capazes de corresponder a esses requisitos. Portanto, encontramos, no conto e reconto de gibis a oportunidade para que as habilidades de comunicação oral, autoafirmação social, competências argumentativas e habilidades de reconto de textos coletivos ou individuais sejam valorizadas, favorecidas e desenvolvidas.

Com base no exposto, consideramos que a compreensão acerca do processo do ensino da oralidade no âmbito da educação infantil em Fortaleza – CE faz-se essencial, tendo em vista que a linguagem oral cria possibilidades comunicativas diversificadas e é responsável por ampliar a participação das crianças no meio social em que está inserida. Assim, optamos por estudar essa modalidade de linguagem buscando apoio nas histórias em quadrinhos, que trazem um estilo linguístico pouco explorado em

salas de educação infantil, na qual predomina o trabalho com gêneros textuais, como contos de fadas e livros de histórias infantis.

A seguir buscaremos destacar as contribuições educativas da nossa pesquisa e suas implicações no âmbito da educação infantil atual.

5.2 Implicações da Pesquisa

Os resultados que esse trabalho nos permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação Infantil e da Pedagogia no âmbito do ensino da linguagem na modalidade oral, reiterando a sua importância e necessidade de estímulo desta linguagem desde os primeiros anos de vida da criança. Gostaríamos de ressaltar, também, as contribuições que os gibis trazem como apoio e instrumento pedagógico ao professor de educação infantil capaz de cumprir os mesmos papéis que os contos de fadas e livros infantis atualmente explorados em sala de aula.

Outra implicação relevante de nosso trabalho consiste na importância do trabalho de mediação desenvolvido pelo educador infantil, que se apresentou como essencial no processo de desenvolvimento linguístico da criança. Observamos que a mediação pedagógica docente é imprescindível no desenvolvimento dos mais variados campos do conhecimento sejam os linguísticos, científicos ou sociais e, por isso mesmo, deve ser planejada, levando o aluno a alcançar os objetivos pretendidos ou superar as dificuldades por ele encontradas no percurso de aprendizagem.

Podemos destacar, também, as contribuições das experiências de conto e reconto de histórias capazes de ampliar as linguagens oral e escrita das crianças, levando-as a desenvolverem a capacidade de argumentar fatos ou situações sociais, estabelecendo relações com sua cultura, promovendo a inserção da criança no mundo letrado.

5.3 Sugestões de Continuidade da Pesquisa

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante ampliar as contribuições dos gibis e revistas em quadrinhos para o desenvolvimento da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento de outras

habilidades ou aptidões das crianças no campo da cognição, lógica, ciências sociais, dentre outros, pois são um importante suporte pedagógico.

Um segunda sugestão seria a ampliação dos estudos acerca da importância que percebemos tratar-se de algo pouco explorado ou vivenciado pelas crianças ia do conto e reconto de histórias em quadrinhos nas salas de educação infantil, já nos centros de educação.

Para concluir, gostaríamos de salientar a importância do papel do professor observador, questionador, leitor e crítico capaz de possibilitar vivências significativas aos seus educandos, proporcionando o acesso das crianças aos mais variados portadores de texto, trabalhando não somente para a ampliação da linguagem, mas para o desenvolvimento de um leitor e cidadão crítico, argumentador, capaz de atuar positivamente na sociedade na qual está inserido, transformando-a de forma positiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Volume 3, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**, Brasília, 2006.

BUENO, Mirian Lara P. B. A. **A materialidade da linguagem. Oralidade e Escrita: Uma relação de complementariedade**. Campinas, SP: [s.n], 2003.

CAVALCANTE, M. C. B. **O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. DLCV**, n. 1. João Pessoa, out/2003, p. 147-156.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza, SEDUC, 2011.

CHAER, M. R; GUIMARÃES, E. G. A. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**, Pergaminho, v.3, p. 71-88, Centro Universitário de Patos de Minas, nov. 2012.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTE-FERREIRA, E. C. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2014.

FREITAS, Alessandra Cardozo. **Literatura e Educação**: ação argumentativa na discussão de histórias. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2005.

GODY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: Tipos Fundamentais. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, p. 20-29. Maio/Junho, 1995.

KAERCHER, Gladis Elisa Pereira da Silva. literatura Infantil e Educação Infantil; Um Grande Encontro. In: UNESP. **Caderno de Formação**: didática dos conteúdos de formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NAVARRO, M. S; PRODÓCIMO, E. Brincar e Mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**. Florianópolis, v.34, n.3, jul/set. 2012, p. 633-648.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n°3, 2° Semestre, 1996.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: **As crianças, contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança, U. M. Braga, Bezerra ed., 1997.

SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar com crianças de 3 a 4 anos**. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, M. Alice Setúbal S. *et al.* **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez, 1989.

LEAL, T. F; SILVA, A. Brincando as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA; E. C. S. (orgs.) **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.