

DO DESENHO À ESCRITA: A PRESENÇA DE ELEMENTOS VICÁRIOS EM NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS

Mônica de Souza SERAFIM

Universidade Federal do Ceará

Resumo: Este trabalho objetiva investigar a introdução de elementos vicários em narrativas produzidas por crianças. Para tanto, baseamo-nos nas contribuições teóricas de Sutton-Smith (1981), Kearney (1988), Derdyk (1990; 2004), Duborgel (1992), Girardello (1998) Gomes-Santos (2003), Greig (2004) e Vigotsky (2007). Para realizar este trabalho, utilizamos um *corpus* formado pela reescrita do conto *Chapeuzinho Vermelho*, composto por 108 textos produzidos por 26 crianças. Os resultados evidenciaram a presença de vários desses elementos nas produções infantis, fato que nos leva a valorização das diversas linguagens que medeiam a interação humana nas suas diversas instâncias, sejam elas escritas ou icônicas.

Palavras-chave: Elementos vicários. Narrativas infantis. Produção textual.

FROM DRAWING TO WRITING: THE PRESENCE OF VICARIOUS ELEMENTS OF NARRATIVES PRODUCED BY CHILDREN

Abstract: This work aims to investigate longitudinally the introduction of vicarious elements of narratives produced by children. To this end, we rely on the theoretical contributions of Sutton-Smith (1981), Kearney (1988), Derdyk (1990, 2004) Duborgel (1992), Girardello (1998) Santos-Gomes (2003), Greig (2004) and Vigotsky (2007). To carry out this work, we use a corpus formed by rewriting the tale Little Red Riding Hood, composed of 108 texts produced by 26 children. The results showed the presence of various discourses on children's productions, a fact that leads to recovery of the various languages that mediate human interaction in its various bodies, whether written or iconic.

Keywords: Vicarious elements. Story for children. Writing.

DEL DIBUJO A LA ESCRITA: LA PRESENCIA DE ELEMENTOS VICÁRIOS EN NARRATIVAS PRODUCIDAS POR LOS NIÑOS

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo investigar la introducción de lós elementos vicários en las narrativas producidas por los niños. Para esto, nos basamos en los aportes teóricos de

Sutton-Smith (1981), Kearney (1988), Derdyk (1990, 2004), Duborgel (1992), Girardello (1998) Gomes-Santos (2003), Greig (2004) y Vigostsky (2007). Para llevar a cabo este trabajo, utilizamos un corpus formado por la reescritura de la historia de Caperucita Roja, integrado por 108 textos producidos por 26 niños. Los resultados mostraron la presencia de varios de estos elementos en las producciones de los niños, hecho que conduce a la apreciación de las diversas lenguajes que median la interacción humana en sus diversos órganos, sean ellas escritas o icónicas.

Palabras clave: Elementos vicários. Narraciones de los niños. Producción textual.

INTRODUÇÃO

A percepção do mundo real pela criança é registrada na memória como imagens que são formadas por meio de experiências travadas com o meio social no qual está inserida, isto é, toda representação é ao mesmo tempo particular e social, pois se forma pela experiência que cada indivíduo estabeleceu com os eventos, os objetos e as pessoas do seu meio. Assim, quando falamos em ressignificação, remetemo-nos logo à imaginação, elemento que faz parte de toda cultura e que consolida as relações que o indivíduo mantém com o grupo social ao qual pertence.

Em meio às diversas possibilidades de ressignificar o mundo por meio do texto, tanto escrito quanto pictográfico, acreditamos ser relevante a investigação dos elementos vicários, definidos como aqueles que estão presentes nos textos das crianças e revelam a influência do ambiente social em que vivem, a escola e o lar, por exemplo.

A seguir, veremos esses elementos vicários que as crianças utilizaram em seus textos e que nos permitiram ver a desconstrução que elas fazem do tempo, inter cruzando o passado e o futuro e resgatando, no tempo presente, o desafio do devir, além de nos mostrar que a presença deles no texto escrito é uma forma de elas se apropriarem do mundo que as cercam.

1. OS ELEMENTOS VICÁRIOS NAS NARRATIVAS INFANTIS

A imaginação forma-se por meio de experiências com a realidade, mas não se prende a ela, pois a criança a ressignifica. Segundo Vigotsky (2007), a imaginação vincula-se à realidade de três formas: a) por meio dos elementos extraídos da própria realidade humana; b) por meio da recriação da realidade; c) por um elo emocional entre pensamento, imagens e expressões.

Assim, quando falamos em imaginação, remetemo-nos logo à fantasia, à ressignificação do mundo real, elementos que não podem se separar e que fazem parte de uma cultura.

Acrescido ao imaginário individual está o imaginário social, que consolida as relações que o indivíduo mantém com o grupo social ao qual pertence.

Segundo Vigotsky (2007, p.38), esta junção do individual com o social ocorre porque, por mais individual que pareça, toda criação carrega em si um componente social. Assim, *não há inventos totalmente individuais no estrito sentido da palavra, em todos eles fica sempre uma colaboração anônima.*

Acreditamos, desse modo, que o processo de (re)criação de um texto pode ser materializado por meio de representações textuais ou imagéticas (pictóricas) que são retiradas do cotidiano.

Segundo Sutton-Smith (1981), é improvável que as crianças contassem ou escrevessem histórias sem os exemplos que as rodeiam, já que, embora a narrativa seja uma atividade universal, seus conteúdos variam tanto de uma cultura para outra quanto dentro de uma mesma sociedade.

Perroti (1990) amplia as ideias acima ao afirmar que, quando escreve um texto narrativo, o autor o reelabora, de acordo com suas necessidades, usando os elementos de sua cultura. A narração é, assim, um dos meios pelos quais se recriam os temas aprendidos com os adultos, porém, filtrados pela subjetividade da criança, que está em constante processo de imaginação.

Segundo Jobim e Souza (1994), a criança, ao (re)escrever uma história, retira os elementos de suas experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses é algo novo, diríamos, singular.

Neste trabalho, a introdução dos elementos vicários nos textos das crianças será estudada levando-se em consideração tanto o texto verbal escrito quanto o pictográfico, os

desenhos feitos pelas crianças, já que, apesar da falta de conhecimento do sistema de escrita alfabética da língua, elas tentam, por meio da imagem, representar seus textos.

Apesar de sabermos que a introdução de elementos vicários faz parte do processo de escrita, a escola vê o encontro da fantasia com a realidade como proibido, já que os professores parecem temer qualquer desvio dentro do texto. Segundo Perroni (1992), a censura a estes elementos nos textos começa desde cedo, no momento em que as crianças apenas conseguem contar suas histórias. Tal atitude configura-se como um autoritarismo do discurso do adulto na abertura dos horizontes da criança.

As inspirações das crianças são vistas, pelo ensino tradicional, conforme Leite (2002), como um risco de perder o controle do processo de aprendizagem, pois a pressa em cumprir um programa e as metodologias de ensino adotadas na grande parte das escolas não permitem a valorização de elementos que não fazem parte do texto original, típico dos alunos menores.

Segundo Colello (2007), a escola afasta da criança a dimensão criativa da língua, valorizando-a, posteriormente, quando o aluno já tem dominado as regras e os modelos da norma culta.

Os estudos de Vigotsky (2007) mostram que a imaginação faz parte do processo de aprendizagem, já que não aprendemos apenas com base no potencial cognitivo neutro, mas com base em situações concretas e significativas intermediadas pelos que nos cercam.

Segundo Arantes (2003, p. 19):

(...) o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos. (...) o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituído na história dos sujeitos) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido).

Teberosky (1995), em pesquisa feita com adultos em fase de alfabetização, sugere que a relação entre o texto e a vida dos autores favorece reações personalizadas e críticas. Assim, o

uso de elementos da realidade nos textos não deve ser motivo para a escola classificá-los como bons ou maus, mas deve, sim, serem vistos como uma escolha desejada pela criança para atingir um determinado fim, tornando-a um sujeito consciente do que escreve.

Góes (1993) acredita que o uso desses elementos nas produções escritas das crianças depende mais dos processos interacionais de leitura e escrita do que do domínio do código, pois, na escola,

os riscos de perda da criatividade parecem decorrer mais da limitação de acesso a textos para leitura, da estreiteza dos propósitos do escrever, da exigência de repetição de informação nos exercícios escritos, das redações cujos temas surgem artificialmente e de modo mecânico pelo qual o texto é tratado. (GÓES, 1993, p. 62)

As considerações citadas anteriormente nos permitiram perceber que a fantasia é muito atraente para as crianças porque, na produção de texto, todas as escolhas são estímulos à imaginação. Quando crescem, o sonho das crianças se dissipa, pois a escola, tentando acompanhar a sociedade, é muito padronizada e massificante.

Segundo Coelho (2000), essa mistura de fantasia e realidade faz parte da evolução da criança, isto é, ao tentar inserir nos textos elementos de seu cotidiano, as crianças promovem uma identificação consigo mesma, pois suas produções procuram registrar suas próprias histórias. Corroborar esta ideia Zilbermann (2001, p.49), para quem *a identificação é a consequência desse processo de escrita.*

A língua, sob uma perspectiva social, porta um universo sociocultural que se apresenta não apenas pelo conteúdo, mas pela linguagem utilizada, ou seja, pela variação linguística e pelos significados atribuídos às palavras.

Ao escrevermos um texto, projetamos nosso **eu** nele, projeção vista, muitas vezes, como marginal. Essa postura nos mostra a tradicional oposição entre imaginação e conhecimento.

Segundo Vigotsky (2007), a imaginação origina-se nas atividades coletivas que, paulatinamente, passam de propriedades internas, ou seja, passam de função inter para intrapsíquica. Assim, conhecimento e imaginação participam do processo de constituição da criança com o mundo, com seu contexto social.

Jean (1991) e Duborgel (1992), teóricos da pedagogia do imaginário, acreditam que a imaginação é a consciência do real. Ela é uma atividade mental que não se reduz apenas à percepção da realidade, mas está na capacidade do indivíduo de construir representações da realidade, recriando-a.

Esta imaginação recriada, segundo Luria (1990), aparece associada às experiências e interesses mais imediatos: a criança, ao introduzir elementos vicários na reescrita de um conto, mostra sua imaginação criadora que impulsiona a superação de temáticas já fixadas. Desse modo, a evolução do conhecimento vincula-se ao poder criativo, resultando em novos caminhos para imaginar, afinal, ao homem não basta apenas o conhecimento, mas a capacidade de recriá-lo. Neste sentido, a imaginação, conforme Colello (1997), é o lado mais “atrevido” da inteligência que se arrisca, formula hipóteses para explicar o novo, desafia as certezas do presente, do correto e dos limites da verdade.

Neste íterim a relação imaginação e escrita torna-se possível na medida em que a primeira permite à criança desenvolver conceitos sobre o uso e funcionamento da escrita enquanto a outra permite traduzir o que foi imaginado pelo autor. Na materialização linguística de um conteúdo, o ausente se faz presente, as distâncias espaço-temporais tornam-se realidade, e os pensamentos criativos ganham autonomia. Assim, a escrita permite recriar a realidade.

1.1. O DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA PELA CRIANÇA

Desde muito cedo as crianças aprendem a contar histórias e o fazem de modo tão espontâneo e natural que isso nos parece não ter sido objeto de aprendizagem, embora o tenha sido. As interações no meio familiar e as situações rotineiras as quais a criança está exposta ou das quais participa contribuem para o desenvolvimento desta habilidade, ainda que

todas essas interações não tenham ocorrido formalmente, de modo deliberado ou explícito. A habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente, ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por uma série de fatores, como idade, escolaridade e interações sociais diversas.

Para compreendermos este desenvolvimento é preciso termos em mente a definição de história. Chamaremos de **história** todo texto que descreve algo que aconteceu ou que poderia acontecer, cujos eventos envolvem protagonistas, lugares e ações, que apresentam uma sequência e uma cadeia de sentidos expressas linguisticamente. Na tentativa de definir e caracterizá-la, vários teóricos se dedicaram à construção de modelos que dessem conta dos elementos e da organização deste gênero textual. Surgiram, assim, as gramáticas de histórias.

Um dos modelos para a caracterização das histórias, segundo Spinillo (2001) é o de Prince que caracterizou a história em termos de um estado inicial, um evento que altera este estado e um estado final; o outro é o modelo proposto por Rumelhart, que inclui um obstáculo a ser superado pelos protagonistas e atribui intenções às ações dos protagonistas que apresentam um comportamento orientado para uma meta; no modelo delineado por Stein e Glenn, há uma introdução que insere os personagens em um contexto físico, temporal e social onde os fatos acontecem, um episódio que envolve um evento, uma reação a este evento, tentativas de resolução e uma conclusão e, finalmente, o modelo de Brewer, que pode ser assim detalhado:

- a) Introdução da cena (tempo e lugar onde os eventos ocorrem) com as convenções típicas da abertura de histórias (“Era uma vez...” “Um dia...”);
- b) Personagens com metas a serem alcançadas;
- c) Evento, trama, situação-problema;
- d) Resolução de situação-problema;
- e) Avaliação de natureza moral;

- f) Fechamento, expresso por convenções linguísticas (tipo *...e foram felizes para sempre*) que conclui e fornece um desfecho à história.

Apesar de estes modelos divergirem entre si, é ponto de concordância entre eles que a história é um tipo de narrativa com componentes específicos que aparecem de forma organizada através de convenções linguísticas típicas. São esses princípios constitutivos que permitem diferenciar uma história de outros textos narrativos e ainda permitem avaliar a qualidade narrativa da história.

Rego (1992) procurou especificar como ocorre a progressão da estrutura da narrativa, a partir da análise de histórias escritas por crianças com idade de 6 a 7 anos. A autora identificou diferentes níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo de história. Este desenvolvimento foi agrupado em quatro categorias:

- Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, observando-se o uso de marcadores linguísticos convencionais de início de história;
- Categoria II: além da introdução da cena e dos personagens com início convencional (tipo “era uma vez”), está presente na narrativa uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema, embora esta não seja claramente explicitada;
- Categoria III: a história possui desfecho com a resolução da situação-problema que é subitamente resolvida sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Pode apresentar final convencional;
- Categoria IV: histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada, em que o desfecho da trama é explicitado. Algumas histórias contêm mais de um episódio, podendo apresentar final convencional.

Os estudos de Fitzgerald (1989) mostraram que, embora as crianças desenvolvam a estrutura do conto aproximadamente aos quatro anos de idade, as tramas que elas criam ainda não estão bem desenvolvidas, já que seus contos incluem, frequentemente, a apresentação de um problema e sua imediata solução, sem que ocorra o desenvolvimento de subtramas. Ainda segundo Fitzgerald (*op. cit.*), o conto possui tramas e personagens que atuam socialmente com encadeamentos temporais e causais, caracteriza-se por estruturas clássicas como “era uma vez” e “foram felizes para sempre”, possui as funções de entretenimento e estético-literária e ainda evoca no leitor sensações como interesse, suspense e surpresa.

Segundo Van Dijk e Kintsch (1977), a criança até os cinco anos de idade não estrutura os episódios em suas histórias, pois nessa idade o domínio da estrutura da narrativa consiste apenas numa ideia em que uma ação ajuda a articular um evento inicial e uma resolução final, no entanto, nesta fase, outras estruturas podem surgir quando o meio cultural favorece a atividade narrativa.

Os estudos de Kernan (1977) mostraram dados semelhantes a esses: a autora analisou narrativas vicárias de um grupo de crianças americanas e concluiu que as crianças mais novas se restringiam apenas a comunicação de eventos sem sentir a necessidade de fazer uso de uma comunicação mais elaborada, o que acontecia com as crianças mais velhas. Mas, o saber das crianças sobre a trama e outros aspectos da estrutura do conto evolui rapidamente à medida que aumenta a escolarização. Este saber desempenha um papel importante na capacidade de compreender, produzir e reproduzir contos e ainda nos faz crer que a preocupação com os aspectos composicionais do texto é uma aquisição tardia.

Assim, à proporção que as crianças aumentam seu controle sobre as convenções das histórias escritas, seus textos parecerão mais governados pelos princípios de construções de narrativas escritas. Ao começar a escrever, a criança claramente extrai das suas experiências de leitura, por meio de histórias que ela tenha lido para ela mesma ou por histórias que ouviu, as convenções (o título, o início “era uma vez”) e os elementos da estrutura da narrativa (a apresentação, a formulação do problema, a resolução).

Evidentemente, a complexidade dos componentes da narrativa, a escolha dos itens lexicais, a extensão textual, o uso dos tempos verbais são alguns aspectos variáveis na produção infantil. Acreditamos que esses aspectos dependem, principalmente, da faixa etária, do grau de escolaridade, do conhecimento prévio da criança, de seu grau de experiência com textos narrativos e também do quanto ela é exposta à solicitação de contar histórias.

Segundo Hudson e Nelson (1984), a extensão e a complexidade do texto narrativo sofrem influência da idade. Seus estudos revelaram que, embora as crianças de todas as idades produzam textos coerentes, baseadas ou não nas estruturas de eventos do mundo real, o aumento de proposições e a complexidade aparecem somente nos textos das crianças com mais idade.

As interações feitas com os diversos tipos de histórias constituem atividades importantes para o seu desenvolvimento textual. Esta interação ocorre não apenas na escola, mas já começa em casa, quando a interação mãe/criança não se limita apenas à aquisição, ao processamento e ao desenvolvimento da fala, mas estende-se também à aquisição do modelo narrativo, desde que muito cedo adulto e criança compartilhem deste universo como se estivessem lendo livros. Segundo Leontiev (1988, p.127), a situação de interação em que a criança se encontra incitaria o uso da imaginação, *não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela*. Assim, ao entrar em contato com diversas histórias, a criança põe em ação todo o seu potencial imaginativo a fim de adequar sua produção textual ao contexto de produção.

Parece-nos que antes ou simultaneamente ao convívio formal com livros de história, a criança inicia seu desenvolvimento narrativo por meio de pequenas histórias que o adulto conta para ela e através das informações trocadas com outras crianças. Mas não estamos querendo dizer com isso que as crianças aprendem a narrar somente por imitação, afinal o convívio com textos narrativos e a influência dos fatores socioculturais e econômicos também podem interferir na produção de textos: quanto maior o convívio com material escrito, maior a facilidade em compreender a língua escrita. Crianças de classe social menos favorecida teriam uma convivência menor com o material escrito, o que refletiria no conhecimento da estrutura narrativa escrita.

O fator sociocultural parece contribuir de algum modo para o desenvolvimento discursivo da criança, mas não de forma absoluta, pois mesmo crianças de classes sociais menos favorecidas possuem uma experiência pessoal que lhe permite usar esquemas textuais típicos da narrativa. Esta capacidade que qualquer criança parece ter deriva da própria natureza da narrativa, que é uma forma de representação baseada em eventos vivenciados pela criança e armazenados na memória ou criados ficticiamente.

Segundo Kaufman e Rodrigues (1995), o conto possui acontecimentos centrais, núcleos narrativos e personagens que executam ações em um determinado tempo e lugar. As autoras mostram dois recursos fixos encontrados nos contos: a introdução dos personagens que é marcada por sinais gráficos, como os travessões e a demarcação de tempo que aparece geralmente no parágrafo inicial e no uso de fórmulas características de introdução de temporalidade difusa, como “Era uma vez” e “Certa vez”.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que possamos relatar como as crianças introduzem elementos vicários em seus textos, fez-se necessário optarmos por uma análise longitudinal da produção textual das crianças. Assim, esta pesquisa é constituída por 26 crianças, com a média de 5,9 anos que, no momento inicial da coleta dos dados, cursavam a alfabetização. A este grupo chamaremos de GA (Grupo da alfabetização).

Basear-nos-emos, para a realização da análise qualitativa, no paradigma indiciário de investigação, que, conforme Abaurre *et al* (1997), baseada em Ginzburg (1989), apresenta-se como um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular, partindo do pressuposto de que, se identificarmos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer.

Essa opção por focalizar também os dados singulares permite-nos traçar preferências da criança em seu trabalho com a língua. Desse modo, ao lado de escolhas idiossincráticas, que provavelmente jamais se repetirão, os sujeitos, por outro lado, sinalizam que estão investindo em determinados aspectos, buscando, a partir de suas escolhas, provocar algum efeito de

sentido em seus textos. Assim, em consonância com os dados que revelarão procedimentos semelhantes realizados pelas crianças participantes de nossa pesquisa, para introduzirem elementos vicários na reescrita de textos narrativos, poderemos também traçar um perfil singular das estratégias utilizadas por essas mesmas crianças.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. O USO DE ELEMENTOS VICÁRIOS NO GA: DESENHO E ESCRITA EM SIMBIOSE

Nos textos produzidos pelas crianças, os desenhos parecem funcionar como complemento do que elas desejam veicular por escrito. L., uma das crianças participantes desta pesquisa, age dessa forma: provavelmente, por saber que não conseguiria escrever o texto completamente, pois o escreveu apenas até a chegada de Chapeuzinho Vermelho na casa da vovó, registrou o restante da história, talvez pelo esforço físico que a atividade escrita requer ou por receio de que sua mensagem não fosse compreendida, por meio de desenhos que representavam a cama da vovó, a Chapeuzinho na floresta e a luta do caçador com o lobo, como podemos ver a seguir:

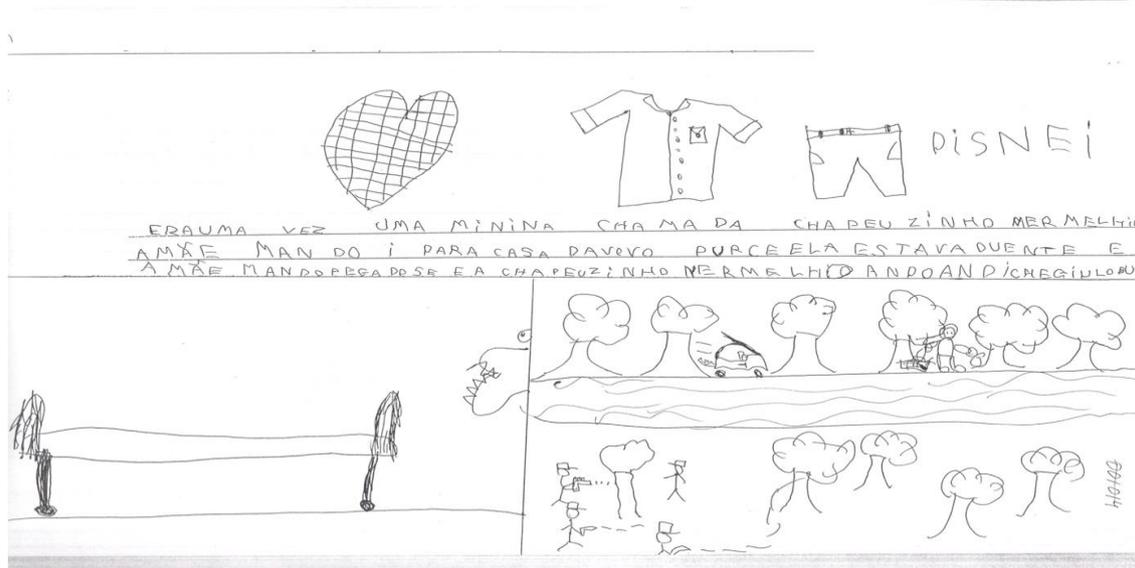


Figura 1: Primeira produção textual de L.

Fonte: base de dados do Grupo de Estudos da Linguagem da Criança (UFC)

Corroboramos Lins (2006), para quem a utilização do desenho, com o objetivo de facilitar a compreensão dos textos escritos, sinaliza que a criança percebeu os implícitos em

alguns conteúdos, e esta representação acontece, muitas vezes, por falta de domínio do sistema de escrita da língua.

Podemos observar neste texto de L. que o lobo aparece na floresta de carro. A introdução deste elemento no conto parece mostrar-nos que a criança, ao desenhar, não apenas copia, mas reinterpreta, reconstrói, apresenta um objeto, e é isso que L. revelou ao atribuir novas configurações a uma representação já dada, selecionando os elementos que compõem uma nova realidade formada pela sua imaginação.

Para Derdyk (2004, p.115), o desenho de uma criança entre os sete e oito anos combina “elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar”. Sendo assim, podemos dizer que o desenho trabalha ao mesmo tempo com o presente, no caso deste desenho de L., com a presença de um carro em um conto muito antigo e dos elementos da Disney; com o passado, por meio das lembranças que a criança possui sobre o conto original e com o futuro por meio de sua imaginação. Segundo Ferreira (1998), esta imaginação exteriorizada por meio do desenho é formada socialmente e permite a criação do real possível (presente) e do real imaginário (futuro).

Ainda no texto 1 de L., podemos observar que no desenho do episódio em que o lobo se vestiu de vovó e deitou-se na cama, L. registrou este objeto em tamanho maior que os demais e que omitiu nos desenhos alguns episódios do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Segundo Lowenfeld e Brittain (1972), estes exageros nos episódios importantes e a omissão de episódios menos importantes ocorrem devido às experiências autoplásticas das crianças, ou seja, a importância que elas atribuem a determinadas partes de uma história. Essas representações da criança não são feitas de forma consciente, segundo Lowenfeld e Brittain (*op.cit.*). Na verdade, elas são percebidas pelo juízo de um adulto, daí porque não devem ser corrigidas, pois

tal expressão serviria, apenas, para mudar o sentimento verdadeiro, sincero, convertendo-o numa forma rígida e imposta. Medir e comparar o tamanho das partes do corpo não tem nenhum significado para a criança. Ela está intimamente vinculada às suas próprias experiências e retrata, subjetivamente, o seu mundo. (LOWENFELD E BRITTAİN (1972, p.201)

Para Vigotsky (2007), a criança subestima ou superestima alguns elementos no desenho porque estaria passando por mudanças internas, que reelaboram sua percepção do mundo e que são de suma importância no desenvolvimento de sua imaginação. Exagerar ou diminuir as dimensões dos objetos permite que a criança experimente grandezas desconhecidas em sua experiência.

A combinação dos elementos no texto de L. mostra um trabalho singular a criança, por meio de combinações, a princípio pictográficas, impregnadas de um trabalho imaginativo.

No texto 2 de L., mostrado a seguir, os desenhos diminuem, dando maior espaço ao texto escrito:

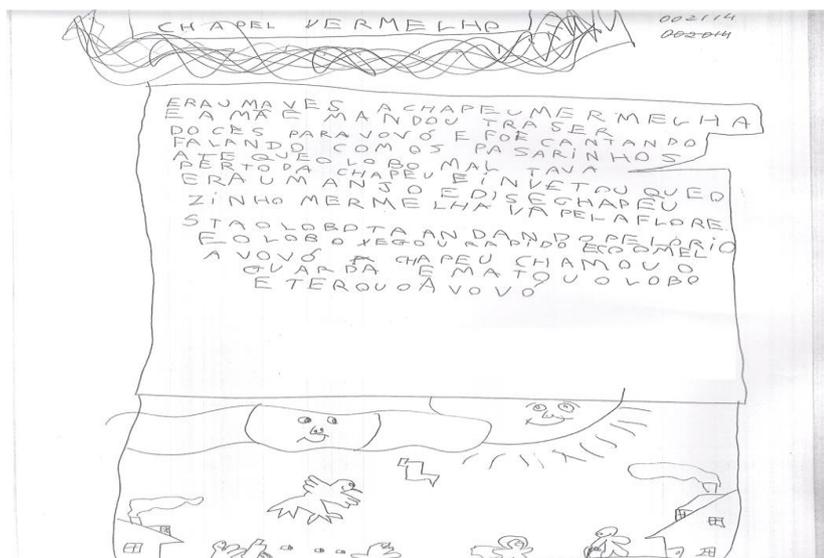


Figura 2: Segunda produção textual de L.
Fonte: base de dados do Grupo de Estudos da Linguagem da Criança (UFC)

Segundo Greig (2004), por volta dos sete anos, uma das razões para que os desenhos tornem-se cada vez mais raros são as exigências da escola, já que há um aumento dos textos mais escolares, como os trabalhos de pesquisa, em que a manifestação do eu da criança não encontra muito espaço.

Neste texto, o desenho ainda parece cumprir o papel de fechamento do conto, pois mostra apenas o episódio final. O desenho do episódio final do conto permite-nos inferir que L. não se limitou a um mero desenho de encerramento, pois o garoto mostrou o caçador invadindo a casa da vovó, não sozinho, mas com a ajuda de três amigos, afinal, como um

caçador sozinho poderia derrotar um lobo? Segundo Mèredieu (1994), a criança, subordinada ao real, desenha de forma heterotélica, ou seja, mostrando uma preocupação em registrar situações reais.

Já no texto 3 da mesma criança, os desenhos ocupam um espaço ainda menor, como podemos conferir abaixo.



Figura 3: Terceira produção textual de L.

Fonte: base de dados do Grupo de Estudos da Linguagem da Criança (UFC)

No início da história, o garoto desenhou um coração cruzado por uma flecha e um tridente, provavelmente representando o bem (Chapeuzinho) e o mal (o lobo). Neste texto, um outro fato merece observação: o caçador é substituído pela polícia, no entanto a polícia não foi escrita em português, e sim em inglês “police”.

O outro desenho, ao final do texto, mostra a influência do cotidiano de L. na história que escreve: o Lobo Mal está sendo preso pelo policial, e a prisão está acontecendo diante de uma câmara de televisão.

Este desenho, provavelmente, foi influenciado pelos telejornais, que mostram cenas de meliantes sendo presos pela polícia, e a imprensa com suas câmaras de prontidão para registrar o fato. Segundo Derdyk (2004, p.53), estes desenhos mostram que “a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas”. Assim, a criança combina os elementos da imaginação e da realidade, reconstruindo suas configurações gráficas.

Finalmente, no texto 4, mostrado a seguir, L. procura propiciar mais vivacidade à história que conta, além de introduzir outros elementos da realidade, como um helicóptero, um tanque de guerra e um avião:

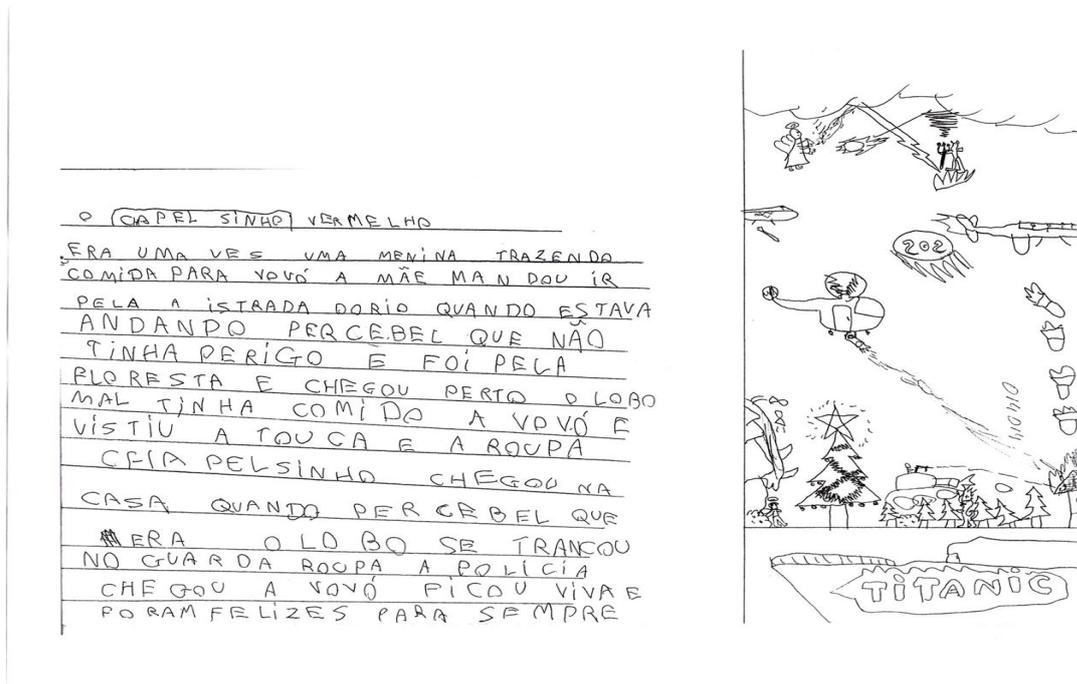


Figura 4: Quarta produção textual de L.

Fonte: base de dados do Grupo de Estudos da Linguagem da Criança (UFC)

O garoto parece não se satisfazer com o que escreveu e, julgando, provavelmente, que o episódio da prisão do lobo merece ser melhor explicitado, o faz representando-o por meio de uma “cena de guerra”: o helicóptero, o tanque de guerra e o avião bombardeiam a casa da vovó para prender o Lobo Mal. L. representa a briga entre o bem e mal, no céu, por meio do confronto entre um anjo e um demônio. O garoto, ao escrever a última versão do texto, em novembro, ou seja, próximo ao final do ano, também procura representar a época que se aproxima, o Natal, desenhando uma árvore decorada para esta data. Além do registro da época em que a versão da história foi reescrita, vemos também a representação de um evento que ocorria naquele momento: a exibição do filme *Titanic* nas telas de cinema do mundo todo, pois o garoto o representou no final da folha. Neste desenho, L. nos permitiu saber um pouco mais de seu cotidiano, dos programas aos quais assiste. Isso porque, segundo a psicologia histórico-cultural, a imaginação nos permite registrar elementos do nosso cotidiano, ricos de vínculos emocionais.

A influência nestes desenhos, nos textos 3 e 4, de L., nos permite confirmar o posicionamento de Vigotsky (2007) sobre a influência do social na imaginação: sendo formada de elementos com os quais um indivíduo convive, a imaginação também receberá influência de mídias, como o cinema, a televisão, a Internet e os meios institucionalizados, como os estabelecimentos religiosos, públicos e privados. Diversos estudos, como os de Girardello (1998), Brachet-Lehur (2001) e Vagné-Lebas (2003) são unânimes em afirmarem que é um equívoco acreditar que estes meios, principalmente a televisão, inibem a imaginação das crianças, pois, quando as crianças veem televisão, elas fazem associações entre os elementos televisivos e a realidade.

Segundo Girardello (1998), a Psicologia Cognitiva dos anos 80 acreditava que as imagens pré-fabricadas enfraqueciam o desenvolvimento da imaginação da criança; atualmente, acredita-se justamente no contrário: os conteúdos das diversas mídias são incorporados à atividade imaginativa da criança.

Para Vagné-Lebas (2003, p.9), “a televisão não destrói a imaginação. Quando as crianças assistem a televisão, elas produzem imagens e estas”, de acordo com Brachet-Lehur (2001), reorganizam a atividade imaginativa das crianças, propiciando um suporte para a criação de outras imagens.

Além disso, ao recombinar os elementos da realidade e da imaginação, L. nos mostra que as impressões que as crianças têm da realidade não estão amontoadas de forma imóvel, mas, sim, que elas, segundo Ferreira & Silva (2004, p.51)

constituem processos móveis e transformadores, que possibilitam à criança agrupar os elementos que ela mesma selecionou e modificou e combiná-los pela imaginação. O desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto de sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual.

Observando as quatro produções de L., pudemos constatar que o espaço destinado ao desenho vai diminuindo. Segundo Derdyk (2004), este fato ocorre porque a escolarização e o processo de apropriação da escrita inibem o desenvolvimento do desenho infantil, o que faz com que a escrita concorra com o desenho. Assim, a aprendizagem da escrita canaliza para si

toda a energia e expressividade que a criança disponibilizava para o desenho. A relação da criança com o lápis e o papel é agora controlada por uma técnica: a de grafar as letras em um sentido único, da esquerda para a direita, sem borrões e em um espaço apropriado.

Este envolvimento regulado da criança com o lápis e o papel faz-nos refletir sobre o papel da escola no processo de alfabetização, principalmente, quando algumas instituições desvalorizam os desenhos das crianças e olham para eles com desdém. Ao desenhar, a criança inicia, segundo Derdyk (2004, p.121), “uma conversa entre o pensar e o fazer”, estabelecendo umas representações em detrimento de outras, manifestando suas projeções e fantasias enquanto autora. Neste momento, para Derdyk (op. cit., p.137), “a criança percebe o instrumento como extensão de sua mão, percebe o papel como um espaço de atuação. Existe autoria”.

Dos cinquenta textos produzidos pelas crianças desse grupo, dez foram registrados somente por meio da escrita.

Os textos escritos pelas crianças do GA são elaborados de forma mais simples, isto é, as ideias centrais do texto original são apresentadas objetivamente, muitas vezes apenas listadas: dos 50 textos produzidos pelas crianças desse grupo, quatro apresentavam elementos vicários, como podemos ver abaixo:

Era uma vez uma menina
que samava chapeusinha vermelho
a mai dela dise
va deixa ece **saugadinhos** para a vovô(...) (D., 013002)

Um dia chapeuzinho vermelho a mãe de chapeuzinho vermelho
mandou chapeuzinho ir visitar a sua avo que
estava doente mais antes de chapeuzinho ir ela disse
– mas olhe não var pelo caminho da floresta
suas tias disseram que o lobo mal ta la para
come criançinhas(...) (E., 013004)

(...)o lobo comel
a vovó e a chapeu chamol
a **policé** (...) (L., 013014)

(...)o lobo chegou mais rápido

que a chapeuzinho e engulio a vovosinha ele pegou o beibidou da vóvo e vestiu (...) (N., 014016)

Percebemos também que a junção de elementos da imaginação e da realidade, os vicários, permitiu que as crianças retratassem os objetos de seu cotidiano, como vimos nos textos mostrados anteriormente.

Esses elementos imaginados que a criança utiliza em seu texto permitem-nos ver a reconstrução que ela faz do tempo, além de, Segundo Risparil (2000), nos mostrar que a presença destes elementos no texto escrito é uma forma da criança se apropriar do mundo e de sua estrutura.

Essa combinação de elementos da realidade e da imaginação mostra o desenvolvimento da função semiótica da criança, vista por Vygotsky (2007) como base para a atividade imaginativa, pois através dela a criança transforma o mundo de acordo com suas necessidades e desejos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução dos elementos vicários na reescrita do conto fez-nos acreditar na evidência de um processo mais maduro de selecionar e interpretar os objetivos do texto pela criança, o que nos mostra que a produção de um texto não é algo realizado de forma isolada, mas, sim, que está inserida em um contexto sociohistórico.

Assim, a criança, enquanto produtora (e não reprodutora!) de textos, mostra que compreendeu o conteúdo que será escrito e assume uma atitude responsiva, fundando uma relação dialógica (BAKHTIN, 1992) com os textos verbais e não-verbais, com os elementos da realidade e da imaginação.

Com isso temos que considerar que os textos não transitam de forma imutável com o passar dos anos: eles se modificam e se adequam aos contextos, às condições socio-históricas, a partir do uso feito pelos sujeitos.

Neste sentido, o texto, enquanto um discurso em construção não surge do nada, mas tem uma relação direta, intrínseca com as vivências, as aprendizagens, com tudo o que influenciou a formação do sujeito.

Cabe, então, a escola, considerar a produção de textos não como uma reprodução, mas como um material que representa (e muito!) a ressignificação que a criança faz do mundo em que ela está inserida.

Estas observações sobre a produção textual levaram-nos a pensar nas relações que a criança estabelece com o texto, sejam elas pictóricas ou gráficas. Ao colocar sua visão de mundo, experiências dentro do texto, a criança mostra que realizou um trabalho, consciente ou não, com a língua, constituindo-se, segundo Baptista (2005), como autor, como alguém responsável por seu projeto de dizer.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, L. M. T.R.. **Manobras e estratégia de autoria**: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2005.

BRACHET-LEHUR, Monique. Influence des images médiatiques sur l'imaginaire des enfants: Un nouveau rapport aux images. In: **Imaginaire & Inconscient**, 2001, nº 4, p. 27 a 41. Captado de <http://www.cairn.info/images/>. Acessado em 6/02/2008.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. **Redação Infantil**: tendências e possibilidades. 1997. 290f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1997.

_____. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 2004.

DUBORGEL, Jean. **Imaginaire et Pedagogie**. Toulouse: Privat, 1992.

FERREIRA, Sueli & SILVA, Sílvia Mária Cintra da (2004). “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula, IN: FERREIRA, Sueli (org), **O ensino das Artes: construindo caminhos**, Porto Alegre: Papyrus, p. 139-179.

FITZGERALD, Jill. Investigaciones sobre el texto narrativo - Implicaciones didácticas. In: MUTH, Dense K. (comp.) **El Texto Narrativo – Estrategias para su comprensión**. Argentina: Aique G. Editor, 1989, p. 111-135.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das letras: 1989.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1998.

GÓES, Maria Cecília. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GOES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p 99-115.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUDSON, John. e NELSON, Keith. Differentiation and Development in Children’s event narratives. In: HUDSON, John. e NELSON, Keith. **Papers and Reports on Child Language Development**, 1984, p. 50-58

JEAN, Georges. **Pour une Pédagogie de L’Imaginaire**. Paris: Casterman, 1991.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KEARNEY, Richard. **The Wake of Imagination**. London: Taylor & Francis, Inc., 1988. Captado em 19/03/ 2008 de <http://www.ebooks.ebookmall.com/title/wake-of-imagination-kearney-ebooks.htm>

KERNAN, Keith. Semantic and expressive elaboration in childrens's narratives. In: ERVIN-TRIPP, S and MITCHELL-KERNAN, C. **Child discourses**. New York: Academic Press, 1977, p. 80-101.

LEITE, Terezinha de Jesus Lopes Ferreira. **Fantástico: um dragão nos currículos escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

LEONTIEV, Alex. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Seminovich; LURIA, Alexander, Romanovich.; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LINS, Sylvie Delacours. O que não dá para falar, dá para desenhar: linguagem implícita nos desenhos de aprendizes leitores. In: LINS, Sylvie Delacours e CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, William Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1994.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMANN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

REGO, Lúcia Browne. Descobrimos a Língua Escrita antes de Aprender a Ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary A. (org.) **A concepção da Escrita pela Criança**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992, p. 20-35.

RISPAIL, Marielle. Écrire pour se rassurer: entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire. In: FABRE-COLS, Claudine. **Apprendre à lire des textes d'enfants**. Bruxelles: Éditions DeBoeck Duculot, 2000, p. 28-45.

SPINILLO, Alina e PINTO, Giulliana. Children's narratives under different conditions: a comparativy study. In: **British Journal of Developmental Psychology**, n.12, 1994, p. 177-193,.

SUTTON-SMITH, Brian. **The folkstories of children**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.

TEBEROSKY, Ana. Compor textos. In: TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliane. (org.). **Além da alfabetização** – aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1995, p. 25-40.

VAGNÉ-LEBAS, Mireille. **Enfant, médias et imaginaires**. Captado de [www.grrem.org.web10106/website/doc/imaginaire.rtf](http://www.grrem.org/web10106/website/doc/imaginaire.rtf). Publicado no site em abril de 2003. Acessado em 15 de novembro de 2007.

VAN DIJK, Teun, A. e KINTSCH, Walter. Cognitive Psychology and Discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, W.U. **Reprinted from current trends in Textlinguistic**. New York: De Gruyter, 1977, p. 24-50.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensaio psicológico. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 2007.

ZILBERMANN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores**. São Paulo: Senac, 2001.

Mônica de Souza SERAFIM

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2003), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2005) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2008). Atualmente é professora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, leitura, ensino, educação e ensino fundamental.