

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A CONSTRUÇÃO DA IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA:
DO DESENHO À ESCRITA

MÔNICA DE SOUZA SERAFIM

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA

FORTALEZA- CE

2008

MÔNICA DE SOUZA SERAFIM

A CONSTRUÇÃO DA IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA:
DO DESENHO À ESCRITA

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística à banca de exame do Doutorado em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Doutora Ana Célia Clementino Moura.

FORTALEZA- CE

2008

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Mônica de Souza Serafim

Tese aprovada em: ____ / ____ / ____

Ana Célia Clementino Moura
(Orientadora)

Sílvia de Mattos Gasparian Colello, Dra. (USP)

Antônio Luciano Pontes, Dr. (UECE)

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, Dra. (UFC)

Sylvie Delacours-Lins, Dra. (UFC)

Dedico este trabalho às professoras Ana Célia e Livia por terem me conduzido de forma tão responsável e afetuosa pelo caminho da imaginação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado oportunidade para conseguir meus objetivos;

À Ana Célia, orientadora deste trabalho, que sempre acreditou nas minhas empreitadas;

À Sílvia Collelo, por me ajudar a ver o desenho das crianças de uma forma mais encantadora e não menos científica;

À professora Livia Baptista, por me ajudar, e muito, a mergulhar na imaginação das crianças;

Às professoras Sandra Maia e Gilka Girardello, que me cederam muitos textos importantíssimos para o desenvolvimento deste trabalho;

Aos professores Luciano Pontes e Sylvie Delacours, por aceitarem participar da etapa final deste trabalho;

À amiga Rose, que sempre estava disposta a me receber em sua casa, seja para escanear os textos das crianças, para emprestar-me algum material ou simplesmente para tomar um café bem gostoso e papermos;

Aos meus pais Lúcia (in memoriam) e Francisco, pela grande lição de vida;

À Funcap pelo incentivo financeiro e pelo apoio dado a pesquisas relevantes ao desenvolvimento educacional do estado do Ceará;

Ao Euler, pelos momentos de cumplicidade.

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. /Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. /Pardais que pulam pelo muro. /Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. /Às vezes um galo canta. /Às vezes um avião passa. /Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. /E eu me sinto completamente feliz. /Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

A arte de ser feliz (Cecília Meireles)

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar as estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos. Para tanto, empregamos os postulados teóricos da Aquisição da linguagem, ao nos basearmos em Ehrlich (1983), Hudson e Nelson (1984), Ferreiro e Teberosky (1990) e Graesser, Golding e Long (1991) e cujas contribuições versam sobre a reescrita; as contribuições da teoria sociointeracionista, a partir de Bakhtin (1988, 1992) e de Vygotsky (1987, 1988), ao considerarmos o valor interativo das estratégias utilizadas pelas crianças para lidarem com os planos da realidade e da imaginação; o estudos de Ginzburg (1989), ao considerarmos o estatuto dos indícios singulares deixados pelas crianças em seus textos; e as contribuições das teorias sobre imaginação, quer de viés filosófico, como os estudos de Kant ([1781]1984), Kearney (1988), Sartre ([1936]1989), Bachelard ([1941]1989), Bergson ([1896]1999), dentre outros, ou sociocultural, com as contribuições de Vygotsky ([1986]2007). A fim de analisarmos as estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos, utilizamos 200 textos coletados longitudinalmente, em junho e novembro de 1997 e em junho e outubro de 1998, pela professora do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará, Ana Célia Clementino Moura. A coleta desses textos ocorreu em salas de alfabetização, 1ª e 2ª séries de uma escola particular de Fortaleza-CE. Nossa análise, permitiu-nos constatar que o desenho foi a estratégia mais utilizada pelas crianças do GA (Grupo da Alfabetização), mas nas produções das crianças do G1 (Grupo da 1ª série), o uso da pontuação com função estilístico-discursiva foi a estratégia mais utilizada. Acreditamos que este fato aconteceu, em se tratando do GA, devido ao contato inicial destas crianças com a produção escrita e também pelo próprio conhecimento dos elementos que compõem esta modalidade de língua; no que se refere ao G1, acreditamos que este fato aconteceu, possivelmente, pela descoberta de outras possibilidades para o uso dos sinais de pontuação, aquela relacionada não apenas ao uso normativo, mas ao uso estilístico deste recurso da escrita.

Palavras-chave: imaginação, reescrita, desenho.

Abstract

This study focused on the strategies that the child uses to cope with the plans of reality and imagination in the rewriting of stories. For this, use the theoretical postulates of the acquisition of language, to the base in Ehrlich (1983), Hudson and Nelson (1984), and Teberosky Ferreiro (1990) and Graesser, Golding and Long (1991) and whose contributions deal with the rewriting ; the contributions of theory sociointeracionista from Bakhtin (1988, 1992) and Vygotsky (1987, 1988), to consider the value of interactive strategies used by children to deal with the plans of reality and imagination, the study of Ginzburg (1989), to consider the status of natural evidence left by children in their texts, and the contributions of theories about imagination, both of philosophical bias, as the studies of Kant ([1781] 1984), Kearney (1988), Sartre ([1936] 1989), Bachelard ([1941] 1989), Bergson ([1896] 1999), among others, or sociocultural, with contributions of Vygotsky ([1986] 2007). In order to analyze the strategies that the child uses to cope with the plans of reality and imagination in the rewriting of stories, we use 200 texts collected longitudinally, in June and November 1997 and in June and October 1998, by professor of the Department of Lyrics Vernacular of the Federal University of Ceara, Ana Célia Clementino Moura. The collection of these texts took place in rooms of literacy, 1st and 2nd rounds of a private school in Fortaleza-CE. Our analysis has enabled us to see that the design was the most used by children of GA (Group of Literacy), but in productions of the children of G1 (Group of the 1st series), the use of punctuation with light-discursive style was the strategy used more. We believe that this actually happened in the case of GA, due to the initial contact with these children and also the production written by the knowledge of the elements that make this type of language, as regards the G1, we believe that this actually happened, possibly, The discovery of other possibilities for the use of punctuation marks, that relates not only to use rules but to use this feature style of writing.

Key words: imagination, rewriting, drawing.

SUMÁRIO	
CAPÍTULO III	
INTRODUÇÃO	
1. Foco e objetivos da análise	1
2. Justificando o tema e abordagem escolhidos	8
3. Organização do trabalho	13
CAPÍTULO I	
ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A IMAGINAÇÃO, O DESENHO E A REESCRITA	
1. Origem dos estudos sobre a imaginação	16
1.1. Os elementos da imaginação: a imagem e o imaginário	16
1.2. A imaginação: um passeio por suas origens	19
1.2.1. O período Pré-Moderno: a imaginação como espelho	19
1.2.2. O período Moderno: a imaginação como lâmpada	22
1.2.3. O período Pós-Moderno: a imaginação como um labirinto de espelhos	27
1.3. A imaginação: entre o social e o individual	29
1.4. Linguagem, cognição e imaginação	35
1.5. Imaginação e desenho nos textos infantis	41
1.6. Imaginação e (re)escrita	48
1.7. A reescrita de narrativas pela criança: uma questão de estilo?	55
CAPÍTULO II	
A CRIANÇA, A NARRATIVA E A ESCOLA	
2.1. Considerações sobre a narrativa	61
2.2. O desenvolvimento da narrativa pela criança	66
2.3. O Conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	73
2.4. A criança e a aprendizagem da língua escrita: algumas reflexões	78

	10
4.2.2. O uso de elementos vicários no G1	160
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO	163
	169
4.3.1. A adjetivação no GA	169
4.3.2. A adjetivação no G1	171
3.1. Os sujeitos da pesquisa	86
3.2. Procedimentos de coleta do <i>corpus</i>	86
3.3. O paradigma indiciário	89
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DOS DADOS	
4. As estratégias empregadas pelas crianças: uma visão geral	95
4.1 Os desenhos: uma visão geral	97
4.1.1. As funções do desenho no GA	100
4.1.1.1. A função de dizer	102
4.1.1.2. A função de complementação	107
4.1.1.3. A função de ilustração	108
4.1.1.4. A função de enfeite	111
4.1.2. As funções do desenho no G1	114
4.1.2.1. A função de ilustração	115
4.1.2.2. A função de enfeite	116
4.2.2. O desenvolvimento do grafismo infantil	118
4.2.3. Os desenhos dos personagens	140
4.2. Introdução de elementos vicários	152
4.2.1. O uso de elementos vicários no GA	157

	11
4.3.2. A adjetivação no G1	171
4.4. Os comentários metaenunciativos: as intercalações	174
4.4.1. As intercalações no GA	183
4.4.2. As intercalações no G1	184
4.5. Os signos de pontuação	189
4.5.1. O uso dos signos de pontuação no GA	192
4.5.2. O uso dos signos de pontuação no G1	200
4.6. A Finalização	206
4.6.1. A finalização no GA	207
4.6.2. A finalização no G1	211
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	220

INTRODUÇÃO

1. Foco e objetivos da análise

Este trabalho é fruto de nossas indagações sobre como as crianças lidam com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis. Essa questão central levou-nos a investigar as estratégias que elas utilizam para lidarem com esses planos. As estratégias serão consideradas, nesta pesquisa, como um querer-dizer da criança, evidenciando, segundo Baptista (2005), um trabalho singular dela com a língua. Desse modo, os textos produzidos evidenciam um esforço da criança para registrar algo de uma forma diferente daquela até então usada, propiciando-lhe, assim, interagir com o leitor por meio de suas reescritas.

Esta interação pode ocorrer, segundo Vygotsky (2007), por meio dos signos verbais (as palavras) e não-verbais (os desenhos, por exemplo), ambos considerados mediadores das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e a imaginação.

Quanto ao desenho, seu estatuto de ação imaginativa própria da cultura infantil é unânime entre os pesquisadores, como poderemos perceber pela imensa quantidade de trabalhos relacionados ao tema. Já sobre a relação imaginação e escrita, esta parece ter sido desprezada. É justamente neste íterim que reside a justificativa deste trabalho, em procurarmos analisar o trabalho que a criança realiza com o desenho e com a escrita como estratégias imaginativas.

Tal interesse baseia-se nas contribuições de Bergson (1999) e Vygotsky (op. cit.). Para Bergson (*op. cit.*), como nosso cérebro é cinematográfico, no sentido de que tudo o que vemos é registrado como imagens, as representações do mundo podem ocorrer tanto por meio de imagens pictóricas quanto sonoras, como as palavras. Para Vygotsky (1988),

o domínio da linguagem representa um passo fundamental no desenvolvimento da imaginação da criança, pois as palavras permitem que a criança expresse algo que não coincide com o arranjo preciso de objetos ou representações, o que lhe fornece o poder de mover-se com liberdade, diríamos melhor, com singularidade.

Estas inscrições que a criança deixa em suas produções textuais, permitiram-nos concebê-las como indícios de uma atividade imaginativa singular. Esta visão da imaginação apoiou-se em Castoriadis (1992). Segundo o autor (*op. cit.* 90), *a imaginação, que se chama em alemão einbildung (...) é comum a todos nós, enquanto pertencemos à espécie humana, mas que sempre é, também, para cada ser humano singular, absolutamente singular.* Entendendo como singular, neste trabalho, *o modo pelo qual o autor se faz presente no texto* (Bapstista, 2005: 47).

Ao longo deste caminho, algumas questões surgiram, como, por exemplo, que estratégias são utilizadas pelas crianças em fase de aprendizagem da língua escrita para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis? Que indícios singulares são relevantes para que a criança realize seu projeto de dizer, suas escolhas, no texto?

Com a finalidade de respondermos a essas indagações, tomamos como pressuposto o fato de que a imaginação propicia a criança lóbrigar o desconhecido no processo de aprendizagem, favorecendo-a, assim, ao uso da língua escrita. Segundo Colello (1997), mesmo na reescrita de um texto, a imaginação consegue cumprir este papel, assim, segundo a autora (*op. cit.*), reescrita e imaginação podem caminhar juntas. Esta união seria possível porque ambas as atividades ampliam o potencial humano, no sentido de possibilitarem às crianças conhecerem, lembrarem, armazenarem e acrescentarem informações ao seu texto.

Nossa investigação priorizou, na fundamentação teórica, a união entre as teorias de Aquisição da língua escrita e as teorias sobre Imaginação, e, na análise dos dados, optamos pelo Paradigma Indiciário, de Carlo Ginzburg. Isso se fez necessário porque os 200 textos que compõem o nosso *corpus* serão analisados sob a ótica deste paradigma. Assim, dispusemo-nos a descrever e interpretar os recursos utilizados pelas crianças para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis sob a égide de uma análise conciliatória com nosso referencial teórico.

Reconhecemos que há muitos aspectos a serem observados nas histórias reescritas pelas crianças, o que nos faz acreditar na riqueza de seus textos. No entanto, esta riqueza, a fim de ser vista mais precisamente, obriga-nos a fazer um recorte, necessário quando se estuda certo objeto. Sendo assim, este trabalho escolhe um aspecto, dentre tantos, para olhar as produções textuais escritas das crianças: Investigar as estratégias utilizadas pelas crianças do GA (Grupo da Alfabetização) e do G1 (Grupo da 1ª série) para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis.

A fim de aprofundarmos nosso estudo, uma primeira questão, que diz respeito às estratégias que as crianças usarão para lidarem com os planos da realidade e da imaginação, fez surgir um dos objetivos específicos deste trabalho:

- ✓ **Identificar, partindo de uma perspectiva sociointeracionista, as estratégias empregadas pelas crianças de alfabetização, 1ª e 2ª séries para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis.;**

Como hipótese, acreditamos que:

- ✓ **As crianças do GA utilizam primeiramente o desenho como estratégia para lidar com os planos da realidade e da imaginação, e as do G1 utilizam primeiramente os elementos vicários.**

Ao produzir, por exemplo, uma narrativa, textos preponderantemente utilizados na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, a criança faz duas representações: de ações e de acontecimentos – a narração propriamente dita – e de personagens, espaços e objetos – a caracterização de elementos da narrativa. Certamente não é uma tarefa fácil para qualquer escritor, especialmente para aqueles em fase de aprendizagem da língua escrita, unir estas representações no momento em que constroem suas narrativas, pois esta tarefa exige um conhecimento da língua escrita e certa experiência com narrativas.

De um momento inicial, quando se atém aos episódios da história, como se não quisesse ou temesse desviar-se do caminho, ela passa a “viajar” no seu texto, inserindo detalhes e criando imagens.

Interessa-nos, portanto, analisar que estratégias as crianças usam para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de textos narrativos.

Nas histórias escritas por crianças, a escolha de determinadas estruturas e de itens lingüísticos específicos pode sinalizar tanto a sua intenção ao produzir um texto, como as hipóteses que vêm sendo formuladas em relação à língua escrita. Ao redigir, a criança está envolvida num processo criativo que lhe exige a mobilização de toda sua bagagem cognitiva e das informações arquivadas em sua memória.

Segundo Piolat e Roussey (1992), os redatores mais jovens ao recontarem histórias recuperam um conhecimento na memória de longo termo e as transcrevem, o texto escrito serve de fonte de ativação para recuperar novos conhecimentos que serão transcritos. Esta estratégia cíclica é guiada pelas diferentes situações de produção que orientam a recuperação desses conhecimentos. Os textos assim produzidos são justaposições de frases que refletem a estrutura de conhecimento do redator. Já os redatores mais experientes não se contentam apenas em transcrever seus conhecimentos: eles os reorganizam de acordo com a temática imposta pelo texto a ser produzido.

Acreditamos, por fim, que as produções textuais escritas das crianças apresentarão percursos singulares que merecem ser estudados. A fim de observarmos as idiosincrasias nestas produções das crianças, detemos-e-mos em um outro objetivo:

- ✓ **Examinar a relevância dos indícios singulares na reescrita de um texto infantil, considerando esses indícios como estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação;**

Como hipótese acreditamos que:

- ✓ **Os indícios singulares revelam a influência dos elementos do cotidiano, como a escola, a família e a televisão, nos textos das crianças.**

A opção por estudarmos as estratégias empregadas pelas crianças para lidarem com os planos da realidade e da imaginação faz-nos entender que estamos diante de um sujeito que, ao realizar seu projeto de dizer, realiza escolhas, conscientes ou não. Essas escolhas

nos propiciariam atribuir à criança a autoria de seus textos. Portanto, as estratégias que pretendemos estudar revelarão as marcas do trabalho, com a língua escrita, deixadas pela criança para constituir-se como autora de seu texto.

Ao estudarmos as estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de textos narrativos, alguns termos utilizados por nós requerem uma definição mais precisa, a fim de evitarmos questões de origem terminológica. O primeiro deles encontra-se no título desta pesquisa, as estratégias, aqui definem-se como formas que a criança usa para realizar seu projeto de texto, seu querer dizer. Este projeto, devido a inúmeros fatores, modifica-se ao longo das produções textuais das crianças, o que sinaliza, segundo Vygotsky (1990) e Olson (1997), uma relação diferente com as estruturas que compõem a língua, fruto das mudanças cognitivas, relacionadas com as transformações sociais, pelas quais passam a criança.

Uma outra questão a se esclarecer é sobre o emprego do termo criança, produtor dos textos estudados por nós. Neste trabalho ao nos referirmos a criança não estamos nos referindo a ela enquanto um sujeito empírico, mas como um sujeito heterogêneo, ativo e produtivo na produção de seus textos. Esta visão heterogênea do sujeito nos permite superar a visão individualista da linguagem, na qual o sujeito manipula de forma isolada os sentidos que pretende atribuir ao seu texto, e o vislumbramos como alguém que articula aspectos individuais e sociais no desempenho de suas atividades lingüísticas, ou seja, o trabalho da criança com a língua articula aspectos cognitivos, lingüísticos e intersubjetivos que interferem diretamente na construção dos sentidos do texto.

O texto, material constituidor do *corpus* de nosso trabalho, compreende estratégias de ordem sociocognitiva que são acionadas em situações concretas de interação social. Defendendo esta posição, Koch (2002) define o texto como uma atividade verbal, que produz efeitos no interlocutor, que é produzido de forma consciente, pois o sujeito sabe o

que, como e com que propósito faz seu texto, além de ser uma atividade interacional, pois há um interlocutor envolvido nos processos de compreensão e produção de texto.

Ao analisarmos o trabalho da criança, enquanto produtora de textos, consideramos que este é de natureza lingüística e sociocognitiva e que sua produção indica marcas, indícios, que sinalizam o caminho que o interlocutor, o leitor irá percorrer para chegar perto da intencionalidade do autor. Considerar o texto nesta perspectiva nos permite pensar a linguagem sociocognitivamente, já que os sentidos de um texto não são apriorísticos, mas construídos na medida em que os sujeitos interagem por meio das diversas possibilidades que sua língua oferece.

Finalmente, corroborando com as perspectivas relacionadas acima, a saber, a de estratégia, a de criança e a de texto, explicitaremos o que entendemos por linguagem.

Segundo Franchi (1988), a linguagem dever ser vista como uma atividade constitutiva do sujeito na qual convergem aspectos sociais, culturais e históricos na sua organização e formulação.

Considerando que este modo de conceber a linguagem é recente, por desconsiderar uma visão estruturalista e alheia às condições sócio-históricas de produção discursivas, acreditamos que esta reformulação significa a libertação dos estudos lingüísticos dos paradigmas anteriores, como os behavioristas e cognitivistas, por exemplo, que não privilegiavam as reflexões sociointeracionistas. Nas últimas décadas, as reflexões acerca destas práticas interativas têm penetrado no universo escolar, a fim de mostrar que o aprendiz deve ser visto de acordo com seus construtos interativos.

Ao analisarmos o trabalho da criança, enquanto produtora de textos, e, portanto, como um ator social que utiliza sua língua, consideramos que este sujeito é de natureza lingüística e sociocognitiva e que sua produção indica marcas, indícios, que sinalizam o caminho que o interlocutor, o leitor irá percorrer para chegar perto da intencionalidade do

autor. Considerar o texto nesta perspectiva nos permite pensar a linguagem sociocognitivamente, já que os sentidos de um texto não são apriorísticos, mas construídos na medida em que os sujeitos interagem por meio das diversas possibilidades que sua língua oferece.

2. Justificando o tema e a abordagem escolhidos

O estudo das estratégias utilizadas pelas crianças para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis será realizado na reescrita do conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho*. O motivo pelo qual escolhemos um conto para nosso estudo baseia-se em três argumentos principais. Segundo Teberosky e Cardoso (1990), o primeiro seria a utilidade pedagógica e o interesse psicológico da atividade de reescrever contos da literatura universal. O segundo, conforme Bakhtin (1992), justifica-se porque a estrutura de um texto literário como o conto, o romance ou a poesia, permite uma liberdade maior e um grau de imprevisibilidade considerável. O último, proposto por Britton (apud Kato, 1997)¹, seria porque esse gênero favorece todo um aparato lúdico que estimula as produções de sentido para o aluno, ao desenvolver suas atividades, pois o contato escrito ou oral com os contos lhe permite construir seu conhecimento sobre a língua escrita, que não se limita apenas às marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos.

No entanto, não podemos esquecer que um texto é produzido sob certas condições de produção e que possui a intencionalidade de seu autor. Isolar o texto de seu contexto limita-o à folha de papel, a um olhar isolado.

Além de se constituírem neste trabalho dados sobre a aprendizagem da escrita, os textos infantis indicam o esforço de seus autores para se estabelecerem como sujeitos que

¹ KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma abordagem psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1997.

dizem algo a alguém de forma diferente, cujo objetivo é fazer-se compreender e interagir com os outros.

Ao escreverem um texto², as crianças imprimem nele um trabalho de construção dos sentidos, uma unidade, configurando-se, assim, segundo Lagazzi-Rodrigues (2006), uma relação processual, um vínculo entre o autor e o texto. Este vínculo permite-nos compreender que uma das formas de a criança demonstrar ter noções de textualidade reside na sua capacidade de utilizar elementos lingüísticos de forma apropriada às necessidades do texto, e que, para efetivar o uso desses elementos, ela usa conhecimentos lingüísticos, textuais, além da influência sócio-cultural.

A necessidade de mostrar as estratégias que a criança usa para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos surgiu do interesse em compreender a construção da narrativa pela criança do ponto de vista de seu “eu”, pois os estudos sobre a produção de narrativas escritas por crianças têm se atido, em geral, a especificar os níveis do desenvolvimento da estrutura convencional da narrativa (Rego, 1992 e Spinillo, 2001), segundo os modelos de Labov e Waletzky (1967), não observando, portanto, a imaginação da criança na produção de texto.

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

Spinillo e Pinto (1994) conduziram uma série de estudos com crianças brasileiras, inglesas e italianas, com idades de 4 a 8 anos e constataram uma média de idade para o surgimento de estágios nos textos produzidos pelas crianças.

² Neste trabalho concebemos o texto, segundo Koch (2002), como o lugar da interação entre o autor e os co-enunciadores (o leitor, interlocutor), cujo sentido é construído na interação dos dois primeiros e o texto e não algo preexistente a essa interação.

Alguns estudos abordam a imaginação infantil, porém restringem-na ao brincar ou as narrativas orais.

Rocha (1994b) estudou a relação entre o brincar e a imaginação por meio da observação de uma sala de aula de crianças com média de seis anos de idade, oriundas da classe popular de Campinas. Neste estudo, a autora, ao observar o cotidiano desta classe, concluiu que as atividades lúdicas, como jogos, contação de histórias, brincadeira de boneca, são concebidas pela professora como totalmente opostas às atividades intelectuais, como ler e escrever. Este fato permitiu-a concluir que o desenvolvimento da imaginação é tido, pela escola, como algo que interfere na aprendizagem da turma.

O trabalho de Bergamin (2007) centrou-se no reconto de narrativas orais clássicas, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *Contos de terror* e *João e Maria*, por adolescentes de 11 a 17 anos, moradores de uma comunidade carente e muito violenta do interior de São Paulo. Neste trabalho a autora procurou observar a influência da vida social desses jovens no reconto daquelas narrativas.

Acrescentaríamos ainda que os estudos sobre a narrativa têm se preocupado também com os problemas da produção textual na escola. Além disso, a escola, no tocante à produção textual escrita dos alunos, detém-se bastante nos aspectos formais, como a ortografia e a gramática, e põe em segundo plano a exploração de aspectos textual-discursivos, o que, segundo Soares (1999) e Krammer (2000), resulta em um trabalho, realizado pela escola, estéril e improdutivo.

Pretendemos ainda estudar as estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação no processo de aprendizagem da língua escrita, utilizando-nos de uma coleta longitudinal na reescrita dos textos, já que esta, segundo Hayes e Stratton (1997), permite-nos compreender algumas regularidades e

idiosincrasias em um determinado período. Além disso, é preciso lembrarmos que a inscrição das crianças nos gêneros textuais é provisória e instável, pois é parte de um processo que acaba de ser iniciado. Neste sentido, o texto mostra o estado em que a atividade com a língua se encontra, isto é, como a criança, naquele momento, colocou-se na posição de alguém que diz algo a outra pessoa, sob certas circunstâncias. Logo, se o autor é alguém provisório e instável, seu texto também o é.

O caráter instável e provisório dos textos das crianças pode atribuir à investigação um trabalho especulativo e, para não correremos este risco, buscamos os indícios de trabalho com a língua deixados pelas crianças que mostram sua inscrição de modo coletivo e individual. Esse modo de nos debruçarmos sobre os textos das crianças contrapõe-se ao modelo racionalista, originado no século XVI, que privilegiava apenas o saber classificado, ordenado e quantificado, sob a pretensão de que desvendar um fenômeno é controlá-lo e reduzi-lo em fórmulas simples e leis gerais, efeito da ciência clássica que, dominada pelo pensamento positivista, era parcial, reducionista e autoritária.

Olhar os textos (re)escritos das crianças da forma como nos propusemos neste trabalho significa adotarmos o Paradigma indiciário como embasamento metodológico para a análise de nossos dados. Afinal pensar sobre as estratégias que a criança usa para lidar com os planos da realidade e da imaginação requer que de nós, pesquisadores, atenção para o que é aparentemente detalhe.

Segundo Abaurre et al. (1997), analisar a escrita das crianças sob este viés é não nos preocuparmos se uma ocorrência irá se repetir, pois ela pode ser um exemplo único, singular que mostra uma relação indiciária entre o sujeito e a linguagem. Além disso,

conforme assinalam Abaurre et al. (op. cit: 23), a pertinência de adotarmos este paradigma na modalidade escrita da língua consiste na possibilidade que a forma escrita da língua permite ao sujeito

refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.

Ao não adotarmos o paradigma clássico³ para interpretarmos os dados, estamos, conseqüentemente, assumindo a concepção da existência da diversidade, das múltiplas formas de expressão, em detrimento de uma teoria que vê o real de forma homogênea, uniforme e fixa. Daí nossa preocupação em analisarmos os dados procurando compreender a língua como um trabalho realizado por alguém que, por e com a linguagem, constitui-se um autor social e individual. É neste sentido que reside a justificativa para emprendermos esta pesquisa. É por meio de várias intenções que a criança se vê instigada a atuar no mundo com a língua. Dessa maneira, o dizer social passa a ser também seu dizer. Ao buscarmos estudar as estratégias que a criança usa para lidar com a realidade e a imaginação na reescrita de contos infantis pretendemos contribuir para a compreensão da aprendizagem da língua escrita, enfocando as diversas maneiras como a criança se inscreve em suas produções.

3. Organização do trabalho

No que diz respeito ao referencial teórico deste trabalho, recorreremos às contribuições da Aquisição da língua escrita, por meio dos trabalhos de Erlich (1983), Calkins (1989), Graesser, Golding e Long (1991), Góes (1993), Abaurre, Fiad e Mayrink-

³ Segundo Behrens (1999) a palavra paradigma foi utilizada pelo físico e filósofo Thomas S. Khun, significando um modelo, um padrão a ser seguido para a compreensão dos fenômenos e da realidade. Neste trabalho entendemos por paradigma clássico o modelo cartesiano de investigação, o qual acredita em uma pesquisa científica fragmentada, centrada unicamente naquilo que pode ser mensurado.

Sabison (1995) e Rocha (1999); às teorias sobre Imaginação, com as contribuições de Lowenfeld e Brittain (1972), Rodari (1982), Vygotsky ([1986] 2007) Duborgel (1992) e Durand (1998).

Nosso trabalho encontra-se dividido em três partes: a primeira possui as questões teóricas pertinentes à temática escolhida; na segunda parte, encontram-se os passos metodológicos da pesquisa e, na terceira, a análise das estratégias utilizadas pelas crianças do GA (Grupo da Alfabetização) e do G1 (Grupo da 1ª série) para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos e as nossas conclusões.

Essas três partes estão divididas em cinco capítulos, cujos conteúdos apresentamos a seguir:

A primeira parte contém dois capítulos. O primeiro tece considerações sobre os planos da realidade e da imaginação nas produções escritas das crianças. Encontramos subsídios teóricos neste capítulo em Lowenfeld e Brittain (1972), Rodari (1982), Vygotsky ([1986] 2007) Duborgel (1992) e Durand (1998). O segundo capítulo possui algumas considerações sobre a reescrita de histórias à luz dos teóricos da Aquisição da linguagem, como Ehrlich (1983), Hudson e Nelson (1984), Graesser, Golding e Long (1991) e Emmot (1996). Também teceremos algumas considerações sobre a questão do estilo na reescrita de contos infantis, baseando-nos, principalmente, em Bakhtin (1992), Possenti (1988, 2002) e Baptista (2005).

A segunda parte compreende o capítulo 3, que delinea a metodologia utilizada na investigação, explicitando os métodos de abordagem, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Nesta parte insere-se também o capítulo 4, no qual compilamos os dados que servem de base à investigação. A análise empreendida será quantitativa e qualitativa e procurará investigar os recursos utilizados pelas crianças

do GA (Grupo da Alfabetização) e do G1 (Grupo da 1ª série) para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis.

Finalmente, no capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais sobre o tema estudado, ressaltando a importância de se investigar as produções textuais das crianças, a fim de despertarmos a visão dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professores, pais e mestres, para a importância de pensarmos a escrita como reveladora de sujeitos interativos e socialmente situados.

Capítulo I

Algumas questões sobre a imaginação, o desenho e a reescrita

O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade, do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateante, enunciamos hoje. (Gagnebin, 1994, p. 105)⁴

⁴ GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

Neste capítulo, faremos um breve histórico sobre os principais estudos que tratam sobre a imaginação que, identificados ou não com uma perspectiva sociointeracionista de língua, orientarão nossa reflexão sobre o tema em estudo, qual seja, o das estratégias utilizadas pelas crianças para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos.

A importância deste capítulo baseia-se na proposta do irlandês Richard Kearney, professor de filosofia da Boston College, segundo a qual a melhor resposta à pergunta “O que é imaginação?” deve ser dada por meio da história de seu conceito.

Para fins expositivos, organizamos este capítulo em seis tópicos: no primeiro, teceremos algumas considerações sobre os elementos que formam a imaginação: a imagem e o imaginário; no segundo, mostraremos um breve histórico dos estudos sobre imaginação; no terceiro, abordaremos a teoria de Vygotsky sobre a imaginação; no quarto, teceremos algumas considerações sobre a linguagem, a imaginação e a cognição; no quinto, trataremos da imaginação e do desenho; no sexto, teceremos considerações sobre imaginação e reescrita de contos e, no sétimo, refletiremos sobre o estilo na reescrita desses textos.

Consideramos as abordagens supracitadas necessárias, porém não as tencionamos esgotadas; servirão para ajudar-nos a estabelecer uma noção de imaginação aplicável à reescrita de contos.

1. Origens dos estudos sobre a imaginação

Iniciaremos o percurso genealógico sobre a imaginação, primeiramente, definindo os conceitos de imagem e imaginário.

1.1. Os elementos da imaginação: a imagem e o imaginário

As palavras imagem e imaginário sempre acompanharam os estudos sobre imaginação, muitas vezes, causando certa confusão terminológica.

Para Descartes (1999) os conceitos de imaginação e de imagem estão tão imbricados que um é definido pela presença do outro. O filósofo, físico e matemático francês enumerou dois tipos de imaginação: a causada pela alma e a causada pelo corpo. A primeira era produzida por meio de imagens mentais e ocorreria quando imaginamos algo que não existe, como um palácio encantado, por exemplo, e a outra, a imagem visual, manifestava-se quando nossas percepções sensoriais procuravam captar as impressões do mundo real, como as obras de arte, além de não depender de nossas vontades, como os sonhos e os devaneios. Ambas as imagens, a saber, a imagem mental e a visual, diferem, para o autor, apenas no grau de nitidez: as primeiras, produzidas pelos nervos, são mais vivas que as segundas, produzidas pela mente, pelo espírito.

Em Hume (2001) e Bergson (1999), apesar de algumas discrepâncias, a imagem, de forma geral, é uma cópia exata do real, opaca, rígida, fixa, impenetrável como uma coisa em si mesma.

Sartre (1989) discorda deste modo de ver a imagem. Para ele, a imagem não pode ser vista apenas de forma inerte. Existem, pois, segundo Sartre (*op. cit.*) dois tipos de imagem: a imagem-lembrança e a imagem-ficção. A primeira é um objeto mental que procura reproduzir as situações passadas e, segundo Chauí (2000), é testemunha irreal de alguma coisa existente; a outra, a imagem-ficção, é uma atividade mental que recria de forma individual e significativa um objeto ou situação e, como observou Chauí (*op. cit.*), é criação de uma realidade imaginada.

Apesar de Sartre (*op. cit.*) reconhecer que a imaginação é, sobretudo, criadora, e que a imagem não está inerte na consciência e nem é apenas um produto constituído

subjetivamente, como as imagens mentais, as imagens, sejam elas mentais ou externas, são todas espécies do mesmo gênero, já que ambas representam sempre o objeto que está ausente. Além disso, Sartre (*op. cit.*) admitia a existência de muitas formas intermediárias entre essas imagens, o que dificulta uma distinção radical entre elas. Ele acrescentou que a primeira imagem é uma síntese ativa e a outra uma síntese passiva, distinção que nos faz optar, neste trabalho, pelo primeiro tipo de imagem, afinal, acreditamos que a criança, como um ser ativo, recria e não apenas reproduz as imagens do passado.

Baseando-nos na importante contribuição dos estudiosos citados acima, procuramos formular uma definição de imagem que melhor se adequasse aos propósitos deste trabalho. Assim, ao mencionarmos a palavra imagem, estaremos nos referindo a uma representação que a criança tem de fatos ou situações, vividos ou não, que podem ser simbolizados de forma pictográfica, por meio do desenho, ou fônica, por meio das palavras e que depende da maturação psíquica e de alguma ligação afetiva. Ou seja, a imagem não é um simples reflexo da realidade, mas uma construção da qual a criança participa. Essa imagem permite a criança explorar, de forma infinita, novos mundos.

Ainda relacionada à imaginação temos o imaginário, termo que, muitas vezes, é usado como sinônimo de imaginação.

Em Castoriadis (1982), o imaginário estaria vinculado à criação, a um lugar virtual do qual emerge o novo e que marca a singularidade de cada sociedade, ou seja, de cada homem. Este lugar virtual equivale ao material inconsciente do *homo sapiens* para Durand (1998), visão que o aproxima muito do inconsciente coletivo de Jung (1981), que pode ser definido como um lugar no qual encontramos todos os processos psíquicos que não são conscientes, ou seja, que não estão referidos ao Eu de modo perceptível.

As duas colocações feitas acima evidenciam a formação de dois imaginários, segundo Vagné-Lebas (2003), o imaginário social, aquele lugar ao qual se referiu

Castoriadis (*op. cit.*), e o imaginário individual, inconsciente, considerado por Durand (*op. cit.*).

Bachelard (1989), de modo análogo à Castoriadis (*op.cit*) e Durand (*op.cit*), concebe o imaginário como um “depósito” de imagens que necessita ser organizado. Essa organização, segundo Pophillat (2001), mostra que o imaginário persegue um fio condutor, isto é, ele é influenciado por elementos que fazem parte do meio do qual a criança vive. Com base na definição de Bachelard (*op. cit.*), conceberemos, neste trabalho, o imaginário como uma atividade interior que recoleta, reorganiza sensações e sentidos, conectando a imagem à imaginação. É graças ao imaginário, conforme Bachelard (*op. cit.*), que a imaginação é essencialmente aberta e evasiva.

De modo geral, podemos dizer que a imagem aparece como matéria-prima que compõe o imaginário, e ambos compõem a atividade de imaginação, conceito que será visto, de modo genealógico, porém, não exaustivo, a seguir.

1.2. A imaginação: um passeio por suas origens

Devido à grandiosidade dos estudos sobre imaginação, dividiremos o assunto baseando-nos em três grandes momentos da história da humanidade: o período Pré-Moderno, o período Moderno e o período Pós-Moderno. Cada um destes períodos corresponde nos estudos de Kearney (1988), respectivamente, a imaginação como espelho, pois nesta época os estudos a viam como reflexo da realidade, como lâmpada, porque se acreditava que a imaginação produzia a realidade empírica, que é dada pelos sentidos e como labirinto de espelhos, pois ela era vista como fruto do inconsciente.

1.2.1. O período Pré-Moderno: a imaginação como espelho

O termo imaginação, segundo Durand (1998), deriva do latim *imaginatio* que, depois, substitui o termo grego *phantasia*⁵. Aristóteles (2000) conceituou imaginação (*phantasia*)⁶ como um processo mental por meio do qual criamos uma imagem (*phantasma*).

O modo aristotélico de conceituar a imaginação, que se baseia em um plano psicológico, permite-nos concebê-la como a representação daquilo que não pode existir verdadeiramente no mundo real e sim no interior da alma (*psiquê*).

Já para Platão, a imaginação, sob uma perspectiva metafísica, era uma forma de não compreensão do mundo, pois dependia dos sentimentos e se baseava apenas na aparência das coisas, daí porque não reconhecia a imaginação como uma forma de alcançar o conhecimento. Segundo Valle (1997), apesar de reconhecer a importância da imaginação, Platão acreditava que ela deveria ser controlada e convertida pela razão.

Descartes foi o primeiro filósofo que atribuiu à imaginação um estatuto cognitivo ao creditá-la como uma atividade reprodutora, na qual a representação de algo ocorre por meio da percepção. A imagem que daí resulta é uma cópia mais ou menos fiel da realidade empírica, o que acaba por desvalorizar a imaginação face às outras faculdades cognitivas⁷ por ser susceptível ao erro.

⁵ Ainda sobre a etimologia da palavra imaginação, a *imaginatio* era utilizada com o sentido de máscara, cópia e possuía a mesma raiz de *imitari* (imitar), o que ocasionou, provavelmente, o rótulo de filha da desgraça, amante do erro e da falsidade.

⁶ Aristóteles, em seu livro *Sobre a Alma* (1988: 229), diz-nos que *a imaginação parece consistir em um movimento que não se produz se não existe sensação. (...) E como a vista é o sentido por excelência, a palavra imaginação (phantasia) deriva da palavra luz (pháos), já que não é possível ver sem luz.*

⁷ As faculdades cognitivas, segundo Desartes (1999), são a atenção, a percepção, a memória, o juízo, o raciocínio, a imaginação, o pensamento e o discurso.

Assim, influenciado por Platão, Descartes (1986:31-32) acreditava que *nem a imaginação nem os sentidos nunca poderiam certificar-nos de qualquer coisa sem a intervenção do entendimento*. Em outra obra, Descartes (1999:27) também teceu considerações sobre a imaginação, acreditando que ela era uma das percepções que fugiam ao controle voluntário do homem, não devendo ser, portanto, incluída no número das paixões da alma⁸: *entre as percepções, há também algumas que não dependem dos nervos, e que chamamos de imaginações (...) diferem pelo fato de nossa vontade não se empenhar em fornecê-las*.

Percebemos, assim, que para Descartes a imaginação configurava-se, então, como uma possibilidade de evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se refere.

Na Idade Média, tivemos, no século XIII, a contribuição do bispo católico, teólogo e filósofo Santo Agostinho e do frade dominicano e teólogo italiano, Tomás de Aquino. Para o primeiro, a imaginação era tida como uma barreira que impedia o homem de alcançar o mundo espiritual, este alcançado por meio da contemplação (*noesis*) e não pela imaginação (*phantasia*), já que esta se relacionava apenas com as imagens do passado, o já experienciado, e com o irreal, como os mitos. Para Tomás de Aquino (2000), a imaginação era vista como um depósito das formas recebidas por meio dos sentidos, que atuava na mesma parte da alma que a memória, daí porque para ele esta é tida como matéria-prima para aquela atuar. Entre a combinação imaginação e memória, no entanto, aquela não possui autonomia criadora e age sempre a partir da percepção dos sentidos, daí porque sua função limita-se a auxiliar a memória e a razão para que não seja vista como cúmplice do mal, afinal, segundo Aquino (*op. cit.*: 30), *os demônios agem na imaginação do homem*

⁸ Segundo Descartes (1999), as paixões da alma são seis: a admiração, o amor, o ódio, o desejo, a alegria e a tristeza e todas interagem com o corpo.

Este modo de Tomás de Aquino conceber a imaginação era submetido ao pensamento da teologia judaico-cristã, segundo a qual a representação das imagens mentais devem ser consideradas como meras cópias da criação divina original, aceitas somente a serviço da liturgia oficial. Isso, porém, não significou, segundo observa Girardello (1998), que à margem da sabedoria dos doutores não existisse uma rica imaginação popular.

Ainda na Idade Média, outros pensadores tentaram distinguir os termos *imaginatio* e *phantasia*, mas apenas com Wolf, no século XVII, ocorreu esta distinção: a *imaginatio* seria a “faculdade de produzir as percepções das coisas sensíveis” e a *phantasia* seria a “*facultas fingendi*”, a faculdade de produzir mediante a divisão e a composição de imagens, a imagem de uma coisa nunca perceptível ao sentido.

No século XVIII, os filósofos empiristas Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley e David Hume tentaram recriar o conceito de imaginação, agregando-o à capacidade de sentir (*sensibility*). A partir de então, a imaginação foi concebida como uma atividade que dependia da simples formação de imagens, e estas, para se formarem, dependiam dos sentidos. Locke (2004), por exemplo, acreditava que o grande problema da imaginação era a extrema liberdade que esta proporcionava ao homem, pois ao acrescentar cores e idéias à percepção humana ela produz impressões muito fortes que o intelecto pode tomá-las como verdade. Diante deste risco, Locke (*op. cit.*) recomendava aos pais que anulassem a “veia imaginativa” das crianças, banindo as histórias assustadoras contadas às crianças, sob o argumento de que esta veia prejudica o desenvolvimento do espírito científico:

Idéias de monstros e espíritos não têm mais relação com a escuridão do que com a luz. Mas basta que uma ama ignorante inculque-as na mente de uma criança e as deixe crescer juntas, e possivelmente a criança nunca mais conseguirá separá-las enquanto viver, e a escuridão sempre trará consigo essas idéias. (Locke, [1690] 2004: 82).

Ainda com base no paradigma mimético de imaginação, temos o filósofo e historiador escocês David Hume, cujos estudos preconizavam que, apesar da liberdade que a imaginação proporciona ao homem (*nada é mais livre que a imaginação do homem*), ela tem um ilimitado poder de misturar, dividir, separar e reunir nossas idéias de modo organizado. Hume (2001) associou ainda o conceito de imaginação ao de mente, acreditando que a imaginação ocorre quando conseguimos relacionar várias imagens.

Hume (*op. cit*) representou, assim, o fim da visão mimética de imaginação, a imaginação como espelho. A preocupação do filósofo escocês com a dualidade razão x imaginação já demonstrava a necessidade de um novo paradigma: *Não temos escolha, portanto, senão entre uma razão falsa e razão nenhuma. De minha parte, não sei o que deve ser feito no presente caso* (Hume, 2001: 352).

1.2.2. O período Moderno: a imaginação como lâmpada

Kant (1984) ampliou as contribuições de Hume, preconizando que existiam três tipos de imaginação: a reprodutiva, a produtiva e a estética. A primeira reproduz as imagens do mundo real por meio dos órgãos dos sentidos, sem filtração. É uma mera cópia do real. A segunda, a produtiva, filtra as imagens do mundo real e as transforma. A última, a estética, permite que haja uma harmonia entre o homem e as imagens captadas do real. Kant (*op. cit.*) acreditava também que, como o conhecimento encontra-se estruturado em nossos sentidos, compete à imaginação sintetizar as experiências por meio de imagens mentais. Este modo de Kant conceber a imaginação como anterior à percepção sugere, segundo Girardello (1998), que as imagens mentais funcionam como matéria-prima para a imaginação, envolvendo-a em uma atividade produtiva que recorta, contextualiza e amplia as imagens pré-fabricadas.

As contribuições de Kant para os estudos da imaginação foram de suma importância, contudo, ainda persistiam algumas lacunas, como, por exemplo, a distinção entre imaginação e fantasia, que foi realizada pelo filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Segundo ele, a inteligência como imaginação é reprodutiva e como fantasia é criativa (Hegel, 1999), o que redundou em duas visões diferentes sobre o mesmo objeto. A partir de seus estudos, a imaginação começou a ser abordada também em seu sentido fantasioso.

Depois, o poeta romântico, crítico e filósofo inglês Samuel Taylor Coleridge reformulou a concepção de imaginação de Kant, considerando-a como um caminho privilegiado para o conhecimento e subdividindo a imaginação produtiva em duas: primária e secundária. Aquela age de forma inconsciente na percepção e esta de forma consciente no nosso modo de criar, é a imaginação responsável pela criação artística. Coleridge (2004) também distinguiu imaginação de fantasia: a primeira foi considerada como a capacidade que o ser humano possui de apreender a realidade de uma forma nova. A outra, a fantasia, foi definida como a combinação e a associação de idéias já existentes, muitas vezes, estéreis de sentido. Ao atribuir à imaginação a possibilidade de criar algo, o autor (*op. cit.*) acreditava que a boa ficção não deve trair a realidade, mas redescrevê-la, o que nos permite ver o importante papel que a imaginação pode exercer na educação das emoções: o de levar-nos a perceber outras formas de estar no mundo. Segundo Ceia (2005), Coleridge acreditava que os artistas românticos tinham no poder da imaginação um meio para alcançar outras formas de conhecimento não necessariamente pragmático.

Ainda no século XIX, o filósofo alemão Schlegel (2004) propõe idéias semelhantes às de Coleridge, arrogando à imaginação a capacidade de associar imagens ao nível da consciência, e à fantasia a capacidade de operar com as imagens surgidas no campo do inconsciente, portanto, não controláveis pela razão.

O século XIX também contribuiu para os estudos sobre a imaginação por meio de movimentos lítero-artísticos, como o Romantismo, o Simbolismo e o Surrealismo. Estes movimentos, opostos ao positivismo científico, permitiram que a imaginação criativa rompesse a rigidez estética vigente na época, por meio da valorização da livre expressão da sensibilidade e do predomínio da imaginação sobre a razão. Segundo Durand (1998:35), estes movimentos representaram *os bastiões de resistência dos valores do imaginário*.

Ao final do século XIX, os estudos do filósofo francês Henri Bergson, apesar de não trazerem um conceito para imaginação, ajudaram a defini-la por vincularam-na à memória. Para Bérson (1999), existem dois tipos de memória: a memória que se repete e a memória que imagina. Aquela guarda o passado por meio de imagens-lembrança, que são formadas pela percepção e que, aos poucos, serão modificadas pelo presente, passando, assim, à memória que imagina, a qual nos ajuda a reorganizar as imagens do passado no presente. Esta memória, segundo Bergson (*op. cit.*: 89-90), permite-nos entender que as imagens do passado não são meras repetições, mas recriações, fruto da imaginação:

Dessas duas memórias, das quais uma imagina e a outra repete, a segunda pode substituir a primeira e freqüentemente até dar a ilusão dela. Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo. Também o passado que remontamos deste modo é escorregadio, sempre a ponto de nos escapar, como se essa memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para diante nos leva a agir e a viver.

Apesar de considerar o poder recriador da imaginação, Bergson (*op. cit.*) acreditava que as imagens, matéria-prima da imaginação, são coisas, ou seja, são como um objeto fixo, pensamento que lhe rendeu duras críticas do filósofo Sartre (1989:120), para quem a imaginação não é um objeto da consciência, mas uma atividade da consciência:

Na verdade, é preciso responder claramente: a imagem não poderá de forma nenhuma, se permanece conteúdo psíquico inerte, se conciliar com as necessidades da síntese. Ela não pode entrar na corrente da consciência a não ser

que ela própria seja síntese e não elemento. Não há, não poderia haver imagens na consciência. Mas a imagem é um certo tipo de consciência. A imagem é um ato e não uma coisa.

Assim, a imaginação deixa de ter um caráter desordenado, no século XVII, passando, a partir do século XIX, a ser vista como um elemento significativo, característico da liberdade criadora, que valorizava a criação em detrimento da cópia e da passividade.

No século XX, dois filósofos também se detiveram em reflexões sobre a imaginação: Husserl e Sartre. O primeiro, filósofo alemão, tratou a imaginação, de forma dispersa, sob a égide da fenomenologia, concebendo que a imaginação do ser humano é consciente.

Sartre, filósofo francês, amplia o raciocínio de Husserl, acreditando que a imaginação deve ser concebida como uma forma de consciência organizada dentro do sujeito, pois ela *é um ato e não uma coisa* (Sartre, op. cit.: 120). Este ato abre novos horizontes de percepção de um objeto, permitindo que imaginar seja a expressão de uma liberdade essencialmente humana: a liberdade de projetar-se em mundos imaginários. Para Sartre (op. cit.: 29), a imaginação é um ato mágico, como *um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto sobre o qual pensamos*. Nesta acepção, os animais podem até fazer uso da imaginação, mas somente o homem é capaz de usá-la em função criativa de projetar mundos imaginários, de representar o inexistente e o não-ser. Sartre (op. cit.: 42) denunciou, assim, a chamada *metafísica ingênua da imagem*, a qual via a imagem como uma cópia da coisa, existindo ela mesma como uma coisa.

Outra teoria da imaginação que, embora tenha sido propagada contemporaneamente a de Sartre, difere bastante dela, é a do filósofo e poeta francês Gaston Bachelard. A obra bachelardiana pode ser dividida, de forma didática, em duas: a obra diurna e a obra noturna. A primeira relativa à epistemologia e à história das ciências e a outra que remete aos estudos no âmbito da imaginação poética, dos devaneios, dos sonhos. Contrário à

tradição filosófica racionalista, que priorizava a imaginação reprodutora, Bachelard desenvolveu seus estudos sobre a imaginação criadora. Para ele, o homem é um demiurgo⁹, fundador de novas realidades, cuja fonte é a imaginação criadora que, como essência do espírito humano, o torna capaz de produzir tanto a ciência quanto a arte.

Os estudos de Bachelard (1989: 17-18) consideravam a imaginação como a faculdade de deformar as imagens percebidas. Tal definição levou-nos a perceber que mais do que uma faculdade humanizante que forma as imagens, ela permite que as mudemos:

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de criar imagens da realidade, é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade (...) A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, mente nova, abre os olhos que têm novos tipos de visão.

Findou-se com Sartre e Bachelard a idéia de que a imaginação é consciente, é uma lâmpada. Com o surgimento dos estudos sobre o inconsciente, iniciou-se a idéia da imaginação como um labirinto de espelhos.

1.2.3. O período Pós-Moderno: a imaginação como um labirinto de espelhos

O desenvolvimento da noção de inconsciente influenciou os estudos contemporâneos sobre a imaginação, que receberam contribuições dos psicanalistas Freud (1856-1939) e Jung (1875-1961).

Freud (1999) acreditava que as imagens criadas revelam mensagens que surgem do inconsciente para o consciente. Este movimento, do inconsciente para o consciente, foi

⁹ Em Filosofia, a palavra demiurgo representa uma entidade que, sem ser criadora, impulsiona o universo, imprimindo-lhe movimento.

importante para o reconhecimento de manifestações do imaginário, como o mito, o onírico e a narrativa fantástica. Segundo Castoriadis (1995), apesar de Freud ter mencionado apenas duas vezes a palavra imaginação (*einbildung*) em suas obras, o que demonstrou que ele dispensou a ela pouca atenção, sua contribuição a via, sob um viés patológico, como um fator de equilíbrio psíquico, pois ela permite-nos expressar conteúdos reprimidos, daí a importância do sonho, do devaneio, dos mitos e das narrativas fantásticas, citadas anteriormente. Além disso, a imaginação, para Freud, é concebida, segundo Bleichmar e Leiberman (1992), como uma atividade inconsciente, não-social e não-comunicável, influenciada não pela cognição, mas pela obtenção do prazer, já que ela é resultado de uma neurose, ou seja, por não se realizar plenamente por meio da gratificação sexual, o indivíduo, seja criança¹⁰ ou adulto, procuraria esta gratificação, por deslocamento, através da expressão de sua imaginação.

Já as contribuições de Jung (1978:86) versam sobre a “imaginação criadora”, considerada por ele de suma importância para o desenvolvimento dos feitos humanos:

É verdade que existem fantasias improficuas, fúteis, mórbidas e insatisfatórias, cuja natureza estéril é imediatamente reconhecida por todas as pessoas dotadas de senso comum; mas o desempenho falho nada prova contra o desempenho normal. Todas as obras humanas têm sua origem na imaginação criativa.

O propósito deste tipo de imaginação é trabalhar a individuação, processo no qual o objetivo é abordar as fantasias de forma mais livre, a fim de aliviar as pressões exercidas pelo inconsciente na vida das pessoas.

¹⁰ Segundo Bleichmar e Leiberman (1992), Freud acreditava que as experiências da infância são muito importantes para a manifestação da imaginação, sendo, algumas, características particulares do trabalho de artistas explicadas por experiências pessoais, como, por exemplo, Da Vinci que, ao invés de pintar a Sagrada Família, fez a obra *Virgem Maria e Sant’Ana com Jesus*. Esta obra, segundo Freud, é resultado da necessidade inconsciente do artista de reproduzir uma experiência de infância: ter sido criado por duas mães, a biológica e a madrasta.

Para Jung (1991), a imaginação é como uma espécie de síntese entre o real e sua elaboração intelectual, o que produziria atos incessantes de criação, ou seja, a imaginação criadora revela-se como um elemento vivo de ligação entre o inconsciente e o consciente e como uma corrente de criação contínua. Esta criação contínua ocorreria porque, segundo Jung (op. cit), a imaginação ocorre por duas vias: a psicológica e a visionária. Na primeira, o conteúdo imaginativo é resultado da consciência humana, da influência da família, da sociedade, etc, na outra, o conteúdo imaginativo resulta do inconsciente coletivo, isto é, das experiências que ocorrem repetidamente ao longo de gerações e que ultrapassam a compreensão humana. Assim, vemos, em Jung, que a imaginação é uma complexa parte da psique que tem vida independente e que transcende a experiência de vida, os fatores pessoais e a história.

Sob a influência da Psicanálise e da Filosofia contemporânea, temos, em Foucault, algumas reflexões sobre a imaginação. Em Foucault (1982: 53), a morte do autor sugeriu a morte das faculdades do subjetivismo, incluindo a imaginação:

Deve haver – a um certo nível do seu pensamento e do seu desejo, da sua consciência ou do seu inconsciente – um ponto a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis encaixam finalmente uns nos outros ou se organizam em torno de uma contradição fundamental ou originária.

Tal excerto nos mostra que a imaginação pessoal, individual foi morta pela supremacia da imaginação coletiva.

Este percurso histórico nos permitiu perceber como a origem dos estudos sobre a imaginação é contraditória, uma vez que, nos seus primórdios, influenciada pelo pensamento aristotélico, viveu, de um lado, à luz do estigma de uma realidade fantasiosa e, de outro, ao ser tratada em sua função criativa, carecia de atenção.

Paralelamente às contribuições psicanalíticas de Freud e Jung, tivemos os estudos do psicólogo russo Vygotsky, cuja abordagem centrou-se na imaginação como uma

atividade baseada na combinação de elementos reais e fantasiosos. É sobre este aspecto que trataremos a seguir.

1.3. A imaginação: entre o social e o individual

A imaginação, segundo Vygotsky ([1986]2007)¹¹, é uma atividade baseada na combinação de elementos reais e fantasiosos, só podemos imaginar quando temos experiências passadas, logo, quanto mais experiência de vida o ser humano tiver acumulada, mais fortalecida estará a imaginação.

Apesar de o autor vincular a imaginação à quantidade de experiências vividas, não concordamos de todo com esta afirmação, pois acreditamos que mesmo com menos experiência acumulada, a criança, por ser mais espontânea, utiliza-a de forma mais livre. Corroboramos conosco Ferreira (1998:85), para quem

a criança pode trabalhar suas poucas experiências, seus poucos conhecimentos, com uma rica imaginação... já que ela trabalha com os modelos e significados culturais de forma mais livre de critérios estabelecidos e impostos pelo social.

Vygotsky (*op.cit.*), baseando-se em Kant, enumerou dois tipos de imaginação que, mesmo tendo funções diferentes, complementam-se: a imaginação reprodutora e a criadora.

A primeira vincula-se à memória e permite ao homem reproduzir normas já estabelecidas. Quando recordamos a casa onde passamos a infância, os lugares que já visitamos ou quando desenhamos uma imagem já existente, estamos reproduzindo algo que assimilamos anteriormente, o que nos leva a repetir com maior ou menor precisão algo já existente.

¹¹ Vygotsky ([1986]2007) utilizou diferentes terminologias ao se referir à imaginação: fantasia, atividade criadora, criatividade, por exemplo. Não sabemos se estes múltiplos usos refletem um problema de tradução ou se significam, de fato, uma mistura terminológica.

A importância desta imaginação reprodutora está, para Vygotsky (*op. cit.* 8), na possibilidade de o homem, baseando-se em sua experiência anterior, registrar *hábitos permanentes que se repetem em circunstâncias idênticas*. Do ponto de vista biológico, esta imaginação veicula-se à capacidade de plasticidade cerebral, que pode ser entendida como a propriedade que uma substância tem para adaptar-se (e conservar) às mudanças.

Apesar de ter sua estrutura influenciada por diversas pressões do meio, o cérebro mantém as marcas destas mudanças se as pressões são muito fortes ou se repetem com frequência. Esta propriedade, que permite o cérebro conservar e lembrar experiências passadas, ao mesmo tempo em que possibilita nossa adaptação ao meio que nos rodeia também limita nossa atuação no mundo, afinal qualquer mudança inesperada não poderia despertar em nós uma reação adaptadora. Embora não crie nada de novo, esta primeira imaginação é essencial, pois ajuda a segunda a superar os modelos já fixados.

Para Vygotsky (*op. cit.*), além da imaginação reprodutora, o cérebro também permite que o homem crie e combine experiências nunca vivenciadas antes, por exemplo, quando imaginamos o futuro ou pensamos em fatos da época pré-histórica, nós não nos limitamos a registrar os fatos vividos por nós, já que não vivenciamos este futuro ou passado, mas, sem dúvida, podemos imaginá-los.

A atividade humana que não nos limita a reproduzir os fatos do passado, mas sim nos incita a criar algo novo, oriundo da combinação de experiências passadas, é a imaginação criadora, que impulsiona a criação artística, a literária e a científica.

Biologicamente, esta imaginação só é possível porque o cérebro não se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, ele também cria, combina, reelabora, por meio dessas experiências, outras. Para Vygotsky (*op. cit.*: 9), esta imaginação é tão importante quanto à outra, pois

Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de adaptar-se ao amanhã

diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente.

Como pudemos perceber, as duas imaginações se complementam, pois a criação de algo novo só acontece se existirem gravados na memória fatos do passado que podem ser modificados. Este vínculo entre imaginação e realidade ocorre, de acordo com Vygotsky ([1986]2007), de quatro formas:

- a) Primeiramente, toda imaginação possui elementos retirados da experiência de vida do homem, até porque seria impossível que a imaginação criasse algo do nada ou mesmo dispusesse de outra matéria de conhecimento que não fossem as experiências passadas¹².

Neste sentido, a combinação de elementos da realidade é criadora. Até mesmo os contos, os mitos, as lendas são novas combinações de elementos extraídos da realidade, pois mesclam elementos reais, como mães, avós e gatos, por exemplo, com elementos imaginados, como fadas, duendes e animais falantes. Esta ligação de elementos reais e imaginados é, segundo Vygotsky (op. cit), a primeira e principal lei a que se subordina a imaginação: a imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e variedade de experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual ele ergue a imaginação. Quanto mais rica é a experiência humana, maior é o material do qual dispõe esta imaginação.

Vygotsky (op. cit: 33), pedagogicamente, lembra-nos que esta lei nos alerta para a necessidade de ampliarmos a experiência da criança com a linguagem, a fim de desenvolvermos sua atividade criadora, afinal *quanto mais a criança vê, escuta e*

¹² Segundo Vygotsky ([1986]2007), somente as idéias religiosas ou mitológicas sobre a natureza humana podem atribuir à imaginação uma origem sobrenatural, diferente das experiências anteriores.

experimental, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação.

b) A imaginação é influenciada pelas experiências dos outros.

Ao imaginar o que não vimos, por exemplo, podemos imaginar como seria o pólo norte sem nunca termos ido lá, graças aos relatos de historiadores, o homem tem sua experiência ampliada porque a imaginação criadora tem a capacidade de exceder as experiências de seu meio. Imaginando experiências de outrem, o homem recompõe o ambiente desejado e, do mesmo modo que não pode estar nos lugares tratados nos livros de história e geografia, apóia-se na sua vivência para criar o que literalmente não pode ver. Para Vygotsky (*op. cit*), é justamente este vínculo do produto imaginado com os fenômenos reais o que constitui esta segunda forma, mais elevada, de ligação da fantasia com a realidade.

c) O terceiro enlace é emocional, tendo em vista que a emoção determina a seleção dos pensamentos, imagens e expressões.

A influência do componente emocional na imaginação é conhecida em psicologia como a “Lei do signo emocional comum” ou, de acordo com Vygotsky ([1986] 2007), como a “Lei da representação emocional da realidade”, a qual podemos definir como a combinação de imagens em nosso cérebro por meio de um traço afetivo. Por exemplo, as recordações boas ou más que um pôr do sol ou um cheiro de perfume nos trazem.

d) Finalmente, o vínculo entre realidade e imaginação consiste em erigir um edifício construído pela fantasia, de forma que este possa representar algo novo, que não existe nem na experiência humana e nem em nenhum outro objeto real.

Os elementos desta construção são formados pela realidade do homem, são influenciados por fatores intelectuais e emocionais e sofrem na mente uma reelaboração,

trazendo à realidade um forma nova, capaz de modificá-la, fechando, assim, o circuito da atividade criadora da imaginação. Segundo Vygotsky ([1986]2007:15), estes quatro liames entre imaginação e realidade nos permitem ver a primeira não como um capricho do cérebro, mas como *uma função vitalmente necessária*. Além disso, segundo Vygotsky (1987), este vínculo é essencial para o desenvolvimento da cognição, já que esta é influenciada pelos fatores sociais.

Todos os vínculos estabelecidos entre realidade e imaginação evoluem das formas mais simples para as mais complexas, de acordo com o desenvolvimento do ser humano. Quando criança, segundo Gloton e Clero (1976), a atividade criadora se volta para o futuro, para a construção de si. Nesta fase, a capacidade imaginativa do ser humano sofre influência, segundo Vygotsky ([1986]2007), da estimulação, do meio em que a criança vive e de fatores intrínsecos a cada indivíduo. Na fase da adolescência, Vygostky (*op. cit*) observou que a imaginação começa a amadurecer a partir do despertar sexual. Ao nos tornarmos adulto, a imaginação revela-se como uma atividade de manutenção da realidade mesclada com fantasias, desenhos, esculturas e com os conceitos científicos.

Para Vygotsky (*op. cit*), a imaginação do adulto e da criança são diferentes. Esta, por sua espontaneidade, tem a imaginação mais ampliada que a do outro, mas não mais rica, já que os interesses dela são mais simples e suas atitudes frente ao meio em que vivem carecem de complexidade.

Ao comparar a imaginação do adulto e da criança por meio das curvas de evolução, o autor (2007) mostrou-nos que o desenvolvimento da imaginação elevava-se consideravelmente durante a infância, ao passo que o desenvolvimento do intelecto iniciava-se mais tarde. Isto aconteceria porque, segundo Vygostky (*op. cit.*), a criança tem menos experiência acumulada, exigindo, então, elaborações mentais menos complexas. Não concordamos com esta interpretação de Vygotsy porque ela considera a imaginação

infantil como uma atividade mental simples. Na verdade, a diminuição da curva imaginativa não significa que a criança imagine menos, passando a desenvolver atividades mais complexas, como as intelectuais, significa, segundo Harris e Beggan (1994), diferentes modos de imaginar, ou seja, se quando muito pequena as crianças incluíam em seus textos elementos dos contos de fada, à medida que crescem elas começam a ensaiar o que gostariam de ser quando crescerem, daí o desaparecimento dos monstros, bruxas, fadas e lobos, elementos presentes nos contos de fada.

Duborgel (1992) amplia as idéias acima, mostrando que a diferença no modo de imaginar, além de levar em consideração a faixa etária, diferencia-se também nos sexos: na adolescência, nos rapazes, predomina o gosto pela independência; e, nas meninas, pelo sentimentalismo. Na fase adulta, os homens apresentam preferência pela razão e as mulheres mostram uma capacidade maior de intuição e sensibilidade.

Ao estudar sobre o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2007) acreditava que a imaginação individual associava-se com a imaginação social, que une as relações simbólicas do indivíduo com o grupo social no qual está inserido.

Segundo Vygotsky (2007:38), esta interdependência entre o social e o individual ocorre porque *não há inventos individuais no sentido estrito da palavra, em todos eles fica sempre uma colaboração anônima.*

Todavia, nesta intersecção entre coletividade e individualidade, Leite (1997:220) lembra-nos que

Toda representação é subjetiva e particular, mesmo ancorada no social, pois se forma pela experiência, pelo contato, pelos sentimentos e afetividade que cada pessoa estabelece com os objetos, demais pessoas, eventos e situações do meio social, porém como sujeito pertencente de um determinado grupo social é representante da mentalidade deste.

Reconhecemos a importância de todos os teóricos que contribuíram, seja pelo viés filosófico ou pelo psicanalítico, para o desenvolvimento dos estudos sobre a imaginação,

no entanto, acreditamos que para este trabalho a perspectiva de Vygotsky sobre imaginação, com algumas adaptações, é a que melhor se adequou ao nosso trabalho. Portanto, ao nos referirmos à imaginação, a conceberemos como uma atividade que gera imagens, pictóricas ou gráficas, baseada na combinação de elementos reais e fantasiosos.

Os estudos de Vygotsky sobre a imaginação, como vimos, são baseados na psicologia histórico-cultural, a qual relaciona dialeticamente os planos biológico, antropológico e sócio-histórico do desenvolvimento do homem. Sendo, portanto, o homem um ser vitalmente social, a perspectiva teórica de Vygotsky é a que melhor se adequa ao desenvolvimento deste trabalho, pois nos permitirá considerar a criança como um ser social, que interage na intrincada rede de relações constituidoras de suas funções psicológicas, as quais se desenvolvem entrelaçadas ao componente social. Assim, a imaginação, estudada aqui tanto no desenho quanto na escrita, será vista como um produto social e como fruto de uma relação entre essas duas linguagens e a cognição.

1.4. Linguagem, cognição e imaginação

A palavra cognição é derivada do latim *cognitio*, que significa a aquisição de um conhecimento através da percepção. A origem dos estudos sobre a cognição remonta a tradição filosófica, com os preceitos de Platão e Aristóteles sobre o assunto. O primeiro, apoiado em Sócrates, acreditava que o conhecimento era inato. Para o outro, o conhecimento é adquirido, logo, a mente deve ser considerada como uma *tábula rasa*. Contudo, a idéia que tradicionalmente temos da cognição humana ganhou mais contornos nos séculos XVII e XVIII, com a tríade Descartes-Locke-Kant. Para o primeiro, influenciado por Platão, os estudos sobre a cognição deveriam considerar que a mente é algo separado do corpo, sendo assim, estudar-se-ia apenas a mente deixando de lado as influências externas. Para Damásio (1996), é justamente nisto que consistiu o Erro de

Descartes: acreditar na existência de processos cognitivos puros, ou seja, na existência de uma racionalidade pura no homem. Ainda no bojo filosófico, Locke (2004) acreditava que a cognição, enquanto aquisição de um conhecimento, não é inata ao homem, como acreditava Descartes, pois o homem, ao nascer, não possui qualquer espécie de conhecimento, já que este deve ser buscado por meio da observação empírica. Finalmente, para Kant (1984)¹³, a cognição pode ser entendida como a faculdade de pensar algo por meio da intuição. Esta faculdade tem origem na experiência, mas não depende unicamente dela, ou seja, a realidade física, além de ser conhecida a *posteriori*, a partir da experiência, também é formada por elementos da sensibilidade, como a criação, capacidade que o ser humano possui de fabricar objetos artificiais; o entendimento, possibilidade que o homem tem de aprender o significado de um símbolo, a força de um argumento, o valor de uma ação, etc. e o juízo, a capacidade que o ser humano tem de julgar. Este último elemento da sensibilidade culminou nas reflexões do filósofo alemão sobre a intuição estética, que realiza a síntese entre a imaginação (sensibilidade) e o entendimento, permitindo a primeira que a razão se torne sensível, e a outra que a sensibilidade se torne racional. Kant desenvolveu assim seu estudos sobre a cognição como uma síntese e superação das duas grandes correntes da filosofia da época: o racionalismo, que enfatizava a preponderância da razão como forma de conhecer a realidade, e o empirismo, que dava primazia à experiência.

Contraopondo-se ao viés filosófica, surge na Psicologia, do início do século XX, o paradigma behaviorista, cujo objetivo era explicar toda a atividade humana sem recorrer a processos mentais internos, defendendo o uso de métodos de observação pública do comportamento dos indivíduos. Estes eram vistos como refletores passivos das vários fatores do meio ambiente nos quais o homem estava inserido, podendo seu

¹³ KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

comportamentos ser mensurado. Assim, o estudo comportamental era o que verdadeiramente importava.

Nas décadas de 40 e 50, os métodos e os resultados behavioristas se revelaram pouco satisfatórios, desenvolvendo-se a partir de diversos estudos sobre a cognição humana. Dentre eles podemos destacar, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), dois principais, a saber: os estudos piagetianos e os vigotskianos.

Piaget¹⁴, por meio do método clínico¹⁵, foi o primeiro pesquisador a fazer um estudo sistemático da cognição e da linguagem da criança. A linguagem, afirmou o biólogo suíço, não é a fonte do pensamento lógico, mas é estruturada por ele. Na relação linguagem e cognição, Piaget sustentava que o desenvolvimento da primeira é estruturado e dependente da segunda e que a cognição humana deve ser vista como extremamente ativa, pois o homem é alguém capaz de selecionar e interpretar as informações proveniente de seu ambiente à medida que constrói seu próprio conhecimento. Ou seja, a cognição humana é uma forma de adaptação biológica de um organismo complexo a um ambiente também complexo. Sendo assim, o sistema cognitivo não copia as informações do modo como estas são apresentadas aos sentidos, mas reconstrói e reinterpreta o ambiente durante a busca do conhecimento, para fazê-lo se enquadrar no referencial mental já existente.

Dessa forma, ao tratar do desenvolvimento da criança, Piaget (1989) afirmava que o desenvolvimento psíquico deve ser visto como um processo evolutivo que caminha na direção de equilíbrio final. O alcance deste equilíbrio dá-se por meio de estágios pelos

¹⁴ DEVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: Descobrendo o Pensamento das Crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

¹⁵ Segundo Deval (2002), este método, já usado por Piaget em 1926, permitia uma análise minuciosa do pensamento infantil, por meio da prática de testagem de hipóteses, a fim de se observar o funcionamento do comportamento e do desenvolvimento psíquico da criança enquanto ela brincava ou estudava.

quais a criança passa até alcançar seu pleno desenvolvimento físico-mental. Este quadro, ao pautar-se em um sujeito cognitivo e nos estágios pelos quais este tem que passar, Piaget deixa de lado a natureza sócio-histórica da linguagem e, segundo Abaurre (1997), privilegia o conhecimento sobre um sujeito que constrói a linguagem como alguém idealizado, semelhante ao sujeito ideal postulado pela teoria chomskiana. Assim, a crítica que se faz sobre esta abordagem cognitiva de Piaget diz respeito a visão centrada exclusivamente no indivíduo sem considerar seu aspecto social. No entanto, falar sobre cognição implica em abordar a dimensão humana no nível individual e no nível dos grupos sociais que se inter-relacionam de forma dinâmica.

Simultâneo aos estudos cognitivistas de Piaget sobre a relação entre linguagem e cognição, Vygotsky lança um novo olhar sobre o assunto, agora sob a ótica sócio-histórica, que acreditava na impossibilidade de a cognição estar desvinculada da linguagem e dos processos interativos humanos.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento lingüístico-cognitivo da criança, a linguagem surge, primeiramente, como construção de uma atividade consciente, e depois, como instrumento.

Imbuído de ideais marxistas, Vygotsky (1988) acreditava que a linguagem e a cognição, formas superiores do comportamento consciente, tinham origem no inter-relacionamento do indivíduo com o meio externo. Nesta visão, o homem não é mero produto do meio, mas agente ativo na sua criação, cabendo à linguagem, devido às suas propriedades formais e discursivas, um papel de mediadora entre o relacionamento do homem com a história, da cognição com seu exterior.

Este relacionamento permite, então, segundo Vygotsky (*op. cit*), que a criança mude suas relações com o mundo, com a cognição e com a própria linguagem. O modo como Vygostky concebeu a relação linguagem e cognição é fruto da influência dos

preceitos humboldtianos. Segundo Humboldt (1972), a linguagem não é somente um veículo externo, responsável pelo intercâmbio social, mas um fator importantíssimo para o desenvolvimento do intelecto do homem para que este possa ter acesso a uma visão de mundo.

Conceber a relação entre linguagem e cognição originando-se do inter-relacionamento homem-mundo permite-nos inferir que esta é, no sentido de suas possibilidades, imaginativa. Neste sentido, a cognição envolveria também um processo recursivo que não pode ser separado da imaginação, pois as imagens subjazem a qualquer processo mental. Refletir, planejar, organizar estratégias, usar o conhecimento de mundo, tudo isto está perpassado por imagens que levam à imaginação. Assim, podemos inferir, assim como Vygotsky (1987: 149), que nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem a imaginação, *as duas agem como uma unidade*.

Podemos, então, definir cognição, segundo a perspectiva de Vygotsky, como o conjunto das atividades mentais pelas quais o homem trata as informações advindas de seu ambiente ou de seu próprio estado interno, pelas quais ele adquire, aplica e desenvolve seus conhecimentos. O desenvolvimento da cognição permite ao homem, segundo Descartes (1999), influenciado por Aristóteles, desenvolver os seguintes elementos do conhecimento sensível, a percepção, a memória, a linguagem, o raciocínio, a atenção, o juízo, o raciocínio e a imaginação. Dentre estes elementos, a linguagem é, para Vygotsky (1988), a função primeira da atividade cognitiva. Isso porque, segundo Morato (1996), o planejamento e a organização dessas outras atividades adquirem mobilidade por meio dos processos discursivos (verbais e não verbais), que caracterizam a atividade lingüístico-cognitiva. Além disso, a atividade cognitiva do ser humano é, para o psicólogo russo, conforme afirma Morato (op. cit.: 38) fundamentalmente social: *a cognição constitui-se pela interiorização das formas sociais, dialógicas, das interações humanas*. Neste ínterin,

a cognição relaciona-se com a linguagem e a imaginação no instante em que aquela, segundo Kramer (1994: 107), *regula a atividade psíquica, constituindo a consciência, porque é expressão de signos que encarnam o sentido como elemento da cultura. Sentido este que exprime a experiência vivida nas relações sociais, entendidas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retorno, imaginação e construções.*

A concepção de Vygotsky sobre linguagem e cognição nos permite compreender que esta é mais do que simplesmente a aquisição de conhecimento e, conseqüentemente, a nossa melhor adaptação ao meio, mas é também um mecanismo de conversão do que é captado para o nosso interior. Ela é um processo pelo qual o ser humano interage com os seus semelhantes e com o meio em que vive, sem perder a sua identidade existencial. Ela começa com a captação dos sentidos e logo em seguida ocorre a percepção. É, portanto, um processo de conhecimento, que tem como material a informação do meio em que vivemos e o que já está registrado na nossa memória.

Em síntese, vimos que, para Vygotsky (*op. cit.*), a imaginação é formada por elementos que fazem parte do mundo social e individual da criança, em um movimento que vai do primeiro para o segundo, e que ela manifesta-se por meio de signos que vão do desenho à escrita. É sobre o primeiro signo, o desenho, que discorreremos a seguir.

1.5. Imaginação e desenho nos textos infantis

O interesse pelos desenhos infantis começou, segundo Meredieu (1994), no fim do século XIX, período em que as crianças começaram a ter acesso ao papel e ao lápis, materiais até então muito caros e de uso restrito¹⁶. Com a maior divulgação deste material, a atividade gráfica da criança pôde ser registrada de maneira mais duradoura, condição

¹⁶ Antes desse período as crianças desenhavam, mas o faziam no chão, nas paredes, usando gravetos ou pedaços de carvão.

favorável aos estudos inicialmente ligados à Psicologia Experimental. Logo depois, ciências, como a Pedagogia, a Sociologia e a Estética interessaram-se (e foram beneficiadas) por estes estudos.

Entre 1880 e 1900, com a descoberta da originalidade da criança por Rousseau, surgiram os estudos do artista italiano Corrado Rizzi que, ao abrigar-se em uma viela, por conta de uma chuva, viu, em uma parede, alguns desenhos feitos por crianças. Intrigado com aquelas encantadoras e desajeitadas figuras, ele começou a refletir sobre a diferença entre a arte das crianças e dos adultos e, em 1887, publicou *A arte das crianças pequenas*, livro que sistematizou os estudos sobre desenho infantil e despertou no mundo o interesse pelo assunto.

Em 1907, o sociólogo Probst estudou os desenhos de crianças muçulmanas, sob a influência do evolucionismo de Spencer, comparando-os com os dos povos primitivos, o que lhe rendeu duras críticas do historiador francês Jean-Pierre Rioux.

Em 1926, a primeira psiquiatra a utilizar o desenho na cura de crianças e a teorizar sobre esta utilização, Sophie Morgenstern, pesquisou os possíveis traumas que provavelmente uma criança de nove anos teria por ter sido mutilada. Estes traumas, acreditava, poderiam ser descobertos pelos desenhos feitos por esta criança.

Os desenhos das crianças, além de interessarem as diversas áreas do conhecimento, como as mostradas acima, interessaram também à Psicologia que, apesar de seguir diferentes enfoques, ora cognitivista ora interacionista, reconhece fases, etapas, estágios nos desenhos infantis, que mostram as intenções da criança em representar a realidade. Vejamos os principais estudos a seguir.

O estudo de Luquet (1969) foi um dos primeiros sobre o desenho infantil, apresentando cinco estágios para seu desenvolvimento:

a) O Estágio de Realismo Fortuito: no qual a criança faz marcas no papel sem a intenção de representar, significando muito mais um treino da coordenação motora, apenas um prazer sinestésico.

Estas marcas, segundo Pillar (2005:33), são como *uma riscaria sem formas reconhecíveis, como não desenhos, por não representarem coisa alguma*.

b) O Estágio de Desenho Voluntário: neste estágio, a criança tem a intenção de representar suas idéias por meio do desenho, apesar de não ser, em um primeiro momento, compreendida pelo adulto.

c) Estágio da Incapacidade Sintética: a criança começa a representar os objetos de diferentes formas e, segundo Piaget (1989), a criança se preocupa com os aspectos topológicos dos objetos, tais como dentro/fora, perto/longe.

d) Estágio do Realismo Intelectual: nesta fase, os desenhos das crianças já apresentam as formas próprias dos objetos reais.

e) Estágio do Realismo Visual: a criança procura desenhar os objetos mostrando agora organização, relação entre si.

Com a evolução dos estudos sobre o desenho, fruto das mudanças relativas à concepção de infância de Rousseau, Merédieu (1994) fez duras críticas aos estudos de Luquet. Segundo a autora (*op. cit.*), Luquet, ao nomear o desenvolvimento do desenho da criança, como “realismo fracassado” ou “realismo fortuito”, por exemplo, atribuiu ao trabalho infantil inabilidade motora e falta de atenção, pois estes só estarão acabados, só atingirão o mais alto nível de desenvolvimento, quando puderem ser compreendidos por uma visão adulta.

Para a autora (*op. cit.*: 3), esta visão traduz, de modo errôneo, a percepção sobre o desenho, pois *não existe visão verdadeira, e a visão adulta não pode de modo algum*

representar a medida padrão. Portanto, não se deve reduzir os processos infantis qualificando-os de infantis. A criança está tão “perto das coisas” quanto o adulto(...)

Acreditamos, como Merédieu (*op. cit.*), que esta visão reducionista do desenho deve abrir caminho mais para a observação da singularidade nas produções infantis que para as regras, sob a pena de olharmos para as produções das crianças, segundo Gomes-Santos (2003), influenciados pelo *mito do déficit*, que impõe um olhar linear, regrado aos textos em busca daquilo que lhes falta.

Ferraz (1969) estudou o desenho infantil como forma de expressão e, assim como Luquet (*op.cit.*), analisou-o sob a perspectiva piagetiana, identificando cinco fases para os desenhos das crianças:

- a) Fase das garatujas simples: a criança encontra-se no período sensório-motor e seu interesse é apenas riscar o papel sem nenhuma intenção de desenhar ou representar coisa alguma. Nesta fase, a criança muda o lápis de uma mão para outra, movimenta o braço todo para riscar e, muitas vezes, estes riscos não se limitam à folha de papel, riscando, por exemplo, a mesa sobre a qual está o papel.
- b) Fase das garatujas com significação premeditada: a criança já pretende representar alguém ou algum objeto, mas em suas representações só há intenção, pois os desenhos só podem ser identificados pelo adulto se a criança explicá-los.
- c) Fase das garatujas imitativas: a criança desenha os objetos não de forma semelhante aos objetos reais, mas sim da forma como os imagina.
- d) Fase do desenho modelado: a criança, por volta dos seis anos, apresenta desenhos com proporções exageradas, cabelos arrepiados, figuras de frente com nariz de lado, etc. Neste momento, também a criança começa a receber uma maior influência das atividades escolares, o que faz com que a quantidade de desenho

em suas produções diminua e que comece a desenhar concomitantemente objetos reais e imaginados de modo esquemático.

- e) Fase artística: inicia-se por volta dos doze anos. Neste período, os desenhos das crianças apresentam proporções harmônicas, além de possuírem diversos recursos que permitem sua apreciação, muitas vezes, como verdadeiras obras de arte.

Lowenfeld e Brittain (1972) também identificaram cinco estágios pelos quais os desenhos das crianças podem ser estudados, mas diferente de Luquet, que considerou o desenvolvimento destes estágios a partir da intenção da criança em representar um objeto como ela o vê, eles acreditavam que estes estágios são reflexos do amadurecimento intelectual e emocional das crianças. :

- a) Estágio das garatujas: inicia-se por volta dos dois anos e termina, aproximadamente, aos quatro anos. Neste estágio, a criança começa fazendo riscos descontrolados apenas pelo prazer de manusear o lápis e o papel. Neste estágio é importante que os pais valorizem esses riscos, pois a criança pode sentir-se frustrada e apresentar, a partir de então, uma relação dolorosa entre o lápis e o papel, afetando, futuramente, até o desenvolvimento da escrita.
- b) Estágio Pré-Esquemático: inicia-se por volta dos quatro anos de idade, terminando aos sete anos. Neste estágio, a criança desenha a figura humana apenas com cabeça e pés, e os objetos com os quais convive começam a ser representados também. Os desenhos tanto da figura humana quanto dos objetos são feitos de modo desordenado e, muitas vezes, exagerado. Este estágio permite ao adulto conversar com a criança sobre seus desenhos, pois ela gosta de falar sobre eles.
- c) Estágio Esquemático: começa aproximadamente aos sete anos e termina aos nove. Os desenhos, nesta fase, apresentam formas definidas, são apresentados de forma descritiva, ordenada e se localizam na margem inferior da folha de papel.

- d) Estágio do Realismo Nascente: dura dos nove aos doze anos. Neste período, os desenhos não são mais feitos ao longo de fileiras no papel e nem são mais tão grandes. A criança começa a representar pessoas e objetos em tamanho menor, mas capturando mais os detalhes.
- e) Estágio Pseudonaturalista: o último estágio do desenho da criança inicia-se por volta dos onze ou doze anos. Neste estágio, a criança procura esconder seus desenhos, que são quase sempre personagens de desenhos animados ou histórias em quadrinhos, registrados com certa conotação jocosa ou satírica. Se não estimulada a prosseguir com o aperfeiçoamento, a criança termina seu desenvolvimento artístico nesta fase, fato que pode ser percebido ao encontrarmos adultos que fazem desenhos típicos das crianças desta faixa etária.

Segundo Lowenfeld e Brittain (*op. cit.*), estes estágios de desenvolvimento do desenho da criança, principalmente os três estágios iniciais, são bem uniformes entre as crianças do mundo todo. Algumas diferenciações podem ocorrer devido aos fatores do meio em que a criança vive ou ao desenvolvimento de habilidades específicas.

Já os estudos de Vygotsky (2007) não englobaram os primeiros estágios dos desenhos, aqueles que apresentam traços não icônicos, como os riscos, as listras, associados à fala, presentes durante o período anterior à alfabetização.

Vygotsky (*op. cit.*) dividiu em quatro etapas o desenvolvimento do desenho infantil:

- a) Escalão de Esquema: nesta etapa, os objetos são desenhados sem apresentarem fidelidade com o mundo real. Ao representar a figura humana, por exemplo, a criança traça somente duas ou três partes do corpo, faz os chamados desenhos raios-X ou transparência, aqueles nos quais podemos ver as pernas de uma pessoa mesmo ela estando vestida ou os objetos internos de uma casa e também registra não apenas o que ela vê, mas o que conhece sobre o objeto, são os chamados *desenho de memória*.

Segundo Vygotsky (*op. cit.*), o desenho representa inicialmente para a criança o próprio objeto focado e depois se torna linguagem escrita real por meio da representação ideográfica. Quando a imagem aparece acompanhada pela fala, o desenho torna-se capaz de abstrair os significados que o correspondem, originando uma representação típica da língua escrita.

Em pesquisas realizadas sobre a pré-escrita, Luria (1988) registrou casos em que os símbolos gráficos representados pelas crianças funcionavam como um meio de representar a fala, alongando-se como ela ou tentando reproduzir seu ritmo. Contudo, Luria (*op. cit.*) não vê nestas produções um princípio evolutivo da escrita, concebendo este processo como associado apenas às formas icônicas de representação. Desse modo, para o autor, os traços indiferenciados permitem à criança a possibilidade de escrever, primeiro de modo pictográfico, depois de forma simbólica, momento no qual a criança já é capaz de grafar marcas arbitrárias ou desenhar de modo diferente aquilo que ela quer representar, como um meio de lembrar a informação posteriormente.

No entanto, tal postura é contrariada por Tolchinsky (1995), para quem tanto do ponto de vista histórico, como ontogenético, a diferença entre escrita e desenho é bastante prematura. Ou seja, quando as crianças usam o desenho como meio de anotação, elas não estão confundindo escrita e desenho, mas sim aproveitando as diferentes possibilidades para representar suas idéias.

b) Escalão de Formalismo: a criança começa a fazer desenhos que possuem formas mais próximas do real.

c) Escalão de representação mais aproximado do real: a criança desenha os objetos como uma representação do real, apesar da proporção dos objetos ainda ser um tanto irregular.

d) Escalão da representação propriamente dita: o desenho da criança tem agora diversos detalhes, apesar de serem menores. Este refinamento do desenho ocorre porque a coordenação motora da criança já está bem desenvolvida.

Apesar de reconhecermos diversos enfoques sobre o desenho feito por crianças, adotaremos a perspectiva vygotskiana por conceber a língua de modo interativo e permitir incluir explicações biológicas e sociais para os usos da língua, além de, segundo Siguán (1987:19), ser uma teoria que permite *uma interpretação científica do comportamento humano que respeita sua singularidade e que não o obriga a negá-la ou a esquecê-la*.

Independente do valor atribuído ao desenho em nossas escolas, pudemos mostrar, pela síntese dos estudos acima, que seu uso é digno de mérito, pois funciona como um meio de representação e alternativa no processo evolutivo para aprendizagem da escrita, que o desenho é constituído socialmente e que origina-se das inúmeras relações da criança com o mundo que a cerca, tornando-se, assim, um instrumento passível de diversos significados. Esta possibilidade levou-nos a acreditar que, no desenvolvimento da imaginação, a criança não reproduz graficamente o objeto real, mas o (re)significa. Assim como no desenho, acreditamos que o mesmo ocorre na escrita, como veremos a seguir.

1.6. Imaginação e (re)escrita

Reescrever uma história exige comportamentos diferentes de produzi-la. Enquanto escrevê-la significa gerar idéias e transformá-las em um texto, reescrevê-la consiste em contar uma história já produzida com tramas, cenários e personagens já conhecidos e

definidos. Isto exige do escritor uma atenção maior, pois ele tem que estar atento a uma estrutura já existente, obedecer à seqüência dos fatos e ser coerente com as informações.

A reescrita, conforme Van Dijk e Kinsh (1977), não é mera reprodução. Ela é uma atividade essencialmente construtiva, baseada na racionalização de diferentes tipos de textos e de conhecimento, interesses e atitudes emocionais do sujeito em relação ao conteúdo da história, além de ser determinada cognitivamente e socialmente, pois ao reescrevermos uma história acrescentamos a ela novas informações, o que mostra uma reorganização na memória do esquema básico da narrativa.

Girardello (1998) considera que não há diferença básica entre a história que a criança inventa e a que ela reescreve, em ambas há indícios de uma intensa atividade imaginativa que vai do desenho à palavra e vice-versa.

Segundo Morrow (1989), a reescrita consiste em uma recordação posterior à leitura ou à audição de uma história, na qual os leitores ou ouvintes recordam a matéria narrada de modo oral ou escrito.

Durante esta atividade, a interação dá-se de forma interpsicológica, pois adultos e crianças (e mesmo entre elas) reconstróem juntos o significado daquilo que está sendo narrado, e intrapsicológica, já que as crianças adquirem a capacidade de realizar a tarefa de reescrita independentemente.

A tarefa de reescrita de uma narrativa, conforme Morrow (1989)¹⁷, favorece a assimilação e a reconstrução de informações textuais, e, embora as crianças tenham dificuldade para realizar esta tarefa, ao mesmo tempo elas são beneficiadas quando seus

¹⁷ O autor emprega o termo *re-narración*, ou seja, o narrar de novo. Como neste trabalho a criança narra o conto *Chapeuzinho Vermelho* de forma escrita, utilizaremos este termo no sentido de reescrita.

primeiros contatos com histórias são intermediados por adultos e, ainda, a prática de reproduzir histórias melhora não apenas a qualidade das reescritas como também a naturalidade com que os alunos encaram esta tarefa.

Estas reescritas correspondem às recordações posteriores à leitura ou à escuta da história nas quais os leitores ou ouvintes dizem o que lembram de forma oral ou escrita, exigindo que estes integrem as informações, relacionando as partes do conto e as personalize ao relacioná-las à sua experiência. Esta atividade ainda permite observarmos o produto e o processo de compreensão de um conto; diagnosticar a capacidade de lembrança literal de uma criança, revelando, assim, o domínio que a criança tem da estrutura do conto; a capacidade de inferir, organizar, integrar e classificar informações que estão implícitas no conto e também sua capacidade em generalizar, interpretar e relacionar sentimentos ou idéias com suas próprias experiências.

Morrow (*op. cit.*) concluiu ainda que a reescrita de histórias corresponde a um valioso instrumento de avaliação e sua análise pode ajudar o professor a identificar problemas de aprendizagem.

A interação das crianças com o texto narrativo é percebida, particularmente, nas atividades de reescrita de histórias. Em seus textos, podemos encontrar elementos que foram retirados da história original, permitindo que reconheçamos a importância da experiência com textos narrativos no desenvolvimento da “linguagem de livros”. De acordo com Tompkins e McGree (1989), é na prática desta atividade que as crianças aprendem que os contos têm convenções específicas, como aberturas formalizadas (“Era uma vez”) e finais retóricos (“e viveram felizes para sempre”); possuem personagens de

comportamento bastante previsível, por exemplo, as bruxas fazem coisas más e as princesas coisas boas; têm um desenvolvimento previsível, ou seja, uma linda garota está em perigo, chega um moço forte e a salva ou então uma princesa é capturada, um príncipe a resgata, e os dois se casam.

Para Bakhtin (1992:332), a reescrita de um texto pelo sujeito não é de modo algum uma atividade, como se podia pensar, cansativa, pois *é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal* e, para nós também, uma nova conquista rumo à apropriação de novas habilidades textuais.

Góes (1993: 62) corrobora com a idéia de Bakhtin sobre a reescrita , ao afirmar que a criança, ao reescrever histórias de medo, por exemplo, evoca cenários, características e ações típicas deste tipo de história, incorporando, assim, outros discursos. Trata-se, na verdade, de uma incorporação que implica iniciativa do sujeito e re-criação, já que *as relações novas e elaborações mais autônomas vão emergindo, num processo de individuação do sujeito que enuncia*.

Segundo Teberosky (1996), o uso das expressões escritas dos contos são mais facilmente internalizadas pela lembrança de narrativas reescritas ou pelas histórias lidas por adultos.

Teberosky (*op. cit.*) afirma que as atividades de reescrita de histórias são excelentes para que as crianças escrevam. Esta tarefa possibilita à criança uma série de manipulações do texto que as estimula a ir além da interpretação, liberando-as, por alguns instantes, de qualquer propósito comunicativo. Indiretamente, a imitação permite a repetição de formas em que a informação de texto-base foi codificada, mostrando que é um procedimento que coloca em jogo a adesão aos elementos textuais. Além disso,

nas reescritas de textos, o autor presente na criança vem à tona, pois seu trabalho com a língua revela os graus e mecanismos pessoais de apropriações do texto fonte:

A atividade de reescrita cria um espaço intertextual interessante entre o texto-modelo ou o texto de referência e os textos reescritos, permitindo uma dupla comparação: entre as escritas resultantes e entre cada uma das escritas individuais e texto-modelo. A metáfora de “apropriação” serve para analisar o que existe em comum entre os textos reescritos, bem como a conservação, perda ou acréscimo de elementos com relação ao texto-modelo (Teberosky, op.cit.; p. 17)

Na caminhada rumo à construção do texto escrito, a criança, certamente, melhora sua “performance textual” inserindo elementos que contribuem para a textualidade. Para Rocha (1999), o “dizer mais” da criança constitui a primeira representação infantil em torno da textualidade da língua escrita, sendo, então, constitutivo do “dizer melhor”. Conforme assinala Vygotsky (1988: 51-52),

As operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos, ao invés disso ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente, dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um processo e são quanto à sua natureza, históricas.

Esse “dizer mais e melhor” também sinaliza, segundo Orlandi (1987), uma pista para a observação de algo que vai além de um jogo formal: mais do que uma combinação de um advérbio e de um adjetivo há uma intenção a ser transmitida e é esta intenção que faz, segundo Bakhtin (1992), com que cada produção seja única.

Assim, segundo Colello (2007), na reescrita de textos narrativos em ambiente escolar, o conteúdo não se materializa por meio de um processo de completa submissão, isto é, o bom texto não deve ser aquele que capta o texto-fonte *ipse literis* (Infelizmente

não é assim que nossas escolas pensam!), mas aquele no qual se pode ver um trabalho ativo dos sujeitos.

Segundo Colello (1997), quando a criança reescreve, é a imaginação criadora que permite a superação de concepções antes fixadas, o que caracteriza a imaginação, segundo Hubier (2001:461), como *um instrumento de conhecimento*. Neste sentido, o conhecimento vincula-se ao poder criativo, que encerra e reinicia as representações que as crianças fazem sobre a escrita. Assim, a imaginação, *essa parte mais atrevida da inteligência (Colello 1997: 115)*, (re)elabora hipóteses a fim de explicar o desconhecido, desafiando o agora, a verdade, o certo.

Nessa perspectiva, imaginação e escrita vinculam-se, favorecendo o desenvolvimento da criança sobre os usos e o funcionamento da escrita. Este elo nos permite lembrar que a escrita, antes de ser um objeto escolar, é um objeto social, portanto o papel da escola deve ser o de mostrar ao aluno a funcionalidade da escrita na sociedade, tratando-a como uma atividade individual e coletiva e não de forma mecânica ou reprodutiva. Depois, podemos pensar a escrita como uma atividade que sofre influência de uma época, observando no texto como as crianças incorporaram ou romperam os modelos de seu contexto sócio-histórico. Segundo Orlandi (1988), este é um fato inevitável na produção de texto, pois, por exemplo, mesmo lendo uma história do século passado, ao reescrevê-la, fazemos automaticamente na época em que vivemos.

Ao reescrever um texto, na atualidade, a criança certamente poderá introduzir elementos de sua realidade, fazendo com que a história possua elementos mais belos, nobres ou perigosos do que realmente possuía. Segundo Passarelli (2004:11), a criança, ao agir assim,

fica transportada de prazer, superando-se a si mesma a ponto de quase acreditar que realmente é a coisa representada, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da realidade cotidiana. Não se trata de uma realidade falsa, mas a realização de uma aparência: é a imaginação em seu sentido original.

A constatação de que a imaginação faz parte do desenvolvimento da escrita levamos a questionar a posição da escola que é, segundo Duborgel (1992), muitas vezes, a de incutir à escrita da criança um único modelo.

Duborgel (1992) destaca a pouca importância que a escola despende para o desenvolvimento da imaginação infantil, acreditando que isto acontece porque a nossa cultura, submissa a uma verdade, reprime a imaginação em prol de uma percepção monoteísta de verdade, freando, portanto, a atividade criativa, e a escola, sendo uma instituição submissa às pressões sociais, acaba revelando discursos que estigmatizam cada vez mais a imaginação criadora.

Passarelli (2004: 113) acredita também que isto acontece porque a escola trabalha com a triste “pedagogia da constatação”, aquela na qual classificamos o aluno em forte ou fraco, bom ou mau escritor.

Esta atitude da escola é questionada por Leite (2002), afinal, se o papel desta instituição é formar cidadãos críticos e atuantes, como a imaginação pode ser rejeitada?

Devido a essas contradições, a imaginação é, ao mesmo tempo, aspirada e repudiada. Ou seja, ao mesmo tempo em que ela levanta vôo, vem alguém e corta-lhe as asas.

Apesar dos empecilhos que há para o exercício da imaginação, acreditamos que eles, em nenhum momento se sustentam, pois diante de uma pedagogia do imaginário, segundo Rodari (1982), a capacidade de criar do homem é uma arma eficaz e necessária na transformação do mundo. Além de, conforme Derdyk (2004), a imaginação ser de

grande importância para o conhecimento científico, pois imaginar é projetar, antever, é mobilizar nossa força interior para alcançarmos um objetivo, detectando, assim, as nossas intenções em prol de um mundo melhor.

A falta de imaginação, esta ferida agonizante do ensino, fruto do cartesianismo, impede, segundo Leite (2002), que as crianças tornem-se sujeitos ativos de sua história, já que estão habituadas a copiar, a somente reproduzir mecanicamente o conhecimento dos materiais escolares.

Os teóricos tratados neste capítulo mostram-nos que o despertar da imaginação é necessário nas atividades escolares, pois a imaginação é uma função psíquica superior da mente¹⁸, um aporte necessário para tornar as crianças adultos capazes de lutar contra a alienação, a homogeneidade que invade a nossa sociedade. Assim, teremos pessoas que não serão simples expectadores de sua ação educativa, mas atores.

Depois de termos mostrado alguns aspectos sobre a reescrita de histórias do ponto de vista da aquisição da linguagem, vejamo-la agora sob a perspectiva textual-estilística, pois se faz necessário também acrescentarmos que o papel da escola no tocante ao estilo vai, muitas vezes, na contramão desse processo, pois, ao trabalhar a produção de texto, ela parece inculcar um “estilo escolar” que visa a homogeneização.

1.7. A reescrita de narrativas pela criança: uma questão de estilo?

A noção de estilo, segundo Ruben (1995), desde a Antigüidade até a Renascença, baseava-se na retórica; da Renascença ao Romantismo, o estilo importava-se com o autor, enquanto marca singular que transcende os gêneros tradicionais da escrita. Após o

¹⁸ Segundo Vygotsky (1988:128), o desenvolvimento do pensamento lógico da criança e a imaginação andam juntos *a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista*. Este vínculo, mostra o autor (op.cit:129), permite que a criança se afaste da realidade, *originando processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e enriquece*.

Romantismo, com a institucionalização da Lingüística e da Teoria Literária, a Estilística torna-se uma disciplina cujo objetivo é estudar os usos espontâneos da língua oral.

Segundo Ruben (*op. cit*), mesmo sendo considerada uma disciplina, a Estilística não conseguiu obter um consenso sobre a definição de estilo.

Corroborando com a autora (*op.cit*) Monteiro (2005), para quem o estilo é algo tão vago e genérico que o primeiro esforço para poder entendê-lo é tentar delimitá-lo.

Na área da linguagem, conforme a autora (*op. cit.*), temos duas tendências para a noção de estilo. A primeira parte dos estudos literários e preocupa-se com o aspecto criativo da língua, com a produção de expressões lingüística de um autor, analisadas intratextualmente e historicamente, como podemos ver em Murry (1949; p. 65 apud Monteiro, 2005)¹⁹, o estilo é *a qualidade da linguagem, peculiar ao escritor, que comunica emoções ou pensamentos*. A outra, vinculada à Lingüística, procura analisar o estilo como um produto lingüístico e como objeto do processo mental da língua. Neste caso, o estilo restringe-se às variações entre forma/função.

Segundo Bakhtin (1992; p. 283), *o estilo está indissociavelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado²⁰ (...) é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve* e acrescenta:

Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes – se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo a diversidade de suas necessidades.

¹⁹ MURRY, Middleton. *The problem of style*. London: Oxford University Press, 1949.

²⁰ Bronkart (1999) faz um comentário sobre as terminologias enunciado, enunciação e texto, percebendo-as como equivalentes. Assim, os conceitos de enunciado e enunciação se confundem com o de texto e constituem o próprio discurso. Se para o autor o homem deve ser estudado como produtor de textos, deduzimos que esses textos são os próprios enunciados que se realizam nas interações verbais.

Ao conceber que o estilo é, em princípio, individual, Bakhtin (*op. cit*) acredita que esta individualidade reflete, em primeiro lugar, a própria composição biológica do sujeito e, depois, a relação deste com a língua que, nem sempre, é perceptível.

Ainda no tocante ao estilo individual, Bakhtin (*op. cit:84*) acreditava que era preciso considerarmos também o estilo do enunciado, pois é ele quem dá unidade ao gênero do discurso, isto é, o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais.

Ao arquitetar a estrutura de um texto, o autor procura chegar ao seu acabamento que, na teoria bakhitiniana, pode ser alcançado pelo tratamento dado ao objeto de sentido, pelo querer-dizer do autor e pela estrutura do enunciado. Contudo, apesar do sujeito querer alcançar este acabamento, ele é sempre parcial, ou seja, o todo só está acabado relativamente, momentaneamente.

Acreditamos que o estilo do enunciado, que se constrói no momento em que a criança reescreve um conto, é importante para definirmos o estilo desse autor, portanto, não podemos dissociar estilo e gênero. Para Bakhtin (1992; p. 284), *o estilo é vinculado a unidades temáticas determinadas (...) e a unidades composicionais: tipo de estruturação e conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e outros parceiros da comunicação verbal (...)*. O estilo assumido pela criança no momento de reescrever uma narrativa é determinado pela sua necessidade de expressar-se e pela sua intencionalidade, pois o discurso constituído ajusta-se à forma do gênero que também se integra ao discurso que ele quer produzir. Temos, então, a individualidade contígua, e isso é, para Bakhtin (*op. cit*, p. 298), *o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural (...)*. O autor (*op. cit.*; p. 301) acredita

que, *depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua intersubjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.* A criança, ao reescrever textos, insere palavras de “ordem afetiva”, provocando o que Bakhtin (*op. cit.*; p. 315) chama de expressividade; *a palavra, com uma intenção discursiva, é impregnada de expressividade (...).* Ainda tecendo considerações sobre estilo e gênero, Bakhtin (1992; p. 315) considera que:

O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado. (...) A escolha dos recursos lingüísticos, de acordo com a concepção estilística habitual, efetua-se a partir de considerações acerca do objeto do sentido e da expressividade. É com base nesses aspectos que se determina um estilo, tanto um estilo da língua, quanto o estilo de um movimento ou o estilo individual.

Bakhtin (1992), ao enumerar algumas características do enunciado, inclui a relação autor e leitor como uma das mais importantes, pois ela está associada à expressividade, que constitui um recurso de expressão emotivo-valorativa do autor quanto ao tema de seu discurso. Esta expressividade não tem, para Bakhtin (1992), uma conotação estética, mas sim sociológica²¹, ou seja, um gênero literário não é immanentemente literário, mas sim, fundamentalmente, sociológico. Assim, no enunciado, a expressividade ganha significado, é determinada pelo contexto e não possui valor normativo.

Abaurre (1997) acrescenta que a escolha do estilo do enunciado, isto é, dos recursos lingüísticos utilizados pelas crianças, decorre também do destinatário, do leitor, do outro, que, segundo Bakhtin (*op. cit.*), completa o eu, o autor, mas não é seu espelho.

²¹ Para Bakhtin (1992), o estilo, como um ponto de vista, uma visão de mundo é o lugar onde se encontram o subjetivo e o social, estes dois elementos não existem de forma independente, ou seja, o estilo individual é construído dentro de um estilo social.

Sanding e Selting (1996) definem estilo como as variações de que uma língua dispõe para formular um discurso. Concebido deste modo, o estilo não implica um juízo, e sim um conceito que resulta apropriado para identificar e descrever diferentes estilos, seu significado e pertinência ao discurso.

Possenti (1988) ao examinar o estilo, baseou-se em Granger (1968), assumindo, assim, uma perspectiva filosófica, cuja base foi a noção do individual no discurso científico. Neste trabalho, Possenti (*op. cit.*) mencionou três caminhos por meio dos quais o individual poderia aparecer:

- 1) Por meio da escolha: neste sentido, o estilo é o modo como o locutor constrói seu enunciado para obter o sentido pretendido;
- 2) Por meio da caracterização científica do trabalhador: o estilo focaliza a imagem do “sujeito construtor da linguagem” (o cientista para Granger) e não na linguagem em si;
- 3) Por meio da individuação: o estilo define-se pela relação entre o cientista (“sujeito constituidor”) e a conjuntura.

Ainda segundo Possenti (*op. cit.*), olhar para as questões relacionadas à subjetividade e às condições de produção de uma obra pode ajudar na tarefa de definirmos o estilo.

Uma outra questão sobre estilo deriva das noções de desvio e escolha, que foram melhor respondidas pela Sociolinguística laboviana. Segundo Labov (1972), como todo falante tem a sua disposição um conhecimento linguístico diversificado, ele pode efetuar escolhas que variam de acordo com o contexto e com seus objetivos. Desse modo, acreditamos, assim como Possenti (1993), que na prática de textos há uma escolha, entre as diferentes possibilidades oferecidas pela língua, por isso, as escolhas são realizadas por um sujeito que intervém, consciente ou não, na produção da linguagem.

Neste trabalho, em decorrência da concepção de língua adotada, assumiremos uma concepção de estilo, baseada em Possenti (1988), como escolha e como marca de trabalho do sujeito da linguagem. Para o autor (*op. cit.*), há estilo quando há marca de trabalho. Assim torna-se secundário avaliar se a marca de trabalho lingüístico é uma atividade consciente ou inconsciente, isto é, se um recurso de expressão foi empregado propositalmente para a obtenção de um determinado efeito ou se isso aconteceu inconsciente, pois o importante é que haja um trabalho da língua. Desse modo, a criança, enquanto articuladora de seu texto, possui estilo porque escolhe, dentre os recursos da língua, aquele que considera o mais adequado à situação.

Essa escolha ou “tomada de posição” é tida por Possenti (2002) como sinônimo de singularidade, um dos elementos que definem o que seria um “bom texto”:

Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso - que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição.

Inferimos, por meio do exposto, que a singularidade relaciona-se ao modo pelo qual o autor se mostra presente no texto, ou seja, as estratégias de que se vale para mostrar um trabalho com a linguagem. Daí a associação, feita por Possenti (2002), entre as noções de singularidade e estilo. Ao utilizar as estratégias para mostrar este trabalho singular com o texto, a criança, enquanto sujeito de linguagem, busca representar o real por meio da linguagem ao mesmo tempo em que, ao produzi-la, defronta-se com o real. Nesta relação entre linguagem e realidade, a criança não é totalmente assujeitada, como acreditavam os filósofos clássicos e modernos, nem totalmente libertas, mas sim, heterogêneas, alvo, segundo Baptista (2005), de reformulações e questionamentos.

Assim, a noção de estilo, como resultado de um trabalho com a linguagem, poderá ser examinada a partir de indícios, ou seja, pelo modo como o sujeito se faz presente no

texto, por meio de uma atividade com a linguagem que, segundo Baptista (2005), requer escolhas e restrições lingüístico-discursivas.

Essas reflexões sobre o estilo na reescrita textual levou-nos a pensar nas relações, no que a criança já sabe sobre o tipo de texto com o qual ela lidará, neste trabalho, com o texto narrativo. Isto exigirá da criança certo domínio da estrutura que rege este tipo de texto, o que configura, segundo Colello (1997), em uma nova relação autor-escrita. Portanto, será da estrutura da narrativa que trataremos a seguir.

CAPÍTULO II

A criança, a narrativa e a escola

Neste capítulo, faremos algumas reflexões sobre a produção escrita na escola, destacando, em primeiro lugar, a narrativa, tipo de texto sobre o qual se desenvolverá a análise dos dados deste trabalho, depois, teceremos algumas considerações sobre o desenvolvimento da narrativa pela criança, logo após, mostraremos a organização do gênero textual conto, em especial o *Chapeuzinho Vermelho*, por ter sido ele o texto reescrito pelas crianças, em seguida, comentaremos a aprendizagem da língua escrita pela criança e, por último, mostraremos considerações sobre a produção textual na escola.

2.1. Considerações sobre a narrativa

O papel das histórias na imaginação infantil é, segundo Egan (2001), o de uma conexão afetiva, já que a produção de uma narrativa tem a capacidade de seduzir emotivamente a criança, o que põe à disposição a atividade imaginativa dela. Daí reside nosso interesse neste texto.

A narração é o tipo textual mais utilizado na troca de experiências entre os escritores e falantes de uma língua. Dado o caráter inerente à narração, quem narra se torna o centro das atenções, passa do relato de fatos aos relatos pessoais, expõe uma série de eventos, vividos ou imaginados, relacionados a um fio condutor que envolve, principalmente, o tempo, o espaço e os personagens.

As primeiras formas de narração eram feitas através de desenhos sobre a superfície de algum objeto, tais formas evidenciaram as primeiras manifestações da necessidade do ser humano de expressar sua visão de mundo, de exteriorizar suas idéias e emoções (daí a importância da narrativa na psicologia junguiana²²), enfim, de estabelecer comunicação com outros indivíduos. Segundo Barthes (1971: 120), *a narrativa começa com a própria história da humanidade, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa.*

Ehrlich (*op. cit.*) amplia a importância da narrativa para a história, mostrando que o homem, desde a mais remota Antiguidade, usa-a para as mais diversas

²² JUNG, Carl Gustav. Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Segundo Jung (2003: 80), o conteúdo simbólico das narrativas pode ajudar na elucidação de fenômenos psíquicos. Como exemplo, cita o caso de um paciente esquizofrênico que dizia ter a visão do falo do Sol que, segundo este, seria a origem do vento. Em 1910, Jung surpreendeu-se com o mito Mitraico decifrado por Dietrich, que narra de forma similar o delírio de seu paciente: *e de igual maneira, o chamado tubo, a origem do vento que soprava. Porque se vê pendurado ao disco do sol alguma coisa que se parece com um tubo.*

finalidades, dentre elas: o uso emprático ou atos elementares de fala; o uso homílico ou atos de fala para o entretenimento (como o relato de histórias e conversas); o uso institucional e o uso para a troca de informações ou transmissão de conhecimentos. O autor ainda apresenta um quadro de distribuição de funções entre a fala e a escrita em que o uso homílico é o mais empregado, quer na atualidade, em comunidades lingüísticas européias e norte-americanas, quer por suposição nos primórdios do desenvolvimento da escrita. Para o autor, a transmissão do conhecimento era fundamentada no ato básico da fala, no ato de “contar”, isto é, através do discurso narrativo.

Os estudos de Barthes (1971) e Ehrlich (1983) conferem à narrativa um status especial e um grau de importância percebidos pelo grande interesse com que tem sido estudado o discurso narrativo nas diversas áreas do conhecimento humano.

Graesser, Golding e Long (1991) mostraram as diversas áreas do conhecimento que possuem um grande interesse pela narrativa, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Lingüística Computacional, a Crítica Literária, a Antropologia e a Educação. Os autores conferem à narrativa este status especial por esta ser uma forma de discurso fácil de ser compreendida e lembrada, quando comparada a outros tipos de discurso, como a definição, a descrição, a exposição e a persuasão. Mas há traços do discurso narrativo que não podem ser separados da modelagem cognitiva (os autores trabalham principalmente com essa concepção). A importância que o gênero narrativo assume no sistema cognitivo é explicada, primeiramente, pelo seu conteúdo e depois pela forma como o conteúdo é representado e pelo contato da criança com o material narrativo. A troca de experiências, seja ela vivida ou imaginada, entre o falante/ouvinte, ocorre, mais freqüentemente, através do discurso narrativo do que entre outras formas

discursivas e é, ao mesmo tempo, regulada pela cultura, que orienta o conteúdo da narrativa. Como o conteúdo da narrativa resulta da troca de experiências, composto por seqüências de eventos que aparecem freqüentemente no processo comunicativo e que permitem mais facilmente compreender e lembrar o conteúdo da história, a primeira consequência dessa colocação é a aceitação de que a estrutura da história é adquirida mais cedo que as estruturas de outros gêneros discursivos e que nas sociedades que priorizam o sistema da escrita, a narrativa oral surge antes da narrativa escrita, isto é, a criança antes de aprender a escrever já domina estratégias concernentes à estrutura da narrativa, principalmente, quando relata um episódio vivido.

Uma outra possibilidade a ser vista na narrativa, como produto da troca de experiências entre falante/ouvinte ou escritor/leitor, é o uso de inferências. No momento da comunicação nem todas as informações aparecem na estrutura superficial do texto, já que os esquemas que temos sobre todas as formas de conhecimento que orientam e compõem nossa visão de mundo nos permitem, no momento da fala ou da escrita, selecionar e utilizar somente as estruturas da língua que consideramos necessárias.

Este processo de acessar as informações armazenadas em nossa memória nem sempre é comum ao falante e ao ouvinte. Na oralidade, as lacunas criadas pelo falante são mais fáceis de serem preenchidas, o mesmo não ocorre na língua escrita. A narrativa é o tipo textual que possibilita um melhor preenchimento dessas lacunas, porque os participantes do processo comunicativo, além do conhecimento das estruturas da língua nos níveis semântico, sintático e grafofônico, compartilham também o conhecimento de mundo, que integra o conteúdo e a estrutura da narrativa.

Ainda segundo Graesser, Golding e Long (*op. cit.*), existe uma densidade mais alta de conhecimento mútuo associada ao texto narrativo que favorece o debate de como

as categorias de inferência são geradas quando o texto narrativo é compreendido, de como as inferências são levantadas em torno das metas que impulsionam as ações dos personagens em episódios lidos e em episódios não lidos.

Segundo Hudson e Nelson (1984) e Emmott (1996), a narrativa desempenha um papel importante a várias habilidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo.

Hudson e Nelson (1984), comparando a produção escrita de crianças em textos narrativos, verificaram que a familiaridade com os eventos narrados influenciou a produção dos textos narrativos e que, com o aumento da experiência, as crianças incluíam mais informações gerais e menos informação particular. Este resultado corrobora com a proposta de Graesser *et al.*(1991), segundo a qual as representações mentais mais abstratas são derivadas de eventos conhecidos. Assim, não é difícil aceitarmos que, quanto mais a criança compreende e produz textos com base em seqüências de eventos cotidianos variados, mais ela amplia seu sistema cognitivo. Porém, a questão das estruturas mentais recebe um enfoque mais amplo e é vista de diversos modos.

Emmott (1996) traçou uma distinção entre estruturas mentais de conhecimento em geral e estruturas mentais específicas do texto. Para a autora (*op. cit.*), a estrutura geral de conhecimento consiste de informação que levamos para um texto, enquanto a estrutura mental específica é formada de informação que vem do texto. Emmott (1996) mostrou ainda que, ao contrário dos estudos sobre estruturas gerais de conhecimento, o interesse pelo conhecimento em estruturas mentais específicas de texto é bastante recente.

Diante da diversidade de pontos de vista sob os quais a narrativa pode ser tratada, não nos surpreende admitir uma diversidade de conceitos e de regras que tentam explicar seu funcionamento. Diversas questões podem ser levantadas. Por exemplo, podemos perguntar como o autor apresenta os fatos de sua história: lentamente ou aceleradamente? Como entrelaça as partes que integram a sua narração? Como se coloca no seu texto? Como procura solucionar os episódios que narra? Em que ordem os eventos são apresentados?

A estrutura da narrativa é formada por estruturas narrativas menores ou episódios incidentes, cujos acontecimentos devem ser dispostos no tempo. Um aspecto importante no discurso narrativo é a seqüência narrativa, que diz respeito à disposição dos fatos, episódios e comentários. O autor pode ordená-los uns após os outros ou de modo simultâneo e isto vai depender de uma série de fatores, dentre eles, a figura do leitor.

Na realidade, o autor de um texto, no momento de sua composição, imagina um leitor virtual, aquele para quem imagina está escrevendo. Deste leitor virtual espera-se, então, que possa compreender integralmente o sentido do texto, tornando-se, assim, um leitor ideal. Este desejo se traduz nas pistas oferecidas pelo autor a partir da relação letra/som, forma das palavras, combinação, ordem e significado das palavras e exposição dos fatos.

Algumas teorias sobre a estrutura da história diferenciam a natureza da sua organização e as modalidades nas quais pode se realizar (oral ou escrita). Contudo, a melhor forma de definir a narrativa, segundo Brewer (1985) e Graeaser *et. al.* (1991), é por meio da descrição de seus componentes básicos, como o início da história, os

personagens, a localização espacial e temporal, os conflitos, as metas e as tramas, os eventos, o componente afetivo, o autor e seu ponto de vista e o fechamento da história.

Levando-se em consideração estes componentes da narrativa, vejamos, a seguir, como a criança desenvolve este tipo textual.

2.2. 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 seqüência 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.

Spinillo (2001) cita vários outros destes modelos. O primeiro 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 lingüísticas (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 lingüísticas 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 6-7 anos. A

autora identificou diferentes níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo de história. Este desenvolvimento foi agrupado em quatro categorias:

- a) Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, observando-se o uso de marcadores lingüísticos convencionais de início de história;
- b) 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;
- c) 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;
- d) 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.

Estas categorias de análise foram também adotadas por Spinillo e Pinto (1994) que conduziram uma série de estudos com crianças brasileiras, inglesas e italianas, com idades de 4 a 8 anos e constataram uma média de idade para o surgimento dessas categorias nos textos produzidos pelas crianças. De modo geral os resultados indicaram que:

- a) Crianças de 4 - 5 anos tendem a produzir histórias classificadas na categoria I (introdução) e na categoria II (introdução + esboço de uma situação-problema)

- b) Crianças entre 6 e 7 anos apresentavam produções bastante variadas, distribuindo-se entre as categorias II e IV.
- c) Crianças de 8 anos produzem histórias completas e com uma estrutura narrativa elaborada, pertencendo à categoria IV.

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, freqüentemente, a apresentação de um problema e sua imediata solução, sem que ocorra o desenvolvimento de subtramas (Tompkins e McGree, 1991). 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.

De acordo com Tompkins e McGree (1991), as crianças aprendem que os contos têm certas convenções, como aberturas formalizadas (“Era uma vez”) e finais retóricos (“e viveram felizes para sempre”) e possuem personagens de comportamento bastante previsível.

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 idéia 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 apareceram 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 (1988:127), 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 situações de contato com as 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 sócio-culturais 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 sócio-cultural 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.

Rego (1992) investigou o reconto oral de histórias em crianças que não tinham convívio com a escrita e observou que era possível perceber a preocupação da criança em adequar sua linguagem às características de um texto escrito.

As pesquisas de Abaurre (1992) corroboram com as de Rego. A autora, ao pesquisar a escrita de crianças de diferentes regiões e classes sociais, concluiu que em nenhum momento a escrita é apenas uma transcrição da fala e que desde cedo a criança sabe que escrever é diferente de falar e ainda que falar é diferente de narrar.

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”.

Perroni (1992:33) citando Applebee (1978)²³ diz que *o contato da criança com personagens dos contos de fadas representa uma visão ampliadora do mundo, uma extensão dos limites do ego em direção a um horizonte desconhecido*. Cada passo

²³ APPLEBEE, Arthur N. *The Child's Concept of Story*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

amplia a complexidade do mundo da criança, já que ela começa a admitir novos elementos nele.

Após mostrarmos como ocorre o desenvolvimento da narrativa pela criança, é importante agora discorrermos sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Conto que foi produzido pelas crianças que compõem o nosso *corpus*.

2.3. O Conto *Chapeuzinho Vermelho*

Os contos correspondem a uma parte importante da infância, pois além de ensinarem pelo método indireto, despertam na criança o desenvolvimento das atividades de leitura e produção de textos escritos ou orais, já que elas gostam de contar ou escrever os acontecimentos reais ou imaginados que passam a conhecer. Outro aspecto positivo do conto seria, segundo Bettelheim (1980), a possibilidade de este gênero ajudar a criança a lidar com questões emocionais, como o medo e a perda, por exemplo, o que favoreceria a compreensão da realidade por meio da imaginação, ou seja, o conto permite aproximá-la mais do mundo real, já que elas ainda não o conseguem compreender por completo. Corrobora com o autor Abramovich (1995), para que o importante é a criança acreditar em um mundo irreal e poder vivenciar questões reais, como se estivessem acontecendo com ela, o que reforça o caráter imaginativo deste gênero textual.

Levando-se em conta todas essas qualidades do conto, acreditamos ser ele o material mais satisfatório para podermos empreender nossos estudos sobre as relações da criança com a imaginação e a realidade.

Tratando especificamente do conto *Chapeuzinho Vermelho*, podemos dizer que é um conto bastante conhecido, apreciado pelas crianças e recomendado nos guias de leitura. Segundo Darnton (1986), referências a este conto são bem antigas, como a obra de Egberto de Lièges, *Fecunda ratis*, datada do século XI, que contava a descoberta de uma menina, usando uma manta vermelha, na companhia de lobos, e a do livro *Gesta Romanorum*, organizado por Geoffrey Chaucer, John Gower, Giovanni Boccaccio e William Shakespeare, primeira coleção de contos europeus escrita em latim e publicada no século XIV, que se refere à existência, no passado, a um mito cujo enredo relata que Crhonos havia engolido os filhos, mas estes conseguiram sair de seu estômago e encheram-no de pedra.

No século XVI, a obra do escritor italiano Giovanni Straparola, *Piacevoli Notti* (Noites de Prazer), publicada de 1550 a 1553, trouxe inúmeros textos que depois foram adaptados por Charles Perrault e publicados, em 1697, na obra *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mamãe Gansa*.

Perrault, ao escrever este conto, não queria apenas divertir o público, mas apresentar uma lição de moral para os integrantes da corte. Apesar de ter sido cortesão e arquiteto do reinado de Luís XV e de não nutrir nenhuma afeição pelos camponeses, foi buscar nas histórias orais a inspiração para escrever, adaptando-as para o salão, a fim de eliminar os aspectos que não importavam para a realeza.²⁴ Este feito de Perrault, o de adaptar histórias populares para a corte, foi inédito na história da literatura francesa do século XVII, pois representava um contato entre as culturas popular e a elitista.

²⁴ Acreditava-se, segundo Darnton (*op. cit.*), que este contato de Perrault com a cultura popular deu-se por meio da babá de seu filho.

Em 1812, os irmãos Grimm publicaram o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Em uma de suas versões, os irmãos acrescentaram ao clássico final (o salvamento da avó e da neta pelo caçador), uma outra visita que a menina fez a avó, um outro lobo tentando atraí-la e a chegada de Chapeuzinho à casa da vovó para contar o ocorrido. Juntas, avó e neta, trancam a porta para impedir a entrada do lobo que escorrega do teto e cai em um recipiente cheio de água e morre afogado.

Os contos, apesar de escritos há muito tempo, ainda despertam o interesse tanto do senso comum como da ciência. Prova disso é o interesse da Psicanálise, da Lingüística e da Educação sobre este material.

Tratado especificamente à luz da psicanálise, podemos dizer, segundo Bettelheim (1980), que o conto Chapeuzinho Vermelho representa os perigos da sedução sexual na adolescência. As personagens mãe e avó nada podem fazer para proteger Chapeuzinho desse perigo. Já as figuras masculinas, o lobo e o caçador, representam, respectivamente, o sedutor e a figura paterna. O título do conto revela-nos ainda as emoções violentas e o surgimento da menarca, que marca a passagem da infância para a adolescência.

Bettelheim (*op. cit.*) mostra-nos ainda que Chapeuzinho é uma personagem ambígua, ao mesmo tempo em que é vítima, é responsável pelo fato trágico: a morte de alguém, no caso do lobo. Para o autor, este é o motivo pelo qual o conto *Chapeuzinho Vermelho* é tão aceito universalmente, pois mostra que apesar de virtuosa, a garota, assim como qualquer pessoa, é passível de sofrer tentação.

Corso e Corso (2006) acrescentam também que a conversa, aparentemente ingênua de Chapeuzinho com o lobo, possui uma forte conotação sexual, constituindo o

jogo da sedução: os olhos, o ouvido, o nariz e, finalmente, a boca. Esta última peça do jogo é bastante utilizada pelo lobo, empregada sempre para convencer e devorar os personagens das histórias nas quais ele aparece: *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*.

A boca, neste sentido, pode significar tanto a arte de convencer alguém, como os órgãos sexuais.

O lobo, segundo Corso e Corso (*op. cit*), foi escolhido para este papel porque representa o lado mais agressivo do cachorro, animal que é ao mesmo tempo amado e temido pelas crianças.

Já a figura do caçador, representa o pai. Neste papel, o caçador, assim como um pai, protege, castiga e ensina, sem a necessidade de discursos extensos.

Na atualidade, podemos resumir o conto em estudo como sendo a história de Chapeuzinho Vermelho, uma garota muito bonita, que ganha de sua avó um chapéu vermelho, (este chapéu parece mais um capuz), daí a razão de seu nome. Certo dia, sua mãe pede que ela vá à casa de sua avó, que está doente, deixar alguns docinhos. No caminho, a menina encontra o Lobo Mau que a engana, desviando-a de seu caminho, para que ele possa chegar mais rápido à casa da vovó. Ao chegar lá, o lobo engole ou tranca a vovó no armário, veste as roupas da boa velhinha e deita-se na cama. Quando Chapeuzinho chega, nota algo de estranho na aparência da avó e começa a fazer várias perguntas, estabelecendo o diálogo canônico. A menina grita, quando descobre que está falando com o lobo, e então aparece o caçador para salvá-la.

Apesar de esta ser a versão mais conhecida, existem variações. Na conversa entre Chapeuzinho e sua mãe pode existir ou não a recomendação da mãe para que a garota não fale com ninguém, não pare no caminho e não vá pela floresta. O lobo também pode ser chamado de “anjo da floresta”. Quando o caçador chega à casa da vovó, sua ação depende do que o lobo fez com a vovó: se a engoliu, o caçador abre a barriga do lobo e a liberta, se a trancou no armário ou no guarda-roupa, ele abre a porta deste móvel e também a liberta. No final, o caçador pode ainda jantar com Chapeuzinho e a vovó. De qualquer modo, o caçador salva as duas.

Neste conto a desobediência de Chapeuzinho à recomendação de sua mãe teve como consequência o seu passeio pelo bosque e o perigoso encontro com o Lobo Mau. Estas ações desencadeiam a conversa entre o lobo disfarçado de avó e a menina.

A linguagem utilizada é metafórica, pois existe a participação de animais que falam e agem como humanos, como o lobo. O tempo é praticamente cronológico, apesar de ser indeterminado, com a ação parecendo acontecer em apenas um dia. A trama se desenvolve em três lugares distintos: a casa da mãe, a floresta ou o caminho e a casa da vovó. O desfecho, como não poderia deixar de ser, é feliz.

Após estas considerações sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho*, vejamos, a seguir, algumas reflexões sobre a aprendizagem da língua escrita na escola, já que é com base nesta modalidade que nosso *corpus* será estudado.

2.4. A criança e a aprendizagem da língua escrita: algumas reflexões

A língua escrita, sua história, suas características e sua especificidade têm sido objeto de estudo de vários autores que adotam enfoques diferentes.

Para Gnerre (1985), a história da escrita pode dividir a história da humanidade em dois grupos: de um lado, a história dos povos que possuíam um sistema de escrita alfabético, e, de outro, a pré-história, a história dos outros sistemas de escrita.

Bottero e Morrison (1995) também investigaram essa temática e, em estudo sobre a escrita ideográfica, afirmaram que esta possibilita a realização de sumários, resumos, mas torna-se inadequada para ensinar o novo. Segundo eles, a passagem do oral para o escrito, entre os mesopotâmios, significou um salto qualitativo, na medida em que estes descobriram que desenhando um signo não evocavam apenas a realidade que este representa, mas também a palavra pela qual a realidade é denominada. Desta forma é que a principal contribuição da escrita à civilização mesopotâmica resultou em permitir-lhes a categorização e uma visão mais ampla das coisas desse mundo.

Olson (1995) relaciona as formas de comunicação e seu papel nas atividades humanas e culturais. De um lado, diz o autor, situam-se aqueles que defendem que as mudanças nas formas de comunicação, associadas às mudanças culturais, produzem alterações nas práticas sociais e institucionais; e de outro, aqueles que consideram que as formas de consciência e a capacidade cognitiva também são afetadas por estas mudanças.

Segundo o autor (*op. cit.*), o texto escrito proporciona o surgimento de conceitos e categorias nas ciências modernas, permitindo, além da aquisição do conhecimento, um novo modo de ver, classificar e organizar este mesmo conhecimento. Tratando a escrita como uma atividade metalingüística, este autor alinha-se àqueles que consideram que o ato de escrever tem seus efeitos sobre a cognição.

Olson (*op. cit.*) discute também a necessidade de se especificar as propriedades da escrita, o que implica em considerá-la como além de uma mera decodificação da língua em sua modalidade oral. A escrita, segundo o autor, não é um complemento inocente da comunicação oral, nem se opõe a ela.

Vygotsky (1988) considera a escrita como uma das formas mais elaboradas do processo de abstração, tecendo críticas ao conceito mecanicista de escrita, o qual, ao obscurecer sua natureza específica, tem contribuído para que o processo de ensino/aprendizagem desta modalidade de língua limite-se ao seu funcionamento como código. Ou, como diria Benveniste (1989), nesta concepção se vê apenas o funcionamento semiótico da língua, descartando o seu modo semântico. A natureza específica da língua escrita para Vygotsky (*op. cit.*) implica em dois pressupostos, de um lado, sua autonomia enquanto sistema de signos e, de outro, seu caráter de explicitude, necessário à sua organização estrutural. Este conceito de autonomia está relacionado ao fato de que é apenas em seu início que a escrita funciona como um sistema de signos de segunda ordem, ou seja, necessita da mediação de outros sistemas semióticos para realizar as funções de representação e/de comunicação. Gradualmente, a escrita vai se tornando autônoma, constituindo-se um sistema de signos de primeira ordem, adquirindo a capacidade de funcionar como instrumento de mediação na relação homem e realidade. Na conquista desta autonomia, a escrita passa por diversas fases, apoiando-se em gestos, nos jogos, no grafismo, na escritura de histórias contadas oralmente, até aportar na escrita pela escrita.

Vygotsky (*op. cit.*) diz que a explicitude da língua escrita decorre da ausência física do interlocutor, fato que, de certo modo, determina a organização estrutural desta modalidade de língua. Para exemplificar, ele opõe a estrutura da língua escrita àquela de

natureza predicativa, do discurso interior, embora reconheça que, em determinadas situações, a escrita pode se manifestar como uma estrutura predicativa, como nos diálogos de Tolstói, no romance *Ana Karenina*. Ou seja, há casos em que a identidade de espíritos é tão grande que dispensa a explicitude das estruturas formais que caracterizam esta modalidade de língua.

Luria (1988) relata o desenvolvimento da escrita em crianças, apresentando as diversas fases que estas atravessaram, mostrando que sua aprendizagem não obedece a um percurso linear.

Segundo Luria (1988), a escrita é uma das técnicas auxiliares utilizadas pelo homem para fins psicológicos, já que esta constitui o uso funcional de signos como linhas e pontos para recordar, transmitir idéias e conceitos. A singularidade da escrita em relação a outras funções psicológicas humanas seria a de que a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.

Entretanto, segundo o autor (1988), o desenvolvimento dessa capacidade humana ocorre num momento posterior ao da evolução, ou seja, usar a escrita como um meio e não como um fim é algo que a criança só vai descobrir ou adquirir no decorrer do seu desenvolvimento. Por outro lado, a escrita não obedece a uma ordem linear a qual poderíamos observar passo a passo:

Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elaborado. (Luria, 1988:180)

Interessante observarmos as etapas deste processo que Luria (*op. cit.*) revelou e analisou através de diversos experimentos executados em crianças que não sabiam escrever, remetendo-nos ao estudo das diversas variáveis envolvidas no processo de aquisição da língua escrita. A aprendizagem da escrita, tal como é exigida na sociedade através da instituição escolar, é precedida de diferentes estágios de desenvolvimento contidos numa *pré-história* do desenvolvimento da escrita infantil. Desta forma, o início da aprendizagem escolar da criança não coincide com o início de sua aprendizagem da escrita. A criança já adquiriu toda uma gama de experiências e vivências da escrita - técnicas primitivas - antes mesmo de sua inserção na vida escolar. Poderíamos dizer que, exatamente por causa dessa história anterior à escola, é que lhe é possível aprender o que esta pretende ensinar, no caso específico, a escrita.

Outros autores, como Ferreiro e Teberosky (1990), de postura piagetiana, referiram-se às atividades de produção da criança como reveladoras dos níveis de conceitualização da escrita da criança. Para realizar este estudo, as pesquisadoras partiram de duas hipóteses:

- a) A evolução da escrita na criança é influenciada, mas não totalmente determinada pela escola: pode-se descrever uma psicogênese da língua escrita;
- b) Na compreensão da escrita, a criança encontra e deve resolver problemas de natureza lógica, como em qualquer outro domínio do conhecimento.

Desse modo, a escrita infantil pode ser interpretada sob dois pontos de vista distintos: por meio de aspectos figurativos (qualidade do traçado, orientação da

seqüência de grafias e presença de formas convencionais) e através de aspectos construtivos (como a criança cria suas representações).

As autoras concluíram seu trabalho, denunciando que, enquanto os psicólogos e psicopedagogos só levam em consideração os aspectos figurativos da escrita, são os aspectos construtivos os que mais interessam à psicogênese da escrita infantil.

Depois de termos feitos algumas reflexões sobre a criança e o aprendizado da língua escrita, cabe-nos agora tecermos algumas considerações sobre a produção escrita no contexto escolar.

2.5. A produção escrita no contexto escolar

Neste trabalho partiremos do pressuposto de que a língua é um instrumento de interação entre as pessoas, através da qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que os participantes realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente, portanto assumimos uma concepção sociointeracionista de língua. Esse processo de interlocução está marcado pelo contexto sócio-histórico e resulta em um determinado produto - o texto - que cumpre uma função social e se organiza lingüisticamente conforme exigências que lhe são próprias (Koch, 2002).

Quando a criança inicia o aprendizado escolar, já tem internalizada a gramática por sua experiência com a língua oral. O plano em que isso acontece é, no entanto, não consciente, pois a criança utiliza adequadamente os conhecimentos lingüísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar voluntariamente com eles.

Diferentemente do aprendizado da língua oral, o aprendizado da língua escrita requer uma dupla abstração: de um lado, a criança deve lidar com uma linguagem que prescindir dos aspectos sonoros em sua realização, limitando-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras, e da compreensão do sistema da escrita, por outro, deve trabalhar considerando a ausência física do interlocutor na situação imediata de produção.

O texto escrito supõe um enunciador (o escritor) em uma situação comunicativa que o distancia, mas não o subtrai, de seu interlocutor (o leitor) e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diversos níveis lingüísticos utilizados nesse processo: a lingüística da palavra, da frase e do texto. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste seu dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos.

Dentre os diversos autores que estudaram os elementos que antecedem a escrita da criança, podemos destacar Scollon e Scollon (1993) os quais demonstraram que, para muitas crianças, a descoberta de que a linguagem escrita pode ser transformada em fala e fala em linguagem escrita não é totalmente acidental. Muitos pais engajam seus filhos na “leitura orientada de livros”, realizam jogos com figuras legendadas e continuam o ritual de contar e ler histórias na hora de deitar. E é participando dessas atividades que algumas crianças desenvolvem a “orientação literária” bem antes de ingressarem na escola e antes de serem capazes de ler e escrever por elas próprias. Parece que experiências como estas, ao lado das experiências da observação dos pais e de crianças

mais velhas escrevendo, estimulam algumas crianças a conduzirem seus próprios experimentos com a escrita. Para os autores (*op. cit.*), é razoável supor que muitas crianças experimentam a escrita antes que alguém comece a ensiná-las a compor como uma matéria na escola.

Tratando especificamente da estrutura textual de histórias, Temple, Nathan e Burris (1982) concluíram que as crianças com 4 e 5 anos seguem fortemente os elementos e a estrutura da história que foi lida para elas e, no momento em que escreviam as histórias, os elementos identificáveis da estrutura da história estavam presentes. Os autores (*op.cit.*) afirmam que a análise atenta das composições iniciais da criança permite percebermos o quanto as crianças já sabem sobre os princípios e convenções da língua escrita e ainda que é preciso reconhecer o conhecimento que a criança traz antes de entrar na escola e aquele que ela constrói fora dele, mostrando, assim, que as tentativas iniciais de escrita necessitam da mesma aceitação que as tentativas iniciais da fala.

Gundlach (1982) defende que da mesma forma que as crianças aprendem a falar, aprendendo os princípios que subjazem, que governam o sistema de linguagem falada, levantando hipótese e revisando-as, elas também parecem desenvolver hipóteses sobre os princípios que regem a escrita.

Segundo Blanche-Benveniste (1987), as crianças conhecem os traços formais de sua língua ainda que não conheçam estritamente as pautas normativas. A autora (*op. cit.*) realizou um trabalho com crianças de quatro e cinco anos que ainda não sabiam escrever. Estas, ao ditarem textos para serem escritos embaixo de desenhos, em um livro, utilizavam uma linguagem tipicamente literária, bastante esmerada, desde a

escolha dos tempos verbais, dos pronomes, até a ordenação das frases. E quando eram solicitadas a emitir opiniões sobre a formulação de frases, àquelas ordenações constituídas como uma “boa frase”, as crianças as consideravam “mais de livro”. Assim, concluiu Blanche-Benveniste (*op. cit.*: 199), que as crianças sabiam como escrever textos sem ter estudado explicitamente; *sabiam o que era uma linguagem literária mesmo que habitualmente não demonstrassem esse conhecimento dentro da vida escolar.*

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.

Em síntese, empreendemos, ao longo dos dois capítulos que compõem a fundamentação teórica deste trabalho, uma reflexão em torno da imaginação e da produção textual de narrativas escritas por crianças. Acreditamos que este percurso teórico tenha contribuído para elucidar algumas questões e, igualmente, sugerir outras. Além disso, muito do que foi exposto ao longo destes dois capítulos, servirá para explicitar, no capítulo seguinte, os procedimentos metodológicos de investigação.

PARTE II

CAPÍTULO III

Procedimentos Metodológicos de Investigação

Neste capítulo, de caráter teórico-metodológico, explicitaremos as bases para a análise dos textos que compõem o corpus de nossa pesquisa: 1. os sujeitos da pesquisa; 2. os procedimentos de coleta do *corpus* e 3. o paradigma indiciário.

3.1. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são crianças de alfabetização, 1^a e 2^a séries²⁵, oriundas de uma escola particular da capital cearense.

3.2. Procedimentos de coleta do *corpus*

O objetivo maior de investigação desse trabalho é averiguar, longitudinalmente, as estratégias as estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos. Para que possamos relatar passo a passo essa construção, faz-se necessário optar por uma análise evolutiva da produção textual das crianças. Assim, esta pesquisa é constituída por 50 crianças distribuídas em dois grupos: um, composto por 26 crianças com a média de 5,9 anos que, no momento inicial da coleta dos dados, cursavam a alfabetização; outro, formado por outras 24, com idade média de 6,8 anos que se encontravam na 1^a série ao escreverem a 1^a versão da história de Chapeuzinho Vermelho. Àquele grupo chamaremos de GA (Grupo da alfabetização) e a este último, G1 (Grupo da 1^a série).

As crianças participantes de nossa pesquisa freqüentavam uma escola particular de classe média alta. Além de localizar-se em uma área que favorece o contato da criança com o material escrito, a escola concebe o texto como instrumento indispensável para todo o processo de alfabetização.

²⁵ Neste trabalho, utilizaremos esta nomenclatura para as respectivas séries, em virtude da coleta do *corpus* ter sido realizada antes da nova nomenclatura, proposta pelo MEC em 2006, para o Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que, das 26 crianças que estavam na alfabetização, 13 conseguiram utilizar a escrita alfabética no primeiro texto. As outras 13 só começaram a produzir os textos desta fase da escrita a partir da segunda coleta, realizada no final de 1997.

As crianças que compõem o nosso *corpus* estão distribuídas assim:

Quadro 1: Distribuição das crianças do Grupo da Alfabetização (GA)

Momento da coleta	Série: Alfabetização	Série: 1 ^a
Junho/1997	26	
Novembro/1997	26	
Junho/1998		26
Outubro/1998		26

Quadro 2: Distribuição das crianças do Grupo da 1^a série (G1)

Momento da coleta	Série: 1 ^a	Série: 2 ^a
Junho/1997	24	
Novembro/1997	24	
Junho/1998		24
Outubro/1998		24

Estes 200 textos compõem o *corpus* coletado, organizado, codificado e analisado pela professora Ana Célia Clementino Moura, que solicitou quatro reescritas da história *Chapeuzinho Vermelho*, elaboradas pelas mesmas crianças em quatro diferentes momentos: junho e novembro de 1997; junho e outubro de 1998. No primeiro ano da coleta, a atividade foi aplicada com as crianças da alfabetização e as da 1^a série (104 textos) e no ano seguinte a atividade foi dirigida às crianças da 1^a e 2^a série (96 textos), de forma que foi garantida a escrita dos textos pelas mesmas crianças.

Para que escrevessem a história *Chapeuzinho Vermelho*, as crianças receberam uma folha branca (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram escritos em sala de aula, tarefa que durou, em média, uma hora.

No momento da quantificação dos dados, utilizaremos alguns procedimentos do Sistema *Tuxtes*.²⁶ Para serem introduzidos no programa computacional, os textos receberam uma identificação de 6 dígitos, sendo os dois primeiros correspondentes à série: 00 (alfabetização), 01 (1ª série) e 02 (2ª série), o terceiro dígito mostra a versão do texto: 1 para a 1ª versão, 2 para a 2ª versão, 3 para a 3ª versão e 4 para a 4ª versão; os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do aluno. Por exemplo, no texto 011021, os dois primeiros números significam que a criança está na 1ª série, o número um (1) significa que é a primeira versão do texto e os três últimos números (021) mostram o número que foi dado à criança. Assim, a seqüência numérica 012021, significa que a criança está na 1ª série (01), mas já produziu a segunda versão do texto (2); no texto 023021, esta mesma criança está na segunda série (02) e escreveu a terceira versão do texto (3); finalmente, o texto 024021: a criança está na segunda série (02) e esta é a quarta versão do texto (4).

Basear-nos-emos, para a realização da análise qualitativa, no paradigma indiciário de investigação, que, conforme Abaurre *et alii* (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

²⁶ Este programa computacional foi desenvolvido pelo professor do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará, Ivanovich Dantas Valério. Dentre as inúmeras tarefas realizadas pelo programa utilizamos a tarefa de codificar e categorizar os textos obedecendo e que envolveu a segmentação do texto em enunciados, categorização dos episódios, categorização morfológica e codificação das hipo e hiper segmentações.

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 lidarem os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos, poderemos também traçar um perfil singular das estratégias utilizadas por essas mesmas crianças.

3.3. O paradigma indiciário

As recentes discussões acerca dos dados singulares em ciências humanas são de responsabilidade do médico e historiador Carlo Ginzburg. Sobretudo em seu ensaio *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, o autor dá ênfase a um modelo epistemologicamente centrado no detalhe, no resíduo, no singular ou no episódico que já havia encontrado espaço, ao final do século XIX, nas ditas ciências humanas, mas que não recebeu a devida importância enquanto paradigma de investigação epistemologicamente coerente com seus pressupostos. Tal paradigma surge a partir do que Ginzburg (1989) chama de “método morelliano”. Giovanni Morelli, um amante da pintura italiana, escreveu uma série de artigos, entre 1874 e 1876, nos quais propunha um novo método para a atribuição dos quadros antigos, pois, a seu ver, os museus encontravam-se cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta, e devolver cada quadro, a partir de seus traços, ao verdadeiro autor era algo bastante difícil. Conforme afirma Ginzburg (op.cit.), pautando-se nas palavras de Morelli:

É preciso não se basear como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis (...) Pelo contrário, é necessário

examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. (p.144).

Ao estender os pressupostos do método indiciário a vários ramos das ciências humanas, mesmo de forma limitada, Morelli propunha um método interpretativo pautado no resíduo, nos dados marginais, vistos como reveladores, o qual Ginzburg (*op.cit*) se apropriou recentemente numa discussão mais ampla sobre a importância destes dados singulares no campo das pesquisas de cunho qualitativo, por também considerá-los ferramentas imprescindíveis naquilo que intentamos conhecer ou compreender.

O “método morelliano”, segundo afirma Ginzburg (*op.cit*), apesar de ter sofrido várias críticas e ter caído em descrédito durante um certo tempo, exerceu forte influência em pensadores e estudiosos de sua época. O autor cita, por exemplo, Freud, que, contaminado pela influência intelectual de Morelli, faz o seguinte comentário em seu famoso ensaio *O Moisés de Michelangelo* (1914):

Muito tempo antes que eu pudesse ouvir falar de psicanálise, vim a saber que um especialista de arte russo, Ivan Lermolieff¹⁵, cujos primeiros ensaios foram publicados em alemão entre 1874 e 1876, havia provocado uma revolução nas galerias da Europa recolocando em discussão a atribuição de muitos quadros a cada pintor, ensinando a distinguir com segurança entre as imitações e os originais (...) Ele chegou a esse resultado prescindindo da impressão geral e dos traços fundamentais da pintura, ressaltando, pelo contrário, a importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes. (...) Creio que o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação (apud Ginzburg, 1989:147).

Para Ginzburg (*op.cit*), a idéia de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, o que modelou profundamente as ciências humanas. Para destacar o

¹⁵ Este fora o nome assinado por Giovanni Morelli na ocasião da publicação de seus artigos entre 1874 e 1876, o que Ginzburg considerou um anagrama ou quase.

valor interpretativo dos indícios nos mais diversos ramos de estudos humanos, ele comenta em seu ensaio:

A representação das roupas esvoaçantes nos pintores florentinos do século XV, os neologismos de Rabelais, a cura dos doentes de escrófula pelos reis da França e da Inglaterra são apenas alguns entre os exemplos sobre o modo como, esporadicamente, alguns indícios mínimos eram assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais: a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade. Uma disciplina como a psicanálise constitui-se em torno da hipótese de que pormenores aparentemente negligenciáveis pudessem revelar fenômenos profundos de notável alcance (p.178).

Mas a maior preocupação de Ginzburg (op.cit), ao discutir o paradigma indiciário, é a busca de princípios metodológicos que pudessem garantir rigor a todas as investigações pautadas no detalhe. Contudo, o rigor apregoado pelo autor no âmbito das questões teórico-metodológicas deste paradigma é um rigor diferenciado, constituindo-se, a seu ver, um “rigor flexível” pelo fato de o olhar do pesquisador voltar-se para o trabalho com a singularidade dos dados e não para quantificação e repetição dos trabalhos e resultados obtidos como, por exemplo, nos estudos experimentais. Ginzburg chega a considerar a Lingüística uma ciência que se enquadrou na proposta indiciária, meio a este tipo de rigor. E afirma:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte pra chegar a resultados de pouca relevância. Só a Lingüística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas. Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Mas (...) o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas (p.178-9).

Este “rigor flexível” deve, pois, ser entendido dentro de um jogo de elementos que se inter-relacionam (como, por exemplo, a intuição do investigador ao observar o dado, o

caráter idiossincrático deste dado, a capacidade de se formular hipóteses recuperáveis através dos indícios, marcas, etc.) e que apontam para respostas dos fenômenos investigados pelo pesquisador: *Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras pré-existentes.* (Ginzburg, 1989: 179).

Baseado, pois, em procedimentos abduativos de investigação (abdução) que consistem em modalidades de inferências que buscam conclusões a partir da interpretação racional de sinais, indícios e signos, o Paradigma Indiciário, no âmbito dos estudos da linguagem, é coerente na investigação das marcas do trabalho do sujeito com a linguagem, em nosso caso, com aquilo que é revelado pelas estratégias de imaginação realizadas pela criança em seu trabalho de reescrita. O termo *abdução* deve ser entendido, pois, nesta proposta, segundo o ponto de vista de Chauí (2000):

A abdução é uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passa a passo para chegar a uma conclusão. (...) é a busca de uma conclusão pela interpretação de sinais (...). A abdução é a forma que a razão possui quando inicia o estudo de um novo campo científico que ainda não havia sido abordado. Ela se aproxima da intuição do artista e da adivinhação do detetive, que, antes de iniciarem seus trabalhos, só contam com alguns sinais que indicam pistas a seguir. (...) diz-se que a *indução* e a *abdução* são procedimentos racionais que empregamos para a aquisição de conhecimentos, enquanto a *dedução* é o procedimento racional que empregamos para verificar ou comprovar a verdade de um conhecimento já adquirido (p.68).

Dessa maneira, considerar o paradigma indiciário nesta investigação é percorrer os caminhos deixados pelos sujeitos em seus textos num intenso trabalho interativo, dialógico e histórico com a linguagem. Acreditamos, assim como Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que os dados relevantes para a análise das estratégias de imaginação serão aqueles que permitem identificar a singularidade do sujeito, isto é, uma tomada de posição para realizar um projeto de dizer. Além disso, a adoção deste paradigma permite-nos, de acordo com Abaurre (1999: 169), não apenas visualizar a relação constitutiva e dinâmica entre o

sujeito e a língua, mas também observar *os sujeitos reais e suas histórias individuais de relação com a linguagem*.

A utilização deste paradigma também nos leva a observarmos nos textos das crianças os fatos surpreendentes, tidos por Ginzburg (1986) como dados singulares, e que se revelam por meio de sinais, indícios que permitem decifrar a realidade, a fim de descobrirmos, segundo Abaurre (op. cit), idiossincrasias que subjazem aos fenômenos superficiais sem, contudo, abandonarmos o interesse pela descoberta das regularidades. Os dados singulares serão vistos, portanto, como aqueles que permitem estabelecermos reflexões sobre os fenômenos da língua e que revelam algo mais sobre aquilo que desejamos compreender.

Analísarmos as estratégias utilizadas pelas crianças para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos a partir de indícios requer o esclarecimento de algumas questões metodológicas: primeiro, os elementos priorizados em nosso trabalho serão a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático e, igualmente, na sua capacidade de formular hipóteses que expliquem os dados que não foram capturados de modo direto, mas por meio de indícios e depois, ao lançarmos nosso olhar sobre os textos das crianças, não nos restringiremos apenas a descrição lingüística das estratégias, e sim acrescentaremos a esta os fenômenos de ordem sócio-cultural, pois, conforme assinala Duarte (1998:11), o paradigma indiciário nos possibilita *o embasamento metodológico que nos permite avançar para além da descrição lingüística e chegar a esses fenômenos mais amplos*.

A utilização do paradigma indiciário neste trabalho justifica-se também porque, segundo Baptista (2005), assim como o médico não tem acesso à doença, mas somente aos

sintomas, nosso conhecimento sobre as estratégias de imaginação também será indireto, conjectural, indiciário. Desse modo, interessa-nos interpretar as estratégias de imaginação que evidenciam um trabalho de intervenção da criança em suas produções textuais.

Diferente dos estudos baseados em situações experimentais, os quais nos deparamos com um sujeito idealizado e universal, e que tem como possibilidade a obtenção de dados confiáveis para a investigação, tomamos os dados singulares da relação sujeito-escrita como merecedores de uma investigação que confirme, no entanto, um aprendiz enquanto sujeito real da aprendizagem e detentor de uma história também singular na aquisição da linguagem. Esta postura teórico-metodológica vem a ser firmada com os pressupostos que o paradigma indiciário oferece.

A seguir, mostraremos as estratégias, identificadas neste trabalho, que as crianças utilizaram para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos.

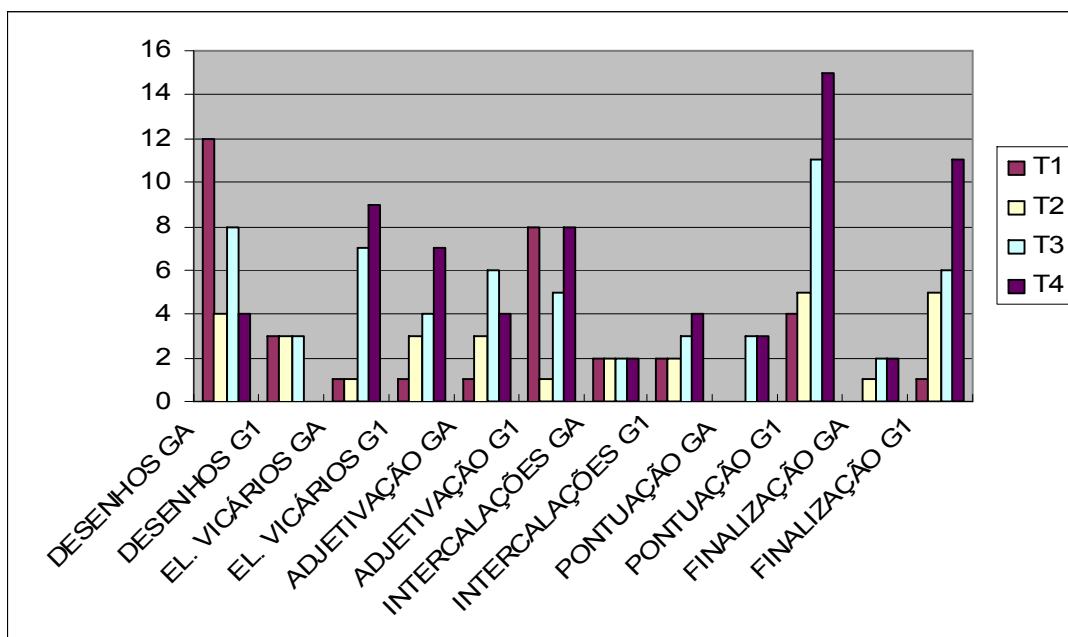
PARTE III

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

4. As estratégias empregadas pelas crianças: uma visão geral

Neste capítulo analisaremos as estratégias que as crianças utilizaram para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de textos narrativos. Vista de forma geral, a investigação das estratégias resultou no levantamento quantitativo, mostrado no gráfico abaixo:



Observando os dados dispostos acima, é-nos possível fazer algumas leituras:

- Em GA, os desenhos diminuem ao longo dos textos e no G1, os desenhos aparecem de forma contínua ao longo das produções;
- Tanto em GA quanto em G1, há crescimento gradual no uso das estratégias que fazem parte da escrita;

- c) No GA, a adjetivação cresce até o terceiro texto e no quarto texto há um pequeno decréscimo, enquanto no G1 a adjetivação decresce do primeiro para o segundo texto e depois, nos demais textos, volta a crescer;
- d) As intercalações no GA mantêm-se estáveis em todos os quatro textos e, no G1, as intercalações crescem ao longo dos textos;
- e) No GA, a pontuação, em função estilístico-discursiva, não apareceu no primeiro e no segundo texto, no terceiro e no quarto texto ela mantém-se estável, já no G1, o uso da pontuação tende a crescer ao longo dos textos;
- f) As mudanças na finalização do conto *Chapeuzinho Vermelho* não apareceu no primeiro texto do GA, nos demais textos, deste grupo, o crescimento dessa estratégia é gradual, já no G1, o crescimento da finalização é bastante considerável ao longo dos quatro textos.

Comparando o uso das estratégias não verbais, o desenho, e as verbais, vemos que o emprego dos desenhos tende a diminuir em ambos os grupos, ao passo que as estratégias verbais tendem a crescer ao longo dos textos, ou seja, a relação entre o desenho e a escrita apareceu, nesta pesquisa, como um *continuum*, que mostra o abandono dos desenhos pelas crianças e, com o aprendizado da escrita, o uso das outras estratégias.

A observação dos dados da forma como foi apresentada não nos permite chegar a interpretações precisas acerca das estratégias empregadas pelas crianças, daí passarmos agora para a análise evolutiva de cada uma delas. Assim, analisaremos, em 5.1, os desenhos; em 5.2, os elementos vicários; em 5.3, a adjetivação; em 5.4, as intercalações; em 5.5, a pontuação e, em 5.6, a finalização. Neste momento, tentaremos traçar um caminho percorrido pelas crianças para o emprego das estratégias.

Analisando os recursos utilizados pela criança para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de textos narrativos, iniciaremos o estudo destas estratégias pela análise dos desenhos das crianças e, em seguida, abordaremos os recursos lingüísticos que a criança utilizou para adentrar nestes planos.

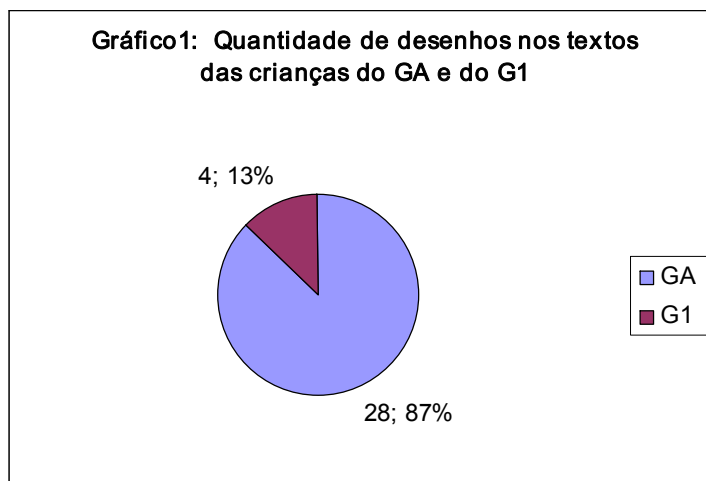
Devido os diversos ângulos sobre os quais o desenho pode ser visto, empreenderemos nossa análise com base nos seguintes aspectos: o desenvolvimento do grafismo infantil, as funções do desenho e a representação da figura humana.

Certos ainda de que os textos das crianças apresentarão algumas particularidades, acreditamos que, além de observarmos as ocorrências comuns às crianças do GA e do G1, é necessário estudarmos o que Abaurre (1995) chamou de *singularidade dos comportamentos infantís*, pois, embora tenhamos ocorrências regulares nos textos infantís, não podemos deixar de considerar o comportamento idiossincrático de algumas crianças.

4.1 Os desenhos: uma visão geral

Segundo Colello (1997), o desenho desempenha três importantes papéis quando aparece em um texto: a) favorece a captação de uma idéia, funcionando como mecanismo para ordenar, classificar e memorizar; b) funciona como meio de comunicação, ao propiciar ao texto uma autonomia digna de qualquer sistema comunicativo e, finalmente, c) ao acompanhar a escrita, o desenho funciona como um mediador entre a criança e o mundo, capaz de assumir um espaço na relação entre forma e significado.

Analisando o *corpus* de nosso trabalho, encontramos trinta e dois textos nos quais as crianças desenharam. Esta quantidade representa um percentual de 15,5% do total de textos e se mostra consideravelmente menor de um grupo para outro: no GA, 87% dos textos apresentaram desenho; no G1, 13%, como indica o gráfico 1:



Entre os trinta e dois textos analisados, vinte e oito, como mostrado no gráfico 1, eram das crianças do GA, dentre estes, três textos possuíam apenas o desenho, oito continham escrita e desenho e dezessete foram registrados unicamente por meio da escrita. No G1, somente quatro textos possuíam escrita e desenho.

Em se tratando da evolução do desenho, percebemos uma diminuição de seu uso entre as crianças do GA e uma estabilidade que tende para o abandono definitivo deste recurso imaginativo nos textos do G1, como mostra o gráfico 2:

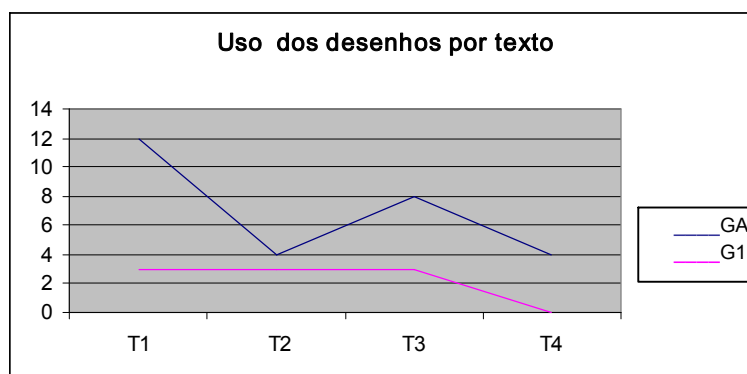


Gráfico 2 : Ocorrências do uso evolutivo, por texto, dos desenhos nos textos das crianças.

Os resultados registrados no gráfico 2 apontam para uma maior concentração de ocorrência de desenhos entre as crianças mais novas, o que não significa que eles devem

ser vistos como recurso de menor importância, pois até os escritores mais proficientes podem utilizá-los como meio de expressão.

A análise dos desenhos nos textos coletados não tem como objetivo avaliar a evolução deste recurso, nem interpretar seu significado como meio de representação interna, mas descrever a relação deste com a construção do texto.

Em nosso *corpus*, três crianças do GA utilizaram exclusivamente o desenho na primeira versão do texto para contarem a história *Chapeuzinho Vermelho*: Fellype, Lincoln e Lucas Santos.

Uma das hipóteses possíveis para explicar este fato seria considerarmos que, diante da dificuldade de escrever, a criança procura formas mais simples de registrar a história. Esta explicação tradicional, que considera o desenho como um antecessor da escrita, baseia-se em Luria (1988), para quem o desenho é um meio notacional que, por meio de abstrações e convenções, procura registrar a fala.

Tolchinsky (1995) opõe-se a esta visão. Segundo a autora, as crianças, ao utilizarem o desenho como meio de notação, fazem-no porque se aproveitam dos diversos recursos disponíveis para a representação de uma história, e não porque confundem as duas formas de registro.

Pillar (1996) acredita que, independente do valor escolar ou social conferido ao desenho, seu uso total ou parcial possui um valor como meio de representação no processo evolutivo da escrita, primeiramente porque favorece a expressão de uma idéia, depois porque, mesmo quando aparece junto à escrita, também pode ser um mediador entre o eu da criança e o mundo.

Em trabalho subsequente, Pillar (2005: 37) defende que as interações entre desenho e escrita ocorrem no processo de apropriação desses sistemas: a criança começa a perceber que o conteúdo a ser representado pode materializar-se não só pela imagem, mas também

pelas palavras. É por isso que, para a autora, *o desenho começa como uma escrita e a escrita como um desenho; depois a criança cria formas de diferenciação e de coordenação entre elas e entre os elementos de cada sistema.*

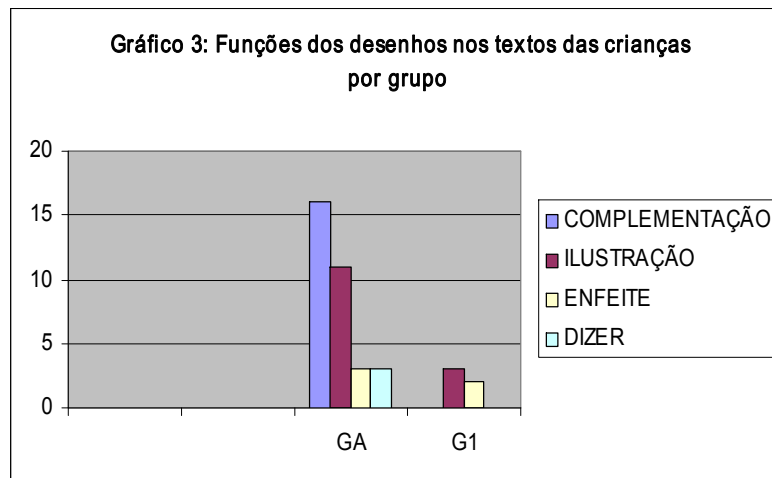
Com base na afirmação dos autores mencionados acima, consideraremos neste trabalho a relação desenho-escrita como um *continuum*, ou seja, as duas linguagens se complementam, pois a imagem formada pictograficamente não surge apenas para garantir a evocação da imagem gráfica, uma diz algo em relação à outra de forma não redundante.

Nesta pesquisa, pautada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, conceberemos o desenho também como um signo empregado pelo homem, formado a partir de suas relações sociais.

Com base nesta relação desenho-escrita, discutiremos, a seguir, as funções dos desenhos nos textos das crianças.

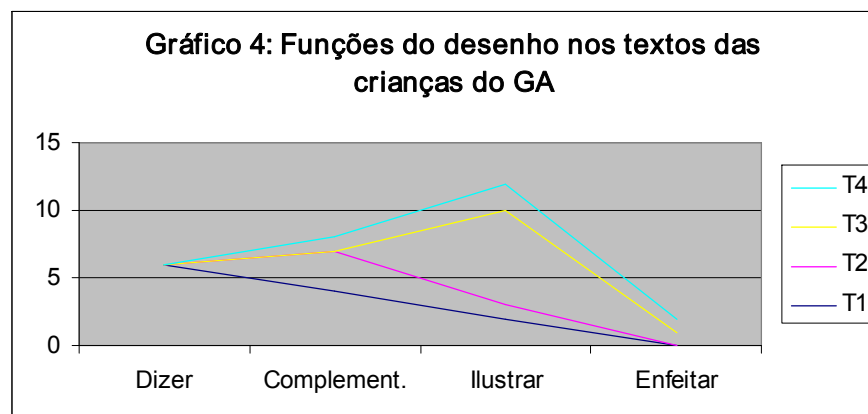
4.1.1. As funções do desenho no GA

Considerando o desenho como meio de representação notacional, podemos enumerar, conforme Colello (1997), duas funções primordiais: a função de dizer e a de apoio à escrita, sendo que esta última se subdivide em três: complementação, enfeite e ilustração. As funções do desenho no *corpus* mostraram-se diferentes para os grupos: no GA, a função predominante foi a de complementação; no G1, a de ilustração, como podemos ver no gráfico 3:



A observação dos dados apresentados no gráfico 3 não nos permite chegar a interpretações precisas acerca do uso do desenho como uma estratégia imaginativa. Daí, realizarmos uma análise evolutiva das funções do desenho por grupo.

Sobre as funções dos desenhos em cada texto do GA, observamos o decréscimo de algumas funções, o que parece indicar que existe um *continuum* entre desenho e escrita, isto é, existem funções do desenho que apresentam relação mais frouxa com a escrita, como a função de enfeite, e outras estão mais próximas, como a de dizer, conforme indica o gráfico 4:



Essas funções do desenho, contudo, apresentaram algumas particularidades no GA: nos textos em que as crianças usaram apenas o desenho na primeira versão da reescrita, a função predominante, neste texto, foi a de dizer, aquela na qual a criança representa o conto por meio do desenho. Já no texto das crianças que utilizaram desenho e escrita na primeira produção tivemos o predomínio da função de complementar.

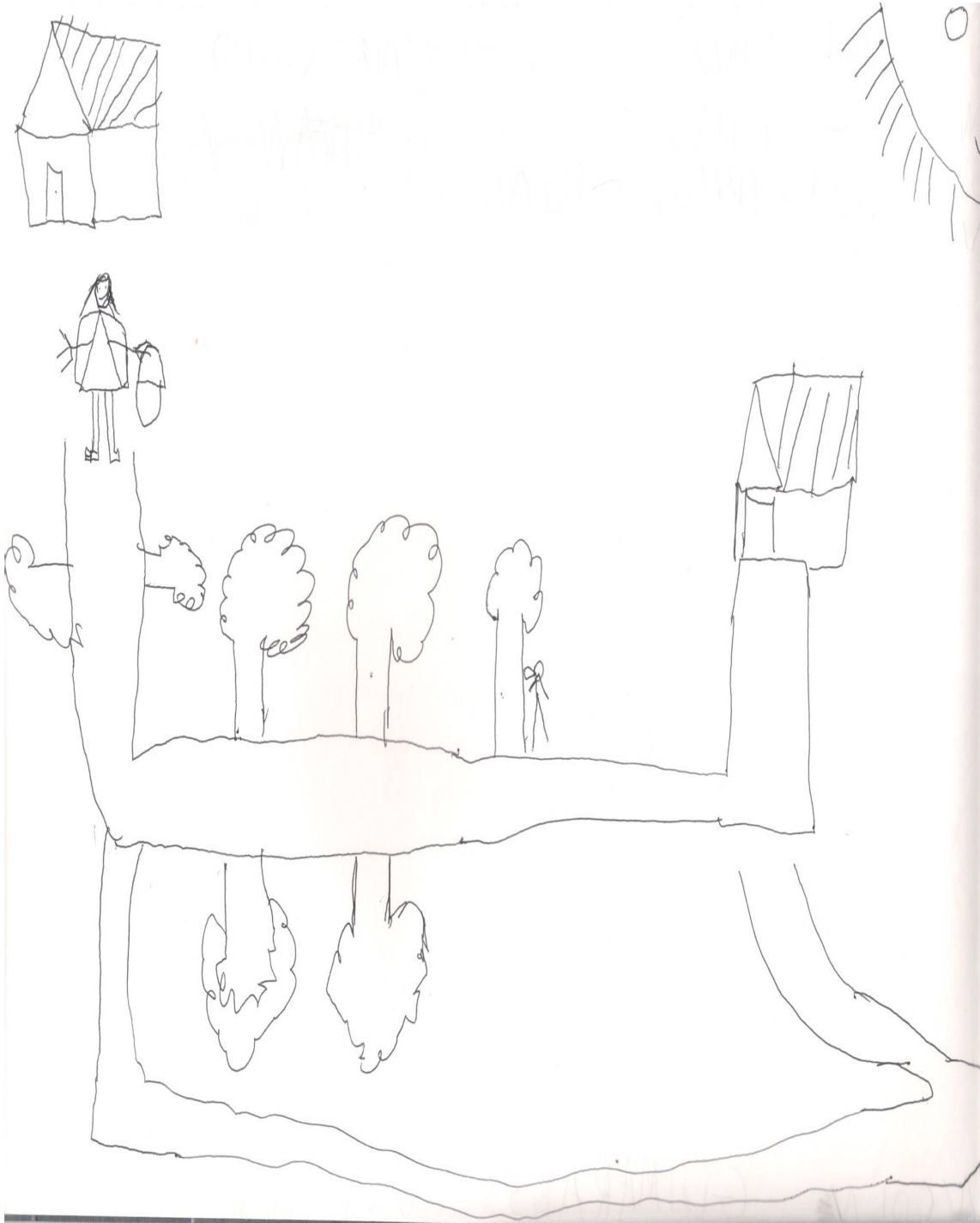
Vejamos, então, o desenho com a função de dizer.

4.1.1.1. A função de dizer

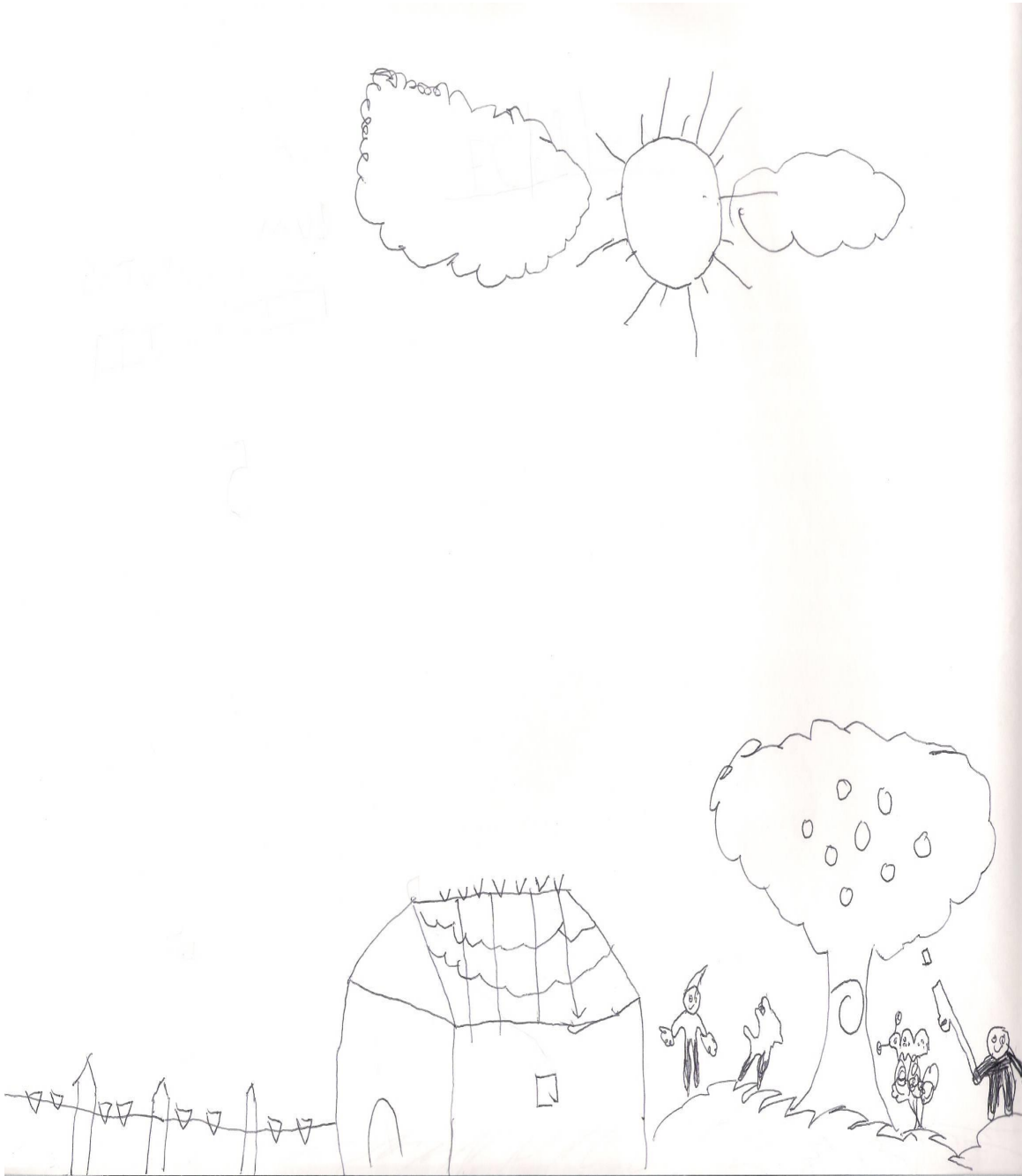
O desenho como modo de dizer apareceu apenas no primeiro texto de seis crianças do GA. Destas produções, três apresentaram o primeiro texto somente através do desenho: Fellipe (001005), Lincoln (001011) e Lucas Santos (001013).

Fellipe (001005)





Lincoln (001011)



Lucas S. (001013)

As três crianças, como pudemos observar, expressaram dois episódios centrais em torno dos quais gira a história *Chapeuzinho Vermelho*: a ida da garota para a casa da vovó e o encontro de Chapeuzinho com o lobo na floresta.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1972), a criança, ao representar apenas alguns episódios em suas produções, seleciona aqueles que para ela possuem um significado mais afetivo do que aqueles que possuem uma representação ordenada dos fatos. Para nós, a escolha destes episódios não é apenas uma questão de afetividade, mas, sim, de reconhecimento das partes mais importantes do conto, no caso, o encontro do lobo com Chapeuzinho Vermelho, parte da história que desencadeará o clímax e, por isso, provoca grande expectativa na criança.

Uma outra observação que podemos fazer acerca dos textos das três crianças é sobre a completude da história, pois, apesar de a representação da história estar incompleta, o desenho funciona, nesse caso, como mediador entre a criança e o texto base, critério que, segundo Luria (1988; 176), permite-nos classificá-lo como escrita pictográfica:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra.

Estes desenhos nos textos das crianças, ao cumprir a função de dizer, permitem exprimir um conteúdo de outra maneira, mas, mesmo que não seja com palavras, eles têm como objetivo, provavelmente, auxiliar a compreensão do leitor.

Por fim, o desenho, nas outras reescritas do conto, foi abandonado por Felype e Lucas S, mas permaneceu nas de Lincoln, com a função de ilustração.

Ainda sobre o uso do desenho no GA, constatamos que oito crianças, desde a primeira versão do conto, utilizaram-no associado à escrita. Nestas produções, o desenho

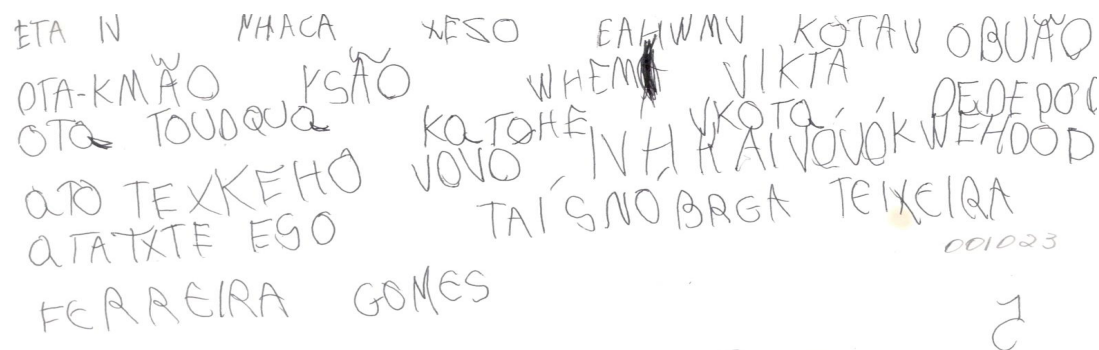
apresenta, na primeira versão, predominantemente, a função de complementação e nas demais, a de ilustração.

Dessas crianças do GA, apenas duas, Lucas Xavier e Ticiania, continuam a usar o desenho em todas as outras produções, as outras o utilizam em apenas mais um texto, especialmente, no terceiro.

Outra função do desenho, de apoio à escrita, cumpre, segundo Colello (1997), três funções que serão exemplificadas a seguir.

4.1.1.2. A função de complementação

A função de complementação nos desenhos aparece quando as crianças os associam ao texto para complementar a história que estão reescrevendo, no caso, *Chapeuzinho Vermelho*. O uso da função de complementação foi registrado somente nos textos do GA, talvez por as crianças deste grupo ainda não terem domínio total da escrita, como podemos observar no texto de Taís:



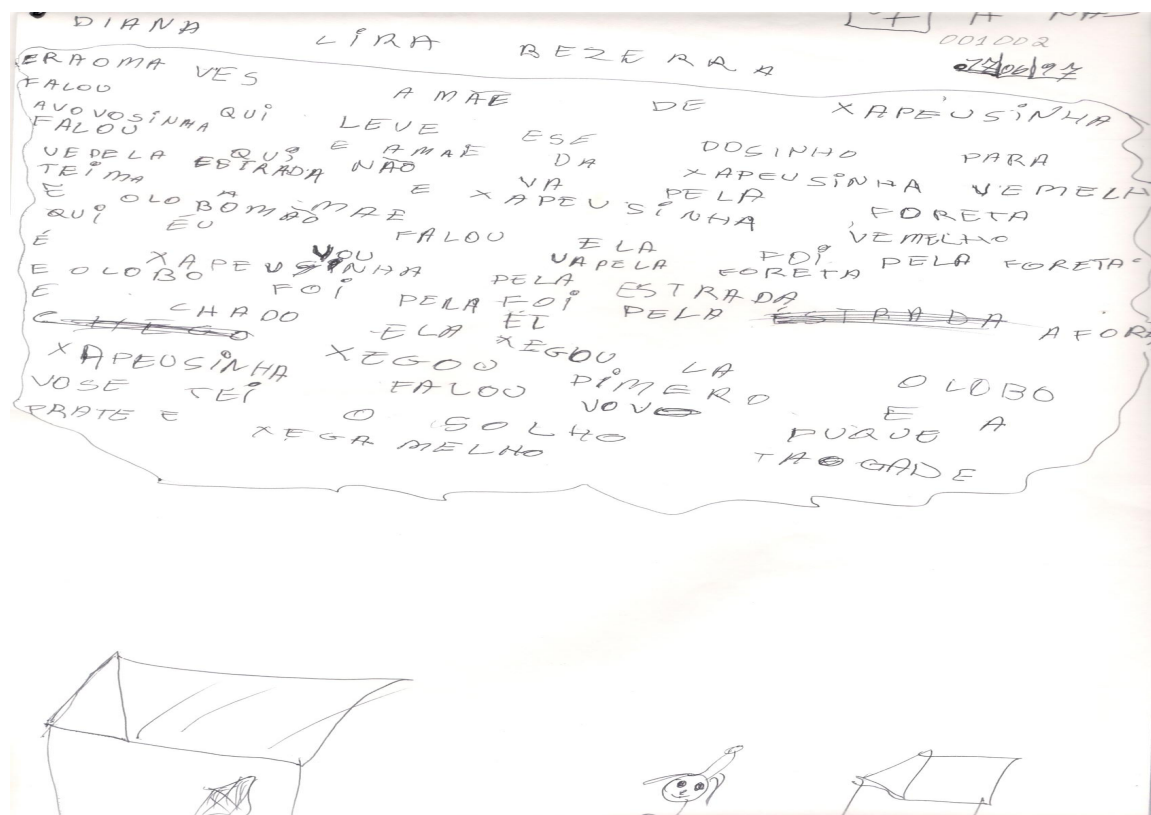
No momento em que produziu este texto, a menina encontrava-se no nível silábico da escrita, e, depois de ter registrado o texto, de acordo com suas hipóteses de escrita, complementa-o com o desenho de Chapeuzinho na floresta.

A outra função que apareceu no texto das crianças foi a de ilustração.

4.1.1.3. A função de ilustração

O desenho com a função de ilustração pode ser exemplificado com os textos de Diana (001002) e Taís (002023, 013023).

O desenho com a função de ilustração surge no primeiro texto de Diana, associado à escrita incompleta do conto *Chapeuzinho Vermelho*: a criança escreveu a história até o início das perguntas que o lobo, disfarçado de vovó, faz a Chapeuzinho e tentou ilustrar o episódio, já escrito por ela, em que Chapeuzinho Vermelho sai de sua casa até a casa da vovó, como podemos ver a seguir:



Diana (001002)

O desenho com a função de ilustração apareceu no segundo e no terceiro texto de Taís.

No texto 2, o desenho apresentou-se vinculado à escrita incompleta do conto,

~~CAZENA~~ A CHAPEUSINHO VEMMO 002123
 002023
 É UMA VEIS A MAMAIÊ DA CHAPEUSINHO
 FEIS UM LACHE PARA A CHAPEUSINHO
 DE VOVO SINHA A MAMAIÊ CHANO DE CHANACASA
 VADECHA E SE LA CHE PARA A VOVOE LA FOL CHAPEUSINHO
 LA LA LA LA EU VOU PARA A CASA LA LA LA LA LA
 LA LA LA LA CHAVIU UMA VOIS O LA CHAPEUSINE
 DIQUE ES VOIS E DU VOVO DO ESU
 NIGUI PODIO UL BRO ODI EU L VOU VAI
 EU VOU PARA CASA DA MIA VOVO O DE VOCE
 VE UMA CASA EU DIA VORI CADALADO
 EU VOU EU VOU AGORA PARA A CASA DO VOVO
 TO QUI TO QUI QUE E IEE CU A ~~VOVO~~
 SUA NETINHA
 SO CURA CASA DO NIAGU DULO BOTAVI DO
 A LU CASA DO ABRIUA BARI BARI ~~VOVO~~
 DU LOBA LA CHAPEUSINHO



Taís (002023)

entretanto, no terceiro, a menina escreveu o texto com todos os episódios e enriqueceu-o com desenhos da parte externa da casa, provavelmente, da casa da avó de Chapeuzinho Vermelho.

Vermelho.

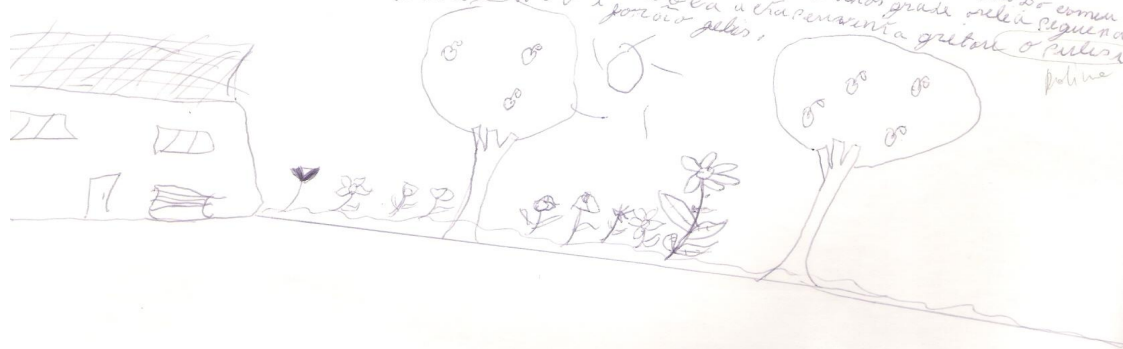
Nome: Tais Jevaira gomes
7 de 16 anos

D13D23

Chapeuzinho

era uma vez um dia que a sua mãe estava fazendo Bolinhos para a vovó
Filha queria e eu trouxe estes Bolos para avó não vai para a floresta
porque latemi um bolo tu o vai para a entrada tome cuidado va para a
estrada.

Chapeuzinho cantado... entrada... estrada...
e Chapeuzinho cantado... entrada... estrada...
que a sua mãe fez para a... entrada... estrada...
para onde voce vai eu vou para a vovó... entrada... estrada...
bem e tudo se deu... entrada... estrada...
pele toda da porca eu vou... entrada... estrada...
a vovó chegou e falou da porta... entrada... estrada...
a vovó chegou e falou da porta... entrada... estrada...
para onde eu vou... entrada... estrada...
Chapeuzinho cantado... entrada... estrada...
Chapeuzinho cantado... entrada... estrada...
Chapeuzinho cantado... entrada... estrada...



Taís (013023)

Estes achados, apesar de mínimos, permitem-nos crer que a função de ilustração, apesar de sua maior ocorrência no terceiro texto (58,3%), ou seja, quando as crianças já se encontram na 1ª série, pode ser considerada como um indício de que ela utiliza o desenho como uma forma de ampliar as informações fornecidas pelo material escrito e que, de alguma forma, merecem ser ilustradas.

O surgimento do desenho com a função de ilustração, no primeiro texto de Diana, confirma a tese de Abaurre (1995) sobre a singularidade dos comportamentos infantis, pois, embora tenhamos ocorrências regulares nos textos infantis, há aquelas crianças que se diferenciam das demais.

Finalmente, temos a função de enfeite nos textos das crianças.

4.1.1.4. A função de enfeite

O desenho com função de enfeite pode ser definido como aquele que se caracteriza pela falta de elo temático entre ele e a escrita. Este tipo de desenho encontraremos nos textos de Diana e nos de Taís, mostrados abaixo:

Diana : 8 anos

* a Chapeuzinho

Bernadia

013002



* Era uma vez uma menina
que chamava Chapeuzinho Bernadia

* a mãe dela
disse vá de lá
para a floresta

* lá esta dentro
na floresta
e muito

* Turgozo
pela estrada
curva

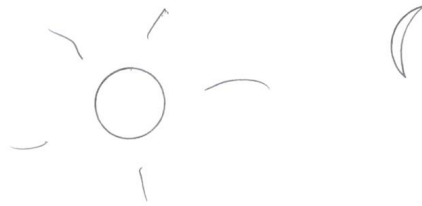
Taís Ribeiro Teixeira Gomes

~~7~~ 7 anos

014023

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez um dia que a mãe do Chapeuzinho Vermelho mandou para ela e para a Cera do voo do Chapeuzinho Vermelho. Não vafava a porta vafava a estrada o Chapeuzinho Vermelho disse que não ia para a estrada. Lá lá vou para estrada fora vizinha eu vou pela estrada fora lá comentei? Lá lá lá lá então ela me contou uma coisa estranha da conta para onde ir a obra do lado do grande da pantera para expressa da do voo inglês avoro. Quando ela chegou ele ficou Macetes que baço grande tem chegou a estrada e meteu ele.



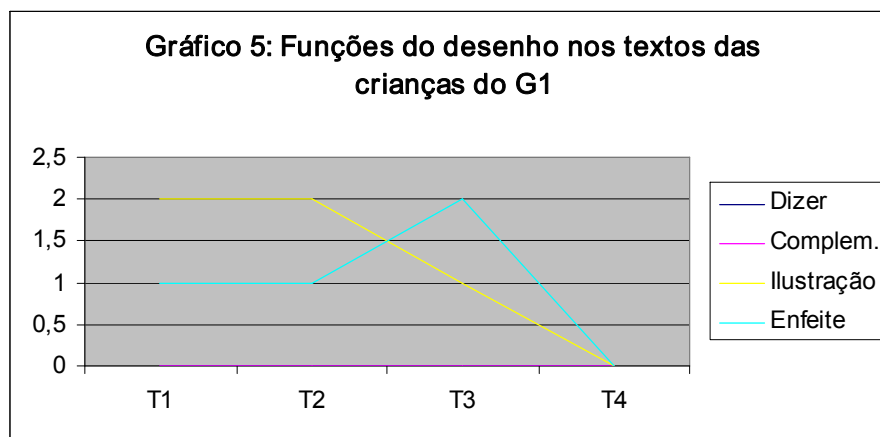
Diana, por exemplo, enfeita sua terceira produção com estrelas. Ao lado de um texto completo, a menina põe imagens que, segundo Greig (2004), fazem parte do processo de tipificação sexual, iniciado por volta dos sete anos e, nas meninas, caracterizado pelos valores de belo e delicado.

Importante também notarmos que os desenhos nos textos de Diana e Taís apresentaram, primeiramente, a função de ilustração e, depois, a de enfeite, o que pode indicar que a primeira função do desenho é mais dependente da escrita que a segunda.

Após termos demonstrado as funções dos desenhos no GA, vejamos as funções dos desenhos que apareceram nos textos das crianças do G1.

4.1.2. As funções do desenho no G1

O uso dos desenhos entre as crianças do G1 permaneceu até o terceiro texto, com predominância das funções de ilustração e enfeite, com um ligeiro declínio da primeira função do segundo para o terceiro texto, como mostra o gráfico 5:



Passemos, então, à análise destas funções nos textos das crianças deste grupo.

4.1.2.1. A função de ilustração

No G1, o desenho com função de ilustração apareceu no primeiro texto de Nara (011045). A criança não representou um episódio, apenas a personagem Chapeuzinho Vermelho como podemos ver a seguir:

A Chapeuzinho vermelha
 Era uma vez uma menina que morava no bosque um dia sua
 mãe li chamou e disse chapeuzinho vem cá se mamãe te quer falar
 você leu livros dois para a sua avozinha isto bem mamãe mais não
 na yello comidã da sua grangia lá tem muitas leões
 isto mamãe pela estrada fora eu vou bem segunha leu dois dois
 dois para avozinha oi menina quem isto ai sou eu leu acho da

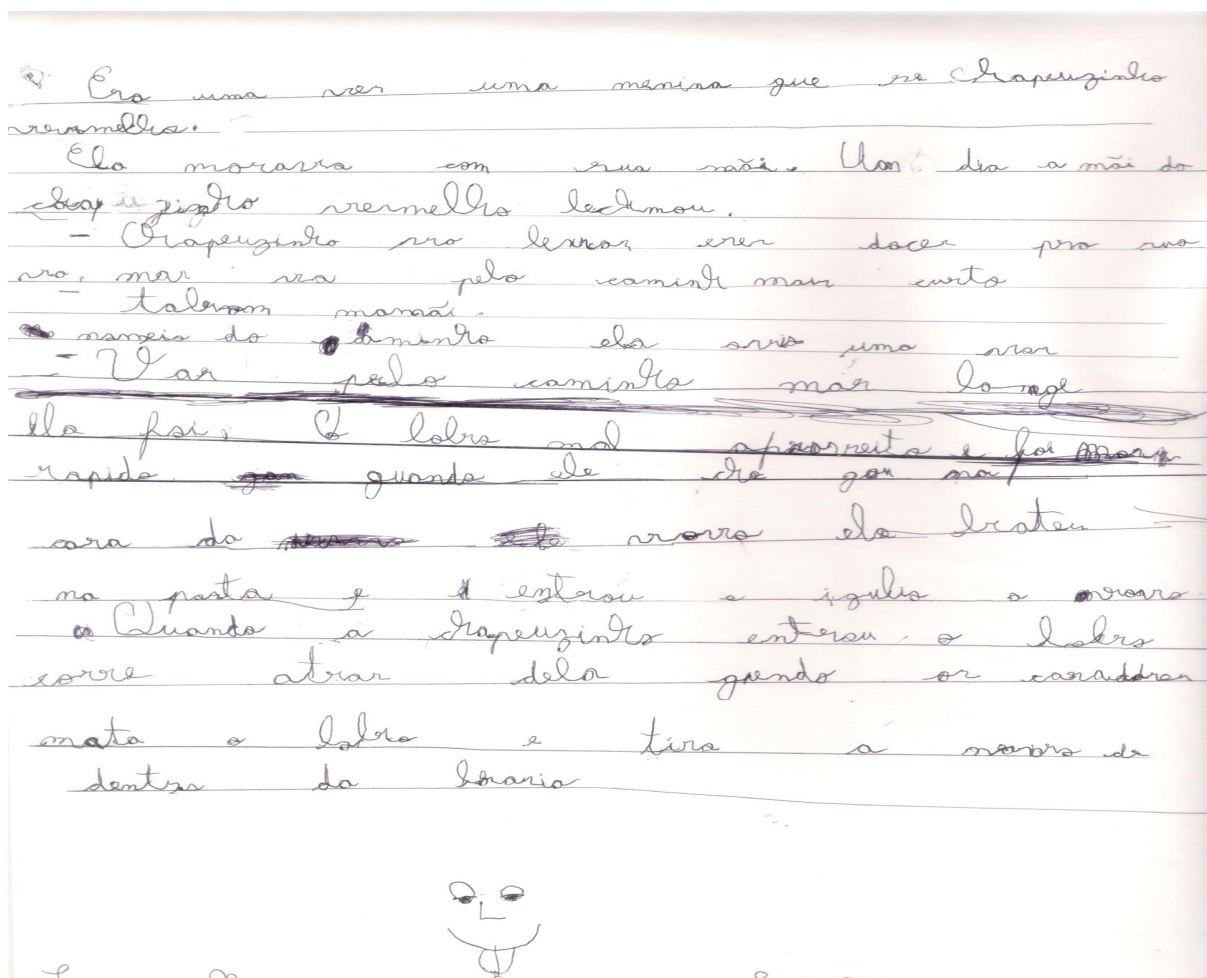


011045

Nara (011045).

4.1.2.2. A função de enfeite

O desenho com função de enfeite pode ser definido como aquele que se caracteriza pela falta de elo temático entre ele e a escrita, como pudemos observar nos textos de Lucas (023039) e Marcela (023041):



Lucas (023039)

Marcela
18/1/98

Chapeuzinho Vermelho
ou Uma Vez

023041

a mal da chapel zinho
pidil para leia zinho
sem doc para a vovozinha
ai ela fal ai ela
sem cabal com o
lobo mal e ela perguntal
que esta falando
e a ~~o~~ arvo da fazenda
ai ele piguntal para
a ondi vov^a qual para
casa da vovo^a va
para qual lado que eu
vol porque lado que eu
ai o lobo^a qual lado
e falal vovo^a qual
a sua eta
ai o lobo
coml ~~o~~ vovo^a
e a chapel zinho
Chegal vovo^a que dio
grande e para te
oia milho e usa
o boca em nome
e para te comr
vovozinho e
ai a parusel
o casodores
ai tiro a
vovo de dentro
da ~~o~~
panxian

Marcela
data 18/1/98

Chapeuzinho Vermelho



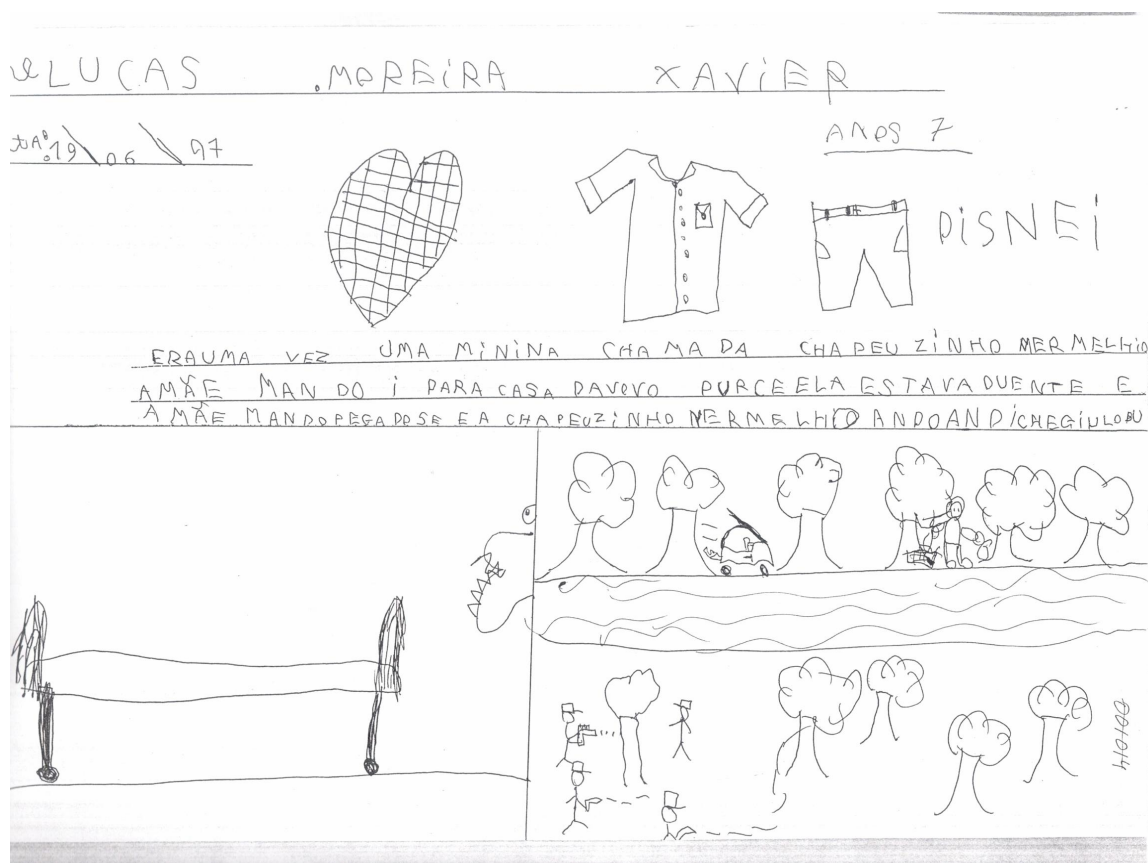
Marcela (023041),

Nos desenhos feitos por estas crianças, podemos perceber que a história está completa e que os desenhos são utilizados apenas no final dos textos, configurando-se, assim, como um recurso acessório ao desenvolvimento do texto.

4.2.2. O desenvolvimento do grafismo infantil

Uma outra forma de olharmos para os desenhos das crianças é por meio do desenvolvimento do grafismo infantil que, segundo Luquet (1969) e Lowenfeld e Brittain (1972), diz respeito às diferentes etapas do desenvolvimento do desenho pela criança.

Uma das funções do desenho a serem observadas é a que cumpre o papel de complementar o texto verbal, como podemos perceber no texto 1 de Lucas, mostrado abaixo.



Lucas (001014)

Neste texto, os desenhos parecem funcionar como complemento do que o garoto desejou veicular por escrito, mas, provavelmente, sabia que não conseguiu completar o texto, pois o escreveu apenas até a chegada de Chapeuzinho Vermelho na casa da vovó. O restante da história, talvez pelo esforço físico que a atividade escrita requer ou por receio de que sua mensagem não fosse transmitida ou ainda pelo esforço intelectual, a criança representou o restante do texto por meio de desenhos que representavam a cama da vovó, a Chapeuzinho na floresta e a luta do caçador com o lobo.

Corroborando conosco 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.

O desenho que acompanha o texto 1 de Lucas mostra também que o garoto está, segundo Luquet (1969), no terceiro estágio do desenho, o do Realismo Intelectual. Conforme o autor (op. cit.), nesta fase, que ocorre por volta dos sete anos de idade, os objetos são representados como atores de uma cena, e as noções espaciais topológicas relacionam os diversos elementos entre si, ou seja, a linha do chão²⁷ torna-se constante, e a criança já começa a construir relações euclidianas de proporções e distâncias para representar o espaço.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1972:186), “a linha de base²⁸ parece ser uma indicação de que a criança se apercebe das relações existentes entre ela própria e seu meio”, isto é, a presença desta linha nos desenhos das crianças evidencia a consciência

²⁷ A linha do chão ou linha de base é aquela na qual a criança apóia a cena mostrada pelo desenho, como, por exemplo, ao desenhar uma casa, seus habitantes e arredores, ela os faz definindo a base sobre a qual serão apoiados os objetos do desenho. PRÍNCIPE JÚNIOR, Alfredo dos Reis. *Noções de Geometria Descritiva*. Vol. 1. São Paulo: Nobel, (s/d).

²⁸ A linha do chão ou linha de base, segundo Lowenfeld e Brittain (1972), não representa apenas o chão, mas um lugar, como um piso, uma rua ou qualquer outra base em que a criança situa a si mesmo e os objetos.

delas como parte integrante do meio em que vivem. Esta consciência é explicitada no momento em que a criança seleciona os objetos mais importantes da cena e os põe nesta linha.

No texto 1 de Lucas, os desenhos feitos pelo garoto evidenciam isso. O garoto desenhou dois episódios centrais do conto *Chapeuzinho Vermelho* em cima da linha de base: o episódio em que Chapeuzinho estava na floresta e se encontrou com o lobo, e o episódio no qual o lobo raptou a vovó e, vestido de vovó, deitado na cama, preparava-se para enganar a garota. Já os outros desenhos representados neste mesmo texto, uma blusa, um calção, um coração, quatro homens atirando e as cinco árvores, sugerem, segundo Lowenfeld e Brittain (*op.cit*), um valor secundário para o garoto, mas não desconexo, como sugere Lowenfeld (1977: 140) ao afirmar que os desenhos feitos aparentemente sem relação, na ótica do adulto, possuem, para a criança, algum significado emocional:

Quando a criança não usa linhas de base para a sua “ordem espacial”, isto não significa que não tenha estabelecido esta ordem por outros meios. Qualquer analogia que a criança institua com os objetos deve ser reconhecida como tal.

Podemos observar ainda neste texto de Lucas 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 Lucas revelou ao atribuir novas configurações a uma representação já dada, selecionando os elementos que comporão uma nova realidade formada pela sua imaginação.

Para Derdyk (2004:115), 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 Lucas, 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).

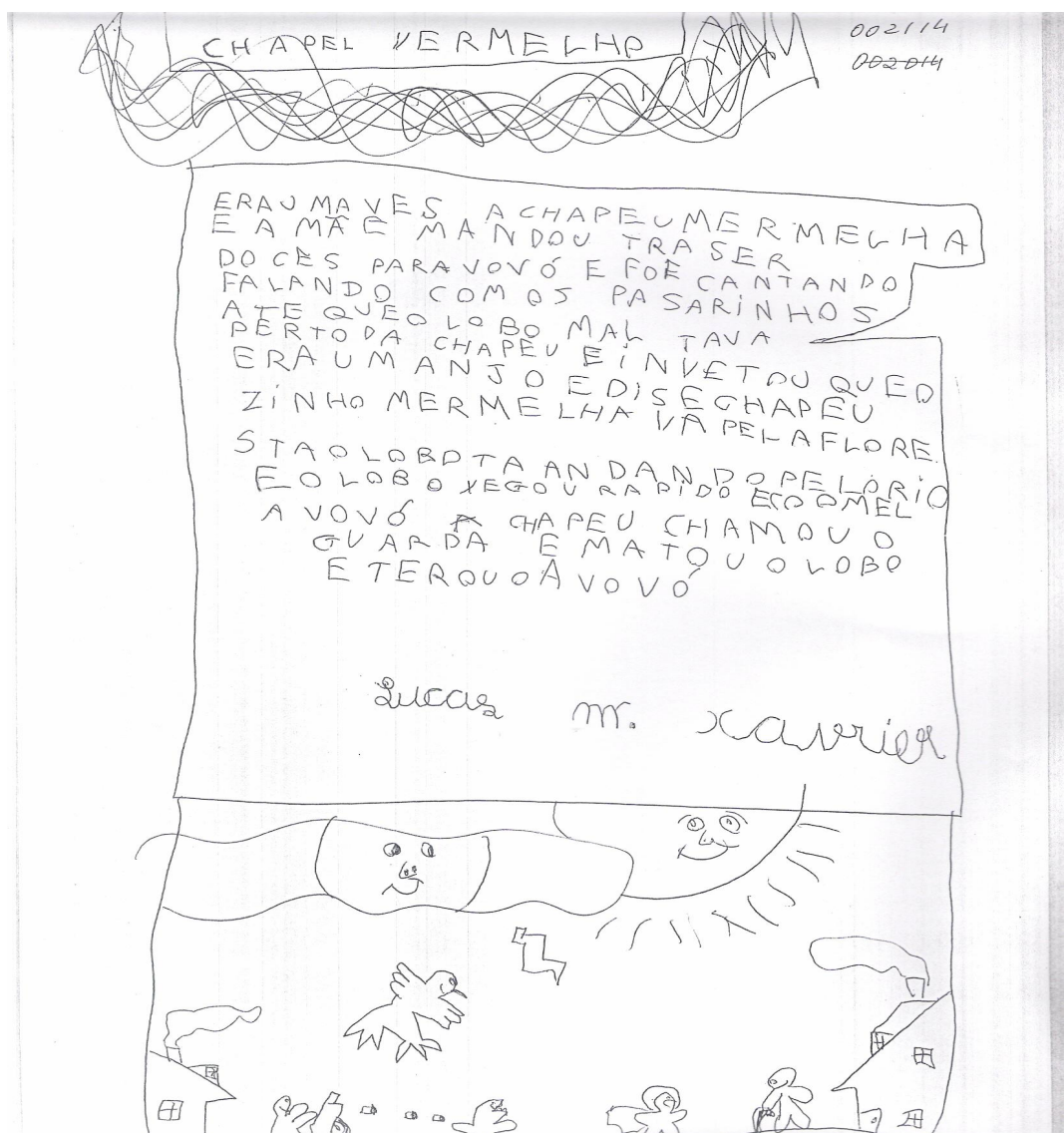
Ainda no texto 1 de Lucas, podemos observar que no desenho do episódio em que o lobo se vestiu de vovó e deitou-se na cama, Lucas registrou este objeto em tamanho maior que os demais e que a criança omitiu nos desenhos alguns episódios do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Segundo Lowenfeld e Brittain (*op.cit.*), estes dois “desvios”, exagero de episódios importantes e 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 Brittain (*op.cit.*:201)

Para Vygotsky (1987), 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 Lucas mostra um trabalho singular do garoto, por meio de combinações, a princípio pictográficas, por meio do trabalho da imaginação.

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



Lucas (002014)

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 de Lucas, 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 Lucas 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.

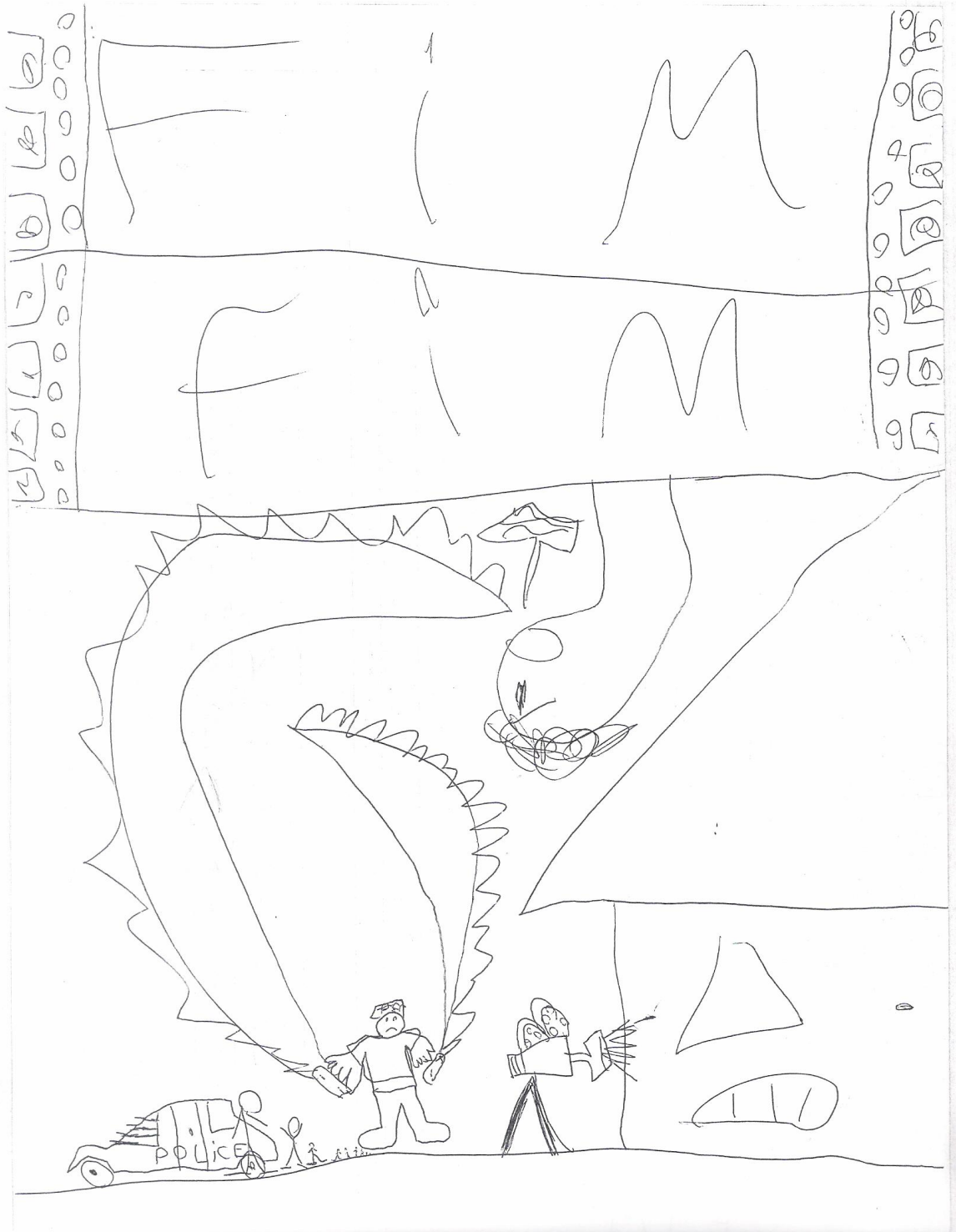
VOME: LUCAS M XAVIER
 DATA: 09/06/98
 DADE: 8 ANOS

013014

O CHAPEUZINHO
 VERMELHO

ERA UMA VEZ, UMA MENINA
 CHAMADA CHAPEUZINHO
 VERMELHO. A MÃE ZINHA
 FALOU, CHAPEUZINHO VERME-
 HO VÁ TRAZER OS DOÇES PARA A
 VOVÓZINHA, FALOU. TÁ MÃE VOU IR
 ELA FOI O LOBO FINGINDO
 QUE ERA UM ANJO E O LOBO.
 FALOU EU SOU ANJO DA
 FLORESTA VA PELO A
 FLORESTA ESTÁ BOA,
 EU VOU O LOBO COMEL
 A VOVÓ E A CIA PEU CHAMOL
 A POLICÉ E CORTARÃM
 A BA RRIÇA A VOVÓ ESTÁ
 VA VIVA E FORAM FELIZES
 PARA SEM PRE

F I M



Lucas (013014)

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 Lucas 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 de Lucas, 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 (2004:53), 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 , Lucas 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:

NOME: LUCAS M. XAVIER

IDADE: 8 ANOS

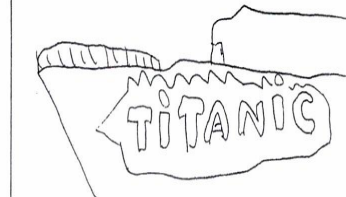
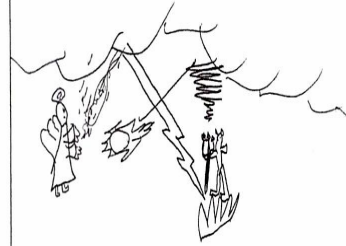
COLÉGIO: CANARINHO

SÉRIE: 1º B

DATA: 10/03/98

O CAPEL SINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA TRAZENDO
COMIDA PARA VOVÓ A MÃE MANDOU IR
PELA A ESTRADA DO RIO QUANDO ESTAVA
ANDANDO PERCEBEU QUE NÃO
TINHA PERIGO E FOI PELA
FLORESTA E CHEGOU PERTO DO LOBO
MAL TINHA COMIDO A VOVÓ E
VISTIU A TOUCA E A ROUPA
DELA PELO SINHO CHEGOU NA
CASA QUANDO PERCEBEU QUE
ERA O LOBO SE TRANCOU
NO GUARDA ROUPA A POLÍCIA
CHEGOU A VOVÓ FICOU VIVA E
FORAM FELIZES PARA SEMPRE



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. Lucas 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, Lucas 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 destas imagens midiáticas nos textos 3 e 4 de Lucas nos permite confirmar o posicionamento de Vygotsky 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 Giradello (1998), Brachet-Lehur (2001) e Vagné-Lebas (2003:9) são unânimes em afirmarem que é um equívoco acreditar que estes meios, principalmente a televisão, inibem a imaginação das crianças, pois, quando as crianças vêem televisão, elas fazem associações entre os elementos televisivos e a realidade. Segundo Girardelo (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 (2003:9), *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, Lucas 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: 51)²⁹

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.

Os desenhos de Lucas, já com oito anos de idade, atestam que o garoto encontra-se, segundo Luquet (1969), no estágio do Realismo Visual, aquele no qual a criança já sedimentou as noções de distâncias e proporções dos objetos, além de ter-se apropriado das convenções gráficas do desenho, como a perspectiva e o escorço³⁰. Este estágio, para Luquet (1969), mostra que a criança procura representar o objeto em si, tal qual ele é. Já para Lowenfeld e Brittain (1972), a criança procurará representar o objeto de acordo com as suas experiências, ou seja, de acordo como ela o percebe, não como de fato ele é. Isso ocorre porque, segundo os autores, apoiados na psicologia histórico-cultural, ao desenhar,

²⁹ Ferreira, S. & Silva, S.M.C. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, Suely.(org.) *O ensino das Artes: construindo caminhos* (PP. 139-179) 3ª edição, Porto Alegre: Papirus, 2004.

³⁰ Entendemos por perspectiva a arte de representar os objetos em diferentes disposições e por escorço o desenho feito em miniatura. PRÍNCIPE JÚNIOR, Alfredo dos Reis. *Noções de Geometria Descritiva*. Vol. 1. São Paulo: Nobel, (s/d).

a criança utiliza sua memória, que não registra as imagens imutavelmente, mas por meio da reconstrução dos acontecimentos.

Observando as quatro produções de Lucas, 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 (2004:121), *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.:137), *a criança percebe o instrumento como extensão de sua mão, percebe o papel como um espaço de atuação. Existe autoria.*

Uma última observação a ser feita nos desenhos de Lucas é sobre os traços feitos para separar o desenho e a escrita.

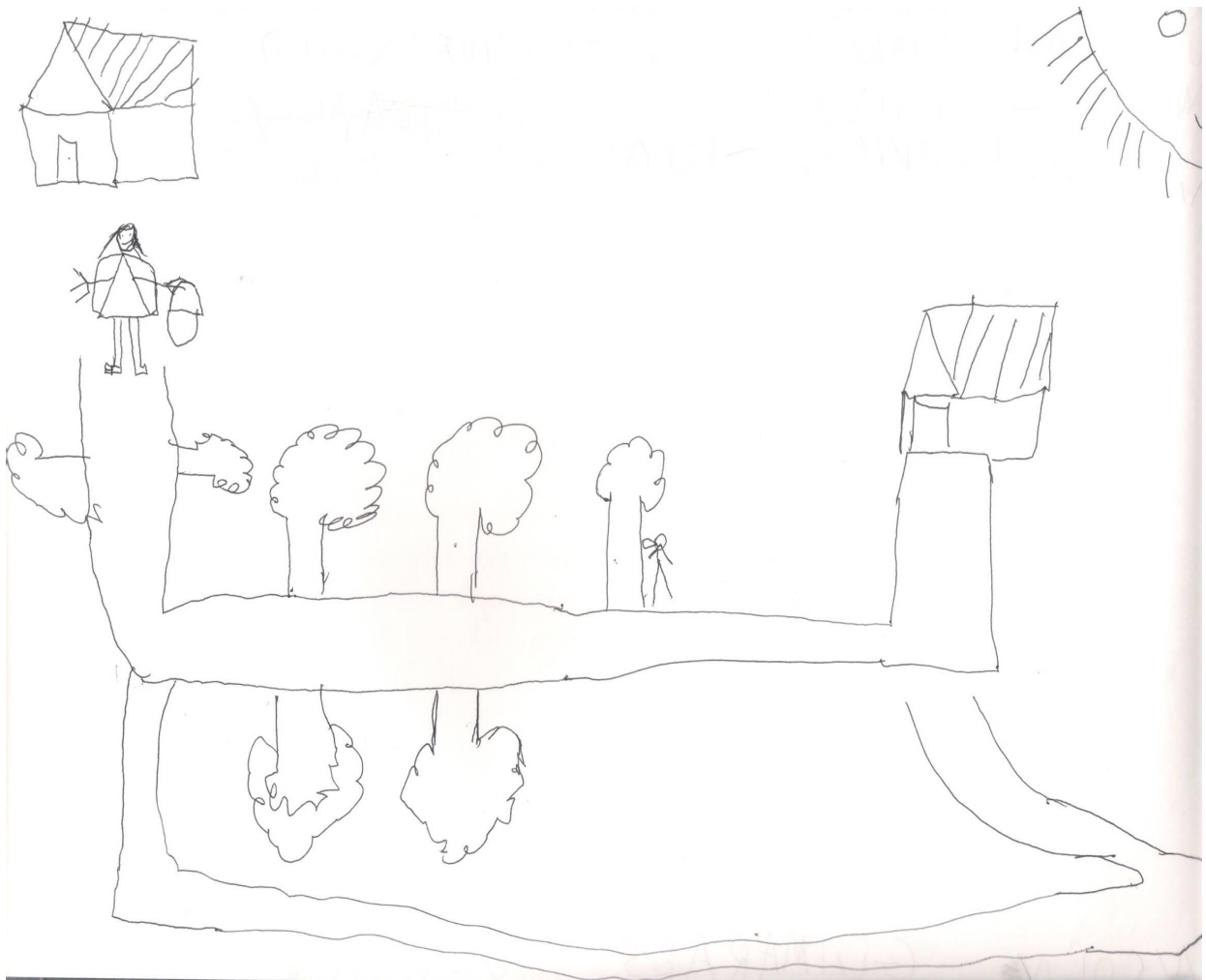
Nas quatro produções do garoto, estes traços parecem organizar os diversos aspectos de seus textos: os verbais e os não-verbais. Acreditamos que, mais do que um comportamento idiossincrático de Lucas, face aos desenhos presentes nos textos das outras crianças, esses traços explicitam uma preocupação do garoto com a coerência textual e nos fazem pensar nos sinalizadores textuais que, segundo Koch (2000), ao mesmo tempo que

reforçam a idéia de distinção entre planos enunciativos unem, de forma organizada, as diversas partes de um texto, funcionando, portanto, como um mecanismo de coesão.

Esta separação entre o plano verbal e o não-verbal sugere que Lucas realiza, de forma satisfatória, uma separação multilinear dos elementos de seu texto, o que, de acordo com os propósitos enunciativos implica em organizar seus textos em diferentes planos.

Os textos de Lincoln, semelhantes aos de Lucas, mostram que desde cedo a criança entende o valor funcional do desenho.

No texto 1, o garoto, talvez por ainda não dominar a escrita, desenha a história:



Lincoln (001011)

a Chapeuzinho Vermelho sai da casa de sua mãe, caminha pela floresta, onde encontra o lobo. Este desenho nos permite perceber a representação total da história que a criança tentou fazer ao desenhar, de forma bem ampla, os lugares nos quais se passa a história: a casa da mãe de Chapeuzinho, a estrada da floresta onde a garota encontra o lobo, o qual vemos escondido e, ao realizar-se este encontro, ambos se dirigirão, à casa da vovó, por caminhos diferentes, como mostrou o desenho.

O registro dos episódios principais, tanto nos textos escritos como nos representados pictograficamente, ocorre na escrita das crianças, principalmente nas do GA. Segundo Colello (2007), isto acontece porque a prioridade delas é registrar os fatos mais curiosos de uma história, aquilo que foi mais significativo, o que mais a agradou no texto. Já nas crianças mais velhas, a prioridade é para o registro dos fatos considerados mais relevantes no texto, o que foi observado na escrita das crianças do G1. Assim,

O viés da subjetividade tende a ser substituído por uma avaliação empreendida pelo autor (e, por isso, personalizada) sobre o que é essencial ao texto (o que está escrito, o que mais facilmente pode se perder) ou àquele a quem ele se dirige (para quem está escrito, o que mais pode interessar. (Colello, 2007: 199)

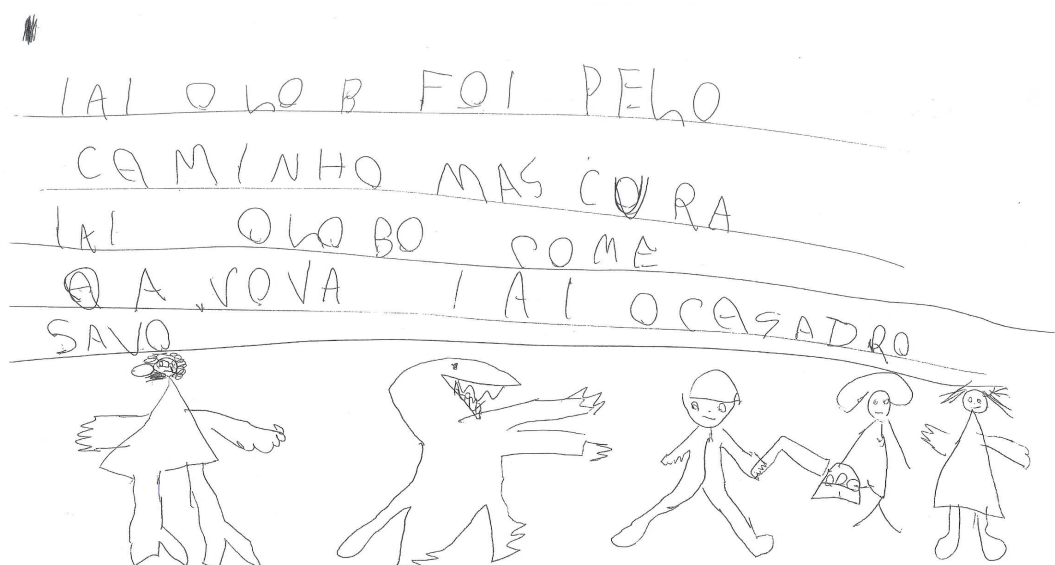
Uma outra observação sobre este desenho de Lincoln diz respeito à disposição das árvores: todas deitadas. Este tipo de desenho, segundo Vygotsky (2007), mostra que a criança está na fase do Escalão da representação mais aproximada do real, na qual repete os esquemas gráficos para representar os objetos. Nesta fase podemos observar dois fenômenos que regem a convenção do desenho pela criança: a transparência ou raios-X e a “dobragem” (Lowenfeld e Brittain, 1972:191) ou rebatimento. Nos desenhos de Lincoln encontramos apenas o último destes fenômenos.

O fenômeno do rebatimento, ou dobragem, diz respeito, segundo Lowenfeld e Brittain (1972), à disposição perpendicular dos objetos à linha de base. Este fenômeno pode ser percebido no texto 1 de Lincoln, quando o garoto desenha as árvores como se

estivem deitadas ao lado da estrada. Para Cox (2007), neste tipo de desenho, ocorre o chamado erro de perpendicularidade, pois, o correto seria colocar as árvores em posição vertical. Ao desenhá-las dessa forma, a autora (op.cit.) acredita que a criança o fez porque para ela as margens da estrada parecem não convergir.

No texto 2, Lincoln consegue expressar um pouco mais da história por meio da escrita, mas, talvez, percebendo que ela ainda está incompleta, representa-a por meio do desenho, conforme registro:

Lincoln
 É RAOMAVEIS O MAMENINA QUE SIXANI
 VA XAPAU ~~IN NHO~~ IAI A
 S O A MAE DEO ~~FUMA VEIS~~ O MASES
 JA QUE TINH DOSIN NDS IAI
 A XAPROZINHO FOE DE XAO POSA
 IAI O LO BO A POS TOO MACO
 BAO UN A XAPEUSIN NHO



Lincoln (002011)

Lincoln, neste desenho, procura dar vivacidade ao episódio final da história, mostrando-nos o caçador prendendo o lobo e salvando a vovó e a Chapeuzinho Vermelho.

Já no texto 3, devido à completude de seu texto, os desenhos servem apenas para ilustrar os personagens que o compõe:

desenho 7
 199
 013011

com o lobo
 era uma vez uma menina era muito
 bonita e amava dançar mandou deixar
 lá para ir para o caminho da
 xapeu tinha o vermelho mandou
~~ela ir pelo~~ ela ir pelo caminho
 mais longo mais ela foi pelo
 mais pequeno sem contar com o
 mau des a perseguiu uma
 coisa ali foi pelo caminho
 mais pequeno ia xapeu
 quando começou
 quando xapeu começou
 viu o caminho imatou lobo
 matou a vovó



Lincoln (013011)

Podemos observar ainda que, neste texto, as personagens, além de apresentarem traços mais definidos que na representação anterior, estão identificadas com as iniciais de seu nome, o que pode significar uma preocupação maior de Lincoln com o leitor, orientando-o quanto à identificação das personagens do conto.

No texto 4, Lincoln mostra o caçador prendendo o Lobo Mau.

Lincoln Guimarães Oliveira 4/11/98 7, anos
 o chapéu vermelho

em uma vez uma menina bonita ~~ela~~ sua mãe mandou ir para casa
 na casa da vovó sua mãe mandou ir pelo caminho mais longe mais longe para
 não mais ~~seja~~ perto de ela se encontrasse com lobo mau eles após estavam
 cotada até a casa da vovó o lobo foi pelo caminho mais ~~para~~
~~o~~ e ele ~~comeu~~ ~~atraso~~ e o caçador viu e tirou a roupa da ~~pergunta~~
 lobo



Lincoln (014011)

Apesar de ter escrito este episódio, o garoto parece querer “dizer mais”, dar mais vivacidade ao fato narrado, e o fez por meio do desenho. Esta representação de Lincoln pode indicar que, para o garoto, texto e imagem formam um todo complementar, sendo possível remeter a um e outro sistema. Corroboram conosco Ferreiro e Teberosky (1990:72) cujos estudos demonstram que para a criança, ambos, escrita e desenho, *são uma unidade com vínculos muito estreitos, que juntos expressam um sentido. Para interpretar o texto, pode-se buscar na imagem os dados que aquele não fornece.*

Um outro fenômeno a ser considerado nos desenhos das crianças é o desenho em raios-X ou transparência, presente nos dois primeiros textos de Ticiania (001024) e de Victor (001025).

O fenômeno da transparência ou raios-X ocorre, segundo Lowenfeld e Brittain (1974), quando a criança desenha objetos, que não seriam vistos a olho nu, por trás de uma superfície opaca. Tal fenômeno pode ser percebido também no primeiro texto de Ticiania (001024) e no de Victor (001025), quando ambos desenharam a casa da vovó e mostram, com algumas diferenças, o que tem em seu interior: Ticiania (001024) focaliza em seu texto três pessoas realizando atividades diferentes, talvez indicando que a vovó não estava sozinha em casa, e Victor (001025) enfoca apenas a vovó deitada na cama.



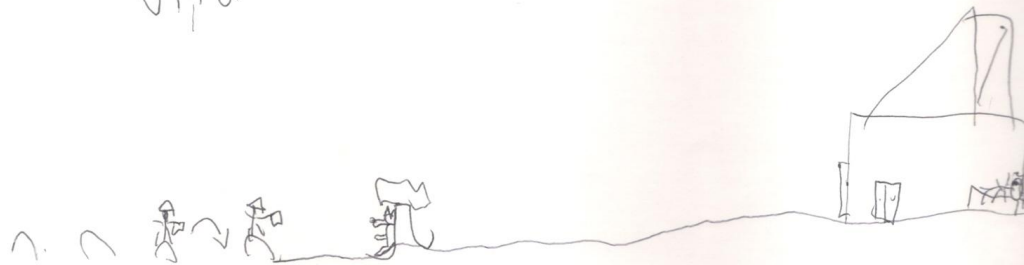
Ticiana (001024)

E RA 1 AV I

001025

AMAI DA SÁPESI U PIDI A SÁPESI PRA VÓVÓVIA E ~~PI~~ NITRA
 GA DO ~~DO~~ É LAFOI ACASA DA VÓVÓVIA
 A INLODO APARI GÃO GU
 i pi

VITOR FREITAS DE ALMEIDA 6



Este fenômeno da transparência ou raio-x foi estudado por, pelo menos, quatro teóricos.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1972), a criança faz desenhos do tipo raios-X porque tenta expressar sua afetividade e suas preferências nos diversos esquemas espaciais. Assim, o desenho procura representar o mundo real como ela o sente e não apenas como o vê.

Corroborando com esta idéia Mèredieu (1994), para quem a criança, ao desenhar uma casa por meio da transparência, está vivendo os objetos em simbiose uns com os outros; afetivamente ela não os separa. Ao desenhar esta casa, Ticiano mostra-nos suas múltiplas experiências com este objeto.

Já para Widlöcher (1988), este tipo de desenho é uma questão de estilo³¹, pois, ao desenhar representando os objetos internos de uma casa, a criança está procurando representar tudo aquilo que ela sabe sobre o desenho e não o que vê.

Para Vygotsky (2007), o desenho em transparência é visto como uma prova da relação da criança com a realidade conceituada e com a memória, pois a criança não representará aquilo que vê, mas aquilo que está registrado, significativamente, em sua memória. Posição que acreditamos, neste trabalho.

A visão etapista do desenho, mostrada nesta seção, não pretendeu considerar que a criança desenha bem ou mal, mas sim evidenciar que, de acordo com seu desenvolvimento físico e cognitivo, ela pode expressar-se pictograficamente de diferentes modos. Esta posição é, segundo Silva (1993:24), a mais coerente quando se adota a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenho deve ser visto *como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais*. Ora, se o homem é constituído pelas

³¹ Segundo Widlöcher (1988), o estilo depende da maturação motora e perceptiva, que incitam a evolução do.

interações sociais, não cabe, neste sentido, classificar os desenhos em bons ou ruins, inferiores ou superiores.

Após tecermos algumas considerações sobre o desenvolvimento do grafismo infantil, encerraremos nosso olhar sobre o desenho das crianças delineando nossas observações sobre o desenho dos personagens.

4.2.3. Os desenhos dos personagens

Um outro aspecto que podemos observar nos desenhos das crianças é o desenho dos personagens.

Ao observarmos os desenhos nos textos de Lucas percebemos que a representação dos personagens apresenta-se ora de perfil ora de frente. Segundo Lowenfeld e Brittain (1974), a primeira representação do esquema³² do desenho de pessoas é de perfil, mas na faixa etária entre os sete e nove anos a criança oscila entre as duas representações.

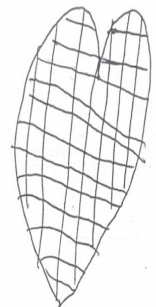
Ao desenhar o corpo de alguns personagens, podemos observar, no texto 1, que Lucas liga a cabeça ao tronco sem o pescoço.

³² Esquema, segundo Lowenfeld e Brittain (1974:185), “são formas geométricas que, quando separadas do todo, perdem seu significado”. Ao desenhar uma pessoa, segundo os autores, a criança não está tentando apenas copiar o que vê, mas demonstrando que, por meio do desenvolvimento mental e perceptual, ela é um ser consciente de si como alguém individualizado.

W LUCAS MAREIRA XAVIER

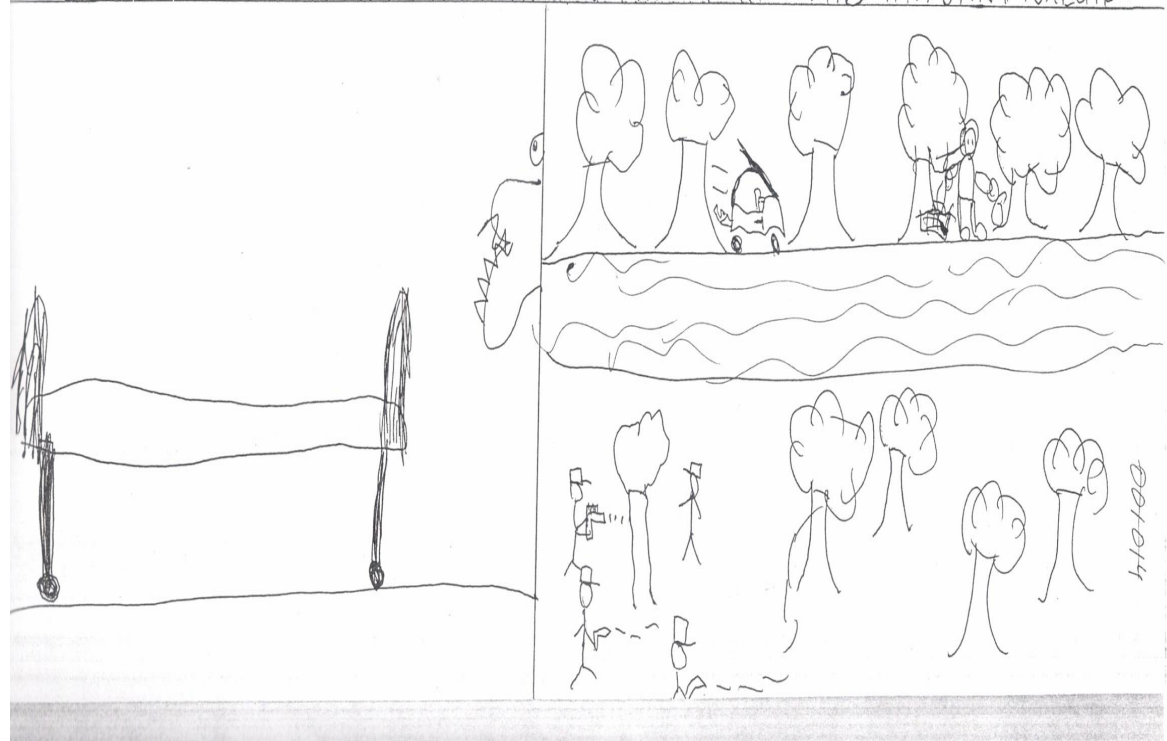
19/06/97

ANOS 7



PISNEI

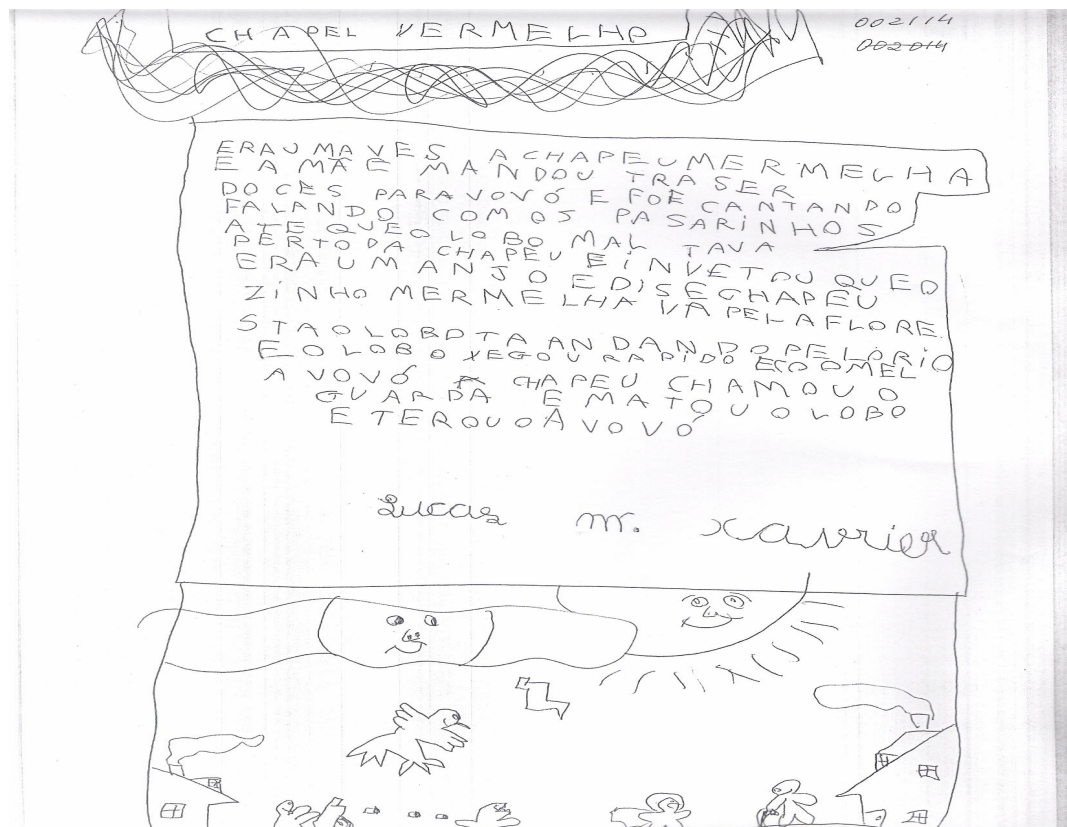
ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMA DA CHAPEUZINHO VERMELHA
A MÃE MANDOU PARA CASA DA VOVÓ PORQUE ELA ESTAVA DENTE E
A MÃE MANDOU PEGAR SE E A CHAPEUZINHO VERMELHA ANDANDO CHEGOU



Lucas (001014)

Neste tipo de desenho, segundo Derdyk (1990), a cabeça representa para a criança a porta de entrada do homem com o mundo, pois é nela que se situam quatro dos nossos cinco sentidos. É certamente por isso que Lucas, no texto 1, apesar de ter desenhado o lobo mau em tamanho tão pequeno, ele o representou apenas com a parte superior do corpo de perfil.

Já o tronco, nos textos 2 e 3, aparece como um centro vertical do qual saem os outros órgãos, não importando se este tronco se parece com um palito ou com um retângulo.



Lucas (002014)

NOME: LUCAS M XAVIER
 DATA: 09/06/98
 IDADE: 8 ANOS



O CHAPEUZINHO
 VERMELHO

ERA UMA VEZ, UMA MENINA
 CHAMADA CHAPEUZINHO
 VERMELHO. A MÃE ZINHA
 FALOU, CHAPEUZINHO VEM
 HO VÁ TRAZER OS DOÇES PARA A
 VOZINHA, FALOU, TÁ ME VOU IR
 ELA FOI. O LOBO FINGINDO
 QUE ERA UM ANJO E O LOBO.
 FALOU EU SOU ANJO DA
 FLORESTA VÁ PELO A
 FLORESTA ESTÁ BOA,
 EU VOU O LOBO COMEL
 A VOVÓ E A CIA PEU CHAMOL
 A POLICÉ E CORTARÃM
 A BARRIGA A VOVÓ ESTÁ
 VA VIVA E FORAM FELIZES
 PARA SEM PREZUMIDIA
 FIM



Lucas (013014)

De acordo com Derdyk (op.cit), as diferentes formas de representar o corpo humano sugerem que a criança está se percebendo como um ser diferente da natureza e do mundo exterior.

Aos poucos, como podemos ver no desenho que acompanha o texto 4 de Lucas, os traços do corpo humano vão se refinando, mostrando, por exemplo, os desenhos em movimento e a alternância entre os pés.

NOME: LUCAS M XAVIER

IDADE: 8 ANOS

COLÉGIO: CANARINHO

SÉRIE: 1º B

DATA: 14/04/98

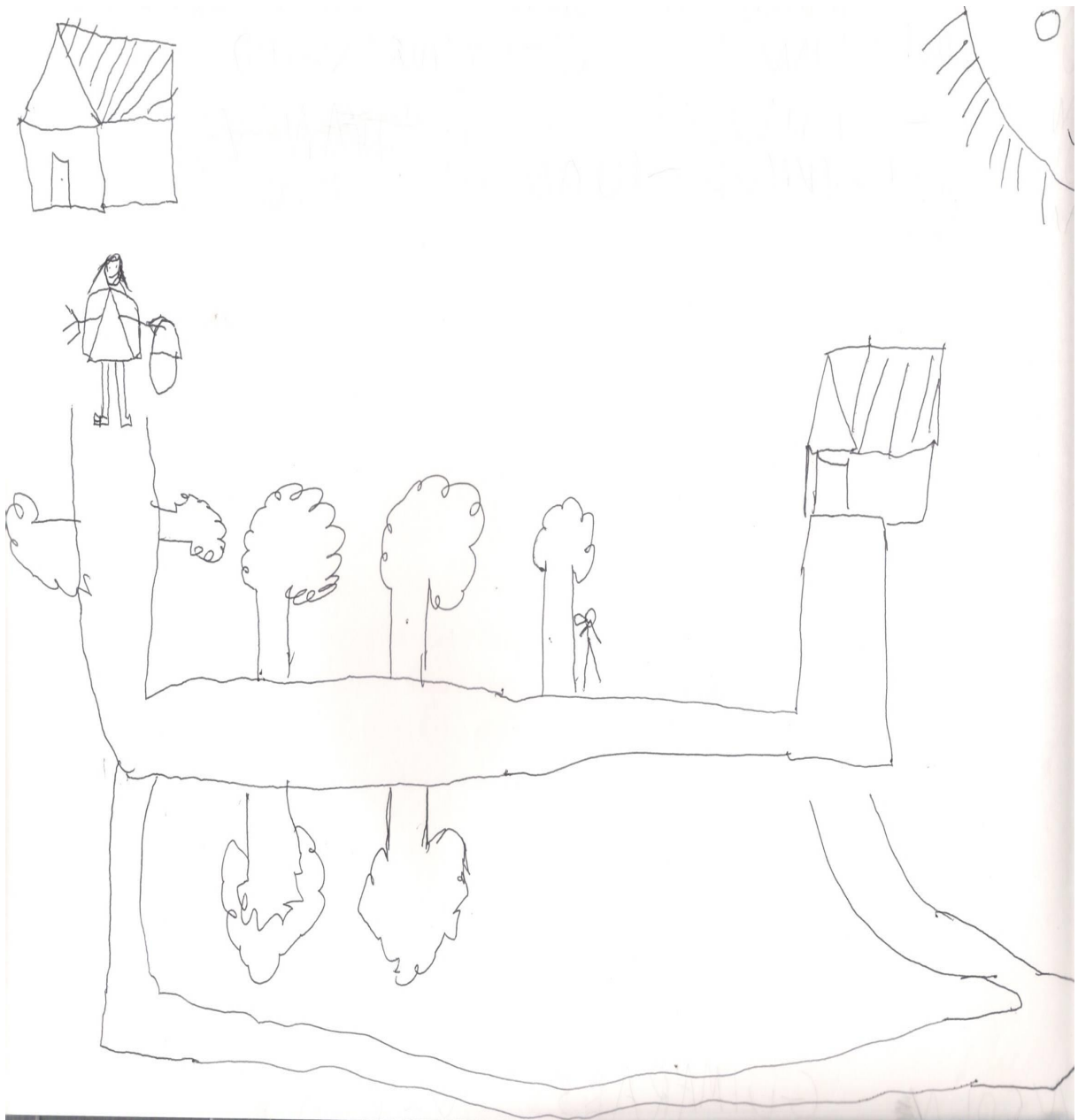
O CAPEL SINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA TRAZENDO
COMIDA PARA VOVÓ A MÃE MANDOU IR
PELA A ISTRADA DO RIO QUANDO ESTAVA
ANDANDO PERCEBEL QUE NÃO
TINHA PERIGO E FOI PELA
FLORESTA E CHEGOU PERTO D LOBO
MAL TINHA COMIDO A VOVÓ E
VÍSTIU A TOUCA E A ROUPA
CIA PELSINHO CHEGOU NA
CASA QUANDO PERCEBEL QUE
ERA O LOBO SE TRANCOU
NO GUARDA ROOPA A POLÍCIA
CHEGOU A VOVÓ FICOU VIVA E
PORAM FELIZES PARA SEMPRE



Nos desenhos de Lincoln, observamos que os personagens, nos primeiros textos do garoto, foram se modificando:

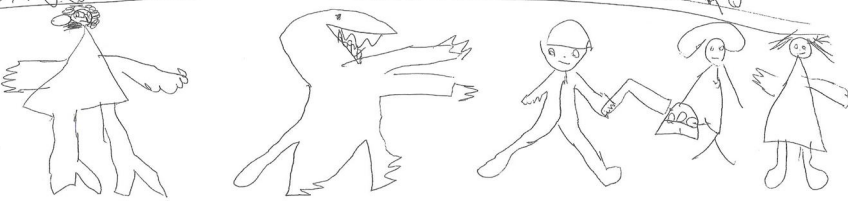
No primeiro, as únicas personagens apresentadas foram Chapeuzinho e Lobo Mau



No segundo e no terceiro textos, todas as personagens foram desenhadas, mas neste, elas aparecem todas identificadas, sugerindo a preocupação de Lincoln em fazer-se entender pelo seu leitor:

Lincoln A XAPEU ZINHA
 É RAOMAVEIS O MAMENINA QUE SIXAMU
 VA XAPAU ZINHO IAI A
 S O MAE DEO ~~FUMA VEIS~~ O MASES
 TA QUE TINH DOSINHOS IAI
 A XAPEU ZINHO FOR DE XA O DOSA
 IAI O LO BO A POSTO O MACO
 BIA UN A XAPEU ZINHO




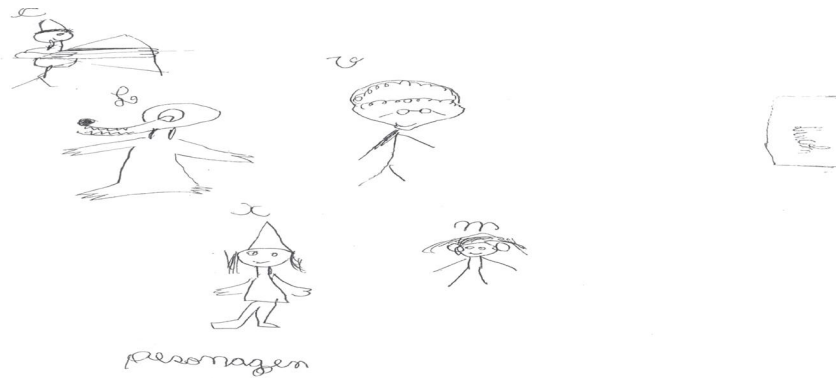
IAI O LO B FOI PELO
 CAMINHO MAS CORA
 IAI O LO BO COME
 A A VOVA IAI O CASADRO
 SAVO



Lincoln (002011)

Lincoln F 121 013011

construindo
 era uma vez uma menina era muito
 bonita e assim dela mandou descer
 do céu para estes animais da
 xapu simão (amêlho) mandou
~~ela ir pelo caminho~~
 mais longo mais ela foi pelo
 mais pequeno sem contar com
 mau des a pastora uma
 coisa abdo foi pelo caminho
 mais pequeno ia xapu
 fãpela corainho
 quando xapu começou a
 ir o corainho imatou logo
 tirou a vista

Lincoln (013011)

Pudemos observar ainda que nos textos 1 e 2 de Lincoln, o tronco dos personagens, em sua maioria, está representado por triângulos que sustentam o pescoço em um vértice e as duas pernas nos outros dois vértices.

Depois, os desenhos vão se aperfeiçoando e a criança, ao invés de apreender o todo, sente a necessidade de registrar os detalhes. Para Derdyk (1990), de início, a criança não tem uma preocupação explícita para registrar a anatomia do corpo, só quando amadurecem algumas capacidades cognitivas, por meio da maturação biológica e da interação social, ela começa a desenhar formas, nas quais o adulto pode observar o aparecimento dos detalhes no desenho e perceber sua localização em um determinado tempo e espaço.

Finalmente, no texto 4, o garoto desenha apenas três personagens, mas não as identifica por escrito, como fez no texto anterior, talvez por perceber que as formas de seu desenho estão melhor definidas que as outras, além de, provavelmente, crer que a redução do número de personagens fará com que o leitor identifique mais facilmente quais ele quis representar :

Lincoln Guimarães Oliveira 4/11/98 7, anos
 o chapéu tinha vermelho

era uma vez uma menina bonita sua mãe mandou ir para casa da vovó sua mãe mandou ir pelo caminho mais longo mais longe para não ser vista aí ela se encontrou com o lobo mas eles não ficaram juntos até a casa da vovó o lobo foi pelo caminho mais curto e ele comeu a menina e a vovó viu e levou a vovó para a polícia



Nos desenhos do texto 4 de Lincoln, observamos a representação dos personagens em movimento: as pernas estão em posição de alternância, uma na frente e a outra atrás como se andassem. Segundo Derdyk (*op. cit.*:123), o desenho de um corpo em movimento exige da criança uma maior percepção do esquema corporal, o que reflete uma maior percepção de si. Assim, *a criança percebe o entorno, e o desenho começa a funcionar como uma câmara em movimento, circulando em torno do objeto, em nosso caso, a figura humana.*

Nos textos das crianças, os desenhos estáticos se sobrepõem sobre aqueles que estão em movimento. Isto ocorre, para Calkins (1989: 67), porque a produção de desenhos estáticos pelas crianças funciona como um meio de “congelar” uma cena ou um objeto, para que possa ser visto mais objetivamente e apreendido como o ritmo da escrita:

O mundo envolve um fluxo de idéias e atividades tão rápido, e a escrita é tão lenta, tão limitada, que a seleção torna-se um problema até mesmo para os escritores habilidosos. Como isto deve ser ainda mais verdadeiro para os escritores principiantes! Em seus desenhos, as crianças tomam um pedacinho do mundo e o congelam por um momento; então com o desenho em sua frente, começam a trabalhar nas palavras que a acompanham.

Calkins (*op. cit.*) acredita, ainda, que os desenhos de frente e estáticos feitos pelas crianças indicam um estágio mais elementar do desenho ao passo que aqueles de perfil e em movimento revelam um estágio mais avançado. De início, não concordamos com a autora, pois, no conjunto de textos analisados, são diversos os desenhos de crianças maiores que conservam o desenho estático. Assim, mesmo não abandonando totalmente as variáveis propostas pela autora, acreditamos que elas são insuficientes na explicação do fenômeno.

Segundo Mèredieu (1994), o desenho da figura humana, seja em movimento, ou não, marca a passagem do desenho como traço para o desenho como signo, passando a ser,

então, um mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a percepção, a imaginação e a memória.

Os textos das duas crianças do GA, Lincoln e Lucas, mostram-nos que, de início, o uso do desenho, como um recurso para expressar suas idéias, tende a desaparecer cada vez mais, embora não desapareça totalmente. Depois o desenho é utilizado como um recurso para a finalização do texto, evidenciando que, à medida que a criança conquista autonomia para escrever, o desenho e a escrita tornam-se independentes, apesar do significado entre eles permanecer associado. Tal fato explica a tendência das crianças em dispensar paulatinamente o desenho.

Segundo Pillar (1996), quando desenho e escrita são construídos simultaneamente há uma correlação entre eles e, quando apenas a escrita é construída, ocorre uma precedência do desenho sobre ela, isto é, a criança precisa se desenvolver primeiro no desenho para depois refazer o mesmo percurso em um outro tipo de linguagem.

As crianças que compõem nosso *corpus*, desde cedo, parecem incorporar seus desenhos como um recurso auxiliar à escrita, uma vez que eles, seja pela quantidade de dados a serem transmitidos, seja pela qualidade e sofisticação dos recursos utilizados e, sobretudo, pela relação da criança com o desenho, assumem cada vez mais o papel de escrita pictográfica funcional.

O desenho, ao fazer parte da perigrafia de um texto, não deve ser concebido como um mero acessório ou como um não-texto. Ao lançarmos nosso olhar sobre o desenho infantil percebemos diversas possibilidades de vê-lo: há quem o veja antes das palavras, há quem o veja após a leitura, há quem o leia na ordem em que aparecem e há até mesmo quem não o veja. Da parte de quem o fez, acreditamos que ele se caracteriza como um modo diferente da criança se colocar no texto.

Enfim, o desenho compõe a formulação do texto, servindo para ilustrar o escrito, substituí-lo, complementá-lo, destacar algum ponto ou suscitar novos ditos. De qualquer modo, as crianças utilizam o desenho para completar seu texto e isto, provavelmente, baseia-se na sua preocupação com a compreensão que o leitor terá do texto escrito.

Analisarmos o desenho como uma das estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação permitiu-nos concluir que ele é uma atividade que influi na construção do conhecimento, especialmente na construção da escrita. Desse modo, permitir às crianças que desenhem, ao invés de ser visto como atividade artística ou até mesmo como um passatempo, é propiciar-lhes expressar suas idéias, seus modos diferentes de expressão do eu, o que caracteriza uma face singular da produção de texto.

Segundo Marin (2001), esses elementos icônicos ultrapassam na página escrita a própria leitura e, apesar de serem considerados por alguns como “marginais”, não são, de modo algum, inocentes.

Certamente não são inócuos, pois assumem o intuito discursivo das crianças que os utilizam, sinalizando uma tentativa de superar a carência de sinais gráficos, que podem veicular os sentidos por elas pretendidos, provocando no leitor os efeitos desejados, além de poderem ser percebidos, de acordo com as considerações feitas neste trabalho, como uma atividade sensível, inteligente e cultural, que envolve várias manifestações do comportamento visual infantil e que integra os planos da realidade e da imaginação.

Nesta seção vimos que o desenho configura-se como “a porta de entrada” para a criança lidar com os mundos da realidade e da imaginação. Mas a criança não pára por aí. Segundo Ferreira (1997: 71), quando a criança produz textos nos quais utiliza o desenho e a escrita ela já entendeu que

aquilo que ela pensou pode ser desenhado, passando assim da linguagem oral para a linguagem gráfica desenhando. E entende também que aquilo que desenhou pode ser traduzido para a forma escrita e que esta é mais elaborada e necessita de regras para poder cumprir sua função social.

A análise dos desenhos produzidos pelas crianças nos permitiu concluir que, de fato, a criança começa primeiro a desenhar e depois a escrever, no entanto, não podemos considerar o desenho como um estágio inferior ao da escrita ou a escrita superior ao desenho, o que ocorre é a complementação de um em relação ao outro.

Neste trabalho, reconhecemos a importância de todos os autores supracitados para os estudos sobre o desenho, no entanto, optamos pela perspectiva vygostskiana, por levar em consideração os aspectos sociais envolvidos na escrita das crianças.

Desse modo, à medida que vai dominando os recursos próprios da língua escrita, a criança utiliza-os como uma outra possibilidade de desvendá-la, imprimindo, por exemplo, elementos de seu cotidiano, ponto que será abordado a seguir.

4.2. Introdução de elementos vicários

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, objetos e pessoas do seu meio.

A imaginação forma-se por meio de experiências com a realidade, mas não se prende a ela, pois a criança a ressignifica. Segundo Vygostsky (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 ressignificação do mundo real, elemento que faz parte de toda cultura e que consolida as relações que o indivíduo mantém com o grupo social ao qual pertence.

Segundo Vygotsky (2007:38), 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. Alguns teóricos como Sutton-Smith (1981), Perroti (1990) e Jobim e Souza (1994) delinearão, em perspectivas diferentes, a importância destes elementos do cotidiano na reescrita de textos infantis.

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 idéias 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 transformação.

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, 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 pictográfico³³, os desenhos feitos pelas crianças, já que 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 imaginação 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 em 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 modelos da norma culta.

Os estudos de Vygotsky (2007) mostram que a fantasia 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: 19)

(...) o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos

³³ A influência dos elementos da realidade nos desenhos já foi analisada no item 5.1.

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) também 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: 62) 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.

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 delas se dissipa, pois a escola, tentando acompanhar a sociedade, é muito padronizada e massificante.

Segundo Coelho (2000), essa mistura de imaginação e realidade faz parte do desenvolvimento 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 com esta idéia Zilbermann (2001: 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

lingüística 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 Vygotsky (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.

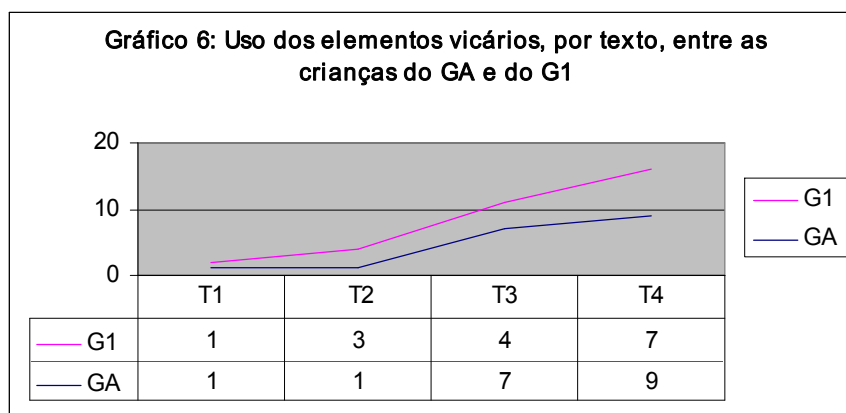
Jean (1991) e Duborgel (1992), teóricos da pedagogia do imaginário, e que adotam um referencial teórico piagetiano, acreditam que a imaginação é a consciência do real. Ela é uma atividade mental que não se reduz apenas à percepção da realidade, mas está na capacidade do indivíduo de construir representações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

Assim a relação imaginação e escrita torna-se possível na medida em que a primeira permite à criança desenvolver conceitos sobre o uso e o funcionamento da escrita enquanto a outra permite traduzir o que foi imaginado pelo autor. Na materialização lingüística 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.

Neste trabalho, a imaginação, como parte do conjunto das funções superiores, constitui-se como um elemento vital para a aprendizagem e a escrita constitui-se como um meio privilegiado para expressar a imaginação. Concebendo que escrever pressupõe a recriação da realidade, procuraremos estudar, nesta seção, uma das estratégias que as crianças utilizam para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis.

A análise quantitativa dos dados nos mostrou que as crianças do GA empregam mais os elementos vicários que as do G1 e que os elementos vicários utilizados pelas crianças de ambos os grupos aumentaram ao longo dos textos, com um crescimento muito acentuado, no GA, do 2º para o 3º texto, como mostra o gráfico abaixo:



Além dessa leitura dos dados quantitativos, há algumas observações a serem feitas, que consideramos relevantes, e que serão focalizadas por grupos.

4.2.1. O uso de elementos vicários no GA

Os textos escritos pelas crianças do GA são elaborados apresentando as idéias centrais do texto original objetivamente, muitas vezes apenas listadas. Além disso, ao escreverem seus textos, as crianças deste grupo escolhem apenas alguns episódios do texto,

o que explica sua incompletude e fragmentação, como podemos perceber no primeiro texto de Lucas e no de Nara. Ambas as crianças narram a história somente até o momento do encontro da Chapeuzinho com o lobo na floresta:

era uma vez uma minina chamada chapeuzinho mermelhio
a mãe mando i para cãs da vovo purce ela estava duente e
a mãe mando pega dose e a chapeuzinho mermelho andando i cheg u lobo
(Lucas, 7 anos, 001014)

É ra uma veis uma menina que si xamava xapésino vermelho xamou para levar
do sisi nacasa da vovosinha xapesino venhaca o qefoimamai lé vé ese dosinho a
à casa da vovo e não va pela á flo resta porque mamai por que tei o lobo ta mai
tão tao filha mas xapesino mentiu de repete a pareseu o lobo.
(Nara, 6 anos, 001019)

O texto de Paulo Victor também possui episódios suprimidos: o garoto escreveu a história até o momento em que Lobo Mau engoliu a vovozinha:

Era uma vez uma menina chamada chapelsinha vermelho a mãe dela fez um
casaco a mãe dela preparou uma sexta a chapeusinho levou a sexta numeio da
floresta encontrol o lobo ele perguntou ondi você vai para a casa da minha vo
ele corel pa ra casa da vo da chapelsinho comel a vo dela o casador abril a
bariga da vodela e ve veraum feliz para sempre.
(Paulo Victor, 6 anos, 002017)

Os textos acima mostram que as crianças, em suas produções escritas iniciais, parecem preferir registrar os fatos mais impactantes, como os dois episódios descritos acima.

Percebemos também que a junção de elementos da imaginação e da realidade permite que as crianças retratem os objetos de seu cotidiano, como vemos nos textos de Diana, Érica, Lucas e Nara:

Era uma vez uma menina
que samava chapeusinha vermeliio
a mai dela dise va deixa
ece **saugadinhos** para a vovô(...) Diana (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(...) (Érica, 7 anos, 013004)

(...)o lobo comel

a vovó e a chapeu chamol
a **policé** (...) (Lucas, 013014)

(...)o lobo chegou mais rápido
que a chapeuzinho e engulio a vovosinha ele pegou o **beibidou** da vóvo e vestiu
(...)

(Nara, 7 anos, 014016)

e que recriam a realidade por meio do rompimento com o possível, como fez Eduardo ao incluir um rio azul no conto:

(...) e a mamãe também
dice cuidado porque os casadores disseram que o lobo mal
ando pela floresta va pelo **rio azul** (...) (Eduardo, 002003)

Esses elementos imaginados que as crianças utilizam em seus textos permitem-nos ver a desconstrução que ela faz do tempo, inter cruzando o passado e o futuro e resgatando, no tempo presente, o desafio do devir. Além de, segundo Risparil (2000), nos mostrar que a presença destes elementos no texto escrito é uma forma delas se apropriarem 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.

Ao estudarmos a inserção de elementos da realidade na reescrita do conto *Chapeuzinho Vermelho*, devemos considerar duas variáveis: a predeterminação do texto, pois limita a iniciativa pessoal, e a dificuldade para escrever. A combinação desses fatores evidencia melhor, comparando os dois grupos, a emergência de textos mais objetivos, nas duas primeiras produções do GA.

Após essas observações feitas no GA, passemos agora a algumas observações feitas no G1.

4.2.2. O uso de elementos vicários no G1

Os textos das crianças do G1 também apresentaram a condensação de idéias presentes nos do GA.

Acreditamos que, diferente do que ocorre nos textos do GA, a grande maioria dessas condensações representou uma atitude, por parte das crianças, de tentarem resumir e/ou transformar a versão clássica da história, a fim de não se prenderem a detalhes, considerados por elas supérfluos e buscar preservar aquilo de maior importância. Muitas vezes, esta condensação é tanta que a história se reduz a poucas linhas ou discursos importantes para a compreensão do texto se reduzem a poucos sintagmas, como podemos perceber:

Era uma ves uma menina que tava levando doses para a vovo ai ela saia cantando ai o lobo mau pegou ela ai o casado mato o lobo (João Ítalo, 011036)

Era uma vez uma linda menina chamada “chapeuzinho vermelho” que um dia foi para a casa de sua vovozinha entregar uns doces.
Quando ela estava, indo pela estrada um lobo apareceu e disse para ela ir floresta. Ela não tinha escolha então foi.
O lobo pegou um atalho pra casa da vovo e comeu ela!
Quando a chapeuzinho chegou lá o lobo também comeu ela também um caçador que estava passando por ali matou o lobo e libertou as duas. (Raul, 023047)

Nos exemplos João Ítalo e Raul, percebemos um intenso trabalho de reescrita para escrever apenas o que foi primário. Poder-se-ia dizer que este condensar de idéias feitas por João Ítalo é predominante em aprendizes da escrita e/ou em escritores iniciantes que ainda “não sabem” toda a versão de uma história, mas o exemplo do texto de Raul, que se trata da 3ª versão do texto, atesta o contrário: a condensação de idéias pode inclusive acompanhar o aprendiz durante todo o processo de alfabetização.

Seja em textos escritos com todos os episódios ou não, as crianças do G1 iniciam a introdução de elementos vicários desde a primeira versão do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

Raul foi a única criança do G1 que introduziu os elementos vicários no primeiro texto:

um lobo viu a chapel sinho **ouvindo a sua musica** Raul (011047)

André e Mellina foram duas das três crianças do G1 que utilizaram elementos vicários no segundo texto, como podemos ver a seguir:

...o lobo mão falol pra ode
vose ta indo para a casa da vovó vá pela **a linha do trem**... André (012027)

sua mãe disse chapeuzinho vermelho vá lévar alguns doces
como geleia doce **brigadeiro** um **bedaso de bolo** um **pudim** e etc
Mellina (012044)

Os elementos vicários, no G1, também tendem a aumentar, como no GA, o que nos permite concluir que à medida que a criança demonstra mais familiaridade com o registro escrito, ela introduz informações e detalhes que enriquecem sua narrativa. Por exemplo, no texto de Luce, lemos:

gostaria que você poderia leva esse pote de geléia
e esse **pão com requeijão** e esa **maisena** mas selebese va
para a direita porque o lobo mão esta por perto (Luce, 012040)

Neste texto, Luce, com o objetivo de descrever os detalhes, inseriu elementos que, provavelmente, pertencem ao seu mundo, como pão com requeijão e maizena, e que enriquecem o conteúdo da cesta.

No último texto, Luce usa a expressão “na hora”, característica da fala coloquial moderna, no diálogo entre a garota e sua mãe:

Um dia sua mãe falou:
- minha filha leve essi pote de geléia e esses doces
para sua vovó.
- **Na hora mamãe.** Luce (024040)

Semelhante modalidade da fala foi utilizada por Lara, ao mostrar Chapeuzinho caminhando pela floresta:

E la se foi Chapeuzinho: **conversando com todo tipo de gente**. Lara (023038)

Os dois últimos textos das garotas apresentam ainda um significativo aperfeiçoamento dos elementos da composição textual, como o espaçamento no início do parágrafo, o uso do travessão e a mudança de linha para indicar o diálogo. Isto nos faz acreditar que o uso dos elementos vicários encontra-se vinculado à maturidade lingüística das crianças. Além de, segundo Held (2000), ajudá-las a superar as restrições do mundo real.

A introdução dos elementos vicários na reescrita do conto fez-nos acreditar na evidência de um processo mais maduro das criança de selecionar e interpretar os objetivos do texto.

Na verdade, a utilização desses elementos vincula-se ao desafio de escrever um texto completo e sintético: em um primeiro momento, as criança utilizam elementos formais e em um outro mostram maior agilidade para reorganizarem o texto fonte.

A diversidade de fatores envolvidos na composição de um texto mostra a relação intrínseca entre o autor, o texto e o mundo. Durante a aprendizagem da escrita, a diversidade de fenômenos ocorridos nos textos, seja individual ou intergruppal deixa-nos inquietos quanto ao processo de construção da escrita pelas crianças. Estas, ao ingressarem na escola, têm como grande meta o desafio de aprender a escrever: na alfabetização, a meta é reconhecer os diversos elementos da escrita e poder aplicá-los nas produções textuais; na 1ª série, o desafio de escrever se apresenta ainda um tanto despreocupado, pois os textos parecem ser escritos de forma mais livre; já na 2ª série, devido ao tempo maior de contato com a escrita “higienizada”, típica da escola, a criança percebe o valor de conquistar a escrita, pautando-se na preocupação de “escrever bem”.

Nossos achados quanto ao emprego dos elementos vicários nos textos das crianças do GA e do G1 nos permitem concluir que o emprego destes elementos revela uma maior maturidade lingüística da criança, tanto no nível composicional quanto estrutural do texto.

Continuando a percorrer o caminho da língua escrita na lida com a imaginação e a realidade, a criança, à medida que domina esta modalidade de língua, faz uso de outras estratégias, como a adjetivação, por exemplo.

4.3. A adjetivação

A tradição gramatical, ao definir o adjetivo como *a palavra que modifica o substantivo, exprimindo aparência, modo de ser ou qualidade* (Lima, 1998:86), trata-o de forma puramente conceitual e classificatória, além de fornecer apenas explicações de ordem sintático-semântica para explicar seu uso e restringi-lo apenas como um elemento modificador. Segundo Longo, Hofling e Saad (1997:93), este tratamento dado ao adjetivo é muito limitador, pois *a interpretação do adjetivo é mais dependente de fatores circunstanciais e contextuais*.

Cunha e Cintra (1995: 267-268), por outro lado, apesar de repetirem a abordagem tradicional do adjetivo, mostram alguns vestígios de um tratamento enunciativo para seu uso e funcionamento, ao afirmarem que:

Como elemento fundamental para a caracterização dos seres vivos, o adjetivo desempenha importante papel naquilo que falamos ou escrevemos. É ele que nos permite expressar os seres e os objetos enriquecidos pelo que nossa imaginação e sensibilidade lhe atribui.

Ainda em se tratando dos adjetivos, Cunha e Cintra (*op. cit*) divide-os em duas classes³⁴, a dos adjetivos objetivos, que nomeiam as particularidades objetivamente

³⁴ Essa bipartição do adjetivo também foi feita por Mangueneau (2001), o qual os classificou em adjetivos que descrevem o mundo e aqueles que remetem ao julgamento de valor do sujeito.

apreensíveis dos entes, e a dos subjetivos, que nos permitem qualificar os seres de acordo com o que nossa imaginação e sensibilidade lhes atribuem. Enquanto os primeiros cooperam para registrar com fidelidade as características de alguém ou de algo, os outros ajudam a registrar o julgamento que temos sobre as pessoas, fatos ou objetos, como podemos ver nos textos transcritos abaixo:

Era uma vez uma **joven** chamada
Chapeuzinho vermelho (...) Matheus (013015);

(...) Chapeuzinho era muito
desobediente foi pelo caminho da floresta (...) Francisco Edson (023033)

Em termos sintáticos, existem dois tipos de relação entre o adjetivo e o substantivo, segundo Borges Neto (1991:12)³⁵: a relação atributiva é aquela na qual o adjetivo liga-se diretamente ao substantivo, assumindo a função de adjunto adnominal ou *adjunto atributivo*, e a relação predicativa é a que o adjetivo une-se ao substantivo por meio de um verbo de ligação, assumindo a função sintática de predicativo ou *adjunto predicativo*.

Semanticamente, o adjetivo será definido como a palavra que exprime noções qualificativas atribuídas ao seres. Daí ser possível imaginar a importância de seu emprego no discurso literário, visto que a manifestação da qualidade implica uma atitude valorativa.

A adjetivação, segundo Monteiro (2005), sedimenta-se por meio de um determinado ambiente social, por interpretações pessoais e, muitas vezes, relaciona-se à própria cultura. O autor exemplifica este fato citando Gilberto Freyre que considerava a palavra *molambo* mais expressiva que *farrapo*, talvez por se tratar de um termo de origem africana bastante utilizado na infância do escritor pela mãe-preta, e, portanto, toda uma afetividade foi instaurada em torno do vocábulo.

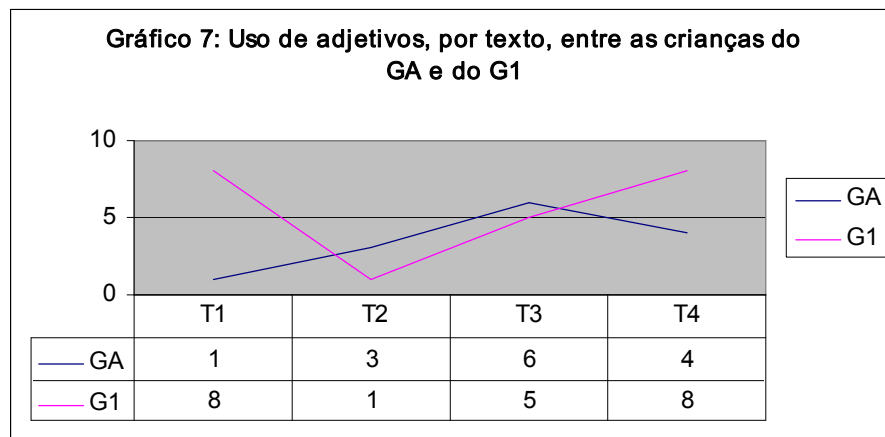
³⁵ BORGES NETO, José. *Adjetivos: predicados extensionais e predicados intensionais*. Campinas: ed. da Unicamp, 1991.

Nos textos produzidos pelas crianças, as quais se encontram em fase de aprendizagem da língua escrita, acreditamos que utilizar um ou outro lexema para caracterizar os elementos que compõem a narrativa, como *Era uma vez uma linda menina* parece seguir os mesmos princípios, isto é, a criança, ao estabelecer relações entre vida e escritura, vai delineando uma reconstrução de realidades internas, em que será possível perceber e assimilar uma visão de mundo dentro e fora de si mesmo, por meio dos perfis projetados esteticamente nos textos. Desse modo, a criança vai compondo, resgatando fatos de seu cotidiano e configurando também desejos e possibilidades de uma imaginação cristalizada interpessoalmente.

O texto literário infantil, segundo Monteiro (2005), é regido pela simplicidade, pela magia, pelo encantamento, características que o fazem ser fonte de maravilhamento, de reflexão pessoal e de espírito crítico. Como objeto semiótico, esse texto instiga uma recriação que desbloqueia a imaginação do autor, dinâmica indispensável para o desenvolvimento de uma criança que será capaz de reinventar o mundo. As crianças criam e recriam a própria vida no jogo lúdico da língua, articulando realidade e imaginação. Por exemplo, as personagens dos contos de fada tradicionais muitas vezes parecem ser mais próximos dos seres humanos, e suas atitudes refletem os dias atuais, como a introdução do telefone e do computador nas histórias reescritas pelas crianças. Apesar de os contos tradicionais aparecerem imbuídos de elementos da realidade, uma coisa não mudou: a imaginação, que não nos conduz apenas à irrealidade. Ela ajuda o autor a traçar o percurso da atividade criadora e a inserir-se no mundo.

Segundo Bakhtin (1992), qualquer elemento lingüístico, ao entrar na corrente da enunciação ativa, entrará no campo da avaliação, da apreciação, pois sem a enunciação não há palavra. Sendo assim, o sentido valorativo do adjetivo permite desencadear o aspecto criativo das mudanças de significação dos enunciados.

Nos textos produzidos pelas crianças, percebemos que as do GA usam menos os adjetivos que as do G1. Em geral, apesar de as primeiras produções desse grupo ainda apresentarem problemas de grafia e segmentação, as crianças, provavelmente, por já dominarem as representações gráficas mais do que as da alfabetização, recheiam suas narrativas com segmentos nos quais fazem apreciações sobre personagens, caracterizando-as de alguma forma, daí o surgimento de mais adjetivos no G1 que no GA:



O adjetivo, como um elemento que demonstra as marcas explícitas da inserção do autor em seus textos, possui função modalizadora.

Bronckart (1999), ao enumerar os componentes básicos da arquitetura textual, enumerou algumas pistas formais que o autor utiliza para construir seu texto, essas marcas modais de sua presença no texto foram denominadas *modalizações*, que consistem no uso de vocábulos e expressões que assumem um valor semântico no processo de construção de significados de um texto e marcam o posicionamento, as avaliações que a criança faz sobre o que diz ou escreve.

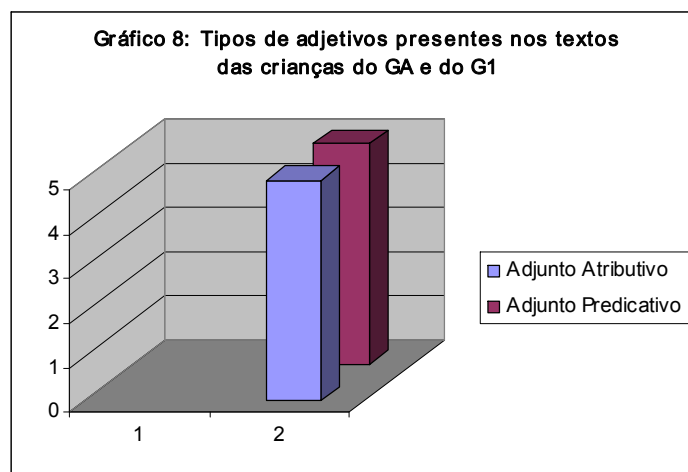
Segundo Bronckart (1999), as modalizações podem ser subdivididas em: a) **lógicas**, que julgam o valor de verdade das proposições enunciadas como certas, prováveis, improváveis; b) **deônticas**, que avaliam o enunciado à luz da ótica social; c) **pragmáticas**,

que julgam uma das facetas da responsabilidade de um personagem-agente do texto; d) **apreciativas**; que julgam mais subjetivamente o valor de verdade das proposições, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão da(s) instância(s) que avaliam.

As modalizações apreciativas ainda se caracterizam por serem as mais facilmente detectadas pelo leitor, devido ao seu grande uso e à variedade das categorias gramaticais através das quais se manifestam, principalmente, com os adjetivos.

Estes, segundo Neves (2000), atribuem uma propriedade singular à classe de substantivos de duas maneiras, qualificando-a e subcategorizando-a. O adjetivo também pode aparecer sob a forma de locução adjetiva e sob a forma de substantivos, quando deixam de ser referentes e passam a ser referência.

Nos textos que compõem o *corpus*, as relações, enumeradas por Borges Neto (1991), entre substantivo e adjetivo apareceram de forma equitativa, como podemos observar no gráfico 8:



Os textos de Beatriz e Carolina exemplificam os casos do adjetivo funcionando, respectivamente, como adjunto predicativo e adjunto atributivo:

(...) Como o lobo era **esperto** demais
foi pelo caminho mais curto (...) Beatriz (013001)

(...) ai ela encontrou um **simpático** lobo
que queria comela (...) Carolina (011028)

Carolina atribuiu ao lobo a característica de simpático na sua primeira versão do conto. Talvez ela nem conhecesse o significado desta palavra, mas por tê-la vista em outras histórias utilizou-a em seu texto.

No texto 2, a garota não usou adjetivos para o lobo, apenas reproduziu os adjetivos da versão original do conto.

No texto 3, Carolina atribuiu diversos adjetivos aos outros elementos da história, mas ao referir-se ao lobo, utilizou um que, naquele contexto, possui valor depreciativo, mostrando que a esperteza do lobo refere-se ao ato de enganar Chapeuzinho:

Ela tinha uma **linda** capa toda vermelha (...)
depois de uma **pequena** caminhada ela viu o lobo mau.
O lobo como é mais **esperto** chegou na casa da vó (...)
Carolina (013028)

No texto 4, a garota utilizou, ao referir-se ao lobo, o adjetivo grande, significando, provavelmente, que a estatura do lobo dever ser motivo de medo para Chapeuzinho.

No meio do caminho ela viu uma **linda** flor e um **grande** lobo.
Carolina (014028)

Apesar de o adjetivo em função predicativa ser considerado por Borges Neto (1991) uma relação mais complexa entre o substantivo e o adjetivo que na função atributiva, isto não se confirmou em nossos achados, pois tanto as crianças do GA quanto as do G1 utilizaram o adjetivo na função predicativa, como mostrou o gráfico 8.

O uso dos adjetivos também foi estudado por Charaudeau (1992). O autor, ao se referir à qualificação como um processo que atribui uma propriedade, uma qualidade a um

ser, inclui o adjetivo como a classe primordial desse processo. Esta propriedade qualificadora do adjetivo resulta do modo pelo qual a criança percebe e constrói o mundo ao seu redor, mostrando-se como um autor que vê as qualidades e identidades dos seres.

Segundo o autor (*op. cit.*), o adjetivo permite-nos identificar duas visões sobre os seres: a visão objetiva, aquela na qual mostramos apenas a percepção física, institucional dos seres, e a visão subjetiva, a que permite ao autor manifestar uma apreciação positiva ou negativa sobre alguma coisa. Em nosso trabalho, optamos por focalizar o adjetivo apenas em sua visão subjetiva, pois ela nos permite identificar a avaliação pessoal da criança em relação às personagens do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Vejamos, então, o emprego dos adjetivos nos textos das crianças que constituem os dois grupos.

4.3.1. A adjetivação no GA

O uso de adjetivos não-canônicos, empregados com significado diferente da versão original do conto, pelas crianças de nosso *corpus*, começou quando elas se encontravam ainda na alfabetização, apesar de, nesta série, seu uso ocorrer em apenas 11 textos.

Nos textos das crianças do GA, apenas Érika utilizou adjetivos não-canônicos nos primeiros textos:

(...) e ela foi so que sabia
que tinha o lobo
mas o lobo **que era esperto**
inventou que era um anjo (...) Érika (001004)

(...) o lobo comeu a vovo e disse
que quiria come
ela a chapeuzinho
ela coreu **apavorada**. Érika (002004)

A baixa ocorrência de adjetivos nos primeiros texto deste grupo pode ser um indício de que as crianças que ainda não foram totalmente alfabetizadas tendem a produzir

narrativas em que não expressam avaliação, quer positiva ou negativa, acerca do desempenho das personagens da narrativa, por não dominarem ainda a língua escrita.³⁶

No GA, o uso dos adjetivos, como uma avaliação pessoal³⁷ dos fatos da história, ocorreu com mais intensidade a partir do terceiro texto, como podemos observar abaixo:

(...) Como o lobo era **esperto** demais
foi pelo caminho mais curto (...) Beatriz (013001)

(...) Chapeuzinho Vermelho
foi pelo caminho da floresta e o **safado** do lobo
foi pelo caminho do lago (...) Érika (013004)

Interessante observarmos que no texto de Beatriz e no de Érika, transcritos acima, a informação de que o lobo enganou Chapeuzinho, ao fingir ser um anjo e mandar a menina ir pelo caminho mais curto, foi acrescida de um posicionamento individual, isto é, elas empregam o discurso avaliativo, que se caracteriza pela inserção do sujeito no enunciado, traduzindo uma atitude apreciativa.

Acreditamos que o uso de adjetivos nos textos das crianças não é aleatório, pois, segundo Da Cal (1982: 112), *sem adjetivos o substantivo perde clareza e individualidade, tornando-se amorfo, despido, incolor*. O adjetivo expressa as reações emocionais das personagens diante dos fatos e, por seu intermédio, podemos estabelecer a escala de valores que um autor direciona a uma personagem. No *corpus*, o lobo, pelas peripécias que faz ao longo do conto, jamais poderia receber adjetivos melhorativos³⁸, então as crianças, para revelarem o caráter do lobo, caracterizam-no negativamente.

³⁶ Esta situação, no entanto, apresenta-se diferente na produção de narrativas orais. Segundo Perroni (1992), entre os quatro e cinco anos de idade a criança já mostra certa autonomia ao narrar, explicitando a voz do autor, por meio de comentários e avaliações.

³⁷ O adjetivo neste contexto é denominado por Neves (2000), como um modalizador apreciativo.

³⁸ Segundo Kerbrat-Orecchioni (1980), temos adjetivos pejorativos (desvalorizantes) e melhorativos (lisonjeadores e valorizadores) ou ainda, segundo Neves (2000), respectivamente, adjetivos disfóricos e eufóricos.

Um outro aspecto a ser observado no uso do adjetivo é a posição que ele ocupa no sintagma nominal. Segundo Malheiros (1982), a anteposição do adjetivo, como ocorreu nos textos de Érika e de Matheus, coloca as qualidades em primeiro plano, pois são elas que anunciam a personagem. Além disso, esta classe de palavra atribui uma conotação afetiva ao substantivo, levando o leitor a se envolver mais facilmente com o texto. Já a posposição do adjetivo, conforme ocorreu no texto de Beatriz, confere ao texto um caráter mais objetivo, tornando a informação mais firme.

Vejamos agora o uso dos adjetivos no G1.

4.3.2. A adjetivação no G1

Nos textos das crianças do G1, a presença de adjetivos, diferente dos utilizados na versão tradicional de *Chapeuzinho Vermelho*, ocorreu em 20 textos, e, diferente dos textos do GA, em que há apenas uma ocorrência do adjetivo na primeira produção, no G1, seis crianças utilizaram-no no texto 1. Vejamos alguns exemplos, a seguir:

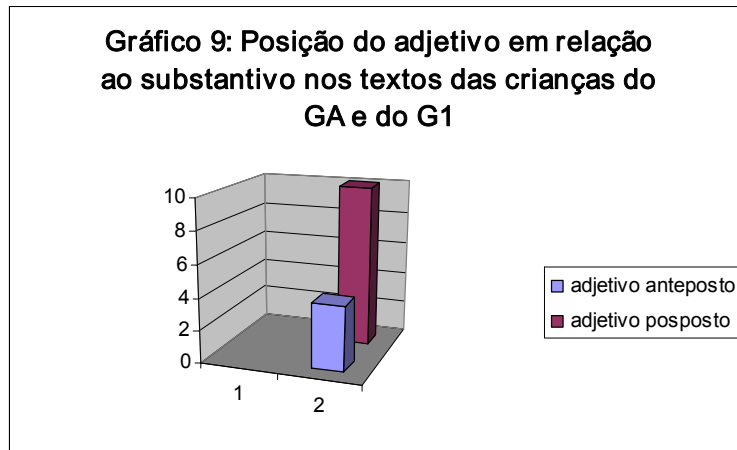
Aí ela encontrou um **cipatico** lobo (...) (Carolina, 011028)

era uma vez uma menina muito **boa** e **umiude** (...) (Mellina, 011044)

era uma veiz uma menina
chamada Chapeuzinho Vermelho
sua mae era **pobre** (...) (Ticiania, 011049)

O uso dos adjetivos não-canônicos em narrativas produzidas por crianças, segundo Costa Silva (2000) e Shiro (2003), mostra que o aprendiz está em processo de constituir-se como autor de seu texto, e, assim, responsabilizar-se pela avaliação do que é narrado.

Observando a posição do adjetivo em relação ao substantivo, tivemos um predomínio da posposição sobre a anteposição, como mostra o gráfico abaixo:



Os textos de Luce e Ticiano exemplificam nosso achado.

Luce no 1º texto usa o adjetivo posposto para qualificar os doces que Chapeuzinho deveria levar para sua vó:

(...) Chapeo zinho vermelho para ode vai vo visita a vovó levo doses **gostozos**
 (...) (Luce, 011040)

No texto 3, a menina novamente recorre ao detalhamento, agora para descrever Chapeuzinho Vermelho:

Era uma vez uma menina muito **bonita** ela tinha cabelos **loros** e **cacheados**. Luce (023040)

E, no último, continua a descrever Chapeuzinho Vermelho de uma forma diferente do texto original,

Era uma vez uma menina de olhos **negros**, cabelos **loiros** e muito **obidiente**. Luce (024040)

Ticiano apenas usa o adjetivo não canônico posposto no último texto, como podemos conferir abaixo:

(...) E si encontrou com o lobo-mau e disse quem era ele e ele disse que era um lobo **bonzinho** que não machucava ninguém. (...) (Ticiano, 024049)

Segundo Neves (2000),³⁹ ao usarmos um termo posposto a outro, estamos enfatizando o primeiro em relação ao segundo, embora, muitas vezes, não façamos isso de modo consciente. Para Charaudeau (1992), a posposição sugere um sentido qualitativo e subjetivo ao termo anteposto, no caso, o substantivo, revelando como o autor imagina um personagem.

Ainda segundo o autor (*op. cit.*), os adjetivos podem ser classificados quanto aos tipos de qualificação: a qualificação dos seres, em que as propriedades identificam o ser por meio de seus estados qualitativos, e a qualificação das ações, cujas propriedades identificam o ser através de um comportamento. Encontramos, nos textos produzidos pelas crianças, a predominância da primeira qualificação em relação à segunda, como podemos perceber nos textos de Luce, já explicitados acima, e no de Marcela:

(...) o lobo feis um café bem **gosto** sopra
os casadores gostarem do café (...) (Marcela, 024041)

Este privilégio da qualificação dos seres ocorreu porque, segundo Charaudeau (*op. cit.*), na narração, o autor tende a montar sua história sobre os seres por meio de atributos que os distinguirão dos outros e determinarão sua natureza. Isto é, ao reescrever uma história, o autor sente a necessidade de utilizar atributos que traçam o perfil de algum componente da narrativa, construindo, assim, uma realidade imaginária que envolve o leitor. Esta realidade é criada por meio de modificações, de criação do novo, que permitem à criança usar a imaginação para outras possibilidades de apreender o mundo.

Além de o adjetivo registrar, por meio da escrita, o trabalho imaginativo da criança, acreditamos também que nas intercalações isto também aparecerá. Delas trataremos a seguir.

³⁹ NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do português. São Paulo: ed. da Unesp, 2000.

4.4. Os comentários metaenunciativos: as intercalações

Neste trabalho consideraremos as operações metadiscursivas aquelas que, segundo Geraldi (1991: 213), mostram a criança-autora,

ora dirigindo-se aos seus destinatários perguntando sobre a compreensão do que se está dizendo, ora comentando o que se está dizendo, ora “corrigindo” interpretações (...) ora referindo-se ao que vai dizer (...) ora definindo condições sobre a continuidade do discurso. Quando dirigidas aos destinatários, podem convidá-los à escuta, chamar sua atenção sobre o que se está dizendo, ou sobre as expressões que estão sendo usadas.

Inseridas nestas operações estão as intercalações que, quase sempre, representam uma interrupção no fluxo discursivo.

Sob uma perspectiva histórica, as intercalações, na Retórica Antiga, eram concebidas como digressões, o *parekbasis*, conteúdo descentrado, sem relação com o restante do texto. Este tipo de construção foi estudada por Aristóteles em *Retórica*. Neste livro, o filósofo grego (1998:45) trata da censura que ele faz à digressão:

não resta a menor dúvida de que matérias externas ao assunto são descritas como arte por aqueles que definem como arte aquelas coisas como, por exemplo, o que devem conter o proêmio, a narração e cada uma das demais partes do discurso.

Já Cícero e Quintiliano consideraram-nas como recursos que favorecem o discurso, no entanto fazem duas observações: elas não são uma parte fixa do discurso e nem seu uso deve ser exaustivo. Tais observações mostram que os dois poetas consideravam as intercalações como uma técnica retórica de ampliação e, ainda, que ela não é uma parte do discurso, mas lhe é útil.

Tal posição é verificada por Reboul (1998: 59) para quem

no texto judiciário prevê-se um momento de relaxamento, a digressão, trecho móvel (...) que se pode colocar em qualquer momento do discurso, de preferência entre a confirmação e a peroração (...) a digressão tem como função

distrair o auditório, mas também apiedá-lo ou indigná-lo; pode até servir de prova indireta quando feita como evocação histórica do passado longínquo.

As palavras de Reboul (*op. cit*) mostram-nos que, apesar do caráter desviante, a digressão é uma estratégia usada no exercício da escrita.

Este caráter estratégico da digressão tem por função promover um afastamento do assunto em questão. Tal promoção parece ter assumido ao longo dos anos uma conotação pejorativa, ligada à idéia de descontinuidade e fragmentação, um problema no curso das idéias do texto. Este pensamento é assumido por Moisés (1974: 30) que, baseando-se em Aristóteles, reafirma consistirem as digressões na *inserção da matéria estranha àquela tratada no momento*, apesar de acrescentar algumas considerações sobre os conteúdos que podem ser digressionados e de seus modos específicos de expressão, como a *asserção*, quando o adversário tem razão em um argumento; *licença*, expressão de um pensamento que choca o público; *dubitatio*, quando o orador pede ao público um conselho sobre a conformação do discurso e *apóstrofê*, quando o orador se dirige ao adversário ou às pessoas ausentes.

Ainda segundo Moisés (*op. cit*), o conceito de digressão possui um sentido negativo já desde sua etimologia: do latim *digressione*, significa afastamento, separação, isto é, desvio ou suspensão temporária do assunto tratado; inserção de informações paralelas, alheias ao enunciado. Em Ferreira (2000: 236) encontramos um conceito semelhante: digressão é um *desvio de rumo ou assunto, excursão, passeio, subterfúgio, evasiva*.

É necessário esclarecermos que, embora nem todos os “desvios” sejam irrelevantes, não podemos deixar de conceber que algumas intercalações podem perturbar o texto devido à falta de domínio dos recursos formais necessários à construção textual. Se não for assim, ficaremos com a idéia de que não existem textos problemáticos. A Retórica Antiga considerava ainda que as digressões poderiam apresentar qualquer tamanho, adaptar-se a

qualquer discurso e aparecer em qualquer parte do texto e em qualquer obra, como no romance e na poesia épica.

Já na Retórica Clássica, a digressão é vista sob duas possibilidades de uso, em seus efeitos, sejam eles negativos ou não, já que o fato de ser um processo de inserção é secundário; a ênfase está no efeito de desvio.

A ênfase no uso estratégico da digressão é ampliada na Retórica Moderna. Plebe e Emanuele (1992) lembram-nos que, na época moderna, o destaque foi para a interclusão, informação interrompida que provoca no leitor um vazio de conteúdo. Os autores afirmam ainda que este vazio suspende o curso da leitura, sendo, por isso, o uso da digressão uma estratégia que prende a atenção do leitor e torna viva sua participação, no sentido de preencher estes vazios.

Já nas gramáticas normativas, as inserções chamam a atenção porque elas se apresentam como um “escorrego” dentro da sintaxe. Daí se justificarem as observações feitas sobre as orações que, dentro de parênteses, são destituídas de um vínculo com a estrutura oracional. Essas orações são definidas segundo seu aspecto gráfico – o de parentetização, por isso em algumas gramáticas, como em Kury (1960, p.70), elas são nomeadas de “orações intercaladas e interferentes” e em Melo (s/d, p.328), “justapostas ou parentéticas”.

Rocha Lima (1998) procura categorizar esses fragmentos chamando-os de orações justapostas, a saber: a intercalada, a apositiva e a adverbial. Em relação à intercalada, o autor (*op. cit.*: 262) afirma que *há duas orações de sentido independente, uma das quais se intercala na outra, interrompendo-lhe a seqüência*, e exemplifica com “Meu pobre companheiro (que perda irreparável) morreu nos meus braços.”

Cegalla (1999), Garcia (1999) e Savioli (1999) reafirmam a definição de Rocha Lima (1998), transcrita acima, sobre as orações intercaladas definindo-as, respectivamente, como *orações acrescentadas à margem da frase, figurando no período como elementos estranhos a sua estrutura*. (Cegalla, 1999: 286); *orações que não pertencem à seqüência lógica das outras no mesmo período*. (Garcia, 1999: 180) e *orações sintaticamente independentes*. (Savioli, 1999: 235).

As intercalações, observadas pelo viés semântico, são enfatizadas por suas funções informacionais. De acordo com Kury (1985: 70), elas *representam um comentário, uma ressalva, um desabafo do autor, de valor antes expressivo, estilístico, do que sintático, gramatical*. Este pensamento é compartilhado por Bechara (1999: 98) para quem as intercalações *podem denotar advertência, citação, desejo, escusa, opinião, permissão e ressalva*.

Vemos nas definições acima que os gramáticos antecipam questões sobre a subjetividade na linguagem. Segundo Paiva (1999), os gramáticos fazem isso no momento em que se referem às funções expressivas das intercalações e também quando assumem que elas são, por exemplo, um desabafo do autor e que não têm valor sintático.

Os Manuais de Redação tratam também do uso das intercalações.

O compêndio de Sayeg-Siqueira (1995: 71-72), apesar de não ser um típico manual, assume um caráter normativo devido às críticas que faz ao uso de segmentos inseridos que, segundo eles, representam um defeito textual, utilizando-os para exemplificar *os problemas de encadeamento lógico das idéias*.

Já em Fulgêncio e Liberato (1996), as intercalações aparecem nas questões referentes aos problemas de leitura devido à distinção entre fala e leitura. Segundo as autoras (op. cit.: 12-13),

para o leitor inexperiente, os pontos em que os textos escritos diferem dos orais são pontos críticos em que pode haver problemas de compreensão (...) Na linguagem oral, o falante repete, após as inserções, o que havia dito anteriormente. Já na escrita, não há repetições nesses mesmos casos, o que acarreta uma sobrecarga no mecanismo decodificador, com o perigo de quebra de compreensão no caso de leitores fracos.

As autoras baseiam seu pensamento na visão de Perini (1995: 14), para quem a *presença de uma inserção entre os grandes constituintes, constitui um fator de dificuldade de leitura*. Tal posição é defendida também por Martins (1997: 157) ao tratar das intercalações no texto jornalístico como *condenáveis, pois desviam a atenção do leitor*.

Vimos que as perspectivas acima tratam as intercalações tanto de modo positivo quanto negativo. Essas divergências nos mostram um tratamento motivado pela natureza do fenômeno: sejam as intercalações desviantes, acessórias, adicionais, desnecessárias ou prejudiciais; sejam elas vistas como ação do sujeito sobre o seu dizer, foi de deslocamento que se falou. Os caminhos trilhados, diferentemente, convergem no sentido de que ambas as considerações viram o fenômeno escapar às possibilidades de análises. Neste trabalho, portanto, as intercalações podem ser definidas como interlocuções feitas por meio de inserções, esclarecimentos que a criança utiliza para inserir-se como autor em suas produções.

A operação de inserção parece estar associada ao monitoramento global da atividade que está sendo realizado pela criança, o que lhe permite mergulhar no texto e perceber que há informações necessárias à compreensão as quais estão ausentes.

É interessante observarmos que esses comentários se apresentaram relacionados a questões de natureza lexical e conceitual, e isto, segundo Barros (2003), pode evidenciar que, na atividade de construção da linguagem escrita, co-existem um sistema de referência lingüístico e um não-lingüístico, vinculados à cognição de um modo geral.

Segundo Bakhtin (1988), as regras da língua naturalmente existem, mas seu domínio é limitado, e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo. Se explicassem, não haveria espaço para as pessoas criarem a si próprias e ao mundo. Existem modos diferentes de se expressar refletindo a diversidade da experiência social. O que constitui essas linguagens é algo extralingüístico. Ora, se a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo contínuo na corrente de comunicação verbal,

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) (Bakhtin, 1988: 108)

Para nós é de extrema importância compreender as estratégias que as crianças utilizam para lidarem com os planos da realidade e da imaginação, pois eles são frutos, acreditamos, da existência e das histórias partilhadas e do que delas foi produzido nas relações culturais e simbólicas.

Segundo Halliday (1973), a linguagem serve, em primeiro lugar, para expressar, organizar conteúdos, assim, a criança, ao fazer suas escolhas léxicas, transmite suas experiências, seus conhecimentos, suas emoções, seus pensamentos para seu interlocutor. E é por meio dessas escolhas, influenciadas pela organização do texto, que o leitor apreenderá aquilo que lhe está sendo transmitido. Ainda segundo Halliday (*op. cit*), a escolha de uma palavra pode expressar um tipo de significado; o modo como é empregada, sua posição no texto terá um objetivo determinado e, com certeza, produzirá um sentido específico.

A seguir trataremos de dois tipos de intercalações: os parênteses e as orações intercaladas.

Os parênteses, para Jubran (1999: p. 131), são entendidos como *um dos recursos pelos quais os interlocutores articulam o texto falado, manifestando, na sua materialidade lingüística, as posições que assumem na situação de enunciação e o correlativo envolvimento com o ato de fala que executam*. Ainda segundo a autora (*op. cit*), as inserções parentéticas, nos textos falados, evidenciam as atitudes avaliativas dos interlocutores no momento da situação comunicativa em que estão inseridos. Apesar de essas considerações feitas pela autora referirem-se ao texto falado, acreditamos que elas podem também ser observadas no texto escrito, pois fala e escrita se valem do mesmo sistema lingüístico, apesar das especificidades de cada modalidade de uso da língua.

Segundo Jubran (*op. cit*), existem quatro grandes classes de parênteses, classificadas em uma perspectiva textual-discursiva, que focalizam:

- a) a construção tópica do texto;
- b) o locutor;
- c) o interlocutor;
- d) o próprio ato comunicativo.

Enquanto a tipologia sugerida acima se baseia em uma perspectiva funcional, pois estes são concebidos no exercício de suas funções textual-discursivas, a gramática normativa apresenta-os como um sinal cuja função principal é apontar a melodia, a entoação.

Para Cunha e Cintra (1985), os parênteses devem ser utilizados para intercalar, em um texto, qualquer indicação complementar, secundária, como referências a datas, indicações bibliográficas, citação textual de uma palavra ou frase traduzida, isolar orações intercaladas com verbos declarativos e, em uma peça de teatro, fazer as indicações cênicas.

A nosso ver, esta indicação para o uso dos parênteses vai de encontro à perspectiva funcional, pois estes elementos, os parênteses, constituem parte fundamental na construção do sentido do texto, aproximando seus interlocutores na situação comunicativa da qual participam, pois o texto é objeto de interação. Para ilustrar os exemplos da utilização dos parênteses em sua gramática, os autores (*op. cit.*) recorreram aos excertos literários em que não há contexto para uma análise das funções textual-interativas dos parênteses. Os excertos são apresentados como um simples recorte, em que a língua analisada é um modelo considerado ideal, vista de forma estanque.

Bechara (1999: 604-605) considera os parênteses como *sinais de comunicação ou de mensagem e de pausa inconclusa*. Diz ainda que os parênteses assinalam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado, além de estabelecer maior intimidade entre o autor e o leitor. Isso nos parece contraditório, pois como pode admitir que, na escrita, o uso das inserções parentéticas ampliam a intimidade entre os participantes de uma comunicação ao mesmo tempo que, por meio dessas inserções, há um isolamento semântico? Impossível para o suporte teórico adotado por nós, porque as informações contidas no interior dos parênteses contribuem amplamente para a construção do sentido do texto.

Para Koch (2002), as inserções parentéticas, nas quais são introduzidas explicações ou justificativas, têm a função de despertar ou manter o interesse do parceiro e/ou criar uma atmosfera de cumplicidade entre escritor e leitor ou, ainda, podem expressar uma atitude do locutor perante o que foi dito.

Garcia (1999), por sua vez, defende que esse tipo de construção em que se insere um elemento adicional predominantemente com propósito esclarecedor, habitualmente

intercalado no período e, via de regra, entre parênteses, denuncia uma espécie de pensamento em surdina, um raciocínio em segundo plano.

Acreditamos que, ao analisarmos as inserções parentéticas na seqüência narrativa ou no conto infantil, sob o ponto de vista funcional da linguagem, além de estarmos norteando o desenvolvimento do nosso trabalho, sugerimos uma discussão sobre a linha teórica que permeará o tratamento dado ao nosso objeto de estudo, tão necessário à construção do sentido do texto, mas tão pouco considerado no ensino da escrita. Isto, certamente, justifica-se pela força do ensino tradicional, como pudemos perceber pelos gramáticos mencionados, que ainda cerca o ensino da escrita.

Essas intercalações também são denominadas por Geraldi (1991) como operações metaenunciativas, pois

põem sob mira as próprias condições em que o discurso está se processando, ora dirigindo-se aos seus destinatários, perguntando sobre a compreensão do que se está dizendo, ora comentando o que se está dizendo, ora “corrigindo” interpretações (...), ora referindo-se ao que se vai dizer (...), ora definindo condições sobre a continuidade do discurso. Quando dirigidas ao destinatário, podem convidá-lo à escuta, chamar sua atenção sobre o que se está dizendo, ou sobre as expressões que estão sendo usadas. (Geraldi, op. cit: 213.)

As intercalações, segundo Barros (2003), podem ser consideradas como marcas que podem ser interpretadas como indícios de uma intervenção do sujeito no texto que se manifesta de acordo com suas necessidades. A autora (op. cit.; p.24) cita ainda algumas funções das intercalações:

Por meio de intercalações, presentes e deslocadas, são constituídas identificações, reconhecimentos, anforizações, dedicatórias, tradução de termos (ou aposições), explicações, reformulações, correções, definições, avaliações, ironias, citações, ressalvas, especificações, alusões, além de marcar datas, orientar a leitura, indicando páginas seguintes ou anteriores, dentre outras.

Vejamos, então, o uso das intercalações nos dois grupos.

4.4.1. As intercalações no GA

As intercalações nos textos do GA estão presentes apenas no primeiro texto de Érika e Rebeca, como podemos conferir abaixo:

e ela foi so que sabia
que tinha o lobo
mas o lobo **que era**
esperto inventou
que era um anjo (...) Érika (001004)

não va pela
á floresta porque mamai
por que tem o lobo tamai tao tao filha
mas a xapesino méntiu de repete a pareseu /o lobo (...)Rebeca (001019)

Nos textos dessas crianças, as intercalações têm a função de avaliar, respectivamente, o comportamento do lobo mal e o de Chapeuzinho Vermelho. No texto de Érika, a intercalação aparece sob a forma de uma oração adjetiva e no de Rebeca em uma oração adversativa.

Os outros usos das intercalações pelas crianças deste grupo concentraram-se nos textos 3 e 4, e a função avaliativa continua predominante, como podemos ver nos textos de Beatriz, Nara e Sabrina, transcritos abaixo:

e como o lobo era esperto demais foi pelo caminho (...) Beatriz (013001)

O lobo mal **como foi esperto** foi no caminho do (...) Nara (013016)

Mas o lobo **fingindo ser amigo** insistiu (...) Nara (014016)

Então Chapeuzinho **como era tão danada** foi pela floresta (...) Sabrina (014020)

As intercalações presentes nos textos das crianças do GA foram feitas sem o uso dos sinais de pontuação, sejam eles as vírgulas duplas, o travessão duplo e os parênteses.

Tal fato pode ser explicado pelo uso inicial da língua escrita pela criança e evidencia que ela está começando a perceber que, em seu texto, existem aspectos que merecem ser destacados, a fim de proporcionar ao leitor compreensão do material escrito.

Vejamos, a seguir, o uso das intercalações no G1.

4.4.2. As intercalações no G1

As intercalações nos textos do G1 estão presentes apenas no primeiro texto de Edson e no de Júlia, como podemos conferir a seguir:

a mãe dela disse para
ela ir pelo lago depois saio de casa **só que ela desobedeceu a**
mãe e foi pelo caminho da floresta (...)
e o lobo **muito esperto** foi pelo caminho do lago(...) Edson (011033)

O lobo **muito esperto** muito esperto foi pelo bosque. Júlia (011037)

Nos textos dessas crianças, assim como nos do GA, as intercalações tiveram função de avaliar o comportamento de Chapeuzinho e do Lobo Mau.

Nos textos das crianças do G, as intercalações já começam a vir acompanhadas dos sinais de pontuação, como as vírgulas duplas e os parênteses. Vejamos essas ocorrências a seguir.

Gabriel, em sua terceira produção, transcrita abaixo, ao narrar o episódio no qual Chapeuzinho Vermelho se encontra com o lobo, que está deitado na cama, fantasiado de vovó, procura mostrar ao leitor que Chapeuzinho, na verdade, não está conversando com sua avó, e, sim, com o lobo:

Finalmente Chapéuzinho perguntou por quê a sua avó, **digo**,
o lobo tem uma boca tão grande (...) Gabriel (023034)

A fim de indicar para o leitor que Chapeuzinho está sendo enganada, o garoto usa um verbo, entre vírgulas duplas, que mostra que a personagem está sendo enganada, ao mesmo tempo em que corrige a referência à avó, neste caso as intercalações exercem a função de retificar uma informação. Segundo Calil (2004: 69), as retificações também podem funcionar *como uma desestruturação do “já dito” para estabelecer novas relações de sentido*. No caso do texto de Gabriel, para corrigir uma provável interpretação equivocada sobre a personagem que conversava com Chapeuzinho Vermelho.

A singularidade no uso das intercalações, provavelmente, está no quanto a sua presença no texto mostra a preocupação que o sujeito tem com o seu leitor. Desse modo, o uso das intercalações pode mostrar que o autor acredita que há, em seu texto, pontos a esclarecer e também que aspectos merecem ser destacados. No caso dos textos que compõem nosso *corpus*, as intercalações utilizadas com a função de explicar algo foram também acompanhadas dos parênteses, como podemos observar nos textos de Marcos Victor.

O garoto utilizou as intercalações com parênteses nos dois últimos textos. Primeiramente, com o objetivo de identificar sobre qual vovó se está falando:

Era uma vez uma menina que tinha uma mãe e a mãe dessa menina pediu para ela levar doces para a avó dela. Essa menina se chamava Chapeuzinho Vermelho. **Esqueci de dizer** que a mãe de Chapeuzinho disse para ela que não era para ela parar para conversar com ninguém. Mas ela encontrou um lobo, e parou para conversar (...) O nome da vovó dela era vovó Tereza. O lobo chegou, comeu a vovó Tereza e Chapeuzinho ainda estava a caminho. Quando chegou lá... Ela viu a vovó **(Tereza)** muito estranha. Perguntou pra que serviam aqueles dentes e, **você sabe**, todas as características importantes de um lobo.

(Marcos Victor, 023042)

Assim, quando põe entre parênteses o nome da vovó, pretende mostrar que não está falando de uma outra avó, mas da vovó Tereza. Nestes usos dos parênteses temos, de acordo com Geraldí (1991:209), uma *operação de salvaguarda*, cuja função é *evitar possíveis outras interpretações que o enunciatório poderia dar ao que se disse*.

Neste texto de Marcos Victor, podemos perceber também a conversa que o garoto procura estabelecer com seu leitor, primeiramente ao avisá-lo de que se esqueceu de informar que a mãe de Chapeuzinho teria dito à garota para não conversar com ninguém mas Chapeuzinho, justamente por não ouvir o conselho da mãe parou para conversar, como enfatizou o garoto no uso do sublinhado. Este lembrete que o garoto procura dar ao leitor também pode mostrar que ele percebeu que faltou alguma parte da narrativa e, talvez, para não rasurar o texto, decidiu acrescentar este trecho.

O outro modo de estabelecer uma conversa com o leitor foi por meio do resumo do diálogo canônico. Marcos Victor, provavelmente, para não repetir todas as perguntas que Chapeuzinho faz ao lobo, disfarçado de vovó, escreveu apenas a primeira *Perguntou pra que serviam aqueles dentes e, **você sabe**, todas as características importantes de um lobo* e as outras deixa por conta do leitor, talvez, por acreditar que ele já conhece este conto.

Essa postura de Marcos Victor, ao assumir formas próprias de narrar, nos lembra Clark e Clark (1977:333), que afirmam: *à proporção que as crianças aumentam seus repertórios lexicais, elas também passam a perceber que se pode transmitir praticamente a mesma informação a partir de diversas perspectivas*.

No texto seguinte, Marcos Victor usa os parênteses para opinar sobre a atitude de Chapeuzinho, inserindo uma expressão acessória que destaca a parte do texto que é de sua responsabilidade e que não faz parte do conto tradicional:

Quando ela bateu na porta, o lobo disse:
 lobo – Entre!
 Chapeusinha (**de besta**), entrou. (Marcos Victor, 024042)

Este uso dos parênteses mostra uma reflexão que o garoto faz sobre o que disse, isto é, refere-se à exterioridade em relação ao fio sintático, realçando, segundo Authier-Revuz (1998: 101), *de forma material, o desdobramento em um segundo fio discursivo*. De acordo com Koch (2002), essas inserções, que introduzem explicações ou justificativas, possuem a função de despertar e/ou manter o interesse do parceiro, de criar uma atmosfera de cumplicidade entre escritor e leitor ou ainda podem expressar uma atitude do locutor perante o que foi dito. Para Garcia (1999:125), as construções em que se insere um elemento adicional, cujo propósito é esclarecer, e que aparecem intercaladas, via de regra, entre parênteses, denunciam *uma espécie de pensamento em surdina*, um raciocínio em segundo plano.

Uma outra observação que podemos fazer nos textos de Marcos Victor (e também no de Gabriel) sobre o uso das intercalações é a manifestação da característica metaenunciativa da escrita. Em ambos os casos, os comentários referem-se ao próprio ato de narrar. Authier–Revuz (1998: 84) menciona a possibilidade dessas formas:

Nota-se que se tratam de formas isoláveis como tais na cadeia e de formas estritamente reflexivas, que correspondem a um desdobramento no âmbito de um único ato de enunciação; há um dizer do elemento lingüístico realizado por um comentário desse dizer. Elas remetem a uma das formas de dialogismo propostas por Bakhtin, aquela do “locutor com suas próprias palavras”, isto é, do seu próprio dizer pelo enunciador e da resposta que ele elabora no âmbito desse dizer.

Nos textos de Raquel, transcritos a seguir, podemos perceber também que os parênteses têm a função de explicar algo, de organizar os possíveis sentidos que determinadas partes do texto podem assumir. Além disso, essas adições se comportam

como atividades metalingüísticas e metadiscursivas que mostram a reflexão de um sujeito sobre o conteúdo e indica *a emergência progressiva da consciência lingüística* (Fabre, 1986:78):

No caminho o lobo mau estava
escondido atraz de uma arvore e ele disse que era o anjo da floresta,
e disse para ela ir pelo caminho da floresta
(ela estava pelo caminho sem ser da floresta.)
(Raquel, 012048)

Apareceu uma vos disendo que era o anjo da
floresta e também que ela podia ir pelo cami-
nho da floresta que o lobo mau estava morto
(só que ele era o lobo). (Raquel, 023048)

Essa necessidade metaenunciativa da menina, de esclarecer em seus textos pontos que, porventura, não estivessem tão claros, não é, de modo algum, segundo Maingueneau (2001), gratuita, mas uma atividade que mostra a preocupação da criança, enquanto autora, com seu leitor.

Em ambos os textos o uso dos parênteses representa uma interrupção no fio discursivo. Esta interrupção pode ser atribuída à preocupação das crianças com o seu dizer.

Segundo Chacon (1998: 141):

As partes que se pontuam, que se destacam por meio de sinais de pontuação, e que, por essa razão, não estão em ligação sintática ou íntima com as outras partes do enunciado (aquelas que, do ponto de vista dos gramáticos, não estariam sendo destacadas) seriam exatamente aquelas partes que são sentidas pelo sujeito escrevente como estranhas ao fluxo do seu dizer e que, a nosso ver, corresponderiam à demarcação de alguma forma de intromissão do outro na continuidade da escrita do sujeito escrevente.

Uma outra observação sobre os parênteses, ressalta Chacon (*op. cit.*), é sobre seu uso nos textos das crianças e nos textos de adolescentes pré-universitários. Naqueles os parênteses possuem um objetivo mais textual-estilístico, ao passo que nestes, sobreposto a

este objetivo existe também o de servir como corretor de um problema ortográfico ou sintático, tanto que o elemento corrigido surge a seguir. Muitas vezes este elemento é posto entre parênteses sob a crença pregada pela gramática tradicional e espalhada pelos professores de que o conteúdo parentético não vai ser lido. Enfim, as intercalações surgem, segundo Barros (2003: 06), *da necessidade de articular planos diferentes nos textos para separar dizeres específicos* e ao longo do desenvolvimento lingüístico da criança, segundo Clark e Clark (1977), esses elementos parentéticos transformar-se-ão em sentenças mais complexas.

Segundo Fabre (1986:78), nos textos infantis, essas adições se comportam como atividades metalingüísticas e metadiscursivas que mostram a reflexão de um sujeito sobre o conteúdo e indica *a emergência progressiva da consciência lingüística*.

A utilização das intercalações nos textos das crianças nos permitiu ver mais um recurso que a criança utiliza para mostrar intervenções na produção textual. Ao mostrar o que pensa sobre alguns fatos do conto *Chapeuzinho Vermelho*, ela mostra todo seu envolvimento emocional com o texto, que não se limita somente às palavras, mas alcança também os sinais de pontuação, como veremos a seguir.

4.5. Os signos de pontuação

Os signos de pontuação, segundo Rocha (1994), dividem-se em obrigatórios (como, o ponto final e a interrogação) e alternativos que, em certos contextos, especialmente marcando efeitos da enunciação, podem ser substituídos por outros, como travessões duplos por parênteses.

Para a autora (*op. cit.*: p. 46) o uso dos signos alternativos de pontuação marca os efeitos que o autor quer conferir a sua produção, *a pontuação nos permite manifestar na escrita uma verdadeira expressão corporal, revelando ou ocultando nossas intenções*.

A gramática normativa divide-os em sinais pausais e sinais melódicos. Os primeiros compreendem a vírgula, o ponto e o ponto e vírgula. Os outros, as aspas, os parênteses, os colchetes, as exclamações e as interrogações.

O segundo grupo de signos pontuadores possui função estilístico-discursiva, uma vez que, na definição de gramáticos, como Cunha e Cintra (1985), são empregados, em sua maior parte, alternativamente, isto é, como realce.

A contribuição dos sinais de pontuação para a textualização foi assinalada por Schneuly (1998), para quem esses sinais também se enquadram na operação de textualização denominada *modalização*. Esta consiste no posicionamento do autor em relação àquilo que escreve, sinalizando, por exemplo, se o autor avalia o que diz como bom ou ruim, esperável ou surpreendente etc., ele poderá expressar tais intenções por meio de aspas, de um ou de vários pontos de exclamação, por exemplo.

No texto literário, a questão estética da expressividade do uso dos sinais de pontuação não pode ser desprezada, pois, segundo Coseriu (1987), se há no discurso literário um desvio proposital da norma, seu efeito, além de ser agradável ao leitor, é essencial à tessitura da obra, uma vez que são determinantes na produção de sentido do texto.

Faz-se necessário ainda lembrarmos que a utilização desses signos sugere a existência de autonomização das operações de planejamento que a criança faz ao elaborar seu texto. Esse processo de pontuar textos encontra-se fundamentado, principalmente, nas experiências de letramento dela, pois as práticas sociais de leitura e de escrita nas quais as crianças estão envolvidas, fazem-se presentes na apropriação desse conhecimento.

Segundo Halliday (1989), um só signo de pontuação pode se comportar como uma espécie de “suprasegmento”, capaz de atribuir à porção textual em que aparece, valores e

nuances variados, como ironia, ênfase, dúvida, insinuação, distanciamento, citação ou mudança de foco.

O autor (*op. cit.*) atribui aos signos de pontuação três funções gerais:

- a) marcar limites ou fronteiras;
- b) marcar *status*, isto é, indicar função discursiva;
- c) marcar relações.

Os signos de pontuação discursivos, como as aspas, os parênteses, os colchetes, as exclamações e as interrogações repetidas estariam incluídos na segunda dessas funções, pois eles são usados para dar voz a outrem no texto.

Catach (1980) define estes sinais como “sinais de enunciação” e justifica essa denominação por estes marcarem um distanciamento cada vez maior dos diferentes planos do discurso. Esta separação ocorre, prioritariamente, entre os locutores ou pontos de vista presentes na comunicação.

Tournier (1980), baseando-se em Catach, propõe quatro categorias baseadas na função dos signos de pontuação: 1) pontuação da palavra: sinais utilizados para marcar os limites das palavras, como o branco, o apóstrofo e o hífen; 2) pontuação da frase: sinais que delimitam a frase, como o ponto final, de interrogação e de exclamação, e sinais que delimitam as partes da frase, como as aspas e os parênteses; 3) pontuação metafrástica: sinais que se referem à utilização do espaço em branco da página, como os espaços entre título e subtítulo e a alínea e 4) a pontuação especificadora: sinais que assinalam certas palavras ou seqüências, para indicar ao leitor uma característica particular sua, como o uso de negrito, itálico, sublinhamento e as aspas. Segundo o autor (*op.cit*), essas funções não são excludentes.

Após termos citado as propostas de Halliday, Catach e Tournier sobre a função dos signos de pontuação, destacaremos, a seguir, o usos destes nos textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa.

4.5.1. O uso dos signos de pontuação no GA

O uso de sinais de pontuação, nos textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, aumenta à medida que se amplia a escolaridade das crianças, talvez porque, com o aumento das atividades de escrita na escola, aumentam suas experiências com os sinais de pontuação, o que lhes possibilita maior uso e diversidade. Contudo, o uso desses sinais com função estilístico-discursiva ocorre apenas quando as crianças estão na primeira série, portanto, na terceira e na quarta versão do texto. Das vinte e cinco crianças que compõem o grupo do GA, apenas três (12%), Nara, Taís e Victor utilizaram a pontuação em seus textos com esta função.

Nos textos 1 e 2, mostrados a seguir, Nara utilizou apenas o ponto final, classificado com um sinal de pontuação obrigatório ou normativo. Em termos de completude do texto, a história encerrou-se no momento em que Chapeuzinho encontrou o lobo na floresta.

1 CHAPEL SINHO A MAMAE ESTÁ CHAMANDO.
 2 VOCE LEVE ESSES DOCEES PARA SUA VOVÓ SINHA. QUE ESTÁ MUITO DOENTE SINHA 001016
 3 E A CHAPEL SINHO TÔ CANTANDO.
 4 DE LA ESTRADA FORA EU VO BEM SINHA
 5 LEVAR ESTES DOCEES PARA VOVÓ SINHA
 6 ELA MORALON É O CAMINHO É DESERTO
 7 E O LOBO MÃO ANDA POR AQUI ROLPERTO
 8 MAS A DARDINHA ALS O POENTE COM
 9 A VOVÓ SINHA ESTÁ REI CONTENTE
 10 CHAPEL SINHO CHAPEL SINHO. É ELA DICE
 11 QUE NESTA AT. O LOBO RESPONDE E O ANJO DA
 12 FLORESTA.

Nara (001016)

Somente a partir da segunda produção de Nara, a história é narrada por completo, e o único sinal de pontuação utilizado foi novamente o ponto final, como podemos ver abaixo:

* nome: nara monte caruda

data 10/11/97

* chapelinho vermelho

002016

* Era uma menina chamada

Chapelinho vermelho. Certo dia sua

mãe lhe chamou e ~~ela~~ disse minha

filha leve esses doces para sua avó

que está muito doente. sua mãe

disse não vá pela estrada do

Bosque porque lá existe um lobo

Então chapelinho seguiu o conselho

da mãe. Mas logo no meio da floresta

um lobo. E ele disse não vá pela

o outro lado da estrada ele foi contan-

do pela estrada fora eu vou buscar minha

brezanda esses doces. ~~ela~~ quando

ele chegou e perguntou que

boa grande voz tem é pra ti comer

Então eles conversaram de pois ela

chamou o lobo e ele matou

o lobo e levou a avó e levou

ela.

No terceiro texto de Nara, mostrado a seguir, a menina diversificou o uso dos sinais de pontuação e além dos normativos, como os dois pontos e a vírgula, utilizou os estilístico-discursivos ou enunciativos, como as exclamações. No primeiro momento, a menina usou uma exclamação no diálogo entre a Chapeuzinho e o lobo fantasiado de vovó:

Chapeusinho chegou logo em seguida
ela perguntou vovo por que esse nariz
tão grande é pra ti cheira melhor,
e feis outra a ultima foi vovo
por que essa boca tão grande é pra ti **comer!**
Nara (013016)

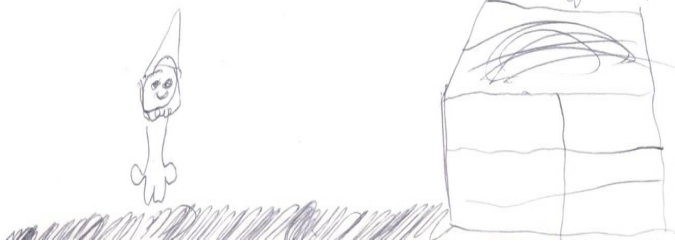
Em seguida, Nara utilizou, no mesmo texto, quatro exclamações ao descrever o momento em que Chapeuzinho percebeu que o lobo estava fantasiado de vovó. Além disso, essas exclamações estavam seguidas da repetição da palavra **socorro**.

Nara mont e Cezuda
arros

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho
ela morava numa casa, no meio da floresta.
Um dia sua mãe pediu para ela levar até a casa do avô

dois pães assados, mas antes disse a mãe de Chapeuzinho de um avô: ~~o~~
a estrada não vá pela floresta, porque os esquilos estão por essas bandas
não, mas Chapeuzinho Vermelho desobedeceu a sua mãe e foi pela floresta,
do caminho Chapeuzinho encontrou um anjo que o anjo não era anjo era o lobo e mau
e vá pelo caminho mais longo porque a mãe perto dele avista um lobo mau,
e como foi esperto foi no caminho mais rápido e chegou a casa da avózinha
e que a Chapeuzinho e comeu a avózinha e ficou a ruína do avô para fingi que era avó,
e chegou logo em seguida da Pergunta avó porque este nariz tão grande é pro ti cheia
e dois outros e último foi avó e por que essa boca tão grande é pro ti comer!
Chapeuzinho saiu gritando socorro socorro!!! o caçador ouviu e foi atrás de Chapeuzinho
e matou o lobo e tirou o coração do ~~lobo~~ barriga do lobo e viveu
o sempre!

Jim



01/3/2016

Segundo Tompkins e McGree (1991), a repetição é um recurso literário, cujo objetivo é dar mais complexidade e interesse aos contos. Diríamos que é também um indício de que a criança percebeu outros sentidos que este uso pode propiciar ao texto escrito. Assim, ao escrever *e Chapeuzinho saiu gritando socorro socorro!!!! O caçado ouviu e foi ajuda Chapeuzinho*, Nara, provavelmente, quis representar o desespero de Chapeuzinho ao descobrir que a pessoa com a qual ela conversava não era sua avó, mas o Lobo Mau. Então, para livrar-se do perigo, a personagem grita de forma desesperadora.

Acreditamos que este uso não foi aleatório, pois ao utilizar uma só exclamação, a garota demonstrou o espanto de Chapeuzinho ao descobrir que estava conversando com o lobo e não com sua avó. Já no emprego das quatro exclamações, elas parecem mostrar um desespero muito grande da protagonista.

Corroboramos com Ferreiro et al. (1996), para quem há sempre diversas possibilidades de pontuar, e estas serão influenciadas pelas preferências autorais.

Este uso das exclamações nos textos de Nara revela também sua percepção sobre a expressividade no texto, já que não só as palavras, mas também a pontuação fornece esta propriedade ao texto, segundo Chacon (1998). Assim, de um uso inicial reduzido ou quase inexistente desse sinal de pontuação, Nara divide o poder de expressividade de seu texto entre as palavras e a pontuação.

Na última produção, Nara usou apenas o ponto final, como nos textos 1 e 2. No entanto, o uso deste ponto é acompanhado pela gradual escrita completa da história.

Nara Monte aruêda Data 04/11/98 Idade 7 anos

TITULO

Chapeuzinho Vermelho

vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho um dia sua mãe a chamou
 ar decês para a avó que estava muito doente e a Chapeuzinho alade
 mãe a mãe dela disse para ela não ir pela floresta porque o lobo
 da per lá, a Chapeuzinho foi feliz da vida para a casa de sua
 mãe do caminho uma vez falou com Chapeuzinho dizendo para ela ir
 inho da floresta que ela chegara mais rapido a Chapeuzinho disse
 ia obedecer a mãe dela ando pelo caminho do seu Mãe o lobo
 ando ser amigo insistiu a Chapeuzinho e ela foi o lobo chegou mais rapido
 Chapeuzinho e enguliu a vovozinha ele pegou o batedor da avó e vestiu
 a Chapeuzinho Pergunto varias coisas quando ela Pergunto e pra qui é essa
 pão grande é pra ti comer entao a Chapeuzinho chamou o lobo
 ele veio sorriu a Chapeuzinho e matou o lobo e todos viverão
 muito felizes fim

014016

Contudo, a ausência de pontuações diversificadas, acreditamos, não significa que a criança regrediu no processo de aprendizagem da língua escrita. Segundo Zilles (1993:120), *a relação entre uso/desempenho correto e competência não é tão simples e direta, uma vez que a criança manifesta apenas em parte o que conhece.*

Um outro sinal de pontuação com função estilístico-discursiva, as reticências, apareceram no terceiro texto de Taís e no último de Victor.

No terceiro texto de Taís (013023), transcrito abaixo, as reticências aparecem seguidas da palavra **estrada**:

Era uma vez um dia que a sua mãe estava fazendo bolinhos para a vovó filha venha car intrega estes bolos para a vovó não var para floresta porquê latemi um lobo ta so var para a estrada tome cuidado va para a **estrada... estrada... estrada...estrada...** Taís (013023)

Podemos observar que a repetição desta palavra, acompanhada das reticências, ocorre no diálogo entre Chapeuzinho e sua mãe, quando esta avisou à menina que não fosse pelo caminho da floresta, mas pelo da estrada, aviso que Taís parece mostrar que não deve ser esquecido por Chapeuzinho. Além disso, este recurso parece indicar a tentativa da criança em indicar para o interlocutor a intensidade expressiva do fato narrado.

Segundo Koch (2000), ao empregar as repetições, muitas vezes, o autor tem como objetivo “martelar” na cabeça do interlocutor até que este seja convencido sobre a verdade de um fato. Além de, segundo Cappeau (2000), serem consideradas como um recurso que faz parte da dinâmica textual.

Já o uso das reticências, segundo Chacon (1998:118), remete o leitor à continuidade de um dizer que é apenas iniciado na escrita,

Já que preenchidos pela “imaginação do leitor” ou deixados “por sua conta”, os procedimentos de implicação de reticências são da ordem dos “subentendidos do discurso”, uma vez que estes tais procedimentos (...) sugerem o preenchimento de sentidos que seriam representados na escrita pelo jogo que a pontuação estabeleceria entre o dito e o não dito.

A outra criança do GA que também utilizou as reticências foi Victor, como podemos conferir no texto abaixo:

Era uma vez... a mãe de Chapesinho
mandou a Chapesinho entregar os
doses para a vó dela (...). (Victor 014025)

Diferente do uso das reticências no texto de Taís, esses sinais parecem assumir uma outra função: a de manter em suspensão o fio discursivo. Victor inicia seu texto com o clássico “Era uma vez”, mas, talvez, para manter certa atmosfera de mistério, o garoto as usou e, em seguida, deu continuidade à história.

Levando-se em consideração essa função da pontuação no texto das crianças, acreditamos que sua utilização traduz a intenção que elas têm em intervir em seu próprio texto, explicitando uma apreciação valorativa sobre a porção textual.

Vejamos, a seguir, o uso dos sinais de pontuação com função estilístico-discursiva nos textos das crianças do G1.

4.5.2. O uso dos signos de pontuação no G1

Especialmente a partir da 1ª série, as crianças começam a pontuar seus textos. Até então, os sinais de pontuação são raros e se resumem às poucas ocorrências do ponto final e dos travessões nos diálogos. O uso dos pontos de interrogação, exclamação e reticências, começam a ser utilizados com mais frequência nos textos a partir da 1ª série, aperfeiçoando seu uso e variando-os nas séries seguintes. Contudo, é na 2ª série que as crianças ampliam as possibilidades de uso dos sinais de pontuação.

Nos textos do G1, a pontuação, em sua função estilística, foi utilizada por quatro crianças, o que representa 16,6% das vinte e quatro que compõem este grupo. Os textos das quatro crianças, Érico, Lara, Marcos Victor e Raquel, serão analisados a seguir.

Érico foi a única criança, dentre aquelas que usaram a pontuação com função estilístico-discursiva, a empregar os signos de pontuação discursivos desde a primeira produção. As exclamações apareceram sempre diante da palavra **caçador**.

No texto 1 do garoto, por exemplo, os únicos sinais de pontuação empregados foram as múltiplas exclamações, como podemos conferir abaixo:

e o lo
bo cheigou primeiro
do que ela e comeu a
vovó sinha e a
menina gritou casado !!!
e ele foi corendo (...) Érico (011032)

O uso repetido das exclamações em seus textos parece-nos indicar que Érico percebeu que não apenas as palavras possuem expressividade, mas que esta pode ser ampliada com o uso da pontuação, o que provavelmente explicaria o uso deste sinal de pontuação em um mesmo contexto.

Nas demais produções, além destes sinais, Érico acrescentou outros, como os dois pontos, o travessão, a interrogação e o ponto final. Observamos também que o uso destes sinais ocorreu no contexto do discurso direto, repetindo os achados de Ferreiro et al. (1996) e Rocha (1994), segundo os quais, em uma narrativa, a maior concentração de sinais de pontuação ocorre no trecho do discurso direto.

A diversificação dos sinais de pontuação, nos textos de Érico, parece imprimir ao texto um ritmo mais dinâmico, mais ágil, mais próximo do modo como o garoto acredita que deve ocorrer em uma conversa, como podemos observar nos textos 2 e 3, transcritos a seguir:

- e pra que esse bocão tão grande.
 - e pra te comer – e **chapeuzinho gritou: cassador !!!** – e cassador correu (...) Érico (012032)

- pra que essa boca tão grande?
 -É pra te comer.
 - **cassador !!!!** O cassador foi correndo (...) Érico (023032)

No texto 4 de Érico, o garoto parece ter descoberto uma outra possibilidade para expressar o desespero de Chapeuzinho quando o lobo tentou agarrá-la. A fim de pedir ajuda, Chapeuzinho chamou o caçador, mas não com um grito fraco, e sim muito alto, desesperador, representado por várias exclamações e pelo alongamento da vogal **o** da palavra **caçador**:

quando chapéu
 zinho chegou lá falou varias coisas com a vovó lo
 bo, quando chapeuzinho descobriu que era o lobo gritou:
 - **Caçadoooooooo!!!**
 O caçador chegou (...) Érico (024032)

Este uso das exclamações acompanhado do alongamento de uma vogal no texto de Érico sugere um trabalho da criança-autora sobre o texto, já que, segundo Halliday (1989) a utilização das marcas de status, como as exclamações, por exemplo, ocorre de acordo com o ponto de vista do autor, indicando, muitas vezes, como diz Chacon (1998: 89), *a expressividade do sujeito escrevente*.

As outras crianças do G1, Lara, Marcos Victor, Raul e Raquel, utilizaram a pontuação com função estilístico-discursiva em seus textos. Vejamos, a seguir, suas produções.

O texto 4 de Raul apresentou o uso estilístico da pontuação no diálogo canônico, como podemos ver a seguir:

Quando Chapeuzinho estava lá o lobo tinha comido a vovó e tinha vestido a roupa dela. E Chapeuzinho perguntou: - Que nariz grande a senhora tem vovó? o lobo respondeu: - É pra te cheirar melhor minha netinha! Chapeuzinho perguntou: que olhos grandes a senhora tem vovó? - É pra te olhar melhor minha netinha! Chapeuzinha perguntou que dentes grandes a senhora tem vovó? o lobo respondeu: - É pra te abocanhar melhor! e engoliu a Chapeuzinho Vermelho (...)
(Raul, 024047)

Interessante observarmos que apesar de alguns episódios do texto de Raul não receberam os sinais de pontuações normativos, no diálogo o garoto utiliza-os em conjunto com os sinais estilísticos. Uma outra observação que faremos acerca deste texto de Lucas é sobre o uso da expressão **é pra te abocanhar melhor!** Na versão tradicional do conto, a expressão utilizada foi **é pra te comer!** A troca de uma expressão por outra pode significar uma ampliação no vocabulário da criança, influenciada, provavelmente, pelo contato com outras leituras. Segundo Cappeau (2000), as crianças, ao realizarem substituições lexicais em seu texto, mostram-nos que já sabem utilizar, com eficácia, os diversos recursos que a língua lhe oferece. No caso do texto de Raul, o menino, ao invés de repetir a velha forma **é pra te comer!**, preferiu buscar em seu léxico uma outra forma de dizer que o lobo iria comer a Chapeuzinho, talvez por acreditar que sua expressão denotava uma situação mais pavorosa que a já conhecida.

No texto 4 de Lara, a menina utilizou, no trecho do diálogo canônico entre o lobo fantasiado de vovó e a Chapeuzinho Vermelho, as reticências e as exclamações,:

quando chapeuzinho chegou le disse:
- que olhos grandes vovo!
- **é pra melhor te ver!!!**
que ouvidos grandes vovo!
e pra melhor te escutar...
que nariz grande vovo!
É pra melhor te sentir!
que boca grande vovo!
é pra melhor te comer!!!!
Socorro!!! Gritou o chapeuzinho. (Lara, 024038)

As reticências, presentes no texto da menina, possuem a função de interromper o fio discursivo, incitando o leitor a “imaginar o que vai acontecer”.

Já as exclamações parecem mostrar o intuito da garota em enfatizar as partes mais emocionantes do diálogo. Tal afirmação é confirmada por Smith (1982), ao assegurar que, muitas vezes, a pontuação revela a necessidade do autor de marcar a ênfase em seu texto⁴⁰ e, quando descobre que os sinais de pontuação têm este poder, muitas vezes eles se espalham no texto como uma epidemia.

Para Colleta e Repellin (2000), os sinais de pontuação que possuem valor expressivo, como as exclamações e as reticências, são utilizados pelas crianças, às vezes, para demonstrar ao leitor os sentimentos das personagens; às vezes, para acentuar o caráter dramático da narrativa; às vezes, para mostrar suspense.

No texto 3 de Marcos Victor, transcrito abaixo, o sinal de pontuação utilizado foram as reticências:

O lobo chegou, comeu a vovó Tereza
e chapeuzinho ainda estava a caminho. **Quando**
chegou lá.... Marcos Victor (023042)

cuja função foi a mesma utilizada por Lara, a de interromper o fio discursivo, deixando a continuação a cargo da imaginação do leitor.

Finalmente, no texto 4 de Raquel, a menina utilizou as reticências no episódio do diálogo canônico (turnos alternados de perguntas e respostas entre o lobo fantasiado de vovó e Chapeuzinho Vermelho):

Quando Chapeuzinho chegou disse:
Vovó! Vovó!

⁴⁰ Segundo Smith (op, cit), os textos mais propícios ao uso diversificado para as crianças pontuarem são os textos narrativos devido à plasticidade de sua linguagem. Isto também poderia explicar porque muitas vezes o professor passa semanas explicando sobre o uso da pontuação, mas as crianças não aprendem, afinal, o uso desses sinais só seria efetivado quando elas próprias experimentassem uma situação com a qual vissem um propósito para tal.

E o lobo disse que ela podia entrar.
 Quando Chapeuzinho entrou no quarto disse:
 - **Que olhos grandes, que orelhas grandes, que boca grande...**
 Raquel (024048)

Neste fragmento, Raquel despreza a estrutura do diálogo canônico, presente em seus textos anteriores e constrói a sua própria versão.

O uso desses sinais de pontuação sugere que as crianças perceberam que a pontuação ultrapassa, conforme assegura Chacon (1998: 90), a função meramente gramatical, ou seja, *não há uma relação direta entre um sinal de pontuação e um único tipo de função significativa a ele associada. Os diferentes fatos envolvidos no emprego da pontuação demonstraram que sua utilização é – se se pode dizer assim – polissêmica.* Esta polissemia, segundo Cardoso (2003), pode ser percebida por meio das diversas funções que a pontuação desempenha em um texto: a de pôr em evidência quem fala no texto e a de organizar o material lingüístico.

O uso estilístico-discursivo da pontuação nos textos das crianças que compõem o *corpus* de nossa pesquisa nos mostrou que elas, provavelmente, estão começando, como assegura Rocha (1994:45), a desvendar um dos mistérios do ato de pontuar, que é também um mistério da linguagem, a *função de pôr em cena*. Esta função desempenhada pelos signos de pontuação, segundo Catach (1980:5), permite-os *dar profundidade à palavra escrita, atestando que falamos com coisas além das palavras.*

Enfim, o uso dos sinais de pontuação, com função estilística, representa um espaço indeterminado, de transição, de incertezas, que consiste na possibilidade de abertura para outros sentidos no texto.

Essas transições e incertezas não se limitam à pontuação. À medida que adquire um maior contato com a língua escrita, a criança usa outras estratégias lingüísticas para lidar

com os planos da realidade e da imaginação, como a modificação do final do conto, estratégia que será vista a seguir.

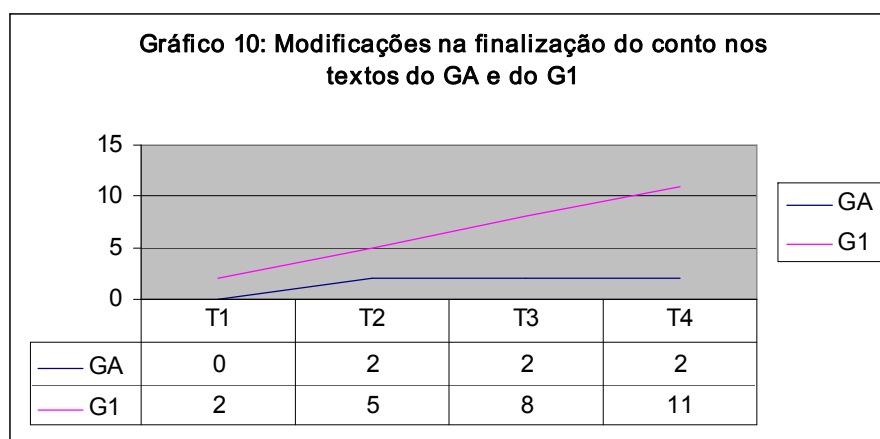
4.6. A Finalização

Ocupar-nos-emos, nesta seção, da análise de como as crianças modificaram o episódio final do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

A análise quantitativa das finalizações presentes nos textos das crianças nos mostrou que as do GA não modificaram o final do conto ao escreverem a primeira versão. Somente a partir da segunda produção é que seis crianças atribuíram um outro final à história. O uso de novos finais no texto permaneceu constante ao longo das demais produções, como podemos ver no gráfico 10.

Nos textos do G1, as modificações no desfecho da história começaram desde o primeiro texto e foram aumentando de uma versão para outra.

Esta leitura dos dados da finalização entre os textos que compõem o GA e o G1 pode ser conferida no gráfico 10:



Vejamos, a seguir, a finalização nos textos em cada grupo.

4.6.1. A finalização no GA

No GA, na primeira versão do conto, as crianças não operaram qualquer modificação. Na verdade, neste grupo, 92% dos textos não apresentaram o episódio final do conto. Apenas o texto de Eduardo e o de Érika apresentaram o final estereotipado nos contos infantis.

O texto 1 de Eduardo, mostrado abaixo, além de apresentar a maior parte dos episódios do conto é recheado de onomatopéias.

CHAPEUSINHO CHAPEUSINHO VÁ DAR ESSES DOCINHOS PARA A VÓVOSINA QUE ESTÁ DOENTE MAIS TOMA CUIDADO CHAPEUSINHO VÁ PELO CAMINHO DORJO PORQUE VÁ ESTRADA DA FLORESTA O LOBO ESTÁ DEVORANDO AS CRIANÇAS TAMBÉM MÃE VOU TE RESPEITAR VOU PELO ESSE CAMINHO MESMO NÃO PRECISA SE PREOCUPAR LÁ VOU EU TATANANANANA TATANANANANA CHAPEUSINHO QUEM ESTÁ AI VÃO TOU TE ENCHERGANDO EU SOU O ANJO DA GARDA VÁ PELO CAMINHO DA FLORESTA QUE O LOBO ANDA NO CAMINHO DORJO ELA VAI O LOBO EU SOU O LOBO MAL O BO MAL O BO MAL EU PEGO AS CRIANÇAS PRA FAZER MINGAL POGA GUEI VÓVOSINHA TATANANANANATA LAVEM ELA POG POG ENTRE CHAPEUSINHO E I VÓVÓ PRA QUE ESSE NARIZ É GRANDE E PRATÍ CHAIRA E PRA QUE ESSES DENTES SÃO GRANDES E PRATÍ COMER I LAVEMO CASA DOR POC POC ABRE ESSA PORTA AU AU RUE T. I DE GE I CHAPEUSINHO E VÓVÓ ELA FORAM O CASADORE CHAPEUSINHO E ASSIM TERMINOU A ESTÓRIA

(Eduardo, 001003)

Segundo Monteiro (2005), as onomatopéias possuem um efeito estilístico que reforça a capacidade comunicativa de um texto, proporcionando mensagens vivas, ao produzir efeitos sonoros de forma visual para o leitor, além de criar uma atmosfera mais envolvente e convincente de tempo e lugar, representando onde e como se passa a ação, auxiliando, assim, na construção do texto e no estímulo à imaginação.

A partir da segunda produção, seis crianças (24% do total de crianças do GA) fizeram modificações no episódio final da história.

Vejamos as modificações feitas por algumas crianças.

O modo como Eduardo finalizou sua terceira produção pode evidenciar a intenção do garoto em demonstrar que a vovó e a Chapeuzinho estavam aliviadas depois de tantas aprontadas pelo lobo:

Chegou o cassador e cuando ele veio o lobo deo
uma facada na barriga dele e ai saio a vovo e a
Chapeosinho e **depois eles jantaram em pais.**
Eduardo (013003)

Uma outra finalização, mostrada a seguir, que também merece destaque é a de Fellype (014005), que indicou o término do conto com o “THE END”, expressão inglesa, típica dos desenhos animados e dos filmes.

A chapelzinho vermelho

Era um vez um menininha que mora
 numa casa na floresta. A mãe da
 chapelzinho vermelho pediu levar um cesto
 de bolo de leite e de geleia. Quando ela está
 na floresta ela curtiu uma vez
 que era o lado de dentro e disse - e melhor ir pelo lado
 floresta porque tinha um lado na cidade
 E ela foi pela floresta quem do lado
 entrou e comeu a vovozinha e o bolo
 que era o bolo e quando ela chegou
 por o lado e considerou cortar para com
 lado para pegar a vovozinha e el
 viveram felizes para sempre

THE
END

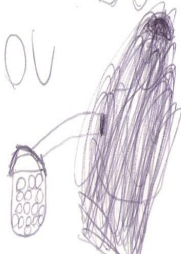
Fellype (014005)

O uso desta expressão, acreditamos, mostra a influência da televisão nos textos das
 crianças e de seu universo cultural, além de, segundo Gomes-Santos (2003:113-114),
 permitir-nos ver o estabelecimento de uma dialogia que o texto da criança mantém com
 uma outra língua,

indiciando elementos da história de letramento dos escreventes, marcada pela linguagem dos desenhos animados da televisão e também pode revelar a tentativa do escrevente de demarcar com maior ênfase – provavelmente a seu interlocutor – o final da história por meio de uma expressão que causa, a princípio, estranheza, por se diferenciar da língua posta em funcionamento quando da narração da história.

Por último, destacaremos o texto 3 de Lucas Henrique.

. NCA8HENRIQUE IDADE 7 ANOS O CHAPEUZINHO VERMELHO LEVOU UMA
 ESTA E VIU O LOBO ESTAVA CORRENDO MAIS O LOBO CHEGOU -
 RIMEIRO E INGOLIO A VOVÔZINHA DUNA VEZE SI VISTIU DE VOVÔ
 CHAPEUZINHO CHEGOU EM CASA MAIS VOVÔZINHA QUE NARIZ GRANDE VOCE
 PARA TI CHERAR MELHOR MAIS QUE ORELIA GRANDE E PARA T
 DU VIR MELHOR E QUE BOCA GRANDE VOCÊ TEM E PARA TE COM
 SOCORRO NÃO É A VOVÔZINHA É O LOBO OS CASA DORI
 DU VIRÃO O SOCORRO DA CHAPEUZINHA E CORTARÃO -
 A BARRIGADO LOBO E PEGAVAM A VOVÔZINHA E ETAM
 FIM ACABOU



(Lucas Henrique, 013012)

Neste texto, percebemos que o garoto narrou os eventos de forma contínua, sem demarcar nenhuma separação entre eles, quer seja pelo uso da pontuação, quer seja pela mudança de linha. Apesar de contar a história em um “fôlego só”, Lucas se valeu do traço como um recurso para marcar as partes que merecem destaque no conto, *pra te ouvir melhor, socorro, não é a vovozinha e socorro*, evidenciando que a preocupação com os aspectos textual-normativo e textual-estilístico nem sempre ocorrem concomitantemente. No mesmo texto, Lucas, após a palavra *socorro* desenha a figura de um boneco, provavelmente representando Chapeuzinho Vermelho. Além disso, o garoto concluiu seu texto empregando a expressão **e tam bem FIM acabou**, que parece demonstrar que a criança está rematando o texto e que, junto com a conjunção **e**, permite que o arremate mantenha esta porção textual conectada a tudo o que antecedeu ao fechamento da história. Segundo Rispaill (2000)⁴¹, esta conjunção também pode ser percebida como um traço de oralidade.

4.6.2. A finalização no G1

A finalização nos textos das crianças do G1 aumentou gradativamente, como pudemos conferir na análise quantitativa apresentada nesta seção.

A variedade de elementos que modificaram o final do conto *Chapeuzinho Vermelho* envolveu:

a) A explicitação da moral da história:

a vovo tava viva **e a chapeu
zinho aprendeu uma lisao
não de sobedeser a mãe** (André, 024027)

e chapesinho foi para sua casa e
e nunca mai ela teimo a sua mãe (Davi, 012031)

⁴¹ RISPAIL, Marielle. Écrire pour se rassurer: entre pratiques de loralité et appropriation du scriptural scolaire. In: FABRE-COLS, Claudine. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles: Éditions De Boeck Duculot, 2000.

o casado viu o lobo e atirou no lobo
 é abriu a bariga do lobo é tirol chapelzinho
 ea vovó **e chapelzinho nunca mais teimou
 a sua mãe.** (Davi, 023031)

Minutos depois, um caçador passou por ali e
 matou o lobo, abriu a barriga dele e tirou as duas de lá.
 A partir daí, **Chapeuzinho aprendeu a nunca mais escutar conselhos
 de estranhos.** (Júlia, 024037.);

Ao explicitarem a moral da história, as crianças indicam que compreenderam um ensinamento do conto: a desobediência tem resultados desastrosos. A explicitação da moral da história, segundo Bettelheim (1980), é uma característica marcante dos textos de Perrault, que não pretendiam apenas entreter o público, mas dar uma lição de moral com cada um de seus contos.

b) A retomada à mãe de Chapeuzinho Vermelho:

A mãe, a vovó
 e a Chapeuzinho foram felizes para sempre. (Júlia, 012037)

a mãe de Chapeuzinho, a Chapeuzinho e a
 vovó da Chapelzinha viveram felizes (Natália, 012046)

e a vovó **a mãe da Chapelzinho**
 e Chapelzinho viveram felizes para sempre (Natália, 023046.);

A retomada da personagem da mãe de Chapeuzinho, no final do conto, pode significar um lembrete da criança para seu leitor: a história termina com a felicidade de suas personagens, apesar da referência à mãe ocorrer apenas no episódio inicial, não há motivo para excluí-la do *viveram felizes para sempre*. Daí a retomada que as crianças fizeram a esta personagem, assegurando, assim, a permanência da cena. Além disso, esta retomada pode significar a restituição da ordem em que os personagens voltam para o seu devido lugar, ou seja, após um dia de aventura na casa da vovó, Chapeuzinho voltará para casa com a sua mãe.

c) Um lanche após o caçador ter salvo a vovó e a Chapeuzinho das garras do lobo:

O caçador chegou e botou uma pedra
na barriga do lobo e o jogou no lago, libertou a vovó
comeram os doces e viveram felizes para sempre. (Érico, 024032)

eles vizeram um café. (Marcela, 012041)

**a vovó Tereza convidou o
caçador para lanchar** na casa dela. (Marcos Victor, 023042)

aí todos lancharam a merenda da vovó. Menos o lobo (Marcos Victor,
024042)

**A vovó convidou os
caçadores para tomar um café e docinhos** (Mellina, 024044)

o casado matou o lobo
mao tirarão a vovosinha e **comerão os doces** (Thaís, 012050.),

Neste tipo de finalização, destacaremos a de Marcos Victor, que encerrou um texto por meio de uma frase nominal bem sucinta *Menos o lobo*. De acordo com Lapa (1981:141), essa forma de fechar o texto, com uma frase em que o verbo foi omitido, *tem a função de provocar um choque sentimental no leitor, assumindo, assim, a frase, o sentido de uma exclamação*. Sobre este fato, assegura Garcia (1986: 273), *é outra maneira de enfatizar a idéia*.

Além disso, nos textos das demais crianças podemos observar que após todas as peripécias do lobo, as personagens, sãs e salvas, comemoram com um lanche, sejam doces, provavelmente, aqueles que a mãe de Chapeuzinho a havia entregado no início da história, ou café. Este último, talvez, as crianças o tenham criado por fazer parte de seu cotidiano.

d) **Os comentários inesperados:**

o caçador ouviu matou o lobo cortou a barriga
dele e tirou a vovó e foram felizes **por pouco tempo** (Edson, 024033)

- e todos viveram felizes para sempre
– **sem o lobo mal** - Mellina, 023044)

Ao concluírem o conto, as crianças parecem não se satisfazerem com o tradicional “e foram felizes para sempre” e, para causar surpresa no interlocutor, alteram o curso dos fatos.

Edson, por exemplo, parece não acreditar neste final tradicional dos contos de fada e avisa: os personagens foram felizes por pouco tempo. Este pouco tempo pode indicar que a criança imagina uma continuação para a história ou, ainda, que, por sua própria experiência de vida, seja com os ensinamentos aprendidos em casa, na escola ou pela televisão, sabe que a vida não é feita só de momentos felizes.

A conclusão de Mellina já nos mostra que o “felizes para sempre”, no conto *Chapeuzinho Vermelho*, é possível, mas, para provavelmente lembrar ao leitor que o lobo morreu e, portanto, ele não faz mais parte da história, acrescentou *sem o lobo mal* ou esta seria a única forma de ser feliz, sem o Lobo Mau .

Em ambos os textos, estes finais podem causar surpresa ao interlocutor, pois alterou o curso dos fatos.

e) **Por meio de paródias ao final estereotipado**

eles pegaram tiraram a vovo
e pegaram a sesta **e comeram felizes
para sempre**. (Thaís, 023050)

ela gritou o casador pegou a arma e atirou no lobo.
Tirou a vovó da bariga **e comeram felizes para sempre** (Thaís, 024050).

A paródia é uma recriação de caráter contestador, ela mantém algo da significação do texto fonte, mas constrói todo um percurso de *desvio* em relação a ele, em uma espécie de insubordinação crítica que, algumas vezes, incomoda. Nos textos de Thaís, observamos que, ao invés de manter o canônico *viveram felizes para sempre*, a menina modifica o verbo viver por comer. Esta troca pode ter ocorrido, provavelmente, para mostrar que após todo o acontecido com a vovó e a Chapeuzinho, finalmente, elas puderam aproveitar a comida que a menina trazia na cesta. Neste caso, a paródia funcionaria como uma retomada a um elemento até então esquecido pelos leitores, mas não por Thaís.

Interessante observarmos que o conectivo **e** estava presente, no episódio de desfecho do conto, tanto nos textos das crianças do GA como nos do G1. Segundo Rispaill (2000), a presença deste conector na finalização de um conto ocorre porque o **e** é uma marca forte de conclusão, além de sugerir que a criança está rematando o texto, dando o “toque final” em seu texto (Moura, 2002).

Essas modificações que as crianças realizam no desfecho dos contos, segundo Rojo (2003), podem ser interpretadas como uma forma de o autor retornar ao contexto de produção de seu texto, buscando um outro atrativo para seu leitor.

5. Considerações Finais

Depois de lançarmos nosso olhar sobre alguns dados da aquisição da língua escrita, faz-se necessário tecermos algumas considerações finais que mais parecerão uma série de indagações. O caráter instável, que marcou as estratégias utilizadas pelas crianças para lidarem com os planos da imaginação e da realidade, pode ser considerado como instável, transitório, afinal são dados que marcam o início da inserção da criança na escrita informal e escolar. Esta última ao mesmo tempo em que é estável, por situar-se em um ambiente cujas práticas sociais já estão historicamente estabelecidas, é também instável, fruto do caráter individual das práticas de linguagem.

Em uma pesquisa, cujos dados advêm de textos que retratam o processo de aquisição de forma longitudinal, o trabalho lingüístico ganha visibilidade distinta daquela granjeada em dados de sujeitos que já estão plenamente inseridos em práticas que envolvem a escrita, pois o trabalho com a língua revela-se de forma mais patente, as escolhas de alguns elementos da língua e o abandono de outros, a constituição de um estilo de escrever são mais evidenciados, prova disso são as estratégias que as crianças utilizaram, nesta pesquisa, para lidarem com os planos da realidade e da imaginação. Vistas de forma ampla, pudemos observar que o uso destas estratégias ocorreu como um *continuum*, ou seja, à medida que aprendiam mais sobre a escrita, as crianças abandonavam os desenhos e utilizavam suas descobertas desta modalidade de língua.

Nesta pesquisa, ao nos depararmos com os dados de aquisição da escrita, obtidos de forma longitudinal, pudemos constatar quão revelador é o trabalho lingüístico empreendido pelas crianças. A fim de vislumbrarmos melhor este trabalho e diante do complexo interativo da aprendizagem da escrita pela criança, delineamos, nesta investigação, um

objetivo geral que foi *investigar as estratégias que as crianças utilizam para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos*.

Nesta tarefa, nosso primeiro objetivo específico pretendia *identificar, partindo de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, as estratégias empregadas pelas crianças de alfabetização, 1ª e 2ª séries para lidarem com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos infantis*. Alcançar tal objetivo só foi possível graças aos estudos filosóficos, que serviram de base para as postulações de Vygotsky (2007) acerca da imaginação da criança.

Ao nos depararmos, durante a leitura dos textos, com as estratégias que as crianças utilizavam para lidarem com estes planos, elaboramos uma taxonomia de estratégias, organizadas e analisadas ao longo de nosso trabalho.

O segundo objetivo delineado foi *examinar a relevância dos indícios singulares na reescrita de um texto infantil, considerando esses indícios como estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação*. Durante a análise dos dados, percebemos que muitas crianças, ao longo da reescrita de seus textos, utilizavam estratégias que fugiam à utilização das demais crianças de seu grupo. Assim, para não abandonarmos dados tão importantes decidimos que, além de os analisarmos quantitativamente, o que nos permitiu investigar as regularidades na reescrita das crianças, iríamos também observar os dados idiossincráticos nestes textos. Este foi o objetivo de maior relevância neste trabalho, já que, em se tratando de pesquisas sobre linguagem, consideramos primordial buscar respostas indicativas do valor qualitativo de seus fenômenos.

Cada objetivo serviu para a elaboração das hipóteses sobre a natureza interativa das estratégias que as crianças utilizaram para lidarem com os planos da realidade e da imaginação.

A primeira hipótese desta investigação delineava que *as crianças do GA utilizam primeiramente o desenho como estratégia para lidar com os planos da realidade e da imaginação, e as do G1 utilizam primeiramente os elementos vicários*. Tal hipótese confirmou-se parcialmente na análise quantitativa dos dados. Verificamos que o uso dos desenhos foi a estratégia mais utilizada pelas crianças do GA, mas nas produções das crianças do G1, o uso da pontuação com função estilístico-discursiva foi a estratégia mais utilizada. Acreditamos que este fato aconteceu, em se tratando do GA, devido ao contato inicial destas crianças com a produção escrita e também pelo próprio conhecimento dos elementos que compõem esta modalidade de língua; no que se refere ao G1, acreditamos que este fato aconteceu, possivelmente, pela descoberta de outras possibilidades para o uso dos sinais de pontuação, aquela relacionada não apenas ao uso normativo, mas ao uso estilístico deste recurso da escrita.

A segunda hipótese postulava que *os indícios singulares revelam a influência dos elementos do cotidiano, como a escola, a família e a televisão, nos textos das crianças*. Chegar a uma resposta satisfatória desta hipótese só foi possível por meio da análise qualitativa dos dados. Baseando-nos nas estratégias que *a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação na reescrita de contos*, contabilizar essas estratégias nos textos das crianças significou depararmo-nos com um amplo universo de singularidades da escrita destes sujeitos. Desse modo, não podíamos nos contentar somente com a análise quantitativa desses indícios, deixamo-nos, portanto, seduzirmo-nos com os pormenores, a fim de analisá-los e descrevê-los, buscando mostrar a relevância dos dados

singulares presentes nos textos das crianças. Nesta tarefa de caráter qualitativo, pudemos constatar que à medida avançaram na escolaridade e também em sua vivência de mundo, as crianças utilizavam elementos de seu cotidiano na reescrita de *Chapeuzinho Vermelho*, o que pode significar uma simbiose entre a imaginação e a realidade no momento em que a criança entra em contato com os contos infantis.

Sabemos que instaurar um trabalho que tenta olhar para a escrita infantil é tarefa bastante complexa, por tratar-se de textos que possuem uma estabilidade inerente e, nesta pesquisa, por tratar-se de buscar indícios, pistas que revelassem o trabalho empreendido por sujeitos que, nesta etapa da vida, estão iniciando o processo de domínio desta modalidade. Acreditamos, contudo, que este olhar sobre a imaginação da criança, contribuiu para que a escola e o professor percebam que a inclusão de elementos que fogem à versão original de histórias não representa uma fuga da criança da realidade (ouvi isso de uma aluna-professora!), mas sim que estas estratégias mostram um intenso trabalho da criança com a escrita, fruto de reflexões sobre a composição textual. Além disso, é necessário enfatizarmos também a importância que a escola deve dar as atividades imaginativas da criança, aquelas presentes não apenas no brincar, mas também no escrever ou desenhar.

Finalmente, nosso trabalho alerta ainda para a separação que há entre a escrita e o desenho. Este fato, acreditamos, não deve ser visto pela escola como a soberania de um em relação ao outro, mas sim que, ao escolher a escrita como forma de registrar um texto, a criança mostra, dentre tantas possibilidades, o seu envolvimento com outras leituras e o contato com diversos gêneros textuais. Quando a criança passa do desenho à escrita, não há perdas e ganhos, em termos de aprendizagem, há a priorização de um código de linguagem (verbal) sobre o outro (não-verbal), instituído, legitimado pela escola. Priorização esta que muitas vezes acaba por valorizar apenas uma forma de linguagem, deixando outras, tão

importantes, esquecidas. Fato que deve ser motivo de grande preocupação, pois com isso a escola tolhe as diversas formas de expressão do aluno, não oportunizando a ele o contato com as múltiplas linguagens na escola.

6. Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (25): 5-23, jan/jun, 1995.

_____; FIAD, R.S. e MAYRINK-SABISON, M.L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.

AQUINO, St. Tomás de. *Suma Teológica*. Vol.1. São Paulo: Loyola, 2000.

ARISTÓTELES, *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional da casa da moeda, 1998.

ARISTÓTELES. *Acerca del alma*. Madrid: Gredos, 2000.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

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

BARROS, Juliene da Silva. *Intercalação, (Meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 2003.

BARTHES, Roland. et al. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, R. et al. *Análise Estrutural da Narrativa*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes 1971.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BERGAMIN, Edlaine de Cássia. *O recado do conto: a multiplicidade de sentidos em histórias contadas por crianças*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2007.
- BERGSON, Henry. *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos Contos de Fada*. São Paulo: Editora: Editora Paz e Terra S/A, 1980.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. São Paulo: Artes Médicas, 1987.
- BLEICHMAR, Norberto M. e LEIBERMAN, Célia de Bleichmar. *A psicanálise depois de Freud*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BORGES NETO, José. *Adjetivos: predicados extensionais e predicados intensionais*. Campinas: ed. da Unicamp, 1991.
- BOTTÉRO, Jean; MORRISON, Ken et alii. *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo, Ática, 1995.
- BRACHET-LEHUR, Monique. Influence des images médiatiques sur l’imaginaire des enfants: Un nouveau rapport aux images. In: *Imaginaire & Inconscient* 2001, n° 4, page 27 a 41. Captado de <http://www.cairn.info/images/>. Acessado em 6/02/2008.
- BREWER, William. F. The story schema: universal and culture-specific properties. In: *Literacy, Language and Learning*. OLSON, David R. (org.) New York: Cambridge University Press, 1985.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CALIL, Eduardo de Oliveira. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: EDUEL, 2004.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito*. São Paulo: Artes Médicas, 1989.
- CAPPEAU, Paul. S’appuyer sur le lexique pour lire les textes d’enfants. In: FABRE, COLS. Claudine. *Apprendre à lire des textes d’enfants*. Bruxelles: Éditions De Boeck Dukulot, 2000
- _____. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: ROCHA, G. e VAL, M.G.C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARDOSO, Cancionilla Janzkovski. O outro e o interlocutor no dizer das crianças. In: SCHOLZE, Lia e RÖSING, Tânia M.K. *Teoria e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.

CARREIRA, A. F. *Subjetividade e autoria: o sujeito como vacilo do “Eu”?* Ribeirão Preto: USP, 2000. (Tese de Doutorado)

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CATACH, Nina. La ponctuation. In: *Langue Française*, 45, fev. p. 16-27. Paris: Larousse, 1980.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 1999.

CEIA, Carlos. Dicionário de termos literários. Lisboa, 2005. Disponível em www.fcsh.unl.pt/edtl. Acessado em 18/10/2007

CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CLARK, Herbert H. e CLARK, Eve V. *Psychology and language: na introduction to psycholinguistics*. New York: Chicago, San Francisco, Atlanta, Harcourt Brace Jovanich, 1977.

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

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

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

COLERIDGE, Samuel Taylor. *Biographia Literária*. Gutenberg ebook. Incluído no site www.gutenberg.org/etext/608 em 1/07/2004 e acessado em 19/03/2008.

COLLETA, Jean-Marc e REPELLIN, Marie-Odile. L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images. In: FABRE-COLS. Claudine. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles: Éditions De Boeck Duculot, 2000.

CORSO, Diana Lichtenstein e CORSO, Mario. *Fadas no Divã - psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSERIU, E. *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

COSTA SILVA, C. L. O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. In: INDURSKY, F. e CAMPOS, M. C. (Orgs.), *Discurso, memória e identidade* (pp. 287-295). Porto Alegre: Sagra, 2000.

COX, Maureen. *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, C. e CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DA CAL, Ernesto Guerra. *Linguagem e estilo de Eça de Queiroz*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro 1982.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986

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

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

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1986.

_____. *As paixões da alma*. São Paulo: ed. Nova Cultural, 1999.

DUARTE, Cristiane. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no Paradigma Indiciário*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 1998.

DUBORGEL, B. *Imaginaire et Pédagogie*. Toulouse: Privat, 1992.

DURAND, Gilbert, *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro : Difel, 1998.

EGAN, Kieran. *The cognitive tools of children's imagination*. Captado de http://www.educ.sfu.ca/kegan/Cognitive_tools_and_imagin.html. Postado no site em 2001. Acesso em 21/03/2008.

EHRlich, K. Writing ancillary to telling. In: *Journal of Pragmatics*, vol. 7, pp. 495-506, 1983.

EMMOT, Catherine. Frames of reference: contextual monitoring and the interpretation of narrative discourse. In: *Children's Early Text Construction*. PONTECORVO, Clotilde et al.(eds.) New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1996.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*. n. 62, Paris, 1986.

FERRAZ, João de Sousa. *Noções de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1969.

Ferreira, V.S. *Desenho e escrita: relações na construção da escrita alfabética*. Dissertação de Mestrado. Itajaí: Universidade do Vale do Iajá, 1997.

Ferreira, Sueli. *Imaginação e Linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus, 1998

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

Ferreiro, Emilia e Teberosky, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Ferreiro, Emília; Pontecorvo, Clotilde; Moreira, Nadja Ribeiro e Hidalgo, Isabel García. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – estudos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

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.

Flavell, J. H, Miller, P. H. & Miller S. A. *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Foucault, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Passagens, 1982.

Franchi, Carlos. *Linguagem: atividade constitutiva*. São Paulo: Brasiliense:1977.

FREUD, Sigmund. *Totem e o Tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *A leitura na escola*: São Paulo: Contexto, 1996.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GERALDI, J. Wanderley. *Portos de Passagens*. São Paulo: Contexto, 1991.

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.

GLOTON, R. E. e CLERO, C. *A Atividade Criadora na Criança*. Lisboa, ed. Estampa, 1976.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, M.C.R. 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.

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

GRAESSER, Arthur C., GOLDING, Jonathan M. e LONG, Debra L. Narrative Representation and Compreension. In: *Handbook of reading research*. Vol. 2. New York: ed. Rebecca Barre *et al.*, 1991.

GRANGER, G. G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

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

GUNDLACH, Robert A. Children's as writers: the beginnings of learn to write. In: NYSTRAND, M. *What writers know*. N. Y.; London: Academic Press, 1982.

HALLIDAY, Michael. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold Ltd., 1973.

_____. *Spoken and Written Language*. England: Oxford University Press, 1989.

HARRIS, Monica J. and BEGGAN, James K. Making Believe: A Descriptive Study of Fantasies in Middle Childhood. In: POPE, Kenneth S. e SINGER, Jerome L. (eds.). In: *Imagination Cognition and Personality – Jornal da American Association for the Study of Mental Imagery*. Amityville: Baywood Publishing Company, Inc. vol. 13, No. 2, p. 125, 1993-1994. Captado de <http://www.baywood.metapress.com/app/home/making>. Acesso em 21/03/2008.

HAYES, Nick e STRATTON, Peter. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Thomsom Pioneira: 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich.-Vida e Obra. Estética e o belo artístico ou ideal. In: Coleção *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo:Summus, 1980.

HUBIER, Sébastien. Solitaire et imposteur: l'autofiction comme critique de l'imagination. IN: FOREST, Philipe e GAUGAIN, Claude (orgs.). *Le Romans du Je*. Nantes: Éditions Pleins Feux, 2001.

HUDSON, J. e NELSON, K. Differentiation and Development in Children's event narratives. In: *Papers and Reports on Child Language Development*. Vol. 23. pp. 50-58, 1984.

HUMBOLDT, W. *Linguistic Variability & Intellectual Development*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

HUME, David. *Investigações sobre o Entendimento Humano e sobre os Princípios da Moral*, São Paulo, Editora UNESP, 2001.

HUNT, Kellog W. Recent measure in syntactic development. In: *Elementary English*. Vol. XLII (November), Chicago, 1966.

JEAN, G. *Pour une Pédagogie de L'Imaginaire*. Paris: Casterman, 1991.

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

JUBRAN, Clélia C. A. S. Funções textuais-interativas dos parênteses. In: NEVES, Maria Helena Moura (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: editora da Unicamp, 1999, v. 7. p. 131-158.

JUNG, C.G. *O desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis: ed. Vozes, 1981.

JUNG, Carl Gustav. *Collected Works*, vol.16, p.45. Londres: Routledge, 1966.

_____. *Estudos sobre psicologia analítica*. Obras completas, v.3. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1981

_____. *Tipos psicológicos*. Obras selecionadas, v. VI Petrópolis: Vozes, 1991.

KANT, I. Crítica da razão pura. In: *Coleção Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

KAUFMAN, Ana Maria; 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>

KERBRAT-ORECCHINI, Catherine. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1980.

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

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação da escrita. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: D.Pe A, 2000.

KURY, A.G. *Ortografia, pontuação e crase*. Rio de Janeiro: Ática, 1960.

_____. *Novas lições de análise sintática*. Rio de Janeiro: Ática, 1985.

LABOV, W. e WALETZKY, J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, W. *Language in the Inner City*. Oxford: Basil Blackwell, 1972, p. 354-396.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1988.

LEITE, M.M. Imagem e memória. In: *Livros de viagem*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

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

LIMA, Rocha. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: F. Briguiet e cia. Editores, 1998.

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.

LOCKE, John. An Essay Concerning Human Understanding. Gutenberg ebook. Inserido no site www.gutenberg.org/etext/10615 em 1/01/2004. Acessado em 17/03/2008.

LONGO, B. N. O. ; HOFLING, C. ; SAAD, J. C. . Os nomes em função adjetiva não predicativa: contrastes. In: *Alfa - Revista de Lingüística*, São Paulo, v. 41, p. 91-107, 1997.

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

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, George H. *O desenho infantil*. Portugal: Companhia Editora do Minho, 1969.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S. ; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Ícone, 1988.

- LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MAINGUENEAU, D. *Elementos lingüísticos para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MALHEIROS, Iraci de Jesus Barros. *Aspectos estilísticos da colocação do adjetivo*. São Luis: UFMA, 1982.
- MARIN, Louis. Ler um quadro – uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- MARTINS, Eduardo. *Manual de Redação e Estilo*. São Paulo: Moderna, 1997.
- MELO, A.S. *Gramática da Língua Portuguesa*. Portugal: Editora Domingos Barreira, s/d.
- MÈREDIEU, Florence. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1994
- MOISÉS, M. *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MONTEIRO, J. L. *A Estilística*. 3ª ed.(revista e ampliada) São Paulo: Ática, 2005.
- MORATO, E.M. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vigotski sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.
- MORROW, Lesley Mandel. El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión. In: MUTH, Dense K. (comp.) *El Texto Narrativo – Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique G. Editor, 1989.
- MOURA, Ana Célia Clementino. *A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua: um estudo longitudinal do emprego de elos coesivos*. Tese de Doutorado, UFC, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- OCHS, Elinor. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, Talmy. *Syntax and Semantics*. San Diego – Califórnia: Academic Press Limited, 1979.
- OLSON, David R. *O Mundo no Papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática. 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PAIVA, J. R. *Funções metaenunciativas das inserções parentéticas*. Campinas: IEL, UNICAMP, 1999. Dissertação de Mestrado em Linguística.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita – o processual e o lúdico*. São Paulo: Cortez, 2004.

PERINI, M.A. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1995.

PERRONI, M.C. *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.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. Ver, criar e compreender. In: *Revista Mente e Cérebro* (Coleção Memória da Pedagogia, no. 5). Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

PIOLAT, Annie e ROUSSEY, J –Y. Rédaction de textes: éléments de psychologie cognitive. In: *Langages*, n. 106, 106-125, 1992.

PLEBE, A. e EMANUELE, P. *Manual de Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POPHILLAT, Laure. Jean Rouaud: préférer la vie à l'écriture: l'errance centripète du sujet comme mode de l'autofiction dans le cycle romanesque de Jean Rouaud. In: FOREST, Philippe e GAUGAIN, Claude (orgs.). *Le Romans du Je*. Nantes: éditions Pleins Feux, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Enunciação, autoria e estilo*. Revista da Feeba, ano 10, no. 15. jun/jul. Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2001.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação*, v.20, n.1, p.105-124, jan/jun.2002, Florianópolis, UFSC.

PRINCE, G. *A grammar for stories*. The Hague: Mouton, 1973.

REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REGO, Lúcia Browne. Descobrimo 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.

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.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1994.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1994b.

ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas, SP: Papyrus, 1999

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*: Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

RUBEN, Victoria R. Estilo, historiografia e linguagem: o estilo sobre o estilo. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. Campinas, série 3, v.5, n. especial, p.103, jan-dez, 1995.

SANDING, Bárbara y SELTING, Margret. Estilos del discurso. In: VAN DIJK, Teun A. *El discurso como estructura y proceso*. Madrid: Gedisa, 1996.

SARTRE, Jean Paul. *A imaginação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SAVIOLI, F. P. *Gramática em 44 lições*. São Paulo: Ática, 1999.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. *O texto: movimento de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1995.

SCHLEGEL, August Wilhelm. Lectures on Dramatic Art and Literature. Inserido em 1/12/2004 no site <http://www.gutenberg.org/etext/7148>. Acesso em 22/05/2008.

SCHENEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux e Niestlé, 1998.

SCOLLON, R. and SCOLLON, S B K. *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1992.

SHIRO, Marta. Genre and evaluation in narrative development. In: BAVIN, Edith L. and DALE, Philip S. Dale. *Journal of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press. Vol. 30, n.1. p. 165-195, 2003.

SIGUÁN, Miguel. *Actualidad de Lev Semonovich Vigotski*. Barcelona: Antropos, 1987

SILVA, Sílvia M.C. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Dissertação de Mestrado: Campinas: Unicamp, 1993.

SMITH, Frank. *Writing and Writer*. New York: Holt Rineart and Winston, 1982.

SOARES, Maria Elias. A produção de textos na escola. In: *Revista do Gelne*, ano 1, n. 1, 1999.

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

SPINILLO, Alina. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma (orgs.) *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2001.

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

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TEBEROSKY, Ana. Compor textos. In: TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, L. (org.). *Além da alfabetização – aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1996.

TEMPLE, C. A. NATHAN, R. G. and BURRIS, N. A.. *The beginnings of writing*. Boston : Alltn and Bacon, 1982.

TOLCHINSKY, L. Landsmann. *Aprendizagem da linguagem escrita – processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

TOMPKINS, G. e McGREE, L. M. Enseñansa de la repetición como elemento estructurante del cuento. In: MUTH, Dense K. (comp.) *El Texto Narrativo – Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique G. Editor, 1989.

TOURNIER, Claude. Histoire des idées sur la ponctuation- des débuts de l'imprimerie à nos jours. In: *Langue Française*, 45, fev. p.28-40. Paris: Larousse, 1980.

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

VALLE, Lilian. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP e A, 1997.

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.

_____. Cognitive context model and discourse. In: OOSTERDORP, H. Van e GOLDMAN, S. (eds.). *The construction of mental models during reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia: ensaio psicológico*. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas: [1987], 2007.

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

ZILLES, Ana Maria. Competência discursiva na fase de alfabetização: inter-relação entre pragmática e sintaxe. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, v.28, no. 2, p-119-136, 1993.

WIDLÖCHER, Daniel. *Los dibujos de los niños*. Barcelona: Herder, 1988.

