

A leitura de imagens para produção de narrativas: um estudo de um artefato para produção textual

Reading images for telling narratives: a study of an artifact for textual production

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

design da informação e educação, narrativas, teoria da atividade

Essa pesquisa conta com apoio do CNPq, Capes e FACEPE através de auxílio financeiro e bolsas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Inicialmente mapeou-se os sistemas de atividades relacionados à leitura em 3 escolas públicas do ensino fundamental e, ao identificar carência de insumos para outras atividades relacionadas ao processo de aquisição de linguagem, a equipe desenvolveu um artefato para produção textual na forma de um jogo de tabuleiro, cartas e um protocolo de ação cujo objetivo final é a produção de um livro de histórias feito pelos alunos. Os primeiros resultados apontam para uma maior compreensão da estrutura narrativa de ficção e um alinhamento mais eficaz dos objetivos dos alunos em relação aos da atividade pedagógica, favorecendo um maior engajamento na atividade. O artigo apresenta o método e protocolo utilizados, bem como descreve o artefato desenvolvido, terminando por apontar as próximas etapas planejadas.

Information design and education, narratives, activity theory

This research is supported by the CNPq, Capes and FACEPE institutions with funds and scholarships of different academic levels. First, the Activity Systems related to reading were identified within 3 primary schools. It was noticed that there was a shortage of material supporting activities also related to language acquisition besides reading such as text production. The research team designed an artifact for text production as a game board and a set of cards that in addition to a protocol to produce children's books written and illustrated by the students. The first results points that the artifact provides a better comprehension of the fiction structure and permits an alignment between the student goals and the pedagogical aims, favouring a greater engagement in the activity. This paper presents the method and the protocol used, as well as it describes the artifact designed, finishing by pointing out the next planned steps.

1 Introdução

Cada vez mais surgem iniciativas focadas em estimular o desenvolvimento de competências de linguagens em crianças, no contexto das atividades de leitura.

No Recife, pode-se citar o *Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL)* que, por meio de sua linha editorial, vem selecionando histórias produzidas e ilustradas por estudantes para serem publicadas. Há também o projeto *Nas Ondas da Leitura* que faz parte do *Programa de Letramento do Recife (ProLer)* e oferece todo o aporte pedagógico de estímulo à leitura e à produção de textos.

Segundo o MEC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem a permite reconstruir pela memória suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio.

Nesse contexto surge o grupo de pesquisa *Atividades de Leitura nas Escolas*. O objetivo do grupo é mapear os sistemas de atividades relacionadas à leitura nas escolas e, atualmente, desenvolver artefatos e protocolos para contribuir com as professoras do Ensino Fundamental na produção de textos e narrativas. Considerando o contexto escolar um ambiente complexo e que se relaciona com diversos fatores da sociedade, foi necessário o emprego de instrumentos

analíticos que possam ser interessantes tanto a nível projetual quanto ao de avaliação de usos, em um contexto mais amplo. Para isso, foi escolhida a Teoria da Atividade (TA) (Leontiev, 1981; Engeström, 1987) como instrumento metodológico. Baseada nos princípios da psicologia sociocultural de Vygotsky, a TA vem sendo utilizada no campo do Design e sugere, por exemplo, que entender o sistema de atividades no qual um artefato irá ser introduzido é fundamental para o correto estabelecimento de requerimentos projetuais.

A pesquisa, inicialmente, identificou os sistemas de atividades de 3 escolas da rede municipal e em turmas de diferentes anos. Foi possível definir os componentes do sistema como os *sujeitos*, principais *artefatos* utilizados, *objetivos*, *regras* e *divisão de trabalho* entre os atores. O maior *insight* dessa etapa foi perceber que *objetivo* das atividades de leitura não era a leitura dos livros em si, mas as atividades pedagógicas realizadas em torno desse artefato. Ou seja, as *ações* humanas, na perspectiva da TA, não são direcionadas ao artefato em si e sim ao objetivo associado ao seu uso.

Dessa forma, a pesquisa passou a atuar no sistema de atividades de produção textual, tendo especificamente a narrativa de ficção como foco. Desenvolveu-se um artefato para mediar a construção da narrativa e estabeleceu-se um protocolo que visa a produzir um livro escrito e ilustrado pelos próprios estudantes. O artefato realizado consiste em um jogo de tabuleiro, de formato e mecânica simples, com 12 casas e 46 cartas, cujo conteúdo contempla os elementos que devem ser utilizados para se estudar a estrutura de uma narrativa, no plano da história, segundo Reis & Lopes (1988): ações, as personagens e os espaços.

Neste artigo foi realizada uma análise da interpretação das imagens para produção textual, foi descrita um conjunto de quatro operações discursivas além da identificação dos elementos do sistema de atividades de produção textual.

2 Design da Informação (DI) e Educação

Atualmente, em um mundo repleto de dados e informações de diversos tipos, tem-se clara a necessidade de organização e direcionamento para que essas sejam de fato bem utilizadas pelas pessoas.

Bonsiepe (2013) explica o DI se baseando nos conceitos de dados, informação e conhecimento, onde existem os dados primários (brutos), os dados elaborados (informação) e a informação validada (conhecimento). Para o autor, para a transformação dos dados em conhecimento a informação precisa estar bem estruturada para ser compreendida pelos usuários, que conheça seu significado. Porém, o simples uso dessa informação não leva ao conhecimento. Para que isso ocorra, os usuários precisam interpretar a informação e usá-la, ou seja, transformar a informação em ações e metas orientadas. Ou seja, a maneira como essa informação é apresentada é importante, pois o design pode facilitar a maneira como ela é recebida e interpretada, permitindo uma ação mais eficiente.

O autor ainda afirma que o DI, no futuro, pode se tornar uma atividade importante e autônoma, sobretudo porque está conectado com a educação. Nesse ponto específico, duas vertentes são postas em debate, segundo Coutinho & Lopes (2011): a primeira no que concerne à preocupação central do design na solução de problemas referentes aos artefatos mediadores de aprendizagem; a segunda refere-se a sua concepção epistemológica e metodológica, enquanto pensamento, ou seja, conhecimento associado ao processo de formação dos indivíduos.

Essas questões mostram a relevância do DI no contexto educacional e a importância da conexão entre o designers e educadores. Um exemplo prático de bom uso da informação de um artefato mediador da aprendizagem foi o uso do livro *O Pequeno Rei e o Parque Real* na escola municipal J.P.G, em Recife, PE. O livro fala da importância em respeitar as diferenças entre as pessoas e sobre sentimentos reais e falsos. A professora então, após finalizar a leitura, trabalhou essas questões com os alunos e entregou pequenas coroas de papel fixadas como pulseiras. O objetivo era fazer com que as crianças recontassem a história quando alguém perguntasse o porquê de estarem usando aquele elemento em seus punhos.

Figura 01: Livro *O Pequeno Rei e o Parque Real* e a coroa produzida pela professora (imagens registradas pelos pesquisadores do grupo de pesquisa com autorização da escola).



3 O processo das narrativas

Pessoas estão sempre contando histórias. Elas utilizam o recurso da linguagem para se comunicar, para se expressar ou para relatar informações.

Eisner (2005) afirma que toda história é a narração de uma sequência de eventos, deliberadamente arranjados para serem contados. Toda história possui uma estrutura, um início, um fim e uma linha de eventos colocados sob uma estrutura que os mantém juntos. Não importa se o meio é um texto, um filme ou quadrinhos, por exemplo. A história pode sofrer variações na forma de contar, porém a estrutura base é útil como um guia, para manter um certo controle. Os princípios básicos da narração são os mesmos, seja ela contada de forma oral ou visual.

Figura 02: Estrutura de uma história (Eisner, 2005).



Ainda segundo Eisner (2005), há diferentes formas de se contar histórias, mas existem, fundamentalmente, apenas duas maneiras: palavras (oral ou escrita) ou imagens. Muitas vezes as duas vêm combinadas. É raro não produzir imagens (imaginário) a partir de textos e é difícil também a não produção de textos a partir da leitura de imagens em um circuito cognitivo que não pode separar de forma absoluta essas experiências (GAMBA, 2013).

Esses elementos narrativos podem estar presentes em diversos artefatos e situações, seja no cinema, em seriados, filmes, livros de imagens, histórias em quadrinhos e até em jogos analógicos ou digitais, onde o usuário faz o papel de narrador ao “controlar a história”.

4 A Teoria da Atividade (TA)

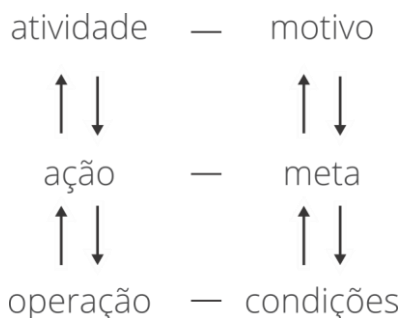
A Teoria da Atividade (TA) possui raízes antigas, datadas do século XVIII e XIX, porém a versão mais discutida atualmente vem da psicologia histórico-cultural soviética fundada por Vygotsky, acompanhada por seus seguidores Leontiev e Luria (KUUTTI, 1996).

A TA em si não é uma metodologia. Kuutti (1996) afirma que se trata de um framework filosófico para estudar diferentes formas da práxis humana como processo de desenvolvimento, em níveis individuais e sociais interligados.

A partir das ideias de Leontiev sobre as atividades dos seres humanos, Kaptelinin e Nardi (2006), baseados em Wertsch (1981), identificaram e relataram os seguintes princípios básicos: (1) orientação à objetos, ou seja, o sujeito interage com objetos no mundo, a fim de satisfazer suas necessidades. Este objeto pode ser algo tangível ou não; (2) estrutura hierárquica da atividade, que parte do princípio que a atividade é formada por ações que por sua vez é formada por operações. A atividade está ligada à um motivo, as ações, à obtenção de metas,

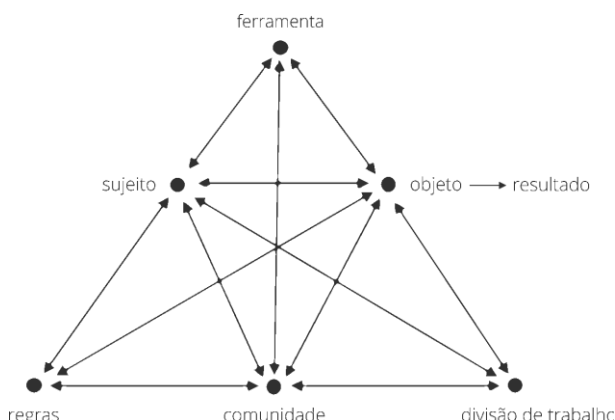
e as operações, às condições; (3) mediação, ou seja, a interação entre sujeitos e objetos é feita através de artefatos mediadores que podem ser ferramentas materiais (martelos, facas, etc.) ou imateriais (conceitos, ideias, etc.); (4) internalização e externalização, no primeiro processo, os sujeitos absorvem informação e no segundo, liberam informação; (5) desenvolvimento, pois entender como o objeto da atividade tem se transformado no decorrer do tempo contribui para a compreensão de seu estado atual.

Figura 03: Estrutura Hierárquica da Atividade (Fonte: Adaptado Kuutti, 1996).



A relação entre o sujeito e objeto da atividade não é tão simples na prática pois a atividade humana não é uma produção individual. É ao mesmo tempo, e inseparavelmente, a troca social e distribuição da sociedade. Em outras palavras, a atividade humana ocorre sempre dentro de uma comunidade, dirigida por uma certa divisão de trabalho e por certas regras (Engeström, 1987).

Figura 04: Sistema de Atividades de Engeström (Fonte: Adaptado Engeström, 1987).



Sendo assim, além do sujeito e do objeto, um terceiro componente principal, a comunidade (que compartilha o mesmo objeto), foi adicionado. Então, duas novas relações são formadas: sujeito e comunidade e comunidade e objeto (Kuutti, 1996). A relação entre sujeito e objeto é mediada pela ferramenta, a relação entre sujeito e comunidade é mediada pelas regras e a relação entre objeto e comunidade é mediada pela divisão de trabalho. A ferramenta pode ser qualquer coisa usada na transformação do processo, incluindo ferramentas materiais e imateriais. Já as regras podem ser explícitas ou implícitas e cobrem normas, convenções e relações sociais entre a comunidade. A divisão de trabalho refere-se a implícita ou explícita organização da comunidade no processo de transformação do objeto em resultado (Kuutti, 1996).

5 O estudo: metodologia, aplicação, análise e resultados

Metodologia

O estudo foi realizado na Escola Municipal J.P.G, uma instituição de educação básica localizada no bairro da Várzea, Recife, PE, em parceria com a professora da sala de leitura da

escola. A turma era composta por 12 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária era de 10 anos.

Consistiu na aplicação do artefato para produção textual (jogo de tabuleiro) com o público alvo em dois momentos: 1º e 2º semestre do ano letivo de 2016. Os dados coletados foram analisados com base na **Teoria da Atividade**, formulada por **Leontiev (1981)**, focando no princípio da **estrutura hierárquica da atividade** para gerar um entendimento do motivo da *atividade*, *ações* e *operações* realizadas pelo sujeito usando o artefato criado.

Esses mesmos dados também foram analisados com base no diagrama da Teoria da Atividade formulada por **Engeström (1987)**, que amplia a atividade para um contexto à **nível social**.

Aplicação

O design do jogo de tabuleiro e seus instrumentos de uso

Segundo Reis & Lopes (1988) para se analisar a estrutura de uma narrativa, no plano da história, deve-se considerar as *ações*, as *personagens* e os *espaços*, as suas relações de interdependência e atendendo seu peso estrutural específico (ações decisivas para o desenrolar da intriga, ações subsidiárias de natureza indicial, distinção entre personagens principais, secundários e figurantes, conexões entre personagens e espaços, etc).

Pensando nos elementos básicos, personagens, espaços e ações, foram desenvolvidas cartas contendo 20 figuras de *personagens*, 04 figuras de *cenários*, 16 figuras de *objetos* e 06 palavras de *ações*¹.

Além das cartas com os elementos da narrativa há uma carta com a figura do *microfone*. Essa carta tem o caráter educativo pois indica de quem é a vez da jogada e só pode falar o aluno que estiver com essa carta em mãos.

O conteúdo das cartas foi elaborado com base em um questionário aplicado com o público alvo, onde as seguintes questões foram exploradas:

- 1) Do que você gosta de brincar? (fato concreto)
- 2) O que fez nas suas últimas férias? (ludicidade)
- 3) O que gostaria de ganhar de presente de natal ou aniversário? (desejo)

Palavras como futebol, praia, boneca e celular foram as mais citadas. Também foram observados os conteúdos dos livros mais solicitados por esse mesmo grupo de alunos na sala de leitura da escola. Os principais temas foram histórias de aventuras, super-heróis e contos de fadas.

Figura 05: Cartas totais do jogo: personagens (contorno vermelho), objetos (contorno verde), cenários (contorno azul) e ações (contorno roxo).

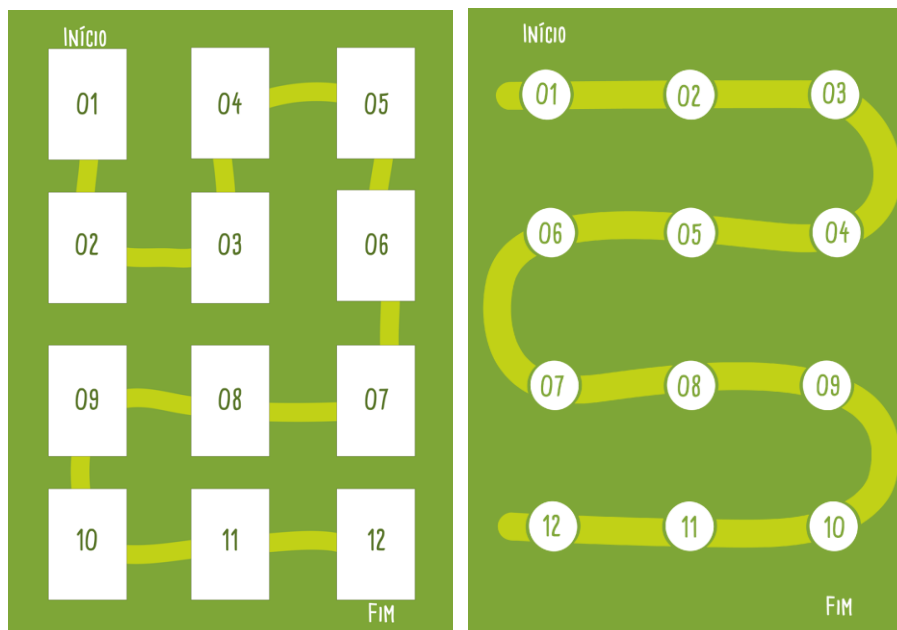


¹ Foram inseridas apenas na segunda atividade, com o objetivo de deixar a narrativa mais estruturada.

O tabuleiro do jogo foi criado em 4 cores, verde, vermelho, azul e amarelo, para ajudar na identificação dos diferentes grupos de alunos, logo, das diferentes histórias. Os espaços com as casas numeradas no percurso, bem como a linha de ligação, servem para indicar o sentido da história narrada.

Cada casa do tabuleiro representa uma cena da história, sendo assim, as histórias criadas possuem 12 cenas. A ideia é que cada aluno insira a carta escolhida em uma das casas e narre um trecho da história. Ao final, tem-se a história criada de forma coletiva, com todos os elementos básicos da narrativa.

Figura 06: Exemplos de tabuleiros do jogo: à esquerda a 1ª versão do design e à direita, a 2ª versão.



Para registrar a narrativa em textos foi criada uma ficha para cada grupo de alunos. Essa ficha foi preenchida por um pesquisador do grupo de pesquisa a medida que os alunos iam narrando a história.

Figura 07: Exemplo de ficha para registro textual da narrativa.

Equipe Vermelha	
Nome da História: _____	
Cena 1	Cena 7
<div></div>	<div></div>
Cena 2	Cena 8
<div></div>	<div></div>
Cena 3	Cena 9
<div></div>	<div></div>
Cena 4	Cena 10
<div></div>	<div></div>
Cena 5	Cena 11
<div></div>	<div></div>
Cena 6	Cena 12
<div></div>	<div></div>

O uso do jogo de tabuleiro no contexto educacional

A primeira atividade aplicada na Escola J.P.G aconteceu no primeiro semestre de 2016. Os dados abaixo são referentes aos dois grupos criados: amarelo e vermelho. O grupo amarelo criou a história 01 “A menina perdida na floresta” e o grupo vermelho criou a história 02 “Um dia maravilhoso na praia”.

A segunda atividade aplicada na Escola J.P.G aconteceu no segundo semestre de 2016. Os dados abaixo são referentes aos dois grupos criados: vermelho e azul. O grupo vermelho criou a história 03 “As aventuras de Artur” e o grupo azul criou a história 04 “A bruxa disfarçada”.

A tabela abaixo resume as instruções do protocolo de pesquisa para cada atividade:

Tabela 1: Resumo do protocolo de pesquisa para cada atividade.

	Primeira Atividade (2016.1)	Segunda Atividade (2016.2)
Sujeitos	9 Alunos do 5º ano do E.F	12 Alunos do 5º ano do E.F
Versão do tabuleiro	1ª versão	2ª versão
Cartas utilizadas	Objetos, cenários e personagens	Objetos, cenários, personagens e ações
Redator das histórias	Pesquisador (a)	Pesquisador (a)
Revisão do texto pela professora	Não	Sim
Rodada teste inicial	Não	Sim
Início do jogo	Todas as cartas viradas para cima	Cartas viradas para cima separadas por categoria (uma pilha de cartas para cada)
Histórias criadas	<i>A menina perdida na floresta</i> <i>Um dia maravilhoso na praia</i>	<i>As aventuras de Artur</i> <i>A bruxa disfarçada</i>

Os registros das histórias, tanto visual (as cartas posicionadas no tabuleiro) quanto verbal (a história narrada oralmente e registrada em texto pelos pesquisadores) se encontram nas figuras a seguir:

Figura 08: Registro visual e textual da história 01 *A menina perdida na floresta*.



Cena 01: Era uma vez uma **menina** chamada Júlia que estava perdida na floresta.

Cena 02: De repente, ela encontrou um **gato preto** e ficaram muito amigos.

Cena 03: Durante a caminhada pela floresta, aparece um **leão** faminto que queria atacar Júlia!

Cena 04: Então, um **passarinho** amigo, vendo a situação, alertou: "Cuidado! O leão está vindo!"

Cena 05: Por sorte, Júlia e o seu mais novo amigo, o gato, encontraram uma **bicicleta** e usaram para escapar do leão.

Cena 06: No caminho, eles encontraram uma caverna onde morava um **fantasma**.

Cena 07: Ainda na caverna, eles encontraram uma **fada** do bem, chamada Milena.

Cena 08: Júlia pediu ajuda a fada Milena, que disse que ela só poderia **realizar um único desejo**. Desesperada, a menina pede então que a fada faça o fantasma sumir.

Cena 09: Livre do fantasma, Júlia finalmente encontra um **menino** chamado Lucas, que a ajuda a sair da floresta.

Cena 10: Lucas, então, leva Júlia para um **castelo**.

Cena 11: Porque ele era filho do **rei** Matheus!

Cena 12: A **menina** viveu por muito tempo e então, após 10 anos, casa-se com o príncipe Lucas, com que viveu feliz para sempre!

Figura 09: Registro visual e textual da história 02 *Um dia maravilhoso na praia*.

- Cena 01:** Era uma vez um menino na **praia**
- Cena 02:** Ele estava tomando **sorvete**
- Cena 03:** Depois, ele foi empinar **pipa**.
- Cena 04:** Ele conheceu um **amigo**
- Cena 05:** E eles viram um **peixe** na água.
- Cena 06:** O peixe nadava em cima de um **tesouro!**
- Cena 07:** O **pai** chamou o menino
- Cena 08:** Para passear de **barco**
- Cena 09:** Eles então foram e acharam uma **sereia**
- Cena 10:** Um **siri** subiu no barco...
- Cena 11:** Mas o menino não viu porque estava no **WhatsApp!**
- Cena 12:** Eles todos então voltaram para praia e fizeram um **castelo de areia**.

Figura 10: Registro visual e textual da história 03 *A bruxa disfarçada*.

- Cena 1:** Era uma vez uma bruxa disfarçada de **senhora** e seu nome era Lucrécia.
- Cena 2:** A bruxa avistou um **parque** cheio de crianças brincando
- Cena 3:** E viu uma **menina** muito triste, que estava com fome, sentada no banco do parque.
- Cena 4:** E **perguntou** à menina: - Aceita uma melancia para agradar essa tarde maravilhosa? E, como a menina estava com muita fome, aceitou.
- Cena 5:** A senhora foi percebendo que a menina começou a ficar tonta, que estava vendo tudo embaçado, que soltou a **melancia** e fechou os olhos. A menina desmaiou.
- Cena 6:** Então a bruxa chamou seu **dragão**, feiticeiro.
- Cena 7:** A bruxa subiu no dragão que passou voando pelo castelo e um **pirata** o avistou. Viu uma senhora carregando uma menina desmaiada e, curioso, foi atrás para saber o que estava acontecendo.
- Cena 8:** O pirata chegou na casa da senhora, bateu na porta e a bruxa ficou **assustada** porque ninguém a visitava. Ele perguntou: - Porque a senhora estava carregando aquela menina no braço? A bruxa disse: - É a minha neta que está passando um tempo comigo enquanto seus pais viajam.
- Cena 9:** Aí o pirata se distrai com uma ave, olha para trás e depois percebe que a senhora sumiu e que havia uma **boneca** no lugar. Então ele foi embora.
- Cena 10:** O pirata foi no parque onde viu outra criança brincando e perguntou sobre a **menina** sumida. A criança disse: - Eu vi sim, uma **menina** sentada naquele banco. Uma senhora deu uma melancia para ela, a menina desmaiou e a senhora levou ela.
- Cena 11:** Então o pirata voltou na casa da bruxa, salvou a menina, levou ela para o **Rei Thomas** e explicou toda a história para ele. Então o **Rei**, muito furioso, mandou que os seus soldados levassem a bruxa e a prendesse numa caverna distante do reino, e que ficasse sem comida por muitos dias.
- Cena 12:** O rei cuidou da menina e depois de um tempo mandou um dos soldados ver como a bruxa estava. O soldado encontrou ela no chão, desmaiada, mas ela estava morta. O Rei Thomas, muito agradecido pelo pirata ter se interessado pela história, decidiu agradá-lo com um **tesouro** muito valioso.

Figura 11: Registro visual e textual da história 04 *As aventuras de Artur*.

Cena 01: Era uma vez um **menino** que vivia preso em um castelo.

Cena 02: Ele estava sendo vigiado por um **cachorro**.

Cena 03: Que quando ficava com raiva virava um **dragão**.

Cena 04: O menino tentava **fugir**, mas o dragão não deixava.

Cena 05: Porque era ordem do **rei**.

Cena 06: O rei tinha um **empregado** assustador.

Cena 07: O empregado guardava um **tesouro**.

Cena 08: Até que um dia o menino achou uma espada no porão e matou o dragão. O rei expulsou o empregado porque ele não olhou o dragão. O menino, então, **ajudou** o empregado a fugir com o tesouro.

Cena 09: Eles foram para uma **praça** e estavam pensando o que fazer quando...

Cena 10: O **leão** mandado pelo rei chegou e o menino mata o leão com a espada.

Cena 11: O empregado agradeceu ao menino e deu uma **bicicleta** que ele tanto queria.

Cena 12: O menino então encontra a sua **mãe** e fica muito feliz.

Análise e Resultados

Análise do nível individual da atividade

Com base na análise do texto registrado e nas entrevistas semiestruturadas realizadas pós atividade, pode-se compreender o processo de criação da história usando o artefato criado, desde a sua concepção até os pequenos detalhes.

A atividade, então, foi destrinchada em níveis hierárquicos: *atividade*, *ação* e *operação*, conforme a tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Níveis hierárquicos da atividade (Fonte: elaborada pela autora com base em Leontiev (1981)).

Atividade	Ação	Operação
Criação de histórias para um livro infantil	Entender as regras do jogo	Escutar o pesquisador falando as regras Perguntar em caso de dúvidas
	Escolher uma carta	Olhar para as cartas disponíveis do jogo Olhar para as cartas já colocadas no tabuleiro Selecionar uma carta entre as disponíveis no jogo
	Construir uma narrativa sobre a imagem da carta	Olhar para a carta Falar em voz alta os pensamentos Olhar ao redor Olhar as outras cartas do tabuleiro Escutar o que os colegas falam Elaborar frases sobre a narrativa Posicionar a carta no lugar correto do tabuleiro

A primeira ação “Entender as regras do jogo” é de extrema importância. A criança deve entender que ela precisa selecionar os elementos da carta e relacioná-los de modo coerente com a narrativa.

A ação “escolher uma carta”, quando acontece na primeira rodada da atividade, causa conflito na cabeça das crianças. Mais da metade delas relataram que era a parte mais difícil e uma até falou que “tinha muito pensamento na minha cabeça”. Outro aspecto relevante para essa escolha era a presença de cartas antecedentes à casa do tabuleiro da rodada. A missão, nesse caso, era associar a carta escolhida com a carta anterior, e suas antecedentes, de modo que a narrativa fizesse sentido.

A última ação identificada, a de “construir uma narrativa sobre a imagem da carta” envolve quatro operações possíveis: (1) narrar usando apenas a figura da carta; (2) narrar usando figura da carta e mais outro elemento já presente na narrativa; (3) narrar usando a figura da carta e mais um elemento da imaginação (não presente na narrativa); (4) narrar interpretando a figura da carta, sem necessariamente citá-la.

A primeira forma de construir a narrativa, (1) narrar usando apenas a figura da carta, apareceu em trechos mais simples e diretos, como a criança que narrou a seguinte frase ao selecionar a carta da figura do *barco*: “*Para passear de barco*” (C08H02).

A segunda forma, (2) narrar usando figura da carta e mais outro elemento já presente na narrativa, geralmente aparece quando a história já estava se desenvolvendo. Então, era natural a criança escolher uma figura e associar à outra que já estava no tabuleiro. Por exemplo, uma das crianças, ao ver a carta do *empregado do rei* que já estava no tabuleiro e ao localizar a carta do *tesouro*, narra o seguinte trecho: “*O empregado guardava um tesouro!*” (C07H04).

A terceira possibilidade, (3) narrar usando a figura da carta e mais um elemento da imaginação (não presente na narrativa), está associada à imaginação da criança. Ela usa a figura da carta escolhida, mas relaciona com elementos externos. Por exemplo, uma criança selecionou a figura da *senhora* e narrou a seguinte frase: “*Era uma vez uma bruxa disfarçada de senhora e seu nome era Lucrécia*” (C01H03). Ou seja, ela imaginou que a senhora poderia ser uma bruxa e inseriu essa ideia da narrativa.

A última possibilidade, (4) narrar interpretando a figura da carta, está relacionada à capacidade de interpretação da criança. Ela observa a figura e associa com algum fato ou outro elemento completamente diferente, nem sequer citando a figura da carta em si. Aconteceu quando uma das crianças selecionou a figura da *varinha* e narrou a seguinte frase: “*Júlia pediu ajuda a fada Milena, que disse que ela só poderia realizar um único desejo*” (C08H01). Ou seja, a criança interpretou a figura da *varinha* e associou à ação “realizar um único desejo”.

Outro caso aconteceu quando a criança selecionou a figura de um *telefone celular* e narrou a seguinte frase: “*Mas o menino não viu porque estava no WhatsApp!*”. Nesse momento, nota-se a influência de elementos da mídia contemporânea e do cotidiano das crianças, ao relacionar o celular ao aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

Outro exemplo de interpretação foi quando uma criança associou a figura de uma *rainha à menina* da história que havia envelhecido por 10 anos e tinha se casado com o filho do rei, trabalhando a questão do tempo na narrativa. A frase foi a seguinte: “*A menina viveu por muito tempo e então, após 10 anos, casa-se com o príncipe Lucas, com que viveu feliz para sempre!*”.

A tabela abaixo sintetiza a análise de forma quantitativa em categorias, contabilizando de que modo as ações de construir a narrativa em si se comportaram:

Tabela 3: dados quantitativos da construção da narrativa (Fonte: Elaborada pela autora)

(1) Narrar usando apenas a figura da carta	03
(2) Narrar usando figura da carta e mais outro elemento já presente na narrativa	25
(3) Narrar usando a figura da carta e mais um elemento da imaginação	16
(4) Narrar interpretando a figura da carta, sem necessariamente citá-la	04

Os elementos considerados foram todos os *personagens*, *objetos*, *cenários* ou *ações* citadas, objetivadas nas cartas do jogo, ou que foram citadas oralmente durante o jogo. As ações (verbos) e características dos elementos (adjetivos) não foram considerados como novos elementos.

Um exemplo é a frase “Depois, ele foi empinar pipa” que foi enquadrada na categoria 1. Essa forma de pensar é a mais simples, quando o sujeito apenas cita a figura em uma ação básica (geralmente já associada a ela), sem relacioná-la com outro elemento.

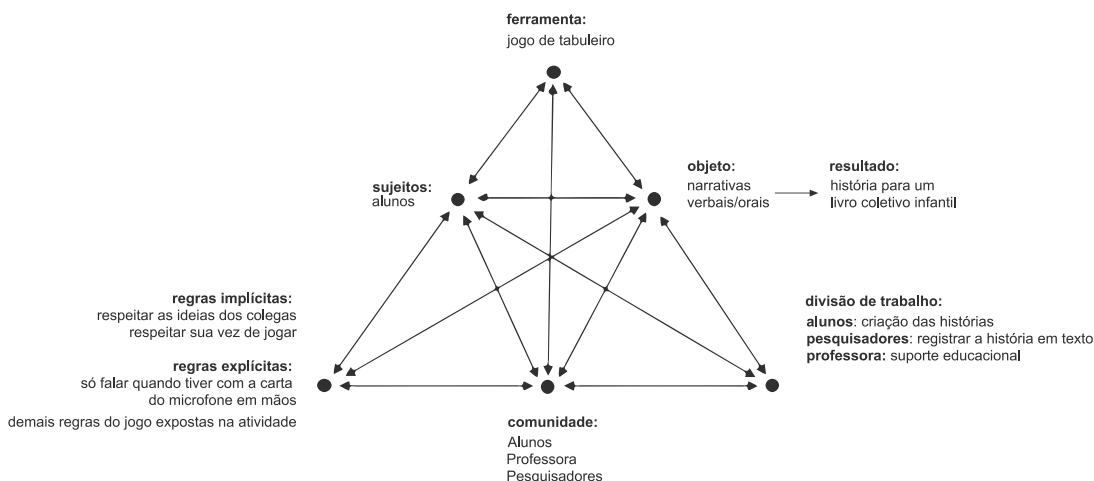
As formas de narrar das categorias 2 e 3 são as que possuem maior número de ocorrências. Sobre a categoria 2, pode-se explicar pelo fato do sujeito naturalmente associar a figura da carta a algo já presente na narrativa. Em segundo lugar aparece a categoria 3, ou seja, o sujeito associa a figura da carta à elementos externos, geralmente associados à sua imaginação ou a algo que ele ouviu/viu no ambiente da atividade.

A última operação teve menos ocorrências, mas pode ser considerada bastante relevante, pois o sujeito não repete a figura, não associa com nenhum elemento presente na narrativa ou nas cartas, e parte a interpretar aquela figura. Pode remeter a ações, como no exemplo da figura “varinha” em que o sujeito associa a “realizar um desejo” ou mesmo à elementos da contemporaneidade, como a figura “telefone celular” que remete ao aplicativo *WhatsApp*.

Análise do nível social da atividade

Para de fato testar a eficiência de um artefato utilizado em um contexto escolar, é necessário que se tenha consciência do contexto em que ele será inserido. Para isso, o diagrama do Sistema de Atividades de Engeström (1987) foi utilizado para a análise de nível social da atividade:

Figura 12: Sistema de atividades de produção de narrativas (elaborado pela autora com base em Engeström (1987)).



Na primeira aplicação da atividade, os **sujeitos** ficaram curiosos com a nova **ferramenta** pois era novidade na escola. Na segunda aplicação os alunos já estavam acostumados com o tabuleiro, as cartas e com a ideia da produção coletiva em si, pois já tinham realizado a atividade anteriormente. O novo design do tabuleiro, que visava deixar mais claro o sentido das histórias, ajudou em sua leitura, porém alguns alunos e até mesmo a professora se confundiram algumas vezes. Provavelmente o fluxo ideal do percurso do tabuleiro seja algo idêntico ao fluxo da escrita ocidental, o que ainda pode ser aperfeiçoado.

Depois que os pesquisadores falavam as **regras explícitas** do jogo e o **objeto (objetivo)** da atividade (produzir narrativas para um livro de ficção), a dinâmica começava. Geralmente o primeiro aluno tinha dificuldades em iniciar a história, sem saber que carta escolher. Esse fato foi reforçado com as entrevistas pós atividade, onde as crianças relataram que de fato começar o jogo era mais difícil do que finalizar devido as várias opções possíveis. Tanto que, na segunda aplicação, houve uma mudança no protocolo e as cartas foram posicionadas viradas para cima em 4 grupos, por categorias: *objetos*, *cenários*, *personagens* e *ações*. Esse fato foi visto como positivo por algumas crianças entrevistadas, pois limitando o campo de visão a escolha das cartas aparentemente se torna mais fácil.

Sobre as cartas de **ações**, os alunos relataram que ajudou no processo de construção das narrativas, apesar da observação das professoras que muitas vezes elas eram citadas, mas não eram inseridas no tabuleiro. Alguns alunos também ficaram em dúvida se só poderiam usar aquelas **ações** específicas. As professoras também sugeriram um novo uso para essas cartas:

o de definição de temáticas. Ex: a carta *assustar* geraria uma história de terror, etc.

Na segunda aplicação da atividade os alunos já tinham mais noção do objetivo final, então, aspectos como coerência textual, padronização das personagens e a noção de começo meio e fim foram fixadas. **A professora relatou que percebeu em uma parcela de seus alunos uma diminuição da preocupação em alcançar o "mínimo de linhas" nas atividades de produção textual em sala de aula, além de passarem a absorver uma melhor noção do começo, meio e fim da história.**

Esse fato reflete em um alinhamento entre o objetivo da professora e o objetivo dos alunos. A criação do texto passa a ser algo mais natural.

A **comunidade** se organizou quanto a **divisão de trabalho** de modo que os pesquisadores registravam a história enquanto os alunos narravam. Além disso, os pesquisadores também tinham o papel de fazer perguntas que pudessem estimular o desenvolvimento do enredo da história.

Por fim, o **resultado** foi um conjunto de histórias para a produção de livros infantis.

6 Considerações finais

A inserção de artefatos para apoiar atividades educacionais acontece com frequência em escolas públicas e privadas do país. Espera-se inovar criando objetos mas falha-se no sentido de avaliar seu impacto em um contexto mais amplo. Com a análise individual e social da atividade de criação de narrativas foi possível entender como um artefato gráfico, no formato de jogo de tabuleiro, pode contribuir na mediação das atividades de produção textual. O formato de jogo, artefato associado à diversão, permite dinamizar a atividade, gerando engajamento e, assim, facilitando a aprendizagem.

O estudo mostrou a possibilidade de trabalho com diversas questões relacionadas a prática da linguagem, como a construção de narrativas, incluindo a noção da construção do começo, meio e fim da história e a ideia de tempo e espaço. A interpretação das imagens da carta também ajuda a estimular a capacidade criativa e de imaginação da criança, além de ajudar a professora a perceber algumas questões sociais, quando há uma relação com algum elemento externo à narrativa em si.

Também há a possibilidade de mudar o formato do sistema de atividades dependendo do objetivo da professora. Pode-se fazer uma atividade coletiva com a sala completa, em vez de dividir em grupos, por exemplo, criando uma única história.

Esse estudo contemplou as duas atividades realizadas na Escola Municipal J.P.G durante o ano de 2016. Atualmente está em processo um novo estudo com o objetivo de mapear apenas as atividades de produção textual dentro do contexto das atividades de leitura. Empreende-se também a análise dos dados de um recente estudo com alunos do 4º ano da mesma escola, com pequenas mudanças no protocolo de pesquisa, como a mudança no papel dos sujeitos: os alunos passam a ser os redatores de suas histórias. Espera-se que com essa mudança a atividade possa se tornar autônoma, facilitando a sua replicação em outras escolas.

7 Referências

BONSIEPE, G. *Design, cultura e sociedade*. São Paulo: Blucher, 2011.

COUTINHO, S. G.; LOPES, M. T. *Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. O Papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional*. São Paulo: Editora SENAC, p. 137-162, 2011.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Orienta-Konsultit, 1987.

EISNER, W. 2005. *Narrativas gráficas*. São Paulo: Devir.

GAMBA, N. G. J. 2013. *Design de Histórias 1: O Trágico e o Projetual no Estudo da Narrativa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Rio Book's.

- KAPTELININ, V. Activity Theory. In: Soegaard, Mads and Dam, Rikke Friis (eds.). *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd Ed. Aarhus, Denmark: The Interaction Design Foundation. <http://www.interactiondesign.org/encyclopedia/activity_theory.html>, 18/09/2013.
- KAPTELININ, V.; Nardi, B. 2006. *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*. Massachusetts Institute Technology (MIT) Press.
- KUUTTI, K. 1996. Activity Theory as a Potential Framework for Human Computer Interaction Research. In: Nardi, B (Ed.) *Context and consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Mass., MIT Press, pp:17-44.
- REIS, C; LOPES, A. C. M. *Dicionário de teoria da narrativa*. Editora Atica, 1988.
- WERTSCH, J. V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, USA, Harvard University Press, 1991.

Sobre os autores

Marina L. P. Mota, Mestranda, UFPE, Brazil <inamota@gmail.com>

Silvio B. Campello; PhD, UFPE, Brazil <sbcampello@gmail.com>

Angélica Porto C. de Souza, Mestranda, UFPE, Brazil <aportocs@gmail.com>