

## **NOSSAS VIDAS CONTAM HISTÓRIAS: CRIANÇAS NARRADORAS**



**Karin Cozer Campos**  
**Gilka Girardello (Orientadora)**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NOSSAS VIDAS CONTAM HISTÓRIAS:  
CRIANÇAS NARRADORAS**

**KARIN COZER DE CAMPOS**

FLORIANÓPOLIS, 2016



Karin Cozer de Campos

**NOSSAS VIDAS CONTAM HISTÓRIAS:  
CRIANÇAS NARRADORAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Campos, Karin Cozer de  
Nossas vidas contam histórias : Crianças narradoras /  
Karin Cozer de Campos ; orientadora, Prof. Dra. Gilka  
Elvira Ponzi Girardello - Florianópolis, SC, 2016.  
232 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Experiência. Narrativa. 3. Produção  
narrativa oral. 4. Crianças narradoras. 5. Infância. I.  
Girardello, Prof. Dra. Gilka Elvira Ponzi . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Educação. III. Título.

Karin Cozer de Campos

**NOSSAS VIDAS CONTAM HISTÓRIAS: CRIANÇAS  
NARRADORAS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2016.

---

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Benedita de Almeida, Dra.  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Prof<sup>a</sup>. Lilane Maria de Moura Chagas, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Luciana Hartmann, Dra.  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Renata Junqueira de Souza, Dra.  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

---

Prof<sup>a</sup>. Roselete Fagundes de Aviz de Souza, Dra.  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Eliane Santana Dias Debus, Dra. – Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Wladimir Antônio da Costa Garcia – Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina



## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todas as pessoas que, de um modo especial, colaboraram com a realização deste trabalho.

À professora Gilka Girardello, pelo gesto de confiança e presença na trajetória desta pesquisa, ao demonstrar rigor e leveza na partilha de seus conhecimentos. Mas, especialmente, agradeço a sua delicadeza ao me guiar e me ensinar os caminhos possíveis de aprendizados, os quais ultrapassam a experiência de relações de pesquisa e remetem às relações humanas, que levo para a vida como experiências carregadas de sentidos e exemplos bonitos.

Às crianças da Escola Municipal Epitácio Pessoa, que participaram desta pesquisa. Agradeço a elas pela confiança, pela escuta e partilha de suas experiências de vida que narraram como histórias e que tornaram nossos encontros de roda cheios de imaginários, com muitas e intensas experiências. Especialmente porque as histórias das crianças também compõem os sentidos da pesquisa. Agradeço, ainda, aos professores, direção e equipe pedagógica da Escola Epitácio Pessoa, pela acolhida carinhosa, disponibilidade e aceite em participar da pesquisa. Em especial aos professores Claudia, Michele, Salete e Vanderlei.

À professora Maria Cinta Aguaded Gómez, pela acolhida e orientação na Universidade de Huelva. À universidade espanhola e à Fundación Carolina como um todo agradeço a oportunidade de formação durante o período de Estágio de Doutorado.

Ao Clésio, meu companheiro, pela presença intensa e por todos os gestos de cuidado e de muito afeto. Muito obrigada pela paciência e por estar sempre junto me incentivando e ensinando a ver as coisas da vida com mais simplicidade.

Aos afetos familiares, minha mãe Geni e minhas irmãs Karina e Gracielle, pelo incentivo e valorização do que significa esta trajetória de minha formação. Sou muito agradecida pela família que somos.

Às professoras Benedita de Almeida, Lilane Maria de Moura Chagas, Luciana Hartmann, Renata Junqueira de Souza e Roselete Fagundes de Aviz de Souza, integrantes da banca de defesa, pela contribuição atenciosa e criteriosa com meu trabalho.

À Leisa pela ajuda no tratamento da imagem da capa da tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.



Contar histórias é, certamente, algo de que participamos (como atores), assim como algo que fazemos (como agentes). Estamos sujeitos à narrativa assim como sujeitos da narrativa. Somos feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirmos criar nossas próprias histórias. É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas. (KEARNEY, 2012, p. 428).



## RESUMO

A pesquisa discute a relação entre experiência e narração de histórias na infância por meio da análise de narrativas orais das crianças. O objetivo é compreender qual a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições isso pode trazer para sua formação. Toma-se como referência a pesquisa de campo realizada com um grupo de crianças – estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre 09 e 10 anos – de uma escola pública localizada numa comunidade rural no município de Francisco Beltrão/PR. A investigação se insere numa abordagem de pesquisa qualitativa e pode ser caracterizada como uma pesquisa narrativa, que se orientou pelos princípios do fazer pesquisa *com* crianças. A principal estratégia metodológica foram *oficinas de criação de histórias*, para estimulá-las a criar e contar histórias a partir de temas de suas vidas. As principais referências teóricas que compõem o horizonte estético-filosófico da pesquisa emergem da obra de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: discutem-se os conceitos de narrativa e experiência de Benjamin; e os conceitos de dialogismo, alteridade e exotopia de Bakhtin. Os resultados apontam que a garantia de tempos e espaços na escola para que as crianças narrem experiências de vida dá a elas condições favoráveis de: vivenciar o mundo de sua cultura *na e pela* linguagem; explorar possibilidades de autoria e dimensões de identidade cultural; ampliar a qualidade de seu discurso narrativo – ao reorganizar suas experiências e elaborá-las narrativamente; estabelecer uma *autoridade de sentidos* em relação às experiências vividas e garantir legitimidade ao que narram; compartilhar experiências em cumplicidade e confiança; criar laços de comunidade, pela partilha de histórias de vida; vivenciar *experiências de alteridade* ao colocar-se no lugar do *outro*; rememorar, imaginar e reviver, ao compartilhar *narrativamente* suas experiências, resignificando-as; e, sobretudo, enriquecer o imaginário individual e coletivo, permitindo *continuidades de experiência* em relação uns aos outros e atribuindo sentidos estéticos tanto ao *outro* quanto à própria experiência. No trabalho, estes aspectos estão associados à busca de uma pedagogia poética e estética e são considerados fundamentais na formação da criança.

**Palavras-chave:** Experiência. Narrativa. Produção narrativa oral. Crianças narradoras. Infância.



## ABSTRACT

This study discusses the relationship between experience and storytelling in childhood by analyzing children's oral narratives. The purpose is to understand the importance of children narrating their experiences and the contributions that this may have for their education. The reference used is a field study with a group of 5th year Primary Education schoolchildren aged between 9 and 10 years old attending a public school located in a rural community in the municipality of Francisco Beltrão/PR, Brazil. The approach used is that of qualitative research based on narratives, guided by the principles of conducting research *with* children. The main methodological strategy used were *storytelling workshops* in order to encourage the children to create and tell stories based on themes occurring in their lives. The main theoretical references comprising the aesthetical and philosophical backdrop of the study are taken from the work of Mikhail Bakhtin and Walter Benjamin: Benjamin's concepts of narrative and experience are discussed; as are Bakhtin's concepts of dialogism, otherness and exotopia. The results indicate that ensuring time and space at school for children to narrate their experiences of life provides them with favourable conditions to: experience the world of their culture *in* and *through* language; explore possibilities of authorship and dimensions of cultural identity; broaden the quality of their narrative discourse – by recognizing their experiences and narrating them; establish an *authority of senses* in relation to the experiences they have lived and ensure the legitimacy of what they narrate; share experiences with involvement and trust; create community ties through sharing life stories; *experience otherness* by putting themselves in the place of *others*; recall, imagine and relive, by sharing their experiences through *narrative*, resignifying them; and, above all, enrich individual and collective constructs, enabling *continuities of experience* in relation to each other and attributing aesthetic meanings both to *others* and to their own experience. In this study these aspects are associated with the quest for poetic and aesthetic teaching practice and are considered to be fundamental in child education.

**Keywords:** Experience. Narrative. Oral narrative production. Child narrators. Childhood.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01– Escola Municipal Epitácio Pessoa .....	34
Figuras 02, 03 e 04 – As crianças fazendo seus registros no diário .....	90
Figura 05 – A primeira roda de histórias.....	99
Figuras 06, 07, 08 e 09 – Pequenas rodas de histórias .....	102
Figura 10 – As crianças e os <i>objetos</i> que <i>traziam</i> histórias.....	107
Figura 11– Dramatização da história <i>Entrando no trigo</i> .....	119
Figura 12 – Dramatização da história <i>Um pesadelo</i> .....	120
Figura 13 – Dramatização da história <i>Perdido no milho</i> .....	120
Figura 14 – As crianças escrevendo suas lembranças .....	122
Figuras 15 e 16 – As crianças durante a confecção dos painéis .....	124
Figura 17. Autor: Arthur .....	126
Figura 18. Autor: Vinicios Gabriel.....	126
Figura 19. Autor: Andrei.....	126
Figura 20. Autora: Julia.....	126
Figura 21. Autora: Josiane .....	127
Figura 22. Autora: Ana Julia .....	127
Figura 23. Autor: Vitor.....	127
Figura 24. Autora: Camily Vandressa.....	127
Figura 25. Autora: Jéssica .....	128
Figura 26. Autora: Camilly Vitória .....	128
Figura 27– Mural dos painéis das crianças organizado no saguão da escola.....	135
Figura 28 – Josiane com seu <i>vestidinho</i> .....	137
Figura 29 – Ana Julia com a roupa de seu batizado .....	137
Figura 30 – Camilly Vitória com a blusa que ganhou da tia .....	137
Figura 31– Andrei com a roupa de seu time de futebol.....	137
Figura 32 – Julia com o vestido de seu batizado .....	137
Figura 33 – Camilly Vitória com o vestido de seu batizado .....	137
Figura 34 – Vinicios Gabriel com a roupa de seu batizado.....	138
Figura 35 – Arthur com a camiseta de uma escola.....	138
Figura 36 – Vitor com a roupa de seu batizado.....	138

Figura 37– Professora Salete com o casaquinho de 52 anos e a gravatinha de 25 anos.....	138
Figuras 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 – As crianças confeccionando a colcha de retalhos.....	144
Figura 46 – Algumas crianças dentro do ônibus escolar.....	149
Figuras 47 e 48 – Algumas crianças tocando violão na última roda de histórias.....	150
Figuras 49 e 50 – As crianças organizando um mural no saguão com a colcha de retalhos.....	151

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2. AS PRIMEIRAS COMPOSIÇÕES DO TECER</b> .....	<b>31</b>
2.1 AS CRIANÇAS NARRADORAS .....	31
2.2 OS LUGARES EM QUE AS HISTÓRIAS SE TECEM .....	33
2.3 ASPECTOS DA VIDA CULTURAL DAS CRIANÇAS: RELAÇÕES ENTRE A INFÂNCIA E A CULTURA .....	37
<b>3. ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EXPERIÊNCIA E NARRATIVA</b> .....	<b>45</b>
3.1 FIOS DA EXPERIÊNCIA .....	46
3.2 FIOS DE RESSURGÊNCIA .....	57
3.3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS .....	62
<b>4. A TECITURA DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS</b> .....	<b>71</b>
4.1 HORIZONTE ESTÉTICO-FILOSÓFICO .....	72
4.2 SINGULARIDADES DO TECER COM CRIANÇAS .....	78
4.3 ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA O TECIMENTO .....	85
<b>5. ATELIÊ DAS HISTÓRIAS</b> .....	<b>97</b>
<b>5.1 Oficinas de criação de histórias</b> .....	<b>98</b>
5.1.1 Jogo do nome .....	98
5.1.2 Lembranças: momentos significativos de nossas vidas .....	100
5.1.3 Lembranças: momentos significativos de nossas vidas com dramatização .....	101
5.1.4 Algo que vale ouro; algo que faz rir; algo que faz chorar ....	106
5.1.5 Eu me lembro .....	114
5.1.6 Por onde meus sapatos andaram .....	115
5.1.7 "Sopra o vento-norte" .....	116
5.1.8 Continuando "Sopra o vento-norte" .....	117
5.1.9 Lembranças, sonhos e desejos .....	121
5.1.10 "Sopra o vento-norte" em desenho .....	123
5.1.11 Por que escolhi esta história? .....	132
5.1.12 A história de uma colcha de retalhos .....	136
5.1.13 Nossas roupas contam histórias .....	136

5.1.14 Colcha de retalhos.....	138
5.1.15 No caminho de volta para casa .....	145
5.1.16 Última roda: despedida .....	149
5.1.17 Reencontro.....	152
<b>6. NOSSAS VIDAS CONTAM HISTÓRIAS .....</b>	<b>155</b>
6.1 Fios de histórias entrelaçados por temas de vida .....	157
6.1.1 Experiência de lembranças .....	157
6.1.2 Experiência com animais.....	163
6.1.3 Experiência com a morte.....	168
6.1.4 Experiências vividas e imaginárias.....	177
6.1.5 Experiências tecidas em roupas que contam histórias.....	186
6.1.6 Experiências de ver e de sentir.....	194
6.1.7 Experiência de continuidade .....	196
6.1.8 Experiências ouvidas: alguém contou .....	204
6.2 A experiência da criança em ouvir e contar histórias.....	208
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>229</b>
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista .....	230
APÊNDICE B - Conto: A árvore dos sapatos.....	231

## 1. INTRODUÇÃO

### *As crianças:*

*– A gente senta em forma de uma roda em cima de um tapete e contamos histórias e ouvimos outras...*



- É muito legal compartilhar coisas com os amigos e contar coisas legais que aconteceram em nossa vida!*
- É muito interessante nós sabermos da história um do outro!*
- Contando a gente brinca!*
- Feliz de estar ouvindo as histórias dos outros, porque a gente sabe mais sobre as histórias dos meus amigos.*
- Uma experiência divertida que eu já passei, mas não como essa, porque os colegas conhecem as histórias dos outros e contamos a nossa.*
- Ficamos sabendo novas coisas interessantes e histórias legais.*
- Todos os colegas escutam e contam.*
- Foi muito importante para mim!*
- Imaginando as coisas que contam...*

*(Crianças, 9 e 10 anos)*

Os relatos das crianças abrem o caminho para uma escrita que será conduzida por histórias<sup>1</sup> que contam de experiências. As crianças

---

<sup>1</sup> Em toda a escrita da tese aparecerão as palavras “história” e “narrativa”, de forma intercambiável. Para isso, tomo como uma das muitas referências possíveis os apontamentos de Chase (2010, p. 209), para quem “uma narrativa pode ser (a) uma história pontual curta sobre um evento particular e personagens específicos [...]; (b) uma história extensa sobre um aspecto

puxam o fio da meada que tecerá cuidadosamente uma colcha de sentidos a partir das experiências ouvidas e contadas em rodas de histórias. O fio condutor é o fio da linguagem, ou seja, “o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a história que esquecemos e a que, tateantes, enunciamos” (GAGNEBIN, 2011, p. 92).

A colcha de retalhos<sup>2</sup>, apresentada na capa, é uma imagem que representa o trabalho de elaboração da tese. As imagens coloridas, se vistas bem de perto, querem dizer dos pedaços de histórias que aparecem sob a forma de uma colcha de retalhos. E o que ela tem a ver com a proposta da pesquisa? Ela representa a arte milenar de tecer fios e a própria arte de contar histórias, que, para alguns, estaria em fase de extinção. A pesquisa, desenvolvida com um grupo de crianças, busca mostrar que não está, sobretudo, para dizer que a arte do encontro, da narração e da troca de experiências ainda é existente e possível, especialmente no espaço escolar.

As imagens coloridas representam significados e sentidos singulares. Cada retalho é como tantas histórias e experiências que foram narradas oralmente pelas crianças. Cada um leva a pensar no tempo de encontro para o seu tecimento, nos sujeitos-crianças que se agruparam para ouvir a experiência uns dos outros, nas imagens que foi possível criar pelo imaginário e pela alteridade – pelo colocar-se no lugar do outro e imaginar como foi vivida a experiência narrada. Na produção das histórias, muitas vozes narraram juntas diferentes experiências que se teciam, muitas vezes, a partir da experiência do outro, precedida, principalmente, de uma escuta atenta e interessada.

A imagem da colcha de retalhos está aqui para lembrar a combinatória de experiências que constitui o sujeito, e que a vida “é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (CALVINO, 2007, p. 138). Por esta razão, a colcha de retalhos ocupa um lugar especial, também, na metodologia da pesquisa, pois significa o agrupamento de diferentes

---

significativo da vida da pessoa [...]; ou (c) a narrativa da vida inteira, do nascimento até o presente”. A tradução deste texto que consta em inglês na bibliografia da tese, bem como dos demais textos originalmente publicados em inglês, são traduzidos por Gilka Girardello no contexto da orientação deste trabalho.

<sup>2</sup> A colcha de retalhos que aparece na capa foi confeccionada pelas crianças durante o trabalho de pesquisa. Esta experiência será relatada no capítulo 5.

sujeitos-crianças, diferentes experiências – afetivas, estéticas e culturais –, diferentes memórias e histórias, que solicitaram um olhar de atenção, mesmo para os minúsculos pedaços de fios de histórias, para que fosse possível definir bem suas cores, seus tamanhos e formatos. Isso quer dizer do cuidado com o potencial de cada história, para depois juntá-las e definir sentidos, tanto às narrativas quanto às próprias crianças narradoras.

A atividade de elaboração da tese, especialmente o encontro com as crianças durante a pesquisa de campo, colocou-me<sup>3</sup> novamente dentro da experiência de ouvir e contar histórias com crianças. Parto de uma trajetória profissional, como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que teve início numa escola pública, como recém graduada em Pedagogia, com o ensino de Literatura Infantil, que considero o início da minha relação com a narração de histórias. Essa vivência permitiu-me constituir algumas compreensões sobre a infância e a escola, e a aprecio como muito importante na trajetória de minha formação de professora, que sigo desenvolvendo na Educação Superior, no Curso de Pedagogia, em uma universidade pública.

Em outra etapa de minha formação, o mestrado, desenvolvi a pesquisa intitulada *Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa* (CAMPOS, 2010). A investigação envolveu, principalmente, rodas de narração de histórias com crianças entre cinco e seis anos de idade, que estudavam no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A partir da interação com as crianças nas rodas de histórias, foi possível identificar a capacidade de produção narrativa que as crianças têm ao contar questões sobre o seu “mundo da vida”<sup>4</sup>. Contribuíu, ainda, para reforçar a compreensão de que as crianças são sujeitos que possuem uma identidade social e cultural própria e de que é importante possibilitar-lhes tempo e espaço próprios para contar suas histórias. Há, ainda, muitas outras considerações que considero significativas a partir dessa pesquisa, mas, dado o âmbito do presente

---

<sup>3</sup> Neste texto de pesquisa, predomina a utilização do pronome singular. Isso não significa que o seu desenvolvimento se deu na individualidade, mas com diferentes vozes e sujeitos. Em especial, a orientadora, que participou de toda a elaboração e trajetória desta pesquisa e das crianças que contaram suas histórias.

<sup>4</sup> Ao fazer referência ao mundo da vida, refiro-me ao mundo do cotidiano – a cultura –, relacionado à teoria bakhtiniana e à ligação entre a linguagem e a vida. Isto é: “o discurso é vinculado à vida em si”, [...] o “discurso verbal envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, s.d., p. 5).

trabalho, não me estenderei nelas. Destaco apenas que esta investigação tem muitas relações de continuidade com a pesquisa de mestrado, principalmente por ser também um estudo acerca da produção narrativa oral de crianças.

As experiências que mencionei representam mais de 10 anos de envolvimento com atividades de narração de histórias, que permitiram envolver-me diretamente com as crianças em atividades de ensino e formação de professores. Mencionar essa trajetória é uma forma de expor de onde emergem as questões que norteiam esta pesquisa de doutorado.

Cito tais experiências, também, porque contam da minha relação com o mundo das histórias, como narradora e como ouvinte, que me envolveu em muitas e singulares situações de *roda*. Algumas marcadas por encantamento (parece-me ser a melhor palavra); por uma quase hipnose (silêncio total e poucas piscadas); por risos (de adultos e crianças tentando levantar o céu com um pau imaginário), por dúvidas e surpresas (*mas, profe, aconteceu de verdade?*); por lágrimas (de saudade, de lembranças de coisas muito boas e, também, de coisas muito ruins); por susto (o grito do menino durante a história); por cantoria (a cantiga para o gigante adormecer); por descontentamento (*não queria que a história acabasse daquele jeito*); por cumplicidade e partilha (relatos pessoais compartilhados na roda – *por onde meus sapatos andaram*); por muitas experiências; e fim. Porque não seriam suficientes palavras, ou porque eu mesma não conseguiria definir as melhores, nesta escrita, para expor todas as experiências que pude (com)partilhar, ouvindo e contando histórias, principalmente com as crianças.

A valorização das histórias que as pessoas contam sobre as experiências que viveram foi bem consolidada por estudos do campo da Sociolinguística, especialmente por trabalhos como o de Willian Labov e Joshua Waletzky, a partir da década de 1960. Um artigo escrito por esses autores, *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience* (1967) (Análise Narrativa: Versões Oraís da Experiência Pessoal), é considerado por Chase (2010, p. 212-213) como uma apresentação revolucionária da ideia de que as narrativas orais de pessoas comuns sobre sua experiência cotidiana (em oposição a histórias de vida completas, narrativas escritas, folclore, e narrativas literárias) valem a pena serem estudadas por elas mesmas.

Neste contexto, a investigação se insere numa abordagem de pesquisa qualitativa e pode ser caracterizada como uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Em pesquisa desse tipo,

segundo autores de base deweyana, a narrativa é o melhor modo de apresentar e *compor o sentido* da experiência, de modo que a narrativa é tanto método de pesquisa quanto fenômeno estudado. A partir de Clandinin e Connelly (2015, p. 48-51), a pesquisa narrativa pode ser definida, conceitualmente, como “uma forma de compreender a experiência”, em que a *experiência* é compreendida na forma de histórias vividas e narradas (MARIANI, MATTOS, 2012), tornando as histórias, também, unidades de análise.

A pesquisa narrativa, de um modo geral, é apresentada também por Oliveira e Paiva (2008) como uma metodologia que incide na coleta de histórias sobre determinado tema, em que o pesquisador obterá informações para entender determinado fenômeno que, neste caso, é o contar histórias pelas crianças a partir de suas experiências. As histórias, em um contexto de pesquisa, podem ser criadas no âmbito de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo. Nesta investigação, utilizei-me especialmente da escuta e gravação de narrativas orais de um grupo de crianças e entrevistas, além de anotações realizadas pelas crianças em um diário entregue a elas para fins relacionados à pesquisa.

Além disso, as narrativas “advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 107), tornando a experiência da pesquisa um processo de colaboração entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos (as crianças narradoras). Isso, no conjunto da investigação, está relacionado ao reconhecimento da minha experiência como pesquisadora e contadora de histórias e a definição de meu objeto de estudo, neste caso, as narrativas orais e as crianças.

A pesquisa toma como referência, para as análises, um conjunto de narrativas orais de um grupo de crianças que relata experiências vividas, as quais se inserem num processo “entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108). Desse modo, as narrativas orais das crianças são também consideradas como uma *narrativa pessoal*, que, numa abordagem de pesquisa narrativa, indica que o material empírico com que os pesquisadores estão trabalhando não se refere a narrativas literárias ou folclóricas, mas sim a histórias de vida (CHASE, 2010, p. 209).

Na continuidade, apresento como a pesquisa, intitulada *Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras*<sup>5</sup>, está organizada e as suas principais discussões. A pesquisa trata, especialmente, da produção narrativa oral de crianças. O fio condutor do trabalho investigativo, que se define também como o objetivo da pesquisa, tem referência a seguinte questão: Qual a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições isso pode trazer para sua formação?

O interesse era, ainda, poder compreender a relação entre experiência e narração de histórias na infância por meio da análise de narrativas orais das crianças; investigar em que sentido as diferentes experiências e práticas culturais das crianças se evidenciam *na e pela* narrativa (produções narrativas orais) e explorar as dimensões estéticas presentes na narração oral de histórias. No horizonte estético-filosófico da pesquisa, também, sempre estiveram diferentes questões, que serviram de orientação, mesmo que sem a intenção de esgotá-las:

- O que as narrativas orais das crianças evidenciam sobre o mundo de sua cultura cotidiana – seus saberes, suas identidades culturais, seus sentimentos, suas subjetividades e sua condição de *ser criança*?
- Em que sentido as relações sociais, culturais, afetivas e estéticas perpassam a experiência da criança ao ouvir e contar histórias?
- Como é para a criança a experiência de poder ouvir e narrar suas histórias – suas narrativas a partir de fatos vividos?

Para pensar sobre tais questões, estabeleço um diálogo entre referências bibliográficas acerca do tema e uma pesquisa de campo realizada com um grupo de crianças – estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre 09 e 10 anos – de uma escola pública localizada numa comunidade rural, no município de Francisco Beltrão/PR. Adianto que, embora a pesquisa envolva crianças estudantes e moradoras do campo, não abordarei na tese discussões acerca da *educação do campo*, por uma questão de foco da pesquisa, e sem negar o valor dessa discussão, que tem sido de grande relevância nos debates educacionais. As razões de escolha da escola e do grupo de crianças são apresentadas no capítulo seguinte.

---

<sup>5</sup> O enunciado *Nossas vidas contam histórias* que compõe o título da tese relaciona-se ao contexto das oficinas do Projeto *Secret Histories*, da Companhia PingChong, que será melhor apresentado no capítulo 4. Além disso, há uma relação com o trabalho desenvolvido, durante a pesquisa de campo, com as crianças.

A pesquisa de campo com as crianças se orientou pelos princípios do fazer pesquisa *com* crianças (PEREIRA, 2012; KRAMER, 2002; ABRAMOWICZ, 2011; FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014), permitindo que elas pudessem participar ativamente do processo investigativo, desde a possibilidade de manifestarem seus desejos de participar ou não da pesquisa até a possibilidade de indicarem, também, estratégias metodológicas e terem, assim, uma participação mais efetiva. Nesse contexto, a principal estratégia metodológica usada foram as *oficinas de criação de histórias*, desenvolvidas a partir de temas de vida das crianças, para estimulá-las a criar e contar histórias, as quais podiam se referir a diferentes contextos e experiências de vida, inclusive a momentos cotidianos. As narrativas das crianças se produziram – se criaram – num diálogo constante com a vida, com a memória e com suas experiências.

Todas as narrativas orais apresentadas na tese foram gravadas e transcritas e têm a sua autoria identificada<sup>6</sup> com o nome da criança narradora. Esta decisão se deu pela intenção de explorar as possibilidades de autoria e dimensões de identidade cultural de cada criança pela sua linguagem, de modo que a transcrição das narrativas, tanto as orais quanto as que foram escritas nos diários por elas, foi realizada de acordo com as características próprias da linguagem infantil. Isso indica que foi levada em conta a especificidade dos textos<sup>7</sup> infantis e a sua “inventividade”. Isto é, a compreensão de que as narrativas orais das crianças revelam tanto o seu processo de aquisição da linguagem como as suas relações com a língua e os seus discursos, que, para ser apreendida, requer do adulto uma postura de alteridade (FRANÇOIS, 2009). Ou o que Perroni (2002), ao discutir sobre a construção do discurso narrativo nas crianças, chama o “jogo-do-contar” – a interação dialógica com o adulto que estimula a criança a narrar.

Outra observação que faço é a de que, junto às narrativas transcritas, constará um *título* que teve como referência enunciados presentes nas próprias histórias das crianças. A intenção é adiantar ao leitor o tema da história narrada. De todo modo, os *títulos* não foram

---

<sup>6</sup> Isso se dá pelo fato de que há autorização dos pais e responsáveis das crianças para utilizar suas imagens e identidades para fins relacionados à pesquisa. Porém, há histórias em que a identidade da criança foi preservada, como um cuidado ético e metodológico da pesquisa ou por solicitação da própria criança narradora.

<sup>7</sup> Entendido, a partir dos apontamentos de François (2009), estudioso sobre narrativas infantis, como todo texto oral e escrito.

indicados por elas, embora elas tenham podido, também, indicar alterações e sugestões.

Com relação à organização da tese, deste primeiro capítulo consta a apresentação da pesquisa: um breve relato de minha trajetória de professora e pesquisadora e a relação disso com o objeto de pesquisa, os principais objetivos e questões que se tornaram orientadores da investigação, a proposta teórico-metodológica e a organização da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento os principais sujeitos participantes do processo, isto é, as crianças narradoras; descrevo também o lugar e o contexto sócio-cultural em que a pesquisa de campo foi desenvolvida. A intenção é apresentar inicialmente essas informações sobre a pesquisa empírica a fim de tê-las como referência para a continuidade das reflexões. Do mesmo modo, apresento o olhar que é dado às crianças e à infância na investigação, e como procuro compreendê-las na relação com a cultura, com suas narrativas e suas experiências.

No terceiro capítulo, discuto o conceito de experiência relacionado ao conceito de narrativa, os quais assumem centralidade na tese como um todo. Para isso, tomo referências em Walter Benjamin, ao lado de alguns de seus importantes estudiosos, que se tornam, na pesquisa, interlocutores do pensamento benjaminiano: Jeanne Marie Gagnebin, Jorge Larrosa e Didi-Huberman. Do mesmo modo, elenco as contribuições do educador e filósofo John Dewey, para discutir o conceito de experiência estética e relacioná-lo à narração oral de histórias.

No quarto capítulo, abordo discussões acerca do pesquisar *com* crianças e os preceitos que caracterizam as relações deste tipo de investigação. Neste sentido, busco expor o horizonte estético-filosófico da pesquisa e os seus princípios teórico-metodológicos. Aponto como as principais referências Mikhail Bakhtin (2002, 2003) e Benjamin (1994, 2007, 2011), que propiciaram reflexões importantes à composição da tese, tanto conceitualmente como metodologicamente.

Bakhtin e Benjamin, longe de oferecerem procedimentos metodológicos prontos e acabados, o que seria até mesmo contraditório com suas próprias teorias, apontam alguns indícios que ajudam na construção metodológica da pesquisa – na tecitura<sup>8</sup> do fazer pesquisa

---

<sup>8</sup> Esta palavra é mencionada na tese com a intenção de relacioná-la ao verbo tecer: “entrelaçar, produzir, compor, misturar, organizar” (HOUAISS, 2009, s/p).

com crianças. Desse modo, os apontamentos bakhtinianos e benjaminianos se integram metodologicamente à pesquisa de forma bastante significativa.

Tomar alguns dos princípios teóricos destes autores como centrais na investigação, sobretudo para pensar a relação entre criança, narrativa, cultura e experiência, não significa negar o valor de outros autores que também contribuem significativamente à proposta teórico-metodológica da pesquisa. Mas, por se tratar de uma pesquisa com crianças e produções narrativas orais, Bakhtin e Benjamin tornam-se referência porque assumem a linguagem como produção humana, constituída nas e pelas relações sociais, e também pela contribuição que oferecem para pensar a criança e a infância.

Destaco, em especial, a contribuição de Benjamin (1994, 2007, 2011), pelo conceito de experiência abordado em muitos de seus trabalhos, pela sua concepção de infância como categoria da história, e das crianças como sujeitos sociais que produzem linguagem e cultura. Somam-se a essas, as valiosas contribuições de Bakhtin (2002, 2003) à metodologia da pesquisa nas ciências humanas, de modo que os conceitos bakhtinianos de dialogismo, alteridade e exotopia tornam-se também importantes no contexto da pesquisa.

No quinto capítulo, apresento as principais estratégias metodológicas pensadas e desenvolvidas durante a pesquisa de campo com as crianças: *oficinas de criação de histórias*, atividades e exercícios, instrumentos e recursos metodológicos. A partir disso, apresento todo o trabalho desenvolvido junto às crianças, incluindo algumas histórias narradas por elas.

É no sexto capítulo que é apresentada a maior parte das narrativas das crianças. Para a “composição de sentidos”<sup>9</sup> às histórias – experiências narradas pelas crianças –, apresento-as por agrupamento dos principais *temas de vida* que as compuseram. Para isso, as questões-problema da pesquisa se tornaram orientadoras, num exercício que me envolveu em muitas reflexões e retomadas aos “achados da pesquisa” (PEREIRA, 2014).

Ao final, apresento algumas considerações acerca do processo investigativo, embora sem a intenção de finalizações, mas de uma aposta

---

<sup>9</sup> Adoto este conceito de Clandinin e Conelly (2015) por considerá-lo coerente com a proposta teórico-metodológica da pesquisa e, especialmente, porque remete ao tratamento dado às histórias narradas pelas crianças. Por esta razão, em vários momentos esta expressão aparecerá na composição da tese.

em *continuidade*, pois se trata de narrativas orais de crianças que contam de suas experiências de vida. E, como disse Dewey (2010), ao fazer referência aos processos do viver, a continuidade do sentido e do valor está na essência da linguagem, de modo que é a vida que fornece as fontes para a experiência, numa troca ativa com o mundo, e de *continuidade*.

## 2. AS PRIMEIRAS COMPOSIÇÕES DO TECER

### 2.1 AS CRIANÇAS NARRADORAS

#### *Os narradores e suas primeiras histórias*<sup>10</sup>

– *Eu nasci aqui em Francisco Beltrão. Minha mãe escolheu meu nome porque o nome da minha irmã já é Juliana, daí ela quis colocar Ana Julia pra ser meio parecido. (Ana Julia, 9 anos)*

– *Meu nome é Andrei, eu moro na Vila Lobos. Nasci em Francisco Beltrão, dia 10 de abril de 2005, sexta-feira. Meu pai e minha mãe escolheram meu nome porque eles procuraram e daí me deram meu nome de Andrei. (10 anos)*

– *Eu sou Arthur, nasci em Parobé em Rio Grande do Sul. Eu fui pra Bahia e daí vim pra cá e hoje tô aqui. O meu nome é porque minha mãe achou bonito e o meu pai também. Daí eles escolheram esse nome. (10 anos)*

– *Eu nasci aqui e agora eu tô morando perto da Vila Alcast e escolheram meu nome porque minha mãe viu na novela. (Camilly Vandressa, 10 anos)*

**Observação:** Deixou a roda 2 meses antes do final do trabalho.

– *Meu nome é Camilly Vitória. Eu nasci em São Paulo, vim morar pra cá. O meu pai queria o nome de Raissa e minha mãe queria o nome de Camilly, e daí eles ponharam o meu nome assim. (9 anos)*

– *Meu nome é Jéssica, eu nasci em Francisco Beltrão, moro na Secção Progresso, e escolheram meu nome porque daí se eu tivesse uma outra irmã ia ser Jaqueline. E daí eu tenho, Jéssica e Jaqueline.(10 anos)*

– *O meu nome é Josiane, eu nasci aqui, eu moro na Secção Progresso. Meu pai, minha mãe escolheram meu nome por causa que combinava com os nomes da família, porque ficou Jaci, Geovani, João e escolheu Josiane, o meu nome.(9 anos)*

– *Eu sou a Julia, eu nasci aqui, na Secção Progresso. Esse meu nome é Julia porque minha tataravó queria!(9 anos)*

– *Eu me chamo Laura, tenho dez anos. Eu nasci aqui em Beltrão. Eu estava morando em Pato Branco e agora eu mudei pra Francisco Beltrão.(10 anos)*

**Observação:** Entrou na roda 2 meses antes do final do trabalho.

---

<sup>10</sup> Adoto esse modelo de citação, tamanho da letra e fonte, a fim de diferenciar as narrativas das crianças das citações bibliográficas.

– *Eu sou o Paulo, nasci lá em São Paulo, e porque meu pai e minha mãe tava discutindo só por causa de um nome daí meu avô ficou com raiva e escolheu Paulo.*(10 anos)

**Observação:** Participou apenas da primeira roda.

– *Meu nome é Roberta. Eu nasci e morei aqui e meu nome é Roberta porque é um nome muito forte e porque fizeram um sorteio, porque queriam que fosse Vitória e Luíza. O meu pai queria Roberta, a minha mãe queria Vitória e minha vó queria Luíza.*(10 anos)

**Observação:** Deixou a roda após 2 meses de trabalho.

– *Meu nome é Vinícios, nasci aqui na Secção Progresso. Meu pai e minha mãe escolheram esse nome Vinícios. Meu pai queria escolher Vinícios, minha mãe Gabriel e pra não dar confusão eles pnharam Vinícios Gabriel. Meu pai achava bonito Vinícios. A minha mãe escolheu Gabriel por causa do anjo Gabriel.*(10 anos)

– *Meu nome é Vitor, só.* (9 anos)

Essas histórias apresentam as crianças participantes<sup>11</sup> da pesquisa, estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre 9 e 10 anos.

Início a apresentação delas para introduzir o olhar que é dado à criança e à infância na pesquisa, e para indicar o modo como procuro compreendê-las na relação com a cultura, com suas narrativas e experiências. Do mesmo modo, na sequência, apresento o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida e alguns aspectos da vida cultural das crianças participantes. A intenção é que o leitor possa conhecer algumas informações que envolvem a realização prática da pesquisa e possa tê-las como referência nas discussões que compõem o estudo. No entanto, aspectos metodológicos da pesquisa e seus principais *achados* serão apresentados nos capítulos posteriores.

A pesquisa desenvolvida se relaciona e toma como referência para os estudos propostos a experiência *de* e *com* um grupo de crianças (específico e singular, cultural e socialmente) para tratar de questões sobre criança, infância e produção narrativa oral. O objetivo é situar as experiências *do* e *com* o grupo de crianças em contextos sociais e culturais mais amplos, aos quais o grupo pertence, os quais constitui e nos quais se constitui enquanto sujeito. A intenção não é tomar as

---

<sup>11</sup> O grupo de crianças variou entre 10 e 13 integrantes. Iniciou com doze, mas, no decorrer do trabalho, três crianças foram transferidas para outra escola, por motivos familiares. Por outro lado, houve a inserção de uma integrante e a finalização do trabalho se deu com dez crianças.

experiências *de* e *com* um grupo de crianças, em rodas de histórias, para tratá-las como experiências comuns, mas, sim, que as questões da pesquisa possam vir a ter um reconhecimento social (PEREIRA, 2012).

Desse modo, a finalidade é poder, por meio de experiências *de* e *com* um grupo de crianças – ricas de potencialidades – constatar algumas evidências ou até mesmo desconstruir outras, como algumas noções preexistentes sobre a relação criança, narrativa, cultura e experiência e, assim, poder juntar-se, de maneira colaborativa, a outros estudos e pesquisas já desenvolvidos sobre o assunto e que têm contribuído à reflexão.

## 2.2 OS LUGARES EM QUE AS HISTÓRIAS SE TECEM

O local de realização da pesquisa foi a Escola Municipal Epitácio Pessoa, localizada numa comunidade rural – Seção Jacaré – no município de Francisco Beltrão, Sudoeste do Paraná. Uma escola fundada em 1978 e que até o ano de 2015, atendia, aproximadamente, 110 estudantes, inseridos em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), a maioria proveniente de comunidades do campo circunvizinhas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Tais como: Seção Progresso, Vargem Alegre, Vila Lobos, Volta Grande do Marrecas, Seção São Miguel, Linha São Roque e Linha São Paulo. O nome destas comunidades é mencionado nas narrativas das crianças, pois representa o lugar onde elas moram.

Figura 01– Escola Municipal Epitácio Pessoa



Fonte: Site da Prefeitura de Francisco Beltrão<sup>13</sup>

Na comunidade onde a escola está localizada, há uma predominância da cultura italiana, junto à alemã e à polonesa. A maioria é família de agricultores, que são proprietários ou arrendatários, de modo que a renda principal é oriunda de atividades de trabalho relacionadas ao meio rural. A partir disso, será possível observar, pelas narrativas orais das crianças e pelos temas de vida que as compõem, aspectos culturais que revelam características típicas de comunidades rurais.

A escolha por esta escola para o desenvolvimento da pesquisa se deu por várias razões. Primeiramente está relacionada às relações que já existiam com a instituição por meio de outras experiências<sup>14</sup> investigativas que haviam sido desenvolvidas anteriormente. A partir das experiências e dos relatos positivos que ouvi, considerei-a como um espaço potencializador de pesquisa e de acolhimento. Avaliei que se tratava de aspectos importantes para um processo investigativo, por isso, decidi pela escola e sua comunidade. Outra razão foi o aceite dos professores e crianças para participarem da pesquisa. As histórias das

---

<sup>13</sup> Disponível em: [www.franciscobeltrao.gov.pr](http://www.franciscobeltrao.gov.pr)

<sup>14</sup> Exemplos disso são pesquisas de mestrado e de doutorado desenvolvidas junto à escola e à comunidade e projetos de extensão relacionados à formação continuada dos professores da escola, em parceria com a Universidade em que trabalho (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão).

crianças são evidências de que a escolha por este *lugar* se tornou potencializadora de muitos *achados*.

Os encontros com as crianças ocorreram principalmente na sala de aula da turma e, em algumas situações, no ônibus e na kombi escolar<sup>15</sup>, no retorno delas para casa. Ir junto com as crianças no ônibus e na kombi escolar foi uma estratégia metodológica que adotei, com o objetivo de poder me aproximar do cotidiano das crianças e de poder estar junto com elas em situações mais descontraídas, que não fossem o espaço escolar, e nas quais elas também pudessem contar histórias. Relatarei essa experiência no capítulo 5, ao abordar especificamente os aspectos metodológicos da pesquisa.

Os encontros<sup>16</sup> ocorreram com as crianças entre os meses de abril e agosto de 2015, semanalmente, às quartas-feiras pela manhã, com duração aproximada de uma hora e quinze minutos; no entanto, houve encontros com mais tempo de duração. No total, foram 18 encontros – incluindo *oficinas de criação de histórias*, trajetos de volta para casa e entrevistas. A definição desse número se deu a partir dos encontros com as crianças e da potencialidade de histórias que foram narradas por elas. Todos os encontros aconteceram durante as aulas de Literatura Infantil que foram cedidas e acompanhadas pela professora responsável por este ensino neste tempo-aula.

A decisão de que os encontros com as crianças acontecessem durante a aula de Literatura Infantil se deu por uma indicação da escola. Ao visitá-la, no final do ano de 2014, e expor o desejo de fazer uma pesquisa com crianças daquela comunidade escolar, indiquei a possibilidade de realizar encontros semanais com elas em horário que fosse contrário ao do ensino regular. Porém, a direção da escola comentou que a maioria de seus estudantes depende de transporte escolar para se deslocar de casa até a escola e avaliou que esta proposta poderia ser difícil.

Além disso, a direção e a coordenação consideraram que as crianças estarem na escola uma vez por semana em horário contrário ao de aula, para participar da pesquisa, implicaria algumas questões

---

<sup>15</sup> Esta estratégia metodológica tomou como referência a experiência da pesquisa “Prática pedagógica e participação das crianças na escola”, em que a pesquisadora acompanhou as crianças no trajeto de volta para casa durante a coleta de dados (ROCHA, 2014).

<sup>16</sup> Posterior a isso, no final do ano letivo de 2015 e início de 2016, reencontrei as crianças, para dar-lhes um retorno sobre suas histórias e o trabalho de pesquisa. Adiante, no capítulo 5, falarei sobre isso.

práticas, como organizar almoço para elas e atividades que as envolvessem por todo o período (tarde ou manhã) em que ocorressem os encontros, isto é, além do tempo em que estivessem envolvidas nas atividades da pesquisa. Com relação a isso, considere que permanecer uma tarde ou manhã inteira com as crianças em atividades da pesquisa poderia se tornar cansativo para elas.

Então, a escola – equipe de direção e coordenação pedagógica –, que prontamente já havia manifestado interesse e desejo de participar da investigação, sugeriu os momentos das aulas de Literatura Infantil para os encontros com as crianças. A escola avaliou que, por se tratar de uma pesquisa envolvendo discussões acerca da linguagem e de narrativas, seria uma experiência muito valiosa para as crianças, assim como manifestou que poderia se tornar uma experiência de formação<sup>17</sup> para a professora que ministrava este ensino. Neste sentido, além de a professora acompanhar o trabalho de pesquisa com as crianças, via-se, a partir desse encontro, uma possibilidade de troca de experiências de trabalho e estudo acerca da Literatura Infantil e da narração de histórias.

No início do ano letivo de 2015, novamente visitei a escola e, juntamente com a professora de Literatura Infantil, direção e coordenação pedagógica, firmamos o “encontro” de pesquisa entre mim e as crianças, e que também teria a presença da professora<sup>18</sup> de Literatura Infantil no acompanhamento do trabalho com as crianças durante os encontros de *roda de histórias*.

No encontro com a professora, procurei deixar claro que o objetivo não era observar as suas aulas ou o seu trabalho, mas, sim, desenvolver uma investigação *com* as crianças, tendo como principal objetivo propor atividades que as estimulassem a contar suas histórias, a elaborar narrativamente suas experiências. Naquela oportunidade, ainda, trocamos informações e falei do meu interesse em realizar a pesquisa

---

<sup>17</sup> A partir da proposta da escola de tornar os encontros de pesquisa com as crianças também encontros de formação para a professora de Literatura Infantil, cadastrei um Projeto de Extensão (Literatura infantil e a narração de histórias na escola) junto à Universidade em que atuo como docente para formalizar a participação da professora nos momentos de pesquisa.

<sup>18</sup> No decorrer da pesquisa, houve mudanças com relação à professora que ministrava as aulas de Literatura Infantil na escola. Porém, isso não alterou a organização dos encontros com as crianças, já que a nova professora manifestou tranquilidade em ceder as suas aulas para a pesquisa e expressou desejo de acompanhar os encontros e de termos, juntas, momentos de diálogo e de troca de experiências, da mesma forma que já havia sido pensado com a outra professora.

com crianças que tivessem entre 8 e 10 anos de idade, conseqüentemente, turmas de 4º ou 5º ano. A escola informou que, no ano de 2015, havia uma turma de 4º ano à tarde e uma turma de 5º ano pela manhã.

A partir desse contexto e do horário organizado pela escola para a aula de Literatura Infantil, optei pela turma do 5º ano. Para esta decisão, considerei o número de alunos (era uma turma menor) e avaliei que isso poderia oferecer mais condições de interação entre mim e as crianças nos grupos de trabalho. Isso de fato foi possível constatar depois, durante o trabalho de pesquisa.

Como estratégia teórico-metodológica da pesquisa, adotei o desenvolvimento de *oficinas de criação de histórias*, para que as crianças pudessem ser estimuladas a contar-compartilhar suas experiências – suas histórias –, por meio de exercícios, atividades e enunciados. Um dos objetivos das oficinas era, principalmente, encorajar as crianças e permitir-lhes sentirem-se autênticas contadoras, por meio de estratégias metodológicas que as levassem a compreender que *todos temos muitas coisas para contar*; que *nossas vidas contam histórias*. Os principais encaminhamentos metodológicos das oficinas e como foram desenvolvidas serão relatados nos próximos capítulos (4 e 5).

### 2.3 ASPECTOS DA VIDA CULTURAL DAS CRIANÇAS: RELAÇÕES ENTRE A INFÂNCIA E A CULTURA

Investigar em que sentido as diferentes experiências e práticas culturais das crianças se evidenciam *na* e *pela* narrativa (produções narrativas orais), é um dos objetivos da pesquisa. A partir disso, avaliei que conhecer um pouco mais das suas práticas culturais ajudaria a compreender melhor as suas narrativas orais e o papel delas na elaboração da experiência das crianças.

Ainda, tomei como referência o preceito bakhtiniano de que a cultura do outro só é possível de ser vista e revelada a partir de um encontro dialógico, especialmente quando se coloca para a cultura do *outro* questões que, ao serem respondidas, revelam novos sentidos. Isto é:

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar

*nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2003, p. 366).

Para Bakhtin, é o distanciamento que permite a compreensão e a definição de sentidos do outro, da sua cultura, sempre aos olhos de *outra* cultura. Tais sentidos se definem no contato com o outro e com a cultura do outro, numa relação de diálogo.

Quando há um encontro entre a criança e o adulto, como nesta pesquisa, não se trata de o pesquisador se colocar no lugar da criança e procurar pensar como ela, mas de colocar as diferenças do adulto e da criança “em harmonia”, constituindo “um lugar de produção de sentido, de criatividade”, tanto para o adulto quanto para a criança. De modo que a produção de sentido não é uma questão só do adulto e de sua avaliação, mas também da criança, a qual pode compreender o adulto sem necessariamente precisar pensar como ele (FRANÇOIS, 2009, p. 24).

Isso me coloca, enquanto pesquisadora, como interlocutora e receptora dos “textos” das crianças (suas narrativas orais), com uma necessária postura de alteridade em relação a elas e a mim mesma. Ou seja, foi preciso me colocar numa distância cultural e ao mesmo tempo em empatia com as crianças para estabelecer uma relação com a sua percepção (FRANÇOIS, 2009, p. 22). Isto significa dizer que “a criança deve ser considerada como outra pessoa”, que possui uma cultura, e não apenas como um modelo reduzido do adulto.

A partir de um Roteiro de Entrevista<sup>19</sup> procurei abordar questões sobre a vida cotidiana das crianças e de suas experiências culturais para auxiliar na tarefa da composição de sentidos a partir de suas narrativas orais. Após a finalização do trabalho em rodas de histórias, eu desenvolvi entrevistas individuais com dez crianças, em que elas puderam responder algumas perguntas, espontaneamente, conforme lembrassem as respostas. Todas as falas foram registradas por meio de

---

<sup>19</sup> O roteiro de entrevista (apêndice) foi adaptado ao contexto desta investigação e tem como referência o roteiro utilizado por pesquisadores do Núcleo de Infância Comunicação Cultura e Arte - NICA/UFSC. Algumas pesquisas que se utilizaram deste roteiro: Munarim (2007), Campos (2010), Girardello (2005).

um gravador. As entrevistas aconteceram numa sala de aula cedida pela escola e tiveram duração em média de vinte minutos com cada criança.

Os principais aspectos da vida cultural das crianças, obtidos pelas entrevistas e que apresento nesta escrita inicial, referem-se ao contexto familiar delas, às brincadeiras, às atividades de lazer, músicas, filmes e programas de televisão a que costumam assistir, experiências artístico-culturais e de leitura. Havia um interesse particular com relação às experiências das crianças com narrativas, especialmente sobre o lugar onde elas costumam ouvir histórias, as pessoas que costumam lhes contar e como o fazem (histórias lidas ou *contadas de cabeça*<sup>20</sup>) e o tipo de história que mais gostam de ouvir ou contar. Dada a sua especial importância para o trabalho, os relatos referentes às experiências das crianças com narrativas serão apresentados e discutidos especificamente no capítulo 6.

Como mencionei anteriormente, as crianças participantes da pesquisa são moradoras de comunidades rurais, e vivem próximas umas das outras. Todas vivem com seus pais, irmãos e, em algumas situações, com os avós. As principais atividades de trabalho dos pais são relacionadas à agricultura e, em alguns casos, à indústria e ao comércio.

As atividades de brincadeira e lazer, a maioria das crianças mencionou suas casas como o principal lugar para brincar. Além disso, elas relataram brincar, frequentemente, depois de concluírem tarefas domésticas que são de suas responsabilidades, algumas típicas da vida camponesa: ajudar a tirar leite de vaca, tratar os animais, colher frutas, dar água para plantas e flores, limpar a casa, lavar a louça, varrer o pátio. Algumas disseram que brincam mais no final da tarde, no final de semana ou *quando sobra tempo*, geralmente sozinhas e, algumas vezes, com familiares. Os brinquedos favoritos são bonecas, bola, bicicleta, carrinho, a ceifa feita pelo vó e o notebook. Já as brincadeiras favoritas são: brincar de casinha, de carrinho, esconde-esconde, futebol, betes<sup>21</sup>, pega-pega, com peças de montar, com os cachorros e andar de bicicleta.

---

<sup>20</sup> As histórias contadas *de cabeça* referem-se à “narração livre”, definida por Girardello (2007) como aquela em que o narrador não lê durante a narração. Retomo esta discussão no capítulo 6.

<sup>21</sup> “Betes” ou “taco”, como é conhecido em alguns estados do sul do Brasil, é um jogo (uma brincadeira). O objetivo é rebater a bola lançada pelo jogador adversário, que tenta derrubar uma lata ou garrafa no lado do seu time. Enquanto o adversário corre atrás da bola rebatida, a dupla que rebateu deve cruzar os *betes* (tacos), no centro do campo, indo em direção ao campo

As músicas que lembraram e disseram ouvir foram, principalmente, músicas religiosas, regionalistas e sertanejas (*A ti meu Deus, De Jesus, Campeiro dançador, O dia que eu saí de casa, Chote dos milagres, Brasil de bombacha*). Os programas de televisão a que costumam assistir e que mais mencionaram foram: *Bom Dia & Companhia, Cúmplice de um resgate, Chiquititas, Sessão da tarde e Carrossel*. Algumas crianças mencionaram ainda: *Apenas um show* (no canal Sky), *Malhação, Vídeo Show*, filmes e desenhos. Dos filmes que lembraram: *O mar não está para peixes, Meu malvado favorito, Sniper, Crepúsculo, Malévola, Cidades de papel, Noivas de Mentirinha, Até que a sorte nos separe II, Meu pé de laranja lima, Transformer, O flash e O homem de ferro*.

As experiências das crianças com apresentação de teatro<sup>22</sup>, mencionadas por elas, são relacionadas à escola, em situações em que atuaram ou em que foram assistir a alguma apresentação na ou com a escola. Todas as crianças demonstraram realizar leituras frequentemente. Os livros citados por elas, dos que já leram, foram: *Branca de Neve, A mula sem cabeça, Chapeuzinho Vermelho, Alice no País das Maravilhas, O Negrinho do Pastoreio, Meu pé de laranja lima, João e Maria, Poesias (As borboletas de Vinícius de Moraes), O menino do dedo verde, Curupira, O Saci e a Cinderela, O diário de um banana* (um dos mais citados pelas crianças), *Um bicho que queria ser rainha, Piadinhas, A culpa é das estrelas, Mil coisas que irão acontecer* (“algo assim”) e *Por que a gente pergunta por quê?*. Durante as conversas (as entrevistas) uma das crianças comentou que já leu vários livros pela internet, o que é uma evidência, entre tantas outras, de que a cultura midiática está presente na vida delas.

Ao tomar como referência um grupo de crianças para refletir sobre a relação da criança e a infância com a cultura na contemporaneidade, é preciso pensar que a cultura infantil não é uma cultura isolada, mas, sim, inteiramente relacionada e inserida na cultura mais ampla em que as crianças vivem, da qual faz parte a cultura das mídias, uma das que mais têm provocado influências na experiência cultural da criança. Profissionais da educação – professores e pesquisadores – precisam estar atentos para estas novas configurações.

---

adversário e voltando ao seu. Quando isso ocorre, cada vez que cruzam os tacos, são marcados os pontos, seguindo as regras estabelecidas.

<sup>22</sup> Apresentações de teatro citadas pelas crianças: *Saci-Pererê. Uma princesa que só comia doces. Duas crianças lindas. Declamação de um poema. Dos Índiozinhos. A Terra e a poluição. Os piratas.*

Neste sentido, pensar sobre a relação da criança com diferentes práticas culturais implica considerar também a relação das crianças com a cultura midiática, a qual fornece-lhes uma “cultura comum global” que transcende fronteiras e culturas (BUCKINGHAM, 2007, p. 09). Acolher essa ideia significa reconhecer que a cultura das mídias assume um papel cada vez mais importante no processo de formação da criança, pois ela “permeia as demais situações – familiares, escolares e sociais – por onde a criança transita” (GIRARDELLO, 2005, p. 04-05).

Diante disso, o reconhecimento é de que não há uma única infância ou um único jeito de ser criança, já que “a infância não é absoluta nem universal, e sim relativa e diversificada”. Igualmente, entendemos que “a ideia de infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais” (BUCKINGHAM, 2007, p. 08). Ou seja, muito depende das condições e situações sociais e culturais em que a criança se constitui, o que demanda uma compreensão do quanto a infância é uma construção social e histórica, compreensão que é um pressuposto desse trabalho.

Olhando desse modo, a partir de alguns estudos da infância contemporânea e das mídias, Buckingham (2007, p. 146-148), uma referência neste campo, indica que “as mudanças nas mídias reforçam mudanças na infância”, assim como instituem às crianças “novas formas culturais e identidades”. Isto é, “as novas tecnologias trazem ao alcance das crianças meios de comunicação e de expressão cultural que lhes eram até então inacessíveis, e que podem fazer suas visões e perspectivas serem muito mais amplamente reconhecidas”.

Com relação às crianças participantes da pesquisa, ficou evidente a presença da cultura midiática na vida delas. Como exemplo, cito as situações em que o *tablet* e o celular foram mencionados por elas como algo que gostariam muito de ganhar, ou o notebook como um brinquedo favorito e o relato da criança que disse ler muitos livros pela internet.

Seguindo as trilhas de uma reflexão acerca da relação criança e cultura, é muito pertinente lembrar das valiosas contribuições de Florestan Fernandes que, em outro tempo, na década de 1940, ao pesquisar as crianças e sua relação com a cultura, num exercício de observá-las, interpretá-las profundamente e, em especial, de se juntar a elas, registrou em seus estudos alguns achados importantes sobre a cultura infantil. Para o autor, a cultura infantil se trata de uma cultura com caráter próprio da natureza lúdica infantil e de quem responde: “aprendi na rua”. Fernandes buscava compreender de onde surgem os elementos da cultura infantil, e, a partir de seus estudos, sua constatação foi a de que eles provêm da cultura do adulto, transferem-se para o

círculo infantil por um processo de aceitação e ali se mantêm com o passar do tempo (FERNANDES, 2004, p. 246).

Com base neste estudo de Florestan Fernandes, emerge uma constatação muito significativa e que insiro no quadro representativo da pesquisa, a de que a cultura infantil não se constitui apenas da cultura do adulto ou de um processo de imitação. Há elementos culturais que as próprias crianças (re)elaboram, inclusive como parte do seu próprio patrimônio cultural, e que, ao trazê-los ao seu grupo infantil – incluindo elementos da cultura do adulto – elas os realizam de acordo com sua posição de crianças e dos papéis sociais que desenvolvem com seu grupo infantil.

William Corsaro (2005, p. 01), ao abordar a cultura de pares em crianças, comenta que, na produção de cultura das crianças, não se trata somente de uma simples imitação, mas do fato de que “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares”. O autor também se refere à “reprodução interpretativa”, salientando que o termo reprodução significa que “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. [...] Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros”.

Em consonância, Clarice Cohn (2005, 35), pautada na antropologia, anuncia que as crianças “não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura”. Tais sentidos não podem ser confundidos com os dos adultos, pois as crianças têm “autonomia cultural” em relação a eles. Tal autonomia precisa ser reconhecida, mas relativizada, pois os sentidos que as crianças constroem sempre partem de uma cultura compartilhada com a cultura do adulto.

Negar isso, diz Cohn, seria afirmar que a experiência infantil é parte de uma cultura separada e incomunicável – o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Nesta perspectiva, Cohn defende que falar em culturas infantis é mais adequado, assim como deve haver um cuidado para não “incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com elas uma cultura mas não são crianças, fazem e pensam” (COHN, 2005, p.35-36). A autora reitera, ainda, a importância da transmissão cultural entre as crianças, como, por exemplo, o que acontece na escola com brincadeiras e cantigas infantis que não são aprendidas com os adultos, mas, sim com outras crianças e que, às vezes, são até mesmo desconhecidas dos adultos que convivem

com elas. Por outro lado, a ressalva é de que isso não deve ser entendido como uma “modalidade de produção cultural” das crianças, uma vez que, para entendermos o que elas fazem nestas brincadeiras é preciso entender a simbologia que as embasa, e isso extrapola o mundo das crianças (COHN, 2005, p. 36).

Para enriquecer a discussão, cito Benjamin que, nos seus estudos sobre infância e cultura, elencou valiosos ensinamentos que ajudam a olhar e compreender as crianças. Para Benjamin (2007), as crianças se *constituem* pelo lugar – social – que ocupam. Ou seja, as crianças não formam uma comunidade isolada, elas são parte de um grupo, são sujeitos sociais, nascem no interior de uma classe e de um grupo social. Daí a responsabilidade das gerações que as precedem de garantir a sua constituição, prover e garantir os direitos da criança. As gerações anteriores têm a obrigação e o dever de criar as condições para que as crianças participem da vida social, sejam protegidas e tenham as condições para se constituírem como sujeitos.

Benjamin manifesta que é necessário considerar a singularidade da criança, e que o que a caracteriza como sujeito é o lugar social que ela ocupa e a atividade principal que ela realiza para sua constituição, o que, também, a diferencia do adulto. Como bem assinalou Benjamin (2007), as crianças antes de tudo são prole de uma classe. Pautado nisso, meu olhar *sobre* e para *com* as crianças se compõe. Um olhar que não é apenas o de uma pesquisadora, mas o de quem se sente instigada a conhecer e compreender, pelas narrativas orais, as experiências de um grupo de crianças advindas das relações existentes no seu meio social e cultural.

Para Benjamin, as crianças não falam apenas de seu mundo de criança e de seu ponto de vista, mas falam também do mundo adulto. Por esta razão, avalio ser tão importante fazer pesquisa *com* crianças, valorizar e respeitar as suas falas, suas opiniões, suas visões, e, principalmente suas experiências. O que exige aprender e se dispor a escutá-las.

No entanto, enfatizo que não tenho obviamente a pretensão de esgotar, nesta síntese, todos os aspectos mais importantes das discussões acerca da relação criança, infância e cultura, por considerar que se trata de uma discussão complexa e que merece um debate mais amplo. Mesmo assim, avalio como importante trazer algumas reflexões de pesquisadores que procuraram e têm procurado investigar e compreender a relação entre a criança, a infância e a cultura. Tais discussões se tornam relevantes no contexto da pesquisa que, seguramente, relaciona-se com tais temáticas, considerando que esta

investigação busca poder compreender, pelas narrativas orais de um grupo de crianças, como elas dão sentido aos fatos e acontecimentos de suas vidas e como elas próprias – as crianças – interpretam as suas experiências originárias do mundo social e cultural de que fazem parte, e o quanto elas podem nos contar isso – nos revelá-lo – como uma história.

Nesse contexto, no capítulo seguinte, discuto sobre a relação entre experiência e a narração oral de histórias na infância, para compreender as narrativas orais das crianças participantes da pesquisa.

### 3. ENTRELACEMENTOS ENTRE EXPERIÊNCIA E NARRATIVA

*Toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa. Isto, não apenas porque ela se empenha em descobrir um padrão com o qual lidar com a experiência do caos e da confusão, mas, também, porque cada vida humana é quase sempre implicitamente uma história.*

*Richard Kearney (2012, p. 412).*

A experiência, na relação com a narrativa, é compreendida como matéria prima. O conteúdo da experiência é alicerce para a tecitura das palavras que se juntam e constituem histórias, as quais são narradas e ouvidas e, depois, novamente narradas. Um movimento que faz com que as histórias – as narrativas – permaneçam sendo contadas e recontadas constantemente, cada qual ao modo do ouvinte e narrador. A experiência representa na narrativa um valor, que pode ser cultural, estético, imaginativo, subjetivo, afetivo, histórico ou, simplesmente, uma evidência do vivido pelo narrador.

Esta reflexão que apresento é precedida por um dos objetivos da pesquisa: investigar a relação entre experiência e narração de histórias na infância por meio da análise de narrativas orais das crianças. Neste sentido, busco tratar de maneira relacionada os conceitos de experiência e narrativa, que tomam centralidade na tese.

Para isso, aponto, como referência<sup>23</sup>, Walter Benjamin, ao lado de alguns de seus importantes estudiosos e que se tornam interlocutores do pensamento benjaminiano: Jeanne Marie Gagnebin, Jorge Larrosa e Didi-Huberman. Elenco, ainda, as contribuições do filósofo e educador John Dewey, para discutir o conceito de experiência estética e relacioná-lo à narração oral de histórias.

A incorporação dos preceitos da filosofia da arte deweyana a esta investigação tem o objetivo de ampliar o conceito de experiência,

---

<sup>23</sup> Embora, para esta discussão, sobre a relação entre experiência e narrativa, fica indicada a referência nos estudos de alguns autores, considero válido citar, ainda, o estudo de Macedo e Sperb (2007) sobre como a criança aprende a narrar suas experiências pessoais. De modo que as autoras discutem, também, a relação entre *a experiência e a forma narrativa*, tomando, para isso, pesquisas importantes de outros autores, como: Bruner, Fivush & Haden, Nelson e Ricoeur.

relacionando-o à arte, para pensar sobre a experiência estética que se constitui durante a narração oral de histórias. O conceito de experiência estética foi analisado criteriosamente por Dewey, procurando manter sempre um olhar filosófico<sup>24</sup>.

Embora Dewey seja muito reconhecido pelas suas contribuições ao pensamento pedagógico da educação, no que alguns concebem como pedagogia deweyana, aqui, a ênfase será analisar o conceito de experiência tratado pelo autor. Não há, no entanto, a intenção de negar que o conceito de *arte como experiência* tenha uma influência significativa no pensamento pedagógico e nos próprios modos de ensinar e de se lidar com a arte na educação, o que muitas pesquisas<sup>25</sup> já têm evidenciado.

Por outro lado, reconheço que há muitas críticas ao pensamento de Dewey, principalmente com relação às suas ideias de pragmatismo<sup>26</sup>, porém enfatizo que a intenção desta investigação é valorizar e apropriar-se de algumas contribuições deste educador e filósofo para o campo da educação e, especificamente, para o tema em foco. Para isso, tomo ainda como referência os apontamentos de Maxine Greene (1995) que, a partir de princípios deweyanos, discute sobre a importância da imaginação e da narração oral de histórias na educação.

### 3.1 FIOS DA EXPERIÊNCIA

Dentre os muitos estudiosos que abordaram o conceito de experiência, alguns procuraram atribuir-lhe significados e relacioná-lo à arte, à cultura e à memória. E cada qual concebe a experiência a seu modo, seja para considerá-la como individual e intransponível (LARROSA, 2002), para relacioná-la aos modos de perceber e sentir o mundo, porém marcada pela “pobreza” e pelo seu próprio “declínio” em

---

<sup>24</sup> Para isso, uma das obras de Dewey que ganha centralidade neste estudo é a *Arte como experiência*. Obra com publicação original de 1934, que é resultado de uma série de dez conferências que Dewey proferiu na Universidade de Harvard (1931) e que tiveram como tema central a Filosofia da Arte.

<sup>25</sup> Como exemplo de pesquisa que trata do trabalho com a arte, a partir da filosofia deweyana, ver a dissertação *Experiência e arte-educação: a influência do pensamento de John Dewey na metodologia para o ensino e aprendizagem de artes visuais* (MASCARO, 2012).

<sup>26</sup> Para alguns dos intérpretes e estudiosos de Dewey, como o próprio Abraham Kaplan, que faz a introdução do livro *Arte como Experiência*, as críticas ao pensamento deweyano, em especial ao seu conceito de pragmatismo, tratam-se de uma má compreensão das ideias do autor.

um determinado momento histórico (BENJAMIN, 1994), ou, ainda, para dizer que a experiência representa o vivido transmissível (SARLO, 2012).

Começo fazendo referência ao significado geral da palavra experiência: “ato ou efeito de experimentar”, um “conhecimento obtido por meio dos sentidos, abrangente, não organizado, específico, ou de sabedoria”, que é “adquirida de maneira espontânea durante a vida; ou por meio de aprendizado sistemático” e que, com o passar do tempo e com a prática também se aprimora (HOUAISS, 2009, s/p).

Ao analisar a etimologia da palavra experiência, Jorge Larrosa (2002, p. 25) explica que o termo vem do latim *experiri* que quer dizer provar (experimentar). Seu radical é *periri*, que está em *periculum*, perigo, e a raiz indo-europeia é *per*, que tem relação com travessia e a ideia de prova. Também em grego há várias palavras que, derivadas desta mesma raiz, apontam a ideia de travessia, percurso e passagem.

Quando o assunto é a experiência, uma importante referência para estudo é o trabalho do filósofo Walter Benjamin, que o abordou em alguns de seus trabalhos, entre os quais, os ensaios *Experiência* (1913), *Experiência e pobreza* (1933) e *O narrador* (1936).

Para tratar do conceito de experiência em Benjamin, é importante, antes, retomar os significados da palavra experiência na língua materna do autor. Em alemão, existem dois conceitos que são traduzidos para a Língua Portuguesa como “experiência”: *Erfahrung* e *Erlebnis*. No contexto da obra benjaminiana, é possível entender *Erfahrung* como uma experiência que é coletiva e socialmente coletivizada entre as pessoas. Por sua vez, *Erlebnis* pode ser entendida como uma experiência vivida por um indivíduo ou como uma vivência solitária de alguém em uma determinada situação e para a qual é atribuído um sentido sem, no entanto, que este seja partilhado pelas outras pessoas. Entretanto, esses dois conceitos vão se modificando e tornando-se mais densos ao longo da obra de Benjamin (GELAMO, 2009, 124-125).

Clarice Nunes, ao discutir o pensamento benjaminiano, apresenta *Erfahrung* como a “experiência bruta” e *Erlebnis* como a “experiência que sofre a intervenção da consciência”, também traduzida para algumas obras de língua portuguesa como experiência vivida, que traz a marca da cisão entre o intelectual e o místico, “uma cisão incessantemente costurada por uma estratégia de deslizamento de sentidos, que opera a transferência da experiência além das palavras para a experiência que nomina o suprassensível e o inclui na esfera do conhecimento” (NUNES, 2011, p. 91-92).

Com relação à palavra *Erfahrung*, seu radical *fahr* tem o sentido de percorrer e de atravessar uma região durante uma viagem, o que lembra a imagem do viajante, daquele que viaja e percorre muitos caminhos e por isso sempre tem muitas coisas para contar. Mas a figura do narrador, no pensamento benjaminiano, está também associada à imagem do camponês que, na sua simplicidade e mesmo permanecendo no mesmo lugar, também conhece muito de suas histórias e tradições. De modo que estas duas figuras (o viajante e o camponês) carregam consigo um saber com valor de autoridade: o saber que vem de longe, de lugares estranhos ou do que é longe na dimensão do tempo – a tradição (que tem toda relação com o conceito de *Erfahrung* – a experiência integrada, verdadeira e enraizada na cultura).

No conjunto da obra benjaminiana, alguns temas como o declínio da experiência e o fim da narração tradicional acompanharam o pensamento do autor desde seus primeiros escritos<sup>27</sup> que, mesmo depois de um século, ainda são pertinentes para pensar sobre a experiência do sujeito na contemporaneidade.

As reflexões sobre o declínio da experiência e sobre o fim da narração tradicional, mencionadas principalmente no ensaio *O narrador*, estavam associadas a outras reflexões de Benjamin, sobretudo às transformações estéticas do início do século XX, que envolviam novas formas de produção cultural, artística e política. Formas que, para Benjamin, não se tratavam apenas de transformações no modo de produção cultural, mas sim de mudanças de compreensão e de percepção, ou seja, de transformações da experiência estética do sujeito.

O conceito de experiência tornou-se um elemento de sustentação de muitas reflexões de Benjamin, e, a partir de uma análise de seu tempo histórico, ele expõe de forma bastante incisiva a questão do

---

<sup>27</sup> Ainda em 1913, no texto intitulado *Experiência (Erfahrung)*. No decorrer dos anos 30 (século XX), os mesmos temas permaneceram acompanhando as reflexões benjaminianas e em 1933 levaram Benjamin a escrever o ensaio *Experiência e Pobreza*. Em 1936, o autor escreveu outro texto clássico, principalmente para quem pesquisa questões referentes à narrativa e à experiência, intitulado *O narrador*. Este ensaio é escrito por Benjamin sob encomenda da revista *Orient et Occident*, que lhe solicita escrever sobre um autor russo da segunda metade do século XX Nicolai Leskov, e nele Benjamin indica o fim da arte narrativa tradicional e a própria perda da capacidade do sujeito de contar. No entanto, Gagnebin (2011) chama a atenção do leitor para o risco de que uma leitura rápida demais desses ensaios comprove o sentimento da morte da narração/da narrativa. Esta pesquisa busca problematizar essa questão, por isso, será retomada mais adiante.

empobrecimento da experiência. Como forma de ilustrar o seu pensamento, e para explicar o que compreendia e definia como sendo uma verdadeira experiência, Benjamin se refere a um conto antigo sobre um velho homem que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Porém, com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então os filhos compreenderam que o pai havia lhes transmitido uma experiência, isto é, a de que “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

A constatação de Benjamin é de que as experiências não se passam mais, e “os provérbios soam oco, as histórias se esgotam” (GAGNEBIN, 2011, p. 57). Fica claro, pelo conto apresentado, a ênfase de Benjamin sobre a experiência representar aquilo que pode ser transmitido pela palavra e com a “autoridade da velhice”, de geração em geração, mas que muitas vezes não é compreendido pelos mais jovens. Isso fica mais evidente quando o próprio Benjamin reafirma sua compreensão de experiência:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontrará ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Somos levados a pensar, junto a Benjamin, que a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações, que se relaciona com a tradição e é compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra, como aquela que é transmitida de pai para filho<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Com relação à transmissão da experiência, é possível estabelecer relações com alguns apontamentos de Girardello (2011b, p. 81), a partir da obra de Chukovsky, sobre a “preservação cultural” de histórias e brincadeiras que

Também no contexto da filosofia deweyana, a experiência é compreendida de maneira contínua nos processos do viver – a interação do eu e o mundo –, nos quais ela se constitui e se modifica. Para Dewey, a experiência tem uma forte ligação com a arte, com a percepção estética e a vida. É uma “interpenetração completa entre eu e o mundo dos objetos e dos acontecimentos” (DEWEY, 2010, p. 83).

Com relação aos processos de continuidade, Dewey, ao seu modo, também discute que “a continuidade do sentido e do valor” está na essência da linguagem pelas palavras que “têm uma carga quase infinita de implicações e ressonâncias”, que ampara uma cultura contínua de valores, transferidos por emoções vivenciadas em outro tempo que não pode ser conscientemente resgatado. Do mesmo modo, a fala é “imbuída do temperamento e dos modos de ver e interpretar a vida característicos da cultura de um grupo social duradouro” (DEWEY, 2010, p. 421). Estes apontamentos estão relacionados ao conceito de *continuidade* – da relação da arte e da experiência com a vida – pela palavra.

Portanto, o princípio de *continuidade*, para Dewey, refere-se às relações da arte com os elementos constitutivos da experiência estética, os quais são próprios dos processos do viver, da vida, e que Dewey diz serem possíveis de se consolidarem pela palavra, como a da voz de alguém que narra:

A avó que conta histórias de “era uma vez” às crianças em seu colo transmite e colore o passado; prepara o material da literatura e pode, ela mesma, ser uma artista. **A capacidade de os sons preservarem e relatarem os valores de todas as diversas experiências do passado**, e de seguirem com exatidão cada nuance mutável dos sentimentos e ideias, confere a suas combinações e permutações **o poder de criar uma nova experiência**, amiúde uma experiência mais pungentemente sentida do que a que provém das coisas em si. (DEWEY, 2010, p. 422. Grifos meus).

Para Dewey, a palavra não é apenas escrita ou impressa. Ele indica pensar na palavra enunciada oralmente, como nesta passagem que menciona a voz da avó, que, na sua aparente simplicidade, pode ser uma

---

ocorre entre adultos e crianças (pais e filhos, avós e netos), e que também pode ser vista como um exemplo de continuidade de experiência.

artista ao contar sua história. A capacidade de os sons preservarem e relatarem os valores de todas as diversas experiências do passado, como disse Dewey, pode ser associada à capacidade e à intensidade da palavra emitida pela voz daquele que narra, isto é, daquele que conta uma história. Contudo, não se trata apenas de contar uma história, mas, como no exemplo acima, de a avó relatar os valores das suas experiências do passado, e, o mais importante, da forma particular e intensa com que a narradora, pelo som da sua voz e pela forma como diz sua palavra, pode criar uma nova experiência *completa e singular* – *uma* experiência estética, conceito que adiante retomarei.

Elencar apontamentos de Benjamin e de Dewey para pensar sobre o conceito de experiência não significa evidentemente uma tentativa de unificar o pensamento dos dois filósofos, mas de pensar no que cada um, ao seu modo, pode contribuir para pensar sobre tal conceito<sup>29</sup>. Neste sentido, há uma indicação de que Benjamin faz uma “divisão” da experiência (entre experiência individual e coletiva), e Dewey, ao seu modo, elenca “categorias” para a experiência (comum, estética, singular, completa). Mas é importante destacar que, para Dewey, a noção de continuidade é fundamental entre estas categorias, “não havendo uma experiência social separada de uma individual”, a fim de que são feitas da mesma matéria (relações da experiência com os processos do viver, da vida). Desse modo, “o ponto no qual as teorias de Benjamin e Dewey mais se aproximam é no que se refere à superficialidade da experiência moderna” (CARNEIRO, 2013, p. 60).

Isto é, Dewey, no seu contexto histórico, também apontou fragilidades da modernidade que ajudam a pensar sobre a contemporaneidade. Para ele, naquele tempo, a experiência havia se tornado parcial, distorcida, escassa, falsa e, sobretudo, pobre e superficial. Isso pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo a que o sujeito era submetido, quando o desejo do fazer e a ânsia de ação deixavam as pessoas apressadas e impacientes. Neste contexto, nenhuma experiência conseguia ser concluída porque o sujeito estava sempre envolvido e inserido em outras coisas, tornando a experiência dispersa e misturada. Em meio a tudo isso estava um sujeito sempre à procura por fazer escolhas e por situações em que pudesse fazer o máximo possível de coisas no prazo mais curto possível (DEWEY, 2010, p. 123). É interessante como a percepção de Dewey se faz tão

---

<sup>29</sup> Assumo e reconheço as diferenças teóricas entre Benjamin e Dewey. Mas apresento algumas de suas abordagens conceituais porque se mostram como valiosas contribuições para o tema dessa pesquisa.

presente também na contemporaneidade e ajuda a pensar sobre a experiência do sujeito no atual tempo histórico.

Outro ponto de relação<sup>30</sup> entre o pensamento de Benjamin e Dewey, apontado por Lima (2007, p. 160-163), é o entendimento de que nem tudo o que se vive no cotidiano é uma experiência, ou seja, “vivência não é sinônimo de experiência”. Nem tudo o que o sujeito vive se torna uma experiência, porque “a experiência se tornou incompleta, já não extraímos máximas dela e não sabemos narrá-la”.

Benjamin aponta que a narrativa está inteiramente relacionada com a vida e a experiência do narrador. Narrar viabiliza a troca de experiências entre quem ouve e quem narra. A essência da narrativa são “as coisas da vida”, é “dar conselhos”, é “experiência” e “sabedoria” (BENJAMIN, 1994, p.198). A narrativa, feita de sabedoria humana, traz sempre um ensinamento, algo que se relaciona com a vida do dia a dia. A narrativa, por isso, tende a ter uma dimensão utilitária, utilidade que se relaciona a um “ensinamento moral”, uma “sugestão prática”, um “provérbio” ou uma “norma de vida”. A narrativa é uma arte, “uma forma artesanal da comunicação”, que tem relação com a vida do narrador que imprime na narrativa a sua marca, a sua experiência (BENJAMIN, 1994, p. 200). Nesta perspectiva, as histórias narradas pelas crianças participantes da pesquisa podem ser entendidas como representações concretas do conceito benjaminiano.

Benjamin, também, trata da tradição e da experiência que é compartilhada pela palavra, como uma forma narrativa diferente da relacionada à *Erlebnis*, isto é, a vivência solitária, individual e imediata. Pois Benjamin mostra que as histórias do narrador não são somente ouvidas ou lidas, mas são escutadas e seguidas, contribuindo para um processo de formação (*Bildung*) (GAGNEBIN, 2011, p. 57). Porém, o argumento benjaminiano é de que isso se perdeu, ou seja, essa capacidade de orientar e de dar conselhos, apontando, principalmente, para o desaparecimento das formas tradicionais de narrativas e narração.

---

<sup>30</sup> Para Vinhosa (2008, p. 184), as ideias de Benjamin (1936) apresentam-se, também “enviesadamente afinadas” com as de Dewey (1934) no que se refere a uma nova percepção do artista, da obra e do público de arte. Neste sentido, para Vinhosa, tanto as observações de Dewey quanto as de Benjamin vão de encontro às de Kant, para quem a experiência estética, posicionando-se apenas do lado do receptor, o reportaria a um estado de espírito desinteressado e contemplativo. Vinhosa explica ainda que Dewey e Benjamin “entendem que toda experiência – quer nos coloquemos do lado do receptor, quer do artista – implica o comportamento mais interativo com a obra de arte” (2008, p. 180).

O “conselho” também é definido por Benjamin não por seu caráter psicológico ou pragmático, mas pela sua especificidade narrativa. Ou seja, “o conselho só pode ser, portanto, dado se uma história conseguir ser dita, colocada em palavras”. Mas não se trata de uma história acabada e definida, e sim de uma história que pode ser contada de diferentes modos, com diferentes enredos, diferentes e desconhecidas conclusões, e até mesmo com diferentes percepções e diferentes experiências estéticas (GAGNEBIN, 2011, p. 63-64).

Como visto, Benjamin manifesta a compreensão de dois tipos de experiência: a experiência individual e a coletiva. Sobre isso, apresento uma linda passagem de Benjamin relacionando estas duas formas de experiência com a narrativa:

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. (BENJAMIN, 1994, p. 215).

Fica evidente, na escrita benjaminiana, a presença de uma autoridade, impressa pela palavra, na narração e no próprio narrador. Autoridade que consiste na capacidade de poder transmitir experiência, a qual não se trata apenas de uma sabedoria particular, mas de um saber coletivo, de uma prática comum e de uma tradição compartilhada, que é transmitida e passada de geração em geração com o intuito de continuidade.

Portanto, discutir o conceito de experiência é discutir também a narrativa, que surge da vida, isto é, das experiências do narrador; que é tecida também pelo ouvinte e ganha seu sentido maior quando o seu saber, a sua sabedoria, são transmitidos por meio de narrações, a outros ouvintes e futuros narradores. Assim é que o narrador (*Zahler*), segundo Benjamin (1994, p. 201), é aquele que “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Benjamin associa o narrador à figura dos mestres e dos sábios, e, sobretudo, àquele que não narra somente a sua experiência, mas a experiência do outro. Isto é, o narrador é aquele que “pode recorrer ao acervo de toda uma vida”, que inclui a sua experiência e a do *outro*,

“Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*” (BENJAMIN, 1994, p. 221). A figura do narrador pode ser vista, ainda, como figura de um sujeito humilde e justo que vive no anonimato. Seria também a figura do “trapeiro” (do *Lumpensammler* ou do *chiffonnier*) – “catador de sucata e de lixo” –, isto é, aquele que recolhe os restos daquilo que ninguém quer mais ou acha que não tem mais significado e importância, ao mesmo tempo, este narrador é aquele que não deseja deixar nada para trás ou que não permite que o passado seja esquecido (GAGNEBIN, 2009, p. 53-54).

A menção de Benjamin à escassez<sup>31</sup> da experiência está relacionada à ausência da palavra, ao dismantelamento da narrativa, à perda de referências coletivas, ao individualismo e à solidão (GAGNEBIN, 2011, p. 59). Deste contexto, então, é que emerge o conceito de *Erlebnis* (experiência individual), como um novo conceito de experiência em oposição ao conceito de *Erfahrung* (experiência coletiva). O conceito de *Erlebnis* faz referência à vida do sujeito na sua particularidade e também na sua solidão. Liga-se ao momento em que o sujeito burguês inicia uma procura pela personalização de seu lar, de seus objetos, de suas experiências e até mesmo de seus sentimentos. Enfim, de tudo que lhe pertence e que faz parte de sua vida. A tentativa do sujeito burguês é a de poder deixar marcas e indicar sua individualidade.

Num contexto contemporâneo, o lugar da experiência na vida do sujeito se torna raro e quase impossível, aponta Larrosa, e isso se dá pelo excesso de opinião ou pelo excesso de trabalho, ou mesmo pela falta de silêncio e de memória. Pois “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2002, p. 23). Esses apontamentos provocam a pensar sobre qual tem sido o lugar da experiência na vida do sujeito, especificamente na das crianças sujeitos da pesquisa.

Larrosa reitera que a experiência solicita o “gesto da interrupção” que, para o autor, no contexto da contemporaneidade, tem se tornado difícil, e completa que a experiência requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade,

---

<sup>31</sup> Essa discussão Benjamin faz de maneira mais incisiva no ensaio *Experiência e Pobreza*.

suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, **falar sobre o que nos acontece**, aprender a lentidão, **escutar aos outros**, **cultivar a arte do encontro**, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24-25. Grifos meus).

Para o meu olhar, isso explica por que narrativa e experiência estão amalgamadas intrinsecamente uma à outra. Porque a narrativa requer o gesto ou, tomando emprestadas as palavras de Larrosa, requer a atenção e a delicadeza de “escutar aos outros” e “cultivar a arte do encontro”. Pois é pela delicadeza de se colocar a ouvir, de se prestar a compartilhar da experiência do outro, pela partilha da história narrada, que se é tocado, também, pela experiência do outro, podendo ainda ampliar a própria experiência, simplesmente por ouvir a do outro. Sobre isso, posso dizer que, nas rodas de histórias com as crianças, o compartilhamento e a delicadeza de ouvir estiveram muito presentes, e os relatos das crianças ao falarem sobre suas experiências de ouvir e contar histórias durante o trabalho da pesquisa são uma demonstração disso:

– *É muito legal **compartilhar** coisas com os amigos e contar coisas legais que aconteceram em **nossa vida**.*

– *A gente conta histórias sobre o assunto do encontro, e **todos os colegas escutam e contam** outras.*

As falas das crianças evidenciam a importância de narrar e compartilhar, demonstram um gesto de acolhida e alteridade; depois, o significado da atividade da narração de histórias no espaço escolar, isto é, tornar possível o *encontro*, a *escuta* e a *partilha*. Mas, enfatizo, sobretudo, as situações em que as crianças são as principais narradoras.

Larrosa entende a experiência como o “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21), e chama a atenção à carência de experiências do sujeito na contemporaneidade, a quem, mesmo cercado de tantas coisas em sua vida, nada lhe “passa”, nada lhe “acontece” ou o “toca”. Para Larrosa isso se refere à informação, que não dá lugar para a experiência. Ou seja, se trata de uma “antiexperiência”, pois torna o sujeito preocupado, ocupado e obcecado demais pela informação. É como se a todo o momento as pessoas estivessem em busca de algo, e de certo modo um “todo” estivesse ao seu alcance e lhes permitisse falar, opinar e saber sobre várias coisas, ao mesmo tempo em que não “toca” o sujeito (2002, p. 21-22). A partir desta abordagem de Larrosa, é possível

já dizer que nem tudo o que se aprende ou se conhece, então, é experiência.

A crítica que Larrosa faz, a partir de princípios benjaminianos, incide sobre a figura do “sujeito da informação” que sabe muitas coisas e está sempre na busca por novas informações, e que para Dewey, como dito anteriormente, incide sobre a figura do sujeito apressado e atarefado que não conseguia concluir e se apropriar de suas experiências. Para Larrosa, é necessário separar experiência de informação, pois o excesso desta não significa mais sabedoria e nem mesmo mais experiência. O “sujeito da informação” é o sujeito do exagero da opinião, afirmou ele. Especialmente ao referir-se ao sujeito contextualizado em uma sociedade da era da informação e que tem necessidade de acessar tudo. Isto é, o tempo da contemporaneidade, da “sociedade constituída sob o signo da informação” e na qual a experiência “é impossível” (LARROSA, 2002, p. 19).

Fica claro que Larrosa faz uma crítica ao “sujeito da informação”. Ele toma como referência os próprios indicativos de Benjamin que, no seu momento histórico e ao seu modo, faz uma crítica às novas tecnologias de seu tempo (em particular, à imprensa), cuja ascensão corresponderia à decadência da narrativa e da arte de narrar histórias. Benjamin, em suma, indica o fim da troca de experiências.

Os apontamentos de Larrosa sobre o “sujeito da informação” retomam muitos dos estudos de Benjamin, mesmo que em um tempo histórico distinto. Isso leva a pensar no quanto eles ainda são muito relevantes e atuais. Para exemplificar: o sujeito, disse Larrosa, está rodeado de informações, mas nem tudo lhe “toca” e nem tudo lhe “passa”. Por outro lado, em outro tempo, Benjamin apontou como o preço da modernidade o fato de que nem tudo faz mais sentido ao sujeito e, por isso, nem tudo que o sujeito vive pode ser validado como conteúdo de uma verdadeira e autêntica troca de experiências.

Para Benjamin, a verdadeira narrativa ultrapassa o tempo. À diferença da informação, que tem de ser sempre nova para ter seu valor, a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p.204). Sobre essa diferença, o autor diz o seguinte, em passagem que já se tornou clássica:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da

informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Passar por algumas reflexões de Benjamin e elencá-las como primorosas, nesta investigação, contribui para pensar sobre o conceito de experiência de um modo estético e filosófico e, principalmente, permite relacionar tempos históricos distintos, mas de continuidade, mesmo que com marcas culturais que lhes imprimem singularidades.

Na continuidade desta escrita, precedida intencionalmente pelo pensamento benjaminiano como central, sigo com outras questões e reflexões para continuar pensando sobre a experiência e a narrativa.

### 3.2 FIOS DE RESSURGÊNCIA

Para prosseguir, retomo e problematizo uma discussão apresentada anteriormente: estaríamos, mesmo, vivendo o fim da arte de contar histórias, o fim da narrativa, da narração?

Em tempos de contemporaneidade, também pergunto:

- Há um empobrecimento das experiências do sujeito na contemporaneidade?
- Não estamos diante de novos exemplos e de novas transformações de narrativas com novos modos de contar e de ouvir histórias (como exemplos: pelo rádio, pela televisão, pelo videogame, pela internet, pelo celular, pelos brinquedos)? – Não seriam estes também exemplos de novas experiências a serem narradas e vivenciadas pelo sujeito? Isto é, não se trata de novos modos de contar e de novos modos de se transmitir experiências?

É possível dizer que sim. Como bem disse Kearney: “a narrativa não vai acabar, pois sempre haverá alguém para dizer *conta-me uma história*, e alguém que responderá *era uma vez...*”, porque o que de fato está ocorrendo é que “as velhas histórias estão dando lugar a novas, com múltiplos enredos, múltiplas vozes e em contextos multimidiáticos”. E, juntando-me a mais um pensamento deste autor, é oportuno dizer que o fato de que as formas narrativas passem por mudanças de uma época para a outra não significa que elas desapareçam, “Elas apenas mudam de *nome e endereço*” (KEARNEY, 2012, p. 410-411).

Diante do declínio da arte de contar histórias e do empobrecimento das experiências do sujeito apontados por Benjamin, o que seria, então, o “sujeito da experiência”? Ainda, a partir de um olhar

benjaminiano, como se poderia descrever este sujeito na contemporaneidade?

Para refletir sobre tais questões, retomo o sujeito pensado por Larrosa: não é sujeito da opinião, da informação, do trabalho, do saber e do poder. O sujeito da experiência, afirmou o autor, “se define não por sua atividade, mas por sua disponibilidade, por sua abertura”, que é constituída de paixão, padecimento, paciência e de atenção. Sobretudo, para o sujeito da experiência o que acontece o cobre de alguma forma, e assim ele “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 19).

Para pensar um pouco mais sobre tais questões, ainda que sem a pretensão de respondê-las, busco dialogar com as contribuições de mais um estudioso e leitor da obra benjaminiana, Didi-Huberman, que busca fazer um contraponto ao olhar benjaminiano. Para Didi-Huberman (2011), o fim não está nem na narrativa e nem na experiência, mas no modo e na capacidade de se olhar para aquilo que parece, muitas vezes, acabado, apagado e ausente, mas que no fundo está lá, reluzindo entre piscares, mesmo que no escuro, como vaga-lumes.

Didi-Huberman busca expressar a sua visão de que a experiência e a narração/narrativa são como vaga-lumes, que sobrevivem e reluzem na escuridão (no tempo), iluminando o escuro e indicando sua existência – continuidade. Uma visão otimista sobre a experiência e a narração/narrativa que lembra o que Gagnebin (2011) já havia alertado com relação aos riscos de se fazer uma leitura apressada de Benjamin e levar o leitor a pensar numa morte definitiva da experiência e da narração/narrativa.

Quando Benjamin comenta que “a experiência caiu de cotação”, Didi-Huberman (2011, p. 121) reconhece isso como realmente um movimento terrível, mas o interpreta, sobretudo, como ainda sendo um *movimento*, ou seja, algo que indica continuação e não necessariamente um fim. Para Didi-Huberman, Benjamin indica uma destruição da experiência, no entanto, uma destruição inacabada. E ao tomar como referência a palavra “caiu” (*gefallen*) e pensar sobre seu significado (o ato de amar, de agradar), Didi-Huberman nos ajuda a pensar que este “cair” não significa desaparecimento, mas continuidade e existência, que pode se dar de um novo jeito, não mais tão valorizada e apreciada, mas que ainda permanece – a experiência.

Benjamin refere-se ao “declínio da experiência”, mas, no olhar de Didi-Huberman, supõe-se a persistência das coisas decaídas, e que, portanto, remete a um processo e não a um fim. Também com relação à afirmativa benjaminiana de que a arte da narrativa tende a se perder,

Didi-Huberman entende que Benjamin quer expressar um horizonte de fim (*ende*) e, ao mesmo tempo, um movimento sem fim (*neigen*: perder/debruçar-se, inclinar, abaixar) que lembra não a própria coisa como desaparecida, mas *em vias de* desaparecer, e que o verbo *aussterben* traduz como despovoar-se, apagar-se, ir em direção a sua desapareição.

Neste sentido, trata-se da questão do declínio e não de desaparecimento ou fim, como na palavra *Niedergang*, que significa a “descida progressiva”, como o pôr do sol, o ocidente – um estado do sol que desaparece de nossas vistas, mas nem por isso deixa de existir em outro lugar, sob nossos passos, nos antípodas, com a possibilidade, o “recurso” de que ele reapareça do outro lado, no oriente (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 123).

E mesmo quando Benjamin afirma que a arte de narrar estava em vias de extinção e tornando-se coisa rara, é possível pensar que se referia a um “vir-a-ser (*werden*) e não a uma estase mortal, assim como a subsistência, fosse ela minoritária, ‘rara’ ou ‘extraordinária’ (*selten*), daquilo que *não* será destruído” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 123).

Para Didi-Huberman, o importante é não tirar conclusões lógicas do declínio da experiência citado por Benjamin, mas encontrar o reaparecimento de novas formas da experiência, até mesmo inesperadas, tal qual vaga-lumes que sobrevivem e ressurgem de lugares onde parecia não haver mais nada – a escuridão.

Mas, com relação ao valor da experiência “cair ou não de cotação”, é possível considerar que estamos cada um de nós ao seu modo e no seu tempo histórico e cultural, olhando à sua realidade e buscando enxergar e reconhecer que estamos inseridos em diferentes movimentos (históricos, culturais, sociais e estéticos) e que, portanto, estamos inseridos à possibilidade de novas experiências também. Por isso, é preciso sermos capazes de observar e analisar qual é o valor da experiência na contemporaneidade, para ver se já não há uma possível nova beleza ou uma nova luz naquilo que parecia ter desaparecido. E que possamos juntos pensar sobre o que disse Didi-Huberman:

Busquemos, então, as experiências que se transmitem ainda para além de todos os ‘espetáculos’ comprados e vendidos a nossa volta, além do exercício dos reinos e da luz das glórias. Somos ‘pobres em experiência’? Façamos dessa mesma pobreza – dessa semiescuridão – uma experiência. (DIDI-HUBERMAN 2011, p. 126-27).

Para reafirmar: Didi-Huberman quer mostrar que é preciso e possível fazer da própria pobreza de experiência uma experiência. O que levaria a confirmar que a experiência não deixou de existir. E, conseqüentemente, ao entendimento de que narrativa e experiência se entrelaçam. Então, a arte de narrar as histórias (as experiências) também não deixou de existir, e as narrativas orais produzidas pelas crianças no contexto desta pesquisa podem ser uma evidência dessa continuidade. Pois as crianças contam histórias de vida que se relacionam com as suas experiências culturais, produzidas no conjunto de lembranças, memórias e momentos significativos de suas vidas.

De outro modo é possível dizer que o que mudou da experiência são as formas, suas belezas, suas intensidades, suas descidas e ressurgências (como o sol – que cai num lugar, mas reaparece em outro) que indicam processo, isto é, continuidade, assim como o sujeito da experiência e a cultura, ambos se modificando e influenciando um ao outro.

As novas experiências na contemporaneidade têm mostrado isso, que a narrativa, a narração não se extinguiram, mas ganharam novas formas e novos modos pelos quais os sujeitos possam experimentar e compartilhar experiências. De tal modo que é possível falar de movimentos e de transição de *lugares* da narrativa: no livro, na televisão, no rádio, no computador, no celular, nas brincadeiras, na conversa cotidiana ou, simplesmente, numa roda de histórias, como uma narrativa da tradição oral que se transforma em história de livro, ou história de livro que se transforma em história da televisão e do cinema ou, ainda, na autoria instituída pela voz do narrador que conta a sua história. No deslocar-se da narrativa não há simplesmente reproduções, e sim produções, criações de narrativas que se encadeiam *na e pela* linguagem, permitindo, inclusive, diferentes experiências ao sujeito.

A narrativa em diferentes espaços, instituindo diferentes sentidos e enredos. Num movimento de deslocar-se para diferentes *formas* e *lugares*, a narrativa se produz de novo e, diferente, instaura novamente distintos sentidos e provoca novas experiências estéticas, nas suas múltiplas linguagens possíveis. Tais significados e experiências, provocados pela narrativa, são únicos e singulares para cada sujeito, sem regras e sem necessidade de muitas explicações, apenas sentidos. Porque mesmo experiências inexplicáveis podem fazer sentido pela narrativa. A narrativa também se constitui pela escrita, por palavras, por gestos, pelo corpo, pelo silêncio ou pelas imagens. Assim como se conecta com outras narrativas e não se remete a um único gênero de linguagem – fala de tudo e de diferentes modos.

Reflito, então, que é possível pensar sobre as transformações da narrativa e da experiência e estabelecer relações com os conceitos benjaminianos de *Erlebnis* (experiência individual) e *Erfahrung* (experiência coletiva). Porém, faço uma contextualização em outro tempo histórico e com uma nova relação do sujeito com a cultura, que seguramente influenciam e interferem, tanto na experiência individual (particular e singular) quanto na experiência coletiva do sujeito.

Se o valor da experiência “caiu de cotação”, é preciso ainda pensar que a própria queda ainda é experiência. Isto é, resposta e movimento da queda sofrida. Sobretudo, e junto às trilhas que sugere Didi-Huberman, não se pode dizer que a experiência foi destruída, seja qual for o momento da história, ao contrário:

[...] faz-se necessário – e pouco importa a potência do reino e de sua glória, pouco importa a eficácia universal da ‘sociedade do espetáculo’ – afirmar, que a *experiência é indestrutível*, mesmo que se encontre reduzida às sobrevivências e às clandestinidades de simples lampejos na noite (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 148).

A partir daí, já seria possível afirmar que a troca de experiências não acabou. Exemplo disso é quando se compartilha uma história com o outro, sobretudo, se nomeada de um modo benjaminiano, neste trabalho, como uma *história-erlebnis* – singular e apoiada em uma experiência particular. Isto é, de uma *experiência interior*, que, “por mais ‘subjéctiva’, por mais ‘obscura’ que seja, pode aparecer como um *lampejo para o outro*, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 135). Cabe dizer que as palavras do outro também são, muitas vezes, “palavras-vaga-lumes”, ou o que eu ousaria nomear como *experiências-vaga-lumes* constituindo-se em *narrativas-vaga-lumes*. Isto é, experiência e narrativa como *ressurgências*.

Kearney (2012), ao dialogar com a poética aristotélica à luz de leituras hermenêuticas contemporâneas, também afirma a presença duradoura da narração de histórias – da arte das histórias. Com seu olhar filosófico, Kearney apresenta a narrativa enquanto *poiesis*, isto é, “um modo de *fazer* de nossas vidas histórias de vida”. De modo que tornar nossa vida uma história – processo que já faz parte de nossa existência cotidiana – só é possível quando a vida é colocada estruturalmente “em um enredo (*mythos*)” (KEARNEY, 2012, p. 412). Sobre isso, enfatizo, durante as rodas de criação de histórias, nesta pesquisa, as criações

tomaram suas experiências de vida e as transformaram esteticamente em histórias.

A intenção aqui foi apontar algumas compreensões sobre a experiência e sua relação com a narrativa. Sobretudo, destacar como as duas – narrativa e experiência – se entrelaçam nas suas formas e conteúdos próprios e comuns, isto é, do vivido e que faz parte da experiência do sujeito, a fim de que o diálogo entre alguns autores contribua para pensar sobre a experiência, suas formas, significados e suas possíveis transmissões e formas de existência e de continuidade.

A reflexão proposta não tem a pretensão de buscar ou de resgatar a experiência, como se esta um dia, num tempo histórico, tivesse sido plena e completa de verdadeiros sentidos. Pois nem mesmo seria possível dizer que critérios definiríamos para nomear o que seria uma verdadeira experiência. A intenção foi pensar sobre a experiência e, principalmente, poder dialogar com os ensinamentos de Benjamin, que viveu e escreveu em e sobre outro tempo histórico, mas que se torna tão primordial nesta investigação. Não apenas para pensar sobre o que ele escreveu e que segue chamando a atenção de tantos pesquisadores, mas, sobretudo, para olhar para um passado, lembrá-lo e refletir sobre ele, paralelamente ao tempo histórico em que vivemos as nossas experiências.

Estas são reflexões que provocam também a pensar em uma Pedagogia baseada na experiência, isto é, uma formação para as crianças que valorize o intelecto, mas também que valorize a sensibilidade e seja capaz de cultivar, pela arte e pela linguagem, a capacidade de trocar experiências, ou, valendo-me das palavras de Kearney (2012), da capacidade de escutar e contar a vida como uma história. Destaco esta reflexão em conjunto ao pensamento de Girardello (2014b, p. 13-19), que também reivindica uma “pedagogia poética” e enfatiza a relevância da narração oral como “instância de criação poética” pelo “poder poético da palavra falada”. Ao estabelecer uma relação entre Kearney e Didi Huberman a partir de Benjamin, Girardello destaca a importância da presença da narração oral junto às artes, à memória cultural e à educação. Isso como uma “reivindicação”, que esta pesquisa apoia e busca contribuir.

### 3.3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS

Além de investigar a relação entre a experiência e a narração de histórias na infância por meio da análise de narrativas orais das crianças,

a pesquisa também tem como objetivo explorar as dimensões da experiência estética presentes na narração oral de histórias *das* e *com* as crianças. Um diálogo com a filosofia da arte deweyana contribui para pensar sobre isso, especialmente porque a pesquisa tem como um de seus objetos de estudo a narrativa, que envolve o campo da arte e da linguagem.

Como citado anteriormente, a experiência, para Dewey, tem sua natureza determinada pelas condições essenciais da vida, que se dá sempre numa interação com o meio. A vida fornece as fontes para a experiência, e tal vitalidade é gerada nas interações e trocas ativas com o mundo, sendo que a arte é a realização de conquistas e de trocas em um mundo de coisas, e a experiência “a arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 84). Do mesmo modo, a arte está totalmente relacionada às experiências cotidianas e envolve elementos intelectuais, emocionais e da sensibilidade, pois “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122). Ou seja, a experiência é a expressão de vitalidade – uma relação completa do eu com o mundo dos objetos e dos acontecimentos.

É importante destacar que, para Dewey, não se pode separar inteligência de sensibilidade. Por esta razão, a experiência estética não se diferencia de uma experiência intelectual (ou experiência de pensamento), uma vez que a experiência intelectual para ser completa precisa ser estética. O mesmo ocorre com a experiência prática, que só é uma experiência estética quando não é um simples fazer mecânico e automático. E para falar de experiência estética ou da “qualidade estética” de uma experiência, Dewey menciona como exemplo o poeta que conhece a poesia pelos sintomas causados ao seu corpo, como o arrepio na pele, calafrios na espinha, um nó na garganta e uma sensação de que o estômago estivesse sendo atravessado por uma lança. Tais sensações, “estalos”, indicam uma “participação orgânica completa”, que na sua “plenitude e imediaticidade” constituem a qualidade estética de uma experiência que tem relação com apreciação, percepção, experimentação e prazer (DEWEY, 2010, p. 384).

Do mesmo modo, na visão do autor, para compreender mais sobre a experiência estética (o estético), é preciso atentar-se às suas formas mais “brutas”, isto é, prestar atenção nos acontecimentos<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Sobre isso, Dewey cita alguns exemplos do que seriam estes acontecimentos: observar uma dona de casa cuidando de suas plantas ou observar o remexer de um pedaço de lenha ardendo no fogo e ver as chamas e as brasas se desfazerem.

simples do cotidiano, como “cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir” (2010, p. 62). De tal modo, as origens da arte, na experiência humana, só são apreendidas por aqueles que conseguem olhar (observar) estes pequenos gestos e acontecimentos do cotidiano, os quais Dewey chama de espectadores. Mas, não é um “espectador frio”, diz o autor, porque de certa forma está participando do que vê, mesmo que pela sua imaginação (p. 62).

É por esta e outras razões que Dewey fala da importância de haver um processo de *continuidade*, que estabeleça relações entre as formas de experiência. Ou seja, que haja **relações entre a arte e os eventos do cotidiano que são constitutivos da experiência**. Para Dewey é preciso recuperar a continuidade da experiência estética nos processos do viver, da vida. Destaco a frase anterior por considerá-la um conceito fundamental e muito representativo do trabalho desenvolvido nas *oficinas de criação de histórias* com as crianças. Isto é, as narrativas produzidas pelas crianças, pela arte de narrar histórias, contêm eventos do cotidiano da vida delas, que tanto definiram o conteúdo das histórias, como definiram a experiência de cada criança ao narrar a sua história, garantindo assim, à criança e à história, *uma*<sup>33</sup> experiência estética. Isto, uma vez que, para Dewey, toda obra ou objeto artístico só tem sua dimensão estética quando se torna uma experiência para o sujeito.

Para uma obra ser verdadeiramente artística, diz Dewey, ela também deve ser estética. Pois a arte “une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência” (p. 128). Isso implica o ato do criar artístico, ou seja, de produzir algo com a intenção de que seja desfrutado na experiência imediata de um espectador. Nas palavras de Dewey:

O fazer ou criar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que *suas* qualidades, *tal como percebidas*, controlam a questão da produção. O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador. (DEWEY, 2010, p. 128).

---

<sup>33</sup> Para Dewey, *uma* significa a unidade da experiência, que é constituída por uma qualidade única que envolve aspectos intelectuais e emocionais integrados.

Pensar sobre este apontamento deweyano e relacioná-lo ao objeto de estudo desta investigação – a narrativa – permite pensar que, na experiência de ouvir ou contar uma história, não será a narrativa em si – pensada como um produto artístico – que garantirá a condição de experiência estética daquele que ouvirá ou contará a história. Isso dependerá, principalmente, do modo como o sujeito que ouvir ou contar a história se envolver e interagir com ela, uma vez que, e tendo como referência o pensamento deweyano, a narrativa – como uma obra ou produto artístico – para se constituir como uma obra de arte depende do sujeito que reage a ela, ou do que a narrativa fará *na* e *com* a experiência do sujeito, neste caso, o narrador e o ouvinte. Assim, a experiência estética do sujeito com a obra se configurará como uma obra de arte – uma narrativa.

A experiência estética é ligada à experiência de criar. De modo que o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência, e esta criação deve incluir relações semelhantes às vivenciadas pelo produtor. E mesmo que estas vivências não sejam iguais, deve haver uma similaridade neste processo de vivenciar a obra, tanto do criador como do espectador. A isso, Dewey chama de “ato de recriação”, que ocorre quando há interesses próprios do criador (do artista), mas, também, há interesses daquele que olha e aprecia a obra. Tais preceitos, se relacionados ao objeto da investigação – a narrativa – levam à compreensão de que a experiência deve ser tanto do narrador da história quanto do ouvinte – o espectador.

Por isso, ao compartilhar do pensamento de Dewey, penso que, no contexto da investigação, a narrativa pode ser compreendida como obra de arte<sup>34</sup> – relacionada à “arte da comunicação” (DEWEY, 2010); à “forma artesanal da comunicação” (BENJAMIN, 1994); à “arte de ler e contar histórias” (TAHAN, 1966). Essa arte que se relaciona, constitui-se, transmite, pertence e dialoga, também, com as coisas do cotidiano, e que a pesquisa tem enfatizado como a experiência do sujeito (a criança) – tanto a experiência de narrar e de ouvir, como a própria experiência que é narrada.

---

<sup>34</sup> A compreensão da narrativa como forma de arte torna possível o diálogo com outras referências de estudos, como a rica obra de Richard Bauman. No entanto, e sem a intenção de negar o valor da obra deste autor, centrei-me nas referências benjaminianas, pela trajetória investigativa que tenho. Mas, manifesto o desejo de poder, na continuidade da pesquisa, passar por outros campos de estudos sobre a narrativa.

Diante de tais reflexões, gostaria, ainda, junto às trilhas da filosofia da arte deweyana, de enfatizar o papel e a importância da percepção para a experiência estética, seja pela audição ou pela visão, e relacioná-la à narração oral de histórias. Isto, pois o que há de mais fundamental na experiência estética, como afirma Dewey, é o fato de ela ser perceptual, isto é, se dar pelos sentidos<sup>35</sup>.

Durante a narração oral de histórias, o ouvinte se utiliza tanto da visão (imaginativa) quanto da audição (também imaginativa) – para ouvir a voz que narra –, enquanto o narrador se utiliza do som da sua voz para narrar e da visão para imaginar e contemplar as cenas da narrativa que se passam em sua mente, antes e durante o momento em que são narradas pela sua voz. Isso de um modo que a “audição e a visão se complementam”, ou seja:

Os olhos fornecem a *cena* em que as coisas *acontecem* e na qual as mudanças são projetadas – deixando que ela continue a ser uma cena, mesmo em meio ao tumulto e à agitação. O ouvido, tomando por certo o pano de fundo fornecido pela ação cooperativa da visão e do tato, faz-nos compreender as mudanças como mudanças, pois os sons são sempre efeitos: efeitos do choque, do impacto e resistência das forças da natureza. Expressam essas forças em termos do que elas fazem umas com as outras ao se encontrarem, do modo como se alteram mutuamente e alteram aquilo que constitui o palco de seus conflitos intermináveis. (DEWEY, 2010, p. 414).

Fica claro, não apenas por esta passagem, mas na obra de Dewey como um todo, sobretudo ao tratar da “substância variada das artes”, que a audição é um dos sentidos mais importantes na relação com a arte. É, para Dewey, o sentido mais pleno. Para o autor “os sons é que nos causam sobressaltos” e mesmo quando o som “*vem de fora do corpo*” ele é próximo e íntimo, é estímulo e permite sentir impacto e vibrações

---

<sup>35</sup> Importante destacar que, para Dewey, a sensação é diferente da percepção, uma vez que esta última é singular, enquanto a sensação é fragmentada. Para exemplificar, Dewey cita como exemplo uma escultura, que na sua dimensão física é apenas um bloco de mármore estático, mas que para a percepção não é. Pois se assim fosse, o olhar do sujeito não se deixaria atrair para essas obras. Uma vez que o objeto é percebido por uma série cumulativa de interações, as quais evocam todos os sentidos e permitem uma relação inexaurível com a arte.

que passam pelo corpo. O som “transmite o que é iminente, o que está acontecendo como indicação do que provavelmente virá”, e por isso é muito mais intenso do que a visão, porque “no iminente há sempre uma aura de indeterminação e incerteza”, que permitem um intenso movimento emocional (2010, p. 416-417).

Mas, ao enfatizar e destacar a audição como o sentido mais completo, Dewey o relaciona, também, diretamente à fala enquanto linguagem e comunicação, o que interessa muito a esta investigação por tratar de arte e linguagem na narração oral de histórias. Para Dewey (2010, p. 418), a audição<sup>36</sup> é o sentido da emoção, “seu alcance e profundidade intelectuais provêm da ligação com a fala”, como consequência da constituição da linguagem e dos meios convencionais de comunicação. Para ele, a literatura, enquanto arte e comparada às outras artes, exibe um traço singular, pois a literatura expressa seus sons, diferente da música, mas “submetidos a uma arte transformadora” – “arte literatura” –, que tem seu material carregado de “sentidos absorvidos por tempos imemoriais” e com uma “força intelectual superior à de qualquer outra arte” (2010, p. 420-421).

De todo modo, fica expresso que, ao se referir ao som, Dewey não trata apenas do som da arte musical, mas trata também do som que provém da voz na palavra, a qual permite até mesmo ao impossível tornar-se possível, ainda que pelo imaginário. As palavras, diz Dewey, “existem antes da arte das letras, e as palavras foram formadas a partir de sons brutos pela arte da comunicação”, ressaltando o autor que “os homens em geral não sabem que vêm exercendo uma arte desde o momento em que se empenharam na interação falada com o outro” (2010, p. 420-421).

Com relação à palavra, no contexto do pensamento de Dewey, interessa muito o princípio de “continuidade”. Para isso, e sem a intenção de ser repetitiva, retomo este conceito, dada a sua importância no contexto da investigação. Tal princípio – a continuidade –, para Dewey, refere-se às relações da arte com os elementos constitutivos da experiência estética, os quais são próprios dos processos do viver, da vida, e que Dewey diz serem possíveis de se consolidar pela palavra. Tal conceito, que busco relacionar com a narração oral de histórias, envolve a atividade de narrar, o sujeito que narra (o narrador) e a própria história narrada (a narrativa, a experiência narrada).

---

<sup>36</sup> Dewey, ao tratar do sentido da audição de forma enfática, fazia referência principalmente à arte musical. No entanto, não é somente desta arte que ele trata ao fazer referência à importância do som, mas à literatura também.

Os sons têm o poder da expressão afetiva direta e, por sua própria qualidade, podem proporcionar diferentes experiências, porque “o som tem mais reverberações e ressonância do que qualquer outro sentido” (DEWEY, 2010, p. 418-419). Neste mesmo fluxo de pensamento, vem prontamente a imagem do narrador, com palavras que podem proporcionar diferentes experiências estéticas ao ouvinte pela audição: com voz (som) de aconchego, de susto, de grito, relatos de miudezas da narrativa que compõe cenas na mente do ouvinte, detalhes da história provocando arrepios pelo corpo de quem escuta, a emoção em ouvir um final triste ou um final feliz da história, ou a voz que narra minúcias de um som e que permite ao ouvinte ter a experiência de que ele participa da cena narrada, ou de que todo o narrado está presente. Por isso que é possível chamar, como Dewey, este ouvinte e narrador de “espectador”, alguém que participa do que vê, neste caso, do que narra e ouve, mesmo que pela sua imaginação.

Tal experiência (estética) pode ser instituída pela voz daquele que narra àquele que ouve a história, no que Dewey aponta como a força imaginativa e intensificadora da palavra:

Afinal, a representação mais realista de uma cena em palavras coloca diante de nós coisas que são meras possibilidades no contato direto. Toda ideia é, por natureza, indicativa de uma possibilidade que não se encontra na realidade presente. O significado que ela transmite pode ser real em uma dada época ou lugar, mas, como ideia contemplada, é o significado dessa **experiência como possibilidade**; é ideal no sentido estrito da palavra – sentido estrito porque também se usa ‘ideal’ para denotar o fantasioso e o utópico, a possibilidade impossível. (DEWEY, 2010, p. 424. Grifos meus).

As palavras são os “veículos” que propiciam concretizar a “experiência como possibilidade”, pois transmitem possibilidades do que existiu ou poderia ter existido e, até mesmo, do que nunca existiu. Ao se estabelecer uma relação dessa experiência com a narração oral de histórias, é possível pensar que o narrado (a narrativa), por um veículo (principalmente a palavra do narrador), pode ser e proporcionar uma experiência estética. Tal é a conclusão a que se chega pelo reconhecimento da força que tem a arte: a “de tomar um material bruto e convertê-lo, mediante a seleção e a organização, em um veículo intensificado e concentrado, para construir uma experiência” (p. 419).

Tomo tais preceitos deweyanos e os relaciono à imagem da criança narradora que, ao contar suas histórias, constrói uma experiência, que é para ela a de poder expressar sua subjetividade de criança, suas visões e impressões sobre o mundo, suas vivências culturais e de, principalmente, narrar as suas experiências.

Dewey discute que o veículo das artes é o organismo humano, o corpo e a mente do artista. Para ele, o mais importante é que a obra de arte explore ao máximo *seu* veículo<sup>37</sup>, pois “toda vez que um material encontra um veículo que expressa seu valor na experiência – seu valor imaginativo e afetivo, bem entendido –, ele se torna substância de uma obra de arte” (p. 401- 403). Ou seja, no pensamento do autor, a arte precisa explorar seu conteúdo e seu valor na experiência. Do mesmo modo, a qualidade da arte varia de acordo com os sujeitos e com sua singularidade. Isto é, da experiência singular: “o vermelho é sempre o vermelho do material de *uma dada* experiência” (DEWEY, 2010, p. 383).

Mais uma vez é possível dialogar com a filosofia da arte deweyana e pensar sobre a potencialidade da narração oral de histórias enquanto uma arte, de recorrer ao material de outras experiências e expressar este material por meio da linguagem do narrador, que envolve o gesto, o olhar e a presença corporal, e, assim, criar novas experiências. Como disse Dewey, toda arte é expressiva e comunica algo, assim como permite compartilhar, de maneira intensa, de diferentes significados. A experiência com as crianças nas rodas de histórias, durante a pesquisa de campo, é um exemplo disso.

Este compartilhar, para o autor, tem relação com o comunicar, que não se trata apenas de um dizer sobre coisas, pois “comunicar não é anunciar coisas, mesmo que elas sejam ditas com a ênfase da grande sonoridade. Comunicar é o processo de criar uma participação, de tornar comum o que era isolado e singular”. E a grande razão disso é que “a transmissão do sentido”, ao ser comunicada, “dá corpo e definição à experiência, tanto de quem enuncia quanto daqueles que escutam” (DEWEY, 2010, p. 427). Estes apontamentos, nesta pesquisa, *na e pela* narração oral de histórias, podem ser compreendidos como dar corpo à experiência daquele que narra a história e daquele que a ouve, num processo de participação (num dizer deweyano). Portanto, comunicar é

---

<sup>37</sup> É por esta razão que Dewey critica uma classificação das artes. Para ele, é possível apenas diferenciar a atividade em que consiste tal arte à medida de seus diferentes materiais e veículos.

tornar comum uma experiência, como, por exemplo, quando se narra uma história.

Na continuidade das reflexões, no capítulo seguinte, apresento os princípios teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa de campo com as crianças, que também toma como referência alguns preceitos deweyanos.

#### 4. A TECITURA DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Esta investigação se insere numa abordagem de pesquisa qualitativa pautada no conceito da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Neste contexto metodológico investigativo, e para compreender qual a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições isso pode trazer para sua formação (objetivo central da pesquisa), a *experiência* é compreendida como histórias vividas e narradas que, relacionadas às dimensões humanas e sociais do sujeito, ajudam a compreender melhor a vida no campo da Educação. Tais princípios, e que orientam a proposta teórico metodológica da pesquisa, têm influência no pensamento de Dewey sobre a natureza da experiência, tornando-a uma palavra-chave da metodologia, assim como nesta pesquisa, que busca relacionar o conceito de experiência à narração oral de histórias.

Considerando estas proposições, os procedimentos metodológicos para os encontros com as crianças na escola foram previamente pensados, mas seus ajustes finais, e inclusive outras possibilidades de encaminhamentos puderam ser feitos durante e a partir dos encontros. Havia o entendimento de que uma aproximação com elas e com o espaço de que elas participam permitiria visualizar acontecimentos e (re)encaminhar alguns processos, principalmente pelo próprio desejo de dar-lhes esta abertura. Ainda, considerei que, na medida em que eu e as crianças nos aproximássemos, vivenciaríamos diferentes experiências – de proximidade e afetivas – que permitiriam ampliar as condições de criação na pesquisa, inclusive metodológica.

Busquei construir, junto com as crianças, encaminhamentos que as fizessem se sentir parte da pesquisa, de modo que elas pudessem expressar como se sentiam – sobre a experiência de ouvir e contar histórias –, manifestar o que pensavam sobre fazer parte da investigação e indicar sugestões metodológicas, para que os objetivos fossem alcançados, ainda que com seus limites. Assim, de um lado, considerei importante ter um roteiro teórico-metodológico previamente organizado para os momentos da pesquisa de campo, no entanto, procurei fazer com que as estratégias metodológicas não se dessem apenas a partir do meu interesse de adulto e de pesquisadora. Este cuidado metodológico tem relação direta com a compreensão sobre o fazer pesquisa *com* crianças.

A partir disso, busco expor, neste capítulo, os princípios teórico-metodológicos da pesquisa. Início pelo horizonte estético-filosófico que sempre esteve presente no tecimento da investigação e que me ajudou a pensar sobre o fazer pesquisa *com* crianças. Nessa tarefa, guiei-me pelo

entendimento de alguns preceitos que caracterizam as relações deste tipo de investigação e que foram tomados como referência na composição das estratégias metodológicas desenvolvidas, principalmente na pesquisa de campo, e que são apresentadas e discutidas neste capítulo.

#### 4.1 HORIZONTE ESTÉTICO-FILOSÓFICO

No contexto da pesquisa, que busca, principalmente, tratar de questões referentes à experiência e à linguagem de forma conjunta – narração de histórias e produções narrativas orais –, um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin ajuda a pensar conceitualmente, sobretudo, o conceito de experiência e a relação dialógica presentes na narração de histórias, mas, também, elenca contribuições à pesquisa do ponto de vista metodológico.

Dialogar com os ensinamentos de Bakhtin e de Benjamin envolve identificar uma coerência entre o pensamento destes autores. Bakhtin, de seu lado, trata a linguagem de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos envolvidos. Enquanto isso, Benjamin reflete sobre a experiência do homem no mundo e suas relações no uso da linguagem.

Outro ponto ainda essencial de diálogo entre os dois autores é o modo como concebem a relação da linguagem com as coisas da vida. Bakhtin (2002, 2003) assinala a ligação entre a linguagem e a vida; Benjamin (1994) parece ir na mesma direção ao se referir às coisas da vida – a experiência do sujeito – como a essência da narrativa. Estas, segundo Benjamin, imprimem ao narrador a sua “marca” – ou o que Bakhtin chamaria de “singularidade”.

Na perspectiva bakhtiniana, o objeto das ciências humanas é o sujeito, um “ser *expressivo e falante*”, que “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Sujeito este que, no contexto da pesquisa, é a criança produtora e narradora de histórias, criança que, relacionada ao conceito de infância é carregada de singularidade e complexidade, precisando ser compreendida em contextos mais amplos.

Ao tomar como referência os princípios teórico-metodológicos da teoria bakhtiniana, assumo, enquanto pesquisadora, uma postura de afastamento e estabelecimento com meu objeto de estudo uma distância – uma exotopia – ao me colocar como um *outro*. Busco, assim, uma maneira de tornar possível que a realidade e as crianças-sujeito envolvidas na pesquisa sejam compreendidas na sua complexidade,

mesmo que de forma, muitas vezes, provisória, imprevisível e incompleta.

Assim, reflito sobre o *lugar* de onde eu pesquisadora observo, escuto e pergunto, um lugar que, ao mesmo tempo, envolve o *lugar* do outro – a criança –, a quem eu faço perguntas e procuro ouvir. Lugar em que “a palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha). Distância (exotopia) e respeito” (BAKHTIN, 2003, p. 381). E em se tratando de uma relação que se quer dialógica, o meu objeto de estudo – as crianças e suas narrativas orais – se transforma num outro sujeito (outro *eu*). Desse modo, os conceitos bakhtinianos de dialogismo, alteridade e exotopia tornam-se importantes no contexto da pesquisa.

Pautada, ainda, pelo preceito bakhtiniano de que o critério de validade da pesquisa nas ciências humanas “não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração”, ainda que com uma certa “distância” (BAKHTIN, 2003, p. 394), considero, igualmente, que não é possível conhecer totalmente o outro, como também não é possível conhecer totalmente a si mesmo. Por outro lado, identifico a alteridade como fundamental para o conhecimento do outro, isto é, de mim (pesquisadora) como um outro e, conseqüentemente, da criança como um outro. Isso me faz rever minha posição de pesquisadora e meu próprio olhar de adulto.

Na relação *eu-outro* (pesquisadora-criança, criança-pesquisadora), estabelecida como um princípio teórico-metodológico da investigação, um diálogo com a alteridade – a relação entre o pesquisador e seu outro – contribui para pensar sobre a criança-sujeito da pesquisa, não apenas para poder integrá-la como um *outro*, que é também um estranho, mas para poder modificar aquilo que pode ser familiar e conhecido neste *outro* – alguns conceitos ou representações que se tenha sobre criança e infância.

Portanto, poder olhar a criança com estranhamento permite o despreendimento de representações ou pré-conceitos existentes, o que, enquanto pesquisadora, coloca-me na possibilidade de um novo olhar e de novas compreensões sobre este sujeito que é singular na investigação, pois se trata de um novo contexto. Há uma linha tênue entre o que é familiar, ou que ao menos nos parece familiar – a infância, a criança – e o que é estranho, novo e desconhecido – as crianças-sujeito da investigação – o que exige um movimento de abandono e ao mesmo tempo de reconhecimento do lugar do *eu-outro*, possível pela alteridade.

Por esta razão, assumir um fazer pesquisa *com* crianças envolve pensar a postura e o lugar social do pesquisador e da criança; dizendo de

outro modo, ter as crianças como interlocutoras no trabalho de campo não é apenas uma questão de escolha, mas implica pensar principalmente os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças em todo o processo de pesquisa (PEREIRA, 2012, p.03).

Com relação à alteridade adulto-criança, há de se destacar que esta experiência perpassa diferentes relações da vida, isto é, há diferentes lugares sociais que são definidos por relações de alteridade entre adultos e crianças, como a família, a escola, a cidade, a esfera jurídica e a ciência (PEREIRA, 2012). Porém, mesmo quando na vida essas diferentes interações se combinam “é a experiência singular do contexto que demarca a relação de alteridade e produz sentidos”, assim como a relação de alteridade entre adulto e criança não se constitui apenas na pesquisa, pois está presente em outras situações da vida social. No entanto, a pesquisa cria uma relação de alteridade própria e singular (PEREIRA, 2012, p. 7-10).

O cenário investigativo, com base filosófica nos princípios bakhtinianos, é de uma pesquisa *com* crianças em rodas de histórias, que considera relevantes as questões de ética e estética. Isso envolve o plano teórico da pesquisa, as relações entre as minhas expectativas de pesquisadora e a realidade das crianças-sujeitos da investigação – o plano do ético. Junto a isso se encontra todo o conjunto da tese: criação, tentativa de superar fragmentações e o exercício de compor uma pesquisa de totalidade e dotada de sentido, que constitui o plano do estético (SOBRAL, 2008). De modo que o estético envolve o teórico e o ético e se concretiza num texto de pesquisa que não estará acabado e sempre evidenciará novas possibilidades de investigações, pois há sempre uma instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto, “objeto que não pára nunca de se mexer” (AMORIM, 2002, p. 11).

Um dos conceitos de Bakhtin, que se tornam referência para tratar da narração oral de histórias, é o da “relação dialógica” da linguagem; a palavra do *outro*, que interage na distância do tempo e da história. A partir desse pressuposto, a criança, ao contar uma história, está interagindo e se apropriando da palavra do *outro*. Isso tudo, por meio do processo de *interação* que ocorre entre o locutor e o ouvinte. O que o autor traz com este conceito permite pensar que, mesmo antes de a palavra ser proferida, esta já pertence ou foi influenciada pelo *outro*, tratando-se de questões exteriores à própria língua.

Nesta relação, entre o “*eu e o outro*”, o pensamento é orientado para o *outro*, e a linguagem, compreendida numa relação de diálogo,

pela qual o horizonte é o *outro*, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Nesta concepção dialógica da linguagem, a palavra não pertence ao falante unicamente, mesmo este tendo seus direitos próprios em relação à palavra; o ouvinte também está presente de alguma forma, assim como todas as vozes que, ao antecederem aquele ato de fala, refletem-se na palavra do autor. Assim, Bakhtin (2006, p. 328) diz:

O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono).

A relação da criança que conta histórias, e que pode ouvir sua história novamente sendo recontada, possivelmente de diferentes maneiras, pode ser compreendida como uma relação dialógica da linguagem. As crianças ouvem, lêem e conhecem diferentes histórias, em diferentes contextos, mas, ao estarem contando-as, estão envolvidas também com a palavra do *outro*, o que constitui as suas narrativas. Sendo assim, sua experiência ao ser narrada, se transforma em experiência também para aquele que a ouve (BENJAMIN, 1994).

Com base, ainda, no conceito bakhtiniano de relação dialógica, o olhar do pesquisador e o dos sujeitos pesquisados não coincidem. Assim, enquanto pesquisadora e desde minha perspectiva e horizonte, vejo o *outro* como “acabado”, enquanto me vejo como “inacabada”, ao mesmo tempo em que o *outro* se vê “inacabado” e me vê como “acabada”. Esta consideração faz referência ao “excedente de visão”, conceito de Bakhtin (2003) que é base tanto da interação como da atividade autoral e científica e que remete ao conceito de “exotopia”, entendido como base do trabalho estético (SOBRAL, 2008).

Neste contexto, o conceito de exotopia pode ser compreendido como o desdobramento de olhares a partir de um lugar “fora”, onde o meu olhar não coincide com o olhar do *outro*. Há uma linha tênue entre o *eu* e o *outro*, pois o meu olhar sobre o *outro* não coincide com o olhar que ele tem de si mesmo. Esse lugar externo possibilita, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito – do *outro* – algo que ele próprio nunca pode ver, mas que é permitido ao *outro* – neste contexto o pesquisador –, a partir de seus valores e de sua posição social e histórica. Que se

possa, enfim, enxergar e dar ao sujeito outros sentidos, ainda que não de *acabamento*.

Portanto, assumo na investigação uma “posição exotópica”, que é a de “estar num lugar fora”, mas um “fora” relativo, pois se trata de uma posição de fronteira e de quem vê de uma certa distância. Deste lugar exotópico, então, o exercício que me cabe é o de “tentar ver o mundo pelos olhos infantis a fim de buscar entender esse universo” e depois retornar ao meu “lugar singular” de pesquisadora para, com o excedente de visão de que disponho nesta pesquisa, construir as análises (PEREIRA, 2012, p. 14). Isto é, construir os sentidos junto às histórias produzidas pelas crianças.

A posição exotópica possibilita a construção de um trabalho estético que é composto também de decisões éticas e de trabalho teórico. Na linha do pensamento bakhtiniano, a vida, ao encontrar um sentido, torna-se um elemento da atividade estética, o que só é possível se ela é vista de “fora”, a partir do horizonte de outra pessoa – a exotopia. Portanto, a criação estética, exercício necessário e importante num trabalho de pesquisa, é exemplo de um tipo de relação humana, quando o *eu* e o *outro* se envolvem por inteiro, completam-se e, então, dotam-se reciprocamente de sentido. Uma vez que há ações, éticas e estéticas, que “só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 2003, p. 23). Ênfase que este outro, neste contexto investigativo, é a criança com suas singularidades e experiências que enquanto pesquisadora procurei conhecer e compreender pelas suas narrativas orais. Diante da relação que se instituiu com este outro – a criança –, acrescento outras palavras bakhtinianas:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois

diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Estes apontamentos bakhtinianos estão associados ao conceito de “excedente estético” ou “excedente de visão” – relacionados ao conceito de exotopia – e colaboram para a efetividade da atividade estética, a qual assumo neste trabalho investigativo *com* crianças em rodas de histórias como um princípio filosófico, tanto para a relação que se definiu *com* as crianças quanto para os sentidos construídos junto a elas e as suas narrativas.

Para tanto, o excedente de minha visão em relação ao outro – o “excedente estético” – deve estar relacionado a um ato ético para que a atividade estética se concretize, e isso é possível pela “compenetração” com o outro, ou seja, quando eu vivencio o que o outro vivencia e coloco-me no lugar do outro (BAKHTIN, 2003, p. 24). Apesar disso, preciso que o excedente de minha visão consiga completar o horizonte do outro sem deixar de lado a sua originalidade (identidade e singularidade).

Essas palavras são indicativos para a relação que adotei enquanto pesquisadora: pesquisar junto *com* as crianças e reconhecer meu lugar exterior. Tais preceitos bakhtinianos me orientaram para uma postura ética e estética com as crianças, especialmente para compreender o conceito de experiência pela produção de suas narrativas orais e a própria experiência que foi, para as crianças, ouvir e narrar suas histórias. Igualmente, diante de um conjunto de narrativas orais produzidas por crianças em rodas de histórias e como alguém que deseja *compenetrar-se com* elas e com as suas produções orais, tomei como um princípio ético e estético a decisão de que:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Isso inclui pensar que meu olhar e minha subjetividade de pesquisadora e de adulto sempre estão presentes. E por isso busco ser coerente nas escolhas, no olhar, nos enunciados, na escuta e, principalmente nas interpretações ao visto e ouvido, porque, ao se tratar de uma pesquisa *com* crianças, exige-se muito, especialmente, um olhar e uma escuta atenta e respeitosa. Tal tarefa me leva a interpretar as narrativas orais das crianças em conexão com outros textos – outros enunciados, outros signos – num processo que, assim, não se torna uma interpretação mecânica, mas dialógica (BAKTHIN, 2003).

Como sujeito pesquisadora – *eu-outro* – coloquei-me junto às crianças nas rodas de histórias como alguém que procurava se *compenetrar* com suas experiências, suas histórias e assim, seus mundos. Mas sempre como um *eu-outro* que estava num lugar de *fora* e que buscava se inserir com o lugar do outro – as crianças. Tal foi o envolvimento que exigiu, metodologicamente, o rigor de um conhecimento ético e estético, quando, ao me relacionar e me *compenetrar* com as narrativas-experiências das crianças, diretamente na pesquisa de campo e no trabalho de análise, assumo a posição de *outro*, retomo e reconheço meu lugar de *fora*, e na tentativa de compreender as narrativas produzidas nas rodas de histórias, busquei, ao mesmo tempo, *compor sentidos*, tanto em relação às crianças como às suas histórias.

Mas, é importante ressaltar que “tanto o envolvimento quanto o distanciamento com o objeto de estudo é importante e necessário”, para não se perder a objetividade do estudo. Do mesmo modo, construir uma relação de intimidade com os participantes é necessário numa pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 121).

Desse modo, então, penso que estou concretizando uma atividade estética – *compondo sentidos* – e buscando, pelo excedente de minha visão, o acabamento deste outro – as crianças –, ainda que não seja possível ou mesmo desejável fazê-lo por completo. Nesta perspectiva, assumo a exotopia como um princípio metodológico da pesquisa, e a ética e a estética como uma condição de criação.

## 4.2 SINGULARIDADES DO TECER *COM* CRIANÇAS

O processo de pesquisar *com* crianças é sempre imbuído de encontros e desencontros de diferentes olhares: o do adulto-pesquisador, o da criança e também o das crianças umas às outras. Esta é uma das razões pelas quais pesquisar *com* crianças é singular, pois dialogar com elas e com a experiência infantil ou assumir a infância como temática de

estudo torna a experiência da pesquisa diferente do que se ocorresse com outros interlocutores, temas ou contextos (PEREIRA, 2012).

Com esse intuito, um dos preceitos por que me guiei foi o de que “as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (KRAMER, 2007, p. 03). Igualmente, as crianças desempenham diferentes papéis, em diferentes contextos, e sendo assim, não há uma única infância ou um único jeito de ser criança, porque é preciso considerar as condições e situações sociais e culturais em que a criança se constitui. Além disso, a infância, “mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007, p. 3).

Esse modo de ver as crianças favorece entender algumas contradições e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista, ainda que não seja possível por completo. Abramowicz (2011), autora interessada na pesquisa com crianças, pautada na sociologia da infância (ressalvando que esse não é o enfoque teórico central da presente investigação), comenta a dificuldade de inserir-se no olhar da criança e fazer pesquisa *com* ela. Abramowicz (2011, p. 19) indica que, tanto numa perspectiva histórica, sociológica ou qualquer outra, a razão é que a criança é “presente” e é “contemporânea”. Ou seja, “a criança, ao nascer, indica-nos em relação ao tempo que ele não é igual ao que foi, e nem é continuidade. A criança está no entre: o igual e o diferente, naquilo que continua e se diferencia, na fratura. A criança é um presente” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 19-20).

Para o adulto, porém, este tempo presente que a criança anuncia ainda é desconhecido, porque não se trata mais do tempo em que o próprio adulto viveu quando era criança. Por outro lado, este tempo presente – contemporâneo – da criança é um tempo que transcorre junto à vida do adulto. Então, adulto e criança compartilham de um mesmo tempo, mas com pontos de vista diferentes, uma vez que a criança formula sentidos ao mundo que a rodeia de um modo bastante particular (COHN, 2005).

Sobre a singularidade do pesquisar *com* crianças, refiro-me, também, à particularidade do sujeito criança e das próprias relações que é possível construir com elas, seja em ambientes familiares, do cotidiano ou, principalmente, escolares. A partir de diferentes experiências e em diferentes situações com crianças – na escola, em ambiente familiar, em rodas de histórias, em atividades de pesquisa e em sala de aula – pude observar o quanto de curiosidade, inquietação, movimento, sensibilidade, fragilidade, esperteza, brincadeira, distração, ousadia, inteligência, desinibição e inibição há no olhar e na expressão das

crianças, imbuídas de um desejo de contar sobre si ou de guardar segredo<sup>38</sup>, por haver muitos ao seu redor que podem ouvi-las. Junto a isso, igualmente, vejo na criança o olhar de quem manifesta o anseio por que a escutem e lhe deem atenção – é criança – o que, para ela, pode ser uma demonstração de que ela é importante e, principalmente, de que o que ela tem a dizer deve ser valorizado, especialmente pelo adulto e no espaço escolar.

A escola é um lugar privilegiado para o encontro entre crianças e adultos, porém, muitas vezes, tem se feito de relações de distanciamento e de silenciamento, quando à criança é imposto apenas ouvir, prestar atenção e manter silêncio. Então, ela fica sem voz, portanto, sem palavra. Isto é:

[...] há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam-se contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos ao seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, reprimemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida. (BASTIDE *apud* FERNANDES, 2004, p. 229).

Esta citação de Roger Bastide, apresentada na introdução do trabalho de Florestan Fernandes (2004) – visto como uma contribuição clássica para estudos da criança na cultura – reitera a necessidade de pensar a criança, tanto nas pesquisas quanto no espaço escolar, e assim evitar a edificação de dois mundos – o da criança e o do adulto – que não dialogam. Sobre isso, é relevante levar em conta que, “para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança”, o que significa não

---

<sup>38</sup> Com base nisso, durante a pesquisa de campo, dispus às crianças um diário, para que por meio dele elas pudessem contar-registrar histórias que, para elas, naquele momento, eram segredo e por isso não podiam ser contadas na roda.

apenas observá-la ou prestar atenção às suas brincadeiras, mas, sim, “penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões” (FERNANDES, 2004, p. 230).

Numa proposta de pesquisa *com* crianças, na qual eu e meus sujeitos nos inserimos e que envolve questões da linguagem e da cultura, é primordial e indispensável considerar as condições de produção dos enunciados orais das crianças e as suas práticas culturais. Isto é, conhecer e entender o contexto no qual as crianças-sujeito da pesquisa se inserem. Tal tarefa impõe novos exercícios de vê-las, de estar junto a elas e de poder enxergá-las, observá-las e entendê-las como crianças, tal como uma diretiva para “escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 48).

Nesta escuta e neste olhar me situo como alguém que esteve junto às crianças, atenta à sensibilidade e aos princípios éticos e estéticos, que procurou se “enraizar” no cotidiano e nas experiências concretas das crianças e que, principalmente, buscou dialogar com elas “sobre aquilo que efetivamente elas vivem e narram, aceitando como legítimas as suas práticas, independentemente de serem ou não reconhecidas pelos adultos como experiências ‘próprias de crianças’” (PEREIRA, 2014, p.06).

Além disso, havia a necessidade de uma escuta e atenção que não ficassem apenas na simplicidade e superfície do que a criança vê ou expressa em seu olhar. Mas, sim, atenta à dimensão estética deste olhar, isto é, ao que a criança sente, pensa, deseja e imagina (ABRAMOWICZ, 2011). O que não é tarefa fácil. Compreendo que estes exercícios – escutar e olhar – me ajudam a pensar sobre a relação com as crianças na pesquisa e sobre o que as suas narrativas orais evidenciam sobre o mundo da cultura – do seu cotidiano – seus saberes, suas identidades culturais, seus sentimentos e suas subjetividades, seu ser criança.

Ainda, procurando ampliar o leque de discussões sobre o fazer pesquisa *com* crianças, mesmo que sem a intenção de exaurir esta reflexão, lembro da necessidade de haver um cuidado ético com o uso da identidade das crianças, o uso de seus nomes e de suas imagens, assim como o encaminhamento para a autorização e consentimento de sua participação na pesquisa. O uso da identidade das crianças, no contexto desta investigação, implica o desejo que há em poder, de um lado, manter um princípio ético de protegê-las e resguardar suas narrativas e, se necessário, manter o anonimato de seus relatos orais e, de outro lado, o desejo de demarcar o que a pesquisa tem enfatizado sobre a relevância da voz, da autoria e da participação das crianças. Eis que diante disso algumas questões evocam ser (re)pensadas: como

valorizar a voz, a autoria e a identidade cultural da criança, mesmo sabendo que se pode, ao mesmo tempo, expô-la junto as suas experiências? (KRAMER, 2002).

As reflexões de Sonia Kramer (2002) ajudam a pensar sobre algumas questões nesta investigação, principalmente sobre a autoria, autorização e questões éticas na pesquisa com crianças. Embora a autora não tenha a pretensão de indicar pontualmente para o pesquisador o que ele deve adotar como procedimento metodológico, ela contribuiu muito para esta reflexão, quando apresenta seus questionamentos e relatos sobre pesquisas realizadas *com* crianças e os procedimentos metodológicos que foram adotados.

Pautada por um referencial teórico que “concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura”, o entendimento de Kramer é o de que as crianças são autoras de suas histórias e experiências, mas que precisam de respeito e cuidado ético (KRAMER, 2002, p. 42). Desse modo, uma das propostas metodológicas, tratadas por Kramer (2002) a partir do relato de pesquisas desenvolvidas *com* crianças, seria pedir para elas escolherem os nomes pelos quais desejam ser mencionadas na versão final do trabalho, ou ocultar o nome das crianças, ou, então, ao mencionar as identidades reais das crianças, ocultar o nome da escola ou qualquer outra referência que possa identificá-las. A partir das reflexões de Kramer e de alguns dos propósitos da pesquisa, avalio que o anonimato pode ser positivo por um lado – para proteger as crianças e suas narrativas –, mas, por outro, considero que esta investigação tem o desejo de ouvir a voz das crianças, suas histórias e segredos, caso em que não revelar a identidade da criança poderia ser entendido como uma negação, tanto da autoria da criança narradora como do próprio lugar desta autoria (KRAMER, 2002, p. 50).

Portanto, nesta investigação, a decisão foi por mencionar a identidade das crianças ao citar suas narrativas orais. No entanto, há situações, especialmente as que se referem aos registros das crianças nos diários, em que tanto as identidades quanto algumas narrativas serão preservadas. Com relação às narrativas dos diários foi combinado com elas que poderiam manifestar o que desejassem que tudo seria mantido em segredo, e também por haver relatos das crianças que envolvem confissões sobre elas e seus familiares.

A manifestação das crianças em quererem fazer parte da pesquisa também é uma questão de ética no processo de fazer pesquisa *com* crianças. Esta discussão tem sido problematizada principalmente acerca da autoria, do reconhecimento da criança como participante, sua

autonomia e vulnerabilidade (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014). O debate aborda que é importante a manifestação das crianças sobre quererem ou não fazer parte das pesquisas, e isso pode ser manifestado por elas pelo Termo de Assentimento. Para isso, o pesquisador deve considerar as características das crianças, suas condições em termos de linguagem verbal e a própria compreensão delas sobre a experiência, isto é, sobre desejar ou não fazer parte da pesquisa.

A obtenção do consentimento deve ser mediada por relações de confiança, respeito, diálogo, paciência e persistência entre pesquisador e criança. Assim, a compreensão de estudiosos e pesquisadores quem têm refletido sobre isso é de que “as crianças são sujeitos de direitos e que devem manifestar sua vontade sobre participar ou não de uma pesquisa”, e o fato de elas poderem manifestar isso formalmente é uma demonstração de que as concepções de infância e criança estão sendo atualizadas (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014, p. 7-8).

Com relação a este princípio metodológico descrevo o momento em que a proposta da pesquisa foi apresentada às crianças, e como elas se manifestaram diante disso. No primeiro encontro, apresentei-me e falei dos propósitos da pesquisa e, de maneira sintetizada, comentei alguns aspectos metodológicos (rodas de histórias para ouvirem e contarem, dia da semana para os encontros, tempo de duração e o uso de gravador de voz, máquina fotográfica e filmadora).

As crianças foram bastante receptivas à ideia de participar, e isso ficou evidente pelas suas expressões e pela forma como me receberam. Ao chegar de manhã, no pátio da escola, fui abordada por elas, que pediram meu nome e já comentaram entre si que eu era a professora que iria “*dar aulas*”. Depois, fiquei sabendo por elas que a professora regente da turma já havia lhes avisado sobre a visita que eu lhes faria e do que eu iria tratar.

Ao entregar uma cópia do Termo de Consentimento para cada criança, fizemos uma leitura coletiva, em seguida abri um espaço para que elas pudessem esclarecer alguma dúvida que tivessem. No entanto, não houve nenhuma pergunta por parte delas. Depois, expliquei onde os seus pais ou responsáveis deveriam assinar.

No encontro posterior, procurei fazer uma apresentação mais detalhada da pesquisa, ainda que sem a pretensão de ser algo muito longo, pois avaliei que poderia ser entediante para as crianças. Então, selecionei informações que avaliei serem importantes que elas soubessem como, especialmente, a proposta de nossos encontros: fazer rodas de histórias para que elas pudessem contar histórias que desejassem. Falei do meu interesse em querer saber que histórias elas

poderiam contar, e de como poderíamos, juntas, pensar em formas para que todos pudessem contar suas experiências nas rodas. Retomei, ainda, o assunto do uso do gravador de voz e da máquina fotográfica para os encontros.

Após a conversa com as crianças e ter a certeza de que todas tinham sido autorizadas por seus pais para participarem da pesquisa, encaminhei com elas os Termos de Assentimento, no qual procurei utilizar uma linguagem mais simples e diferente da do Termo enviada aos pais-responsáveis. Expliquei-lhes que se tratava de um documento que elas mesmas assinariam e que, então, poderiam manifestar suas autorizações, os seus desejos e interesses em participar ou não da pesquisa. Enquanto eu entregava os Termos para uma leitura e discussão, prontamente uma aluna manifestou entre sorrisos: *nossa, que chique, nós vamos assinar!*. Eu, observando esta empolgação manifesta por esta e outras crianças ao terem agora um papel em suas mãos para ser assinado, inclusive podendo ser a caneta, reforcei com elas o quanto era importante eu saber se tinham o desejo e interesse de participar, ou não, da pesquisa que eu lhes propunha. Reforcei, ainda, já após a leitura completa do Termo que, caso alguma criança tivesse alguma dúvida sobre a pesquisa ou até mesmo sobre como seria sua participação, que ficasse à vontade para se manifestar.

Perguntas ou questionamentos sobre a pesquisa as crianças não fizeram. Avaliei que isso pode ser devido ao fato de a temática – roda de histórias – ser uma prática conhecida por elas e, de alguma forma, elas já saberem como isso acontece, ou porque elas estavam mais interessadas e curiosas em começar logo o encontro – a roda – e ver por elas mesmas como seria e o que aconteceria.

Em consonância com essa discussão, Pereira (2012), em suas discussões acerca de fazer pesquisa *com* crianças, reitera a importância de se pensar sobre o lugar da criança na pesquisa e pontua que reconhecer o seu “lugar singular e único” não quer dizer que se lhe esteja atribuindo autonomia ou lhe conferindo a autoridade de conduzir a pesquisa, mas significa que o pesquisador, ao propor uma pesquisa *com* crianças, “está propondo um compromisso que só pode ser firmado – ou não – por ele e pelas crianças”, de tal modo que “a concordância primeira da realização da pesquisa precisa ser a da criança – porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela” (PEREIRA, 2012, p. 17). Ou seja, mesmo que tenhamos legalmente e eticamente a autorização dos responsáveis ou das instituições, isso não substitui a necessidade de que as crianças

manifestem seus desejos de querer ou não fazer parte da pesquisa. Tal princípio ético e metodológico foi o que procurei adotar na investigação.

### 4.3 ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA O TECIMENTO

#### *a) Rodas de histórias*

As rodas de histórias se tornaram uma estratégia metodológica de espaço<sup>39</sup> e de encontro – de *colocar-se com* as crianças – para que, juntas, pudéssemos ouvir e contar histórias, como um gesto corporal, tanto das crianças como meu, professora e pesquisadora, de quem se “entregava à atividade” e de quem se “apequenava” diante das crianças (GIRARDELLO, 2007, p. 47). Isto é, ao sentar junto com elas, eu buscava me apequenar com as crianças numa disposição, num gesto de roda, que lhes permitisse se colocarem corporalmente de forma diferente da rotina escolar, e de podermos, juntas, realizar troca de olhares, de percepções e de sensações que as histórias narradas na roda nos proporcionassem.

Nas rodas de histórias, procurei conduzir as crianças por meio de exercícios, atividades e enunciados, para que se envolvessem na partilha de suas experiências – suas histórias, e para que fossem estimuladas a narrar. Foi um trabalho que não se relacionou apenas com contar histórias, mas, principalmente, com o exercício da escuta – da experiência do outro.

Com a intenção de estimular as crianças a contarem sobre suas experiências, utilizei-me de alguns enunciados instigadores. Para isso, procurei ter o cuidado de que em todos os encontros elas tivessem um tempo para ouvir e refletir sobre o que lhes fosse dito para, depois, então, decidirem que experiência gostariam de compartilhar na roda de histórias. Foi como quando narramos oralmente uma história e damos ao

---

<sup>39</sup> É possível pensar nas rodas de histórias e em alguns de seus desdobramentos associados ao conceito bakhtiniano de *cronotopo* – “tempo-espço” – e analisar que o espaço da sala de aula se constituiu como lugar de encontro de interlocutores. Isto é, as crianças participaram desse espaço-tempo para o *encontro com o outro* e para se constituírem como sujeito, numa relação de alteridade e dialógica. É importante ressaltar que Bakhtin (2010) se utiliza do conceito de *cronotopo* para discutir, principalmente, as relações temporais e espaciais expressas artisticamente na literatura. No entanto, avalio que a sala de aula é, também, um espaço-tempo privilegiado de produção e compreensão de sentidos, pela intensa e variada produção de linguagem que envolve tanto uma dimensão literária quanto do cotidiano.

ouvinte uma “pausa e um silêncio” para que ele possa pensar no que acabou de ouvir e construir as imagens provocadas na sua mente, na sua memória (SISTO, 2001).

Nos encontros procurei sempre criar um clima de compartilhamento entre as crianças, como uma forma de que elas se sentissem à vontade e valorizadas para falar de suas experiências. Nessa tarefa, busquei manifestar-lhes expressões de encorajamento e que para elas significassem *continue sua história*. Para isso, utilizei-me de alguns gestos, como um sorriso, um olhar arregalado para demonstrar que eu estava bem atenta à história, um balançar de ombros ou um leve suspiro de surpresa ou espanto durante alguma narração. Isso vem ao encontro do que François (2009, p. 28) discute sobre a importância da presença e do apoio do adulto à atividade verbal da criança, no que ele denomina de dimensão “paraverbal” (os olhares, o sorriso ou sinais de interesse).

Além das manifestações corporais, eu utilizei alguns enunciados para iniciar os encontros e instigar as crianças a falarem de si, também como um gesto de cuidado e importância para com elas, os quais as instigaram a contar muitas histórias e que são apresentadas mais adiante.

– *Alguém gostaria de dizer como está se sentindo hoje?*

– *Alguém quer contar alguma coisa, alguma novidade?*

No final dos encontros, em nenhum momento houve a intenção de discutir a mensagem ou moral de alguma história, nem de comentá-las ou julgá-las. Pois eu avaliei que o mais importante era poder demonstrar que todas as experiências, de qualquer criança, eram importantes e mereciam ser ouvidas pelos integrantes do grupo.

Nas rodas de histórias, sentávamo-nos em círculo, num tapete, confeccionado por mim, com retalhos de tecido colorido, que lembra uma colcha de retalhos, para simbolizar um “espaço-tempo” de agrupamento, afinidade, de partilha de experiências e para registrar que era hora de contar e ouvir histórias. A posição em círculo era para que pudéssemos trocar olhares, sorrisos e piscadinhas, como o *brinde do olhar*<sup>40</sup> que fizemos para brindar nosso primeiro encontro de roda, e poder interagir com as histórias contadas.

---

<sup>40</sup> “Todos fecham os olhos, e, enquanto isso, a professora explica que vão fazer de conta que estão em torno de uma mesa de banquete. Quando ela disser ‘tím-tim’, todos abrirão os olhos e trocarão um olhar, como se estivessem encostando levemente seus cálices uns nos outros, num brinde geral em que ninguém pode ficar de fora. Quando tiverem ‘encostado’ seu olhar nos de todos os outros, fecham-se os olhos, para guardar a luz e o afeto que costumam se manifestar no

Ainda com relação ao tapete, no primeiro encontro, deixei-o sobre a mesa, dobrado, e uma criança prontamente perguntou o que era, então respondi e comentei que o utilizaríamos em todos os encontros. A partir daquele momento, eu sempre contava com a ajuda das crianças para organizarmos a sala, e elas, muito dispostas, abriam o tapete e rapidamente se “lançavam” ao chão, rolando, deitando e brincando. Esta era a minha proposta, quando pensei num tapete para os encontros, para permitir às crianças se colocarem numa posição de roda, que lhes fosse confortável e que lhes tirasse da rotina corporal (sentadas em cadeiras enfileiradas). Deu certo!

De certa forma, a proposta de ter um tapete nos encontros já era, também, para instigar as crianças sobre a possibilidade de confeccionarem um coletivamente.

### ***b) Diário***

Após um mês de encontro com as crianças, decidi introduzir o diário, um instrumento metodológico que envolveria a escrita. A decisão por inseri-lo somente neste momento se deu pela intenção de que as crianças não associassem, inicialmente, a experiência com narração oral de histórias à ideia de terem de escrever depois alguma coisa, pois, muitas vezes, nas escolas, após ouvir ou contar uma história, as crianças são automaticamente solicitadas a escrever alguma coisa sobre a história ou fazer alguma ilustração. Além disso, a proposta da inserção do diário nesta investigação, e que envolve práticas de escrita, não era estimular as crianças a escreverem, mas, sim, dispor de mais um recurso que as estimulasse a contar suas histórias – além da forma oral – e que nos permitisse conhecer mais de suas experiências. Mas a proposta de utilizar esse instrumento metodológico foi pensada desde o início do trabalho de campo.

A proposta do diário era proporcionar às crianças outro espaço – mais íntimo – para fazerem seus registros pessoais e para que pudessem contar, pela escrita, o que desejassem, ou o que talvez, na *roda* com as outras crianças, elas não contariam. Este espaço de escrita foi pensado, também, para que as crianças pudessem registrar as suas experiências de fazer parte da pesquisa (que serão apresentadas no próximo capítulo). Eis alguns exemplos de questões que lhes propus – oralmente ou por

---

exercício. Vai se formando aí um princípio de confiança mútua, já que contamos histórias também com a possibilidade de olharmos nos olhos uns dos outros” (GIRARDELLO, 2014a, p. 71).

escrito – e que orientaram suas escritas. Enfatizo que sempre era dada às crianças a liberdade de escreverem o que desejassem.

- *Alguma coisa que gostaria de contar, mas prefere que fique em segredo no diário.*
- *Alguma coisa que veio à cabeça a partir do encontro.*
- *A experiência de fazer parte da roda de histórias.*
- *Como foi ouvir e contar histórias na roda.*
- *O que mais gostou de todos os encontros.*

Adotar o diário como um instrumento metodológico teve como referência algumas considerações sobre fazer pesquisa *com* crianças, especialmente as propostas investigativas que buscam “a voz” das crianças em situações em que é necessário utilizar “métodos compatíveis a essa participação, como um adulto que se coloca no nível da criança (desenhos, textos livres, diários)” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 08).

Assim, o diário – um pequeno caderno de anotações – foi entregue às crianças para que elas pudessem fazer seus registros. A ideia de ganhar um *caderninho* e de ele ser nomeado como diário foi muito bem recebida por elas. Adoraram! Ao explicar a proposta do material, perguntei-lhes sobre o que achavam que um diário significava. Algumas responderam: *pra falar de quem a gente gosta; pra guardar segredo; sabe, profê, que o diário é o nosso melhor amigo; pra falar de coisas que acontece*. Depois, em conversa, muitas disseram ter ou já ter tido um diário – *com chavinha*.

Comentei com as crianças que, em todos os encontros, eu reservaria um tempo de, aproximadamente, dez minutos, ao final, para elas realizarem seus registros pessoais, o que ocorreu em quase todos os encontros. Comentei que eu recolheria os diários, levá-los-ia para casa e os leria cuidadosamente, e, principalmente, que essa leitura seria feita somente por mim. Portanto, poderiam escrever o que quisessem, que o segredo seria mantido. Foi uma forma que encontrei para demonstrar-lhes importância e respeito pelas suas escritas e para que se sentissem livres para escrever o que desejassem.

No primeiro dia, após receberem seus diários, eu lhes dei um tempo para que os identificassem com seus nomes ou de outro modo que quisessem. Como de costume, enfeitaram a primeira página com frases, desenhos e figurinhas. Na sequência, como um primeiro registro delas, sugeri que ficassem livres para escrever o que quisessem. Algumas o fizeram.

No entanto, quero registrar que houve situações em que algumas crianças não quiseram escrever nada, por considerar que não estavam com vontade ou porque avaliaram que, naquele momento, não tinham nada para contar, como neste relato: *Mas eu não tenho nada pra escrever, não tenho nenhum segredo*. Isso foi respeitado em todas as situações. Inclusive, ao entregar o diário, no final dos encontros, eu procurava deixá-las livres naquele momento para não se sentirem pressionadas a ter de escrever alguma coisa, para que o fizessem somente quando realmente desejassem, como, por exemplo, em alguns casos em que as crianças me chamavam para mostrar o *tanto* que haviam escrito ou para me reforçar um pedido: *é segredo, profe, não mostra pra ninguém*. Minhas respostas diziam com gestos e palavras que podiam confiar inteiramente.

Por isso, muitos relatos não serão transcritos, nem a identidade das crianças revelada. Optei por apresentar apenas os principais temas que apareceram nas escritas dos diários e transcrever, por completo, somente alguns relatos que se referem às experiências das crianças de fazerem parte da pesquisa (que serão apresentados adiante). No início do ano letivo de 2016, visitei a escola e devolvi pessoalmente os diários às crianças. Apenas em um caso isso não foi possível, porque a aluna não estudava mais na escola.

Os principais assuntos dos relatos escritos das crianças no diário foram: o nome dos colegas de que mais gostavam; o nome do melhor amigo; pessoas de que sentiam saudades; manifestações de como estavam se sentindo no dia; desentendimentos com colegas da sala; nome de seus familiares; alguma coisa que gostariam muito de ganhar (uma barbie, um tablet); passeios e viagens realizadas; filmes a que gostavam de assistir; comidas favoritas; conflitos familiares e manifestações carinhosas para a pesquisadora.

Figuras 02, 03 e 04 – As crianças fazendo seus registros no diário



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### ***c) Gravador e máquina fotográfica (filmadora)***

Esses equipamentos foram utilizados para registro das imagens e das falas das crianças durante os encontros de pesquisa. No entanto, as filmagens foram realizadas em poucos encontros e em algumas

situações (dramatizações das histórias pelas crianças, durante a confecção de cartazes e da colcha de retalhos). O uso do gravador e da máquina fotográfica foi muito bem aceito por todas. Em todos os encontros havia um cuidado delas com o gravador, e sempre que alguma delas na roda se manifestava para falar, outra, prontamente, deslocava o aparelho para próximo à que iria narrar.

Utilizei-me, ainda, de anotações e observações, para as percepções e impressões que ultrapassavam o registro de imagens e sons gravados, o que incluiu observar as crianças durante os encontros, em momentos antes de sua entrada na sala de aula, no recreio, no retorno para casa no ônibus escolar e em outras situações que se tornaram possíveis. Para isso, procurei, sempre, logo após o encontro com as crianças, no mesmo dia, fazer as transcrições do que havia sido gravado e observado, com a intenção de poder registrar o máximo de detalhes possíveis e de não perdê-los pelo esquecimento, como, por exemplo, alguma percepção que não estaria registrada em lugar nenhum, apenas na minha memória.

#### ***d) Oficinas de criação de histórias***

A iniciativa de propor como estratégia metodológica da investigação *oficinas de criação de histórias* surgiu da relação com uma pesquisa<sup>41</sup> realizada pela orientadora desta investigação, a qual tinha como objetivo identificar e conhecer propostas de trabalho pedagógico que fossem potencialmente relevantes para os anos iniciais do ensino fundamental e que promovessem autoria e participação das crianças na produção de narrativas em diferentes linguagens (orais, escritas, visuais e/ou audiovisuais) (GIRARDELLO, 2011a). Em tais objetivos, identificamos muitas afinidades com esta pesquisa.

A leitura daquela pesquisa me proporcionou o encontro com o relato de experiências de trabalho com práticas de criação de histórias por crianças. Trata-se, especialmente, da experiência do Projeto *Secret Histories* da *Ping Chong Company*<sup>42</sup> realizado em escolas públicas da

---

<sup>41</sup> GIRARDELLO, G.: Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático. Relatório de Pesquisa do Estágio Pós-Doutoral 2010-2011. Urban Education Program - City University of New York/ Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS/ Fulbright/Capes).

<sup>42</sup> Fundada há 35 anos pelo diretor de teatro e educador social nascido na Chinatown nova-iorquina Ping Chong, a companhia é hoje uma referência muito importante no teatro norteamericano, cuja missão é explorar as

cidade de Nova York. Um dos trabalhos desenvolvidos pela companhia, e que se tornou uma inspiração primorosa para as atividades de pesquisa de campo desta investigação, são as *oficinas de criação de histórias de vida com crianças*, que incluem narrações orais coletivas, em que as próprias crianças narram histórias que criaram coletivamente, a partir de experiências vividas.

Da experiência do Projeto *Secret Histories* me atentei, principalmente, às atividades desenvolvidas com as crianças que lhes permitem, potencialmente, criar e contar suas histórias. Dado o âmbito da pesquisa que desenvolvo, foquei, principalmente, nas estratégias relacionadas às narrativas orais; no entanto, havia outra experiência de projeto desenvolvido com crianças, voltado à criação de histórias escritas, que também indicava contribuições. Daquele projeto, porém, prestei atenção principalmente nos enunciados instigadores que auxiliam as crianças a pensar e criar suas histórias. Os enunciados compõem os pressupostos e estratégias de *The Reading and Writing Project*<sup>43</sup>, coordenado pela professora Dra. Lucy Calkins que, junto ao seu grupo, desenvolve uma abordagem metodológica para o ensino da leitura e da escrita nas escolas, com ênfase para a criação de narrativas de ficção e não ficção (GIRARDELLO, 2011a, p. 26).

Ressalto que todos os exercícios, atividades, estratégias e enunciados, tanto do Projeto *Secret Histories* como de *The Reading and Writing Project*, tomados como referência para pensar as estratégias da pesquisa de campo, procurei abordar e adequar ao contexto e aos objetivos desta investigação. Enfatizo, ainda, que a decisão de tomar como referência as experiências de trabalho dos projetos<sup>44</sup> para pensar as estratégias e procedimentos metodológicos da pesquisa de campo com as crianças da Escola Epitácio Pessoa foi por considerar altamente relevantes e ricas suas experiências, que têm pressupostos artísticos, estéticos, culturais, poéticos e literários. Junto a isso, visualizei em tais projetos algumas afinidades de trabalho – crianças, histórias,

---

intersecções entre raça, cultura, história, arte, mídia e tecnologia no mundo moderno” (www.pingchong.org). (GIRARDELLO, 2011a, p. 12).

<sup>43</sup> A organização do projeto é sediada no Teachers College da Columbia University. Além disso, o projeto oferece, há muitos anos, oficinas de formação continuada sobre leitura e escrita na infância, para professores de ensino fundamental de todo o país e, muito especialmente, na cidade de Nova York. (GIRARDELLO, 2011a, p. 26-27).

<sup>44</sup> Citados no Relatório de Pesquisa “Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático” (GIRARDELLO, 2011a).

experiências, criação e narração – e avaliei que poderia ser muito rica a possibilidade de *experimental* tais propostas numa pesquisa *com* crianças em escola pública no contexto da cultura brasileira.

A intenção, então, não era reproduzir as atividades dos projetos com as crianças do contexto desta pesquisa, mas, sim, de (re)formular estratégias metodológicas que trouxessem aspectos das experiências dos dois projetos – exercícios, atividades, enunciados. Do mesmo modo, o propósito aqui não é descrever como os projetos são desenvolvidos nos seus contextos, mas apresentar as estratégias metodológicas que foram pensadas, adequadas e desenvolvidas para esta investigação, e que têm esses trabalhos como referência.

Nesta perspectiva, foram pensadas *oficinas de criação de histórias* a partir de *temas geradores* – temas de vida das crianças – que pudessem estimulá-las a criar e contar-compartilhar histórias, as quais podiam ser de diferentes contextos e experiências de vida, inclusive a partir de momentos cotidianos.

Tomar como princípio metodológico temas geradores prontamente remete a Paulo Freire e, logo, aos entendimentos imbricados ao conceito. Isto é, os temas se chamam geradores porque “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas” (FREIRE, 1987, p. 93)<sup>45</sup>. Além disso, vejo como outro ponto de consonância com o pensamento freireano, principalmente, o entendimento de que adotar como estratégia metodológica temas geradores – na pesquisa *temas de vida* das crianças – exige escuta atenta ao que o outro fala, exige saber ouvir as diferentes visões de mundo do outro, com diversas explicações<sup>46</sup>, e significa que os temas estão sempre assentados em experiências de vida.

Com essas premissas, procurei, durante os encontros *de roda*, demonstrar para as crianças a todo instante que o mais importante era

---

<sup>45</sup> E isso de fato ocorreu durante as rodas de histórias, quando as crianças contaram uma história, a partir de um tema de suas vidas, e, então, outras histórias se teciam na roda por outras crianças, como um fio puxando outro fio – um tema desdobrando-se em outro tema.

<sup>46</sup> A estratégia de escuta e de se envolver com diferentes temas de vida das crianças lembra um pouco a obra de Javier Naranjo: “Casa das Estrelas – o universo contado pelas crianças”, um livro que apresenta a voz das crianças com suas formas de explicar o mundo como vivem e o sentem, em que elas apresentam definições para palavras, objetos, pessoas e, principalmente sentimentos.

elas contarem e partilharem suas experiências. Porém, em algum momento, eu antecipei a consideração de que as crianças poderiam ficar em dúvida sobre se o que elas gostariam de contar era uma história ou se poderiam não lembrar por inteiro do que gostariam de contar. Eis que de fato isso ocorreu, mas não impediu a criança de contar a sua história, do seu jeito.

Por isso, nos encontros, eu procurei, ao máximo, evitar<sup>47</sup> o uso da palavra “história”, para que as crianças não relacionassem história unicamente à dos livros e, por tal razão, pudessem se limitar a pensar que o que podia ser narrado na roda fossem somente histórias de livros, ou com um determinado formato. Não quero com isso dizer, é claro, que as narrativas literárias não sejam muito importantes ou que não façam parte da experiência cultural da criança, mas, a proposta era de que, durante os encontros, as crianças tivessem a possibilidade de criar e contar-compartilhar qualquer experiência que desejassem. Isso indica que podia ser desde um desejo, um sonho, algo que a criança gostasse ou não gostasse, uma lembrança, um acontecimento, uma história que alguém lhe contou ou que ela viu ou de que fez parte, enfim, até às fantasias das crianças. O importante, eu considere, era não limitar as narrações das crianças, quando estivéssemos *em roda*, inventando, criando ou apenas (re)contando histórias – vividas ou imaginadas –, mas tornar possível que o encontro *na roda* fosse um momento de partilha de experiências. E as narrativas narradas pelas crianças são as evidências concretas desse *encontro*.

A partir dessas considerações, justifico por que a palavra *criação* faz parte da nomenclatura das oficinas – *oficina de criação de histórias*. Isso se deu a partir da compreensão de que *criação* não se refere apenas ao ato de recontar, mas de as crianças poderem criar histórias, mesmo que a partir de suas experiências – com a literatura ou qualquer material de escrita, com as mídias, com a escola, com professores, com a família, com amigos, do cotidiano, da vida –, para compartilhar com o grupo. Assim, as narrativas das crianças são compreendidas como resultado de

---

<sup>47</sup> Este cuidado metodológico foi pela experiência que tive durante a pesquisa de Mestrado (2010) que desenvolvi *com* crianças do 1º ano do ensino fundamental em rodas de histórias, em que elas, muitas vezes, associaram a palavra história com narrativas de livros de literatura. Este mesmo cuidado metodológico foi adotado por Girardello (1998), que nos encontros de sua pesquisa com crianças procurou utilizar-se do enunciado “*Que coisas se pode contar?*”, também, pela intenção de evitar o uso da palavra história e, principalmente, para desenvolver junto às crianças o entendimento sobre narrativa.

processos, tanto de descoberta como de criação e re-criação da própria essência da vida delas – *mimesis*, *invenção* –, que no seu sentido original significa *invenire*, “tanto descobrir *como criar*, ou seja, revelar aquilo que já estava ali à luz do que ainda não é (mas é potencialmente). É o poder, em resumo, de recriar mundos atuais na forma de mundos possíveis” (KEARNEY, 2012, p. 414). Para Kearney, não se trata apenas de uma reprodução da realidade, mas de um processo de criação da própria *essência* da vida.

Diante desses propósitos é que os enunciados, tomados como referência, dos projetos *Secret Histories* e *Reading and Writing* me ajudaram a pensar estratégias que pudessem conduzir um trabalho *com* as crianças de *criação* de histórias e, sobretudo, de partilha de experiências de vida.

O desenvolvimento das oficinas não ocorreu numa ordem fixa planejada. Algumas foram realizadas mais de uma vez, mesmo que de maneiras diferentes, pois, conforme se desenvolviam os encontros na escola, com as crianças, eles também eram reavaliados ou tinham propostas de trabalho inclusas. Também, quando necessário, foram feitas adequações e inserções metodológicas que surgiram a partir de processos criativos no decorrer dos encontros com as crianças, e/ou que foram sugeridos por elas.

A partir disso, no próximo capítulo, apresento as principais estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa, as *oficinas de criação de histórias*, e relato como elas se desenvolveram junto às crianças.



## 5. ATELIÊ DAS HISTÓRIAS

*Nossa sala parece um ateliê...*

*(menina, 9 anos)*

A partir das proposições sobre o fazer pesquisa *com* crianças, a proposta da investigação se construiu pela intenção de que as crianças se inserissem no processo como participantes efetivos. A finalidade era fazer pesquisa *com* crianças, e que as práticas metodológicas evidenciassem um tratamento ético com elas e, principalmente, que as relações fossem construídas coletivamente em meio às rodas de histórias. Como disse Pereira (2012, p. 2-3), num sentido bakhtiniano, a pesquisa é a instauração de um *acontecimento*, e, por isso, é terreno de imprevisibilidade (não de acasos), de enunciação, de implicação e de escolhas.

Nesta perspectiva, apresento as *oficinas de criação de histórias* – rodas de histórias – e como se desenvolveram efetivamente com as crianças, o que não significa que tenham ocorrido na ordem em que as apresento, pois algumas foram desenvolvidas mais de uma vez. Busco, então, descrever o que foi possível realizar do (re)planejado e (re)inventado.

Adiante, ainda, que algumas narrativas das crianças são apresentadas junto à descrição das *oficinas* para garantir melhor seus sentidos, no entanto, as demais serão apresentadas no capítulo seguinte, agrupadas por categorias a partir de *temas de vida* que as compõem.

## 5.1 OFICINAS DE CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

### 5.1.1 Jogo do nome

#### *O jogo do nome*<sup>48</sup>

*Cada criança diz seu nome e onde nasceu. Podemos decidir coletivamente para este momento um ritmo ou uma sequência de palmas entre uma apresentação e outra. Neste caso, utilizamos as batidas do sino. Se a criança souber o significado e a história de seu nome, poderá compartilhá-los, e caso não saiba, ela poderá perguntar em casa aos pais ou responsáveis e, no próximo encontro, contar.*

Utilizei essa estratégia para iniciar as apresentações pessoais. Mostrei às crianças um recorte de papel com a palavra *nome* e indiquei que se apresentassem e dissessem seus nomes, o porquê da escolha e seu significado. As crianças foram relatando seus nomes<sup>49</sup>, onde nasceram e moram, porém a maioria não soube dizer o significado ou o motivo da escolha de seu nome. Combinamos que os que não tinham essa informação poderiam conversar em casa e trazê-la para o próximo encontro, o que de fato ocorreu.

---

<sup>48</sup> Esta proposta foi criada no contexto das oficinas do Projeto *Secret Histories*, da Companhia PingChong, já mencionado.

<sup>49</sup> Estas informações sobre as crianças foram organizadas e apresentadas no capítulo 2, com a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Figura 05 – A primeira roda de histórias



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)



### *Transição e fechamento das narrativas*

*A proposta é sempre ter algum sinal que indique transição ou fechamento de uma narrativa para outra. Pode ser o toque de algum instrumento – um sino foi muito utilizado –, um ritmo de palmas, um grito, uma frase coletiva, uma canção ou qualquer outra coisa que as crianças decidam fazer. A intenção é criar uma quebra entre uma narrativa e outra, como forma de um fechamento do que acaba de ser narrado e que represente e expresse a forma como as crianças se sentiram em relação ao que foi narrado e à performance de narrar.*

Foi no primeiro encontro, durante as apresentações pessoais, que inseri na roda um sino para transição e fechamento das narrativas. Eu disse às crianças que, se desejassem, poderiam utilizá-lo sempre ao começar e finalizar suas falas, como um sinal que marcaria suas histórias. Este recurso, eu posso confirmar, foi bastante apreciado por elas em todos os encontros. Toda vez que uma delas erguia a mão para pedir a vez na roda para contar alguma coisa, imediatamente alguma criança dava um jeito de lhe passar o sino e começar a narração. Ou,

quando eu me esquecia de inseri-lo na roda, logo alguma criança lembrava e pedia por ele.

### 5.1.2 Lembranças: momentos significativos de nossas vidas

*A lembrança não reconstrói apenas um passado ou uma fração do passado. Ela funda a cada vez um presente ao reestabelecer as suas origens.*

(BRANDÃO, 1998, p. 11)

Para começar o exercício, apresentei um recorte de papel às crianças com a palavra *lembrança* e perguntei-lhes sobre o significado da palavra – *o que vem à cabeça*<sup>50</sup>. Eis o que elas disseram:

- *Para lembrar.*
- *Momentos significantes de nossas vidas?*<sup>51</sup>
- *Para lembrar alguma coisa.*
- *Que quando a gente vai passear e a gente volta a gente tem uma lembrança da pessoa.*
- *E, alguma aventura que a gente faz.*
- *Momentos felizes.*
- *É, daí quando a gente lembra do que a gente vê, veio fazer, e daí lembra da pessoa, do que que a gente viveu.*
- *De atitudes.*
- *De tomar café da manhã, lembrar de pegar a margarina, o leite (muitos risos das outras crianças).*

Depois, solicitei que prestassem atenção ao que lhes falaria. Sugeri que pensassem sobre coisas importantes de suas vidas, ou seja, momentos e acontecimentos<sup>52</sup> que considerassem os mais significativos,

---

<sup>50</sup> De acordo com François (2009, p. 27), a criança tem uma capacidade de narrar “o que lhe passa na cabeça” com muito mais espontaneidade do que o adulto, pois este está carregado de “tabus sociais”.

<sup>51</sup> Esta pergunta já demonstra que as crianças estavam inseridas na proposta, antes mesmo de eu seguir com o exercício, o qual aconteceria por muitos encontros ainda.

<sup>52</sup> François (2009, p. 36-37), ao tratar sobre o discurso narrativo infantil, discute a respeito do que torna uma história “digna de ser narrada ou não”. Para o autor, indica considerar a distinção entre fato e acontecimento. Para François, fato “é o que ocorreu e é compartilhado por todos os observadores”. Enquanto os acontecimentos “são construídos a partir do ponto de vista daquele que vai

incluindo pessoas. Para isso, citei algumas frases que as incitassem a lembrar de fatos de suas vidas. Indiquei-lhes que, de tudo o que elas lembrassem e que aparecesse em suas mentes, deveriam escolher três lembranças que considerassem as mais importantes. Naquele instante, procurei deixá-las confortáveis e tornar aquilo uma decisão inteiramente delas. Para isso, um tempo de silêncio. Depois, falei que, daquelas três lembranças, deveriam escolher apenas uma. Novamente, um tempo de silêncio.

Sugeri-lhes pensarem sobre o momento da lembrança escolhida, e, em seguida, que a dividissem em três imagens para trazer à memória o máximo de detalhes, os quais lhes ajudariam a contar a história – o que não significava ainda pensar sobre como seria a história inteira. Comentei com as crianças que ainda não era a hora da história completa, mas que estariam pensando no “tempo da história”, em quem estava lá e em tudo o que elas estavam sentindo. Sugeri que se imaginassem naquele lugar de sua lembrança para que, ao criarem-imaginarem o espaço em sua mente, pudessem intensificar sua imersão e o significado daquela experiência.

Indiquei que se imaginassem criando um desenho na cabeça e que pensassem sobre o lugar onde aconteceu a cena lembrada, como era, quem estava lá, como estavam se sentindo, que coisas ou pessoas havia ao redor e como eram ou estavam. Para isso, antes de iniciar as narrações, eu comentava com as crianças a importância de narrarem o máximo de detalhes para que aqueles que estivessem escutando na roda pudessem se imaginar também naquele lugar, naquela situação.

### **5.1.3 Lembranças: momentos significativos de nossas vidas com dramatização**

Este exercício é parecido com a oficina anterior, porém, num segundo momento, é feita uma proposta diferente.

Pedi às crianças que lembrassem coisas que aconteceram em suas vidas e que consideravam muito importantes. Depois, que pensassem em três lembranças que consideravam as mais significativas. A seguir, sugeri que escolhessem apenas uma lembrança, mas que não fosse a

---

relatar os fatos, sua reação a eles, o que impressionou ou não”, e que envolve uma necessidade ou vontade de colocá-lo discursivamente em cena para seu interlocutor. A partir disso, o narrador constrói sua estrutura narrativa, conferindo “um valor narrativo” aos fatos selecionados para narrar, especialmente pela necessidade de mostrar um ponto de vista seu.

mesma que já havia sido narrada em outras rodas. Nessas situações, ouvi muitos murmúrios das crianças, que indicavam a dificuldade delas em ter de escolher apenas uma lembrança das que lhes vinham à cabeça, e de terem de manter segredo por alguns instantes. Por isso, muitas vezes, eu sussurrava baixinho às crianças pedindo que não contassem e para demonstrar que a história teria o momento certo para ser revelado.

Orientei, novamente, as crianças a pensarem na lembrança selecionada (quem estava lá, quando aconteceu, o que elas e as pessoas que estavam junto estavam fazendo e como se sentiam), como forma de resgatar detalhes da memória para serem narrados. Depois, propus que se organizassem em grupos de três e quatro integrantes para compartilharem entre si as lembranças, e orientei-lhes que escolhessem apenas uma história (lembrança) no pequeno grupo para ser compartilhada com o grande grupo. Procurei deixar que as crianças formassem seus grupos, e isso se deu com bastante tranquilidade. Porém, algumas vezes, percebi que o critério que prevalecia na definição dos grupos era a afinidade entre elas ou o gênero.

Figuras 06, 07, 08 e 09 – Pequenas rodas de histórias



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Após a formação dos grupos, orientei as crianças a pensarem e definirem como compartilhariam a(s) história(s) com o grande grupo, e

que isso poderia ser por meio de uma narração oral ou por gestos e encenações. Comentei que o mais importante era a história que seria contada e que não precisariam revelar a autoria. No entanto, todas as narrações tiveram as identidades das crianças reveladas por elas. Minha percepção é que, para elas, revelar a identidade da história, naquele momento, não era problema.

Dei um tempo para as crianças se organizarem. Enquanto isso, passei de grupo em grupo para saber que história(s) elas contariam para o grande grupo e de que forma o fariam. Nessas situações eu observei muitos risos entre as crianças, cochichos para garantir segredo da história e ensaios com os gestos que fariam para contar. Das histórias<sup>53</sup> narradas, nesta oficina, apresento as que foram selecionadas pelas crianças, nos pequenos grupos, e que foram dramatizadas por elas.

### ***1) Dias felizes***

As lembranças do grupo foram:  *festa de aniversário de um ano* (Vitor), *o batizado* (Arthur) e *o velório do tio* (Vinícios Gabriel). Eles escolheram as histórias que consideraram como sendo de *dias felizes* e disseram que não queriam as de *dias tristes*. Então decidiram pelas histórias do Vitor e do Arthur, *porque eram duas datas felizes e alegres*. Para a apresentação o grupo decidiu fazer uma encenação.

#### ***O batizado do Arthur***

Descrição da cena: um menino carregava outro na sala imaginando ser o bebê, enquanto isso outro menino encenava ser o padre e pronunciava as palavras: “– Eu batizo esta criança em nome de Deus” (muitos risos dos que assistiam). Os outros integrantes ficaram em silêncio.

#### ***O aniversário do Vitor***

Descrição da cena: alguém iniciou narrando o título da história: “– O aniversário do Vitor”. Em cima de uma cadeira colocaram uma mochila que simbolizava o bolo, cantaram parabéns e começaram a comer o bolo. Depois indicaram oralmente que acabou.

---

<sup>53</sup> Todas as apresentações deste dia foram filmadas pela pesquisadora, e as descrições de algumas cenas, adiante, são baseadas nesses registros.

## 2) *Festa de aniversário*

O segundo grupo era composto só por meninas. Elas decidiram contar a história com mímica, *tipo um teatrinho* – alguém disse, sobre a festa da Roberta. As meninas do grupo comentaram que ela insistiu muito para que sua história fosse escolhida e elas concordaram.

### *O aniversário da Roberta*

Descrição da cena: As meninas anunciaram o título da história: “– O aniversário da Roberta”. Colocaram uma mochila em cima de uma cadeira representando um bolo, depois se posicionaram ao redor da cadeira e, com mímica, apenas cantaram parabéns, depois, interpretaram uma cena em que o bolo era espalhado pela sala toda. (muitos risos de todos).

As meninas comentaram, ao final, que a interpretação juntava lembranças das três colegas sobre suas festas de aniversário. Então, perguntei se isso havia acontecido de verdade – de a aniversariante jogar bolo em todas as pessoas durante a festa –, e elas falaram que não, mas que *inventaram* esta parte para a história ficar engraçada. No entanto, Julia comentou que lhe contaram que no seu aniversário de três anos, ela saiu *espalhando bolo pela casa inteira*, e que a partir disso teve esta ideia no momento da encenação.

O fato de as crianças *inventarem* uma parte da história já é evidência da capacidade criativa e imaginativa<sup>54</sup> que a narração de histórias potencializa a elas. E remete ao que Dewey (2010) chamou de a força imaginativa da palavra, que torna a experiência como possibilidade.

## 3) *Triste, alegre e feliz ao mesmo tempo*

O terceiro grupo também foi composto só por meninas: Jéssica, Josiane, Camilly Vandressa e Ana Julia. Elas decidiram contar a história de Jéssica e a de Ana Julia em forma de narração oral. Disseram ter escolhido a história da Jéssica porque era engraçada, no entanto, não fizeram comentário sobre a da Ana Julia, mas depois, ao conhecer a história, identifiquei que não se tratava de algo engraçado. Com relação à Josiane e à Camilly Vandresa, o grupo comentou que elas não quiseram contar suas histórias para o grande grupo.

---

<sup>54</sup> No capítulo 6, retomo o conceito sobre a narração como *processo de criação*.

Narração oral:

### ***A cirurgia da minha mãe***

**Ana Julia:** – *A minha história é sobre a cirurgia da minha mãe. Foi em outubro, que eu não lembro o dia. Foi de manhã, meu pai levou minha mãe pro hospital e eu não tava. E tava dormindo. Daí, a minha mãe foi pro hospital e de tarde ela ligou pra minha casa e eu não tava porque eu tava na escola e daí eu comecei a ficar com saudade, com saudade, mas ela não podia mais ligar. Daí, então, meu pai fez um trato. Ele pegou o celular da minha irmã, que era de toque na tela, e ele não conseguia mexer. A gente foi ensinar o meu pai a mexer no celular toque na tela e ele não conseguia, não conseguia. Daí, o meu pai pegou o meu celular que ele era feito esses. Daí, o meu pai ligou pra minha mãe e eu falei com ela. Daí eu comecei a sentir mais saudade ainda, porque eu só ouvia a voz dela e não conseguia vê ela. Até que um dia eu cheguei em casa e a minha mãe estava lá e eu corri pra dar um abraço nela e, daí, eu não desgrudava dela, e foi isso.*

### ***Quando a minha irmã aprendeu a ir ao banheiro***

**Jéssica:** – *A minha história é quando a minha irmã aprendeu a ir ao banheiro (risos dos colegas). A minha irmã, uma vez, eu tocava de ir trocar as fraldas dela, só que daí uma vez eu ensinei ela ir ao banheiro. Daí ela aprendeu! Daí a minha mãe, uma vez deu uma surra nela por causa que ela abriu a torneira e derramou água por tudo, pelo banheiro inteiro.*

Ao final das narrações, o grupo comentou que escolheu a história da Ana Julia porque era uma história *triste, alegre e feliz ao mesmo tempo*, e a história da Jéssica porque era importante para ela, porque a sua irmã aprendeu algo que ela havia ensinado.

Pelas histórias que as crianças decidiram compartilhar, é possível dizer, ao tomar os apontamentos de Larrosa (2002), que a experiência não é qualquer coisa vivida ou sentida pelo sujeito. É possível pensar, então, sobre o sentido que as crianças deram às suas próprias experiências e às do *outro*, especialmente quando elas precisaram escolher apenas uma história no grupo para dramatizar.

A experiência de criação de histórias com as crianças, num contexto em que elas tinham que escolher a experiência que considerassem a mais significativa, leva-me, ainda, a retomar o que disse Dewey (2010, p. 110): a experiência, num sentido vital, define-se pelas situações e acontecimentos que ocorrem no percurso da vida, os

quais espontaneamente, muitas vezes, são mencionados como “experiências reais”, ou, quando se quer enfatizar um fato ou uma situação vivida, dizendo: “*isso* é que foi uma experiência”, singular. Para Dewey, trata-se daquilo que foi vivenciado e que teve muita importância para o sujeito ou, até mesmo, muita insignificância. Exemplo disso, disse Dewey, podem ser uma briga, o saborear de uma refeição ou mesmo o vivenciar da fúria de uma tempestade.

A singularidade da experiência se imprime, também, quando o sujeito se refere a algum acontecimento da vida como *aquela* vivência, instituindo assim à experiência uma particularidade, mesmo que no seu fluxo. Isto é, de que a experiência pode ser afetiva, prática ou intelectual, uma vez que não se separam estas qualidades. Isso de maneira integrada constitui uma “experiência inteira” – suas partes se integraram – o que garante à experiência a sua qualidade estética (DEWEY, 2010, p. 112-138).

Nesta perspectiva, considero que as narrativas narradas e dramatizadas pelas crianças, durante esta *oficina*, certamente, são representações do sentido que elas deram às suas experiências.

#### **5.1.4 Algo que vale ouro; algo que faz rir; algo que faz chorar**

Em um encontro anterior sugeri às crianças que pensassem em algo, qualquer coisa, que considerassem que as fizesse rir ou chorar ou, ainda, que para elas valesse ouro<sup>55</sup>, e que a trouxessem para o encontro seguinte. Comentei que se tratava de um exercício “para ir para casa pensando” e que não era preciso, naquele momento, me darem a resposta. Inclusive, sugeri que elas tentassem guardar segredo sobre suas escolhas. Mas sabemos que isso é muito difícil para elas.

Reforcei às crianças que elas podiam trazer qualquer coisa, e que cada uma contaria uma história sobre o que trouxesse (seus significados). Para despertar a curiosidade das crianças, comentei que eu conhecia uma história sobre um menino que guardava coisas que para ele valiam ouro, que lhe faziam rir e que lhe faziam chorar, mas que essa história eu só contaria no próximo encontro.

---

<sup>55</sup> Este exercício foi inspirado no relato da experiência de trabalho de uma professora do Colégio de Aplicação da UFSC, desenvolvido com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes (FOX, 1995)*. Este relato foi apresentado durante o Seminário *Ler e compreender o texto literário: lições de estratégias de leitura*, ministrado pela professora Dra. Renata Junqueira de Souza (abril de 2015).

Durante esse momento, algumas crianças me perguntaram: – *tem que dividir?*; – *e se a mãe não deixar trazer?*; – *pode ser as três coisas?*; – *pode ser algo que faça rir e chorar ao mesmo tempo?*. Minhas respostas foram de que elas poderiam tomar a decisão que quisessem e que fosse a melhor e mais possível. Então, no encontro combinado, as crianças se sentaram na roda trazendo seus objetos, os quais algumas tentavam esconder. Porém, eu observei que duas crianças não traziam nada.

Figura 10 – As crianças e os objetos que traziam histórias



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Perguntei como decidiríamos quem iniciaria as narrações. As crianças indicaram vários nomes, mas a Jéssica e a Josiane manifestaram que gostariam de começar. Enquanto isso, Vitor também manifestou que queria contar, mas disse que sua história era muito *pequeninha*, insinuando que por isso, talvez, ele não a contaria. Para incentivá-lo, falei que não importava o tamanho da história, mas, sim, os seus significados. Depois, ele nos contou sua história. Combinamos que eu ficaria para o final.

Para orientar as crianças em suas narrações, indiquei que começassem suas histórias apresentando o que haviam trazido, depois contando o que para elas significava e a história relacionada e, principalmente, que tentassem pensar em vários detalhes para nos contar.

As histórias narradas:

**Algo que pra mim vale ouro...**

**Jéssica:** – É, ele (apontando para seu urso) vale ouro para mim. Eu ganhei ele em fevereiro desse ano, e meu tio, quando ele veio pra cá, ele me trouxe um urso e pra minha irmã uma bonequinha. E daí ele me fez muito feliz. Quando eu fico alegre e chego em casa durmo com ele, e pra mim vale ouro.

**Pesquisadora:** – Por que entre tantas coisas você escolheu o que vale ouro para você, o ursinho?

**Jéssica:** – Porque ele sempre tá comigo.

**Josiane:** – Pra mim ela (a boneca, segurando-a o tempo todo durante a narração como se segura um bebê) vale ouro. Eu ganhei da minha madrinha de natal do ano passado e quando eu vou brincar eu sempre brinco com ela junto. Não desgrudo dela.

**Pesquisadora:** – Por que você escolheu, entre tantas coisas, esta boneca?

**Josiane:** – Porque ela é minha filhinha, é bonitinha. (risos dos colegas)

**Roberta:** – Eu trouxe essa foto (mostrando para todos o porta-retrato na roda) que pra mim vale ouro porque é a foto da minha família. Daí, era meu pai, meu irmão, minha mãe, eu tava aqui nessa barriguinha aqui ó (apontando a barriga da mãe grávida na foto). E pra mim vale ouro porque é a foto da minha família (olhos emocionados e brilhantes).

**Pesquisadora:** – Há outra coisa que você também havia pensado em trazer?

**Roberta:** – Trazer a minha mãe aqui na escola. Mas ela não podia vir porque ela tem que fazer um monte de serviço em casa.

**Pesquisadora:** – Mas de alguma forma você a trouxe, no retrato.

**Ana Julia:** – É, aqui é minha família (apontando para uma foto), se dá de todo mundo vê? É, eu trouxe essa foto porque ela vale ouro pra mim porque é minha família. Essa é minha mãe, sou eu quando eu tinha quatro anos, esse é meu pai e minha irmã, que agora tem dezesseis anos. É, eu trouxe essa foto porque ela vale ouro pra mim, e foi no dia do aniversário da minha mãe, que faz cinco anos. É, eu dei essa foto pro meu pai porque mês passado era aniversário dele, e ela vale ouro pra mim porque é minha família e é muito importante pra mim.

**Pesquisadora:** – Você havia pensado em trazer esta foto desde o início, ou havia pensado em outra coisa também?

**Ana Julia:** – *É, eu pensei em outra coisa, mas escolhi essa porque tava todo mundo da minha família.*

**Pesquisadora:** – *Que outra coisa você havia pensado?*

**Ana Julia:** – *Quando a minha mãe estava grávida, de mim, que valia ouro pra mim.*

**Vitor:** – *É do campeonato do Progresso, do torneio do Progresso, que a minha irmã me deu (referindo-se à medalha que segurava nas mãos). Daí, quando que ela chegou em casa, eles foram pra final mas não ganharam. Só ganharam a medalha. E aí eu fiquei feliz porque ganhei.*

**Pesquisadora:** – *E o que a medalha significa pra você?*

**Vitor:** – *Vale ouro.*

**Pesquisadora:** – *Por que ela vale ouro pra você?*

**Vitor:** – *Porque a minha irmã me deu!*

**Pesquisadora:** – *Você comentou antes que havia pensado em outra coisa também, o que era?*

**Vitor:** – *Uma foto do meu aniversário de um ano. Que tem umas mil lá em casa só do meu aniversário.*

**Pesquisadora:** – *E o que esta foto significa pra você?*

**Vitor:** – *É, ouro também.*

**Pesquisadora:** – *E por que você trouxe a medalha e não a foto?*

**Vitor:** – *Porque a mãe tinha grudado naquele álbum lá, daí não deu de tirar.*

**Pesquisadora:** – *Como foi que sua irmã ganhou essa medalha?*

**Vitor:** – *É que ela, o time dela foi pra final e daí eles perderam, daí só ganharam oito pila e a medalha (rindo).*

**Andrei:** *(silêncio longo).*

**Pesquisadora:** – *Conta pra nós o que você trouxe e o que significa.*

**Andrei:** – *Eu trouxe essa ceifa (segurando o brinquedo nas mãos). (silêncio)*

**Pesquisadora:** – *O que você pensou quando escolheu este objeto?*

**Andrei:** – *Hum, eu não sei.*

**Pesquisadora:** – *Mas para você vale ouro, lhe faz rir ou chorar?*

**Andrei:** – *Valia ouro.*

**Pesquisadora:** – *Por que você acha que vale ouro para você?*

**Andrei:** – *Porque... (silêncio)*

**Pesquisadora:** – *Por que você escolheu a ceifa e não outra coisa?*

**Andrei:** – *É, porque, porque eu quis trazer ela.*

**Vinícios Gabriel ao lado:** – *Daqui a pouco eu vou acabar dormindo. (silêncio)*

**Pesquisadora:** – *Como você a tem?*

**Andrei:** – *Eu ganhei do meu vô de natal, do ano passado. (silêncio)*

**Pesquisadora:** – *Tem alguma coisa a mais que você gostaria de nos contar sobre isso que você escolheu?*

**Andrei:** – *Acho que é só isso!*

Observo que o comentário de Vinícios Gabriel – *Daqui a pouco eu vou acabar dormindo* – pode ter interferido na narração de Andrei, desmotivando-o a narrar mais elementos de sua história. Em situações como esta eu procurava sempre demonstrar interesse pela história narrada, mesmo quando era preenchida por silêncios longos. Eu compreendia que essa era uma forma de demonstrar às crianças que a escuta de uma história deve ser sempre atenta e respeitosa, inclusive porque se tratava de histórias sobre a vida delas. Neste caso, se referia também à importante decisão que foi para Andrei trazer para o encontro algo que para ele *valia ouro* – um presente de natal que havia ganhado de seu vô (uma ceifa), e que cabe dizer, é muito representativo da cultura do campo onde as crianças vivem.

Estas narrativas foram produzidas durante as primeiras rodas de histórias. Isso explica também por que Andrei teve certa dificuldade de narrar mais detalhes de sua história. Porém, com o passar do tempo ele foi se envolvendo mais com o grupo e sentindo-se mais seguro, e isso contribuiu para a sua produção narrativa, e que é possível de se constatar por outras histórias narradas por ele e que são apresentadas no capítulo seguinte.

**Arthur:** – *Eu trouxe uma coisa que vale ouro, a minha amizade! É, na verdade eu ia trazer uma coisa que eu pensei em trazer ontem. Uma chupetinha que eu tenho desde quando eu nasci. Mas eu acabei me esquecendo, eu trouxe a minha amizade. Porque eu sempre tive ela e sempre vou trazer ela comigo pra onde eu for e ir.*

**Pesquisadora:** – *Que bonito!*

Depois, Arthur nos revelou que queria trazer uma *mamadeirinha* que para ele valia ouro, mas esqueceu em casa porque acordou tarde. Em outro encontro ele a trouxe e nos contou a história.

**Camilly Vitória:** – *Preciso falar?*

**Pesquisadora:** – *Seria muito bonito se você contasse para nós.*

**Camilly Vitória:** – *Mas o que que eu vou precisar falar se é igual ao do Arthur?*

**Pesquisadora:** – *Então, começa contando o que você trouxe, depois, o que significa para você e por que você escolheu?*

**Camilly Vitória:** – *Tá bom.*

**Camilly Vitória:** – *É, eu me esqueci de trazer o que ia pegar, deixei em cima da cama. Daí, eu pensei rapidamente na minha amizade que eu tenho com a Jéssica. É, quando ela entrou nós ficamos amigas e daí até hoje nós somos amigas.*

**Pesquisadora:** – *E o que isso significa para você?*

**Camilly Vitória:** – *É, pra mim vale ouro!*

**Pesquisadora:** – *E o que você havia pensado de trazer, mas ficou em casa?*

**Camilly Vitória:** – *Eu tinha pensado em trazer a minha boneca que eu ganhei do meu padrinho.*

**Pesquisadora:** – *Conta pra nós como ela é.*

**Camilly Vitória:** – *Ela é da minha cor (negra). Daí ela usa um vestidinho rosa, branco assim, e ela dá, é, ela tem os olhos azuis.*

Após, espontaneamente, ela revelou para toda a roda que a Jéssica e a Roberta eram suas melhores amigas. Uma delas tem olhos azuis. Comentei com a Camilly Vitória que caso ela lembrasse, poderia trazer sua boneca no próximo encontro. Porém, isso não aconteceu, sempre pelo argumento de que havia esquecido.

Observei que as crianças estavam interessadas nos objetos trazidos pelos colegas. Então, como estratégia para não perdermos o foco nas histórias, comentei que ao final do encontro eu reservaria um tempo para elas poderem ver e tocar melhor os objetos, principalmente porque isso envolvia alguns brinquedos (boneca, ursinho, ceifa).

**Algo que me faz rir, chorar e que vale ouro...**

**Julia:** – *Eu trouxe a foto da minha mãe, achei que ela não vinha na escola, né! Eu choro com ela (aponta a imagem da mãe na foto), porque quando ela me surra (risos). Ela me faz rir quando ela me faz cosquinhas, e pra mim ela vale ouro.*

**Pesquisadora:** – *Você escolheu esta foto por alguma razão?*

**Julia:** – *Porque era a única que eu tinha.*

**Algo que me faz rir...**

**Vinícios Gabriel:** – *Eu trouxe uma foto. Acho que vai ter que passar um por um, porque de longe não dá pra ver. Eu trouxe essa foto que tem eu e o meu irmão. É, ela foi tirada quando eu era pequeno, e ela me faz rir.*

**Vitor olhando a foto ao lado:** – *E faz eu rir também! (risos)*

**Vinícios Gabriel continua:** – *Me faz rir, chorar não!*

**Outra criança pergunta:** – Vale ouro?

**Vinícios Gabriel:** – Não! Isso, só faz rir. É, é só isso que eu posso dizer.

**Pesquisadora:** – Por que você escolheu esta foto como algo que lhe faz rir?

**Vinícios Gabriel:** – Porque eu acho ela beem engraçada!

**Pesquisadora:** – O que aconteceu neste dia da foto?

**Vinícios Gabriel:** – Porque eu tava fazendo uma careta (referindo-se a ele na foto).

**Pesquisadora:** – Você sabe mais alguma coisa sobre este dia?

**Vinícios Gabriel:** – Não.

**Pesquisadora:** – Desde o início você havia pensado nesta foto?

**Vinícios Gabriel:** – Eu tinha pensado em outra coisa.

**Pesquisadora:** – O que era?

**Vinícios Gabriel:** – Na verdade eu não ia trazer, porque eles já estão aqui, meus amigos, que vale ouro.

Depois, a foto foi passando na roda para todos verem. Muitos risos e gargalhadas. A criança que estava na foto fazendo careta era ele mesmo (Vinícios Gabriel) quando tinha três anos de idade.

**Camily Vandressa:** – Eu trouxe essa foto que faz eu rir, e eu gosto muito dela!

**Pesquisadora:** – Por que esta foto lhe faz rir?

**Camily Vandressa:** – Porque é muito engraçada!

**Pesquisadora:** – E por que você acha engraçada?

**Camily Vandressa:** – É, porque minha irmã não gostava de tirar foto e saiu na foto descabelada.

**Pesquisadora:** – Desde o início você pensou nesta foto?

**Camily Vandressa:** – Ontem. Não tinha pensado em outra coisa.

Na sequência Camily Vandressa passa a foto para todos os colegas verem. Muitos risos de todos.

Com relação à escolha dos objetos trazidos pelas crianças, algumas disseram que pensaram no que trazer um dia antes do encontro, algumas disseram que foi antes de sair de casa, e outras que foi desde o primeiro dia e que ao chegar em casa já sabiam o que gostariam de trazer. Mas é possível observar semelhanças em alguns objetos trazidos por elas, como, por exemplo, as fotografias. Penso que elas podem ter combinado ou trocado ideias juntas sobre o que trazer, e o relato final de Camily Vandressa, ao dizer que pensou *ontem* sobre o que poderia trazer, é uma evidência.

Como combinado, todos, inclusive eu, deveríamos trazer algo que nos fizesse rir, chorar, ou que para nós valesse ouro. Então, minha escolha foi algo que valia ouro. Para isso eu levei uma “mala literária”<sup>56</sup> com um livro e alguns objetos relacionados à história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995), que eu havia preparado para contar, e que tinha relação com o exercício proposto às crianças.

Iniciei apresentando às crianças uma “mala literária” que eu havia levado com alguns objetos relacionados à história. Abri a mala, apresentei os objetos, inclusive o livro da história, e perguntei-lhes o que imaginavam que para o menino da história aqueles objetos significavam (ovo, medalha, marionete, concha e bola). Algumas disseram que poderiam ser *lembranças, coisa antiga, coisas para ele se lembrar de quando ele era criança?*. Para finalizar o encontro, narrei a história, isto é, realizei uma leitura com o livro, enquanto apresentava também os objetos da mala.

Durante a narração desta história para as crianças, e considerando que foi a primeira vez que eu narrei uma para elas, eu pude observá-las muito atentas à história e à mala, que continha objetos que teriam seus significados revelados. Minha percepção foi de que naquele momento – ouvir a leitura de uma história de livro –, para as crianças estava muito prazeroso, e as suas expressões faciais e corporais evidenciaram isso, pois manifestavam atenção, envolvimento e mergulho com a narrativa. Mas, a manifestação delas de atenção e de escuta – porque havia um livro e objetos – não foi diferente das outras situações em que ouviram histórias narradas por elas e sobre elas.

Mais uma vez as crianças produziram histórias a partir das suas experiências, consideradas as mais significativas, embora com estratégias diferentes. Neste caso, o que potencializou a produção narrativa das crianças foi o texto literário, que se tornou história potência<sup>57</sup> para elas, e possibilitou a narrativa literária se transformar em narrativas pessoais.

---

<sup>56</sup> Esta proposta foi baseada nas estratégias de leitura literária – durante a “pré-leitura” –, que são apresentadas e discutidas por Renata Junqueira de Souza (2010). Nas suas propostas, a autora usa a nomenclatura “cesta literária”, mas, neste caso, optei por “mala literária” por se tratar de uma.

<sup>57</sup> No capítulo 6 retomo a discussão sobre a narrativa literária ser *história potência* para a produção narrativa das crianças.

### 5.1.5 Eu me lembro...

A intenção da oficina é continuar a estimular as crianças na elaboração de narrativas pessoais ou de memórias. Para isso, levei o texto “*Eu me lembro...*”, adaptado à realidade das crianças, e com uma música instrumental suave ao fundo pedi que prestassem atenção às frases lidas, com as quais as crianças poderiam estabelecer relações com lembranças de acontecimentos, pessoas, lugares, cores, sons, cheiros, entre outras de suas experiências.

*Eu me lembro*<sup>58</sup>...

*Eu me lembro da manhã em que encontrei meu cachorro morto do lado de fora de casa.*

*Eu me lembro de um velho vizinho que passava as tardes sentado na varanda de sua casa a olhar quem passava na rua.*

*Eu me lembro da primeira vez que consegui pescar um peixe.*

*Eu me lembro da primeira vez que tomei banho de rio.*

*Eu me lembro da primeira vez em que comi bolinho de chuva.*

*Lembro de minha vó me forçando a comer verdura.*

*Lembro da minha primeira professora.*

*Lembro do meu primeiro dia de aula e da minha primeira escola.*

*Eu lembro de uma vizinha que gostava de falar sozinha.*

*Lembro do cheiro do pão recém tirado do forno que a mãe fazia para nos esperar.*

*Lembro do cheiro do meu primeiro livro na escola.*

*Lembro da primeira casa onde morei e da rua onde eu brincava de bola com os amigos.*

*Eu lembro da primeira vez que consegui andar de bicicleta*

*Eu lembro do primeiro relógio que eu ganhei.*

*Lembro da cor da blusa de tricô que eu usava no inverno*

*Lembro do frio no nariz quando amanhecia tudo branco de geada.*

*Eu lembro ... de muitas coisas...*

Depois da leitura do texto, o enunciado: – *Alguém lembrou de alguma coisa e gostaria de nos contar?*

---

<sup>58</sup> Adaptação da versão traduzida e adaptada por Gilka Girardello (2014a, p. 32-33) do original de Paul Matthews (1996).

### 5.1.6 Por onde meus sapatos andaram<sup>59</sup>

Para iniciar o encontro, entreguei às crianças na roda um par de sapatos simbólico (confeccionado em material de E.V.A.) como um recurso cênico que pudesse se juntar à narração da história e potencializar a apreciação estética das crianças (MACHADO, 2004). No entanto, é importante lembrar que a narração oral de uma história pode ser feita sem nenhum recurso material, apenas com a voz, o corpo e a memória do narrador. Então, com as crianças sentadas no tapete, em roda, e sem seus sapatos, narrei o conto chamado “*A árvore dos sapatos*”.

A intenção foi narrar a história e, ao final, apresentar às crianças o enunciado *por onde meus sapatos andaram*, para estimulá-las a contarem um pouco sobre suas experiências. Ao final, indiquei que se imaginassem como o personagem da história, que se sentava ao redor de uma árvore para ouvir histórias que os moradores viajantes da comunidade lhe contavam: *por onde seus sapatos andaram, tudo o que viram e tudo que sentiram*, para que as crianças também contassem um pouco sobre suas experiências, qualquer coisa que quisessem.

---

<sup>59</sup> O título desta oficina é inspirado numa história em que, ao final, uma comunidade senta-se ao redor de uma árvore para ouvir por onde andaram os sapatos dos viajantes. Conheci esta história em 2009, narrada por Gilka Girardello, num encontro que marcava 10 anos de um grupo de contadores de histórias na cidade de Florianópolis/SC (a Oficina Permanente de Narração de Histórias da UFSC). Registro que a estratégia de oficina *por onde andaram teus sapatos?* foi proposta por Gilka Girardello, a partir de um reconto desenvolvido por ela, baseado em tema originalmente criado pelo escritor moçambicano Mía Couto que, até onde temos conhecimento, não chegou a escrevê-lo.

### 5.1.7 "Sopra o vento-norte"

#### *Sopra o vento-norte*<sup>60</sup>

*Trata-se de um exercício em que se narram algumas lembranças. A partir disso, cada vez que alguma criança sentir que aquela lembrança tem alguma verdade para ela deve trocar de lugar com outra criança. O objetivo é explorar com as crianças a ideia de que, apesar de sermos diferentes, temos experiências em comum (GIRARDELLO, 2011a, p. 14).*

Formamos uma roda e ficamos em pé.

Perguntei às crianças o que entendiam por narrativas pessoais e se saberiam me dar um exemplo. Algumas disseram: *é uma pessoa quando faz uma história com narrador e fica lendo pros outros; e conta; quando as pessoas contam sobre a vida deles.* Então, comentei com as crianças que era isso mesmo. Narrativa significa uma história e narrativas pessoais significam histórias que alguém conta sobre sua própria vida. Logo uma criança citou como exemplo o diário: *a gente escreve sobre as nossas coisas pessoais*

Na sequência, expliquei às crianças a proposta do exercício e iniciei a leitura, pausadamente, de algumas lembranças.

#### **Lembranças**<sup>61</sup>

- 1) *Alguém foi embora e eu senti muita saudade daquela pessoa...*
- 2) *Eu queria ir junto, mas eles não deixaram, eu tive que ficar em casa...*
- 3) *Foi quando brigaram comigo, e eu fiquei muito triste...*
- 4) *Eu ganhei algo que eu queria muito. Foi um dos dias mais felizes da minha vida...*
- 5) *A mãe preparou a minha comida favorita...*
- 6) *Foi um dia que eu senti muito medo...*
- 7) *Eu fui num lugar que eu nunca tinha ido antes e eu achei aquele lugar lindo...*

<sup>60</sup> Esta proposta foi criada no contexto das oficinas do Projeto *Secret Histories*, da Companhia PingChong, já mencionado.

<sup>61</sup> As lembranças narradas foram pensadas previamente pela pesquisadora. Para isso, foi considerada a faixa etária das crianças e alguns conhecimentos sobre elas adquiridos pelos encontros anteriores. Acrescento que este exercício também foi inspirado no projeto *Secret Histories*, da Companhia PingChong.

8) *Eu acordei à noite tendo um sonho muito bom...*

9) *Eu acordei à noite com um pesadelo...*

10) *Eu acordei tarde e quase que não pude ir pra escola...*

11) *Eu fiquei perdido e não sabia mais voltar...*

12) *Eu sonhei que várias coisas tinham acontecido e que a minha vida tinha mudado completamente...*

Todas as crianças trocaram de lugares na roda enquanto ouviam as lembranças sendo narradas. Durante as trocas de lugares, elas manifestaram risos e, algumas vezes, não conseguiram conter a história para si.

O exercício tem como propósito, principalmente, trabalhar com as crianças a ideia de que, mesmo elas sendo diferentes e com histórias diferentes, há experiências que lhes são comuns. Isso ajudou a desenvolver com as crianças a identidade do grupo e o conceito de pertencimento. Posterior ao exercício, as crianças iniciaram as narrações das experiências que se lembraram.

### **5.1.8 Continuando "Sopra o vento-norte"**

No encontro, pedi às crianças que pensassem nas histórias que haviam sido narradas na oficina anterior e que selecionassem uma, a que consideravam como a história mais especial e importante para elas. Depois, retomei alguns elementos narrativos com as crianças para que pudessem organizar suas narrações (o que aconteceu, quando, onde, como foi, por que, quem estava lá, como ela e as outras pessoas estavam se sentindo), e dei um tempo para elas pensarem sobre a história.

Enfatizo que este cuidado metodológico de indicar às crianças pensarem sobre elementos narrativos de suas histórias antes de as narrarem oralmente é pautado pelo entendimento de que é necessário e importante haver um “procedimento de ensino do texto oral” às crianças, assim como há com os textos escritos, para que seja possível instituir legitimidade ao texto oral e desenvolver com as crianças suas potencialidades de produção oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 151). Igualmente, Macedo; Sperb (2007, p. 236), ao discutirem sobre o desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais, destacam, a partir de autores<sup>62</sup> que também pesquisam sobre

---

<sup>62</sup> Sobre o uso de perguntas durante a narração infantil, Macedo; Sperb tomam como referência as pesquisas de Low e Durkin (2001) “Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and

narrativas infantis, que as perguntas servem como suporte para a narração e possibilitam à criança ampliar suas respostas, porque as perguntas “fornecem uma codificação para as histórias, que as encoraja a fazerem conexões entre os eventos”.

Na sequência, indiquei que as crianças se organizassem em grupos (com meninos e meninas juntos). Com os grupos formados, sugeri a elas contarem entre si a lembrança selecionada e depois escolher uma no grupo para ser contada ao grande grupo. Além disso, as crianças deveriam preparar uma cena para ser apresentada e que representasse a história. Isso elas poderiam fazer com gestos e falas, e ao final, ainda, deveriam apresentar uma palavra, frase ou gesto que representasse toda a emoção sentida *na* e *pela* história escolhida. Como forma de ajudar as crianças a decidirem por uma história nos pequenos grupos, indiquei, como critério, que escolhessem a história de que elas mais gostaram ou que mais tivesse lhes emocionado.

Observei, durante a oficina, as crianças, em *rodinhas*, contando entre si as histórias com risos e olhos arregalados que demonstravam que elas estavam bem envolvidas nas histórias<sup>63</sup> que estavam sendo contadas.

O sino bateu:

### ***Entrando no trigo***

*Descrição da cena: Jéssica e Camilly Vitória estão ajoelhadas e se balançam como se fossem pés de trigo. Enquanto isso, Vinícios Gabriel e Arthur andam pela sala e conversam sobre o dia que Arthur estava andando e de repente percebe que estava perdido, andando de um lado para o outro. De repente, Arthur reconhece a plantação de trigo e consegue voltar para casa. Juntos comemoram. (Vinícios Gabriel, Arthur, Jéssica e Camilly Vitória)*

***Frase final:*** *Não entre aonde você não consegue sair!*

---

retrospection: associations with children’s long term recall”, e Peterson e McCabe (1994) “A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill”.

<sup>63</sup> Neste dia, todas as cenas foram gravadas e filmadas.

Figura 11– Dramatização da história *Entrando no trigo*



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### ***Um pesadelo***

*Descrição da cena: Andrei e Camily Vandressa estão em pé segurando algo nas mãos e olhando para Ana Julia, que está deitada no chão dormindo e de repente começa rolar de um lado para o outro como se estivesse sonhando. Depois se levanta e anda de um lado para o outro sonolenta. Em seguida, Andrei e Camily Vandressa começam a andar atrás dela fazendo sons estranhos (uuuu) como se fossem fantasmas que a perseguem, e ela apavorada tenta fugir deles. Depois, Ana Julia volta a dormir. Andrei e Camily Vandressa tentam acordá-la, representando serem os tios de Ana Julia. Ela acorda e diz que teve um pesadelo.*

*Ainda, durante a encenação Ana Julia narra: “– Eu tive um pesadelo que tinha um monte de fantasma atrás e eu acordei e não sabia onde que acendia a luz. Fui tomar um copo d’água, e daí, depois do pesadelo eu não sabia onde que eu tava. Daí meu tio acordou e tava me batendo e daí eu levei um susto e desmaiei”.*

As crianças continuam a dramatizar a história:

Ana Julia diz que não quer pousar mais naquele lugar e que quer ir para casa. Seu tio (interpretado por Andrei) diz que a leva. Ela volta a dormir. (Camily Vandressa, Ana Julia e Andrei)

**Frase final:** O medo é assustador!

Figura 12 – Dramatização da história *Um pesadelo*



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### ***Perdido no milho***

*Josiane inicia narrando a história enquanto Vitor anda pela sala com um objeto na mão imitando ser um facão cortando algo: “– Era uma vez, o Vitor foi levar o facão pro pai e ele se perdeu no milho. Ele não achava mais e ele ia cortando o milho até achar. Mas daí um dia ele achou, mais tarde ele achou”.*

*Vitor ao final fala à Julia (interpretando ser sua mãe) que não achou seu pai e ela indica que ele guarde o facão. (Vitor, Julia e Josiane)*

Figura 13 – Dramatização da história *Perdido no milho*



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### 5.1.9 Lembranças, sonhos e desejos

Entreguei às crianças um pedaço de papel com três frases para serem completadas: Eu lembro... Eu lembro... Eu lembro... Antes de elas iniciarem seus registros conversei sobre as palavras sonho e desejo, para que as crianças dissessem o que pensavam sobre.

Com relação à palavra sonho elas disseram: *um momento bom; momento ruim; pesadelo; coisa ruim; é uma coisa que a gente tá dormindo e a gente tem; um sonho é quando a gente tá dormindo e sonha alguma coisa ou quando que a gente quer fazer alguma coisa; um sonho é quando é, tem dois tipos de sonho: um é quando a gente dorme que a gente tem um sonho bom ou sonho ruim, é, e o sonho é quando a gente quer alguma coisa e quer muito.*

Sobre desejo: *querer alguma coisa; que quer muito assim; é um pedido; o desejo é que a gente quer tipo é, comer alguma coisa e não tem e a gente tá com desejo daquela coisa; a gente quer uma coisa que a gente ganha.*

Complementei às crianças que sonho pode ser algo que sonhamos enquanto dormimos ou pode se referir a um desejo, algo que queremos. Então, durante a conversa, também lhes perguntei:

– *Alguém já sonhou com alguma coisa e depois isso aconteceu? Ou,*  
 – *Alguém já desejou, quis muito, que alguma coisa acontecesse e depois aquilo realmente aconteceu, de verdade?* (várias crianças manifestaram sim com cochichos e sinais com a cabeça).

Indiquei às crianças, a partir das perguntas e de suas lembranças, completarem as frases (eu lembro...) impressas no papel que lhes foi entregue no início do encontro. Comentei que elas não precisariam escrever toda a história no papel, apenas o enunciado da lembrança.

Figura 14 – As crianças escrevendo suas lembranças



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### **Lembranças escritas pelas crianças:**

*Eu lembro do meu presente de natal, um carro de controle remoto.*

*Eu lembro de ganhar um x tudo gigante.*

*Eu lembro que eu queria uma bicicleta e eu ganhei de aniversário do meu pai e do meu vô.*

*Eu lembro que eu queria um cachorro e eu ganhei.*

*Eu lembro que eu desejava ter um celular e no outro dia eu ganhei. Foi muito legal.*

*Eu lembro que eu sonhei que eu ia vim para a escola Epitácio Pessoa e no dia seguinte se realizou.*

*Eu lembro que eu ia ganhar uma piscina e no outro dia ganhei.*

*Eu lembro que eu ia ganhar uma barra de chocolate e ganhei.*

*Eu lembro que eu ia ganhar uma bicicleta quando eu tinha cinco anos.*

*Eu lembro de quando sonhei que ia ganhar duas barras de chocolate e no dia seguinte ganhei três chocolates.*

*Eu lembro do sonho que eu sonhei quinta passada.*

Embora, algumas vezes as crianças se utilizaram da linguagem escrita para expressar suas experiências, como foi o caso dos registros no diário, o foco do trabalho sempre foi a linguagem oral, isto é, de que as crianças produzissem histórias oralmente. Ainda assim, considero importante mencionar, de acordo com a perspectiva de linguagem assumida no trabalho, o entendimento de que a escrita é uma ordem da

linguagem diferente da fala e que requer operações intelectuais mais complexas do sujeito.

Depois dos registros iniciamos as narrações orais das lembranças das crianças.

No dia, ainda, iniciamos o encontro com música na roda. Arthur dedilhou uma música no violão, depois, segui tocando outras cantigas infantis sugeridas pelas crianças<sup>64</sup>. A ideia de levar o violão foi delas, pois algumas tocam esse instrumento e em encontros anteriores comentaram que gostariam de cantar uma música. Ao final, ficou combinado, a pedido das crianças, de eu levar o violão mais vezes, e de que as que soubessem tocar ensaiariam uma música em casa para os próximos encontros. Iniciar o encontro com música foi bastante apreciado pelas crianças, que foram bastante participativas nas cantigas e indicaram várias músicas para serem cantadas, conforme se lembravam. Além disso, há o entendimento de que as cantigas populares também são narrativas que, muitas vezes, contam histórias.

### **5.1.10 "Sopra o vento-norte" em desenho**

Conversei com as crianças para pensarem sobre as histórias que já haviam sido contadas nas rodas até aquele momento e para escolherem uma. Para ajudá-las a se lembrarem das histórias retomei com elas o nome das oficinas e as temáticas narradas, desde os primeiros encontros. Isso as ajudou e desse modo, cada criança escolheu uma história para ser ilustrada em formato de painel.

Destaco que uma das lembranças mais citadas pelas crianças foi a oficina *Sopra o Vento Norte* – como alguém disse: *da brincadeira* –, várias crianças manifestaram ter adorado o exercício e pediram, inclusive, para que acontecesse novamente. O interessante foi que desta oficina o que elas mais lembraram e mencionaram foram as histórias dramatizadas.

Depois, expliquei-lhes a proposta do trabalho e entreguei-lhes os materiais para confeccionarem seus painéis: cartolina, tinta guache, purpurina, cola, glitter, recorte de tecidos, materiais brilhantes para colagem, entre os materiais delas que também podiam ser utilizados. A ideia era dispor diferentes materiais para as crianças poderem compor seus desenhos como desejassem.

---

<sup>64</sup> Algumas cantigas infantis cantadas: *Ciranda cirandinha*, *Atirei o pau no gato*, *A casa*, *Pombinha branca*, *A barata diz que tem*, *O cravo e a rosa*, *Nesta rua*, entre outras.

Gostaria de destacar a organização das crianças durante a atividade e especialmente suas manifestações de prazer em produzir seus painéis. Ao me avistarem entrando na sala de aula e carregando diferentes materiais já demonstraram alegria: *oba, tinta!*, antes mesmo de me cumprimentarem. Ficou evidente em alguns comentários o quanto as crianças gostam de atividades como esta: *nossa, que legal, quanta tinta!; nossa sala parece um ateliê*. Além de comentários que também revelam que as crianças sentem falta de realizar atividades como esta.

Figuras 15 e 16 – As crianças durante a confecção dos painéis



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Procurei deixar as crianças bem à vontade para decidirem e pegarem os materiais que quisessem utilizar. Porém, a todo o momento, elas se dirigiam a mim para solicitar algum material ou mesmo uma cor de tinta. Parecia que sempre precisavam de meu consentimento. Depois de um tempo perceberam que podiam pegar o material que desejassem e no momento em que desejassem. Em conversa com as crianças, enquanto faziam os trabalhos, perguntei se gostavam de fazer atividades com tinta e prontamente elas responderam que sim, e a explicação foi *porque é legal; é porque dá de você pegar a tinta que você quer, passar, fazer o que que você quer, dá de colocar o tanto que tu quer*. Também

perguntei às crianças se faziam frequentemente atividades como aquela, com tinta, e as crianças disseram que não, além de um comentário que representa bem isso: *é milagre quando a gente faz.*

Atividades como estas, às vezes, são vistas por alguns professores como trabalhosas ou sinônimo de bagunça. No entanto, com este grupo o clima foi de muita tranquilidade. As crianças se auto-organizaram com o uso compartilhado dos materiais e conversaram entre si o tempo todo, mas não perderam o foco no trabalho que estava sendo realizado. Além disso, eu observei entre as crianças, enquanto produziam seus desenhos, gestos de solidariedade ao compartilharem dos mesmos materiais e cuidado com o trabalho do outro, mencionando inclusive elogios quando achavam que o desenho do colega estava ficando muito bonito: – *Que lindo, Ana!* (Julia).

O tempo para a realização desta oficina foi além do utilizado nos outros encontros, com mais de duas horas de duração. Mas a escola e a professora foram bastante receptivas ao trabalho e nos cederam o tempo que foi necessário, do mesmo modo que foi para as crianças. Pois para elas utilizar o tempo de outras disciplinas, como a aula de Artes e Educação Física, para finalizar o trabalho não foi problema, ao contrário, elas manifestaram que seu desejo era o de concluí-lo. Ao final, colamos todos os painéis na parede da sala de aula e combinamos que no encontro seguinte organizaríamos juntas um mural no saguão para que outras crianças da escola pudessem ver. As crianças acharam a ideia muito boa. No entanto, algumas manifestaram querer depois levar seus trabalhos para casa. Sobre isso, comentei que estava tudo certo. Também ficou combinado que no próximo encontro elas apresentariam seus painéis na roda e falariam sobre a escolha da história ilustrada.

Apresento as histórias ilustradas (os desenhos) com sua autoria e título, indicado pela criança ilustradora, seguido do nome dos narradores das histórias que foram ilustradas.

Figura 17. Autor: Arthur



Título: Perdido no trigo  
Narrador da história: Arthur

Figura 19. Autor: Andrei



Título: O tombo  
Narrador da história: Andrei

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Figura 18. Autor: Vinicius Gabriel



Título: Onde os meus sapatos andaram  
Narrador da história: Vinicius Gabriel

Figura 20. Autora: Julia



Título: Histórias do quinto ano  
Narrador da história: Julia

Figura 21. Autora: Josiane



Título: *Vitor perdido no milho*  
Narrador da história: Vitor

Figura 23. Autor: Vitor



Título: *O pesadelo da Ana*  
Narrador da história: Ana Julia

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Figura 22. Autora: Ana Julia



Título: *A minha história do pesadelo*  
Narrador da história: Ana Julia

Figura 24. Autora: Camilly Vandressa



Título do desenho: *Ter pesadelo é muito ruim*  
Narrador da história: Ana Julia

Figura 25. Autora: Jéssica



Título: *História da Ana: pesadelo*

Narrador da história: Ana Julia

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Figura 26. Autora: Camilly Vitória



Título: *O pesadelo: história da Ana*

Narrador da história: Ana Julia

É interessante observar que muitos dos painéis foram produzidos pelas crianças a partir da história de algum colega e não necessariamente da sua. Isso permitiu que elas, enquanto produziam seus painéis, pudessem dialogar com o autor da história para saber ou resgatar detalhes da narrativa, caso houvesse alguma dúvida, ou mesmo para alguma sugestão. Durante o desenvolvimento da atividade eu pude observar as crianças conversando com os narradores das histórias enquanto compunham seus desenhos.

Durante toda a oficina as conversas das crianças eram, principalmente, sobre os painéis que estavam criando. Elas conversavam entre si a todo instante para trocar ideias sobre cores ou algum material que poderiam utilizar, como a cor certa do retalho de tecido para compor a cama ou a roupa no desenho. Como nesta situação:

**Ana Julia:** – *Deixa eu ver se tem alguma cor parecida com o meu vestido que eu tava usando, com a minha camisola na verdade.*

**Ana Julia** ao achar um retalho de tecido parecido: – *Era bem desse tipo!*

**Camilly Vandressa:** – *Eu vou fazer a saia desse tipo.*

**Ana Julia:** – *Saia? Eu tava usando camisola.*

**Camilly Vandressa:** – *Ah, agora foi!*

As crianças conversaram sobre detalhes da história que estavam desenhando, inclusive fazendo comentários sobre o desenho do outro ou dando sugestões, mesmo quando a história ilustrada não era a sua:

**Julia:** – *Nossa Josi, quanto miiiilho!*

**Jéssica:** – *Mas se é pra se perder no milho tem que ser bastante, né!*

**Josiane:** – *E onde que vou fazer o Vitor agora?*

**Camilly Vitória:** – *Deixa um espaço pra fazer o Vitor, ué!*

**Alguém:** – *Faz ele aqui ó, e ele com um facão.*

**Andrei:** – *Eu sei desenhar um facão!*

**Ana Julia:** – *Agora Josi coloca, é, só um caminho de alguns milho, que o Vitor disse que ia cortando os pé de milho!*

Em outra situação Ana Julia percebe que sua história está sendo ilustrada por vários colegas e comenta: – *todo mundo fez a história minha, que coisa!* Ou, ainda: – *quero ver a arte que fizeram do meu desenho* (referindo-se a sua história). Ela olha alguns painéis e diz que está tudo certo ou, algumas vezes, indica sugestões, como ocorreu com o desenho da Jéssica: – *tem que fazer eu deitada, daí tem que fazer eu dormindo, caindo nas coisas, daí eu tenho que desmaiar, daí o tio tem que me buscar...*

Uma observação referente à história da Ana Julia (seu pesadelo): essa história foi a que mais apareceu nas produções ilustradas das crianças, e o argumento delas sobre isso foi porque era uma história fácil de desenhar e porque havia fantasmas. Avalio que pode ter sido pelo fato de uma criança observar a outra iniciando seu desenho, achá-lo bonito e interessante e querer reproduzir a mesma ideia, ou motivada pela intenção de dar *continuidade à experiência do outro*<sup>65</sup>.

Por indicação das crianças, os painéis foram confeccionados individualmente, isto é, cada uma produziu o seu desenho. No entanto, isso não impediu que houvesse entre elas interação, compartilhamento de ideias e de sugestões, troca de materiais e até mesmo de ajuda para que o colega conseguisse acabar seu trabalho.

A proposta da oficina era a de que as crianças produzissem um desenho a partir de alguma história já narrada e não o inverso – primeiro desenhar e depois contar uma história sobre o desenho –, pois avaliei que isso poderia limitar a capacidade de produção narrativa das crianças. Além de que as crianças ilustrarem alguma história que já havia sido narrada nas rodas lhes permitiu ter muito mais elementos na sua produção ilustrada.

Aponto outra observação de cunho metodológico. Desde o início da pesquisa, em atividades de orientação, discutindo possibilidades de estratégias metodológicas para a pesquisa de campo, tínhamos a ideia de poder desenvolver, em algum momento, alguma proposta que permitisse às crianças se envolverem em alguma atividade, artística e com trabalhos manuais, para que pudessem, enquanto realizassem a atividade, conversar entre si e contar histórias espontaneamente. Mas, com base na experiência que tive com as crianças durante a produção dos painéis (dos desenhos), observei que elas poderiam se envolver muito com a atividade (artística e manual) e não contarem muitas histórias espontaneamente. Neste sentido, nesta oficina, antes de iniciar os trabalhos falei às crianças que poderiam durante a confecção de seus trabalhos conversar entre si e contar histórias que desejassem. E de fato ocorreram muitas conversas descontraídas entre as crianças. Como, por exemplo, uma lembrança que surgiu:

**Vinícios Gabriel:** – *Lembrei do trabalho que a gente pintou com tinta e que a profe carimbou na folha, ano passado.*

**Ana Julia:** – *Era tão legal!*

---

<sup>65</sup> Este processo será melhor discutido no capítulo 6.

**Vinícios Gabriel:** – *É, o ano passado a gente pendurou na parede. Era eu, a Camilly e a Jéssica e o Vitor.*

**Ana Julia:** – *Eu me lembro que a professora disse que não era pra colocar, a gente tinha feito um vaso, eu, a Roberta e a Julia. A professora disse que não era pra colocar uma florzinha no meio. A gente fez que colocou, a professora disse: – Ai que lindo! Daí a gente colou depois. Ela disse que não era pra colar! (voz enfática)*

Ao final, ainda, perguntei às crianças o que haviam achado da experiência da oficina – escolher uma história e fazer um desenho sobre ela – e elas responderam: –  *muito legal*, entre outros comentários, dos quais destaco alguns:

**Julia:** – *Legal! Vamos fazer toda a vez assim?!*

**Ana Julia:** – *É, legal, divertido porque a gente pintou com tinta e colocou um monte de brilho, dessas coisas e foi legal.*

**Camilly Vitória:** – *É, foi legal porque nós fez as histórias um do outro.*

**Jéssica:** – *É que a gente podia escolher a história que quisesse e fazer a nossa ideia! Interpretar o texto dos outros com a ideia da gente.*

**Pesquisadora:** – *E como é colocar a nossa ideia?*

**Jéssica:** – *Não sei!*

**Camilly Vitória:** – *Eu sei! É quando você pega a história dos outros e vai fazendo do seu jeito.*

**Ana Julia:** – *É, tipo, pega a história é, que nem a Camilly pegou a minha história e fez do jeito dela! Fez simples, mas do jeito dela.*

**Arthur:** – *Eu achei legal porque tinha bastante enfeite e a gente podia usar a criatividade da gente.*

Minhas impressões, a partir desta oficina, foram que para as crianças o prazer – *legal* – em desenvolver esta atividade esteve relacionado a vários fatores como a liberdade de escolha e autonomia que foi permitida a elas. Desde a possibilidade de poderem escolher a história até a utilização dos materiais, especialmente porque neste dia havia diferentes possibilidades. No entanto, avalio que muitos destes materiais são corriqueiros na escola, como é o caso das tintas, e muito apreciados pelas crianças, como ficou evidente em seus relatos.

Ainda, a partir desta experiência com as crianças, lembrei-me de alguns apontamentos de Freinet, sobre a importância da auto-organização das crianças e de lhes darmos autonomia em sala de aula, isto é, passar “ao máximo a palavra à criança, proporcionando-lhe, individual e cooperativamente, uma iniciativa máxima no âmbito da comunidade, esforçando-se mais em prepará-la que em dirigi-la”

(SAMPAIO, 1989, p. 82)<sup>66</sup>. E quando desenvolvemos trabalhos em sala de aula como este, por exemplo, com tintas, e conseguimos ver as crianças se auto-organizando e desenvolvendo suas atividades, é um indicativo de que temos, ainda, muitas práticas autoritárias em sala de aula. Portanto, citando ainda Freinet: “daí às crianças a liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará” (SAMPAIO, 1989, p. 84)<sup>67</sup>.

Em conversas anteriores com as crianças e permitindo que elas indicassem algo que gostariam que ocorresse nos encontros, elas sugeriram que houvesse momentos para poderem desenhar suas histórias. Portanto, foi pensando nisso que o encontro foi preparado.

### 5.1.11 Por que escolhi esta história?

A roda do dia foi para que cada criança pudesse apresentar o seu painel e falar sobre ele, em especial sobre a escolha da história que havia ilustrado.

#### *A minha história do pesadelo*

*Ana Julia: – Eu fiz essa história porque eu achei legal, porque o dia que eu tive esse pesadelo eu tava na casa da minha tia, daí, o meu pesadelo foi que eu tava, que tinha um monte de fantasma me perseguindo, daí na hora que eu acordei parecia que tinha um monte de fantasma, por onde eu olhava. Daí eu fui pegar um copo de água, daí eu fui me batendo tudo. Daí eu não sabia onde que era a luz. Daí eu tava no quarto, eu fui pra pia tomar água e depois, deixa eu ver aqui (olhando para seu desenho), eu vi que tinha um fantasma é, daí eu corri, eu me bati no sofá, eu bati a cabeça e comecei a ficar com dor de cabeça. Depois eu fui andando e caí em cima de um vaso de flor, e andei até, deixa eu ver aqui (novamente olhando para o seu desenho), até na janela pra ver se tinha alguém lá fora, porque lá na casa do meu tio tem quatro casa perto. Daí, olhei pela janela e não tinha ninguém, daí eu olhei assim pra fora e tinha um fantasma todo cheio de sangue. Daí eu fui e entrei no quarto de novo, daí caí em cima do guarda-roupa, o guarda-roupa caiu porque ele era pequenininho, daí eu andei, eu tava*

---

<sup>66</sup> Referência às Invariantes Pedagógicas de Freinet. Invariante nº 4: A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.

<sup>67</sup> Referência às Invariantes Pedagógicas de Freinet. Invariante nº 7: Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que não seja a mais vantajosa.

*sangrando, daí, de repente, eu bati na mesa, meu tio veio, eu vi ele, eu desmaiei e daí ele chamou a minha tia e daí eles me acordaram e me levaram pra casa. Deu!*

Observação: esta narração está com mais detalhes do que a outra vez em que ela a narrou.

### ***Perdido no trigo, aterrorizante***<sup>68</sup>

**Arthur:** – *Eu fiz esse desenho por causa que aquele dia eu e meu primo tava perdido no trigo. A gente entrou e daí não conseguia mais sair. Daí a gente foi pra um lado, foi pra outro, foi pra um montão de lugar e não achamos saída. Até que uma hora a gente achou a saída.*

### ***História da Ana: pesadelo***

**Jéssica:** – *Eu escolhi essa história porque era um pesadelo muito engraçado, pesadelo da Ana. E só!*

**Pesquisadora:** – *E o que você mais gostou nesta história que te levou a escolhê-la?*

**Jéssica:** – *Na hora que a Ana contou dos fantasmas.*

### ***Vitor perdido no milho***

**Josiane:** – *Eu gostei dessa história por causa que o Vitor, ele ficou perdido no milho e eu e a Julia ficamos procurando ele (referindo-se à dramatização da oficina *Sopra o vento norte*).*

**Pesquisadora:** – *E o que você mais gostou nesta história que te levou a escolhê-la?*

**Vitor:** – *Que eu me perdi.*

**Josiane:** – *Eu gostei mais porque o Vitor foi dá o facão pro pai e ele se perdeu e não conseguia achar. E daí quando eu fui procurar ele eu também me perdi (referindo-se à dramatização).*

### ***O pesadelo: história da Ana***

**Camilly Vitória:** – *Eu gostei dessa história porque a Ana tinha sonhado que ela via fantasma. Daí eu gostei da história dela e eu fiz essa história aqui (o desenho).*

**Pesquisadora:** – *E o que você mais gostou nesta história que te levou a escolhê-la?*

**Camilly Vitória:** – *Porque a Ana, ela ficava vendo fantasma, e ela foi beber água e daí ela ficava se batendo. Essas coisas.*

---

<sup>68</sup> Título sugerido pelo narrador.

### ***Histórias do quinto ano***

**Julia:** – *É porque ano passado eu tava na festa junina, daí eu tava dançando quadrilha, daí enquanto eu tava dançando eu levei um tombo e ninguém percebeu (risos).*

Observação: o desenho da Julia não foi sobre nenhuma história que havia sido narrada antes nas rodas.

### ***Ter pesadelo é muito ruim***

**Camilly Vandressa:** – *Eu achei muito engraçada.*

**Pesquisadora:** – *O que você achou de mais engraçado na história?*

**Camilly Vandressa:** – *A Ana com medo!*

**Pesquisadora:** – *E por que você escolheu esta história e não outra?*

**Camilly Vandressa:** – *Porque eu achei mais legal.*

**Pesquisadora:** – *E o que você achou que era mais importante desenhar?*

**Camilly Vandressa:** – *Um fantasma e que a Ana tava com medo.*

**Pesquisadora:** – *E o que mais você desenhou?*

**Camilly Vandressa:** – *A cama que a Ana tava deitada e ela gritando meu Deus, porque ela tava com muito medo.*

### ***Onde os meus sapatos andaram***

**Vinícios Gabriel:** – *Eu escolhi essa história por causa que é por onde os meus sapatos passaram. Andei por uma estrada, na grama, um caminho e as pedrinhas. E eu desenhei a lua porque eu saio meio de madrugada e de dia porque eu tava na escola com meu calçado e eu gostei dela (a história) porque era meu sapato novo.*

### ***O pesadelo da Ana***

**Pesquisadora:** – *Conta para nós por que você escolheu essa história?*

**Vitor:** – *Porque tinha os fantasmas!*

**Pesquisadora:** – *E o que mais chamou sua atenção nesta história?*

**Vitor:** – *Era fácil de desenhar. Ah, por causa que ela desmaiou.*

**Camilly Vitoria:** – *Ele ia fazer a história do Vini, só que daí, não, do Arthur ele ia fazer. Só que daí eu falei: vamos fazer a história da Ana, e ele bem assim: – Ah, eu também vou fazer, mais fácil de desenhar!*

### **O tombo**

**Andrei:** – *Eu caí da bicicleta. Eu tava descendo, indo lá na minha tia, daí tinha um pouco de pedrinha, era na grama, daí em vez de frear o pneu de trás eu freei o pneu da frente e caí no chão.*

**Pesquisadora:** – *Conta para nós sobre os detalhes do seu desenho.*

**Andrei:** – *Ela era vermelha (referindo-se à cor da bicicleta no desenho).*

**Pesquisadora:** – *Você lembra quando aconteceu?*

**Andrei:** – *Acho que foi ano retrasado.*

Os relatos das crianças explicando por que escolheram aquela história, dentre tantas, para ilustrar, são representações de como foi, para elas, a experiência com aquela história. Isto é, a experiência de um ouvir a história do outro e sentir de alguma maneira que aquela história, a experiência do outro, lhe *passou*, lhe *tocou* – retomando palavras de Larrosa (2002). Minhas considerações são de que a experiência de ouvir o outro permitiu às crianças relações muito ricas no processo de suas formações, pois envolveu relações de alteridade, de afetos, de trocas e de compartilhamento.

Figura 27– Mural dos painéis das crianças organizado no saguão da escola



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### 5.1.12 A história de uma colcha de retalhos

Apresentei às crianças o livro intitulado *Colcha de retalhos* (SILVA, 2010). A história era sobre uma vovó que reuniu várias histórias em uma colcha de retalhos, e cada pedaço de tecido contava uma história, uma lembrança vivida ou uma saudade. Iniciei apresentando a capa do livro às crianças para instigá-las a pensar em sobre o que poderia ser aquela história, e logo elas comentaram: *igual nosso tapete, roupa, retalho, tesoura, linha, uma colcha*.

Depois, perguntei às crianças sobre que história o escritor poderia ter criado sobre uma colcha de retalhos, e sobre isso elas disseram: *é que eles estavam com frio e por isso fizeram uma colcha; que ela (a vovó) achou ele (o menino) e deu uma coberta pra ele*. Em seguida narrei a história às crianças com o uso do livro.

Após ouvirem a história, as crianças narraram histórias que lembraram, e que tiveram como temas centrais, de maneira especial, a saudade e os avós. Mais uma vez a narrativa literária potencializou as crianças a narrarem experiências pessoais, como é o caso da próxima oficina que apresento.

### 5.1.13 Nossas roupas contam histórias

A partir do encontro anterior (a história de uma *Colcha de retalhos*), pedi<sup>69</sup> às crianças que trouxessem alguma roupa ou algum tecido que tivesse um significado muito importante para elas. Tal significado poderia não ser necessariamente relacionado às crianças, mas a qualquer pessoa que conhecessem. Pedi também que, ao trazerem a roupa ou o tecido, contassem uma história.

A maioria das crianças levou sua roupa de batizado, como pode ser observado nas imagens a seguir. Há a possibilidade de que durante o intervalo dos encontros elas tenham trocado ideias sobre o que poderiam levar, e uma pode ter influenciado a outra.

Destaco que em todos os encontros, antes de as crianças iniciarem suas narrações, eu buscava orientá-las a lembrarem de todos os detalhes possíveis de suas histórias, e indicava que utilizassem alguns elementos narrativos. Foi interessante porque, num momento mais avançado da pesquisa, como no dia desta oficina, eu não precisei mais dizer isso, as crianças mesmas indicaram ao grupo o que deveria ser

---

<sup>69</sup> Para explicar o pedido e a finalidade da atividade, em conjunto com a equipe pedagógica da escola, enviamos um bilhete aos pais.

considerado no roteiro da narração: *Quem estava lá é uma coisa que tem que falar. Quando. Por que. Como se sentia...*

Figura 28 – Josiane com seu vestidinho



Figura 29 – Ana Julia com a roupa de seu batizado



Figura 30 – Camilly Vitória com a blusa que ganhou da tia



Figura 31– Andrei com a roupa de seu time de futebol



Figura 32 – Julia com o vestido de seu batizado



Figura 33 – Camilly Vitória com o vestido de seu batizado



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Figura 34 – Vinícios Gabriel com a roupa de seu batizado



Figura 35 – Arthur com a camiseta de uma escola



Figura 36 – Vitor com a roupa de seu batizado



Figura 37– Professora Salette com o casaquinho de 52 anos e a gravatinha de 25 anos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### 5.1.14 Colcha de retalhos

*A mãe da Branca de Neve costura, e, do lado de fora, a neve cai. Quanto maior o silêncio, tanto mais honrada a mais silenciosa das atividades domésticas. Quanto mais cedo escurecia, tanto mais frequentemente pedíamos as tesouras. Então, ficávamos, nós também, horas seguindo com o olhar a agulha, da qual pendia indolente um grosso fio de lã. Pois sem dizê-lo, cada um de nós tomara de suas coisas que pudessem ser forradas –*

*pratos de papel, limpa-penas, capas – e nelas alinhavávamos flores segundo o desenho. E à medida que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedía à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual, no direito me aproximava da meta.*

*Walter Benjamin (2011, p. 122)<sup>70</sup>*

Benjamin disse que nem tudo que o sujeito vive pode ser validado como conteúdo de uma verdadeira e autêntica troca de experiências. Isso estaria, para Benjamin, associado às atividades de trabalho do sujeito, no campo ou na cidade, em que nas mais antigas formas de trabalho, em diferentes ritmos e práticas, o tédio é compreendido como “o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”. Mas, para Benjamin, isso não existe mais. E, por isso, “desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes”. Pois, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1994, p. 204-205). E, sobretudo, porque, segundo o autor, não há mais a troca de experiências.

Foi a partir desses preceitos benjaminianos que a *Oficina Colcha de retalhos* foi pensada, especialmente com o propósito de que as crianças pudessem se envolver com uma atividade artesanal e, coletivamente, pudessem ouvir e contar suas histórias, espontaneamente.

Nos primeiros encontros eu já havia comentado com as crianças sobre a ideia de fazermos uma colcha de retalhos, a qual poderia depois ser utilizada como um tapete para contarem histórias. Então, retomei a proposta e perguntei a elas como poderíamos realizá-la, e logo elas sugeriram: *precisamos de retalhos; a gente pega um retalho e cada um traz algum; com cola quente ou com costura? Oh, profe, quem que tem retalho pode trazer um pedacinho pra colocar na colcha.* Dei a sugestão às crianças de fazermos a colcha de retalhos com cola específica para tecido, para não corrermos o risco de nos machucarmos com agulhas e porque também precisaríamos de várias pistolas de cola quente. Elas aprovaram a ideia.

---

<sup>70</sup> *Infância em Berlim por volta de 1900. A caixa de costura* (BENJAMIN, 2011, p. 120-122).

Além disso, havia o interesse de saber o que a *colcha de retalhos* representaria e significaria para as crianças, incluindo o fato de elas a confeccionarem. Para isso deixei que elas indicassem as sugestões metodológicas, ou seja, que elas propusessem as formas de realizarmos o trabalho e assim poderem também definir seu sentido. De fato, eu tinha uma proposta provisória, mas não queria que a proposta principal do trabalho fosse por mim sugerida, mas que viesse das crianças. Eis que delas vieram algumas sugestões muito significativas.

**Pesquisadora:** – *Sobre o que faremos a nossa colcha de retalhos (nosso tapete)?*

**Julia:** – *Sobre a história.*

**Pesquisadora:** – *Mas que história?*

**Outras crianças:** – *Sobre essa que a gente ouviu (referindo-se ao livro “Colcha de retalhos”).*

**Pesquisadora:** *Lembrei às crianças de que a colcha de retalhos da história do livro tinha vários retalhos de tecido e de que cada um contava uma história.*

**Ana Julia:** – *Profe, tipo, é, quem que tem retalho em casa pode pegar um e pensar por que que trouxe aquele retalho, pensando, é, em alguma lembrança que já teve. Daí coloca no tapete e se lembra que aquele retalho é daquela história.*

**Julia:** – *Ah, mas tem que ser retalho colorido, né gente?!*

**Laura:** – *E se alguém tiver mais que um, né. Não só um retalho!*

Os relatos das crianças reforçam a proposta pensada para a confecção da colcha de retalhos. Por fim, decidimos que faríamos uma colcha de retalhos para ser utilizada como um tapete e a partir disso combinamos os materiais necessários e o que cada uma poderia trazer. Neste caso, ficou combinado de as crianças levarem retalhos de tecidos e tesoura, e eu fiquei responsável por levar retalhos de tecido e o restante dos materiais necessários (cola de tecido e um tecido maior para servir de base à colagem dos retalhos).

Ênfase que esta oficina teve várias intenções. Uma delas era de que a composição da *colcha de retalhos* fosse a representação das histórias e experiências das crianças, como uma expressão materializada por seleção de cores, formas, tamanhos e tecidos. E de fato, uma das principais experiências que ficou materializada nesta atividade foi a experiência do encontro com as crianças neste trabalho de pesquisa. Além disso, a proposta era de que a produção da colcha fosse, também, um momento de descontração em que as crianças pudessem, durante a confecção da *colcha de retalhos*, conversar entre si e contar alguma

história, inclusive, relacionada a algum retalho de tecido que haviam trazido para o trabalho ou simplesmente, porque estariam reunidas em uma atividade artesanal pudessem compartilhar alguma história de que naquele momento poderiam lembrar. O que de fato ocorreu.

Por isso, procurei deixar esta proposta clara para as crianças, isto é, a de que se sentissem à vontade para conversar durante a atividade. Pois a intenção era tornar o momento uma possibilidade de criação de histórias para as crianças, com um encaminhamento teórico-metodológico que tivesse, novamente, uma perspectiva benjaminiana – como na oficina *Sopra o vento-norte em desenho* – em que as crianças pudessem se envolver com um trabalho manual, de criação e de encontro, que ao mesmo tempo lhes possibilitaria compartilhar de suas experiências, ou seja, das suas histórias.

Esta oficina teve duração de mais de duas horas, um tempo que não vimos passar, devido ao envolvimento e à concentração de todos para poder logo terminar e ver como tudo ficaria no final. No entanto, foi previsto que a atividade demandaria mais tempo que os encontros normais, por isso a direção, a equipe pedagógica da escola, os professores e as crianças foram avisados com antecedência sobre este tempo necessário, e a isso se demonstraram muito favoráveis.

Para compor a *colcha de retalhos* nos organizamos em roda sobre o tapete em que costumávamos nos sentar e arrumamos todos os materiais que tínhamos à disposição: um tecido grande que serviu de base estendido ao centro, os retalhos que tanto eu quanto as crianças havíamos trazido. Depois, com todas as crianças ao redor do tecido base, eu as orientei sobre como poderiam fazer para juntar os retalhos e colá-los, e que seria preciso fazer isso coletivamente, pois os retalhos iriam se encontrar e formar um único tecido. Porém, deixei claro às crianças que a definição da composição das cores, dos tecidos, o tamanho e o formato seria sempre uma decisão delas.

A partir disso as crianças se organizaram em duplas para dividir alguns materiais, como cola e tesoura, e também para trocar ideias na seleção dos retalhos, depois definiram um espaço no tecido-base e iniciaram o trabalho. Ressalto que toda a atividade foi desenvolvida com muita parceria e interação entre as crianças, uma ajudava a outra. Algumas vezes observei que algumas crianças só colavam o retalho após ter o aval final da outra, como uma confirmação de que aquela escolha estava certa.

Eu estive junto com as crianças o tempo todo, auxiliando-as e orientando-as, mas procurando intervir o mínimo possível no trabalho. Por outro lado, estive muito atenta às conversas das crianças,

especialmente quando percebia que dali surgiria alguma história, para que, se necessário, eu pudesse fazer alguma pergunta e saber mais sobre a experiência.

Em um momento Laura perguntou se os tecidos que eu havia levado continham alguma história. Esta pergunta me parece ser uma evidência de que a proposta da atividade estava bem presente no horizonte do trabalho. Respondi a ela que sim, pois eram os retalhos que haviam sobrado do tapete que eu havia feito para poder me encontrar com elas e ouvir e contar histórias, isto é, do trabalho de pesquisa que eu estava desenvolvendo.

Durante todo o tempo em que as crianças estiveram envolvidas com o feito da *colcha de retalhos*, suas conversas foram principalmente relacionadas à atividade, isto é, sobre a decisão de que retalho colar, como o recortar ou colar, sobre a divisão do espaço no tapete ou até mesmo para decidir que figura do retalho ficaria melhor na colcha, se a *corujinha* ou a *flor*. No entanto, junto às conversas, algumas histórias se fizeram, motivadas por algum retalho de tecido que lhes trouxe uma lembrança.

### ***O retalho da coberta do pai***

**Ana Julia:** – *Esse pedaço aqui é desde que o meu pai era pequenininho, da coberta do pai. Esse paninho foi uma coberta de quando meu pai tinha uns dois aninhos.*

**Pesquisadora:** – *Quem contou isso para você?*

**Ana Julia:** – *O pai! Na verdade foi minha vó, né, mas o pai contou de novo.*

### ***O retalho do Mickey***

*Ao selecionar um retalho de tecido que ele mesmo trouxe, Vinicios Gabriel comenta:* – *Era de quando, era uma fronha de quando eu era criança, eu usava. Quando eu era menorzinho.*

**Camilly Vitória:** – *É, porque você ainda é criança!*

### ***O retalho da fronha de um travesseiro***

**Ana Julia:** – *Essa que a Josi tá fazendo (referindo-se ao retalho da colega) foi da minha irmãzinha. Eu não me lembro o que que foi. Eu acho que foi a fronha de um travesseiro. A minha mãe virava ela e a Ju dormia.*

### ***O retalho de pata de cachorro***

**Camilly Vitória:** – *Olha esse retalho aqui! (com imagem de patas de cachorro).*

*Agora eu ganhei mais um cachorro. Ele é todo peludinho. Eu ganhei de aniversário do namorado da minha prima e ele deu o nome dele de Neguinho, só porque ele é pretinho. E daí, o tio do Vinícios trouxe o cachorro de volta com um nome mais engraçado do mundo: Ernesto, nome do cachorro.*

### ***O retalho da cortina***

**Camilly Vitória:** – *A minha mãe ela tem uma cortina que tem este mesmo tecido aqui e é igual o desenho.*

**Vinícios Gabriel:** – *Minha vó tem uma cortina igual essa daí, o desenho é igual.*

E depois, o que faríamos com a colcha?

Após a conclusão do trabalho as crianças se deslumbraram com a arte que haviam feito. Acharam-na muito bonita, deitaram ao chão e se cobriram com a colcha e depois registramos algumas fotos. Porém, precisávamos decidir o que fazer com aquele material. Então, perguntei isso às crianças e elas manifestaram seus desejos de que a colcha ficasse na escola. Ou, como Vitor, que argumentou que a colcha deveria ficar na sala: – *Pode deixar na sala, senão não vale! A gente ajudar e deixar os outros levar pra casa!* Na sequência outras crianças concordaram com ele: – *É verdade! Concordo!*

Depois desta decisão combinamos que no próximo encontro organizaríamos juntas no saguão da escola um espaço (um mural) para expor a *colcha de retalhos* às outras crianças da escola. Todas aprovaram a proposta.

Figuras 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 – As crianças confeccionando a colcha de retalhos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### 5.1.15 No caminho de volta para casa

A ideia de acompanhar as crianças no trajeto de volta para casa esteve presente desde o início da pesquisa, seguida da intenção de poder me aproximar e conhecer, enquanto pesquisadora, um pouco mais do cotidiano das crianças e de suas outras experiências que não fossem no espaço escolar. O que envolvia, principalmente, a oportunidade de poder conhecer outras histórias que elas, em outro espaço de suas vidas, poderiam contar.

Todas as crianças da turma do 5º ano utilizavam o transporte escolar para ir à escola, da mesma forma que quase todos os alunos que frequentam a escola Eпитácio Pessoa. Das crianças envolvidas na pesquisa, sete utilizavam o ônibus escolar e quatro a Kombi. Dentre elas, ainda, duas crianças precisavam pegar dois ônibus, tanto na ida à escola quanto na volta para casa.

Eu acompanhei as crianças no trajeto para casa duas vezes. Uma foi com o ônibus e a outra com a kombi. Permaneci no ônibus e na kombi até que as crianças da pesquisa descessem no seu trajeto final. No entanto, não acompanhei as duas crianças no segundo ônibus, pela dificuldade que seria retornar depois. Também, não pude acompanhar uma criança, pois ela utilizava outra kombi e, na semana combinada com o motorista para eu acompanhá-la, seus pais já haviam solicitado sua transferência para outra escola. O tempo de permanência com a maioria das crianças dentro do ônibus e da kombi foi em torno de quarenta minutos a cada viagem, exceto com algumas crianças que moravam mais próximo da escola, cujo tempo foi menor.

As crianças disseram que todos os dias, durante o trajeto, tanto no ônibus quanto na kombi, vão sempre conversando. Então, combinei com elas que, durante o caminho, poderíamos ir conversando, e que elas poderiam me contar suas histórias. Então, *no caminho de volta para casa*, algumas histórias se fizeram...

Conforme passávamos por alguns lugares, as crianças me relatavam alguma coisa. Ana Júlia e Arthur disseram saber muitas coisas porque passam muitas vezes por aqueles lugares. Em outras situações, relataram-me algo sobre as propriedades, indicando conhecerem os proprietários e o que costumam plantar ou o que havia no lugar, como o açude, o campo, a piscina. Além disso, também iam me apresentando o caminho e indicando as direções e o nome das comunidades, como a *Secção Progresso*, a *Secção São Miguel* e a *Barra Grande*. Ou, algumas vezes, tentavam me mostrar ao longe a direção de suas casas:

**Andrei:** – *Profe, você tá vendo aquela plantação de aveia? Que tem uns rastros? Lá, mais pra frente, é onde que eu moro. Lá pra trás.*

Andrei, junto à Camilly Vitória, era um dos que mais permanecia dentro do ônibus. Ele relatou que fica quase uma hora dentro do ônibus, considerando que precisa pegar dois para voltar pra casa. Assim era com a Camilly Vitória que, depois que descia do segundo ônibus, ainda precisava andar muito. Ao lhe perguntar quanto tempo, ela não soube me dizer, mas reafirmou ser *muito*. E o motivo, ela disse que era porque as estradas estavam muito ruins, e o ônibus não podia passar pelo lugar. Uma situação semelhante aconteceu com Arthur:

**Arthur:** – *Há um ano atrás a gente chamou o jornal pra falar das estradas lá, perto da minha casa, porque o ônibus não tava mais passando, e eu tinha que ir lá na bodega, lá em cima!*

Durante o trajeto as crianças me contaram sobre um lugar que consideram ser o *fim do mundo*.

### ***O fim do mundo***

**Arthur:** – *O Paulo, quando ele ia na escola, ele morava junto com a Camilly. Daí o Paulo falava pra mim que ele morava no fim do mundo.*

**Andrei:** – *Mas não é o fim do mundo! O vizinho dele que mora lááá numa roça que o meu pai colhe, o seu Vino.*

**Pesquisadora:** – *Mas por que chamam o fim do mundo?*

**Camilly Vitória:** – *Ah, porque não tem nada em volta. Só tem mato e mato!*

**Andrei:** – *Só tem mato e árvore, tem um rio. Daí, lá, onde que o seu Vino mora tem um rio e daí tem mais roça pra lá.*

**Camilly Vitória:** – *Ele sim mora no fim do mundo! Ele mora numa casinha beemm longe, daí tem só uma estrada que pára lá na casa dele. Daí pra baixo tem roça, pra trás tem roça, do lado de cima tem roça. É tudo roça!*

**Andrei:** – *E não tem por onde sair. Lá vai só até uma parte e acaba as estradas.*

Avalio que a imagem que algumas crianças têm sobre o lugar como o *fim do mundo*<sup>71</sup> pode estar relacionada às suas próprias

---

<sup>71</sup> Para a expressão “o fim do mundo”, encontrei no trabalho de Rosa Maria Martelo, a partir da narrativa literária, uma definição. Para a autora, podemos chamar fim do mundo à alteração substancial de um determinado estado de

experiências com outros lugares mais urbanizados, como é o caso de Camilly Vitória e Paulo (mencionado na história) que moraram em São Paulo, e de Arthur, que já esteve no Rio Grande do Sul e na Bahia. No entanto, isso não significa dizer que esses lugares não possuem espaços não urbanizados.

Em nenhum momento percebi as crianças reclamarem de ter de andar de ônibus ou de kombi todos os dias. Somente algumas comentaram gostar mais de outro ônibus porque os bancos são melhores e as janelas abrem mais, principalmente porque no verão é muito quente. Por outro lado, as outras crianças disseram preferir a kombi porque anda mais rápido, *o ônibus é muito lerdo*. Porém, uma das suas reclamações e que tem relação com o transporte escolar é a necessidade de terem de levantar muito cedo todos os dias (entre cinco e meia e seis horas da manhã). Mas, para as crianças que moram no campo, isso é rotineiro, isto é, terem de se deslocar até a escola com transporte escolar ou, em algumas situações, ainda, fazerem caminhadas, como é o caso da Camilly Vitória, que utiliza dois ônibus e ainda faz uma longa caminhada até em casa, todos os dias.

No trajeto com as crianças na kombi elas me disseram que quando todas tivessem descido, começariam a entrar outras crianças que estudam à tarde na escola. A partir desta experiência, pude perceber como as crianças que estudam à tarde também precisam pegar o transporte cedo. Aproximadamente às doze horas e dez minutos já havia crianças embarcando na kombi, para a aula que só começaria às treze horas e trinta minutos.

No trajeto de kombi, Vitor me chamou a atenção para um avião que queria me mostrar e que fica no meio de uma plantação, e que avistaríamos pelo caminho.

**Vitor:** – *Passa a casa da Julia, lá no morro que desce tem o avião. Não sei se eles não viraram ele pra cima, assim. E um avião desceu ali. Passou lá em casa bem baixinho pra descer assim. Eles estão construindo uma pista.*

Fica perceptível que o avião se tornou um elemento atrativo na comunidade. Depois, ele comentou sobre seus cachorros e me pareceu torcer para que eles aparecessem na frente de sua casa quando a kombi o

---

coisas ou relação de forças [...] O fim do mundo também é um lugar, um lugar último, extremo [...] aquilo a que chamamos fim do mundo parece ser um lugar fora do lugar, ou um tempo fora dos eixos (MARTELO, 2015, p. 12-13).

deixasse em casa. Penso que era para que eu pudesse conhecê-los também.

**Vitor:** – *Lá em casa tem dois pastor alemão e uma pintcherzinha. Tomara que eles apareçam lá na frente. A Josi gostou da cadelinha.*

A Josiane mora próximo à casa do Vitor. Perguntei, então, se eles costumavam se visitar, e ela respondeu que, às vezes, e que naquele dia ela o visitaria. Nessa conversa, descobri que a mãe do Vitor é benzedeira.

**Josiane:** – *Hoje eu vou ir lá para me benzer, a impinge que eu tenho na perna. Daí eu vou lá e eles benzem. Ela benze assim e depois nós voltamos pra casa. É o último dia que eu vou lá.*

**Pesquisadora:** – *Quantas vezes você já foi?*

**Josiane:** – *Duas. Tem que ir três.*

**Pesquisadora:** – *Quem é a pessoa que benze?*

**Josiane:** – *A mãe do Vitor.*

Quero registrar nesta escrita a singularidade e a preciosidade que foi a experiência de estar junto com as crianças voltando para casa, tanto para mim quanto para elas, e que envolveu diferentes relações: afetivas e de conhecimento, como, enquanto professora-pesquisadora poder conhecer o *lugar*<sup>72</sup> onde as crianças moram; de poder sentar junto com elas na kombi e no ônibus; conversar e avistar paisagens do campo; de poder conhecer um pouco da rotina das crianças; de acompanhar a descida e a subida de diferentes crianças da escola; do olhar do motorista que queria entender por que a professora se interessava em acompanhar as crianças no trajeto para casa; de visualizar a cena da mãe que esperava na beira da estrada a kombi passar para embarcar seu filho para ir à escola estudar; da cena do pai sentado na varanda tomando chimarrão avistando o filho chegar para depois almoçarem juntos; da expressão de contentamento e orgulho das crianças porque a professora os acompanhava – relato da professora da escola – e do desejo delas de que eu pudesse descer só um pouquinho para visitar sua casa e conhecer seus pais, poder conhecer o cachorro das histórias ouvidas esperando na frente da casa o menino contador de histórias chegar; de sentir – ainda que talvez uma experiência muito curta mas ainda uma experiência – como é viver no campo, com casas distantes uma das outras, mas

---

<sup>72</sup> Em algumas situações a kombi e o ônibus passam na frente da casa das crianças, mas, em outras as crianças descem nas proximidades e precisam ainda caminhar ou pegar outro transporte até chegarem em casa.

rodeadas de paisagens bonitas; de sentir um silêncio que só é atrapalhado por barulho de pássaros ou de algum outro animal; e de poder, principalmente, conhecer e imaginar melhor como é o *lugar* das histórias das crianças.

Isso com certeza, na trajetória e na tecitura da pesquisa, me proporcionou também uma experiência, e, enquanto pesquisadora, eu pude vivenciar a experiência e também me tornar parte da própria experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 120). Considero isso muito significativo e me ajudou a olhar o meu campo de estudo, as crianças e suas narrativas de um modo diferente, penso que com mais propriedade. Foi uma experiência de alteridade, numa pesquisa entre adulto e criança, que perpassou diferentes relações da vida em diferentes espaços sociais e por isso se fez uma experiência singular e produziu sentidos (PEREIRA, 2012).

Figura 46 – Algumas crianças dentro do ônibus escolar



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

### 5.1.16 Última roda: despedida

Para a última roda, combinamos finalizá-la com músicas e histórias. Então, algumas crianças que sabiam tocar violão prepararam algumas músicas para cantar.

Figuras 47 e 48 – Algumas crianças tocando violão na última roda de histórias



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

Após a introdução com músicas, relembrei rapidamente as crianças sobre nossos encontros. Enfatizei as histórias que cada uma havia contado e fiz meus agradecimentos pelas suas participações. A partir disso, indiquei às crianças que falassem sobre a experiência que tinha sido para elas participar das oficinas e de tudo que havíamos desenvolvido juntas (o que mais haviam gostado ou lhes chamado a atenção, ou alguma coisa de que não haviam gostado), e que apresento na sequência desta escrita.

Na finalização do trabalho, tivemos a presença das professoras (regente e de Literatura Infantil) que fizeram relatos muito significativos. A professora regente relatou que percebia que as crianças<sup>73</sup>, quando estava chegando o dia dos encontros, *vibravam*, e argumentou ser pelo fato de que *tem pessoas que marcam*, e eu seria

<sup>73</sup> No último encontro, as crianças preparam uma surpresa para mim com presentes e cartas contendo mensagens de agradecimento e carinho.

uma dessas. Fiquei muito emocionada com o depoimento da professora, considerei aquilo como uma demonstração de valorização do trabalho que havia sido realizado, principalmente, por partir de um olhar que via nas atividades com narração de histórias contribuições para as crianças e suas formações. No final, a professora destacou como *estas experiências* são importantes na escola.

A professora de Literatura Infantil, que acompanhou quase<sup>74</sup> todos os encontros da pesquisa e nos cedeu suas aulas, manifestou sua avaliação positiva referente ao trabalho com as *oficinas de criação de histórias* e destacou algo que havia lhe chamado atenção: o trabalho ser todo baseado na oralidade, com poucas atividades de escrita, apenas os registros nos diários, e de perceber a participação das crianças.

Figuras 49 e 50 – As crianças organizando um mural no saguão com a colcha de retalhos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015)

<sup>74</sup> Houve um momento durante a pesquisa, por aproximadamente um mês, em que a professora precisou se afastar por motivos pessoais.

### 5.1.17 Reencontro

Ao finalizar o trabalho de campo com as crianças e transcrever todas as narrativas orais produzidas por elas, eu organizei um pequeno livro. Então, em março de 2016, retornei à escola, para entregar a cada criança participante da pesquisa uma cópia desse livro, para que elas pudessem ler<sup>75</sup> as histórias, principalmente as suas, e sugerir alguma alteração que desejassem, que poderia ser a exclusão de alguma história ou partes da história, a exclusão da sua identidade em alguma história ou fazer observações referente aos títulos que eu havia sugerido para cada narrativa. O reencontro com as crianças com as suas histórias registradas é parte do cuidado ético e metodológico que procurei ter com as crianças e suas narrativas na composição da tese.

O reencontro com as crianças foi todo muito afetivo, mas quero registrar, em especial, o reencontro delas com as histórias. Logo que receberam os livros, folhearam-nos e, ao correrem os olhos pelas páginas, avistaram suas histórias com expressões de risos e alegria de vê-las organizadas num livro. Mas, foi mais que isso. Pareceu-me, observando as crianças, uma manifestação de orgulho delas pela autoria que compunha o livro com histórias que elas haviam contado oralmente e que estavam registradas (materializadas) pela escrita. Considerei essa experiência uma autêntica leitura e retomo, seguramente, Benjamin (1994) que, em seu texto *O narrador*, enfatizou que as melhores narrativas escritas são aquelas que não se diferenciam das narrativas orais.

As principais manifestações das crianças, ao lerem as histórias, foram: “*não mudar nada, deixar como está*”. Mas, algumas fizeram indicações, como: a inserção de palavras no título da história, alteração e correção de informações (nome de pessoas, datas e lugares), a exclusão de expressões típicas da linguagem falada: *né* e *daí*, alteração de frases que consideraram sem sentido no texto (algumas porque foram transcritas exatamente como elas falaram), o pedido de correção de algumas palavras, porque falaram de um modo e depois reconheceram que na escrita é outro, e a correção da estrutura de algumas frases para melhorar o sentido da história.

---

<sup>75</sup> As crianças levaram o livro para casa e entregaram-no com suas anotações duas semanas depois. No entanto, não foi possível entregar o livro para duas crianças, porque não estudavam mais na escola e porque não foi possível localizá-las.

Considero que a experiência de as crianças lerem as suas histórias e as de seus colegas proporcionou-lhes uma autêntica prática de letramento, tal conceito que implica não apenas saber ler e escrever, mas “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”, ou seja, “envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 20-24). A partir disso entendo que as crianças ao indicarem alterações e correções nas narrativas escritas, demonstraram que compreenderam que o modo de falar é diferente do modo de escrever e puderam perceber e definir sentidos ao uso social da linguagem (MARCUSCHI; SIGNORINI, 2001).

De todas as indicações das crianças, apenas uma pediu que uma história fosse retirada. Mas, por eu considerar a história muito importante, sugeri ao autor mantermos a história e apenas retirar sua identidade, ele aceitou. A proposta é, após a finalização da tese, reorganizar o livro<sup>76</sup> a partir das observações das crianças e entregar um para cada uma. Do mesmo modo, reitero que as indicações das crianças com relação às suas histórias transcritas foram todas adotadas para a composição final da escrita da tese.

A partir disso, apresento, no próximo capítulo, as histórias narradas pelas crianças participantes da pesquisa agrupadas pelos principais *temas de vida* que as compuseram.

---

<sup>76</sup> Pela intenção de (re)organizar o livro com as crianças participantes da pesquisa, e para que as narrativas não fiquem repetidas na tese, o livro não constará nos anexos.



## 6. NOSSAS VIDAS CONTAM HISTÓRIAS

*Por que narrar? Certamente, podemos narrar por muitas razões: por exemplo, para se divertir, ou porque alguém nos pede. Mas a oposição livre escolha/obrigação é válida para quase toda atividade. Talvez, mais especificamente, porque no narrar, da criança ao idoso, somos surpreendidos no tempo, e nenhum discurso teórico dá conta dessa dimensão repetição-novidade, esperado-surpresa, que é a vida para cada um de nós. Narrar é, seguramente, um jogo. Talvez, seja o jogo mais sério.*

*Frédéric François (2009, p. 44)*

Na compreensão de que a vida “está prenhe de histórias” e que em “cada ser humano existem inúmeras pequenas narrativas tentando escapulir” (KEARNEY, 2012, p. 413), apresento outras narrativas orais produzidas pelas crianças durante as *oficinas de criação de histórias* e as entrevistas individuais, para evidenciar o quanto a vida e a narrativa estão mescladas uma à outra. Tal premissa permitiria que todas as histórias narradas pelas crianças fossem citadas, já que o seu principal conteúdo é a experiência da vida delas. No entanto, defino uma amostra, de um total de 201 narrativas que foram produzidas e transcritas, para representar os principais *temas de vida* que as compõem.

As histórias são apresentadas em categorias, por agrupamento dos principais *temas de vida* – experiências – que compuseram as produções narrativas orais das crianças: *Experiência de lembranças*, *Experiência com animais*, *Experiência com a morte*, *Experiências vividas e imaginárias*, *Experiências tecidas em roupas que contam histórias*, *Experiências de ver e de sentir*, *Experiência de continuidade* e *Experiências ouvidas: alguém contou*.

São os *temas de vida* das narrativas orais das crianças que auxiliaram e se tornaram a principal referência para a definição dessas categorias. A partir do referencial teórico que me orienta na composição de sentidos da tese, a *adoção* de tais categorias se trata de uma relação dialógica e de sentidos com as palavras do *outro* (das crianças). Apoio-me, ainda, nas considerações de que “nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um

grau vário de aperceptibilidade e de relevância”. Sobretudo, porque, as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 294-295). Este foi o exercício que fiz – assimilar, reelaborar e reacentuar as palavras das crianças para organizá-las em categorias que me auxiliassem a olhar para as histórias e para o seu conteúdo, isto é, para a “*composição de sentidos* da experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 119).

Junto às categorias, de maneira inter-relacionada, apresento conceitos que instituem seus significados e propósitos quando se juntam e dialogam entre si, formando uma colcha de sentidos: *Rememoração das histórias, Narrar como processo de cura, Narrar como processo de criação, Incorporação do discurso do outro e a continuidade da experiência, Autoria e experiência de autoridade pela palavra.*

Os conceitos não se apresentam, necessariamente, numa sequência linear, e muitas vezes se repetem, num exercício de ir e vir no tecimento do sentido das histórias. Igualmente, junto aos fios das histórias, retomo algumas questões da pesquisa e que estarão no horizonte desta reflexão, isto é, da composição de sentidos:

- Qual a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições isso pode trazer para sua formação?
- Em que sentido as diferentes experiências e práticas culturais das crianças se evidenciam *na* e *pela* narrativa (produções narrativas orais)? Ou seja: o que as narrativas orais das crianças evidenciam sobre o mundo de sua cultura cotidiana – seus saberes, suas identidades culturais, seus sentimentos, suas subjetividades e sua condição de ser criança?
- Como é para a criança a experiência de poder ouvir e narrar suas histórias – suas experiências?

## 6.1 FIOS DE HISTÓRIAS ENTRELACADOS POR TEMAS DE VIDA

### 6.1.1 Experiência de lembranças

*Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balance, de se remexerem dos lugares.*

*A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto.*

*Guimarães Rosa, 2001*

As narrativas das crianças que têm como tema de vida *lembranças* são representações de um discurso do passado, que se constituiu por um exercício de retomada, de *rememoração das histórias* da própria vida delas, da sua existência. Trata-se de um discurso constituído de fios de memória e, especialmente, de apreciações muito pessoais das crianças, pois muitas histórias foram selecionadas por elas, durante as *oficinas de criação de histórias*, para serem narradas e definidas como *lembranças de momentos significativos de suas vidas*.

#### ***Meu primeiro dia de aula***

***Vinícios Gabriel:*** – *Eu me lembro que no meu primeiro dia de aula eu tava pintando um desenho de um porco. A minha mãe tava junto. Eu tava me sentindo meio triste porque eu quase nem conhecia ninguém, eu tava na pré-escola, faz cinco anos eu acho (silêncio). Só!*

***Pesquisadora:*** – *Por que você escolheu este acontecimento para nos contar?*

***Vinícios Gabriel:*** – *Porque era o mais importante. Era o primeiro dia de aula! (voz dando ênfase).*

### ***O meu batizado***

**Camilly Vitória:** – *É, foi no meu batizado, que daí tava a minha mãe, o meu vô e a minha vô que foram os meus padrinhos, que lá em São Paulo não tinha ninguém pra ser os meus padrinhos, porque a minha mãe não conhecia ninguém lá, daí foi o meu vô e a minha vô. Daí tava o meu pai e não sei. E só!*

**Pesquisadora:** – *Como você ficou sabendo dessa história?*

**Camilly Vitória:** – *Porque a minha mãe me contou.*

**Pesquisadora:** – *Por que você escolheu esta lembrança como a mais importante para nos contar?*

**Camilly Vitória:** – *É, porque, não sei por que. Ah! Porque eu fui batizada!*

**Pesquisadora:** – *Você acha que ser batizada é importante?*

**Camilly Vitória:** – *Acho que sim.*

**Pesquisadora:** – *Por quê?*

**Camilly Vitória:** – *Eu não sei!*

**Roberta:** – *A gente começa a fazer parte da vida de Deus.*

**Camilly Vitória:** – *Isso mesmo! Isso, isso, isso!*

Ao rememorar experiências do passado e selecionar *uma* lembrança e defini-la como a mais importante, a criança narradora tornou *aquela experiência completa – singular* (DEWEY, 2010). A experiência das crianças com a narração oral de histórias, com a arte da comunicação, possibilitou-lhes intensificarem o presente pelas suas histórias do passado, uma vez que “a arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora” (DEWEY, 2010, p. 82).

Como bem disse Greene (1995, p. 20), a partir de princípios deweyanos, a habilidade de relembrar coisas passadas permite uma reflexão de nossas histórias de vida e a retomada de lugares onde já estivemos, e é essa lembrança que torna possível “captar e compreender aquilo que nos acontece hoje ao nosso redor”. Além disso, “falar sobre o passado com histórias sobre nós, para nós mesmos e para outros tem um importante papel em nossa vida, pois participa na construção de nosso autoconceito” (MACEDO; SPERB, 2007, p. 236).

De outro modo é possível dizer que “o discurso que temos a respeito do nosso passado é inseparável da dialética entre antecipação e retrospectção que guia os nossos projetos de existência e a sua retomada rememorativa” (GAGNEBIN, 2011, p. 84). Mas, lembrar o passado, afirma a autora, não significa, necessariamente, a descrição do passado exatamente como foi, mas implica a retomada de uma experiência que

constitui um presente, pois no rememorar não se trata de conservar o passado, mas de transformar ativamente o presente.

Outras lembranças:

### ***Eu lembrei do meu vô***

**Camilly Vitoria:** – *A hora que você falou lá do velhinho que ficava sentado na cadeira eu lembrei do meu vô. Todo sábado e domingo ele fica lá sentado vendo quem vai passar. Daí na hora que todo mundo passa ele também vai pro bar. Daí fica lá. Ele sempre fica sentado numa cadeira vendo todo mundo passar.*

### ***Minha tia morreu, daí agora eu só tenho lembrança dela***

**Roberta:** – *Eu lembro que minha tia morreu, daí agora eu só tenho lembrança dela. Ela tinha câncer. Daí se espalhou o câncer pela cabeça e por todo o corpo. Daí ela tinha que fazer uma cirurgia na cabeça, mesmo assim se ela fazia essa cirurgia ela ia morrer.*

### ***Minha prima morreu***

**Josiane:** – *É quando minha prima morreu eu fiquei muito triste e onde que ela foi velada foi em Bom Sucesso e quando eles, quase foi enterrar ela, eu quase chorei da falta dela (olhar bastante emocionado cheio de lágrimas). E lembro até hoje.*

**Pesquisadora:** – *Você lembra quando isso aconteceu?*

**Jessica:** – *Ano passado.*

Após ouvir esta narração alguém na roda disse: – *eu quase chorei.* Um gesto de comoção com a história do outro.

### ***Meu vô morreu***

**Ana Julia:** – *Eu lembro que meu vô morreu, da parte da minha mãe, tinha câncer no pulmão e foi passando pra todo corpo, daí ele morreu.*

### ***Três gatinhos***

**Ana Julia:** – *Eu me lembrei da minha novidade. É, que, eu acho que foi ontem que a gatinha teve três gatinho e por azar um morreu.*

### ***O encontro que mais gostou***

– *Eu gostei do encontro que a gente fez a colcha de retalhos, foi muito legal porque a gente ia fazendo e lembrando das histórias da gente.*

### ***Colcha de retalho***

**Professora Salete:** – *A minha mãe fez muita colcha de retalho. E eu lembro que eu ganhei uma quando casei e o meu marido adorava aquela colcha. Depois, a minha mãe fez outras, fez para os meus filhos e foi fazendo outras. Agora já faz quatro anos que ela faleceu, e esses dias o João (o marido) disse: – Tu tem que fazer uma igual aquela. Porque eu não tenho mais, era a última que a minha mãe fez. Quando veio a profe Karin aqui, com esses retalhos, veio a lembrança da minha mãe costurando, fazendo aquilo, emendando. Ela fazia tudo na máquina e dava para bastante gente. Ela dava pra mim, dava para os outros... Ela gostava muito de dar as coisas. Então, isso chamou muito atenção. E eu quero fazer uma colcha pra eu usar, porque o meu marido gosta e eu quero mostrar para as crianças quando eu fizer.*

Esse momento em que a professora também narra uma história pessoal para as crianças já é uma evidência da capacidade que a narrativa tem de criar uma comunidade de sentidos e de compartilhamentos.

Durante as entrevistas individuais com as crianças, perguntei-lhes se lembravam de algo para contar sobre suas melhores e piores lembranças. A maioria delas mencionou apenas o enunciado dos acontecimentos, mas uma contou a história de sua melhor lembrança e a considerou como o dia mais feliz de sua vida.

### ***O dia mais feliz da minha vida***

**Josiane:** – *O dia mais feliz da minha vida. Quando eu ganhei um tablet. Eu sempre queria, mas nunca ganhei. Daí um dia eu ganhei do meu pai e da minha mãe. E aonde, foi lá em casa. Quem estava lá, tava meu pai, minha mãe e meus dois irmãos, e o dia que eu ganhei foi dia dois desse mês, de junho, e eu fiquei muito feliz porque eu sempre queria ter.*

**Pesquisadora:** – *Você teria uma palavra que gostaria de dizer e que representaria tudo isso?*

**Josiane:** – *Quando a gente sempre quer a gente ganha, quando a gente quer!*

Os elementos narrativos destacados no texto, nessa narrativa, exemplificam como as crianças os utilizaram para organizar seu discurso. Josiane inicia a narração com um enunciado que indica o assunto principal da sua história, depois segue guiada pelos advérbios *quando*, *onde* e o pronome *quem*, para lhe auxiliarem na rememoração dos detalhes da história. Isso compunha o exercício que, sempre, antes de iniciar as narrações, eu indicava-lhes para que pudessem lembrar e narrar o máximo possível de detalhes da história e enriquecer o imaginário, tanto delas enquanto narradoras quanto dos ouvintes.

Lembranças citadas pelas crianças durante as entrevistas individuais:

As **melhores lembranças**: *quando foi para o Beto Carreiro; dos amigos do tempo em que morava na Bahia; quando a madrinha chegou; o dia do seu batizado quando tinha nove anos; quando ganhou um cachorrinho; quando começou ir para a escola; a primeira vez que foi para a praia; a formatura da pré-escola e o nascimento de uma sobrinha.*

As **piores lembranças**: *quando caiu de bicicleta; quando o pai quebrou o dedo; quando o primo lhe bateu; quando a vó morreu; quando morreu seu cachorro; quando ficou doente e quando o nono e o tio morreram.*

A *rememoração de experiências* de vida implicou, para as crianças, um processo de leitura do passado, especialmente nas situações em que elas foram instigadas a lembrar, rememorar. Igualmente, a produção – a criação – de narrativas rememoradas se compõe de elementos relacionados ao processo de significação do sujeito criança, em meio ao contexto de sua vivência, sua comunidade.

Relembrar, rememorar, foi para as crianças um exercício de reconstrução da experiência, na interação dialógica com o outro – que envolve, também, aspectos formativos da identidade da criança, e que as suas narrativas exemplificam, seguramente. As crianças, ao falarem de si, não apenas garantiram a permanência e a reiteração de sua identidade, mas, contando de suas experiências, refizeram, também, outras representações de si mesmas, expondo seus modos de pensar e de sentir, sua cultura. Neste sentido, a narrativa serviu como “instrumento” ou “espaço” para as crianças fazerem relações entre o passado, presente e futuro, do mesmo modo que lhes possibilitou “organizar a história de uma vida” e marcar o seu pertencimento a uma determinada cultura (MACEDO; SPERB, 2007, p. 239).

Para as crianças, rememorar suas experiências (ao contar histórias do passado vivido), significou envolver-se com qualquer história que poderia surgir à memória naquele momento, embora, muitas vezes, elas definiram uma como sendo a mais importante e significativa. Como disse Benjamin, rememorar é envolver-se com as dobras – o leque da lembrança – ao se referir às infinitas possibilidades envolvidas no exercício do lembrar. Há uma conexão com a potência da narrativa: desdobrar-se em outras tantas narrativas, mesmo que distantes no tempo.

Quem, um dia, começou a abrir o leque da lembrança, sempre encontra novos segmentos, novos bastõezinhos, nenhuma imagem lhe basta, pois reconheceu o seguinte: ela se deixaria desdobrar, somente nas dobras está o verdadeiro (*das Eigentliche*): esta imagem, este gosto, este toque em vista do qual abrimos, desdobramos tudo isso; e agora a lembrança vai do pequeno ao menor, dos menores ao mais minúsculo e aquilo que vem ao seu encontro nestes microcosmos adquire uma violência cada vez maior. (BENJAMIN, *apud* GAGNEBIN, 2011, p. 78).

Assim como Benjamin (2011), que em um de seus escritos<sup>77</sup> conta suas lembranças de infância e apresenta ao leitor imagens oriundas de suas experiências do passado, as crianças narradoras e sujeitos da pesquisa também apresentaram aos ouvintes (as outras crianças) e aos leitores de suas histórias imagens que se revelam como “miniaturas de sentido finitas”. Imagens e descrições ficam expressas em narrativas que “são igualmente finitas porque o ‘eu’ que nelas se diz não fala somente para se lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo” (GAGNEBIN, 2011, p. 80). No entanto, o que garante a essas imagens o seu sentido é o seu acabamento estético (BAKHTIN, 2003).

Para isso, retomo a minha posição exotópica de pesquisadora, a de “estar num lugar fora” em uma posição de fronteira, para tentar entender as imagens das crianças (as narrativas) a partir do olhar delas e

---

<sup>77</sup> Um trabalho que, inicialmente, foi encomendado pela *Revista Literarische Welt*, para que Benjamin escrevesse um texto autobiográfico sobre sua cidade natal, iniciado por ele em 1932 e intitulado “Crônicas de Berlim”. Mas, em 1933 este texto é acabado e transformado em “Infância em Berlim por volta de 1900”, que o próprio Benjamin afirma não se tratar mais de uma crônica, mas de uma escrita que contará de lembranças.

não do meu, e garantir o seu acabamento estético. Na linha do pensamento bakhtiniano, a vida, ao encontrar um sentido, torna-se um elemento da atividade estética, o que só é possível se ela é vista de “fora”, a partir do horizonte de outra pessoa – a exotopia. É quando o *eu* (pesquisadora) e o *outro* (as crianças) se envolvem por inteiro, completam-se e dotam-se reciprocamente de sentido. Uma vez que há ações estéticas que “só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 2003, p. 23).

### 6.1.2 Experiência com animais

Durante as *oficinas*, as crianças contaram muitas histórias que tiveram animais como tema principal. Uma das razões é o contexto cultural em que elas vivem, ou seja, comunidades do campo, o que torna sua experiência com diferentes animais mais comum. As histórias, geralmente, referiam-se a animais de estimação e, muitas vezes, a situações de perda de algum deles.

#### ***Lá em casa uma vez tinha um cachorrinho***

**Vitor:** – *Lá em casa uma vez tinha um cachorrinho que quando a mãe chamava as vaca ele começava a chamar também. Daí, a mãe gostava dele. Daí o pai fez uma vacina errada nele e matou. Daí o pai comprou outro. Daí aquele lá era meio brabo, assim, incomodava, ele saía de atrás correndo. Daí, demorou bastante, a kombi do mercado foi levar o rancho lá em casa e atropelou ele. E agora nós temos, nós tinha uma cadela, o nome dela era Bolinha. Daí, ela ia lá no meu padrinho e começava a acoar nas vaca e o grandão nosso ia lá e mordida as vaca e quase matava. Daí o pai pegou e vendeu. Ele vendeu depois que ela criou uns cachorrinho meio cinza e uma pretinha. Daí, a pretinha criou, o pai levou um machinho lá em casa, preto, e criou. Daí, agora, tá com a cadelinha pequenininha. E a mãe da pequenininha, deu umas chuvarada, acho que a chuva levou a mãe dela, se sumiu. Não apareceu mais, ou se enfiou num buraco e desmoronou terra.*

O final da história de Vitor parece demonstrar a sua tentativa de querer entender o que pode realmente ter acontecido com o seu animal de estimação.

### ***A gente tinha um cachorro***

**Roberta:** – *É que a gente, um dia, tava lá em casa e a gente tinha um cachorro que se chamava Scooby. Ele ficava todo dia, de noite, solto e ele era beem querido, que daí um dia ele tava numa casinha dele e ele não conseguia mais levantar e a perna dele ficou toda espumosa e daí ele foi começando a ficar todo espumoso até que ele morreu. A barriga dele estufou toda e daí ele morreu. Eu fui lá vê ele, que ele tava daquele jeito lá. Aí eu cheguei lá tava um monte de mosquito em volta dele. Ele já tinha morrido. Daí eu fui lá pra dentro e comecei a chorar com a minha tia.*

Durante a narração dessa história, Roberta se demonstrou muito emocionada, sempre com voz de lamento que demonstrava o sentimento de dor pela perda de seu animal de estimação.

As narrativas de Vitor e Roberta iniciam com elementos narrativos muito parecidos com os dos contos tradicionais da Literatura Infantil – *uma vez, um dia* –, destacados nos textos. As crianças os utilizaram para indicar ao ouvinte uma temporalidade, isto é, para dizer quando a história aconteceu. É um indicativo de que elas se apropriaram de outros textos para constituir suas narrativas, tais textos que elas podem ter conhecido pela oralidade, ou pela escrita. Ao se apropriarem de recursos narrativos de outros textos, as crianças estabelecem sua autonomia de narração, tanto no nível léxico quanto no nível do discurso (PERRONI, 2002). E as crianças (Vitor e Roberta), ao narrarem suas histórias, fizeram-no de uma maneira muito espontânea, o que representa que esta linguagem já está incorporada em seu discurso e que elas entendem que esta é uma linguagem para contar histórias.

As demais narrativas também contêm a indicação de um tempo para os acontecimentos, com os enunciados *outro dia, ontem de noite, mês passado*.

### ***Quando eu tinha a minha cachorrinha***

**Camilly Vitória:** – *Eu ganhei uma cachorrinha do tio do Vini. Daí, no dia eles chegaram de noite lá. Daí eu arrumei um pano atrás da porta, coloquei onde que tava chovendo. Daí no outro dia eu fui pegar ela pra levar no paiol, o meu vô acordou primeiro. Daí ela começou avançar, daí meu vô foi lá e me chamou pra eu levar pro paiol. Daí eu só cheguei perto dela. Daí ela levantou, eu abaixei e ela veio comigo, e eu levei ela lá no paiol até a minha mãe arrumar uma casinha pra ela. Daí meu vô pônhou uma tábuia lá na frente, porque o meu vô ia comprar uns*

*piruzinho bem pequenininho, pra fechar lá. Daí ele mandou pegar a corrente de uma outra cachorra que eu tinha lá em casa, pra prender ela pra não pular por cima. Daí prendi. Daí de noite, quando eu saía de dentro do paiol, ela começava a chorar. Daí eu soltei ela. Daí, sem querer eu deixei a porta aberta, ela pulou por cima, em vez dela pegar os peru ela foi correndo de atrás de mim pra brincar. Daí, meu tio, meu outro tio chegou, que ele vai lá pra caçar. A primeira vez ela foi junto com ele. Ele achou um buraco de tatu e ela se enfiou lá dentro e não conseguia mais sair. Meu tio pegou ela pelo rabo, puxou ela pra fora e ela tava com o rabo do tatu na boca. E ela se enfiou de novo e conseguiu tirar o tatu pro meu tio. Meu tio gostava tanto dela, mas só que daí, quando, o ano passado, quando eu vinha pra escola ela ficava lá. Daí, ela, um dia, quando eu cheguei, ela foi na roça que tem do lado de nossa casa, e os homem tinha passado veneno, daí ela pegou, em vez dela sair de lá, ela comeu uma folha e aí ela morreu. No outro dia eu fui procurar ela, pra vê se ela tava dentro do buraco do tatu pra tirar ela, mas só que ela tava durinha no chão. Minha mãe pegou ela e enterrou lá na varanda.*

### ***Os porquinhos-da-índia***

**Arthur:** – *Eu tinha uns porquinho-da-índia, mas era uma infestação, se deixava tudo bem encolhidinho, apertadinho, dava o tapete inteiro. Daí a gente tentava prender eles, eles ainda andavam assim na gaiola, daí eles escapavam. Tinha uns buracão assim, eles escapavam por dentro. Daí, né, a gente foi viajar, eu chamei o meu primo pra ele cuidar dos porquinho- da-índia, daí a gente não falou que eles podiam escapar. Daí um escapava e ele ia correndo atrás pegar.*

### ***Os coelhos***

**Andrei:** – *Lá em casa tem três coelho, duas coelha e um coelho, e daí, meu primo se esqueceu de separar o macho, daí as duas coelhas criaram uns vinte, criaram as duas. Daí ele se esqueceu de separar, daí morreu, o coelho matou tudo os coelhinho. (Ao redor, em coro, todas as outras crianças lamentaram: - Ah!)*

**Camilly Vitória:** – *É que não pode deixar o coelho com a coelha e todos os filhotinhos, se não ele mata!*

**Andrei:** – *Tinha uma frestinha aberta assim, um ficou com a cabeça presa assim.*

A manifestação de lamento dos ouvintes (as outras crianças), durante a narração da história *Os coelhos*, representa o envolvimento, a interação e a situação de interlocução que se instaurou entre elas. O narrador (Andrei), ao perceber a emoção dos seus interlocutores, acrescenta ao final da narrativa a descrição de mais uma cena, o que me pareceu ser para impressioná-los, pois, no momento em que narrou a cena da morte do coelho, ele a representou com o próprio corpo: *ficou com a cabeça presa assim*. A constituição da palavra – uma nova cena foi narrada – se deu a partir do *outro*, numa interação entre o locutor e o ouvinte (BAKHTIN, 2002). Ficou constatado, ainda, que o desenvolvimento do discurso narrativo da criança está relacionado ao modo como ela e seus interlocutores constroem a situação de interlocução (PERRONI, 2002), como foi o caso de Andrei e seus ouvintes.

### ***Os hamsters***

**Vitor:** – *Lá em casa tinha os hamsters. Daí nós não sabia que tinha que separar o macho, se não matava. Daí, primeira vez que a feminha criou, o machinho matou tudo. Daí, na segunda nós separemos, nasceu e cresceram, que nasceu três fêmeas e um machinho. Os dois machinhos tinha que separar, porque ficavam brigando, e as fêmeas quando que criavam a mãe ia tentar dá comida, elas quase arrancavam os dedos da mãe. Também, pegavam e pulavam, eram braba quando que criava. Daí a mãe deu não sei pra quem.*

### ***Uma gaiola com ratinhos***

**Roberta:** – *É, outro dia, eu tinha ido pra cidade com meu tio e minha tia, daí, a gente saiu de noite, a gente tava caminhando, a gente encontrou uma gaiolinha lá no Oba-Oba (uma loja), perto do Oba-Oba grandão. Daí, lá tava cheio de ratinho, que daí eles pegavam e subiam naqueles negocinho e eles caíam e eles ficavam lá brincando (rindo). Era muito engraçado ver.*

### ***Ontem nasceu sete gatinhos***

**Julia:** – *Eu tenho uma novidade também. É que ontem de noite nasceu sete gatinho lá em casa.*

**Ana Julia:** – *De quantas gata?*

**Julia:** – *Duas. Duas gata que deram sete gato junto!*

**Andrei:** – *Então tem catorze gatinho.*

**Julia:** – *Uma gata criou às onze e outra criou às dez e meia*

**Pesquisadora:** – *Então quantos gatos foram de cada gata?*

**Julia:** – *Cada? Uma deu quatro e a outra deu três.*

De fato, a história de Julia se tornou uma novidade e provocou a curiosidade dos ouvintes, inclusive a minha enquanto pesquisadora, tanto que dialogamos junto à narradora para saber detalhes e entender se eram sete ou quatorze gatos no total e, então, compor as imagens da história em nossa imaginação.

### ***Uma gata com dois filhotinhos***

**Andrei:** – *Mês passado eu fui lá na nossa vizinha. Daí eu olhei pela janela de uma casa que morava os pião dele e daí embaixo no porão tinha uma gata com dois filhotinho. Daí, escorado na porta assim tinha um gatinho preto, ele tava assim. Daí eu atirei uma pedra meio perto dele e ele começou a miar, daí eu abri a porta e joguei ele lá pra gata, a gata começou a morder ele, quebrou a perna e mordeu aqui, comeu tudo o gatinho.*

**Julia:** – *Que gata maldosa!*

**Andrei:** – *Era uma siamês.*

### ***A cobra verde aterrorizante do terror matante***

**Arthur:** – *Lá em casa apareceu uma cobra verde, daí eu sai correndo a tudo, resbalei, caí, meu pai foi lá e matou a cobra.*

Arthur, ao reler as narrativas transcritas, sugeriu esse título à sua história. Parece que ele quis expressar e enfatizar, pelo título, o medo que sentiu ao se deparar com a cobra, como uma experiência de terror.

### ***Nasceu dois terneiros***

**Andrei:** – *Lá em casa ontem de noite nasceu dois terneiros no mesmo tempo e no mesmo momento. Um boi, um boizinho holandês e uma novilha holandesa. Só que daí um era de uma outra vaca e outro era de outra vaca, nasceu junto.*

### ***O rabo da terneirinha***

**Ana Julia:** – *É que ontem, é, o rabo da terneirinha caiu, daí começou a sangrar, sangrar, daí hoje de manhã ela morreu. Ela tava fraca e não conseguiu se levantar.*

**Alguém pergunta:** – *Caiu o rabo?*

**Ana Julia:** – *Ele tinha um corte pequenininho, daí aquele corte foi abrindo, abrindo, abrindo e beleléu!*

As duas últimas narrativas, de Andrei e Ana Julia, representam aspectos culturais relacionados à vida camponesa das crianças, especialmente da relação delas com animais que não são tão comuns na vida urbana.

Neste agrupamento de histórias, o tempo verbal do passado também constituiu as narrativas (exemplo: *ganhei, tinha, fui, apareceu*). Isso indica que o processo de *rememoração* de experiências novamente esteve presente no exercício de as crianças narrarem suas histórias.

### 6.1.3 Experiência com a morte

*Eu devia ter cinco anos. Certa noite – já estava deitado – meu pai apareceu em meu quarto. Provavelmente para me desejar um bom sono. Penso que foi um pouco contra vontade que teve de me comunicar a morte de um de seus primos. Este já era um homem idoso que nada tinha a ver comigo. Meu pai, porém, deu a notícia com todos os detalhes. A meu pedido, descreveu com prolixidade um ataque cardíaco. Não consegui extrair muita coisa de suas palavras. No entanto, naquela noite, fixei na memória meu quarto e minha cama, do mesmo modo como alguém grava com mais precisão um lugar, sentindo que deverá voltar a ele algum dia a fim de buscar algo esquecido. Só depois de muitos anos vim saber do que se tratava. Naquele quarto, meu pai silenciara a respeito de uma parte da notícia, qual seja: o primo morrera de sífilis.*

Walter Benjamin, (2011, p. 83-84)<sup>78</sup>

O tema da morte esteve presente em muitas narrativas das crianças, referindo-se à morte de alguém próximo a elas ou de algum animal de estimação. Mas essas histórias se produziram, principalmente, nas situações em que as crianças foram instigadas a pensar, a lembrar, sobre situações importantes de suas vidas, como momentos e

---

<sup>78</sup> *Infância em Berlim por volta de 1900. Notícia de uma morte* (BENJAMIN, 2011, p. 83-84).

acontecimentos que consideraram os mais significativos. A partir disso o tema da morte se tornou o fio condutor de muitas histórias.

Destaco que muitas das histórias que tiveram a morte como tema foram produzidas, principalmente, nas *oficinas* nomeadas *Lembranças: momentos significativos de nossas vidas*, e que compuseram as primeiras produções das crianças, ainda nos primeiros encontros de roda. Em um dos momentos em que sugeri às crianças se imaginarem no lugar onde aconteceu a situação lembrada, a pensarem como era, em quem estava lá, que coisas ou pessoas havia ao redor, como eram ou estavam e como se sentiam, algumas crianças não conseguiram manter o silêncio e esperar para iniciar suas narrações, foram interrompidas pelo desejo de expressar como se sentiam: – *mas eu era muito pequena, não dá de falar, eu tava triste* (voz de lamento, Julia). Isso ajuda a explicar por que o tema era muito significativo para elas.

A partir de Benjamin (1994), é possível pensar que a pequena narradora, ao expressar que não conseguia falar sobre a experiência lembrada, pela sua tristeza, encontrou-se esvaziada de uma *experiência comunicável*. Visto que se tratava da profundidade de um sofrimento que a conduziu a um silenciamento que, talvez, pudesse ser aproximado ao que Benjamin chamaria de “empobrecimento da experiência” – quando o sujeito não consegue se apropriar da experiência e atribuir-lhe um sentido para depois narrá-la como uma história da própria vida (BENJAMIN, 1994, p. 114-119)<sup>79</sup>. Porque, para Benjamin, a experiência é tudo o que faz sentido para o homem.

---

<sup>79</sup> Para ilustrar o empobrecimento da experiência, Benjamin (1994, p.114-119) também fez referência à guerra, a qual, para ele, redundou em empobrecimento das possibilidades de o homem experienciar as situações a que é submetido e de, seguidamente, narrar a própria vida. De acordo com o autor, os homens que retornavam da guerra expressavam um modo de silenciamento. Mas Benjamin compreendia que a *pobreza de experiência* não consistia na guerra em si, mas na prática de violência que aqueles homens experienciaram e que lhes teria retirado a capacidade de fazer dessas vivências algo que tivesse sentido para eles mesmos. Benjamin reitera que aqueles que foram expostos às condições de horror e violência (como a guerra) foram perdendo sua capacidade de fazer experiência, de dela se apropriar e de lhe atribuir um sentido. No ensaio *O narrador*, Benjamin relaciona a guerra ao fim da experiência e da narração. O uso da palavra “guerra” por Benjamin está totalmente relacionado à técnica, que cada vez mais cresce e transforma a vida do sujeito de maneira intensa e rápida, de forma que não é possível mais incorporar as mudanças pela palavra (GAGNEBIN, 2011).

*Comunicar* é também a “transmissão do sentido”, disse Dewey (2010, p. 427), que significa tornar comum uma experiência, tanto àquele que a anuncia quanto aos que a escutam. Ao seu modo, Sarlo (2012, p. 31) lembra que a experiência também é aquilo que pode ser “colocado em história, algo vivido que não somente se vive, mas que se transmite”.

Eis, então, algumas histórias tecidas narrativamente e *comunicadas* pelas crianças, como experiências da vida delas, com imagens de dor e tristeza, que expressam tanto os sentimentos delas, durante as experiências narradas, quanto os sentimentos das pessoas que participaram da experiência.

### ***Meu vô morreu***

**Ana Julia:** – *É, foi que meu vô morreu. Daí, logo após isso muitas dificuldades pra minha casa. Daí setembro do ano passado a gente fez a viagem com o grupo, que foi a Roberta também (olhando para a colega ao lado) e foi uma alegria pra minha mãe porque todas as dificuldades que ela tava passando, veio uma viagem que alegrou muito ela. Daí a gente chegou em casa, e meu pai não tinha ido porque ele tinha que trabalhar, e veio uma grande surpresa pra ele também, no trabalho, que ele tinha ganhado um aumento de cem por cento no salário dele.*

A definição do que realmente seria um acontecimento importante na vida de Ana Julia contribuiu com a sua decisão de contar essa história, a qual não expressa apenas sentimentos de sofrimento, como a morte do vô, mas expressa os sentimentos de alegria de outras pessoas que ela também considerou muito importantes e que compartilharam com ela a experiência.

### ***Meu nono morreu***

**Vitor:** – *Meu nono morreu, daí, um tempo depois um tio meu morreu que eu gostava. Daí começou morrer bastante gente lá no Progresso, daí eu comecei a ficar sonâmbulo, andando pela casa de noite (risos). E sempre minha mãe pegava e me acordava e eu não sabia o que eu tava fazendo (risos).*

**Pesquisadora:** – *E como você estava se sentindo?*

**Vitor:** – *Triste.*

**Pesquisadora:** – *Como é se sentir triste?*

**Vitor:** – *Chato.*

**Pesquisadora:** – *Como é se sentir chato?*

**Vitor:** – *É, uma pessoa que a gente gosta bastante morreu.*

Nessa narrativa, minha intervenção, que pode parecer ter sido insistente, teve a intenção de que Vitor pudesse contar mais sobre como foi para ele a experiência, especialmente de como ele se sentiu naquela situação, de um modo que as minhas perguntas, de adulto, tivessem um sentido de complementaridade que o auxiliasse a construir sua narrativa (PERRONI, 2002; FRANÇOIS, 2009).

### ***Minha nona morreu***

**Jessica:** – *Eu tinha, eu era pequenininha, tinha, hmm, três anos, daí minha nona morreu, daí, fui lá no velório dela. Daí, passemos uma noite lá. Eu comecei a chorar, daí, de noite ficar sonâmbula, desde os três anos. Daí, quando meu nono morreu, meu bisavô morreu, o meu vô começou achar que eu ia só ficar falando de noite, eu falava tudo que ele falava, tipo a voz dele. Daí eu continuo até hoje.*

### ***Minha vó morreu***

**Camilly Vitoria:** – *Quando a minha vó morreu, daí nós foi lá na Vargem. Foi eu, minha mãe e a minha tia. Daí a minha tia, tinha uma pessoa que morava ali pra cima do pavilhão, e a minha tia foi lá buscar um colchão. Nós dormiu a noite lá no pavilhão. Daí, no outro dia nós foi velar minha vó. Daí minha mãe ficou chorando o tempo todo e de noite ela não conseguia dormir.*

**Pesquisadora:** – *Você lembra como estava se sentindo?*

**Camilly Vitoria:** – *Eu fiquei chorando muito.*

Camilly Vitória não expressou em sua narrativa apenas os seus sentimentos, mas também o das pessoas que participaram com ela da experiência de dor. Para ela não foi apenas a sua experiência que se tornou significativa e marcou sua memória, mas também a das outras pessoas, neste caso, sua mãe.

### ***Minha bisavó materna morreu***

**Arthur:** – *É, foi que a minha bisavó materna ela morreu. Aí, tinha um montão de doença e foi morrer de piripaque no coração.*

**Vinícios Gabriel:** – *Morte natural.*

**Pesquisadora:** – *E quando foi que ela morreu?*

**Arthur:** – *É, ontem.*

**Pesquisadora:** – *E onde ela morava?*

**Arthur:** – Era lá no Rio Grande do Sul.

### **Uma notícia ruim**

**Ana Julia:** – É que sexta-feira da semana passada – não, no sábado –, a mãe do Andrei foi lá em casa, daí chegou a notícia que uma prima nossa tinha morido. Daí minha mãe começou a ficar em desespero e ela era madrinha da irmã do Andrei. Daí a gente foi no enterro. Daí o marido dela, é, a gente ficou muito triste porque a filha dela falava que queria a mãe dela, e não queria vê ela, a mãe dela assim. Daí a gente ficou muito triste e ela morreu de depressão porque ela guardava tudo pra ela.

**Vitor:** – Se enforcou ainda!

A explicação de Ana Julia sobre a causa da morte – *porque ela guardava tudo pra ela* – pareceu ser em palavras que ela encontrou para tentar explicar aos ouvintes o que havia acontecido. Mas, podem ser palavras que ela ouviu de alguém, como, por exemplo, de um adulto, apropriou-se e incorporou ao seu discurso. De um modo bakhtiniano é possível dizer os entrelaçamentos entre a cultura e a linguagem, ou, ainda, de uma “relação dialógica”. Isto é, as trocas verbais, a relação com a fala do outro (FRANÇOIS, 2009). Com relação a isso, François destaca, com relação à linguagem infantil, o papel da linguagem do adulto, ao indicar que não se trata apenas de a criança reproduzir ou imitar o discurso do adulto, mas de ela envolver-se também em um processo de criação pela linguagem. Além do fato de que as palavras do adulto não têm a “mesma significação” para as crianças, assim, como as palavras das crianças não têm para o adulto (2009, p. 26).

### **Uma notícia muito chocante**

**Ana Julia:** – A minha é que a minha prima faleceu há um mês e pouco, e eu sinto muita saudade dela. Foi uma notícia muito chocante. A mãe do Andrei que trouxe lá em casa. Que ele e a mãe dele tava lá. A mãe dele chegou chorando, a minha mãe desesperada porque não sabia de nada. Daí ela contou e a minha mãe começou a se culpar porque a minha prima morreu de depressão. Ela se enforcou. Daí a minha mãe começou a se culpar porque ela já passou por uma depressão muito forte. Daí ela disse que ela tinha que ter notado, porque não fazia nem quinze dias que ela tinha ido lá e ela tinha que ter notado e tal. Daí ela começou a se culpar e ela começou a ficar com depressão de novo. Daí, o pai levou ela lá pro médico, e ela conseguiu se acalmar.

Ana Julia narra a mesma história mais de uma vez nos encontros. A primeira vez foi logo após o fato ter ocorrido, já a segunda vez após um mês. O fato de ela recontar a mesma história, mesmo que com elementos diferentes, é evidência de que esta experiência é, para ela, muito significativa, e inclusive ela expressa como *uma notícia muito chocante*.

**Vitor:** – *Ah, saudade do meu nono que morreu!*

A saudade é citada pelas crianças como mais uma palavra que elas encontraram para *comunicar* como se sentiam a partir de suas experiências e dar-lhes um sentido.

### ***Foi quando meu cachorro morreu***

**Roberta:** – *Naquele dia eu tava triste, tava minha mãe e minha nona e meu pai e meu irmão. Foi quando meu cachorro morreu, que ele amanheceu morto na casinha dele. (silêncio)*

**Ana Julia:** – *Do que ele morreu?*

**Roberta:** – *Por causa que amarraram ele. Ele ficou com o arame no pescoço e se enforcou e cortou aqui (apontando o pescoço). Daí a gente foi vacinar ele. Aí, no outro dia de manhã a minha mãe tava varrendo, eu acordei pra ir lá ver ele, já tinham ido jogar ele fora, que ele já tava durinho.*

Após a primeira fala de Roberta, mais uma vez o silêncio se fez presente. Ou porque representa a dificuldade de a narradora continuar a narrar ou porque se trata de uma experiência *incomunicável*. Mas, logo o silêncio é interrompido pela interlocução de Ana Julia que, com uma pergunta de complementaridade, possibilitou a Roberta continuar a história, enquanto outros preferiram compartilhar do silêncio como uma escuta.

Como disse Gagnebin, os assuntos de sofrimento ou barbárie têm uma duplicidade, pois ao mesmo tempo em que se tornam fonte para a narração, também são obstáculos para a própria linguagem – quando não se consegue dizer nada – ou seja, “é aquilo que nunca conseguiremos dizer e, por isso mesmo, aquilo que nos proíbe de nos calarmos e de nos esquecermos” (2011, p. 108).

As histórias narradas pelas crianças com o tema da morte demonstram que o assunto é muito presente na vida delas, chama-lhes muito a atenção e, algumas vezes, as impressiona (como por exemplo, o fato que Ana Julia nomeou seu relato como *uma notícia muito chocante*). Isso pode ser explicado pelas dimensões desconhecidas que a

morte envolve e que tornam difícil para as crianças a entenderem (e não só para as crianças, mas uma dificuldade que é parte da condição humana), ou, pela própria curiosidade delas com o tema. Mas minhas percepções, como alguém que compartilhou destas experiências junto às crianças nas rodas de histórias, são de que esse envolvimento com o tema não se tratou apenas de impressionismo ou curiosidade, mas, sobretudo, porque, para as crianças (mais uma vez, assim como para os adultos), narrar as suas experiências de sofrimento e de dor (morte, perdas, saudade, tristeza) pode ser também um *processo de cura*.

Sobre isso, retomo o conceito de experiência em Benjamin, sobre o valor terapêutico e salvador da narração. Isto é, do *processo curativo*<sup>80</sup> e da força que tem a narrativa, quando num fluxo narrativo e num processo de rememoração traz o passado junto ao presente, e, pela palavra, conduz a narração árdua – a dor – ao esquecimento (BENJAMIN, 2011, p. 102-256; GAGNEBIN, 2011, p. 110).

O esquecimento, para Benjamin, não remete ao abandono do passado, mas à intensidade de um presente, pela lembrança de uma história narrada e de uma memória que reivindica que nem tudo seja negligenciado, como é o exemplo de muitas histórias de sofrimento e barbárie. Retomar o passado na tentativa de transformar o presente é uma questão ética e política, principalmente porque “renunciar a contar e a transmitir, mesmo por falta de palavras ou por excesso de dor, significaria, de uma certa maneira e sem querê-lo, pactuar com a ignomínia” (GAGNEBIN, 2011, p. 109). Neste contexto, a autora reitera a importância de existir uma mescla entre a atividade de lembrar e a de esquecer, e argumenta que nem tudo é para ser esquecido. Há uma

---

<sup>80</sup> Uma das referências de Benjamin ao poder curativo da narrativa está em seu livro *Infância em Berlim por volta de 1900*, no texto *A febre*: “a dor era um dique que só no começo oferecia resistência à narrativa; mais tarde; quando esta se robustecia, ele era minado e lançado ao precipício do esquecimento” (2011, p. 102). Outra referência Benjamin fez em *Imagens do Pensamento*, no texto *Conto e cura*. O autor descreve a imagem de uma mãe que carrega sua filha (uma criança doente) até a cama e começa a lhe contar histórias: “Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração. Se imaginarmos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar do ditoso esquecimento” (2011, p. 256).

necessidade ética da rememoração para que seja possível escrever a história de outro jeito (GAGNEBIN, 2009).

As narrativas que têm em seus enredos imagens de sofrimento e de dor são experiências muito singulares da vida das crianças e que podem estar no próprio inconsciente delas. No exercício de narrar histórias, *para* e *com* um grupo de *outras* crianças, estas experiências deixaram de serem experiências individuais e se tornaram coletivas. Além disso, o processo motivou as crianças a narrarem experiências parecidas, isto é, com o mesmo tema de vida. A experiência de sofrimento e de dor narrada se tornou *comum* entre elas e se configurou, ainda, como histórias de pertencimento ao grupo.

*Narrar como processo de cura* é muito apreciado no trabalho da psicoterapia. O analista e terapeuta ouve atentamente histórias, experiências de vida, enquanto o narrador, motivado pela escuta atenta e respeitosa, sente-se cada vez mais livre para contar de si como terapia, libertação e superação daquilo que, muitas vezes, também, é tomado pelo silêncio, porque não consegue narrar (JULIANO, 1999)<sup>81</sup>.

A tarefa do terapeuta<sup>82</sup> é olhar para as histórias, reorganizá-las, pensar novas percepções e intervir no momento certo com suas interpretações. Mas as rodas de histórias, as *oficinas*, não tiveram esse propósito, quero dizer, o de interpretar as histórias no momento em que eram narradas. A intenção era a de que as crianças pudessem contar suas histórias, suas experiências, sem que necessitássemos fazer análises ou interpretações das narrativas no momento das narrações. O horizonte estético e filosófico das rodas de histórias era o de que quem escuta uma história nunca está sozinho, está sempre na companhia do narrador. Permitíamo-nos na roda a pergunta: “e o que aconteceu depois?”, como demonstração da liberdade que tem o ouvinte, ou o leitor, para poder interpretar a história como quiser, porque a narrativa não exige explicações (BENJAMIN, 1994, p. 198-203).

---

<sup>81</sup> Para essa abordagem tomo como referência a obra *A arte de restaurar histórias* de Jean Clark Juliano (1999). A autora, uma psicoterapeuta, discute sobre o trabalho de ouvir histórias de vida para tentar resignificá-las e dar-lhes novos sentidos. Além disso, ela apresenta ao leitor imagens de como é o processo terapêutico de se colocar numa escuta atenta para muitas histórias.

<sup>82</sup> Durante o processo psicoterápico, “além de ouvir histórias – fazendo o contraponto e se constituindo num Outro – quando se faz necessário, o terapeuta também é um narrador de histórias [...]. Ele poderá fazer uso de metáforas, lendas, contos de fadas, histórias pessoais, histórias infantis e mitos como estratégia de comunicação com camadas mais inacessíveis do cliente” (JULIANO, 1999, p. 66).

Ao relacionar aspectos da psicoterapia à experiência das crianças de narrarem suas histórias, especialmente as que se referiram a sofrimento e dor, não estou considerando as rodas de histórias como momentos de terapia para as crianças. Faça-o porque constatei que elas, enquanto narravam suas experiências *de saudade e de tristeza*, puderam perceber, naquele grupo, que suas histórias (muito pessoais) pertencem à “*dimensão do humano*, não sendo somente uma questão individual”, o que permitiu às crianças perceberem que elas têm muito em comum umas com as outras. Além disso, *rememorar* e narrar experiências árduas, neste caso sobre a morte<sup>83</sup>, não significa um *confronto* com o sofrimento, mas um *encontro* com elas mesmas, com a sua cultura e identidade (JULIANO, 1999, p. 82).

Durante e depois da escuta das histórias alguns questionamentos se faziam presentes:

Como *ressignificar* a experiência das crianças enquanto ouvinte e pesquisadora? Ou seja, como lidar com os sentimentos do *outro*?

Procurei ter uma postura exotópica, de escuta atenta e respeitosa, enquanto ouvinte e pesquisadora junto às crianças nas rodas de histórias. Pois uma “*escuta interessada é curativa por si só*” (JULIANO, 1999, p. 27). Igualmente procuro, ainda, ter como referência os princípios da ética e da estética e a experiência de alteridade, tanto em relação às crianças quanto às suas experiências, não para construir interpretações, mesmo que a condição de pesquisadora me exija, muitas vezes, esta tarefa. Mas, por se tratar de histórias de vida, coloco-me como uma pesquisadora que busca “compor sentidos” a partir das narrativas (das experiências), *compenetrando-me* com o *outro* (as crianças), colocando-me no lugar do *outro* com o *excedente* da minha visão, na tentativa de completar o horizonte deste *outro*, ainda que isso não seja possível por

---

<sup>83</sup> Juliano faz apontamentos muito significativos em algumas de suas reflexões sobre a vida e a morte. A morte, diz a autora, faz parte do percurso da vida, e para que venha o novo sempre é necessário que o antigo se transforme: fechar o antigo e dar passagem ao novo. À medida que a vida se faz, percebemos alternância rítmica de ciclos de vida e de ciclos de morte. Ciclos evolutivos e involutivos. Atravessar cada morte significa aprender sobre essa transformação. Para isso, **nos cabe dar espaço, abrir a roda. Entregar-se, viver o caos da experiência da morte, viver o nada, poder ser continente para o descontínuo.** Só então ressurgimos modificados do antigo pela transformação do novo. Não existem marcos importantes de nossas vidas que não sejam acompanhados de sentimentos de morte, porque não existem crescimentos sem finalidades e perdas (JULIANO, 1999, p. 138-139. Grifos meus).

completo, sem deixar de lado a identidade e singularidade do *outro*. Para isso, retorno ao meu *lugar*, pois:

A rigor, a compenetração pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do outro, é quase impossível e, em todo caso, totalmente inútil e sem sentido. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. (BAKHTIN, 2003, p. 24).

Não foram apenas as crianças que se *completaram*, mas eu também, enquanto pesquisadora, fui modificada pelas histórias que me coloquei a ouvir, numa escuta atenta e curiosa, de disponibilidade e abertura. Esse tem sido o caminho que encontrei para *ressignificar* as histórias, e assim sigo com outras.

#### **6.1.4 Experiências vividas e imaginárias**

As histórias das crianças que contam de suas experiências vividas e imaginárias, como é o caso das narrativas de sonhos e desejos (algo que as crianças sonharam ou que gostariam muito de ganhar ou que acontecesse em suas vidas), são representações da estreita relação que há entre narrativa, experiência e imaginação.

As narrativas que se produziram entre experiências vividas e imaginárias evidenciam, mais uma vez, a proposta pensada para as *oficinas*: estimular a produção de narrativas orais a partir das experiências vividas pelas crianças. Por outro lado, confirmam a possibilidade de que as crianças, enquanto produziam suas narrativas orais nas *oficinas*, pudessem incluir em suas experiências aquelas que fossem vividas na imaginação, como, por exemplo, as narrativas que contam de seus desejos e medos.

A criança, ao “inventar uma história”, toma parte dos elementos de suas “experiências reais vividas”, mas é a combinação destes elementos que constitui sua história em algo novo (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 148). Assim, a narrativa não apenas expressa experiências, mas também as cria, e narrar histórias se tornou para as crianças, também, um *processo de criação*, especialmente porque narraram experiências de

vida e “temas do cotidiano”, que estão entre os “gêneros mais livres e criativos da comunicação discursiva oral” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Cabe dizer, ainda, como afirmou Kearney (2012), a partir do pensamento de Ricoeur, que a narrativa é mais que um processo de criação. A narrativa é também re-criação<sup>84</sup> (*mimesis*). Há um poder de “recriação mimética” na narrativa que estabelece uma conexão entre ficção e vida, ao mesmo tempo em que é possível distingui-las. Para Kearney, a vida não seria adequadamente compreendida se não fosse recontada mimeticamente pelas histórias. No movimento de *mimesis* (re-criação) – passar da vida para a história-de-vida –, há um espaço, isto é, há entre a vida e o seu recontar uma “brecha”, que exige que a vida seja contada para poder tornar-se mais rica.

Porque a vida recontada abre perspectivas inacessíveis à percepção ordinária. Ela marca uma extrapolação poética dos mundos possíveis que suplementam e remodelam nossas relações referenciais com o mundo-da-vida existente antes do recontar. Nossa exposição às novas possibilidades de ser reconfigura nosso estar-no-mundo. (KEARNEY, 2012, p. 414).

Isso explica por que a *mimesis* é tão importante. Porque, no movimento de re-criação da narrativa, inclusive pelo uso da imaginação e de forma bastante criativa, há uma mistura de ficção, mas, também, há uma responsabilidade com a própria vida (real) (KEARNEY, 2012). É possível diferenciar ficção e realidade e, no distinguir – voltar à realidade –, “nossa sensibilidade é enriquecida e amplificada em importantes aspectos” (p. 414-415). Ou seja, há um processo de formação humana no processo de (re)contar as histórias. Este preceito reforça e ajuda a pensar sobre um dos principais objetivos da pesquisa, que é discutir os processos formativos para as crianças ao elaborarem narrativamente suas experiências.

Diante de tais princípios, apresento algumas narrativas das crianças produzidas a partir da (re)criação de suas experiências imaginárias.

---

<sup>84</sup> Este conceito já foi, inicialmente, citado no capítulo 4, como referência para a elaboração e conceitualização das *oficinas de criação de histórias*.

### ***Experiências de sonhos***

#### ***Tive um pesadelo***

**Vitor:** – *Eu sonhei, tive um pesadelo, daí acordei assustado e caí da cama, bati a cabeça e saí, olhei pro quarto do meu pai e da minha mãe e vi que eles tavam lá e dormi.*

**Pesquisadora:** – *Sobre o que era seu sonho?*

**Vitor:** – *Que eu tinha caído num chifre de um boi e morrido.*

#### ***Eu caí da cama***

**Andrei:** – *Eu caí da cama, eu tava sonhando. Daí eu acordei e caí fora da cama, daí eu levei um susto, se bati tudo e subi de novo na cama.*

**Pesquisadora:** – *O que você estava sonhando?*

**Andrei:** – *Que tinha um tigre correndo atrás de eu.*

#### ***Tive um pesadelo***

**Ana Julia:** – *Foi que eu tava dormindo, daí eu tive um pesadelo que eu tava sendo presa por um monte de aranha e daí as aranha me comiam e, daí eu tava sendo morta. Daí eu me levantei, é, comecei a sentir o pressentimento ruim, é, daí eu saí da cama, acendi a luz e tinha uma aranha assim em cima da coberta.*

#### ***Sonhei com uma aranha***

**Jéssica:** – *Domingo eu sonhei que tinha uma aranha que tinha me mordido aqui (indicando os lábios). Daí eu levantei de manhã, daí quando eu fui ver era verdade!*

**Andrei:** – *O que era verdade?*

**Vinícios Gabriel:** – *Então ela te mordeu de noite, aí tu sonhou com ela te mordendo, ela tava te mordendo.*

**Pesquisadora:** – *E você viu a aranha?*

**Jéssica:** – *Eu não! Ainda bem, né. A desgraçada sumiu, não vi mais ela!*

A narrativa *Sonhei com uma aranha* exemplifica a escuta atenta e curiosa das crianças. Andrei, mergulhado na história, pergunta *o que era verdade* sobre o que acabara de ouvir, e Vinícios Gabriel, seguidamente, faz sua interlocução, que tanto foi uma resposta para Andrei de que era um sonho misturado com realidade, como uma síntese da história.

### ***A porta do banheiro***

**Andrei:** – *Quinta passada, lá no Progresso, eu tava sonhando, que tem a primeira porta de um banheiro, ela quase sempre fica fechada. Daí tava eu e o Vitor. Daí tinha um piá no banheiro, daí tinha a luz lá, daí eu pensei: vou apagar pra assustar ele. Daí eu apaguei a luz e gritei "uéu". Daí apagou a luz e começou a vir um vento assim pra cima, daí eu não conseguia mais sair pra fora do banheiro. Eu pensei que tinha um bicho dentro da primeira porta do banheiro. Por isso que eu nunca vou naquele banheiro lá!*

**Vitor:** – *Aconteceu?!*

**Andrei:** – *Não, eu sonhei!*

Mesmo que Andrei não tenha citado a palavra “medo” em sua narrativa, ela ficou subjetivamente implícita, especialmente no final da história, quando ele enfatiza por que nunca vai naquele lugar (*naquele banheiro lá*), e que torna sua história o relato de uma experiência pessoal com o medo. Laura Simms (2008, p. 58-60), ao discutir sobre o terror e o medo nas histórias explica que a experiência do medo não é imaginária, mas é física, e auxilia as crianças a lidarem com as situações do mundo real. Reitera a autora que, principalmente, o relato de narrativas pessoais e os contos de fadas chegam ao “fundo do cerne do medo”, possibilitando uma experiência direta com a história, tanto para quem conta quanto para quem ouve. Igualmente, Hartmann (2013, p. 60), ao tomar como referência um conjunto de narrativas de assombro contadas oralmente por crianças, destaca que as histórias de assombro se referem tanto a uma realidade local de que as crianças participam quanto a um imaginário possível, que constitui parte de uma realidade narrativa, e que cenas de medo, mistério e violência são sempre muito presentes.

Simms destaca, ainda, que o significado e o poder da história não estão apenas no conteúdo, mas nos processos de ouvir e recriar. Sobre isso, por alguns instantes a narração de Andrei pareceu não ser uma história de sonho, e Vitor, um dos personagens, pergunta surpreso se o fato tinha realmente acontecido e que ele então teria participado. Porque tão importante quanto o conteúdo da história é o modo como ela é contada, e Andrei o fez com muita espontaneidade. A esse respeito, Benjamin (1994) reitera que quanto maior for a naturalidade do narrador ao contar a história, mais facilmente a história será memorizada pelo ouvinte, e, sobretudo, de forma mais completa a história será assimilada à experiência do ouvinte, o que o levará a recontar esta história um dia.

### ***Um cachorro peludo***

**Camilly Vitória:** – *Que eu sonhei que eu ia ganhar um cachorro bem peludo. Daí, quando eu fui lá na casa da minha tia, que eu tinha que ir no aniversário de um primo da minha mãe, daí no outro dia na hora que nós tava indo embora o namorado da minha prima, ele foi lá no amigo dele e trouxe um cachorrinho e agora ele tá lá em casa.*

**Pesquisadora:** – *Como ele se chama?*

**Camilly Vitória:** – *É, o dono que escolheu o nome e é Neguinho.*

Ao pensar sobre a relação entre narrativa, experiência e imaginação, é possível rever se Camilly Vitória realmente sonhou o fato que ela narrou, ou se isso fez parte da sua criação imaginária, já que as outras crianças também narravam histórias de sonhos naquele momento. Ou seria o desejo dela de *incorporar-se ao discurso do outro e dar continuidade à experiência?* Tratarei sobre isso mais adiante neste capítulo, ao relacionar este conceito a outras histórias.

### ***A escola***

**Jéssica:** – *É foi que eu sonhei que eu ia vim pra escola Epitácio Pessoa que é aqui, daí no outro dia eu fiquei sabendo que eu ia vim pra escola e eu já vim pra escola aqui.*

### ***O carrinho de controle remoto***

**Arthur:** – *Que eu sonhei que, no natal, eu queria um carrinho de controle remoto. Daí eu sonhei com um e daí eu ganhei um, e tem que o meu desejo é ganhar um x-tudo gigante, deste tamanho assim (com as mãos abertas).*

**Ana Julia:** – *Daí tu não ganhou, né?*

**Arthur:** – *Ainda não, ainda não!*

### ***Um negócio assim batendo em mim***

**Ana Julia:** – *Ontem o meu pai e a minha mãe desmancharam o guarda-roupa, porque eles compraram um novo. Daí, colocaram tudo lá na sala e daí pintaram o nosso quarto pra colocar triliche. Daí, eu e minha irmã tava dormindo na sala. De repente, de noite, eu sinto um negócio assim batendo em mim, eu me acordei, era um monte de roupa que tinha caído em cima de mim.*

### ***Acordei pensando que era outro motorista***

**Camilly Vitória:** – *Eu acordei pensando que era o outro motorista, me arrumei, rápido, e daí minha mãe me mandou escovar os dentes. E daí, demorou, demorou, demorou e eu voltei a dormir. Quando eu acordei tive que pegar minha mochila e sair correndo porque a kombi já tava lá na frente da casa.*

Para Juliano (1999, p. 50), os sonhos, as imagens e as fantasias “são canais desenvolvidos pelo psiquismo, para favorecer o diálogo entre partes conhecidas e desconhecidas de nós mesmos, fazendo com que estas se comuniquem e trabalhem juntas”. Tal é o “diálogo” que muitas vezes, se dá entre os sonhos, a imaginação e a fantasia. Para a autora, os sonhos e a fantasia permitem um encontro com o mundo interno, que ocorre entre o consciente e o inconsciente. Penso, então, que este “diálogo” pode ter sido um fator na produção das narrativas das crianças nas rodas de histórias, e as produções sobre sonhos e desejos podem confirmar esta relação. Entretanto, a intenção aqui não é analisar o conteúdo dos sonhos das crianças, mas entender a produção das suas narrativas que contam experiências vividas e imaginárias, entre elas os relatos de sonhos.

Diferentemente da interpretação psicanalítica, Benjamin considera que o sonho não possui uma dimensão superficial e outra profunda (que poderiam ser comparadas às “partes conhecidas e desconhecidas” indicadas por Juliano). Para Benjamin, no sonho tudo acontece como se não houvesse um desejo por trás, pois a própria realidade é o sujeito do sonho e não o indivíduo (*apud* JOBIM E SOUZA, 2006, p. 77). Conclui ainda a autora que, para Benjamin, o sonho se constitui de “fragmentos” do mundo da história e da cultura que ficam no inconsciente, e que, pelo sonho, se tornam comunicáveis. Torna-se assim o sonho um “instrumento” a serviço da cultura, em que o sujeito “se comunica com seu próprio passado, que se cruza em mais de um ponto com a tradição coletiva”, e que se torna altamente relevante para pensar o presente (p. 79).

Outras histórias...

### ***Experiências de desejos***

Perguntei às crianças, durante as entrevistas individuais, algo que gostariam que acontecesse ou mudasse em suas vidas. Algumas responderam: *ganhar um celular; que a mãe não precisasse fazer mais*

*cirurgias; ganhar uma medalha no jogo de xadrez; que a vó morasse na sua casa.*

Dentre essas respostas há narrativas que foram contadas pelas crianças durante a *oficina Lembranças, sonhos e desejos*.

***O meu sonho era uma bicicleta***

**Ana Julia:** – *É que eu queria uma bicicleta de aniversário. O meu sonho era uma bicicleta. Daí, uma vez eu tava rezando e eu pedi essa bicicleta e o meu pai tava entrando no quarto e ele escutou, que eu tava rezando em voz alta. Daí, o dia da festa de aniversário meu, o pai de manhã me levou numa loja e disse: – Escolha uma bicicleta que eu e o vô vamos pagar essa bicicleta pra você. E eu escolhi e ganhei.*

***Uma festinha de aniversário***

**Ana Julia:** – *Fazia três anos que eu tava pedindo pro meu pai uma festinha de aniversário. Porque a minha irmã tinha ganhado uma de um ano, uma de cinco e uma de oito, e eu não tinha ganhado nenhuma. Daí eu pedi pro meu pai, daí três anos depois, é, de sete anos eu acho que foi, eu ganhei uma festinha de aniversário bem grande. Daí eu convidei um monte de amigo e convidei algumas professoras.*

***Eu queria ter um celular***

**Camilly Vandressa:** – *É que eu queria ter um celular, no outro dia eu tive e ganhei!*

**Pesquisadora:** – *E como foi isso?*

**Camilly Vandressa:** – *Foi legal!*

**Pesquisadora:** – *Lembra de algo mais?*

**Camilly Vandressa:** *Sinaliza com a cabeça que não.*

**Vitor:** – *Que eu queria ganhar um tablet.*

Os desejos de Camilly Vandressa e de Vitor (ganhar um celular e um tablet) são exemplos de como a cultura midiática está inserida na vida cultural das crianças, na lista de seus desejos e brinquedos favoritos. Os objetos eletrônicos, que para as crianças muitas vezes significam um brinquedo, estão cada vez mais inseridos às suas experiências culturais, mesmo para as que vivem no campo, modificando as suas experiências de brincadeira e de ludicidade (BROUGÈRE, 1998), instituindo novas formas de lazer (ZANOLLA, 2007) e até mesmo contribuindo para uma nova configuração de infância (BUCKINGHAM, 2007).

Ainda, ao pensar sobre a relação da cultura midiática na vida das crianças, apresento outra narrativa que também exemplifica isso. Embora não seja uma produção com referência em sonho, tem subentendida a experiência do desejo.

### ***A história do celular***

**Ana Julia:** – *Sexta-feira eu fui na casa do Andrei pousar, eu e a Dani. Brincamos muito, ele só ficava reinando com a Dani por causa que a Dani tinha, tipo, roubado um celular da prima dela que morava lá junto e daí o Andrei queria pra ele. E o Andrei no outro dia foi lá, pegou e levou pra minha prima, e a minha prima só ficava brincando com a Dani, e a Dani ficou emburrada no quarto e daí eu fui falar com ela, ela xingava eu, mandando eu sair. Daí ela saiu e a gente foi brincar, e só!*

**Andrei:** – *E ela roubou mesmo, porque eu fui lá e pedi pra Jéssica se a Jéssica tinha dado o celular pra Dani, daí ela disse que não. O celular tava bom, ainda.*

**Ana Julia:** – *E ela disse que a tia tinha dito pra ela que era pra mim, que era pra pedir pra Jéssica se dava de pegar, e ela tinha pedido e a Jéssica tinha dito que sim, e daí eu fui falar. Daí eu vi a tia, é, fui falar com ela, e daí ela disse que não. A Dani tava só mentindo, só pra ter um celular.*

O tema desejo, nessa narrativa, aparece relacionado a valores éticos e de comportamento, neste caso a mentira e o fato de pegar algo de outro sem pedir. Mas, parece que Ana Julia percebe essas questões, ou seja, que o desejo de ter um celular esteve associado a uma atitude errada da amiga, pois a última frase narrada por ela deixa isso implícito: *A Dani tava só mentindo, só pra ter um celular.*

Outros desejos das crianças:

### ***Eu gostaria que...***

**Ana Julia:** – *É que eu gostaria que não houvesse roubos, não houvesse drogas, não houvesse sofrimento, de gente que não tem lar não tem comida pra comer e que todas as famílias fossem felizes sem brigas e sem separamentos.*

**Camilly Vitória:** – *Se isso um dia acontecer, Ana, eu vou te agradecer.*

**Jéssica:** – *É, eu não queria que houvesse sofrimento e nem as pessoas pobres morar debaixo da ponte.*

**Arthur:** – *É, que a minha mãe não tivesse nenhum problema de saúde, todo mundo. E que a dengue não existiu.*

**Camilly Vitória:** – *Que a minha, mulher do meu vô que não é minha vô verdadeira, se curasse, que ela tá com dengue, daí a minha tia de três anos também. Se isso acontecesse mudaria completamente a minha vida!*

O modo verbal da hipótese (*se*) compôs as narrativas relacionadas à experiência de desejo das crianças. Alguns enunciados exemplificam isso: *gostaria, que houvesse, não tivesse, mudaria*, e indicam desejos condicionados a possibilidades que ultrapassam as condições das crianças de realizá-los, como no caso dos problemas sociais que elas mencionam, e que são muito atuais: fome, roubo, doenças e a falta de moradia. As crianças, ao citarem estes desejos, que pode ultrapassar a experiência da própria vida delas, indicam o senso de criticidade que elas têm com relação a alguns problemas sociais e como elas se importam com a experiência do outro.

Com relação às experiências vividas e imaginárias das crianças, houve também uma produção narrativa que conta sobre uma brincadeira, que se relaciona com a fantasia e a imaginação:

### ***Brincar de pequeninho***

**Vitor:** – *Eu fiz uma represa pra brincar de pequeninho. Pra brincar! Uma represa pequena.*

**Pesquisadora:** – *Como é brincar de pequeninho? (muitos risos das outras crianças)*

**Vitor:** – *Não, é uma represa pequeninha.*

**Pesquisadora:** – *E como é brincar de represa? (muitos risos das outras crianças)*

**Andrei:** – *Eu sei! Lá em casa tem uma vertente, né, tem uma vertente grande assim, que sai de um buraco, daí eu, a água ela vai lá embaixo, daí eu pego barro na mão e vou ponhando um monte assim, até que vai fazendo um buraco e vai enchendo assim.*

Chamou-me a atenção o nome que Vitor deu à brincadeira, e, por esta razão, minhas perguntas foram para estimulá-lo a narrar mais detalhes. Mas, para as outras crianças isso se tornou engraçado, quase que uma indignação delas de como eu poderia não conhecer a brincadeira, e que para elas era tão familiar. Penso que isso foi o que motivou Andrei, rapidamente, a me explicar.

A partir da história *Brincar de pequeninho*, reitero que as narrativas orais expressam aspectos da vida cultural das crianças e, deste grupo, especialmente relacionados à vida do campo: *Lá em casa tem*

*uma vertente*. Além disso, esta história revela outras maneiras de as crianças brincarem (brincar com o *barro*), que para algumas, na infância urbana contemporânea, se tornaram muito raras. Do mesmo modo, as narrativas mostram que brinquedos eletrônicos estão lado a lado com as brincadeiras tradicionais na vida cultural das crianças, possibilitando-lhes muitas experiências imaginárias.

Na infância, a brincadeira se institui como uma atividade de imaginação criadora para a criança, e assim foi para Vitor ao *brincar de pequeninho*. Durante a brincadeira as crianças reproduzem muito de suas experiências cotidianas, mas não se limitam apenas a reproduzi-las. Ao recordarem e reviverem experiências passadas, durante a brincadeira, elas as reelaboram criativamente, inserindo novas interpretações e representações da realidade, a partir dos seus desejos e necessidades (JOBIM E SOUZA, 2006). Além disso, a brincadeira é para as crianças um espaço de sentido que lhes permite estar, ao mesmo tempo, entre o real e o irreal (FRANÇOIS, 2009).

### 6.1.5 Experiências tecidas em roupas que contam histórias

As *oficinas de criação de histórias* foram organizadas para estimular as crianças a narrarem suas experiências e a partir disso algumas estratégias se criaram no desenvolver do trabalho com elas, como foi o caso da *oficina Nossas roupas contam histórias*<sup>85</sup>, que teve como recurso a obra da Literatura Infantil *Colcha de retalhos* (SILVA, 2010). Foi o encontro com essa história que motivou as crianças a produzirem histórias que tiveram como fio condutor lembranças importantes para elas, relacionadas a alguma roupa, que poderia ser delas ou de alguém próximo. Mas a decisão do que trazer foi das crianças. A única exigência era de que junto à roupa trouxessem uma história para contar. Eis as escolhas que elas fizeram:

#### *A roupa do meu batizado*

*Ana Julia*: – *Essa roupa que eu trouxe é a roupa do meu batizado. A minha mãe diz que ela... A minha mãe, o meu pai e a minha irmã disseram que é importante porque eles até choraram no dia que me batizaram, porque a minha mãe sofreu muito quando ela teve eu,*

---

<sup>85</sup> Outros detalhes sobre o desenvolvimento dessa *oficina* foram apresentados no capítulo 5, incluindo algumas imagens do que as crianças trouxeram para compor suas histórias.

*porque eu nasci prematura. Daí, ela (a mãe) disse que é importante porque ela comemora meu nascimento e o dia do meu batizado, que foi o dia que eu comecei a participar do caminho de Deus. Daí ela, todo dia olha e reza nessa roupa e na do batizado da minha irmã, porque ela agradece todos os dias a Deus, por causa que, por eu e ela ter nascido, porque eu e a Ju e o pai fomos uma surpresa pra vida dela e ela agradece até hoje a Deus.*

### ***A roupinha do meu batizado***

***Julia:*** – *Essa é a roupinha do meu batizado porque foi a minha bisa que fez. E daí, só!*

***Pesquisadora:*** – *O que mais você sabe sobre essa roupa?*

***Julia:*** – *Nada! (rindo)*

***Pesquisadora:*** – *Houve outra data especial que você também usou esta roupa?*

***Julia:*** – *Foi no meu primeiro aniversário e no meu batizado.*

### ***A roupa do meu batizado***

***Vitor:*** – *O que que eu posso falar? Essa roupa eu usei no meu batizado, tinha lá o meu padrinho, a minha madrinha, o meu pai, a minha mãe, e, não sei se o meu irmão e a minha irmã tavam lá!? E não sei que padre que me batizou, e só! A minha mãe queria que eu trazia uma outra roupa, que eu saí do hospital. Mas daí não achemos.*

A pergunta de Vitor no início de sua narração sugere que ele estava organizando seu pensamento, ou seja, organizando o enredo de seu discurso e os detalhes que comporiam sua narrativa.

***Vitor:*** – *Meu batizado, a minha mãe me contou que quando o padre jogou água benta na minha cabeça eu dei risada e comecei a chorar e dei risada e comecei a chorar (muitos risos).*

### ***A roupa do meu batizado***

***Vinícios Gabriel:*** – *Eu trouxe minha roupa de batizado. É porque eu gosto muito dela e tava no meu batizado o meu padrinho, a minha madrinha, a minha mãe, meu pai, a minha prima e o padre. Foi no dia vinte e cinco de junho, quatro horas, num sábado, padre Agenor Girardi, na matriz São José.*

Enquanto Vinícios Gabriel narrava sua história, observei que ele trazia um pequeno papel com anotações que, de vez em quando, olhava.

Ao final, pedi-lhe se alguém o havia ajudado com aquelas anotações que continham detalhes de sua história, e ele disse que não, que aquelas informações ele mesmo as retirou da sua lembrança de batismo. Ele também trouxe duas fotografias. Uma delas era do momento do batizado, em que apareciam as pessoas que ele citou na história, e a outra fotografia era dele, ainda bebê, vestido com a roupa do batizado. O gesto de Vinícios Gabriel expressa sua preocupação em trazer detalhes para a história e especialmente da fonte em que ele foi buscar as informações, como um desejo de garantir à história veracidade e fidelidade aos fatos.

As narrativas de Ana Julia, Julia, Vitor e Vinícios Gabriel têm um fio de história em comum, pois contam do dia de seus batizados. Sobre isso, penso que as crianças durante a semana podem ter combinado de levar esta roupa para o encontro. Por outro lado, as narrativas evidenciam aspectos da vida cultural religiosa delas, como quando uma criança narra que a roupa significa o dia em que *começou a participar do caminho de Deus*<sup>86</sup>. Penso, então, que isso pode ter sido um motivo para elas levarem a roupa do batizado e contarem sua história, como uma experiência que consideraram muito importante em suas vidas.

### ***O vestidinho***

***Josiane:*** – *Eu esqueci em casa, mas eu vou falar. É um vestidinho, bem pequenininho. Quando eu era pequena a minha madrinha me deu. Eu tenho até hoje e minha mãe, quando não me servia mais esse vestidinho, ela perguntava: – Vamos dar pra Dani? Eu sempre falava “não”! Porque eu sempre gostei daquele vestidinho, tenho agora e eu estou usando como camiseta.*

### ***A blusa que eu ganhei da minha tia***

***Camilly Vitória:*** – *Eu ganhei essa blusa da minha tia, que ela e a minha mãe e a minha prima foram lá no Paraguai e pra fazer uma visita pros meus tios de lá e daí ela comprou essa blusa, porque como eu e a minha irmã fazemos aniversário junto, minha irmã tinha ido junto. Daí ela pegou e como ela tinha passado lá e não tinha comprado nada pra mim, só pra minha irmã, aí ela comprou essa blusa pra mim e uma mochila*

---

<sup>86</sup> Do mesmo modo, no agrupamento de narrativas *Experiências de lembranças*, apresentado neste capítulo, a narrativa *O meu batizado*, de Camilly Vitoria, tem a interlocução de Roberta que explica por que ser batizada é importante: – *A gente começa a fazer parte da vida de Deus.*

*roxa que eu tenho lá em casa, e só! Aqui (na blusa) tá bem sujo porque quando eu tava saindo de casa pra ir lá dentro do ônibus eu caí um tombo e daí a minha mãe foi ver e correu pegar um pano pra limpar se não a minha blusa, aqui, estaria tudo puro barro.*

No último encontro, Camilly Vitória trouxe a roupa de seu batizado que sua mãe ainda guardava de recordação. Percebi a alegria dela em trazer, também, esta roupa, visto que outras crianças haviam trazido as suas. Mas é interessante, porque no dia da *oficina Nossas roupas contam histórias* ela contou a história da blusa que havia ganhado de sua tia, porque, para ela, o mais importante, naquele momento, era participar junto ao grupo e contar uma história.

### ***Vestido do batizado***

***Camilly Vitória:*** – *Esse vestido aqui a minha mãe comprou pra eu passar, é, pra eu ser batizada porque o meu vô lá de São Paulo queria que eu me batizasse com um vestidinho emprestado, mas a minha mãe não quis. Daí ela comprou esse vestidinho aqui pra mim! E daí ela comprou também um sapatinho (delicadeza e orgulho ao pegá-lo e mostrá-lo às outras crianças). Só!*

Camilly Vitória, ao contar sua história sobre a roupa do batizado, como os outros narradores, expressou um gesto que remete ao desejo de pertencimento ao grupo, isto é, de ter uma experiência em comum.

### ***A roupa do meu time***

***Andrei:*** – *Eu trouxe a roupa do meu time, que acho que foi ano retrasado que meu pai foi pra Beltrão<sup>87</sup>, daí ele comprou a roupa e daí eu cheguei em casa e ele me deu a roupa. Daí eu disse que eu gostei. E eu trouxe o calção da minha irmã, porque o meu, ele tava rasgado aqui, porque eu tinha subido em cima do caminhão pra descarregar tora. Daí eu enrosquei uma parte e eu caí de cabeça na terra.*

### ***A camisa***

***Arthur:*** – *Eu trouxe essa camisa porque foi o dia que a gente... Eu ia na escola de lá da Bahia com essa camisa. Daí, eu, naquele dia a gente, cada um na van que a gente ia, cada um ficava um de frente pro outro. Daí um ficava desamarrando o cadarço do outro, um desamarrando o*

---

<sup>87</sup> A referência a *Beltrão* significa que foram para o centro da cidade.

cadarço do outro, daí até que eu amarrei com dois nó, que quando você termina pega os laço e faz um nozinho básico. Eu dei dois nó, depois também eu tinha me sujado tudo, a camisa, tinha ido no barro com a camisa

**Pesquisadora:** – Por que você ainda guarda esta camisa?

**Arthur:** – Ah, é porque eu tinha muitos amigos. Tinha uma amiga da mãe que cuidava de mim, porque a mãe e o pai ficava trabalhando o dia inteiro. Daí ela ia me buscar na escola e ficava lá. Eu só tomava dois tipo de chá. Um chá que ela fazia e um chá de camomila. Tinha também o Rama-Rama, é um cara lá. Ele, sabe as pimenta passarinho? Ele pegava e fazia assim (gesto de engolir) e não ardia, só coçava os ouvido. É que ele já era acostumado com essa pimenta, daí coçava o ouvido, não sei por que.

### **O casaquinho de 52 anos**

**Professora Salete:** – Eu vou contar deste casaquinho aqui primeiro. Ele era do meu marido, é do meu marido, que o meu marido ainda está vivo, o João, e ele está com 52 anos e ele usou. O dia que a minha sogra me deu para guardar eu disse: – Mas não serviu nele? Ela disse: – Usou um monte de vezes isso, só quando a gente ia na igreja. Porque era muito bonito na época. E daí, tinha uma touquinha, só que eu não achei a touquinha ontem. Fazia dias que eu queria procurar e eu fui deixando e deixando, não achei, eu trouxe só o casaquinho. Enquanto eu conseguir eu vou segurar para mim, de repente eu possa ter netos, não tenho ainda, de repente tenho um neto e posso mostrar alguma coisa. Quem fez foi uma sobrinha da minha sogra que é prima do João, a Valdomira Bedenarski que fez na época e deu. E a Valdomira, ela é uns quinze anos mais velha que o João, e olha que já fazia uns bordadinhos.

### **A gravatinha de 25 anos**

**Professora Salete:** – A gravatinha eu fiz para a Juliana, pra minha filha. A Juliana que hoje está com 27 anos. Eu fiz quando ela tinha uns dois aninhos e daí eu guardei, a única coisa que eu tenho da Juliana guardada, porque o resto eu dei. Eu dou muita coisa para outras crianças, eu não seguro coisas em casa. Mas a gravatinha, o dia que eu fui olhar umas coisas lá, eu deixei guardada junto com essa pra tirar modelinho um dia. Quando eu tiver uma netinha, quem sabe faço pra ela. A Juliana usava bastante essa gravatinha com uma camisa vermelha, que eu gosto muito de vermelho e vesti muito a Juliana de

*vermelho. Eu mandei fazer uma camisa de gola. Naquela época tinha que mandar fazer as coisas, porque quase não tinha pronto assim. A costureira fez e eu colocava o dia que a gente ia passear, eu colocava aquela camisa vermelha na Juliana – a Juliana é loira – e a gravatinha. E tem uma foto lá em casa. Não, a foto está lá na Juliana. Até eu procurei ontem, porque se a foto estivesse lá em casa eu ia trazer a foto. Mas a foto está lá na casa dela, que ela levou o álbum dela e ela tem uma foto com a camisa vermelha e essa gravatinha. Quem fazia o nozinho da gravata era o João.*

A proposta de trazer alguma roupa ou tecido que tivesse um significado especial e que contasse sobre a lembrança de uma experiência vivida mobilizou outras pessoas da escola na roda de histórias. A professora regente da turma se sensibilizou com a proposta e também trouxe uma história, além de demonstrar muita alegria e prazer em estar junto às crianças na roda, considerando que esta foi a primeira vez em que ela participou.

Na produção de suas histórias as crianças e a professora rememoraram lembranças, e em algumas situações, como foi o caso das narrativas relacionadas ao dia do batizado, as crianças rememoraram histórias que alguém lhes contou, para depois (re)contá-las na roda como suas histórias.

Um dos aspectos mais importantes que destaco nestas produções narrativas é o texto literário, que se tornou *história potência* para as crianças. Isto é, a possibilidade de fazer da narrativa literária uma narrativa pessoal. As crianças tomaram o texto literário como referência, reelaboraram-no e criaram as suas próprias histórias, contidas de suas experiências. Isso indica o “caráter dialógico” do discurso narrativo das crianças, de modo que, “ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura infantil ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente suas experiências”, ao mesmo tempo em que se constituem como “sujeitos culturais” (GIRARDELLO, 2007, p. 54-55).

A partir da experiência de ouvir a história *Colcha de retalhos*, outras histórias as crianças produziram, especialmente sobre avós. Um dos motivos é que o texto literário tinha como um de seus personagens principais uma avó como narradora, e isso pode ter motivado as crianças a narrarem histórias com esta temática. Algumas das histórias produzidas:

**Arthur:** – É que minha vó, ela foi na roça pra fazer, para pegar mandioca, daí uma cobra só não picou no pé dela por causa que o chinelo era um pouco grande.

**Ana Julia:** – É que uma vez, nas férias do ano retrasado, eu fique com a minha vó. Daí, ela foi fazer um bolo e tinha que pegar algumas coisas e ela foi se erguer, caiu e quebrou o pé. Daí eu fui ligar pra minha mãe. A minha mãe veio e levou ela pro hospital. Quando ela sarou eu fui lá de novo, daí a gente se divertiu muito e ela me deu um presente por causa que eu tinha ligado pra ela, porque o meu vô não tava em casa e nenhum dos filhos dela tavam por perto. Daí ela me deu um presente, eu acho que foi uma boneca e daí a gente brincou muito e eu sempre agradeço ela por causa do presente, porque eu não queria nada por ter ajudado ela porque ela sempre me ajudou quando eu precisava.

As histórias das crianças apresentam muitos temas, e os da solidariedade e da amizade certamente estão muito presentes na narrativa de Ana Julia.

**Josiane:** – Ah, quando eu tinha um aninho a vó morreu.

**Jéssica:** – É que foi uma vez, a minha vó, esse ano de manhã, ela disse que ia fazer uma torta. Daí em vez dela fazer a torta, ela colocou o ovo em outro lugar e daí a casca ela colocou dentro e quando o vô foi comer ele engasgou. Daí ela falou: – Iii, coloquei casca do ovo, não ovo. (risos das outras crianças). E quem teve a sorte foi o Pingo que comeu tudo.

**Pesquisadora:** – Quem é o Pingo?

**Jéssica:** – É o cachorro!

### **O meu vô não tem piedade**

**Camilly Vitoria:** – Sabe o meu vô, ele não tem piedade. Porque um dia, é, o coelho do Paulo escapou e daí eu tava lá dentro e ele me chamou só para eu ir lá ver, eu mandei ele ir me ajudar e ele falou que se eu conseguisse pegar ele ia matar o coelho. Ele não tem piedade!

**Pesquisadora:** – O que seria piedade?

**Camilly Vitoria:** – Ah, ter dó do animalzinho. Ele não tem! Quer matar.

### **O meu vô**

**Jéssica:** – É, o meu vô ele só fica sentado num canto lá. Tem um toco lá que é furado que ele coloca as bituquinha de cigarro. Daí, tem uma cadeira do outro lado do muro em cima da área. Ele fica só

*sentado lá. Uma vez eu tava sentada lá e ele pegou e sentou no meu colo e daí me jogou quase lá fora. É que tava chovendo e tinha as goteira da casa, eu ia cair lá dentro. Sorte que eu não pisei no muro e me segurei. Não caí!*

O texto literário se tornou *potência* para as crianças, inspirando suas produções narrativas orais e seus processos criativos e imaginários.

Igualmente, a partir de um conto narrado oralmente, chamado “*A árvore dos sapatos*” (ver nota 59), as crianças foram motivadas a produzir histórias, em que foram instigadas a se imaginarem como o personagem da história, o qual sentava-se ao redor de uma árvore para ouvir histórias que os moradores viajantes da comunidade lhe contavam, por onde andaram os seus sapatos e tudo o que viram e sentiram.

As primeiras narrações das crianças, após ouvirem o conto, falavam sobre os lugares onde elas costumavam passar todos os dias (*a calçada, o barro, as pedrinhas, a estrada, o ônibus, a sala de aula*), especialmente sobre o trajeto de casa até a escola, e isso tornou algumas narrativas repetitivas. Então, considerei a importância de o adulto intervir junto ao discurso narrativo da criança e auxiliá-la na sua produção (PERRONI, 2002), e procurei fazer uma intervenção para auxiliar as crianças a narrarem outras experiências, indo além do sentido literal da expressão.

Minha estratégia foi pedir a elas que olhassem para os calçados que haviam escolhido para vir à escola naquele dia e que tentassem se lembrar e imaginar por onde aqueles sapatos já haviam passado e que outras histórias poderiam contar. Orientei-as a pensarem sobre algum lugar ou alguma experiência que aquele sapato havia passado e que elas gostariam de compartilhar, e, ainda, que se imaginassem contando isso para alguém, cujo único modo deste alguém conhecer lugares e pessoas fosse pelas histórias que elas contariam (imaginando-se como no conto que eu havia narrado oralmente). A partir disso, as histórias das crianças ganharam outros enredos e elas incluíram outros elementos em suas narrativas.

Sobre a dimensão imaginativa da criação de narrativas pessoais que já aparece aqui será um pouco melhor abordada a seguir.

## 6.1.6 Experiências de ver e de sentir

*Por onde meus sapatos andaram...*

*Andei na chuva*

*Camilly Vitória: – Eu **contaria** que eu andei com eles na chuva ontem e que eu tive que parar em um monte de lugar, só que eu não podia entrar porque o meu calçado tava todo molhado e daí a minha mãe entrava. Daí eu **contaria** que eu comi um pastel, eu **contaria** que eu tomei um treco lá que eu nem sei o nome. Eu **contaria** que a minha mãe comprou um óculos escuro pra mim e comprou um monte de dente de vampiro de mentirinha. Só!*

*Eu contaria* é o tempo verbal da possibilidade, da imaginação, o que confirma que a imaginação é uma experiência de linguagem (JOBIM E SOUZA, 2006), e que as palavras também transmitem possibilidades não só do que existiu, mas do que poderia ter existido (DEWEY, 2010). Igualmente, esse tempo verbal legitima a potencialidade da *narração como processo de criação* e de a narrativa ampliar a experiência *para e pela* imaginação criadora da criança.

A análise dessas narrativas me remete ainda às ideias de autores como, por exemplo, Vigotski (2009), que se preocuparam com a imaginação infantil, e que compõem os pressupostos desta tese. Lembremos que, para Vigotski, quanto mais significativa a experiência da criança, mais amplo será o desenvolvimento de suas formações intelectuais. Por isso, tudo o que for proporcionado à criança, a fim de que ela possa ver, ouvir e experimentar, converte-se em base para sua atividade de imaginação e criação (2009, p. 18). Por essa razão é que se torna tão importante pensar em modos de desenvolver sempre mais a imaginação da criança, fornecendo-lhe experiências que alimentem sua atividade criadora e imaginativa.

Tais aspectos sobre a imaginação infantil são discutidos também por Girardello (2011b), que aponta a arte e a narrativa como fatores favoráveis para o desenvolvimento da imaginação na infância. Ao examinar aspectos da vida imaginativa infantil, a partir de diferentes autores<sup>88</sup>, Girardello enfatiza que a narrativa desempenha um papel

---

<sup>88</sup> Alguns autores que discutem a relação entre imaginação infantil e narrativa que podem ser citados: Jacqueline Held (1980) “O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica”, e Georges Jean (1990) “Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad”.

importante na imaginação da criança, e aponta que as crianças “têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva” (2011b, p. 82). Para a autora, isso envolve tanto os contos literários como os causos contados em rodas de conversas.

A partir disso, compreendo que a narração de histórias pode contribuir de maneira muito significativa para o desenvolvimento da imaginação infantil pelas possibilidades de experiências que potencializa à criança (apenas como exemplo: experiência estética, de criação, imaginativa e de cultura).

### ***Eu fui pro Beto Carreiro***

**Ana Julia:** – *Meus sapatos andaram, primeira vez, andaram pelo Beto Carreiro, pelas escadas de lá, na montanha russa, na roda gigante. Daí foram pra praia na areia, no asfalto, nas calçadas e andaram pelas lajotas, pelo calçamento, pelo baro, pela grama, por vários outros lugares e eu senti com eles felicidade, momentos de tristeza, é, momentos de tristeza com alegria e isso. Esse calçado eu nunca vou me esquecer dele.*

### ***Meu tênis novo***

**Vinícios Gabriel:** – *Eu ganhei o meu sapato e daí eles passaram por dentro de casa, estudava de tarde, eu ponhei meu sapato, daí andei no asfalto, andei nas pedrinhas, dentro do ônibus, aqui no saguão e aqui nessa sala. E daí eu senti muita alegria porque eu tava com o meu tênis novo que eu ganhei, e só.*

### ***Andaram lá na casa da minha madrinha***

**Camilly Vitória:** – *É, os meus sapatos eles andaram lá na casa da minha madrinha, pelo barro, pelas poças de água e por dentro da casa. E meu cachorro pegou ele e quase comeu meu sapato.*

### ***O cachorro que pegou o meu calçado***

**Vitor:** – *Lá em casa tem o cachorro e eu cheguei em casa e daí ele pegou o meu calçado, arrancou o cadarço e quase comeu o cadarço e despedaçou o meu tênis. Mas não é esse, é outro. E só.*

As narrativas das crianças que tiveram o conto “*A árvore dos sapatos*” como fonte para suas produções orais são exemplos de

potencialização e enriquecimento da atividade criadora e imaginativa infantil, embora não signifique que somente as narrativas ficcionais<sup>89</sup>, como o conto ficcional “*A árvore dos sapatos*”, sejam potencializadoras, pois, como temos visto neste trabalho, as narrativas pessoais das crianças também o são. Sobre isso, adiante no texto, retomo esta discussão ao tratar sobre a *incorporação do discurso do outro e a continuidade da experiência*.

Por outro lado, é importante reconhecer que, “mesmo na linguagem cotidiana dita comum, o sujeito narrativo que fala da sua história submete-se, sabendo ou não, aos mesmos mecanismos que regem as sutis narrações literárias contemporâneas – e dos quais tiram ao mesmo tempo sua vitalidade e sua fragilidade” (GAGNEBIN, 2011, p. 84). Ao mesmo tempo, a literatura confirma a experiência humana e tem seus principais conteúdos presentes na vida (CANDIDO, 2002, p. 81-82).

### 6.1.7 Experiência de continuidade

Durante as *oficinas*, as crianças contaram histórias que, algumas vezes, reproduziam temas da história da outra. De modo que uma história tornava-se o fio condutor para a criação de outra história, como *continuidade<sup>90</sup> da experiência*. Dessa experiência narrativa, apresento algumas histórias produzidas pelas crianças em diferentes *oficinas* e, especialmente, nos momentos em que eu lhes perguntei se tinham alguma novidade ou algo especial que gostariam de contar. Isso ocorria sempre no início dos encontros de roda e tornou-se mais uma estratégia para estimulá-las a narrarem diferentes experiências, e para dar-lhes liberdade<sup>91</sup> para narrarem o que desejassem, além das experiências que narrariam e que poderiam, no entanto, estar mais relacionadas às

---

<sup>89</sup> Para Kearney (2012, p. 421-422), as narrativas ficcionais também têm relações com *verdades essenciais* da vida e se relacionam com o imaginário.

<sup>90</sup> Relembro que no capítulo 03, *Entrelaçamentos entre experiência e narrativa*, foi discutido o conceito de *continuidade* em Benjamin como a transmissão da experiência, e em Dewey para tratar da relação da arte e da experiência com a vida.

<sup>91</sup> Macedo; Sperb (2007, p. 237), a partir dos apontamentos de Hudson e Shapiro, destacam que, quando a criança é capaz de elaborar sozinha uma narrativa de experiência pessoal, ela fica livre para enfocar os aspectos realmente importantes das experiências, segundo sua própria perspectiva, e não amarrada a perguntas que seguem a perspectiva do adulto sobre os eventos.

temáticas preparadas para os encontros (lembranças, memórias, sonhos e desejos, texto literário, entre outras).

A (re)produção das histórias tornou-se um movimento de *incorporação do discurso*<sup>92</sup> do outro e de *continuidade da experiência*, pela qual a narrativa, a experiência do outro, passou a ter continuidade na sua própria experiência. Isso denota que as crianças, além de compartilharem histórias-experiências entre si, realizaram trocas, constituíram identidades culturais e instauraram uma relação de pertencimento ao grupo.

A *continuidade da experiência do outro* permitiu às crianças, também, a experiência de alteridade, *colocar-se no lugar do outro* e ver-se junto à experiência narrada. Como exemplo<sup>93</sup>, apresento a narrativa em que a criança ouvinte faz sua interlocução como se estivesse inserida na história.

### ***Eu me perdi***

***Camilly Vitória:*** – *Foi quando eu e a minha mãe tinha ido pra cidade que eu me perdi. Eu parei pra ver umas coisas que tava lá na vitrine da loja e ela continuou indo e ela não viu que eu tinha parado. E daí quando eu fui falar com ela, eu olhei pra trás e pros lados ela não tava. E daí eu saí correndo e daí eu comecei a gritar: – Mãe! E daí eu fui, eu virei esquinas e atravessei rua sozinha, e eu procurando a minha mãe achei ela entrando numa loja. Daí eu fui correndo. Daí eu não larguei mais da mão dela pra não me perder de novo. Eu tinha sete anos.*

***Pesquisadora:*** – *Você teria uma palavra que gostaria de dizer e que representaria tudo isso?*

***Julia, seguidamente:*** – *Nunca se distraia!*

*Camilly Vitória não disse nada.*

Julia se viu na narrativa do *outro* (Camilly Vitória) e incorporou não somente o discurso (a narrativa) para compor o seu (*nunca se distraia*), mas incorporou também a experiência. Naquele momento de

---

<sup>92</sup> A partir da teoria bakhtiniana, o discurso é de natureza social e não pode existir isoladamente, de modo que se materializa nos processos de interação verbal, em que os sujeitos se relacionam com diferentes esferas da atividade humana e definem os sentidos e variedades do discurso (BAKHTIN, 2002).

<sup>93</sup> Considero que outras narrativas, já apresentadas, também têm o princípio da *incorporação do discurso do outro e a continuidade da experiência*. Como, por exemplo, na *Oficina Sopra o vento-norte em desenho* (capítulo 05), que teve a história de Ana Julia (seu pesadelo) como a mais ilustrada pelas crianças.

escuta, a narrativa possibilitou à Julia olhar com distanciamento para a própria experiência – posição exotópica, de alteridade: colocando-se no lugar da personagem da história, do *outro*. Ouvir a história foi, para a criança ouvinte (Julia), também, uma experiência de “criação estética”: um tipo de relação humana em que “uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido” (TODOROV, BAKHTIN, 2003, s/p).

A relação desses elementos analisados com os apontamentos de Kearney (2012), sobre a narrativa, permitiria dizer do poder das histórias: “as histórias nos *alteram*, ao nos transportar para outros tempos e lugares, onde podemos experimentar as coisas *de outro modo*”. Igualmente, é possível relacionar ao que Kearney chamou de “o poder catártico das histórias”, associado à ideia de “liberação” (*catharsis*). Ou seja, pelas histórias, poder colocar-se no lugar do outro. Um jogo de “diferença e identidade – experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio – que provoca uma reversão de nossa atitude natural diante das coisas e nos abre novas maneiras de ver e ser” (KEARNEY, 2012, p. 417-419). Assim, contar histórias nos torna sujeitos à narrativa como também sujeitos *da* narrativa (KEARNEY, 2012, p. 428).

Apresento, então, histórias que as crianças produziram ao incorporar o discurso do outro e dar continuidade à experiência: *As novidades*, agrupadas por diferentes temas e com as datas em que foram narradas.

### ***Histórias sobre as primeiras experiências e aprendizados:***

#### ***Minha primeira palavra (15/04/2015)***

***Arthur:*** – Hum, foi minha primeira palavra. É, eu morava lá em Parobé. Na cozinha, minha mãe e meu pai tava lá. Só que eu me lembro.

***Pesquisadora:*** – E o que mais aconteceu neste dia?

***Arthur:*** – Aconteceu que meu pai e minha mãe ficou muuuito feliz e eu fiquei falando.

***Pesquisadora:*** – Você sabe qual foi a primeira palavra?

***Arthur:*** – Humhum (sinalizando não).

#### ***As primeiras palavras que eu falei (15/04/2015)***

***Paulo Eduardo:*** – Minha prima morava ainda lá em São Paulo. Um dia eu tava comendo um sanduiche, assim de mortadela, daí, eu imaginei

*que ia ser a primeira coisa que eu ia aprender a falar ia ser mortadela, né. Então, eu falava monaela (risos). Então, daí, as primeiras palavras que eu falei, em vez de se mortadela, foi "Paulo", meu nome. Falei "Paulo", bem assim. Daí, a minha mãe: – Por que falou "Paulo" e não eu?*

**Pesquisadora:** – *Você lembra quanto anos você tinha quando isso aconteceu?*

**Paulo Eduardo:** – *Eu tinha um ano e dois dias.*

**Pesquisadora:** – *E você consegue lembrar?*

**Paulo Eduardo:** – *Humhum (indicando com a cabeça sim).*

### ***Primeira vez que eu andei de bicicleta grande (13/05/2015)***

**Ana Julia:** – *É. Opa, um, dois, três, quatro, cinco (batidas de palmas nas mãos simbolizando a transição de sua narrativa). É tipo, foi, minha primeira vez que eu andei de bicicleta grande, eu tinha uma bicicleta pequenininha né, com rodinha. Daí, meu pai comprou uma grande. No mesmo dia eu fui aprender a andar, tipo, meu pai tava segurando atrás pra mim tentar subir e eu não conseguia. Daí, eu fui, subi pelo pedal, o pedal andou, eu fui andando, andando, andando e meu pai correndo de atrás, o meu pai correndo de atrás. De repente, eu caí em cima do coiso, me levantei e subi de volta e comecei a andar de volta. Daí eu aprendi no mesmo dia (risos).*

### ***Uma vez quando eu andei de bicicleta (13/05/2015)***

**Arthur:** – *Hmm, é que uma vez quando eu andei de bicicleta, foi quando eu estudava lá na Bahia. Eu tinha uns cinco ano. Eu, a gente tava dentro de casa e eu peguei minha bicicleta que era com rodinha, meu pai tirou a rodinha. Eu subi na bicicleta e o pai tava segurando no banco, foi empurrando e eu fui pedalando. Daí ele soltou e foi andando atrás, daí eu falava um pouco com ele e ele ia indo. Daí, eu uma hora olhei pra trás e vi que ele não tava mais segurando e eu aprendi a andar de bicicleta sozinho!*

### ***Foi o primeiro dia que eu aprendi a andar de bicicleta (13/05/2015)***

**Josiane:** – *Foi o primeiro dia que eu aprendi a andar de bicicleta. Eu tinha muito medo, mas daí meu irmão disse pra eu ir. E quando eu tava andando ele ia de trás. Mas uma hora ele parou e eu continuei. Daí que era uma curva e daí eu tava lá, lá perto da estrevaria do meu tio e tinha*

*uma poça de água. A bicicleta caiu fora da água e eu caí dentro da água (risos).*

### ***Quando eu aprendi a andar de bicicleta (13/05/2015)***

**Roberta:** – *Foi também quando eu aprendi a andar de bicicleta que meu pai tinha comprado. Eu tinha ganhado a bicicleta, acho que foi do meu avô que mora lá em Beltrão. Aí eu peguei, eu fui andar com aquela bicicleta. Meu irmão e meu pai tavam de atrás de mim. Daí eu subi na bicicleta, tava andando, quando meu pai tava segurando atrás, quando eu olhei pra trás o meu pai não tava mais. Daí quando eu virei pra frente caí um tombo. E, depois, dali em diante, aí eu consegui andar e depois eu só ficava incomodando meu pai pra ele tirar as rodinha pra mim andar, que as rodinha enroscavam.*

### ***Histórias de santo (20/05/2015):***

#### ***Um santo na comunidade***

**Camilly Vitória:** – *Ontem, no Progresso, na nossa comunidade, o São José! (referindo-se ao santo)*

**Vitor:** – *E foi o Progresso que foi levar e se esqueceram de comprar foguete! Mas também o pai ergueu uma buzina quando tava chegando! (risos).*

#### ***O santo São José***

**Jéssica:** – *Na verdade, é que o santo São José foi no Progresso.*

### ***Histórias sobre dinheiro (20/05/2015):***

#### ***Eu achei dez reais***

**Camilly Vitória:** – *Minha novidade é que eu achei dez reais na rua, lá no Progresso.*

**Pesquisadora:** – *E o que você fez?*

**Camilly Vitória:** – *Eu dei pro meu vô, era dele. Ele foi na bodega e perdeu.*

#### ***Minha mãe tinha encontrado cem reais***

**Ana Julia:** – *Tipo uma vez, a minha mãe tinha encontrado eu acho cem reais e no cem reais tava enrolado um cartão da pessoa, tipo. Daí,*

*minha mãe procurou quem que era, eu acho que foi na rádio. Daí, passou telefone e tudo. No outro dia, a pessoa foi lá em casa pegar o dinheiro e os documentos.*

### ***A vizinha que encontrou cem reais***

**Roberta:** – *Uma vez a nossa vizinha tava subindo aquele morro da rodoviária, ela tava de cabeça baixa assim, daí quando encontrou cem reais. Daí depois ela devolveu.*

### ***Meu tio perdeu a carteira***

**Camilly Vitória:** – *Uma vez, tava é. Não, sexta-feira passada eu a minha mãe e o meu vô tava andando atrás do meu tio. Daí ele tinha, ele tava andando rápido, daí lá na esquina pra nós ir pro Mano Manfroi (supermercado) ele perdeu a carteira dele. Daí, eu, minha mãe passou, mas não viu. Daí meu vô pegou a carteira. Daí a minha mãe falou que era pra ele devolver e ele não quis. Daí quando ele foi ponhar no bolso ele não viu que o bolso dele tava furado, daí caiu pra trás, daí eu fiquei pra trás e daí peguei a carteira e devolvi pro meu tio.*

### ***Achei vintão***

**Vitor:** – *Eu uma vez achei vintão lá, daí fui lá na minha nona, que ela tinha, que ela tava lá na casa dela. Daí eu fui lá e mostrei pra ela e ela disse que tinha perdido. Daí eu di pra ela.*

### ***Histórias de primos (10/06/2015):***

#### ***Ganhei uma prima***

**Julia:** – *Eu tenho uma novidade. Eu ganhei uma prima. Daí o nome dela é Vitória.*

#### ***Uma prima nova***

**Ana Julia:** – *Eu tenho outra novidade! Que hoje o Andrei ganhou uma prima nova chamada Cecília.*

#### ***A prima que aprendeu a andar***

**Arthur:** – *É, que uma prima minha, ela aprendeu a andar.*

**Pesquisadora:** – *Que idade ela tem?*

**Arthur:** – *É, um aninho. Não sei quantos meses.*

### **O primo**

**Josiane:** – Não é uma novidade muito boa, mas eu vou contar. O meu primo ontem, anteontem, ele tava fazendo silagem, daí lá em cima, aonde que pega o milho pra ir, pra pegar pra moer, pra socar, ele cortou o dedo. Lá onde que gira lá, onde que vai a silagem, ele ponzhou o dedo sem querer, resvalou e cortou. O dedo tá. Tipo ele esmagou, ele não mexe esse dedo, ele só mexe assim (mostrando o dedo polegar).

### **Histórias de tios (22/07/2015):**

#### **Na casa da tia**

**Camilly Vitória:** – É, ontem, eu tava na casa da minha tia de tarde, daí meu primo foi me buscar. Foi buscar eu, minha mãe e até vir de lá da casa dela, daí nós teve que ir pela Concórdia, porque o rio tava cheio, daí nos teve que passar de noite de caico. Daí que eu tava morrendo de medo.

#### **Lá nos meus tios**

**Josiane:** – Eu fui lá nos meus tios. Eu tinha ido nos meus tios dia 5. Primeiro nós fomos lá no Pedro, ficamos um pouco, depois fomos no Ivo e daí à tarde ficamos no Arrino. Daí nós almoçamos no Arrino e ficamos o dia inteiro lá.

**Pesquisadora:** – E o que vocês fizeram lá?

**Josiane:** – Na verdade nós caminhamos de tarde e só conversamos. Não tinha nenhuma criança pra brincar!

Na multiplicidade de fios, a palavra foi tecida narrativamente pelas crianças e compôs histórias, com diferentes enredos, ainda que, às vezes, entrelaçados com fios de experiências já ouvidas e conhecidas. As narrativas se compuseram de experiências vividas e imaginárias das crianças e enriqueceram suas outras experiências – futuras narrativas. Entre as crianças narradoras se confirmou a relação dialógica da linguagem (de sentidos) e de cumplicidade entre a criança narradora e a ouvinte, entre o *eu* e o *outro*: o narrador (*eu*) enquanto narrava parte de sua experiência, também alargava a experiência do ouvinte (*outro*) (BENJAMIN, 1994).

Eu enfatizaria, sobretudo, que a experiência (a história narrada) se tornou referência para as produções do *outro* – pela incorporação do discurso e para a continuidade da experiência – e potencializou a experiência *para* e *pela* imaginação criadora. Neste contexto, retomo

uma observação<sup>94</sup>, feita neste capítulo, sobre a importância de ampliar e potencializar a experiência da criança para sua imaginação criadora. Sobre isso, reafirmo que não é apenas o texto literário que potencializa a imaginação criadora: as narrativas contadas pelas próprias crianças também o fazem, e este agrupamento de histórias é, também, exemplo da relação dialógica e criativa que se efetivou entre as crianças e suas produções narrativas orais.

Para pensar sobre as narrativas das crianças que tiveram como fio condutor a *incorporação do discurso do outro e a continuidade da experiência*, retomo, a partir de Dewey, o princípio de *continuidade*: a experiência faz parte de um fluxo de experiências que vai de algo para algo, de uma parte para outra, sem interrupções e vazios, mas tem sua intensidade e sua particularidade. E assim é com a vida, disse Dewey, “é feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua **qualidade não repetida**” (DEWEY, 2010, p. 110. Grifos meus).

A partir disso, considero que as experiências narradas pelas crianças não se trataram de simples reproduções, mas de *continuidade*. No fluxo das experiências narradas, cada uma tinha um sentido singular que, para o ouvinte só seria possível defini-lo, ainda que não por completo, por uma “atividade estética” de compenetração e com o “excedente de visão” em relação ao outro (neste caso, o narrador) (BAKHTIN, 2003, p. 22-23).

As crianças, por meio das palavras, numa interação entre o mundo imaginário e as suas experiências, puderam criar suas histórias. Por outro lado, como já foi dito, puderam desenvolver e ampliar as suas experiências *para e pela* imaginação criadora. O narrador (a criança) narrou parte do seu acervo – as coisas de sua vida; o ouvinte, ao seu modo, apropriou-se dos conteúdos narrados e, assim, incorporou-os ao arquivo de suas narrativas potenciais (BENJAMIN, 1994).

O mesmo cabe dizer com relação à produção narrativa oral das crianças. O que poderia parecer uma simples reprodução ou repetição de temas não o foi, pois a experiência narrada por uma criança se tornou referência e se incorporou à experiência da outra criança, ouvinte. Isso lhes possibilitou definir entre si uma experiência em comum e a constituição de uma identidade entre elas.

---

<sup>94</sup> Ao tratar sobre as narrativas agrupadas em *Experiências de ver e de sentir*.

### 6.1.8 Experiências ouvidas: alguém contou

*Mesmo na vida corrente, quando contamos a nossa história, seja a nós mesmos seja aos outros, nosso relato desenrola-se entre um início e um fim que não nos pertencem, pois a história da nossa concepção, do nosso nascimento e da nossa morte depende de ações e de narrações de outros que não nós mesmos; não há, portanto, nem começo nem fim absolutos possíveis nesta narração que nós fazemos de nós mesmos.*

*Jeanne Marie Gagnebin (2011, p. 84).*

Mesmo que algumas vezes as crianças tenham (re)contado histórias ouvidas de outros, elas compuseram-nas como suas histórias e instituíram sua *autoria*. A experiência de as crianças narrarem histórias que alguém lhes contou não tirou delas a autoridade de narradoras. Parafraseando as palavras de Gagnebin, as crianças, ao contarem suas histórias, se apropriaram de *narrações de outros* para compor a história que faziam de si mesmas. Porque é com o olhar do outro que também nos comunicamos com o nosso próprio interior (BAKHTIN, 2003).

Narrar, para as crianças, mesmo que a partir de narrativas ou experiências de *outros*, significou contar sobre si mesmas e instituir autoridade *sobre* e *pela* palavra. Refiro-me à legitimidade sobre os temas narrados: as experiências de vida, que autorizavam as crianças a narrarem com muito mais propriedade. Igualmente, porque, para elas, o que narravam era *verdade*. Ao expressar como estava sendo participar das *oficinas de criação de histórias*, uma criança afirmou: – *É interessante porque a gente ouve as histórias que os outros contam, e é interessante porque eles **contam a verdade**.*

Com base no referencial teórico que compõe esta pesquisa, compreendo que a possibilidade de as crianças ouvirem histórias, em diferentes contextos, tem influências nas suas produções narrativas. A partir disso, interessei-me em conhecer como eram as experiências das crianças com narrativas em diferentes contextos da vida cultural delas. Por meio de entrevistas individuais, pude obter algumas informações que ajudam a pensar a relação entre a criança ouvir e narrar histórias. Apresento, então, uma síntese do que as crianças disseram sobre isso.

Todas as crianças disseram ouvir histórias. Porém, as respostas foram *às vezes, poucas vezes, quando sobra tempo, à noite*. O lugar em que referiram ouvir mais histórias foi em casa, referindo-se a alguma pessoa da família como contadora, e a pessoa mais citada foi a mãe que, na maioria das vezes, elas disseram, conta histórias *de cabeça*, geralmente à noite antes de dormir ou, como disse uma criança: *em momentos tristes contando quando era criança*.

Em outras situações, as crianças também citaram os avós como contadores (contando histórias de seus filhos pequenos), tios (a tia que *conta história de todo mundo*) e irmãos. Com relação a isso, é importante lembrar que o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, dos pais ou dos avós que lhes contam histórias de livros ou inventadas (ABRAMOVICH, 1991), e também pelas cantigas, que com suas letras contam histórias (GIRARDELLO, 2007; GIORDANO, 2007).

A escola também foi mencionada pelas crianças como um lugar em que escutam histórias. Sobre esse lugar referiram-se às aulas de Literatura Infantil e à professora (que conta histórias *com o livro*) e aos encontros de roda da pesquisa. As histórias que disseram mais gostar de ouvir ou contar foram: “histórias do passado”, “histórias dos pais quando eram crianças”, “lendas”, “de ação”, “de princesas”, “histórias da bíblia”, “de sentimentos”, “que não terminam com final feliz” “— *porque a maioria das histórias termina com final feliz. Eu nunca vi uma história com final triste*” (Laura).

É interessante observar que os principais narradores mencionados pelas crianças, durante as entrevistas, isto é, os que elas relataram contar-lhes histórias, são os que se tornaram, igualmente, referência nas suas produções, como é o caso dos avós e da mãe<sup>95</sup>, e que destacam nas narrativas a seguir. Importante considerar que estes sujeitos são os adultos mais próximos com quem as crianças convivem, e que desempenham um papel importante e específico no desenvolvimento da sua habilidade para narrar histórias, inserindo-a, até mesmo, em questões que são mais valorizadas culturalmente (MACEDO; SPERB, 2007).

---

<sup>95</sup> Macedo e Sperb (2007) destacam a utilização que a criança faz do suporte verbal oferecido pela mãe e a importância disso para o seu desenvolvimento narrativo.

### ***Um piá que virava árvore, terra e água***

**Vitor:** – *Meu nono me contava que existia um piá que virava árvore, terra e água. Daí uma vez eu ficava olhando assim pra água para ver se acontecia alguma coisa, e só me via eu lá. Daí eu não conhecia direito quem que era eu. Eu era novinho e ficava olhando. E existe mesmo! Eu só olhava na água que daí aparecia eu.*

### ***Minha mãe me contou***

**Roberta:** – *Que quando eu era pequenininha, tinha meus bisavós e daí eu conheci uma bisa minha, dois biso e duas bisa e só lembro que **minha mãe me contou**, uma vez, que quando eu tava na barriga dela meu bisavô, ele chegou e passou, antes dele morrer, ele passou a mão na barriga da minha mãe e falou que era uma menina e daí ele morreu e daí eu nasci.*

**Pesquisadora:** – *Que bonita esta história!*

### ***O vestido de casamento da mãe***

**Ana Julia:** – *Uma vez a minha mãe foi comprar um vestido para o casamento dela e daí os irmãos dela foram com ela e ela se apaixonou por um vestido e era mais caro do que o outro. E os irmãos dela compraram aquele. Daí ela chegou passar mal e daí o pai dela, o meu vô, disse que era pra ela comprar aquele vestido e ela não conseguia mais desfazer daquela loja lá aquele vestido. Daí ela conseguiu e pegou aquele vestido que ela queria.*

Antes de iniciar a narração, Ana Julia comentou que sua mãe havia lhe contado a história.

### ***O eclipse: acharam que tava acabando o mundo***

**Vitor:** – *Ela (a nona) contou que o meu tio, quando ele era pequeno, deu uma, aquelas eclipse lá. Daí, acharam que tava acabando o mundo, tavam brincando lá fora. Daí começou a escurecer e daí eles estranharam e olharam pro relógio era ainda duas horas e tava escurecendo. Daí eles correram tudo lá. Daí a nona tava dormindo e daí correram tudo lá pra dentro. – É fim! Eles falaram pra nona. – Tá acabando o mundo! Eles se assustaram. Daí eles ficaram dentro de casa olhando lá pra fora até que foi ficando claro de novo.*

### ***A história do motorista***

**Camilly Vitória:** – *O motorista, ele também conta história. Eu lembro porque foi ontem. Ele contou que quando ele era bem menor ele e os amigos dele foram nadar ali num rio que tem lá pra baixo. E daí eles foram tirar polcam no meio do mato e daí viram um marreco morto e o amigo do Diego pisou naquele marreco e daí aquele amigo ficou fedendo. E daí ele foi lá no rio tentar tirar a carniça, mas não conseguiu. E daí quando o amigo dele chegava perto dele, ele e os outros dois saíam correndo. Eles subiram o morro inteiro correndo daquele lá.*

### ***O lobo da floresta***

**Laura:** – *A minha mãe, um dia, ela contou a história para a Helena (sua irmã) do lobo da floresta. É que a Helena, como ela tem medo do lobo mau, qualquer coisa que ela faz de errado a gente fala que vai chamar o lobo mau. Daí ela falou que, esses dias ela começou a falar que lobo mau não existia. Daí a gente, a mãe inventou a história do lobo da floresta: que as mães foram numa festa e os meninos ficaram brincando no mato. Daí o lobo da floresta veio e assustou eles.*

O discurso narrativo de Laura lembra um conto tradicional da Literatura Infantil, *Lobo mau e os três porquinhos*. Destaco que esta foi a única vez que alguma criança narrou uma história inspirada nos contos literários, visto que, durante as entrevistas, elas citaram apenas o título de histórias que já haviam lido, mas não narraram nenhuma.

Ao tomar como referência este agrupamento de histórias, identifico uma relação entre a *autoria* da experiência narrada pela criança e a *autoridade* dela em narrar a experiência. Quero dizer, a autoridade da criança se deu *sobre* e *pela* palavra oralizada, que se definiu *na* e *pela* sua experiência, especialmente porque a experiência se elaborava narrativamente. Associo esta relação aos princípios benjaminianos sobre o saber com valor de autoridade que para Benjamin (1994) refere-se tanto ao saber que supera a dimensão do tempo quanto ao saber da experiência integrada, verdadeira e enraizada na cultura (*Erfahrung*). Para as crianças, narrar experiências ouvidas (como as que escutaram de seus avós) como parte da sua cultura, é uma forma de elas darem continuidade às experiências e ao mesmo tempo reafirmarem seu valor e autoridade – legitimidade (tanto da experiência narrada quanto de si mesmas como narradoras).

O tema da *autoria* ganha relevância na produção narrativa das crianças. Numa relação dialógica da linguagem, os avós e a mãe, como contadores de histórias, exerceram o papel do *outro*, e as crianças ao (re)contarem as histórias ouvidas, instituíram sua autoria na história narrada. Como diz Bakhtin (2003), o autor tem seus direitos em relação à palavra, mas o ouvinte também, porque de algum modo participou da interação verbal. Isso explica por que a autoria é um tema inerente à relação dialógica da linguagem. A linguagem, que na concepção bakhtiniana, nunca está completa, mas sempre em processo de continuidade e inacabada.

Sobre o conceito de autoria, Bakhtin discute sobre o *dado* e o *criado* no enunciado verbalizado, para dizer que o enunciado não é apenas um “reflexo” ou “uma expressão de algo já existente”, mas, sempre cria algo “novo e singular”, a partir de algo “dado”, que pode ser a “linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Isso ajuda a explicar por que as crianças, mesmo (re)contando histórias de outros, têm a sua autoria instituída. Porque as suas produções tiveram como referência algo já existente no mundo da cultura (o *dado*), e ao tomarem para si, neste caso as palavras do outro, elaboraram-nas e lhes deram os seus sentidos, algo “novo e singular”, e produziram (*criaram*) suas histórias. O que as crianças fizeram foi transpor a experiência da vida para a arte (a arte da palavra, da narração oral de histórias), isto é, elas reordenaram esteticamente os eventos da vida como um ato criativo (FARACO, 2008), e foram *elas mesmas* que o fizeram, mesmo que na linguagem *de outro*.

Reitero que a autoria das crianças narradoras está relacionada também à proposta teórico-metodológica da pesquisa, que optou pelo uso de suas identidades, pautada pelo desejo de demarcar a relevância da sua voz e autoria. Do mesmo modo, isso inclui a transcrição da sua fala, que buscou manter o modo de linguagem próprio da cultura delas.

## 6.2 A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA EM OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS

Para pensar sobre como foi para as crianças ouvir e contar histórias – conhecer suas experiências, do ponto de vista delas –

apresento alguns relatos<sup>96</sup> seus que expressam como foi, para elas, a participação na pesquisa podendo ouvir e contar histórias. Os relatos ajudam também a refletir sobre o objetivo central da investigação: compreender qual é a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições essa prática pode trazer para sua formação.

### ***A experiência de poder ouvir e contar histórias...***

– *O mais importante é a aula, é **interessante ouvir as histórias**. Porque a gente não sabe o que os outros (os colegas) estão contando, que a gente nunca viu.*

– *Eu estou gostando muito de contar e de ouvir histórias.*

– *Foi muito **importante** para mim.*

– *É muito interessante nós sabermos da história um do outro. Isso é **muito legal**.*

– ***Feliz** de estar ouvindo as histórias dos outros, que a gente sabe mais sobre as histórias dos meus **amigos**.*

– *Ficamos sabendo novas coisas interessantes e histórias legais.*

– *Uma **experiência divertida** que eu já passei, mas não como essa porque os colegas conhecem as histórias dos outros e contamos a nossa.*

– *Eu estou achando as aulas legais, porque a gente senta em forma de uma roda em cima de um tapete e contamos histórias e ouvimos outras.*

– *A gente conta histórias sobre o assunto do encontro e **todos os colegas escutam e contam** outras.*

– *É muito legal **compartilhar** coisas com os amigos e contar coisas legais que aconteceram em **nossa vida**.*

### ***Experiências de contentamento...***

– *Eu gosto muito dos encontros.*

– *Hoje foi bem legal participar da roda.*

– *Foi legal desde o primeiro dia.*

– *Está sendo muito legal as histórias que a gente está contando.*

– *Muito bom a roda.*

– *Foi muito extraordinário.*

---

<sup>96</sup> As crianças fizeram muitos desses relatos por escrito em seus diários. Além disso, alguns já foram apresentados em outros capítulos, mas são aqui retomados para compor outros sentidos.

– *Primeiro a gente contou como se sentíamos e depois a professora leu umas lembranças, e se já estivesse acontecido em nossa vida a gente trocava de lugar com um colega, e depois fizemos mímica e contamos o que era. Por isso é legal.*

Entender como é para a criança a experiência de poder ouvir e narrar suas histórias, a partir de suas experiências vividas, tornou-se o fio condutor da pesquisa. No entanto, muitas vezes, conduzido pelo meu olhar de adulto e pesquisadora. Mas os relatos das crianças modificam esta posição, e quem fala por elas são elas mesmas. Embora a tarefa de procurar compor sentidos para o olhar delas ainda seja tarefa minha, enquanto pesquisadora.

As palavras destacadas nos relatos das crianças sobre a experiência de elas ouvirem e narrarem histórias acenam para o que eu considerei relevante, do meu ponto de vista, e que me levam a compreender que aquelas são palavras carregadas de sentidos, as quais, na minha posição, mesmo que de distanciamento, eu entendo não ser possível, esteticamente, dotá-las de sentido por completo (BAKHTIN, 2003).

Por outro lado, os relatos das crianças me autorizam uma legitimidade, por ter compartilhado com elas também uma experiência durante a pesquisa (CLANDININ, CONNELLY, 2015), a de ouvir e contar histórias. E, sem a intenção de ser repetitiva, afirmo que as rodas de histórias significaram para as crianças uma experiência estética, porque elas puderam expressar e elaborar narrativamente suas experiências, sua identidade cultural e sua subjetividade de ser criança, ao mesmo tempo em que instituíram sentidos e experiências aos seus ouvintes e interlocutores. Mas cabe ainda a possibilidade de que outros sentidos sejam atribuídos aos relatos, pelo olhar de cada leitor e pela singularidade do lugar que ele ocupa no mundo.

### ***A experiência de ouvir histórias: como as crianças mais gostam***

Durante as entrevistas, as crianças também comentaram sobre o jeito que mais gostam de ouvir histórias. Elas disseram gostar mais das histórias que são contadas *de cabeça* (apenas uma resposta indicou preferir com o livro). As histórias contadas *de cabeça* referem-se à “narração livre”, definida por Girardello (2007) como aquela em que o narrador não está lendo, mas se utiliza apenas da voz, da memória e do corpo, e que permite diferentes interações entre ele e o ouvinte, pela liberdade de que dispõe, se comparada à leitura de um texto escrito. As

respostas das crianças, ao explicarem por que preferem ouvir histórias contadas *de cabeça*, são evidências disso:

– *Dá de imaginar mais coisas.*

– *Porque é de pessoa de verdade, assim, não inventada.*

– *Porque dá de saber se a pessoa que está contando sabe a história, e com o livro ela vai estar lendo e talvez não vai saber de cor.*

– *Porque as que são contadas com o livro não tem graça. E as que são de cabeça faz os gestos também. Daí fica mais interessante.*

– *De cabeça, porque a minha madrinha conta coisas que ela viveu quando era criança. Porque eu sei mais coisas daquela pessoa que conta.*

– *Por causa que daí a gente sabe que as pessoas que estão contando a história, de cabeça, elas lembram e vão contando o que elas sabem.*

– *Que daí é mais explicada, para mim, assim. É melhor. Eu entendo mais.*

– *Porque minha mãe, ela inventa cada história! E eu acho tão legal.*

A experiência de a criança ouvir uma história sendo narrada livremente (*de cabeça*) é diferente da experiência de ouvir uma história lida com o livro que lhe apresenta as imagens. Pela “narração livre”, ela mesma pode criar suas ilustrações e “evocar imagens” (GIRARDELLO, 2007). E isso elas confirmam em seus relatos: “– *Dá de imaginar mais coisas*”.

Numa relação entre educação e imaginação, num contexto de avançados recursos tecnológicos, sob um “dilúvio de imagens pré-fabricadas” e em meio a uma “civilização da imagem”, como mencionou Calvino (2007, p. 107), a narração oral de histórias pode ser vista como uma atividade significativa para ampliar as experiências da criança. Mas, é preciso enfatizar que as duas experiências de narração de histórias (“livre” e com o livro) são importantes para elas. Por isso não quero dar a ideia de que uma experiência seja mais importante do que a outra, pois o livro também deve ser uma referência cultural na vida das crianças, pela importância que tem uma leitura sensível em voz alta para as que estão iniciando suas aprendizagens com a leitura, em que a leitura do narrador se torna referência.

Considero que o fato de as crianças indicarem preferir ouvir histórias contadas *de cabeça* está muito relacionado às experiências vivenciadas por elas nos seus ambientes familiares e durante as rodas de

histórias (nos encontros de pesquisa). A estratégia metodológica também as conduziu para essa prática e interação, dando-lhes a liberdade de narrar as histórias que quisessem sempre a seu modo. Isto é, com liberdade, em que se utilizaram muito da voz, da memória e do próprio corpo para narrar, como nas situações em que dramatizaram ou apenas representaram com gestos algum fato vivido-criado e que, naquele momento, contaram como uma história.

### ***As experiências nas rodas de histórias de que as crianças mais gostaram***

– *Eu gostei mais foi quando a gente trouxe uma coisa que fazia a gente rir, chorar e valia ouro. Porque todo mundo trouxe uma coisa e contava história sobre aquela coisa.*

– *Eu gostei do dia que a gente pegou as coisas que valiam ouro, que fizessem chorar e que fazia a gente rir. E gostei do dia que a gente fez os cartazes e o dia que a gente fez a colcha. É, o dia que valia ouro porque eu trouxe a foto do meu pai, da minha mãe, de eu e da minha irmã, que eles valiam ouro pra mim porque eles foram muito importante.*

– *Eu gostei do dia que a gente trouxe uma coisa que valia ouro, fazia a gente chorar e rir. E todo mundo trouxe uma coisa e o mais que trouxeram era foto.*

– *Eu gostei quando a gente contou a história por onde meus sapatos andaram. Porque foi muito legal saber tantas histórias que os outros contam.*

– *Eu gostei por onde meus sapatos andaram, porque a professora contou uma história muito legal.*

– *Quando a gente fez a colcha de retalhos, porque eu amo fazer artesanato e fazer colagens. E eu gostei também quando a gente trouxe a roupa, e pelo que os meus amigos da sala me falaram você foi a melhor professora.*

– *Eu gostei do encontro que a gente fez a colcha de retalhos, foi muito legal porque a gente ia fazendo e lembrando das histórias da gente.*

– *Quando a gente fez a colcha e quando a gente contou as histórias das roupas que a gente mais gostava. Porque cada um contou uma história diferente.*

– *Eu gostei do dia da colcha, porque a gente fez a colcha todo mundo junto e sem excluir ninguém e sem briga, é, que um quisesse fazer mais e que um quisesse fazer menos.*

- *Eu gostei do dia do cartaz porque todo mundo colocou uma história que gostou, é, desenhou.*
- *De quando nós fizemos os cartazes pra colocar ali fora, as histórias.*
- *Aquele dia que você foi junto de kombi.*

Selecionei alguns relatos das crianças. Para isso, considerei aqueles relacionados às oficinas que, para elas, representaram uma experiência mais significativa. Sobre isso, a oficina da confecção da colcha de retalhos foi uma das mais citadas.

A professora regente comentou que mesmo não tendo participado de todos os encontros, sempre ficava sabendo o que fazíamos, ou porque as crianças lhe contavam durante a semana ou pelo que ela observava. De tudo, ela destacou que o que mais chamou sua atenção foi a colcha de retalhos, pois lhe trouxe muitas lembranças do tempo em que sua mãe fazia colchas com retalhos numa máquina de costura.

É importante observar que as crianças, ao manifestarem seus modos de pensar e suas percepções sobre a participação nas *oficinas de criação de histórias*, iniciaram, muitas vezes, por *eu gostei*, e utilizaram várias vezes a expressão (*muito*) *legal*, entre outras que indicam contentamento, como a referência a sentirem-se *felizes*. Isso possibilita pensar para além das atividades relacionadas especificamente à pesquisa, mas, também, sobre o que as crianças levam em conta ao considerarem uma atividade, na escola, *legal*. A partir dos relatos das crianças e da experiência de trabalho com elas, aponto, em especial, três aspectos que podem estar relacionados: *a*) a rotina escolar; *b*) a ludicidade, as brincadeiras e *c*) o envolvimento ativo das crianças nas atividades.

*a* Sobre a rotina escolar (o cotidiano), o *legal* para as crianças pode estar relacionado à ideia de que as *oficinas*, para elas, eram uma atividade diferente da rotina a que estavam acostumadas, uma variação em relação aos modelos pedagógicos predominantes nas instituições escolares. E os seus relatos durante as *oficinas* são evidências disso, como, por exemplo, no quanto gostaram das atividades com materiais de pintura ou na confecção da colcha de retalhos.

*b*) Outra evidência é que, para as crianças, as *oficinas* as envolviam com a ludicidade, isto é, com brincadeiras, o que lhes permitia se envolverem com o imaginário e com processos criativos. E as crianças confirmam isso em seus relatos:

### ***A experiência com a brincadeira...***

- *Contando a gente brinca.*

- *Todo mundo se divertia com as histórias.*
- *Muito divertido e engraçado e muito mais porque estava com os amigos.*
- *Sempre continuemos fazendo o que a gente faz na roda. Bem, que a gente pode brincar também na roda, mas sobre as histórias que a gente faz.*

Estes relatos confirmam a estreita relação que há entre as histórias e a brincadeira, pois, na história contada, há uma “dimensão de jogo” muito presente, e mesmo que “a presença do sentimento lúdico” seja predominante nas brincadeiras, as histórias também se fazem com risos, alegria e relações afetivas (GIRARDELLO, 2007, p. 47). Além disso, tanto a brincadeira quanto a narração de histórias envolvem-se significativamente com os processos de imaginação e criação, o que fica ainda mais evidente no relato de uma criança, ao falar sobre sua experiência de ouvir as histórias narradas por outras crianças: *imaginando as coisas que contam.*

Maxine Greene (1995), ao discutir sobre imaginação, a partir de apontamentos de Dewey, ressalta a importância da participação do sujeito nos acontecimentos do cotidiano, e aponta que, para o processo de ensinar e aprender, também é preciso imaginação. Considero, então, que as *oficinas de criação de histórias* são demonstrações de que as crianças se envolveram efetivamente com a atividade da imaginação e criação, e que esta, de alguma forma, envolveu-as em processos de aprendizagens. Vale dizer, ainda, que as aprendizagens também se fazem, muitas vezes, “como brincadeira” (FRANÇOIS, 2009, p. 30) que envolve linguagem.

c O fato de as crianças considerarem o trabalho *legal* também está relacionado ao seu envolvimento ativo nas atividades. Isto é, houve uma participação efetiva delas na narração e na escuta das histórias, nas situações em que trouxeram de casa objetos e lembranças para compor suas criações narrativas e no aceite para fazerem parte do trabalho, o que lhes garantiu novos *sentidos*, especialmente, porque os temas das *oficinas* tinham relações com as suas vidas, precedidas esteticamente pelo enunciado *nossas vidas contam histórias*. Desenvolver um trabalho estético e pedagógico relacionado à vida da criança permite-lhe muito mais envolvimento com a atividade e lhe dá condições de estabelecer muito mais relações do que quando um assunto é tratado com distanciamento. Ou seja, quando ele não faz sentido para a criança. Tal aspecto parece ainda precisar ser revisto nas práticas escolares.

Os relatos das crianças sobre a experiência de participar nas rodas de histórias, ajudam a pensar sobre a importância que é para elas elaborarem narrativamente suas experiências. Os relatos demonstram que as atividades com narração de histórias, especialmente quando as crianças são as narradoras, possibilitam experiências muito significativas para elas, como as de ludicidade, de criação, de imaginação, de autoria e de *entrega* – uma participação efetiva. Para as crianças, narrar as suas experiências garantiu um *sentido* à atividade com que elas se envolveram na escola e significou, adotando palavras delas próprias, momento(s) *interessantes, importantes, de contar a verdade, de imaginar, saber mais sobre os amigos, de divertimento e, em especial, de compartilhar nossa vida.*



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha experiência como contadora de histórias e, em especial, como ouvinte de histórias narradas por crianças, procurei discutir a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições isso pode trazer para sua formação. Esse se tornou o fio condutor da escrita da tese e me motivou ao desenvolvimento da pesquisa.

Da experiência do encontro com as crianças e de poder ouvi-las em rodas de histórias, pude constatar que narrar experiências de vida, regularmente, deu-lhes condições mais favoráveis de vivenciarem o mundo de sua cultura, *na* e *pela* linguagem. O processo possibilitou às crianças intensas interações de diálogo – em rodas de histórias –, que se definiram por relações de confiança, especialmente entre mim e elas. Essa confiança foi se constituindo durante os encontros, conforme elas iam narrando mais de si, em histórias que iam tendo cada vez mais detalhes, de modo que a qualidade da produção narrativa das crianças foi se modificando. Na medida em que se estreitavam as interações e interlocuções nas rodas de histórias, as crianças sentiam-se mais seguras, confiantes e motivadas para narrar.

Da experiência com as crianças produzindo narrativas orais, destaco contribuições que considero relevantes para a formação delas e que avalio terem sido possíveis de se desenvolver pela narração oral de histórias de modo sistemático e regular. A ordem em que estas contribuições serão apresentadas e discutidas a seguir não significa uma hierarquia no seu valor. Entendo que todas as experiências que as crianças vivenciam, envolvendo a narração oral de histórias, são significativas para sua formação.

As crianças, pela experiência *de* e *com* a linguagem, puderam ampliar a qualidade de seu discurso narrativo, pois, com o auxílio da memória e da imaginação, reorganizaram suas experiências e as elaboraram narrativamente. Refiro-me, numa perspectiva dialógica da linguagem, ao fato de que elas puderam enriquecer sua experiência de linguagem. Isto é, foi possível mexer com o seu discurso – sua atividade psíquica de organização do pensamento e da linguagem.

As crianças se envolveram em práticas de letramento, tanto na linguagem oral quanto na escrita, e puderam instituir o uso social da linguagem, como, por exemplo, ao compreenderem que o modo de falar é diferente do modo de escrever (ao lerem suas histórias transcritas no livro e sugerirem alterações). Além disso, puderam observar a importância da escrita como uma forma de registro das suas histórias.

Investigar em que sentido as diferentes experiências e práticas culturais das crianças se evidenciam *na* e *pela* narrativa (em suas produções narrativas orais), também era um dos objetivos da pesquisa. Sobre isso, foi possível verificar que as crianças, ao compartilharem suas histórias – suas experiências – exploraram possibilidades de autoria e dimensões de identidade cultural, e com relação às suas experiências, desenvolveram uma *autoridade de sentidos*. Quero dizer que, ao contarem de si mesmas e transmitirem narrativamente suas experiências, as crianças instituíram sua autoridade *sobre* e *pela* palavra e por isso garantiram legitimidade ao que narravam. Mesmo lembranças difíceis, como as que envolveram os temas da morte, da tristeza e da saudade, não ficaram sem ser ditas, o que possibilitou às crianças rememorar experiências e revivê-las pela linguagem, ao mesmo tempo em que atribuíam sentidos singulares às experiências narradas. Porque, como disse Gagnebin (2011), o verdadeiro objeto da lembrança não é apenas o acontecimento, mas aquilo que a partir dele pode se tornar algo novo.

Enfatizo que, nas rodas de histórias, com e entre as crianças, ocorreu o *compartilhamento* de diferentes experiências, que certamente possibilitou a elas e a mim, enquanto pesquisadora, criar uma relação de troca de olhares e afetos, de aproximação de corpos e de muita cumplicidade e confiança. Isso foi manifestado, muitas vezes, pelo silêncio, por perguntas ou por expressões faciais e corporais que, pela riqueza e complexidade, não podem ser simplesmente descritas, mas que entendo aqui como o gesto de quem se coloca a ouvir o outro de um modo atento e interessado, ou de quem se coloca a contar para o outro a sua história e compartilhar a sua experiência.

Sobre a importância da escuta, a partir desta pesquisa, o que podemos dizer que as crianças nos ensinam?

Ao retomar os conceitos de alteridade e exotopia de Bakhtin, penso que as crianças mostraram, por meio de suas histórias, que vivenciaram uma *experiência de alteridade* – colocaram-se no lugar do *outro*, imaginando como e quando *aquela* história havia acontecido, ou como eram e estavam as pessoas que dela fizeram parte. Assim, puderam valorizar a experiência do outro e, muitas vezes, participar esteticamente da experiência narrada. Igualmente, praticaram uma escuta paciente e cuidadosa, ao mesmo tempo em que se sentiram valorizadas pela escuta do outro e puderam perceber e instituir uma experiência comum entre elas. Isto é, as crianças criaram uma experiência de comunidade entre si pela partilha de suas histórias de vida. O que, conseqüentemente, permitiu-lhes também conhecerem mais

umas às outras, ou, nas palavras de uma delas: “*saber mais sobre as histórias dos meus amigos*”.

Isso ajuda a entender como as relações culturais, afetivas e estéticas perpassam a experiência da criança ao ouvir e contar histórias. Explorar as dimensões estéticas presentes na narração oral de histórias, por meio desta pesquisa, permitiu pensar que a educação a partir da experiência é uma possibilidade estética, como também já disse Larrosa (2002), sobretudo quando as crianças são as narradoras, como no caso desta pesquisa. As rodas em que as crianças narraram coisas que tinham vivido evidenciaram o quanto a experiência é sempre singular para cada sujeito. Porque mesmo nas situações em que os temas das histórias das crianças se apresentavam como tendo *continuidade* em relação uns aos outros, cada experiência vivida sempre se tornava uma nova história.

Além disso, retomando os preceitos deweyanos sobre a experiência – sua ligação com a arte, com a percepção estética e com a vida –, ficou evidente como as crianças se apropriaram de eventos do cotidiano para compor esteticamente as suas histórias.

Então, como as crianças ressignificaram sua experiência ao narrar?

Penso que a ressignificação da experiência se dá pela própria criança narradora, ao rememorar, imaginar, reviver, criar e compartilhar suas experiências *narrativamente*. Por esta razão, não é possível nem pertinente dizer qual das duas experiências é mais importante para a formação da criança: aquilo que foi vivido (e depois elaborado narrativamente) ou de o processo de narrar algo de si para outro e poder, também, ouvir algo do que o outro conta sobre o que viveu. Ambas as dimensões – viver e contar o vivido – complementam-se no processo de produção narrativa oral das crianças. De modo que, ao narrar suas histórias, as crianças enriquecem o imaginário umas das outras, permitem a *continuidade da experiência*, de umas em relação às outras, e dotam de sentido, esteticamente, tanto o outro quanto a experiência própria (BAKHTIN, 2003; DEWEY, 2010). Certamente, tenho isso como um dos aprendizados mais significativos a partir desta pesquisa.

Ao reler as transcrições das narrativas orais das crianças, ao final do trabalho, penso que o conceito de experiência em Benjamin ajuda a explicar ainda o fato de que, para as crianças, ouvir a narração da experiência do outro possibilitou uma troca de experiências entre elas, entre quem ouvia e quem narrava. Refiro-me à experiência que as crianças, nas rodas de histórias, socialmente coletivizaram entre si, próxima da *Erfahrung*, que Benjamin define como a experiência que pode ser transmitida pela palavra, ou que é compartilhada na

continuidade de uma palavra. Nesta pesquisa com as crianças, isso ocorreu quando uma história se tornava o fio condutor para a criação de uma outra história. *A continuidade da experiência* se dava aí pela *incorporação do discurso do outro*.

Ao retomar agora um dos objetivos iniciais da pesquisa, o de buscar compreender a relação entre experiência e narração de histórias na infância por meio da análise de narrativas orais das crianças, confirmo que narrativa e experiência se complementam e revigoram *na* e *pela* linguagem. O que intensifica a relação entre narrativa e experiência não é apenas o que é vivido e conhecido pelo sujeito, mas tudo o que realmente faz sentido para ele – as suas experiências. Isso reforça o entendimento de que o sujeito se constitui *na* e *pela* palavra. É *na* e *pela* palavra, também, que o sujeito pode dar sentido às suas experiências de vida e expressá-las. Eis o que as crianças fizeram, narrativamente.

Por isso, alio-me aos que defendem a ideia de que a narrativa permanece tendo um papel muito importante ou, como diz Kearney: não chegamos ao fim da linha das histórias, pois há sempre diferentes modos de contar, de narrar, e estes se abrem às novas formas culturais que podem potencializar uma pedagogia mais poética.

De um modo especial, considero que esta pesquisa ajuda a reforçar a importância de se criarem condições favoráveis para a produção narrativa oral das crianças, e de que esta se torne uma atividade mais presente e valorizada na escola. A pesquisa dá mais elementos para defender a importância de se proporcionar mais tempo na escola para experiências artísticas que incluam a narração de histórias e que possibilitem às crianças contarem e compartilharem suas histórias junto aos professores, não só pela potencialidade de aprendizagens que isso possibilita, mas, também, por representar práticas educativas associadas a uma pedagogia mais poética e estética.

Para colocar um ponto final nessa escrita, ainda que ele não indique o final dessa reflexão, reafirmo a importância que narrar suas experiências tem para as crianças. Entre tantos argumentos que eu poderia reiterar para dar consistência a essa afirmação, escolho um: a possibilidade de sermos surpreendidos pelas suas narrativas. Não pela simples novidade de cada história, mas porque cada narrativa de uma criança significa uma história de vida.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p.7-19, julho, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et. al.. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Memória sertão**. São Paulo: Editora UNIUBE, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 2. São Paulo, Jul/Dec. 1998.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CALVINO, Italo. Visibilidade. In: CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa**. 2010. 173 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades. Editora 34: 2002.

CARNEIRO, Leonel Martins. A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. **Revista Sala Preta**, v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/5242>>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

CHASE, Susan E.. Narrative inquiry. Multiples lenses, approaches, voices. In: LUTTRELL, Wendy. **Qualitative educational research**. Readings in reflexive methodology and transformative practice. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, Willian, A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Tradução de Ana Carvalho. Indiana University, Bloomington, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, Caxambu, 2005. Disponível em: <[www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt0781int.rtf](http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt0781int.rtf)>. Acesso em: 26 de março de 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Trad. Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro.**

Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis. Pro-posições, v. 15 n. 1(43), jan/abr 2004.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** Tradução de Gilda Aquino. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

FRANCISCO, Deise Juliana; BITTENCOURT, Ivanise. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre termo de assentimento. In: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. **Pesquisa com crianças:** desafios éticos e metodológicos. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br>>. Acesso em: 02 de abril de 2015.

FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas:** maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral, Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade:** o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIORDANO, Alessandra. **Contar histórias:** um recurso arteterapêutico de transformação e cura. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil:** histórias da Costa da Lagoa. 1998. 223 f.. Tese. (Doutorado em Jornalismo) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. **Produção cultural infantil diante da tela:** da TV a internet. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL,

Gladir (orgs). **Infância:** imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. **Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental:** produção narrativa infantil e imaginário midiático. Urban Education PhD Program/City University of New York e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2011a. 75 p. (Relatório Estágio Pós-Doutoral).

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011b. Disponível em: <

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263>>. Acesso em: 01 de março de 2015.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque:** Contar histórias na escola. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

GIRARDELLO, Gilka. Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 3-21, jan./jun. 2014b. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 02 de novembro de 2014.

GREENE, Maxine: Multiculturalism, community and the arts. In: DYSON, Anne Haas; GENISHI, Celia: **The need for story**. New York: Teachers College Press, 1994.

GREENE, Maxine: **Releasing the imagination:** essays on education, the arts and social change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HARTMANN, Luciana. Medo e encantamento em narrativas orais contadas por crianças. **Revista Cerrados**. Cultura popular, oralidade e performance. Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, v. 22, n. 35, 2013.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil:** los cuentos, los poemas, la realidad. Traducción de Juan José Utrilla. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 10ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

JULIANO, Jean Clark. **A arte de restaurar histórias**: o diálogo criativo no caminho pessoal. São Paulo: Summus, 1999.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.37, n.2, maio/ago, 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LIMA, Cristiane da Silveira. Experiência e documentário: algumas reflexões. **Revista de Estudos da Comunicação**, v.8, n.16, 2007. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao>>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

LOW, J., & DURKIN, K. Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: associations with children's long-term recall. **International Journal of Behavioral Development**, 25(1), p. 27-36, 2001.

MACEDO, Lídia; SPERB, Tania Mara. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 3, p. 233-241, Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (*et al*); SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Notas de leituras, resumos e resenhas. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEI/UFU. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.21, n. 47, p. 663-667, set/dez. 2012.

MARTELO, Rosa Maria. Fim do mundo/reiniciar. **Revista da Rede Internacional Lyra** **compoetics**. Universidade do Porto. Instituto de Literatura Comparada n. 5, p. 9-19, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.elyra.org/index.php/elyra/article/view/73/74>>. Acesso em: 30 de outubro de 2016.

MASCARO, Sílvia Lucia. **Experiência e arte-educação**: a influência do pensamento de John Dewey na metodologia para o ensino e aprendizagem de artes visuais. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MUNARIN, Iracema. **Brincando na escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. 2007. 196 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Tradução de Carla Branco. Rio de Janeiro: Editora Foz, 2013.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FILHO, Faria Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (RBLA). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, 2008. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/rbla/>>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: MACEDO, Nélia; PEREIRA, Rita Ribes. **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Crianças nas redes sociais *online*: novas sociabilidades e desafios para a pesquisa. In: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. **Pesquisa com crianças**: desafios éticos e metodológicos. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PETERSON, C., & MCCABE, A. A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. **Developmental Psychology**, 30(6), p. 937-948, 2003.

ROCHA, Jerusa da Rosa. **Prática pedagógica e participação das crianças na escola**. 2014. 122 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. As invariantes pedagógicas. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SARLO, Beatriz. Crítica del testimonio: sujeto y experiencia. In: SARLO, Beatriz. **Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo**. Una discusión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SIMMS, Laura. Através do terror da história. In: GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. 4 ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, Adail. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BETH, Brait. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Renata Junqueira (*et al.*). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro. Conquista, 1966.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VINHOSA, Luciano. Artista e receptor: fronteiras amolecidas no ato fotográfico. **Revista Poiésis**, n. 12, p. 179-193, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.poesis.uff.br/sumarios/sumario>>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1329-1350, set./dez. 2007.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**Roteiro para entrevista****1 - Contexto familiar**

- a) Onde mora?
- b) Com quem vive?
- c) O que fazem (atividade de trabalho) as pessoas com quem vive?

**2 - Atividades de lazer**

- a) Onde brinca? Quando brinca?
- b) Com quem brinca?

**3 - Lembra de:**

- a) Um brinquedo favorito?
- b) Uma brincadeira favorita?
- c) Uma apresentação de teatro?
- d) Um livro ou uma revista?
- e) Uma música?
- f) Um programa que passa na televisão?
- g) Um filme?

**4 - Experiência com narrativas**

- a) Você escuta histórias em algum lugar?
- b) Alguém lhe conta histórias? Quem?
- c) Quando e em que situação lhe contam histórias?
- d) São histórias lidas ou contadas “de cabeça”? De que jeito você mais gosta?
- e) Lembra de uma história que alguém lhe contou?
- f) Que tipo de história mais gosta de ouvir ou de contar?

**5 - Lembranças:**

- a) Pode contar uma das melhores lembranças da sua vida?
- b) E uma das piores?

**6 - Desejos**

Alguma coisa que gostaria que acontecesse ou mudasse na sua vida.

## APÊNDICE B - CONTO: A ÁRVORE DOS SAPATOS

### **Conto: A árvore dos sapatos**<sup>97</sup>

No interior da África existia uma tribo, onde vivia um povo muito amável que seguia uma tradição muito antiga – nenhum morador usava sapatos. Eles viviam correndo pelas ruas descalços para sentir o barro, as pedras e as folhas secas com os pés.

Todo ano essa tribo fazia uma festa para saudar seus ancestrais. Era uma festa muito colorida e alegre. As pessoas enfeitavam as casas e as ruas, montavam barracas e as enchiam com frutas e comidas típicas do lugar. Mas por a tribo ser muito afastada, as pessoas precisavam ir até a cidade comprar mantimentos e para isso combinavam de ir todas juntas.

Porém, na cidade, as pessoas costumam usar sapatos e por isso sempre estranhavam quando viam alguém da tribo descalço. Assim, antes de irem até a cidade comprar os alimentos e enfeites para a festa, as pessoas passavam pela casa de um homem da tribo, o mais velho e também considerado o mais sábio. Na frente de sua casa havia uma árvore muito grande, com um tronco grosso e galhos todos retorcidos pelo tempo. O mais bonito e interessante é que em cada galho havia um par de sapatos, com número específico e suficiente para cada morador da tribo, fosse adulto ou criança.

Ao chegarem até a casa desse homem, as pessoas pediam os sapatos emprestados e perguntavam quanto custava. O homem, com a voz fraca, o corpo todo curvado pelo tempo e pela sabedoria que carregava, simplesmente respondia: – Quando voltarem vocês me pagam.

Então as pessoas iam para a cidade, felizes e ansiosas para organizar a festa. No fim da tarde quando o sol já estava se pondo elas retornavam para a tribo. Todas paravam em frente à casa do ancião para devolver os sapatos e saber quanto pagariam pelo seu uso. Então, o homem, com ar muito sábio e uma voz doce, falava:

– Vamos todos nos sentar em volta da fogueira, e agora, como pagamento pelo uso dos sapatos, vocês me contarão por onde seus

---

<sup>97</sup> Recriação minha do conto narrado por Gilka Girardello, a partir de Mia Couto, num encontro que marcava 10 anos de um grupo de contadores de histórias na cidade de Florianópolis/SC (a Oficina Permanente de Narração de Histórias da UFSC). Outras observações sobre este conto constam na nota de rodapé número 59.

sapatos andaram, tudo o que viram e tudo o que sentiram... E assim todos contavam com uma enorme alegria a história dos sapatos que usaram.