

DO DESENHO À ESCRITA: A INTRODUÇÃO DE ELEMENTOS VICÁRIOS NA REESCRITA DE NARRATIVAS INFANTIS

Mônica de Souza Serafim – UFC

0 Introdução

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

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

Desse modo, este trabalho tem por objetivo investigar, longitudinalmente, a introdução de elementos vicários na reescrita de narrativas infantis. Para tanto, empregamos os postulados teóricos da Aquisição da linguagem, ao nos basearmos em Sutton-Smith (1981), Perroti (1990), Duborgel (1992), Teberosky (1995) e Vygotsky (2007).

Para que possamos relatar como as crianças introduzem elementos vicários em seus textos, fez-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 1ª série ao escreverem a 1ª versão da história de Chapeuzinho Vermelho. Àquele grupo chamaremos de GA (Grupo da alfabetização) e a este último, G1 (Grupo da 1ª série).

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 preferências da criança em seu trabalho com a língua. Desse modo, ao lado de escolhas idiossincráticas, que provavelmente jamais se repetirão, os sujeitos, por outro lado, sinalizam que estão investindo em determinados aspectos, buscando, a partir de suas escolhas, provocar algum efeito de sentido em seus textos. Assim, em consonância com os dados que revelarão procedimentos semelhantes realizados pelas crianças participantes de nossa pesquisa, para introduzirem elementos vicários na reescrita de textos narrativos, poderemos também traçar um perfil singular das estratégias utilizadas por essas mesmas crianças.

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

1. Os elementos vicários nas narrativas infantis

A percepção do mundo real pela criança é registrada na memória como imagens que são formadas por meio de experiências 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 Vygotsky (2007), a imaginação vincula-se à realidade de três

formas: a) por meio dos elementos extraídos da própria realidade humana; b) por meio da recriação da realidade; c) por um elo emocional entre pensamento, imagens e expressões.

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

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

Segundo 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.

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 imaginação.

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

Neste trabalho, a introdução dos elementos vicários nos textos das crianças será estudada levando-se em consideração tanto o texto verbal escrito quanto o pictográfico, os desenhos feitos pelas crianças, já que, apesar da falta de conhecimento do sistema de escrita da língua, elas tentam, por meio da imagem, representar seus textos.

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

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

Segundo Colello (2007), a escola afasta da criança a dimensão criativa da língua, valorizando-a, posteriormente, quando o aluno já tem dominado as regras e 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 envolvidos. (...) o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituído na história dos sujeitos) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido).

Teberosky (1995), em pesquisa feita com adultos em fase de alfabetização, sugere que a relação entre o texto e a vida dos autores favorece reações personalizadas e críticas. Assim, o uso de elementos da realidade nos textos não deve ser motivo para a escola classificá-los como bons ou maus, mas deve, sim, serem vistos como uma escolha desejada pela criança para atingir um determinado fim, tornando-a um sujeito consciente do que escreve.

Góes (1993: 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 das crianças se dissipa, pois a escola, tentando acompanhar a sociedade, é muito padronizada e massificante.

Segundo Coelho (2000), essa mistura de fantasia e realidade faz parte da evolução da criança, isto é, ao tentar inserir nos textos elementos de seu cotidiano, as crianças promovem uma identificação consigo mesma, pois suas produções procuram registrar suas próprias histórias. Corroboramos 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, acreditam que a imaginação é a consciência do real. Ela é uma atividade mental que não se reduz apenas à percepção da realidade, mas está na capacidade do indivíduo de construir representações da realidade, recriando-a.

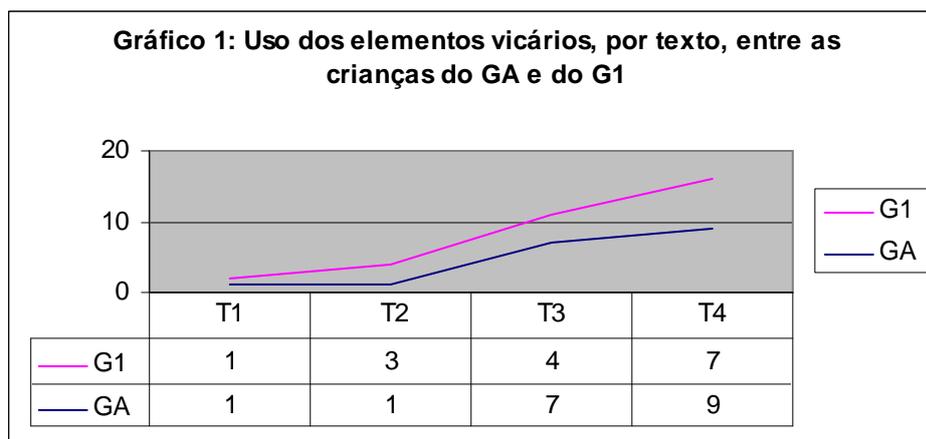
Esta imaginação recriada, segundo Luria (1990), aparece associada às experiências e interesses mais imediatos: a criança, ao introduzir elementos vicários na reescrita de um conto, mostra sua imaginação criadora que impulsiona a superação de temáticas já fixadas. Desse modo, a evolução do conhecimento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

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

2. Metodologia e análise dos dados

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

A análise quantitativa dos dados nos mostrou que no GA a quantidade de elementos vicários prevalece sobre os textos 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:

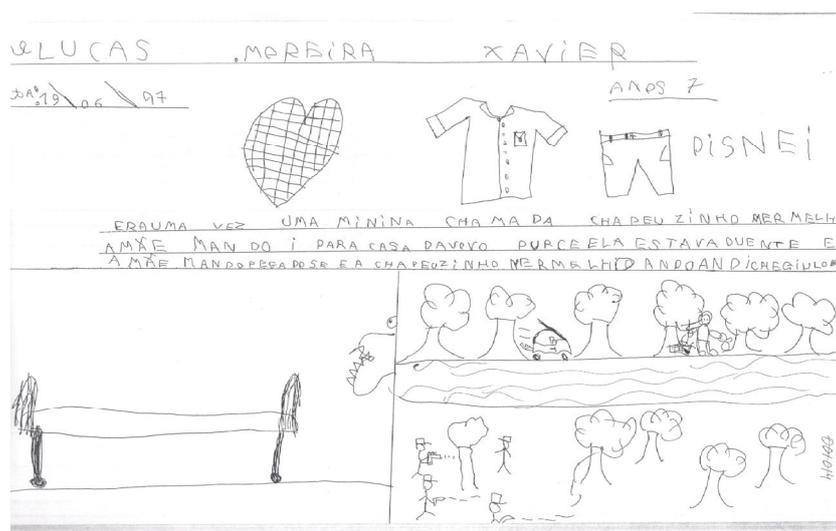


Além dessa leitura dos dados quantitativos, há algumas observações a serem feitas, que consideramos relevantes. Essas observações serão feitas por grupos.

2.1. O uso de elementos vicários no GA

É preciso examinar de forma integrada os diversos fatores que interagem durante a atividade imaginativa da criança. Dentre esses fatores o papel da TV parece ser muito relevante. Segundo Girardello (1998), os três fatores desse cotidiano que todo um conjunto de pesquisas recentes, principalmente na psicologia cognitiva, apontam como mais importantes são: a extensão do tempo que a criança passa assistindo a tevê; o tipo de mediação adulta; e o conteúdo da programação.

O tempo que a criança passa assistindo a tevê aparece como fundamental na influência do meio sobre a imaginação. Primeiramente as crianças utilizam o desenho para inserirem elementos vicários em seus textos, como podemos ver nos desenhos de Lucas (001014), mostrados abaixo:



Podemos observar 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 compõem 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

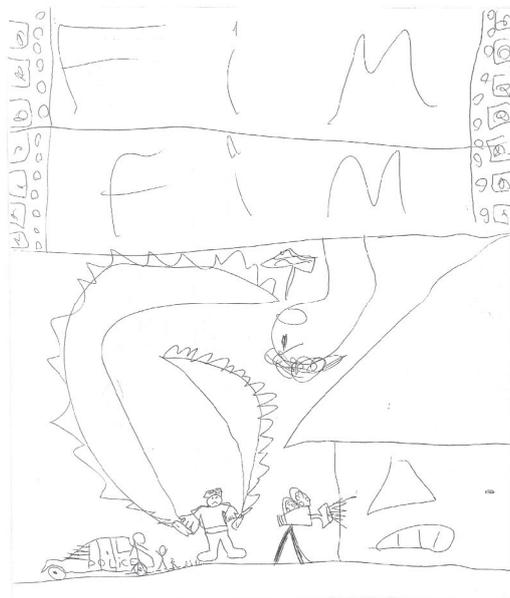
assim, podemos dizer que o desenho trabalha ao mesmo tempo com o presente, no caso deste desenho de Lucas, com a presença de um carro em um conto muito antigo e dos elementos da Disney; com o passado, por meio das lembranças que a criança possui sobre o conto original e com o futuro por meio de sua imaginação. 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).

Já no texto 3 da mesma criança, os desenhos ocupam um espaço ainda menor, como podemos conferir abaixo: Lucas (013014)

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

O CHAPEUZINHO
 VERMELHO

ERA UM AVEZ, UMA MENINA
 CHAMADA CHAPEUZINHO
 VERMELHO. A MÃE ZINHA
 FALOU: CHAPEUZINHO VEM
 HO VÁ TRAZER OS DOÇES PARA A
 VOVOZINHA. FALOU. TÁ MÃE YOU IR
 ELA FALU: 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 VOVO E A CHAPEU CHAMOL
 A POLICE E CORARÂM
 A BA BRIGA AVOVO ESTÁ
 VA VIVA E FORAM FELIZES
 PARA SEM PREMIUM
 FIM



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: 2º B
 DATA: 10/11/2008

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 PERCEBEL 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
 CIA PELSINHO CHEGOU NA
 CASA QUANDO PERCEBEL QUE
 ERA O LOBO SE TRANCOU
 NO GUARDA ROUPA A POLÍCIA
 CHEGOU A VOVÓ FICOU VIVA E
 PORAM FELIZES PARA SEMPRE



Lucas (014014)

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.

Enquanto a hipótese predominante na psicologia cognitiva do início dos anos 80 era a de que assistir televisão tomava o lugar da brincadeira imaginativa, as pesquisas mais recentes mostram, ao contrário, que o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da tevê usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças. Isso acontece inclusive durante a própria experiência, já que as crianças brincam e devaneiam com frequência *enquanto* assistem televisão.

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 vicários e os 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)¹

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 textos escritos pelas crianças do GA são elaborados de forma mais simples, isto é, as idéias centrais do texto original são apresentadas objetivamente, muitas vezes apenas listadas, de forma incompleta. Além disso, ao escreverem o texto de forma objetiva, 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, que narrou a história somente até o momento do encontro da Chapeuzinho com o lobo na floresta:

era uma vez uma minina chamada chapeuzinho mermelho
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)

O texto de Paulo Victor também se enquadra nos casos de incompletude mencionados acima, mas o garoto consegue escrever a história, apesar de suprimir alguns episódios, até o momento em que lobo mal 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, registram os fatos mais impactantes, como os dois episódios descritos acima e ainda que, ao escreverem o conto *Chapeuzinho Vermelho*, elas inicialmente listam os episódios.

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 vermelio
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)

¹ 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: Papyrus, 2004.

(...)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 **bebidou** 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 a criança utiliza em seu texto permitem-nos ver a desconstrução que ela faz do tempo, intercruzando o passado e o futuro e resgatando, no tempo presente, o desafio do devir. Além de, Segundo Riparil (2000), nos mostrar que a presença destes elementos no texto escrito é uma forma da criança se apropriar do mundo e de sua estrutura.

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

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.

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 dos textos do GA, a grande maioria dessas condensações representou uma atitude, por parte da criança, de tentar resumir e/ou transformar a versão clássica da história, a fim de não se prender a detalhes 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)

... e asin que a chapeuzinho vermelho ela *fez umas perguntas* e asin que ela terminou de *fazer as perguntas*... (Mariane, 011043)

Nos exemplos João Ítalo e Raul, percebemos um intenso trabalho de reescrita para dizer/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 chapal 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 requejão** 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 maisena, 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)

Em comum, 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 da criança. Além de, segundo Held (2000), ajudá-la 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 de selecionar e interpretar os objetivos do texto pela criança autora.

Na verdade, a utilização desses elementos vincula-se ao desafio de escrever um texto completo e sintético: em um primeiro momento, a criança utiliza elementos formais e em um outro mostra maior agilidade para reorganizar 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 intergruparal 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.

Considerações Finais

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

Na verdade, a utilização desses elementos vincula-se ao desafio de escrever um texto completo e sintético: em um primeiro momento, a criança utiliza elementos formais e em um outro mostra maior agilidade para reorganizar 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 intergruparal 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.

Referências

- 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.
- 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.
- DERDYK, Edith *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- DUBORGEL, B. *Imaginaire et Pédagogie*. Toulouse: Privat, 1992.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e Linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papirus, 1998.
- FERREIRA, S. & SILVA, S.M.C. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, Sueli.(org.) *O ensino das Artes: construindo caminhos* (PP. 139-179) 3ª edição, Porto Alegre: Papirus, 2004.
- GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1998.
- 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: Papirus, 1993.

- HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 1980.
- JEAN, G. *Pour une Pédagogie de L'Imaginaire*. Paris: Casterman, 1991.
- JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- LEITE, Terezinha de Jesus Lopes Ferreira. *Fantástico: um dragão nos currículos escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.
- LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- 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.
- 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 Ducleot, 2000.
- SUTTON-SMITH, Brian. *The folkstories of children*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- TEBEROSKY, Ana. Compor textos. In: TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, L. (org.). *Além da alfabetização – aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1995.
- 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.
- VYGOTSKY, L.S. *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