

## Operações discursivas na construção de narrativas: análise de uma atividade de produção de livros infantis com crianças

*The discursive operations made while creating narratives: analysis of an activity of producing children's books with kids*

Marina L. P. Mota, Silvio B. Campello & Angélica Porto C. de Souza

design da informação, educação, teoria da atividade

Essa pesquisa teve como contexto uma atividade de criação de livros infantis de ficção, realizada com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Recife (PE). O estudo tem como foco o discurso oral das crianças ao produzirem narrativas na forma de textos escritos (linguagem gráfica verbal) e desenhos (linguagem gráfica pictórica), processo que foi mediado por um jogo de tabuleiro, um conjunto de cartas e materiais de suporte para escrita e desenho, além da própria linguagem, tida como artefato não-material. Os resultados indicam que a atividade tem potencial de contribuição no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças, por trabalhar suas diferentes expressões: oral e gráfica (verbal e pictórica). O artigo descreve o método e protocolo utilizado, apresenta os artefatos desenvolvidos bem como os resultados e possíveis trabalhos futuros.

*Information design, education, activity theory*

*The research context was an activity of creating children's fiction books, carried out with children of the 4th year of the elementary school, of a public school in the city of Recife (PE). The study focuses on the oral discourse of children by producing narratives in the form of written texts (verbal graphic language) and drawings (pictorial graphic language), a process that was mediated by a board game, a set of cards and supporting materials for writing and drawing, as well as language itself, which is regarded as a non-material artifact. The results indicate that the activity has the potential to contribute to the process of language acquisition and development in children, by working on different expressions: oral and graphic (verbal and pictorial). The article describes the method and protocol used, presents the developed artifacts as well as the results and possible future works.*

### 1 Introdução

Esta pesquisa está inserida no contexto do grupo de pesquisa Atividades de Leitura nas Escolas e relata as experiências de mediação de uma atividade de criação de narrativas para um livro infantil de ficção, realizada por alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal J.P.G, localizada em Recife (PE). Foram utilizados artefatos materiais e não-materiais, sendo um jogo de tabuleiro e seu conjunto de cartas, fichas para escrita e ficha para desenhos (artefatos materiais) além da própria linguagem (artefato não-material).

Sobre a questão da linguagem ser tratada como artefato, Barreto Campello (2005) afirma que a mesma só existe quando relacionada a um falante e a um contexto, e é justamente em seu uso que ela pode ser vista como um artefato. O autor ainda coloca que o ideal é falar sobre discurso (oral ou escrito) em vez de linguagem, pois o discurso é a linguagem em uso. Por sua vez, o discurso entre as pessoas configura o diálogo, sendo dessa forma que a linguagem revela sua qualidade de mediadora. O artigo também traz o conceito de linguagem visual gráfica de Twyman (1985), ao tratar do conteúdo das narrativas criadas pelas crianças, que se utilizam de textos escritos e desenhos para a realização da atividade fim.

Inicialmente, os alunos se organizaram em grupos para construir as narrativas verbais. Cada aluno escolheu uma carta do jogo e narrou uma parte da história, com base na imagem exposta. Em seguida, esses mesmos grupos se organizaram para construir as narrativas

#### Anais do 9º CIDI e 9º CONGIC

Luciane Maria Fadel, Carla Spinillo, Anderson Horta, Cristina Portugal (orgs.)

Sociedade Brasileira de Design da Informação – SBDI

Belo Horizonte | Brasil | 2019

ISBN 978-85-212-1728-2

#### Proceedings of the 9th CIDI and 9th CONGIC

Luciane Maria Fadel, Carla Spinillo, Anderson Horta, Cristina Portugal (orgs.)

Sociedade Brasileira de Design da Informação – SBDI

Belo Horizonte | Brazil | 2019

ISBN 978-85-212-1728-2

pictóricas com base nas narrativas verbais criadas anteriormente. Sendo assim, criava-se um espaço de diálogo com o objetivo de chegar à um único resultado: textos e desenhos para a produção de um livro infantil de ficção.

No total, foram realizadas três atividades de criação de narrativas na escola, entre o primeiro semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017, cujo resultados estão relatados em outros dois artigos. O presente artigo relata as experiências da última atividade, que foi realizada no primeiro semestre de 2017, com base em melhorias das atividades anteriores.

O primeiro artigo (Mota, Barreto Campello & Souza, 2018) relata duas das três atividades e há uma descrição geral do estudo, com indicações do que viria a ser as **operações discursivas**, quatro formas diferentes de discurso identificadas na fala das crianças; o segundo artigo (Mota, Barreto Campello & Souza, 2019) relata as três atividades e as categorias das operações discursivas (já com essa nomenclatura) aplicadas às narrativas verbais; já neste artigo há uma mudança nos nomes das categorias identificadas e a sua aplicação também às narrativas pictóricas.

## 2 Design da Informação (DI) no contexto educacional

Os conceitos do Design da Informação (DI) possuem diversas perspectivas, desde os aspectos mais específicos até os mais abrangentes. No contexto educacional, é importante compreender esses conceitos e trabalhar-los de modo a gerar conhecimento, objetivo das atividades educacionais.

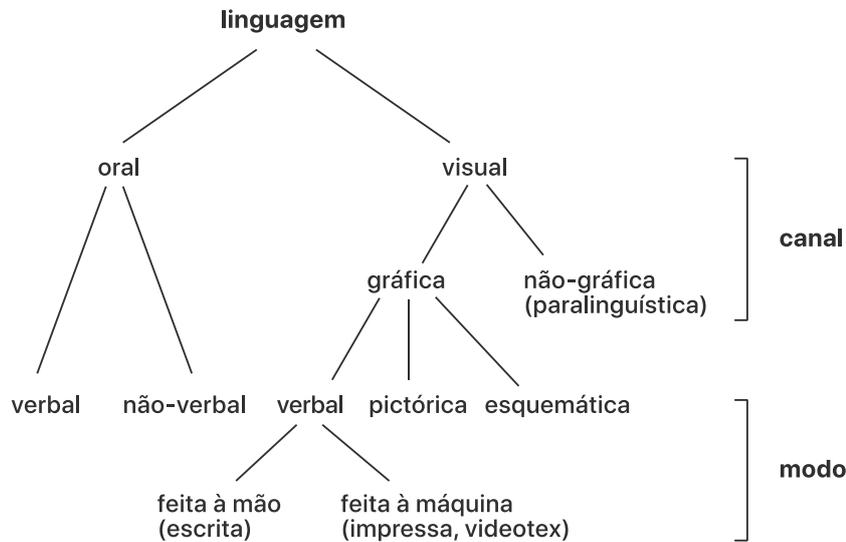
É importante descrever os conceitos que fazem parte desse processo. Bonsiepe (2011) traz a ideia de dados primários (brutos), de dados elaborados (informação) e a informação validada (conhecimento). Esses dados precisam estar bem estruturados e formatados para que o usuário possa interpretar a mensagem, absorver a informação e adquirir conhecimento.

No caso das atividades educacionais, não se pode resumir apenas à transmissão da informação. Nesse sentido, Frascara (2004) faz uma comparação entre as mensagens de persuasão e as mensagens de educação. As primeiras têm como objetivo afetar o comportamento do público, convencer as pessoas. Já a segunda tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Os indivíduos, nesse caso, precisam ter condições de interagir com as mensagens de educação de forma a transformá-la em conhecimento e aprendizado, e não apenas em tomadas de decisão mais objetivas.

No contexto escolar, tanto professores como alunos podem originar informações gráficas. A linguagem visual gráfica está relacionada à importantes artefatos de mediação, presentes em livros, cadernos, artefatos digitais ou em lousas. Segundo Coutinho & Lopes (2011), o papel do DI é garantir a eficácia e eficiência desses sistemas informacionais, sobretudo na relação da produção imagética e verbal. Ou seja, ele deve se preocupar com a linguagem gráfica “desenvolvida” na escola. Essa produção envolve a formação dos professores e suas trajetórias enquanto originadores e consumidores de informação e assim como a formação dos alunos e suas estratégias como originadores e consumidores dessa informação, no mesmo contexto.

No caso do design, o termo “linguagem” possui aspectos e objetivos que se diferenciam dos da linguística. Twyman (1985) afirma que do ponto de vista dos linguistas, a linguagem se divide em duas grandes áreas: a oral e a escrita. No caso do design, a primeira subdivisão é a linguagem verbal e a pictórica. Na linguística, a linguagem possui um modo comum (palavras), mas envolve dois canais diferentes (oral e visual). No caso do design, o canal é o mesmo (visual), porém envolve dois modos (verbal e pictórico). O esquema abaixo desenvolvido pelo autor demonstra os aspectos da linguagem sob esses pontos de vista.

Figura 1: Modelo concebido para agrupar as abordagens para a linguagem segundo os linguistas e os designers gráficos (Adaptado de Twyman, 1985).



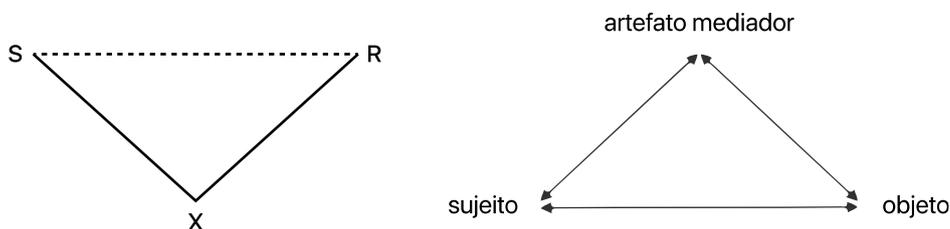
Para Twyman (1985), a linguagem gráfica é dividida em três categorias: verbal, pictórica e esquemática. A linguagem gráfica verbal se utiliza de letras e numerais e pode ser concebida tanto de forma manual como através de máquinas; a linguagem gráfica pictórica se utiliza de figuras, que são imagens que se relacionam à aparência ou estruturas de coisas reais ou imagináveis; já a linguagem gráfica esquemática se utiliza de imagens gráficas que não sejam letras, numerais ou caracteres convencionais. São os diagramas, infográficos entre outros esquemas de informação.

### 3 A Teoria da Atividade: principais conceitos

A Teoria da Atividade (TA) é uma abordagem sociocultural e sua versão mais recente é baseada nas ideias de **atividade mediada** de Vygotsky (2007).

Segundo o autor, as ações humanas são mediadas por artefatos, sejam eles materiais (ferramentas) ou não-materiais (ferramentas psicológicas ou signos). Nesse caso, a fórmula estímulo (S, stimulus) e resposta (R, response), representada geralmente por  $S \rightarrow R$ , é substituída por um ato complexo e mediado, representado pelo esquema da esquerda, abaixo:

Figura 2: Modelo de atividade mediada de Vygotsky (esquerda) e sua reformulação mais comum (direita).



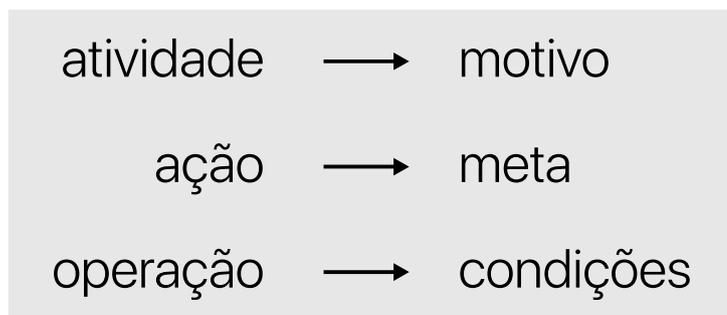
Um dos artefatos mediadores bastante explorado nos textos de Vygotsky é a linguagem. Sobre essa questão, Barreto Campello (2005) afirma que o discurso entre pessoas, ou seja, a linguagem em uso, é essencialmente diálogo. E é no diálogo que a linguagem revela sua qualidade de mediadora. Sendo assim, os indivíduos engajados em um diálogo usam um

artefato cultural, uma ferramenta psicológica – a linguagem – com o objetivo de influenciar o comportamento uns dos outros. Esse espaço semiótico coletivo é um ambiente adequado para negociação e criação de conhecimento.

Outro conceito da TA é a **orientação à objetos**. Kaptelinin e Nardi (2006), com base no trabalho de Leont'ev (1978), explicam que a interação do sujeito com o mundo é estruturada e organizada em torno de objetos, os quais possuem um propósito objetivo, e, a fim de satisfazer suas necessidades, o sujeito precisa agir em conformidade. Uma maneira de entender os objetos das atividades é pensá-los como objetivos que dão sentido ao que as pessoas fazem. Os objetos podem ser coisas físicas (como um olho de um touro em um alvo) ou objetos ideais (como “eu quero ser um cirurgião cerebral”).

Os autores também destacam o conceito da **estrutura hierárquica da atividade**, ou seja, uma atividade em seu sentido amplo pode ser analisada em diferentes níveis: *atividades*, *ações* e *operações*. No topo está a atividade em si, orientada por um motivo e que corresponde a uma necessidade a ser atendida. O segundo nível é o das ações, processos conscientes que visam alcançar metas a fim de atingir o objetivo da atividade final. As ações são implementadas através de unidades menores da atividade, chamadas operações, processos inconscientes, rotineiros, e que na verdade dependem das condições em que o sujeito se encontra quando está trabalhando para atingir suas metas.

Figura 3: Estrutura hierárquica da atividade e suas associações.



## 4 O estudo: metodologia, aplicação, análise e resultados

### Metodologia

O estudo foi desenvolvido e analisado através da operacionalização do conceito da **estrutura hierárquica da atividade**, que abrange questões de motivações iniciais até as condições mais específicas em que ocorrem as ações e operações realizadas por cada sujeito. Esse conceito está inserido na Teoria da Atividade de Leont'ev (1978), que introduz o princípio de níveis hierárquicos, representados pela tríade Atividade - Ação – Operação.

Os dados utilizados foram coletados com base em observações da atividade, entrevista com a professora da sala de aula e uma entrevista coletiva com as crianças.

### Aplicação

O estudo foi aplicado no dia 10 de maio de 2017, no contexto das aulas de português e com auxílio da professora da sala de aula. Os participantes foram quinze alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, que nunca tinham realizado a atividade antes. Esse estudo foi o último dos três realizados entre o primeiro semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

Um conjunto de artefatos foi desenvolvido para mediar a atividade de produção dos livros infantis de ficção. Nesse conjunto, havia: um jogo de tabuleiro e 48 cartas imagéticas, sendo 20 cartas com figuras de personagens, 05 cartas com figuras com cenários, 16 cartas com figuras de objetos, 06 cartas com palavras de ações e 01 carta com a figura do microfone, criada para

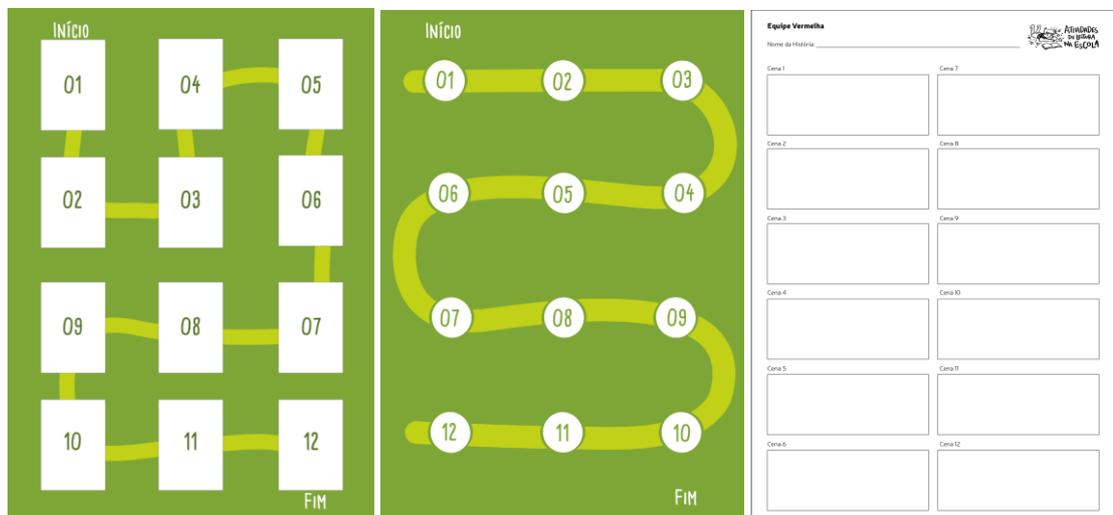
indicar a vez de fala de cada criança; uma ficha de redação com espaços para 12 frases/cenas; uma ficha com instruções do jogo e uma ficha para desenhos.

Figura 4: Cartas do jogo: personagens (contorno vermelho), objetos (contorno verde), cenários (contorno azul), ações (contorno roxo) e microfone (contorno amarelo).



O tabuleiro usado nesta atividade foi projetado com base nos aprendizados dos estudos anteriores, para que não houvesse confusão na leitura da história após a sua criação. Foi a segunda e última versão projetada do tabuleiro.

Figura 5: Da esquerda para à direita: o projeto da primeira versão do tabuleiro, projeto da segunda versão do tabuleiro e ficha para escrita das histórias.

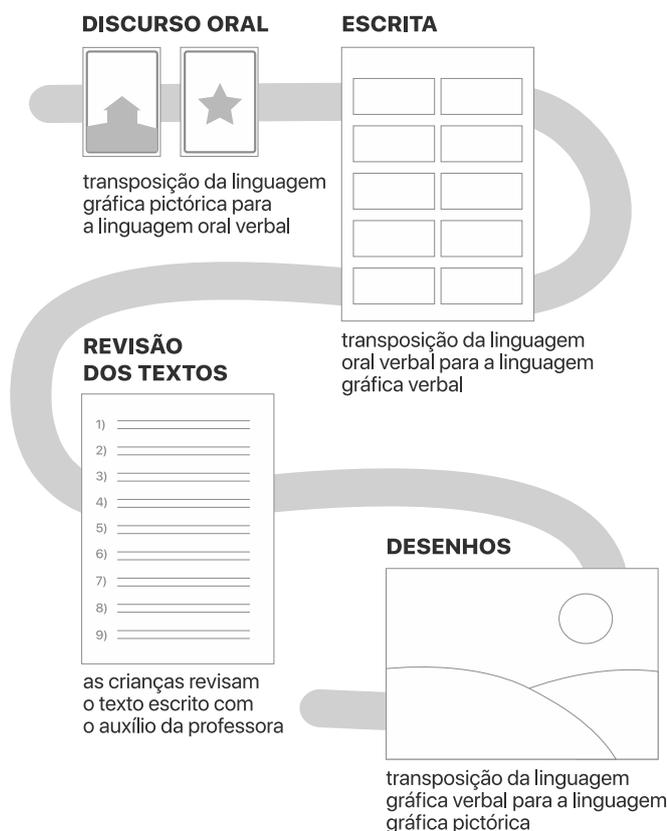


A ficha com instruções do jogo continha regras e dicas sobre como criar as histórias. Esse modelo foi desenvolvido pelos pesquisadores, porém é possível que seja adaptado pelos professores a depender do objetivo pedagógico em questão. Abaixo, o modelo que foi usado nesta atividade.

Figura 6: Modelo de ficha de instruções inserido no conjunto de artefatos desenvolvidos.



Figura 8: Infográfico com o processo de aplicação do estudo.



### *Criação das narrativas verbais*

A atividade se inicia na sala de aula, com os pesquisadores fazendo uma breve apresentação sobre os objetivos da mesma, o processo de produção de livros de ficção e apresentam os artefatos que seriam utilizados posteriormente: o jogo de tabuleiro, as cartas e as fichas para escrita das histórias. Em seguida, há a divisão de grupos, de modo a ficar de quatro a cinco crianças em cada grupo.

Foi delegado o papel de redatora dos textos a uma criança de cada grupo. Essa criança podia opinar sobre a construção da história, mas não jogava as cartas no jogo, pois seu papel era exclusivamente o da escrita da história.

A atividade segue com cada criança jogando as cartas nas casas do tabuleiro, construindo uma frase da história com base na imagem da carta, até completar as doze casas. Ao término da criação e escrita das histórias, as crianças tiveram um momento com a professora da sala de aula para revisar os textos, além de organiza-los nas doze cenas.

Na tabela abaixo, há um resumo do protocolo desta etapa da atividade:

Tabela 1: Resumo do protocolo da etapa de criação de narrativas verbais.

Sujeitos	Quinze alunos do 4º ano do Ensino Fundamental
Versão do tabuleiro	2ª versão
Cartas utilizadas	Objetos, cenários, personagens e ações
Redação das histórias	Alunos (as)
Rodada teste inicial	Não
Início do jogo	Livre (cada grupo decidiu como iniciar o jogo)
Histórias criadas	As crianças e a fada

	O descobrimento de um livro O melhor dia das mães
Seleção do cenário no início do jogo	Não
Revisão do texto com a professora	Sim

Figura 9: Crianças narrando e escrevendo as histórias.



Figura 10: Registro gráfico, pictórico e verbal, da história “As crianças e a fada”.



Figura 11: Registro gráfico, pictórico e verbal, da história "O descobrimento de um livro".



Figura 12: Registro gráfico, pictórico e verbal, da história "O melhor dia das mães".



**Criação das narrativas pictóricas (desenhos)**

A atividade de criação dos desenhos foi realizada alguns dias após a criação e revisão dos textos escritos, no dia 19 de maio de 2017. As mesmas crianças ficaram nas mesmas equipes, pois cada uma teria que desenhar um conjunto de cenas de sua própria história. Além das fichas de desenho, cada grupo recebeu os mesmos materiais: lápis de madeira, lápis de cor, borrachas e o papel A4 com os textos das histórias revisadas.

Na dinâmica, cada aluno escolheu a cena que queria desenhar e inseriu o número da

mesma na ficha de desenho. Abaixo, segue um exemplo de um dos desenhos produzidos pelas crianças:

Figura 13: Desenho da cena 1 da história “As crianças e a fada”.



## Análise e Resultados

A **estrutura hierárquica da atividade** foi aplicada para mapear os níveis da atividade e destrinchá-la em etapas, com a ajuda da tríade *Atividade - Ação – Operação*.

Figura 14: Níveis hierárquicos da atividade e as categorias das operações discursivas identificadas.

ATIVIDADE	AÇÃO	OPERAÇÃO
Criação de um livro infantil de ficção	Entender as instruções de uso do jogo	- Escutar as instruções da professora - Ler a ficha com as regras do jogo - Perguntar em caso de dúvidas
	Escolher uma carta	- Olhar para as cartas disponíveis, ainda não inseridas no tabuleiro - Olhar para as cartas já inseridas no tabuleiro - Selecionar uma carta entre as disponíveis para jogar
	Compor uma frase baseada na imagem da carta	- Olhar para a carta - Falar em voz alta os pensamentos - Olhar ao redor - Olhar para as outras cartas do tabuleiro - Escutar o que os colegas falam  - <b>Externar a frase de modo oral</b> (1) Discurso literal (2) Discurso associativo intra narrativo (3) Discurso associativo extra narrativo (4) Discurso interpretativo
		- Posicionar a carta no lugar correto do tabuleiro
	Escrever a frase	- Escutar a frase - Absorver o conteúdo da frase - Escrever a frase na ficha em papel
	Revisar as frases	- Olhar a frase anterior - Refletir sobre a frase anterior - Escrever a frase revisada
	Desenhar as cenas (cada frase representa uma cena do livro)	- Selecionar a frase a ser desenhada - Visualizar as frases usando a imaginação - Selecionar lápis de desenho e de colorir - Compor o desenho - Colorir o desenho

### *O discurso oral e a criação das narrativas verbais*

Como foi visto, a linguagem pode ser considerada como um artefato de mediação das atividades humanas, uma ferramenta psicológica. Como nesse caso ela estava em uso, então passa a ser chamada de discurso. Assim, as operações ligadas ao uso desse artefato foram chamadas de **operações discursivas**, identificadas previamente em Mota et al. (2018) e formalizadas em categorias em Mota et al. (2019).

Essas operações foram organizadas nas seguintes categorias: (1) **discurso literal**; quando se cita apenas a imagem da carta, sem associação interna ou externa à narrativa; (2) **discurso associativo intra narrativo**; quando se cita a imagem da carta e mais outro elemento já presente na narrativa; (3) **discurso associativo extra narrativo**; quando se cita a imagem da carta e mais outro elemento externo à narrativa; (4) **discurso interpretativo**; quando se interpreta a imagem da carta, sem necessariamente cita-la.

Para essa análise, foram considerados como “elementos” as personagens, objetos, cenários ou ações citadas, objetivadas nas cartas presentes no tabuleiro, ou que foram citadas oralmente durante o jogo. As ações (verbos) e características dos elementos (adjetivos) não foram considerados como novos elementos.

Abaixo, segue o número de ocorrências de cada tipo de cada categoria nas frases citadas pelas crianças e registradas através do texto escrito:

Tabela 2: Categorias das operações discursivas presentes nos textos das histórias.

(1) Discurso Literal	0
(2) Discurso Associativo Intra Narrativo	18
(3) Discurso Associativo Extra Narrativo	15
(4) Discurso Interpretativo	03

Neste estudo, o **discurso literal** não teve ocorrências, o que pode ser considerado positivo, visto que é a forma menos elaborada de discursar.

Já o **discurso associativo intra narrativo** teve o maior número de ocorrências. Associar elementos é parte inerente à construção narrativa, portando, algo pedagogicamente desejável que aconteça. A criança associa a imagem da carta da sua vez com outra imagem já inserida no tabuleiro do jogo. Por exemplo, em uma ocorrência, o S1 escolheu a carta com a imagem da bicicleta e associou à imagem do barco, falando a seguinte frase: “Quando eles saíram do barco, as crianças foram brincar de bicicleta”.

O **discurso associativo extra narrativo** também aparece com quase a mesma frequência da anterior. A criança usa a sua criatividade para inserir novos elementos à narrativa, fazendo, assim, associações externas. Por exemplo, o S2 escolheu duas cartas, uma com imagem do bolo e outra com imagem do sorvete, e imagina que isso pode fazer parte de um contexto de festa surpresa. Ele fala a seguinte frase: “Para uma festa surpresa, com bolo e sorvete”.

O **discurso interpretativo** teve um número pequeno de ocorrências. Nesse caso, a criança não cita a imagem da carta e sim, a interpreta, associando a outros elementos (outros fatos, novos objetos, etc.). Por exemplo, o S3 interpreta a carta com a imagem do balde e a pá e a associa a um castelo de areia, falando a seguinte frase: “E quando as meninas voltaram para brincar de fazer castelo de areia”. Outro exemplo é quando o S4 escolhe a carta com a imagem do livro e associa a ação de contar histórias: “Depois da festa toda, a mãe foi contar histórias para os filhos”.

Uma situação específica que ocorreu apenas nesse estudo, e que também está associado ao discurso interpretativo, foi a seleção de mais de uma carta, com imagens diferentes, para criar um único sentido. O S5 selecionou quatro cartas, com imagens diferentes (uma mulher, um homem, uma menina e um menino) e interpretou como “família”: “Era uma vez uma família”.

### O discurso escrito e a criação das narrativas pictóricas

O resultado da etapa de criação de narrativas verbais foram frases isoladas que representavam as diferentes cenas do livro. Após essa etapa, a professora de sala revisou esses textos com os alunos, porém, dessa vez, o resultado não foram frases isoladas, e sim, um texto corrido. De toda forma, ainda era possível visualizar qual cena cada frase representava, pois a essência do que cada criança queria dizer foi preservada. Os desenhos das crianças foram baseados nessas frases revisadas.

O significado das operações discursivas, quando associadas às narrativas pictóricas, é um pouco diferente de quando associada às narrativas verbais. Isso porque o estímulo de criação das crianças passa a ser do verbal para o pictórico e não do pictórico para o verbal, mudando, assim, o contexto. Logo, as crianças precisam fazer um trabalho de visualização das imagens através do texto verbal.

Tabela 3: Categorias das operações discursivas presentes nos desenhos das histórias.

(1) Discurso Literal	0
(2) Discurso Associativo Intra Narrativo	16
(3) Discurso Associativo Extra Narrativo	09
(4) Discurso Interpretativo	01

Assim como na etapa anterior, há uma predominância nas categorias 02 e 03, ou seja, as crianças desenhavam exatamente os elementos já inseridos no texto da narrativa ou associando com elementos externos, criados da sua imaginação e com base no contexto do conteúdo da cena.

A categoria 02 pode ser exemplificada quando o S1 lê a frase da figura abaixo e desenha os elementos já presentes na narrativa: o castelo, a princesa, o celular e a menina Maria.

Figura 15: Exemplo de desenho classificado na categoria 02.



Maria ficou bastante surpresa, pois quem atendeu foi uma princesa, pedindo **socorro**, dizendo que havia sido raptada por um pirata malvado e estava presa em um castelo perto dali.

A categoria 03 pode ser exemplificada quando o S2 lê a frase da figura abaixo e insere elementos externos à narrativa, como a estrada, a placa e o carro. Ou seja, ela associa essas figuras ao contexto de uma casa próxima à uma floresta mal-assombrada.

Figura 16: Exemplo de desenho classificado na categoria 03.



Já a categoria 04 aparece uma única vez, ou seja, quando a criança interpreta o texto verbal e representa em forma de desenho algo completamente novo. Um exemplo é quando o S3 lê a frase do desenho abaixo e interpreta “gostosuras” como sendo os doces, relacionando à algum contexto específico de sua imaginação.

Figura 17: Exemplo de desenho classificado na categoria 04.



Considerando a faixa etária média das crianças (9 anos), pode-se inferir dos resultados que elas estão em um estágio de transição quanto a comunicação. Enquanto há mais ocorrências da categoria 02, a categoria 03 também possui uma quantidade considerável. Vygotsky (2007) afirma que os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Se, ainda segundo o autor, a linguagem falada permeia o desenho das crianças, à medida que vai desenvolvendo, os desenhos e outros esquema gráficos seguem essa lógica, tornando-se mais ricos e com detalhes, aproximando-se da categoria 03 identificada e, até mesmo, da categoria 04.

### Publicação e lançamento dos livros

O livro infantil de ficção foi o resultado da atividade de criação de narrativas. Neste último estudo, as crianças desenvolveram todo o processo de criação dos livros, sem quase nenhuma influência dos pesquisadores. Entende-se que esse seja o modelo ideal para replicação em outros contextos educacionais, visto que a comunidade pode colocá-lo em prática independentemente, inclusive adaptando-o para cada contexto e objetivo pedagógico.

Figura 18: Títulos lançados no dia (esquerda) e uma das crianças lendo seu próprio livro (direita).



Durante o lançamento, realizado no dia 03 de agosto de 2017, foi entregue as crianças os livros que elas criaram e, em seguida, ocorre a audição: um representante de cada grupo lê em voz alta a sua história para os demais.

A entrevista coletiva ocorre na sequência. Foi notado que as crianças gostaram do projeto como um todo, apesar de ter acontecido alguns problemas na hora de criar a narrativa verbal por discordâncias entre alguns grupos. Sobre as narrativas pictóricas, elas comentaram que alguns desenhos estavam diferentes uns dos outros, o que não ocorre nos livros em que elas leem. Uma das crianças até falou: “a gente sabe que os dos livros foram feitos no computador... esse eu sei que passou pelo computador, mas não exatamente os desenhos”. Ou seja, a criança de 9 anos demonstrou que entendeu o processo além da criação das narrativas na escola, pois o livro foi editado pelos pesquisadores. Também comentaram que estava diferente pois cada autor possui um estilo diferente de desenhar.

Na ocasião, a professora e as crianças organizaram uma peça de teatro para representar as histórias dos livros. Essa ação não tinha sido planejada por parte da pesquisa, mas é um fato que reforça que histórias podem ser narradas através de diferentes linguagens. Segundo Twyman (1985), esse tipo de linguagem é classificada pelos linguistas de para-linguística, e pode ser expressada através de gestos e expressões faciais.

Figura 19: Criança autografando um exemplar dos livros (esquerda) e encenação da história de um dos livros (direita).



## 5 Considerações Finais

O estudo demonstrou como uma atividade de produção de livros infantis de ficção pode contribuir em diferentes aspectos do desenvolvimento da linguagem em crianças.

A etapa de criação da narrativa gráfica verbal, com base na leitura das imagens das cartas do jogo, foi um importante aliado no treino da escrita. A professora trabalhou questões gramaticais e ortográficas na revisão dos textos, além da capacidade de representar textualmente ideias de forma coerente e objetiva. Já a etapa de criação da narrativa gráfica pictórica possibilitou a prática do desenho. Como foi visto no capítulo dois, a prática da linguagem gráfica na escola é importante visto ela está presente em diversos artefatos mediadores da aprendizagem. Compreender e desenvolver materiais informacionais são essenciais para que haja compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, gerar conhecimento e aprendizagem.

Os conceitos da Teoria da Atividade foram importantes para o entendimento da estrutura da atividade como um todo e os artefatos que a mediam. O conceito da estrutura hierárquica da atividade, baseada nas ideias de níveis hierárquicos de Leont'ev (1978) e os conceito de mediação de Vygotsky (2007) foram importantes para que as categorias das operações discursivas fossem identificadas e classificadas quanto aos seus significados. Essas categorias foram importantes para entender como as crianças usam a linguagem, enquanto artefato mediador, para a construção de narrativas. Usando o esquema de linguagem de Twyman (1985), que associa a linguagem sob o ponto de vista dos linguistas e dos designers, pode-se identificar na atividade: a presença da linguagem oral verbal, através do discurso oral; a presença da linguagem gráfica verbal, através da escrita dos textos; e a linguagem gráfica pictórica, através dos desenhos. Além disso, ainda foi identificada a linguagem para-lingüística, expressada através da encenação teatral das histórias, realizada no momento de lançamento dos livros.

Através das operações discursivas, pode-se inferir que as crianças usam a linguagem verbal para a criação de narrativas de forma similar que usam a linguagem pictórica: através da associação de ideias e elementos. Esse fato é algo pedagogicamente desejável, visto que associar eventos é parte inerente à construção narrativa.

Alguns aspectos foram limitadores, o que podem ser ajustados em estudos futuros. Por exemplo, para uma análise mais detalhada, pode ser interessante a gravação da fala das crianças durante o discurso oral, visto que a análise partiu de sua representação gráfica verbal, o texto escrito, que por sua vez foi captado por uma outra criança responsável por sua escrita. Além disso, esse último estudo, ao inserir o papel da escrita para as crianças, o torna facilmente replicável para outros contextos educacionais. Porém, para que a atividade fique de fato autônoma, a etapa de construção do livro físico em si, sua formatação gráfica e impressão, também deve ser por conta da escola. Pode-se resolver através da inserção de um manual de instruções no conjunto dos artefatos narrativos desenvolvidos, orientando às professoras quanto a feitura dos livros.

Por fim, a atividade reforça a importância da prática da escrita e do desenho através de situações espontâneas e lúdicas. Como afirma Vygotsky (2007), a interação com signos tem importância no processo de desenvolvimento humano. Ele explica que a criança inicia seu processo de desenvolvimento através dos gestos visuais, que por sua vez se transformam nos primeiros rabiscos e, em seguida, em desenho. A linguagem escrita é algo que aparece em um segundo momento, porém está relacionada ao processo do desenhar, sendo esse seu estágio preliminar. Sendo assim, trabalhar com esses tipos de linguagens em uma atividade associada à diversão e à brincadeira, também pode ser um elemento interessante para a aprendizagem.

## Agradecimento

Agradecemos o apoio do CNPq Universal 14/2013 - Faixa C 483244/2013-9 ao grupo de pesquisa Atividades de Leitura nas Escolas além da CAPES, pela concessão de uma bolsa de mestrado durante a realização da pesquisa.

## Referências

- Bonsiepe, G. (2011). *Design, cultura e sociedade*. São Paulo: Blucher.
- Barreto Campello, S. (2005). Usability for learning. A social-cultural approach to usability of VLEs. *Tese (Doutorado)*. Reading, Grã-Bretanha: The University of Reading.
- Coutinho, S. G., & Lopes, M. T. (2011). Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. Em *O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional* (pp. 137-162). São Paulo: Editora SENAC.
- Frascara, J. (2004). *Communication design: principles, methods, and practice*. New York: Allworth Press.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). *Acting with technology: activity theory and interaction design*. Cambridge: MIT Press.
- Leont'ev, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mota, M. L. P., Barreto Campello, S., & Souza, A. P. C. (2019). Reading images for telling narratives: an analysis of the Discursive Operations made with a story-telling game. Em L. M. Fadel, J. G. Santa Rosa, & C. Portugal, *Selected readings of the 8th Information Design International Conference: information design: memories* (pp. 311-337). São Paulo: Blucher.
- Mota, M. L. P., Barreto Campello, S., & Souza, A. P. C. (2018). A leitura de imagens para produção de narrativas: um estudo de um artefato para produção textual. Em *8º Congresso Internacional de Design da Informação* (pp. 385-397). São Paulo: Blucher.
- Twyman, M. (1985). Using Pictorial Language: A Discussion of the Dimensions of the Problem. Em T. M. Duffy, & R. Waller, *Designing Usable Texts* (pp. 245-312). Cambridge: Academic Press.
- Vygotsky, L. V. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

## Sobre o(a/s) autor(a/es)

Marina L. P. Mota, Mestre, UFPE, Brasil <inamota@gmail.com>  
Silvio B. Campello, PhD, UFPE, Brasil <sbcampello@gmail.com>  
Angélica Porto C. de Souza, Mestre, UFPE, Brasil <aportocs@gmail.com>