

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Karin Cozer de Campos

**TECENDO HISTÓRIAS:
A CRIANÇA E SUA PRODUÇÃO NARRATIVA**

Florianópolis
2010

Karin Cozer de Campos

**TECENDO HISTÓRIAS: A CRIANÇA E SUA PRODUÇÃO
NARRATIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

C198t Campos, Karin Cozer de
Tecendo histórias [dissertação] : a criança e sua
produção narrativa / Karin Cozer de Campos ; orientadora,
Gilka Elvira Ponzi Girardello. - Florianópolis, SC, 2010.
173 p.: il.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Histórias. 3. Narrativa - (Retórica).
4. Linguagem. 5. Crianças. 6. Imaginação. I. Girardello,
Gilka Elvira Ponzi. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU 37

Karin Cozer de Campos

**TECENDO HISTÓRIAS: A CRIANÇA E SUA PRODUÇÃO
NARRATIVA**

Este (a) Dissertação/Tese foi julgado(a) adequado(a) para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 09 de agosto de 2010.

Prof. João Josué da Silva Filho, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Benedita de Almeida, Dra.
Universidade Estadual do Paraná

Prof. Maria Isabel Batista Serrão, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Nelita Bortolotto, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Lilane Maria de Moura Chagas, Dra.
(Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho às crianças da Escola Sagrado Coração, pelas suas lindas histórias que tive a oportunidade de ouvir e que garantiram a esta pesquisa o seu sentido maior.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todas as pessoas, que de um modo especial, colaboraram com a realização deste trabalho neste momento importante de minha formação.

À professora Gilka, pela confiança e a presença de sempre, mesmo quando a distância era grande. Mas principalmente, pela partilha de seus conhecimentos, pela delicadeza e pelas histórias que um dia pude ouvi-la contando.

À minha família, minha mãe Geni e minhas irmãs Karina e Gracielle, pelas preocupações e pela valorização do que significa esta etapa de minha formação.

Ao Clésio, que de um jeito especial sempre esteve presente, dando entusiasmo e encorajando-me a continuar sempre. Mas, também, pela mais bonita partilha dos sentimentos.

À Juliana, pela amizade, companheirismo e, sobretudo, pelo apoio e a carinhosa acolhida com que me recebia todas as semanas em sua casa.

À Janaina, por compartilhar seus conhecimentos durante longas conversas que se tornaram tão importantes nesta trajetória.

À Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, pela acolhida e pelo aceite em participar da pesquisa. Em especial à equipe pedagógica e direção, que durante minhas ausências, sempre se demonstraram muito compreensivos.

À professora Fátia, pela gentileza, pelo seu modo acolhedor, pelo aceite em participar da pesquisa e, principalmente, pela abertura que sempre me deu para entrar na sua sala de aula e garantir a realização da pesquisa.

Aos colegas do mestrado, mais especificamente aos da linha de Educação e Comunicação.

À Gigi e à Paula pela bonita amizade que se fez.

Às professoras Nelita Bortolotto, Maria Isabel Serrão e Benedita de Almeida, componentes da banca de qualificação e de defesa.

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

A CAPES, pelo apoio financeiro.

Não somos senão narrativas. Mas, sem narrativa, e sem possibilidade de contar essa narrativa, não somos, ou somos muito pouco. E, como uma história, antes de tudo, é um movimento de um ponto a outro, que jamais deixa as coisas no seu estado inicial...

Contar uma história, além da partida rumo a outro lugar, é uma maneira específica de, num mesmo movimento, deixar-se levar pelo tempo e de negá-lo no mesmo golpe.

Jean - Claude Carrière

RESUMO

A questão fundamental desta pesquisa teve como foco a produção narrativa das crianças. Seu objetivo foi o de conhecer para compreender os processos de produção narrativa de um grupo de crianças no espaço escolar. Como objetivo paralelo, pensar sobre como estimular as crianças a contar histórias em tal ambiente. Em vista disso, procurou-se fazer um levantamento do repertório narrativo das crianças envolvidas na pesquisa, a fim de valorizá-lo, situá-lo e analisá-lo a partir de seus contextos social, histórico e cultural. Tratou-se, enfim, de tentar acessar o mundo da vida dessas crianças por meio da linguagem e, em particular, dos enunciados oralizados por elas. A pesquisa se deu numa perspectiva sócio-histórica, que serviu de suporte teórico-metodológico para observar e conhecer o campo de pesquisa, isto é, o meio social e cultural em que as crianças que faziam parte do trabalho se inserem. Além disso, essa perspectiva considera as condições e contradições que tais ambientes permitem à ampliação das experiências das crianças e à constituição de suas identidades culturais. A pesquisa 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, para que as crianças produzissem suas narrativas. A pesquisa teve como aporte conceitual, que serviu de fundamento para as discussões acerca das produções orais das crianças, a teoria da linguagem proposta por Bakhtin, perspectiva na qual a palavra é concebida como elemento inscrito e constituído na dimensão social. Neste contexto, foi possível compreender que a criança, ao narrar as suas histórias, potencializa o desenvolvimento de sua imaginação e linguagem. Além disso, permite para a criança o exercício da sua criatividade, amplia suas experiências e suas formas de perceber e sentir as coisas do mundo, além de possibilitar-lhe explorar subjetivamente suas próprias experiências de vida.

Palavras-chave: Narração de histórias. Linguagem. Produção narrativa. Crianças. Imaginação.

ABSTRACT

The main question for this research has its focus on the narrative production from children. Its objective was to know to understand the process of narrative production from a group of children at a schooling environment. As a secondary objective, we thought about on how to make children tell stories at their environment. Having this in mind, we tried to get data from the narrative repertory produced by children involved on this research, so that we could valorize, settle, and analyze them regarding their social, historical and cultural context. Therefore, we tried to have access to children's lives throughout their language and, in particularly, from the subtitles provided from them orally. The research had a social-historical perspective, which served as methodological theory support to observe and to get to know the field of this research, that is, the social and cultural environment where children who were part of the research were inserted. Besides, this perspective considered the conditions and the contradictions in such environment where it allows the wising up of children's experience and the constitution of their cultural identity. The research involved, mainly, narrative story telling with children of five and six years old who studied on the first grade in a public school, so that children could produce their narratives. The research had as support, which served as fundament for discussion regarding the children's production, the theory of language which was proposed by Bakhtin, where the word is conceived as an inscriptive element and constituted in a social dimension. This context, was possible to understand that a child, when narrating his stories, makes his imagination and language powerful. Besides, it enables the child to make use of his imagination, wise up his experiences and his ways of noticing and feeling things from the world, which gives him a subjectively possibility of exploring his own experience of life.

Key words: Storytelling. Language. Narrative production. Children. Imagination.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 IMAGINAÇÃO, LINGUAGEM E NARRATIVA	25
2.1 A IMAGINAÇÃO NOS CAMINHOS DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	25
2.2 A IMAGINAÇÃO INFANTIL.....	27
2.3 A IMPORTÂNCIA DA IMAGINAÇÃO NA ESCOLA.....	29
2.4 A IMAGINAÇÃO QUE PERCORRE OS CAMINHOS DAS NARRATIVAS: POR QUE É IMPORTANTE OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS?.....	33
2.5 LINGUAGEM: A NARRATIVA COMO UM ENREDO DE <i>ENUNCIADOS</i>	37
2.6 NARRATIVA: SEUS FIOS, SUAS CORES E SEUS ENLACES.....	42
2.7 NARRATIVA: RELAÇÕES COM O MUNDO DA VIDA.....	48
2.8 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE PARA AMPLIAR O ESPAÇO DA ORALIDADE NA ESCOLA.....	52
3 OS CAMINHOS DA RODA: A PESQUISA JUNTO COM AS CRIANÇAS	57
3.1 OBJETIVO E QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA.....	57
3.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	58
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	65
3.3.1 Gravação de áudio	66
3.3.2 Entrevista	66
3.3.3 Notas de campo	67
3.3.4 As narrativas orais das crianças	68
3.3.5 Observação	68
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	71
3.5 A ESCOLA.....	73
3.6 AS CRIANÇAS.....	75
3.7 A EXPERIÊNCIA DE FAZER PARTE DA RODA.....	84
4 A VOZ DAS CRIANÇAS TECENDO HISTÓRIAS	97
4.1 A AUTORIA INFANTIL.....	97
4.2 O MUNDO DA VIDA NAS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS.....	102
4.3 AS HISTÓRIAS TECIDAS PELAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PESQUISA	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	166

1 INTRODUÇÃO

Há histórias que ouvimos, vivemos ou simplesmente contamos. Resgatadas da memória, mexem com a imaginação e representam um tempo, um acontecimento, uma cultura e até mesmo experiências de vida.

A presente pesquisa que resulta nesta dissertação surge da importância que atribuo ao ato de a criança narrar e ouvir histórias. Trata-se de questões que tive a oportunidade de começar a compreender durante o tempo em que, como docente ligada ao ensino de literatura infantil, trabalhei na biblioteca de uma escola pública.

A experiência naquela escola pública foi também o início de minha inserção na vida profissional como professora da educação básica. Lá se estabeleceu um marco que considero rico em minha vida profissional e pessoal, uma vez que pude ter contato mais direto com a realidade de crianças que vivem num contexto social e cultural menos favorecido. Conviver com tal realidade durante grande parte do dia permitiu-me refletir sobre as contribuições que, como professora daquela escola, eu podia trazer àquelas crianças, a fim de enriquecer as suas experiências culturais. A vivência de trabalho foi tão instigante que me vi impelida a desenvolver com as crianças da escola uma pesquisa de campo do mestrado que retomasse e esmiuçasse essa relação.

O interesse e o prazer das crianças em ouvir e contar histórias é motivação para muitos professores desenvolverem práticas narrativas. De minha parte, propus-me a investigar os meandros dessa atividade, com ênfase principalmente nos processos da linguagem. Para tanto, procurei desenvolver um trabalho que se articulasse ao conjunto de outros trabalhos de pesquisa que já foram e continuam sendo realizados no Brasil. Foi a forma que encontrei de tornar a narração de histórias cada vez mais presente, de modo a possibilitar a rica troca de experiências que ocorre tanto com quem narra quanto com quem ouve. A propósito lembro, narrar, para Benjamin (1994), é precisamente isso: viabilizar a troca de experiências entre quem ouve e quem narra.

Há, como já dito, muitos trabalhos que foram e continuam sendo realizados no Brasil sobre a narração de histórias. São frutos de pesquisas que promovem discussões capazes de ajudar a pensar como a atividade de narrar e ouvir histórias pode ser desenvolvida e quais as suas contribuições à formação humana, cultural e artística das crianças. Dentre alguns desses trabalhos, aponto os de Malba Tahan (1966), Regina Machado (1989), Fanny Abramovich (1991), Betty Coelho

(1994), Gládis Barcellos (1995), Gilka Girardello (1998), Celso Sisto (1999), Cléo Busatto (2003), Sérgio Bello (2004), Gislayne Avelar Matos (2005), Janaina Umbelino (2005) e Lilane Maria de Moura Chagas (2006).

Os estudos sobre a narração de histórias também desbravam outros campos, como o da imaginação, que, de fato, está muito presente durante a narração de histórias e pode ser compreendida num dos seus muitos sentidos, como uma atividade humana que, por meio das palavras, permite perceber e criar imagens, desenvolver, enriquecer e ampliar as experiências da criança. Lev Semenovich Vigotski, autor da corrente psicológica sócio-histórica e estudioso da imaginação infantil, anuncia o valor que a imaginação e a fantasia têm para o desenvolvimento da criança. Estudos indicam a necessidade de ampliar a experiência da criança, a fim de desenvolver sua capacidade criadora e de imaginação.

Esses estudos, além disso, serviram-me de suporte para conhecer, reconhecer e observar o campo de pesquisa, o meio social e cultural em que as crianças que fazem parte deste trabalho de pesquisa estão inseridas. Além disso, apoiei-me nesses mesmos estudos para identificar condições e contradições sociais que balizam a ampliação de suas experiências e vivências, a constituição de suas identidades culturais e, principalmente, os elementos do mundo da vida que se inscrevem em suas narrativas.

Assumo aqui, desde logo, a teoria da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin, ilustre filósofo da linguagem, como aporte conceitual que servirá de fundamento para as discussões acerca das produções orais das crianças, sujeitos narradores da pesquisa. Assim, orientada pela perspectiva bakhtiniana, concebo a palavra como elemento constituído na dimensão social. Nesse sentido, tomo a narração de histórias como prática inserida numa relação dialógica de linguagem. Compreendo essa atividade no processo da interação verbal, que se constitui como “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2002, p.123). No ato de narrar histórias, as crianças encontram um espaço privilegiado para apropriar-se dos significados das palavras, dos seus sentidos.

O objetivo de investigação foi compreender e conhecer melhor os processos de produção narrativa das crianças no espaço escolar. Como objetivo paralelo, busquei pensar em como estimular as crianças a contar histórias em tal ambiente. Em vista disso, procurei fazer um levantamento do repertório narrativo das crianças envolvidas neste trabalho de pesquisa, a fim de valorizá-lo, situá-lo e analisá-lo a partir de seus contextos social, histórico e cultural. Tratou-se, enfim, de tentar

acessar o mundo da vida dessas crianças por meio da linguagem e, em particular, dos enunciados oralizados narrativamente.

No entanto, a linguagem não é concebida apenas como um instrumento para a narrativa, parto da compreensão de que o mundo da vida é constituído e atualizado em linguagem. Ao fazer referência ao mundo da vida, me refiro ao mundo do cotidiano, isto é, a cultura. Além disso, a referência que faço ao mundo da vida, a qual aparecerá em vários momentos da dissertação, está intimamente relacionada à teoria bakhtiniana e à ligação entre a linguagem e a vida ali promovida e conceituada e que se torna neste trabalho uma categoria de análise das produções orais das crianças, e que me apropriei a partir dos ensinamentos de Bakhtin / Volochinov (s.d., p. 5): “o discurso é vinculado à vida em si”, [...] o “discurso verbal envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento”.

Seja como for, sempre estive no horizonte da pesquisa, como uma das suas perguntas centrais, a seguinte interrogação: De onde vêm as histórias das crianças? Em outras palavras, em que medida as histórias contadas pelas crianças são inspiradas pela literatura infantil, pela mídia, por histórias que ouvem na escola ou fora dela (da vida), que leem em outros materiais de escrita? Ou são também histórias constituídas a partir de suas outras experiências de vida?

No entanto, surgiram outras questões que também acabaram por guiar o trabalho. De meu lado, procurei elencar contribuições que permitissem uma melhor compreensão e análise de tais perguntas, sem a pretensão de esgotá-las e sem a intenção de propor respostas, mas apenas subsídios capazes de apoiar outros estudiosos e pesquisas.

Como uma das intenções da pesquisa era instigar as crianças a produzir suas narrativas, o cenário em que o trabalho se deu foi a sala de aula/escola. Foram propostas para as crianças rodas¹ de narração de histórias com encontros em grandes e pequenos grupos, além de entrevistas individuais. Esses três momentos diferentes da pesquisa de campo com as crianças ocorreram a fim de verificar como elas se expressavam e interagiam com a linguagem em diferentes situações, tendo-se como enunciado instigador na roda de histórias: “que coisas a gente pode contar?”.

Na esteira de Bakhtin, as produções orais das crianças, no contexto desta pesquisa, recebem o estatuto de *enunciados* que, imersos

¹ A palavra roda(s), quando mencionada neste trabalho, sempre se refere à metodologia para a pesquisa de campo.

em situações definidas socialmente, constituem-se sempre no seio de relações dialógicas, o que impede que sejam compreendidos e analisados apenas em sua dimensão estrutural e formal (BAKHTIN, 2003). Tudo o que foi dito pelas crianças interessou-nos: desde uma simples frase curta e improvisada até uma mais complexa e elaborada. O importante era reconhecer que podiam representar um fato ou acontecimento e ter alguma relação com a experiência da criança que estivesse narrando (ENGEL, 2000).

Também foi meu interesse concretizar um diálogo com outros autores, outras “vozes”, com vistas a pensar a criança e seus processos de produção narrativa. Procurei desenvolver um trabalho que levasse à constituição de uma nova escrita e “que, ao agregar as diferentes vozes que se fizeram presentes ao longo da caminhada, sistematiza o acontecimento da pesquisa em um novo texto” (PEREIRA, SALGADO, JOBIM E SOUZA, 2008, p.02).

A propósito, enfatizo que este estudo envolveu mais de uma área do conhecimento, fato que considero fundamental nesta investigação, pelos diferentes subsídios teóricos e conceituais necessários para sustentar esta discussão.

Centrei as discussões em três capítulos, cada um tratando de um momento específico (embora relacionado com os outros) da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Imaginação, linguagem e narrativa”, apresento alguns dos conceitos filosóficos e psicológicos sobre a imaginação e, em seguida, estendo a reflexão à especificidade da imaginação infantil e sua relação com a narrativa. Busco, por meio desses estudos, somar-me aos que defendem a importância da atividade de narração de histórias para o desenvolvimento e a ampliação da capacidade imaginativa das crianças. Afinal, é também pela imaginação que elas compõem histórias a partir do que viveram ou ouviram em seus contextos sociais e culturais.

A compreensão da importância da imaginação na escola é assunto que tem sido discutido por muitos pesquisadores. Junto-me a alguns deles², não apenas com vistas às suas valiosas contribuições para a constituição da criança, mas também tendo em conta o seu envolvimento nos diferentes processos da educação institucionalizada.

Ainda no curso desse segundo capítulo, apresento, discussões sobre o que pode caracterizar e constituir a narrativa, suas relações com

² Vale mencionar Kieran Egan, Maria Carmen Silveira Barbosa, Sandra Richter, Gladir da Silva Cabral, Alessandra Rotta, Gilka Girardello, entre outros, participantes da obra: Fritzen; Cabral (2007).

a linguagem da criança e seus aspectos sociais e culturais. Ato contínuo, dialogo com diferentes autores a propósito de construir um conceito de narrativa que subsidie a compreensão das histórias contadas pelas crianças no contexto da pesquisa.

Procurei discutir o que, no contexto da pesquisa, entende-se por narrativa. Considero que, nas narrativas da criança, surgem representações de experiências que, pela atividade da imaginação, ela é capaz de criar e recriar no contar. Ao mesmo tempo, nas narrativas, estão presentes não apenas a representação da experiência da criança, mas a própria experiência de narrar.

Enfatizo, ainda, a importância de se garantir um espaço na escola para o desenvolvimento da oralidade da criança. Proponho-me, ao fim do segundo capítulo, a pensar como a atividade de narração de histórias pode contribuir com esse processo.

No terceiro capítulo, “Os caminhos da roda: a pesquisa junto com as crianças”, apresento os objetivos da investigação que deu origem a esta dissertação, bem como o encaminhamento teórico-metodológico que orientou a proposta de uma pesquisa *com* crianças, e não *sobre* crianças.

Descrevo, além disso, como aconteceram os encontros na roda de histórias. Procuro caracterizar, ainda, o espaço físico e o contexto social e cultural em que os encontros ocorreram. Esclareço, ademais, como as crianças-sujeitos envolvidas na pesquisa são compreendidas. Insiro, por fim, alguns apontamentos e fatos que surgiram durante o processo de interação *com* e *entre* as crianças, a propósito de refletir sobre o modo como elas participaram da pesquisa e quais foram os limites dessa participação. Essas limitações podem dever-se tanto aos métodos com que trabalhei quanto às próprias relações existentes no meio escolar.

Vale destacar que a participação das crianças em pesquisas constitui um campo ainda em construção, tema ao qual retornarei. Em todo caso, a partir de critérios que tentarei explicitar adiante, procuro estabelecer o grau de participação das crianças, não sem antes buscar elucidar qual foi a compreensão que elas tiveram sobre fazer pesquisa e o que pensavam que iriam realizar.

No quarto capítulo, “A voz das crianças tecendo histórias”³, apresento as narrativas orais das crianças que surgiram nas rodas de histórias. Inicialmente, elenco discussões sobre a questão da autoria da criança ao narrar suas histórias a partir do processo de interação entre a criança e a linguagem. Na sequência, discuto a relação entre as narrativas orais das crianças e o mundo da vida delas. Por fim, apresento o repertório narrativo das crianças, que nos revelam lugares sociais e culturais, além das *vozes sociais* que serviram de referência para as crianças produzirem suas histórias.

Essas indicações introdutórias permitem situar a proposta que sustenta a produção desta dissertação. Se for possível ampliar uma discussão que envolva os estudos da linguagem e da imaginação, penso que então se configurará um olhar que poderá conferir mais importância à produção narrativa das crianças, bem como valorizar mais suas identidades sociais e culturais.

³ Ao utilizar a expressão “tecer”, refiro-me ao ato de narrar como uma arte que evidencia, pela palavra, a experiência do sujeito narrador. A partir dessa compreensão, trago como ilustração, na capa desta dissertação, a imagem “Bordando”, de autoria de Pilar Sala, uma pintora argentina que trabalha com a “Arte Naif”. Esta é uma arte popular que os artistas, que dela se apropriam, são considerados não-técnicos, pois produzem suas obras a partir de suas experiências pessoais.

2 IMAGINAÇÃO, LINGUAGEM E NARRATIVA

2.1 A imaginação nos caminhos da narração de histórias

Para bem sentir o papel imaginante da linguagem, é preciso procurar pacientemente, a propósito de todas as palavras, os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos de metáfora. De um modo mais geral, é preciso recensear todos os desejos de abandonar o que se vê e o que se diz em favor do que se imagina.

(Gaston Bachelard, 1994, p.3)

Imaginar: uma atividade que faz parte de nossa condição humana. Imaginamos nas mais diversas situações, das mais simples às mais complexas. Imaginamos, por exemplo, a linha onde termina o mar; imaginamos passar por baixo do arco-íris; imaginamos as figuras inusitadas que vemos no contorno das nuvens; imaginamos a sensação do movimento veloz da Terra ou o efeito provocado pelas cores no céu ao entardecer, do laranja e o lilás até o negro escuro da noite; imaginamos velocidades extraordinárias ou o calor de milhões de graus no interior do sol. Imaginamos, enfim, coisas simples, mas ao mesmo tempo muito complexas, que só pela imaginação podem ser concebidas. É o caso de concluir que, no limite, a imaginação é tão importante quanto o conhecimento.

A atividade de narrar histórias, por seu lado, é espaço para exercício da imaginação, permitindo às crianças ampliar suas experiências e suas formas de perceber e sentir as coisas do mundo.

As imagens formadas quando se ouvem histórias enriquecem a experiência da criança. A título de ilustração, basta citar o conto da “costureira mais famosa do mundo”,⁴ que, com mil anos de idade, tecia um vestido cor-de-rosa com estrelinhas de ouro, decorado com as cores do famoso pó furta-todas-as-cores. Ora, que imagem se presentifica quando se “lê” esse vestido que não se vê? Que sensação de brilho fica para cada um?

⁴ Refiro-me ao conto “A costureira das fadas”, que surge em *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (Editora Brasiliense, 1972).

A imaginação foi um dos grandes assuntos de Gaston Bachelard. Para o autor, precisamos pensar na mobilidade das imagens, pois “uma imagem estável e acabada *corta as asas* da imaginação” (BACHELARD, 1994, p. 2). Bachelard considera que a imaginação é a “faculdade de *deformar* as imagens” e mudá-las, de modo a fazer surgir a “experiência da *novidade*”. Como num sonho, em devaneio, não há por que se preocupar com o lugar para onde se está indo ou se é possível se ver todas as imagens, porque tudo está em movimento (BACHELARD, 1994, p. 1-3).

Com base nas idéias de Bachelard, abandono as “imagens estáveis”, a fim de pensar o poema como “*uma aspiração a imagens novas*” (BACHELARD, 1994, p. 2). Estas surgem da linguagem viva e podem ser experimentadas no seu lirismo. Emergem, assim, as *imagens literárias*, que

[...] dão esperança a um sentimento, conferem um vigor especial à nossa decisão de ser uma pessoa, infundem uma tonicidade até mesmo à nossa vida física. O livro que as contém torna-se subitamente para nós uma carta íntima. Elas desempenham um papel em nossa vida. Vitalizam-nos. Por elas a palavra, o verbo, a literatura são promovidos à categoria da imaginação criadora. O pensamento, exprimindo-se numa imagem nova, se enriquece ao mesmo passo que enriquece a língua. O ser torna-se palavra. A palavra aparece no cimo psíquico do ser. A palavra se revela como o devir imediato do psiquismo humano. (BACHELARD, 1994, p. 03).

É a partir dessa linda passagem concebida por Bachelard que reflito a respeito da mobilidade das imagens que as palavras permitem conceber. Tudo se passa como se, convidados a uma viagem onde o mundo está em movimento, colocássemos-nos à deriva e aceitássemos vislumbrar as imagens, observando melhor o que, de outro modo, passaria despercebido, como as cores do desabrochar de uma flor. Para isso, é preciso não nos atermos à chegada final da viagem, mas, principalmente, ao percurso, uma vez que “a verdadeira viagem da imaginação é a viagem ao país do imaginário, no próprio domínio do imaginário” (BACHELARD, 1994, p. 5). Em companhia de Bachelard, estamos em pleno “reino da imaginação”, lá onde

[...] o infinito é a região em que a imaginação se afirma como imaginação pura, em que ela está livre e só, vencida e vitoriosa, orgulhosa e trêmula. Então as imagens irrompem e se perdem, elevam-se e aniquilam-se em sua própria altura. Então se impõe o realismo da irreabilidade. Compreendemos as figuras por sua transfiguração. A palavra é uma profecia. A imaginação é, assim, um além psicológico. Ela assume o aspecto de um psiquismo precursor que *projeta o seu ser*. (BACHELARD, 1994, p. 6).

2.2 A imaginação infantil

Dentre os muitos estudiosos que abordaram a imaginação, alguns procuraram analisar o que há de peculiar na imaginação infantil. É o caso de Vigotski (1998), que discute as significativas contribuições que a imaginação e a fantasia constituem no desenvolvimento da criança. São indicações que apontam para a necessidade de ampliar a experiência da criança, a fim de proporcionar base sólida para sua atividade criadora, por meio da interação entre o mundo imaginário e as suas vivências e experiências. Vigotski considera que quanto mais significativa a experiência da criança, mais amplo será o desenvolvimento de suas formações intelectuais. Ou seja:

[...] cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación. (VIGOSKII, 1998, p. 18)

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. A ação da imaginação da criança resulta de muitos fatores, sobretudo da experiência anterior adquirida nas vivências transcorridas no meio cultural que a rodeia.

Se, para Vigotski (1998), a imaginação, de fato, decorre da experiência, então o adulto, sendo mais experiente do que a criança, terá, por isso, uma imaginação mais rica. Há, por outro lado, uma

espontaneidade e uma simplicidade na fantasia da criança que não se encontra no adulto. O autor reconhece, ademais, que “el niño vive más en el mundo de la fantasía que en el de la realidad” (VIGOTSKI, 1998, p. 40). A razão para tanto está aqui:

Los niños pueden imaginar muchas menos cosas que los adultos, pero **creen más en los frutos de su fantasía y la controlan menos**, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto. (VIGOTSKI, 1998, p.42, grifos meus).

Ao ouvir e narrar contos, a criança também está satisfazendo uma necessidade interna sua. A par disso, é importante pensar em modos de fazer trabalhar ainda mais sua imaginação e fornecer-lhe experiências que alimentem sua atividade criadora e imaginativa.

Ainda tematizando a atividade imaginativa da criança, Vigotski (1998) discute outra forma de exercício da imaginação, o brincar – objeto ou situação a partir dos quais a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário, no qual a realização de seus desejos torna-se possível. Essa imersão no imaginário representa a sua emancipação frente às restrições que, em outros contextos, ela experimenta. De fato, o brincar é também reflexo de uma situação real vivida pela criança. Ao discutir a brincadeira, o autor mostra também que “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VIGOTSKI, 2007, p.123), e por isso não está presente na consciência das crianças muito pequenas.

Vigotski mostra-nos que, na realização da brincadeira, as situações imaginárias constituem uma parte da atmosfera emocional do brincar, na qual também existem regras de comportamento, que muitas vezes passam despercebidas na vida real. Ainda durante a brincadeira, a criança sente-se livre para viver os personagens que quiser, satisfazer algumas necessidades e fazer aquilo de que mais gosta. Isto é, o seu “eu fictício” permite-lhe uma nova forma de desejar, e daí emergem as suas maiores aquisições. Ao mesmo tempo, disso depende, crucialmente, o seu desenvolvimento, uma vez que, ainda segundo Vigotski,

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente nesse sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Como visto anteriormente, Bachelard aborda o movimento das imagens, enquanto Vigotski ressalta a importância de se ampliar a experiência da criança, indicando que as imagens são um elemento capaz de promover essa ampliação. Ambos, em todo caso, ainda que com ênfases e perspectivas distintas, tratam da imaginação.

Como tão bem observa Machado (2004, p. 24), “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo”. Acrescenta a autora que, quando se pode experimentar essas imagens dentro da história, “este ‘lá’ para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem” (MACHADO, 2004, p. 24).

2.3 A importância da imaginação na escola

Nesta pesquisa, quero apoiar-me na importância da imaginação e da narração de histórias em ambientes de ensino institucionalizado, como é o caso da escola. Ressalto, ainda, a relevância das contribuições que a narração de histórias traz para a criança no desenvolvimento de sua imaginação e linguagem. Penso ser necessário haver uma maior compreensão e consequente valorização dessa prática no espaço escolar, principalmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Centro-me, para tanto, no estudo da seguinte questão: “Por que a imaginação é importante na educação?” (lembrando que essa pergunta foi formulada por Kieran Egan, e surge no título de um artigo que o autor escreveu sobre o assunto).

Para Egan (2007, p. 13), a imaginação “se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de idéias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem”. Afirma, ainda, o mesmo autor que “imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional” (EGAN, 2007, p.16). Aponta ele a necessidade de se usar a emoção e a imaginação para a atividade de ensinar. Egan (2007) refere-se, em particular, ao fato de que a aprendizagem é bastante diferente do armazenamento de informações, e que uma educação sem emoções, intenções, significado humano e imaginação faz com que se torne difícil superar uma formação de “pensadores convencionais”. Sobre isso, o autor observa que é possível tornar o conhecimento significativo para a vida dos alunos. Nesse sentido, defende uma “aprendizagem imaginativa” (EGAN, 2007, p. 20) e destaca a importância da imaginação na educação:

Tomar a imaginação a sério na educação nos faz transcender a divisão entre intelecto e emoção e perceber ambos juntos em todas as áreas do conhecimento e em todos os aspectos da educação. Nossa vida emocional está ligada à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto. O aprendizado imaginativo, portanto, inevitavelmente envolve as nossas emoções. A imaginação é importante para a educação porque nos força a reconhecer que formas de ensino e aprendizado que estão desconectadas com as nossas emoções são educacionalmente estéreis. (EGAN, 2007, p.32).

Tais anotações permitem reconhecer a importância da imaginação na escola, suas relações, e o que é possível fazer para desenvolvê-la, tendo em vista que, mesmo em situações ou “terrenos” aparentemente adversos, ela é possível. Com efeito, “mesmo quando lemos o livro científico mais técnico ou o mais abstrato dos livros de filosofia, podemos encontrar uma frase que inesperadamente serve de estímulo à fantasia figurativa” (CALVINO, 2007, p.105).

Jean (1990), ao refletir sobre a imaginação infantil, conclama a escola a permitir mais espaços e tempos imaginários (reais) às crianças. Ou seja, é preciso “dar la voz de alerta a los docentes y educadores sobre la necesidad de fundar toda pedagogia tanto en la imaginación como en la inteligencia” (JEAN, 1990, p.55).

O envolvimento da criança com a palavra poética – “tesouros”, no dizer de Jean – é um recurso à disposição dos professores. Cabe-lhes permitir a experiência das histórias, que, tanto para quem ouve quanto para quem conta, é presença marcada pelo tempo. O autor busca compreender como uma “pedagogia da palavra” pode ajudar as crianças a construir espaço e tempo imaginários, que nem por isso, segundo Jean (1990, p. 16), deixam de ser reais.

Assim, é preciso pensar a escola como lugar tanto de escuta quanto de fala. Ou seja, é necessário haver práticas que não apenas estimulem as crianças a ser bons ouvintes, mas, sobretudo, a ser bons contadores, narradores. Pense-se, por exemplo, nas crianças que sentem necessidade e prazer de narrar a sua própria história, cuja matéria-prima é muitas vezes o conjunto de suas experiências.

Na relação entre educação e imaginação, é preciso revalorizar a necessidade de ampliar as experiências das crianças. Seja como for, inseridos como estamos num contexto de avançados recursos tecnológicos e sob um “dilúvio de imagens pré-fabricadas” (CALVINO, 2007, p. 107), vale perguntar qual é a experiência cultural que está sendo disponibilizada às crianças? Em outros termos, quais são as oportunidades culturais que se está oferecendo a elas, sobretudo na escola?

Calvino, ao discutir a “visibilidade” como valor literário a preservar, mostra-se preocupado com o lugar e o estatuto da imaginação em meio a uma “civilização da imagem”. O autor inquieta-se face ao conjunto de imagens que a cultura fornece. Considera que estamos submetidos a um bombardeio de imagens, a ponto de não podermos discernir claramente a experiência proporcionada pelo que vimos há poucos segundos na televisão. É como se, em nossa memória, ocorresse “mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo” (CALVINO, 2007, p.107).

Calvino pergunta, então, se não estaria se perdendo uma faculdade humana fundamental, “a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens”. Isto posto, ele sugere uma “pedagogia da imaginação”, que nos acostume “a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar” (CALVINO, 2007, p. 107-108).

É importante dizer que essa pergunta de Calvino (e a reflexão que a ela se segue) tornou-se a questão crucial e motivadora do trabalho de

pesquisa de Girardello (1998). Para a autora, a indagação formulada pelo autor italiano esteve o tempo todo no horizonte de seu trabalho de investigação. Mesmo a considerando uma questão “irrespondível”, Girardello (1998) conclui não ser possível fazer de conta que a pergunta não havia sido pronunciada.

Ter em conta o bombardeio de imagens e propor uma pedagogia capaz de neutralizá-lo significa avaliar e, se for o caso, modificar o que se tem feito para ampliar as capacidades imaginativas da criança. Ora, a narração de histórias pode ser vista como uma atividade essencial na constituição dessa nova perspectiva pedagógica. Trata-se de um trabalho que pode ser realizado tanto pelo professor quanto pela criança.

Esse trabalho bem pode começar com uma experiência que se realize a partir das ilustrações dos livros, das figuras que contam histórias com cenas e imagens, mesmo para os que ainda não sabem ler. Calvino, a propósito, conta ter vivido experiências desse tipo durante sua infância: mesmo já sabendo ler, preferia “fantasiar *em cima* das figuras, imaginando a continuação”, ou proceder à “leitura das figuras” como uma “composição da imagem”. Na esteira desse relato, enfatizo a importância do livro infantil na formação da criança, sobretudo quando se trata de constituir e completar o “mundo imaginário” (CALVINO, 2007, p.108-109).

Cabe, assim, a partir desse conjunto de observações, reafirmar que é possível enriquecer a imaginação infantil no contexto da escola. Os apontamentos apresentados por Egan (2007); a “aprendizagem imaginativa” e “a pedagogia da palavra” propostas por Jean (1990); e, finalmente, “a pedagogia da imaginação”, de Calvino (2007) – todas essas referências ajudam-me a perceber que a imaginação está envolvida em tudo que é importante na educação. Consiste, sobretudo, em uma atividade humana essencial à infância e que, de resto, faz-se presente ativamente durante o exercício de narrar e ouvir histórias.

Outra consideração importante a ser feita está em que a escola, à mercê das influências que exerce e das responsabilidades que essas influências implicam, precisa ser referência no processo de ampliação das experiências da criança. A escola – e a instituição em que realizei esta pesquisa é exemplo disso – é um dos mais importantes espaços de experiência cultural da criança. A propósito, é apropriado lembrar que, segundo Vigotski (1998), a criação e a imaginação dependem do estímulo externo que a criança recebe e das suas experiências vividas, algo a que a escola e os professores precisam estar atentos. Ora, essa atenção inclui considerar que, nas produções orais das crianças, estão presentes as suas experiências, na qualidade de “fontes” para as suas

narrativas (BENJAMIN, 1994). Ao serem transpostas para o âmbito da narração, tais experiências permitem às crianças constituírem-se como sujeitos culturais (GIRARDELLO, 2007).

2.4 A imaginação que percorre os caminhos das narrativas: por que é importante ouvir e contar histórias?

Doravante, abordo a relação existente entre a imaginação e a produção das narrativas orais das crianças, tendo em vista o fato de que as histórias permitem o desenvolvimento da imaginação infantil por meio do enriquecimento das experiências das crianças.

É a criança que ouve, mas que também conta histórias, uma vez que, para ela, sempre há razões e ocasiões para contar alguma coisa. Nessa atividade de narração de histórias, a imaginação, a criatividade e a fantasia são alguns dos fios essenciais. Como numa colcha de retalhos, juntamos vários pedaços de pano, com diferentes cores e formatos; ao final, os costuramos. Assim são as narrativas infantis: pedaços de panos que, costurados uns aos outros, mesmo comportando irregularidades, representam uma experiência e vivência da criança. Trata-se, enfim, de realidades tecidas narrativamente por meio da palavra.

Para Jean (1990, p.23-24), “todo acto de palabra implica de alguna manera la comunicación y es portador de la totalidad de la persona (‘la experiencia humana’)”. Explica o autor que toda relação que se estabelece com a criança é de alguma forma relação de linguagem. Os adultos, em geral, colocam-se diante da criança como “seres de palabras”. Por meio da linguagem, ocorrem manifestações de experiência humana, tanto na interação entre as crianças quanto naquelas em que estão presentes um ou mais adultos (que podem ser seus pais, professores, familiares, entre outros). É a partir dessas relações com os outros que as narrativas se constituem efetivamente.

Entretanto, é necessário alimentar e enriquecer a experiência da criança. As palavras que estão constituindo essas vivências e alimentando esse imaginário são como pedras que, lançadas na água, vão desenhando círculos sucessivos e concêntricos ao seu redor (JEAN, 1990, p.25). É preciso pensar quais as pedras que estão sendo lançadas no lago da imaginação infantil. De acordo com Jean (199, p. 25), “las palabras son cosas y signos sin transparencia que provocan sin limitación conceptual todo lo imaginario.”

Vale destacar que o processo de criação e imaginação dá-se a partir da realidade existente, e não só a partir do momento histórico em

que a criança for constituída, considerando que essa constituição também é subjetiva e ocorre de forma gradual, sem se limitar a um momento pontual e específico. Quanto mais a criança conhece os elementos da realidade e deles se apropria em sua experiência, mais importante e rica será a atividade de sua imaginação.

Sendo assim, volto a dizer que a narração de histórias é um elemento valioso, seja para enriquecer as experiências das crianças, seja para potencializar suas capacidades de criação e imaginação, seja para possibilitar a construção de imagens de lugares em que os sujeitos nunca estiveram, de coisas que nunca viram. Em especial, a elaboração dessas imagens pode ser tomada como elemento enriquecedor da experiência acumulada da criança.

Seguindo a trilha aberta por essas considerações, investigo o desenvolvimento da produção das narrativas orais das crianças, que retratam e constituem suas realidades e identidades enquanto sujeitos culturais, a partir dos seus contextos. É por meio da imaginação e da criação que elas resgatam histórias da memória e de suas vivências. Compõem, assim, sua autoria, em cujo seio a imaginação passa a ser “como instrumento da criação, tanto como o da experiência” (HELD, 1980, p. 13).

Nos contos, surge a fantasia – e, por meio destes, é possível que a tristeza se transforme em alegria, que o impossível aconteça, e o sonhado passe a ser realizável. Isso tudo por força da imaginação, por meio da qual a criança se apropria dos elementos do mundo material e os utiliza com uma finalidade lúdica, assimilando-os e acomodando-os à sua realidade. A experiência proporcionada pelos contos é também o espaço em que as crianças sentem-se capazes de criar coisas e realizá-las. Em relação a esse último ponto, eis o que diz Girardello:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e uma decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança se move junto – se comove – com o novo que ela vê por todo o lado do mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão onde a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive através da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que

conta ou escuta, o cotidiano que aceita.
(GIRARDELLO, 1998, p. 130).

A “voz que conta ou escuta” pode ser também a da criança que conta e escuta suas histórias a partir de seus mais diferentes contextos e pretextos. Na interação entre as narrativas e a criança, as palavras são manifestações de desejos, emoções e sensações, que são identificados e reconhecidos facilmente pelos pequenos. Na infância, há a necessidade do fantástico, e “a ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida” (HELD, 1980, p. 17). A satisfação dessa necessidade, por sua vez, realiza-se nas brincadeiras, na poesia, nos contos, no desenho e na música. É como se a criança estivesse sempre descobrindo múltiplos caminhos do imaginário.

A narração de histórias pode ser uma das mais importantes respostas da criança a essa demanda profunda pelo mágico e pelo fantástico. No encontro de fantasia, imaginação e realidade, ocorre o vislumbamento de mundos possíveis, coisas realizáveis, onde o mais longe fica mais perto, onde imagens cruzam a memória, tempos congelam ou percorrem distâncias rapidamente. Estou falando de “tesouros”, dos contos, a respeito dos quais Jean observa que,

[...] el niño que escucha los cuentos o/y el que oye, lee o dice un poema, ese niño no es un cuentista ni un poeta, gracias a Dios, pero tiene oportunidades de llegar a serlo, en cierto modo, si sus puertas hacia la imaginación no se han cerrado prematuramente. Y sobre todo, si se mantienen a *su alcance*, igualmente abiertos, los caminos en que el lenguaje estalla para *decir* más lejos y en que el lenguaje acompaña la marcha con paisajes diversos y etapas obligatorias. (JEAN, 1990, p. 31).

Trata-se de permitir à criança experiências que podem ser sentidas e identificadas durante a narração de histórias. Proporcionar-lhes essas vivências é dar-lhes a oportunidade de ampliar seus referenciais culturais, históricos e de linguagem, uma vez que, ao ouvir os contos, ela está estabelecendo com estes novas relações de sentido e sensibilidade artística e poética. Como assinala Egan (2007, p. 25), “as histórias são boas para nos educar nas virtudes”, porque elas “não apenas transmitem informação e descrevem eventos e ações, mas porque também envolvem nossas emoções”.

Os contos tratam também de valores e de experiência humana. É necessário perceber o que constitui o conto, ou seja, que material da realidade está nele presente, a ponto de mexer com as emoções. Como bem escreve Machado (2004, p. 24),

Longe de ser ilusão, o maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se atualizam e ganham significado para cada momento da história das sociedades humanas, no instante em que um conto é relatado. Assim como o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso não é só um relato circunscrito a um determinado tempo histórico, mas traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos compartilham, vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo. [...] [são] formas narrativas do trabalho criador da imaginação.

A atividade de narração de histórias, realizada tanto pelo adulto quanto pela própria criança, estimula-a a produzir suas próprias narrativas, tornando-a, ainda mais efetivamente, também uma contadora de histórias. Por meio dessa experiência artística, estética e cultural, a criança consegue apropriar-se de tudo que as histórias têm a lhe apresentar, o que muito contribui para a ampliação da capacidade de sua imaginação e de sua linguagem.

No momento em que a criança ouve ou narra uma história, ela tem a oportunidade de sentir encantamento, provocar emoções, desenvolver a imaginação e a fantasia. Não por acaso, Frye (*apud* Egan, 2007, p.22) observa que “[a] arte de ouvir histórias é um treino básico para a imaginação”. Girardello (1998, p.130) vai ainda mais longe: “as vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no desenvolvimento psíquico, o que nos impõe responsabilidades, enquanto adultos”. Held (1980, p. 14), por seu turno, assegura que “a imaginação – como a inteligência ou a sensibilidade – cultiva-se ou se atrofia”.

Vale enfatizar que as crianças – ao ouvirem histórias narradas por terceiros ou ao produzirem, elas mesmas, suas narrativas – estão lidando com o texto oral e escrito desde cedo. No entanto, para que isso ocorra efetivamente, é necessária a mediação de alguém mais experiente. Em outras palavras, é preciso que um adulto ou uma criança mais experiente

ajude-a a posicionar-se em face das histórias. Nessa função mediadora, a escola tem papel crucial: deve constituir-se como espaço para a expansão de conceitos, ideias e relações. Cabe-lhe, sobretudo, ampliar o conhecimento do mundo, a imaginação, a fantasia, além da emoção que pode ser sentida e provocada por histórias, contos, lendas, sem esquecer o conjunto de narrativas que podem advir de experiências das próprias crianças.

Como vimos, a imaginação faz-se presente em todo o processo da narração de histórias; no entanto, há outra dimensão fundamental para compreendermos a produção narrativa das crianças e que, por isso, também precisa ser considerada: a da linguagem. Sendo assim, convido o leitor a virar mais uma página desta dissertação, a fim de que, juntos, possamos discutir esse tópico.

2.5 Linguagem: a narrativa como um enredo de *enunciados*

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro.

(Mikhail Bakhtin, 2003, p. 275)

Assumo aqui, desde logo, a teoria da linguagem proposta por Bakhtin, ilustre filósofo da linguagem. Tal aporte conceitual servirá de fundamento para as discussões acerca das produções orais das crianças, sujeitos narradores da pesquisa.

Balizada pela perspectiva bakhtiniana, concebo a palavra como elemento inscrito e constituído na dimensão social.

Ainda na esteira de Bakhtin, as produções orais das crianças, no contexto desta pesquisa, recebem o estatuto de *enunciados* que, imersos em situações definidas socialmente, constituem-se no seio de relações dialógicas, o que impede que sejam compreendidos e analisados apenas em sua dimensão estrutural e formal (BAKHTIN, 2003). Bakhtin, em todo caso, afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*”, denominados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p.262).

Tal entendimento ajuda-me a lidar com as narrativas orais de crianças que formam o *corpus* desta pesquisa. Não se trata apenas de

discursos orais de crianças ou de conversas em que as crianças falaram sobre as coisas da vida, mesmo que isso também tenha ocorrido. O objeto aqui recortado excede esses limites. No momento em que as crianças narraram, estavam inscrevendo em suas narrativas coisas que elas conheceram e viveram (BARTHES, 1972); faziam relatos de suas experiências (BENJAMIN, 1994); construía representações de sua cultura (ENGEL, 2000). Segue daí que sua produção não pode ser considerada apenas como conversa trivial.

O que elas criaram são narrativas constituídas a partir de um contexto social – e, como já antecipamos, é preciso tomar esse *corpus* como um conjunto de *enunciados*. Mais ainda: trata-se de “enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p.264).

Argumenta Bakhtin (2003, p. 272) que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Assim, cabe concluir que as narrativas orais das crianças – suas histórias, seus dizeres, seus relatos, suas expressões, seus modos de falar e de contar – estão relacionados a outras *voces* presentes nas suas vidas sociais e culturais. Eis precisamente por que, há pouco, secundando Bakhtin, tomei tais enunciados como frutos de relações dialógicas.

O conteúdo das narrativas das crianças, por seu lado, está relacionado às suas experiências. Suas narrativas confirmam o que Benjamin já nos instigava a pensar: a narrativa é a vida completa do homem. Estamos no ponto em que o que nos envolve com as narrativas das crianças não fica restrito à literatura; relaciona-se, na verdade, com as coisas da vida.

Isto posto, compreendo que o que determina as produções orais das crianças não são apenas suas relações com os sujeitos autores e falantes que compõem a roda de histórias, mas as suas relações com a “realidade concreta” e com os “outros enunciados”, mesmo que distantes (BAKHTIN, 2003, p.330). Não considerar “a natureza social e dialógica do enunciado” é o mesmo que “apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 103).

O conceito de enunciado é um dos mais importantes da teoria bakhtiniana. É a “*unidade da comunicação discursiva*”, cuja construção faz-se “com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações” (BAKHTIN, 2003, p.276-278).

Uma das particularidades do enunciado decorre da *alternância* dos falantes no discurso. Emerge dessa alternância o que se pode chamar de fronteiras do enunciado. Em outras palavras, a fala do outro serve de limite para o enunciado.

Outra de suas particularidades é a *conclusibilidade*, que confere ao enunciado o caráter de acabamento. Ora, é a possibilidade responsiva do interlocutor que funciona aí como critério capaz de garantir essa conclusibilidade. Por outro lado, o que faz com que o enunciado seja passível de ser compreensão e resposta são as interações reais entre os sujeitos. Sobre esse assunto, Bakhtin (2003, p. 281) ensina que

[...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina todo o enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer dizer*, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado.

Mas todo enunciado (como, no contexto desta pesquisa, as narrativas orais das crianças) implica também a escolha do gênero na qual ele será constituído. E esta é considerada por Bakhtin como mais uma das particularidades fundamentais do enunciado. Ressalto, de meu lado, que a importância atribuída por Bakhtin à escolha do gênero é inteiramente confirmada quando se analisa o conjunto de enunciados que compõe o *corpus* desta pesquisa. Digo isso tendo em conta o fato de que a “intenção discursiva do falante” – no caso em questão, a criança narradora da roda de histórias, com sua “individualidade e subjetividade” (BAKHTIN, 2003, p.282) – relaciona a sua produção a gêneros especificados, dentre os quais se incluem as piadas, os relatos pessoais, as cantigas, as histórias vistas na televisão, as ouvidas no rádio, as contadas por terceiros e as próprias histórias imaginadas e criadas pelas crianças.

Quero dizer ainda que as histórias nas quais estou focando a atenção não estão nos livros, mas foram narradas pelas crianças em rodas de histórias, são representações do **mundo da vida**⁵ delas.

⁵ A referência que faço ao “mundo da vida”, a qual aparece em vários momentos da dissertação, a partir de observações feitas na banca de qualificação pela professora Nelita Bortolotto, está intimamente relacionada à teoria bakhtiniana e à ligação entre a linguagem e a vida ali promovida e conceituada. Reconheço, porém, que, na escrita de Bakhtin, surgem expressões como “a/na vida”, e não especificamente o “mundo da vida”. Contudo, dada a compreensão que tenho de alguns de seus ensinamentos sobre o discurso verbal e o enunciado, tomo a liberdade de utilizar a expressão o “mundo da vida” na dissertação, a fim de fundamentar as análises das produções orais das crianças. Alguns apontamentos de

Relacionar as narrativas orais das crianças aos gêneros do discurso é um ato que se viabiliza pela compreensão que tenho a partir da teoria bakhtiniana, de que todos nós falamos por meio de gêneros do discurso. Na esteira de Bakhtin, observo que dispomos, todos, de um rico repertório de gêneros – orais e escritos – que recobre tanto as conversas do dia a dia quanto os discursos mais elaborados (BAKHTIN, 2003). Tais discursos são elementos dos quais nos apropriamos e que, de resto, reproduzimos ou criamos a partir das relações que constituímos com as pessoas que fazem parte de nosso meio. Constatado, nesse sentido, que esse jogo de relações também deixa-se ler no que foi produzido pelas crianças nas rodas de histórias.

Os gêneros do discurso é que proporcionam flexibilidade para a organização dos enunciados (narrativas orais) e servem como limite para proferir o social. Cabe, então, compreender que as crianças produziram seus enunciados sob o enquadramento de determinados gêneros. Mais ainda: por meio do enunciado e do seu gênero, expressaram suas concepções de mundo, sua cultura, suas crenças e seus valores, revelando muitas vezes a voz do outro que compunha o seu discurso.

Como mencionei anteriormente, os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se estabelecem através de seu uso em interações concretas e estão diretamente relacionados às interações sociais. Os gêneros do discurso (orais e escritos) são heterogêneos. Envolvem desde as simples atividades humanas do cotidiano (como o diálogo oral, familiar-cotidiano, o relato do dia-a-dia, a carta, os documentos oficiais, as manifestações publicísticas), até as manifestações científicas e os diversos gêneros literários (BAKHTIN, 2003, p.262).

A rigor, há uma diversidade infinita de gêneros, uma vez que são muitas as possibilidades das atividades humanas, e cada campo da atividade humana permite um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e se amplia à proporção que o próprio campo se desenvolve e se torna mais complexo (BAKHTIN, 2003). O que determina os gêneros, isto é, os tipos de enunciados, são a função e as condições da comunicação discursiva específica de cada campo da atividade humana.

Bakhtin/Volochinov (s.d) servem de base para essa minha forma de me apropriar do discurso bakhtiniano: [...] o “discurso é vinculado à **vida** em si”, [...] o “discurso verbal envolve diretamente um evento **na vida** e funde-se com este evento” (p.5); “**A vida**, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro”.

Ainda considero importante dizer que, por estarmos tratando de produções orais de crianças, compreendidas como enunciados, devemos considerar também que o discurso verbal está inteiramente vinculado à vida e a uma situação extraverbal, não podendo ser considerado um fenômeno puramente linguístico. É justamente a relação do enunciado com o contexto extraverbal da vida que garante seu significado (VOLOCHINOV, BAKHTIN, s.d., p. 5).

Há ainda um outro elemento do discurso verbal que é bastante importante para o contexto da pesquisa: a “entoação”, que “está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito”, e que permite ao discurso entrar em contato com a vida e ao falante entrar em contato com o(s) interlocutor(es). Trata-se, além disso, de “um fenômeno extremamente importante da criatividade da linguagem” (VOLOCHINOV, BAKHTIN, s.d., p. 7-8) e inteiramente social.

Portanto, compreender as produções orais das crianças da pesquisa implica entender a relação de seus enunciados num conjunto de valores presumidos do meio social onde ocorrem seus discursos. Pois é em questões atinentes a ética, moral, afetividade, valor, entre outras, que podemos identificar, nas produções orais das crianças, os seus envolvimento diretos com a vida. Como já apontou Jobim e Souza (1994, p.105), mesmo nas conversas cotidianas que ocorrem entre as crianças, é possível compreender “como a entoação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante”.

Como vimos a partir da abordagem de Bakhtin (Volochinov) e Volochinov (Bakhtin), o enunciado está vinculado à vida, às vezes próximas, distantes ou ausentes, e isso poderá ser constatado mais de perto nas narrativas orais, nos enunciados das crianças apresentados na roda de histórias, cuja análise consta, mais especificamente, do capítulo IV.

Eis, assim, o conjunto de observações que subsidia meu entendimento a respeito das produções orais que surgiram nas rodas de histórias. Estas podem consistir no relato de um sonho, uma fofoca, um acontecimento, algo visto em páginas de livros, lembranças da voz da mãe durante uma cantiga de ninar, lembranças das curiosas, fantásticas e inesquecíveis histórias, algo visto na televisão, uma música tocada no rádio, piadas que provocaram risos, experiências de vida ou qualquer coisa que um dia se ouviu e de que simplesmente se gostou.

2.6 Narrativa: seus fios, suas cores e seus enlaces

- Era uma vez um bicho. Dois bichos tavam daí por uma floresta, mas era um macaco bem gigante. Daí um piázinho e uma menininha de poderes. Daí ela voava pra cá e pra lá. Daí ela era chamada de, hum, de não sei o quê. Mas, não me lembro o nominho, mas o nome do piá era Peter Pan.

(Thainara, 6 anos)

Já observei anteriormente que as narrativas orais são compreendidas como *enunciados* de natureza social. Seja como for, o que esta pesquisa aborda são histórias contadas por crianças. Ora, como saber se o que ouvimos é ou não é uma narrativa?

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2004, p.515), a “narração” é a “exposição oral ou escrita de um fato ou de uma série de fatos.” Trata-se, em uma definição alargada, de “fala que acompanha, comenta ou explica”. O ato de “narrar”, por seu turno, refere-se a “expor por escrito ou oralmente (fato, acontecimento); contar, relatar”. “Narrativa”, por fim, é a “narração (‘exposição’) [...] conto, história, ficção” (HOUAISS, 2004, p.515).

A reflexão sobre a narrativa vem de longe, remontando, no caso da tradição ocidental, aos antigos gregos. Para ilustrar brevemente esses apontamentos, tomo como referência o estudo de Girardello (1998) sobre imaginação e narrativa. A autora observa que o “o desejo que move a imaginação, para Aristóteles, é o desejo do conhecimento”, o que, de acordo com ela constitui um ponto de aproximação entre a imaginação e a narrativa, já que, “também o impulso para acompanhar uma história surge do desejo de saber o que virá depois”(GIRARDELLO 1998, p.8).

Não vou aqui me estender nos estudos filosóficos sobre a narrativa, não por negar-lhes o valor, mas por considerar que não é esse o âmbito mais próprio desta pesquisa. Ainda assim, faço questão de elencar alguns pontos-chave do processo histórico de estudos da narrativa dentro da teoria literária. Quanto a esse tópico, eu poderia citar muitos autores.⁶ Não obstante, prefiro deter-me aqui, brevemente,

⁶ Vladimir Propp, Algirdas Greimas, Paul Ricoeur, entre outros.

apenas no que sobre o tema disseram Roland Barthes e Tzvetan Todorov.

Para Barthes (1972), a centralidade da narrativa está no discurso, sendo que, de acordo com ele, o discurso é a forma de expressão da narrativa. Segundo o mesmo autor, há inúmeras narrativas no mundo, e estas podem ser articuladas em linguagem oral e escrita, recobrando uma variedade de gêneros. É o que se pode chamar de amplitude da narrativa:

[...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, **a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades**; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta [...] a narrativa está aí como a vida. (BARTHES, 1972, p.19-20, grifos meus).

A narrativa, para Barthes (1972, p.60), contém um elemento de “realismo” e de “imitação”. Mas isso não a reduz a uma simples representação da realidade. Ao contrário, o que move a narrativa é, a rigor, a própria necessidade de “ultrapassar essa primeira *forma*” da realidade, transcendendo o nível da mera repetição. Aí estaria, no dizer de Barthes o “valor emancipador” da narrativa, isto é, o seu poder de recriar a própria realidade, e não apenas continuá-la ou repeti-la. Barthes argumenta que o homem pode inserir nas suas narrativas algo que ele conheceu ou viveu; ainda assim, a narrativa não será apenas repetição, mas algo novo. Em suas próprias palavras, “é possível que os homens reinjetem sem cessar na narrativa o que conheceram, o que viveram” (BARTHES, 1972, p. 60).

Para Todorov (1972), a centralidade da narrativa literária consiste no discurso e na história. Para esse autor, a obra literária é história, ao mesmo tempo em que é discurso. É história porque envolve certa realidade, acontecimentos e personagens que podem ser confundidos com os da vida real. Todorov acrescenta que tal história pode ser relatada de diferentes maneiras (por exemplo, na forma de um filme ou por meio da narrativa oral de uma testemunha, sem necessariamente ser expressa em um livro). Seja como for, a obra literária é também discurso, porque “existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe” (TODOROV, 1972, p. 211).

Na busca de uma definição mais clara de narrativa, que me ajude a compreender melhor as produções orais das crianças envolvidas nesta pesquisa, encontro contribuições valiosas no trabalho de Susan Engel⁷, cujo objeto são justamente as histórias que as crianças contam. Acolho os apontamentos dessa autora por considerar que ela propõe uma conceituação coerente com a pesquisa que realizo.

Um dos pressupostos de Engel (2000, p. 65) é o de que “nem todo enunciado é necessariamente uma narrativa” e “nem toda conversação ou enunciado faz parte de uma narrativa”. Engel acrescenta que vários critérios têm sido propostos seja para diferenciar narrativas de outros tipos de discurso, seja para identificar elementos que sejam próprios das narrativas de crianças (por oposição às narrativas dos adultos). Em sua discussão, Engel leva em conta os estudos de Jerome Bruner, pesquisador de temas como narrativa e cultura. Trata-se de apontamentos que contribuem para nosso trabalho de pesquisa. Ao apresentar alguns dos conceitos de Bruner, Engel (2000, p.68) comenta que, para aquele autor, “entendemos o mundo cultural por meio do modo narrativo (através das histórias, por exemplo)”.

Essa possibilidade de, por meio das narrativas orais das crianças, identificarmos representações de como elas vêem o mundo e se inserem social e culturalmente em seus ambientes é uma peculiaridade da narrativa que é importante para a análise que se pretende fazer nesta pesquisa.

Engel, ademais, traz uma questão central para ser discutida: “que elementos ou características deve incluir um fragmento textual (uma redação ou um conjunto de enunciados compostos por uma criança) para ser considerado uma narrativa?” (ENGEL, 2000, p.70). A autora elenca

⁷ Susan Engel (2000). *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. Tradução de Gilka Girardello.

alguns critérios que, de acordo com Bruner, definem o que é uma narrativa. Ei-los:

Uma narrativa deve ter sequência. Uma narrativa deve ter enredo, uma sequência que faça sentido. Uma narrativa deve ter um ponto alto, uma tensão que chegue a algum tipo de resolução. Uma narrativa continua sendo uma narrativa quer seja verdadeira ou não-verdadeira. Ela é 'indiferente' aos fatos. Uma narrativa faz distinções entre o comum e o incomum (aquilo que Bruner chama de canonicidade e suas violações). Uma narrativa dirige a atenção para a experiência pessoal ou subjetiva. (ENGEL, 2000, p.70-71).

Engel (200, p. 71) observa que “estes critérios implicam que usamos histórias para formalizar nossa experiência e que nossas histórias representam cognições bem formadas que, por sua vez, refletem nossa cultura”. Assim, entende ela que as narrativas são representações de experiências e da cultura do sujeito. Tal afirmação de Engel, a propósito, faz sistema com o diálogo que estabeleço com Walter Benjamin, cuja discussão acerca das relações entre narrativa e cultura apresentarei mais adiante.

O que se coloca em pauta é que, por meio das histórias contadas pelas crianças, podemos nos aproximar do mundo de suas vidas. Isso é verdade até mesmo quando os relatos proferidos pelas crianças são apenas o “embrião de uma história” ou “histórias-em-germe”, uma vez que ainda é possível identificar neles uma experiência da criança (ENGEL, 2000, p.72-74). Quer dizer: mesmo sendo um “embrião”, tais relatos têm um sentido enquanto história e permitem que se possa abordar o que a criança considerou importante e significativo para contar.

Engel (2000, p.72) também afirma que há relatos das crianças que, se analisados apenas segundo os critérios de Bruner, não serão considerados narrativas. Para ela, contudo, trata-se de enunciados que “merecem ser considerados como narrativas”. É que esses relatos, de acordo com a autora, são correlativos a uma faixa etária em que a criança está desenvolvendo suas habilidades de contar histórias, a fim de que futuramente ela tenha condições de elaborar histórias mais completas.

É muito importante que esse dado seja considerado quando se examinam os relatos infantis, pois “muitas histórias são contadas apenas

parcialmente, seja porque são interrompidas, ou porque contar uma história completa é menos importante para as crianças do que cumprir a função pela qual a história está sendo contada” (ENGEL, 2000, p.72). Ou seja, muitas vezes as crianças produzem relatos, histórias, que, se consideradas apenas do ponto de vista da linguística, serão vistas como incompletas.

Para perceber as histórias das crianças que surgiram na roda de nossa pesquisa de campo, são necessários critérios formais, mas também muita sensibilidade, sem o que não se podem identificar elementos que as caracterizem como narrativas. Afinal, “muitas das características da narrativa estão mesmo assim contidas em suas histórias e pedaços de histórias” (ENGEL, 2000, p.74). Eis o ponto de partida para que possamos considerar, então, que mesmo frases ou pequenos trechos de relatos que as crianças compartilharam na roda possam ser compreendidos como narrativas. Na perspectiva de Engel, entendo que as crianças envolvidas neste trabalho ainda estão se desenvolvendo como narradores e aperfeiçoando suas linguagens.

Para ilustrar melhor minha posição, apresento o caso que uma criança de seis anos contou na roda de histórias:

- No aniversário da minha irmã, nós, nós se escondeu, a hora que ela foi pra se trocar daí nós, daí nós foi. O pai pegou o bolo, daí colocou lá um negocinho de quatro aninhos assim. Daí, daí depois que ele arrumou tudo, daí, daí, ele diz que pode todo mundo vim. Daí nós comemos o bolo.⁸

(Pablo⁹, 6 anos. 16 de novembro de 2009).

Considero que esse relato é um exemplo de narrativa. E isso se justifica porque identifico “elementos narrativos” nele presentes. Mesmo

⁸ Adotei esse modelo de citação, tamanho da letra e fonte a fim de diferenciar tais excertos das citações bibliográficas.

⁹ Como a intenção deste trabalho é valorizar a autoria infantil, as narrativas orais apresentadas serão sempre referidas a seus devidos autores. Isto é, identifico, pelo nome, a criança que contou a história. Esse procedimento foi possível porque, na carta de consentimento que elaborei para os pais, eu relatei os objetivos e procedimentos da pesquisa, além de anexar um formulário que, uma vez preenchido, funcionava como termo de consentimento para gravação das vozes das crianças, possível filmagem e utilização de suas identidades para fins relacionados ao trabalho da pesquisa. O documento, de resto, conferia aos pais plena liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos à integridade da criança ou de seus responsáveis. Mesmo assim, quero ressaltar que algumas narrativas das crianças apresentadas neste trabalho terão suas identidades preservadas, pelo fato de revelarem algo de muito íntimo da criança.

que incompleto enquanto história, o texto de Pablo “apresenta uma experiência (ainda que descrita elípticamente) que ocorre no tempo e no espaço [...], possui voz narrativa” (ENGEL, 2000, p.72).

Com a intenção de dar continuidade à tarefa de apoiar teoricamente a compreensão de narrativa e história no contexto da pesquisa, farei algumas incursões pelo campo da linguística. Tais incursões, claro, não são propriamente centrais para este trabalho; em todo caso, encontro, por meio delas, contribuições importantes para a discussão que empreendo. Além de ressaltar a importância desse estudo para confirmar a necessidade de não cindirmos um elo com a vida quando se trata do ensino das questões linguísticas.

Com relação ao desenvolvimento do discurso narrativo, valho-me de Perroni (2002), que distingue três tipos de narrativas: “estória”, “relatos” e “casos”.

A referência a essa autora justifica-se pelo fato de que sua pesquisa também se debruça sobre relatos orais de crianças. No caso dela, trata-se de duas crianças que ela acompanhou dos dois aos cinco anos de idade. Durante o processo de análise psicolinguística das narrativas orais das crianças, Perroni (2002) sentiu necessidade de classificá-las em diferentes agrupamentos, com vistas a uma melhor interpretação dos dados que surgiram na sua pesquisa.

Segundo Perroni (2002, p.71-72), as “estórias” são as narrativas típicas de nossa cultura” que apresentam invariabilidade no seu conteúdo e têm um “enredo” fixo. Exemplos disso são “Chapeuzinho Vermelho” e “Branca de Neve”. Em ambas as narrativas, há um conflito e, ao final, a solução para o problema. Outro elemento comum está em que as duas narrativas apresentam a personificação de seres não humanos e um fundo moral. As principais marcas linguísticas das “estórias”, segundo Perroni (2002), são: “*era uma vez, daí, então, depois, foram felizes para sempre*”.

Os “relatos”, ao contrário das “estórias”, envolvem as experiências pessoais do narrador. O que prevalece nesse tipo de narrativa é o fato de não haver um enredo fixo, mas uma “verdade” (PERRONI, 2002, p.75-76). A autora também indica que esse tipo de narrativa pode envolver as experiências das crianças com passeios, viagens, eventos ou ações presenciadas por elas.

Os “casos” estão entre as “estórias” e os “relatos”. Perroni (2002, p.76) os caracteriza como “a mais livre atividade de criação do narrador”. Para a autora, os “casos” não têm um enredo fixo e nem “uma verdade”. Baseiam-se em eventos inspirados na experiência da criança e

são organizados por ela de acordo com sua memória, o que lhe permite contar um “caso” a qualquer momento. Tudo depende do que e de como criança lembra e põe-se a contar. Os “casos” também permitem às crianças, especialmente as menores, narrar mais, superando algumas dificuldades próprias da fase em que se encontram, já que ainda estão iniciando os seus processos de desenvolvimento da linguagem.

Essa referência do campo da linguística são importantes e necessárias, sobretudo a fim de apresentar algumas características e particularidades próprias da narrativa. No entanto, constato que ainda não são suficientes para que eu capture todas as relações presentes nas produções orais das crianças que participaram desta pesquisa. É que as narrativas em tela não pertencem apenas ao campo da literatura; integram, a rigor, o campo da vida das crianças envolvidas. Porém, sem negar o valor que há nas histórias da literatura e os conteúdos da experiência humana que também a compõem.

2.7 Narrativa: relações com o mundo da vida

Quando o assunto é a relação entre a narrativa, a experiência e os elementos da cultura, um bom ponto de partida é o trabalho do filósofo Walter Benjamin, que, em 1936, escreveu “O narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, texto em que apresenta valiosos ensinamentos sobre a narrativa. Para Benjamin (1994, p.198), a narrativa está inteiramente relacionada com a vida, a “experiência”¹⁰ do narrador. Narrar viabiliza a troca de experiências entre o que ouve e o que narra. A essência da narrativa são “as coisas da vida”, a “experiência, a “sabedoria”, “é dar conselhos”. A narrativa, para o autor, é uma arte, “uma forma artesanal da comunicação”. Em suas próprias palavras,

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na

¹⁰ Gelamo (2009, 124-125) traz alguns apontamentos sobre o conceito de experiência para Benjamin: “Em alemão existem dois conceitos que são traduzidos indiscriminadamente para a língua portuguesa como ‘experiência’: *Erfahrung* e *Erlebnis*. Segundo Gagnebin (1986), no contexto da obra benjaminiana, pode-se entender *Erfahrung* como uma experiência que é coletiva e socialmente coletivizada entre as pessoas. Por sua vez, entende-se *Erlebnis* como uma experiência vivida por um indivíduo e que pode ser entendida como uma vivência solitária que alguém faz de uma determinada situação e para a qual é atribuído um sentido sem, no entanto, que este seja partilhado pelas outras pessoas. Esses dois conceitos vão se modificando e tornando-se mais densos ao longo da obra de Benjamin”.

cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal da comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro-em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. **Ela mergulha a coisa na vida do narrador**, para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205, grifos meus)

De acordo com Benjamin, a narrativa é feita de sabedoria humana; por isso, traz sempre um ensinamento, algo que se relaciona com a vida do dia-a-dia. O narrador é visto como o “homem que sabe dar conselhos”. Na medida em que desaparece a prática de trocar experiências por meio de narrativas, também os conselhos perderão lugar. A verdadeira natureza da narrativa, para o autor, consiste em ter

[...] sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

A narrativa não exige explicações; ela permite ao leitor ou ao ouvinte ser livre para interpretar a história como quiser. Além disso, 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)¹¹.

¹¹ Sobre essa diferença, Benjamin (1994, p. 203, grifos meus) diz o seguinte: “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. [...] Ele [o leitor] é livre para**

Não deixo de compreender ainda a narrativa como fruto de um movimento constante. Surge da vida e volta para a vida, das experiências do narrador; é tecida também pelo ouvinte e ganha seu sentido maior quando o seu saber, a sua sabedoria, é transmitido, por meio de narrações, a outros ouvintes e futuros narradores. Assim é que o narrador, 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”.

A principal matéria da narrativa é a vida humana. O narrador narra parte do seu acervo – as coisas de sua vida; o ouvinte, por seu turno, apropria-se dos conteúdos narrados e, assim, incorpora-os ao arquivo de suas narrativas potenciais. Para Benjamin, o narrador

[...] figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). **Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira.** (BENJAMIN, 1994, p. 221, grifos meus)

Ainda segundo Benjamin, a narrativa surge da tradição oral, ao mesmo tempo em que a alimenta. Quem escuta uma história nunca está sozinho: está sempre em companhia do narrador. Benjamin (1994, p.213) ensina que a narrativa permite ao ouvinte e ao leitor a pergunta “e o que aconteceu depois?”, que é um indicador da liberdade, outorgada ao ouvinte, de interpretar a história como quiser.

É válido dizer que Benjamin faz uma crítica às novas tecnologias de seu tempo (em particular, a imprensa e a informação), cuja ascensão corresponderia à decadência da narrativa, da arte de narrar histórias. Benjamin, em suma, indica o fim¹² da troca de experiências. No entanto,

interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.”

¹² Em outro texto, *Experiência e pobreza* (1933), Benjamin, a partir de uma análise de seu tempo histórico, expõe a questão do empobrecimento da experiência de forma bastante incisiva. Para ilustrar esse tópico, Benjamin (1994, p.114-119) faz referência à guerra, a qual, para ele, redundou em empobrecimento das possibilidades de o homem experimentar as situações a que é submetido e de, ato contínuo, narrar a própria vida. De acordo com o autor, os

o que esta pesquisa visa é justamente articular-se a tantos outros trabalhos que usam a afirmativa de Benjamin como ponto de partida para a reflexão. Ou seja, há muitos trabalhos realizados que demonstram que a presença e a valorização da prática de narração de histórias não deixaram de existir, embora tenham se transformado.

Não perco de vista que tudo que foi apresentado a partir do que Benjamin nos ensina sobre a narrativa pode-se manter em interlocução com Bakhtin. Considere-se, por exemplo, o fato de que, segundo Benjamin, o narrador extrai a matéria-prima para suas narrativas da sua experiência e do que ele ouve de outros. Considere-se, ademais, que, de acordo com o mesmo autor, o que o narrador relata também se torna experiência para seus ouvintes. Ora, penso que Bakhtin abonaria tais afirmações, tomando seus conteúdos como efeitos da *interação verbal* que ocorre entre o narrador e o ouvinte. Tudo se passa, assim, como se tanto para Bakhtin quanto para Benjamin, a palavra – ou, no caso do primeiro autor, ao menos a palavra que constitui a narrativa – não pertencesse propriamente nem ao que fala, nem ao que ouve. Trata-se, em Benjamin e Bakhtin, de entender que a palavra é “interindividual”, ou seja:

Tudo que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. 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). (BAKHTIN, 2003, p.327-328).

A palavra então é um “território comum” tanto do locutor quanto do interlocutor – ou, em termos benjaminianos, tanto do narrador quanto do ouvinte. É que a palavra “comporta *duas faces*. Ela é determinada

homens que retornavam da guerra expressavam um modo de silenciamento. Contudo, para Benjamin, a *pobreza de experiência* não consiste na guerra em si, mas na prática de violência que aqueles homens experienciaram e que teria retirado-lhes 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. Segundo Benjamin, aqueles que regressaram da guerra encontraram-se esvaziados de *experiência comunicável*, o que nos leva à conclusão de que, para Benjamin, a “experiência” seria tudo o que faz sentido para o homem. Ou seja, tudo que nos passa e nos acontece.

tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, 2002, p.113). A palavra é sempre definida em relação ao *outro* (ouvinte), da mesma forma que a palavra do *outro* também se define a partir do *eu* (narrador).

Dialogar com os ensinamentos de Bakhtin e de Benjamin torna-se possível, de acordo com Jobim e Souza (1994, p.93), em função do ponto comum que há para os dois: “a linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social”. 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; Benjamin, por seu turno, reflete sobre a experiência do homem no mundo e suas relações no uso da linguagem.

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

2.8 A narração de histórias: uma possibilidade para ampliar o espaço da oralidade na escola

É importante lembrar que um dos objetivos desta pesquisa é pensar sobre como estimular as crianças a contar histórias no espaço escolar. Tal objetivo está densamente relacionado à compreensão de que a atividade de narração de histórias gera contribuições significativas para o desenvolvimento humano, social, psicológico e, principalmente, da linguagem da criança.

Considero também necessário ampliar, na escola, os espaços para o desenvolvimento da oralidade da criança, a fim de que a oralidade não seja vista apenas como “leitura em voz alta”, “referência para verificar e controlar normas de um bom vocabulário” ou simplesmente como caminho para “um falar bem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Trago, a propósito, algumas questões que estão no horizonte desta discussão: Qual é o espaço da oralidade na escola? Como garantir mais espaço à oralidade na sala de aula? Como a atividade de narração de histórias pode contribuir para essa promoção da oralidade?

O meu entendimento é de que a atividade de narração de histórias pode ser compreendida como exercício valioso no espaço escolar, tendo em vista que “a oralização não está a serviço exclusivo da escrita de textos, mas, acima de tudo, a serviço da construção textual [...] ‘geração’ de idéias, de confrontos ideológicos, de reconhecimentos mútuos” (BORTOLOTTI, 2001, p. 101).

No que diz respeito à expressão do aluno, Bortolotto (2001, p. 104-105) discute a importância de o professor valorizar a palavra da criança e dar oportunidade ao que ela tem a dizer. Para a autora, é preciso consolidar “a posição especial do aluno em sala de aula: a de locutor que conquista espaços em turnos da interação”. Só assim, continua ela, “ele se sente com liberdade para acrescentar, contrapor e argumentar; tem oportunidade de agir assumindo um papel”.

Para a criança que ainda apresenta algumas dificuldades na produção textual escrita, a atividade de narração de histórias é igualmente relevante, uma vez que lhe permite produzir seus textos, isto é, suas narrativas orais. Em tais condições, observa Bortolotto (2001, p. 111), a criança “tem, então, a oportunidade de ‘costurar’ relações por meio da linguagem com o meio social”.

Dentre os autores que muito têm abordado o ensino do oral na escola, Schneuwly e Dolz (2004) trazem valiosas contribuições sobre como trabalhar os gêneros orais e escritos na escola. Para esses autores, a linguagem oral, embora esteja muito presente nas salas de aula, ainda não é especificamente ensinada. Quer dizer: a linguagem oral integra a rotina escolar, mas raramente é aí tomada como objeto de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 150) reconhecem que o domínio da oralidade pelas crianças dá-se pelas interações das quais elas participam, de modo que, quando chegam à escola, elas já se saem bem nesse quesito. Mas a preocupação dos autores está justamente em pensar como a escola pode “aperfeiçoar a expressão oral” das crianças, considerando que a oralidade joga um papel importante desde a educação infantil até o ensino superior. Salientam os autores que, em todo caso, é no ensino fundamental que o desenvolvimento da expressão oral se destaca como objetivo de ensino.

Outro apontamento de Schneuwly e Dolz (2004, p. 163) está em que a “escrita não pode ser considerada simples substituta do oral”, pois os processos de interação na oralidade e na escrita são distintos.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 167), a relação das crianças com a linguagem escrita passa primeiramente pela linguagem oral. Afinal, “antes de aprenderem a ler, os alunos da pré-escola aprendem a recitar e a interpretar textos escritos”. Além disso, Schneuwly e Dolz (2004),

secundando Grossmann e Sauvage (1996), afirmam que “a leitura em voz alta de contos de fadas e de livros infantis é considerada [...] uma das formas de iniciação das crianças na ordem escritural do texto”. Acrescentam, ainda, que, numa relação entre oral e escrita e num contexto como o da pesquisa que envolve ouvir histórias, o oral se torna “uma forma de pré-escrita”.

De acordo com Schneuwly (2004, p. 135), “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas”. Isto é, existem “os orais” que estão mais próximos e dependentes da escrita, como o teatro, e os que estão mais distanciados, como os debates e a conversa do dia a dia. Para ele, não existe uma fórmula didática para desenvolver o ensino do oral na escola. A questão é, antes, reconhecer que se trata de uma nova relação com a linguagem.

Schneuwly (2004) indica a necessidade de práticas de linguagem diferenciadas, em que se faça uso da palavra (falada) em práticas inseridas no trabalho escolar. O autor relaciona tais práticas ao conceito bakhtiniano de gênero e ressalta a importância de se trabalhar gêneros orais, os quais podem dar ao aluno “acesso a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas” (SCHNEUWLY, 2004, p. 139).

Outros autores (MARCUSCHI *et al.*, 2001) têm discutido a linguagem oral na escola. Partindo de uma teoria do letramento, esses pesquisadores veem o oral e o escrito como funções complementares nas práticas letradas de comunicação, e não como uma dicotomia cujos termos sejam irredutíveis um ao outro. Promovem, ainda, o desfocamento da escrita como objeto autônomo e exortam os leitores a reconhecer uma maior afinidade entre os pólos da relação oral/escrito. Para Marcuschi *et al.* (2001), a escrita não é autônoma em relação à fala, e tanto o texto oral quanto o escrito são produções da linguagem cultural constituídas historicamente.

Outra indicação desses autores está em que a presença da produção textual escrita na escola é muito mais acentuada do que a oral, visto que o texto oral ainda não parece ter sido suficientemente legitimado nas salas de aula. Será que uma das razões para isso seria o fato da escola ter necessidade da materialidade, do registro? No entanto, vale considerar que ocorrem muitas conversas informais na escola, e estas merecem ser consideradas e estudadas como formas textuais.

Apóio-me nessas considerações para apontar que a atividade de narração de histórias constitui uma importante possibilidade para tornar

a linguagem oral mais importante na escola, permitindo às crianças legitimar suas narrativas e constituir-se como autores.

Há hoje muitos trabalhos de pesquisadores no Brasil sobre a atividade de narração de histórias, especificamente a partir da revitalização do interesse pelo tema no país nas últimas décadas. No grupo de pesquisa¹³ NICA – Núcleo de Infância, Comunicação e Arte, há pesquisas¹⁴ que, precedendo e amparando esta dissertação, envolvem discussões acerca da atividade narrativa, bem como de suas relações com o desenvolvimento da linguagem da criança.

Bom exemplo de produções do NICA é o trabalho de Bello (2004), no qual o autor buscou estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, além de perseguir suas implicações nos processos de letramento. Bello (2004, p. 94) enfatizou a importância da valorização do oral na escola e o “papel da narração de histórias para o desenvolvimento da oralidade”, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais. Umbelino (2005), também produziu no contexto das pesquisas do NICA, apontamentos significativos sobre a importância da narração de histórias para o desenvolvimento da oralidade da criança, principalmente quando se trata de alçar a criança ao estatuto de narradora de histórias. De acordo com a autora:

Ouvir e contar a sua própria história enriquece a oralidade, muito importante no processo de letramento, pois, além de permitir que a criança se familiarize com as estruturas narrativas, enriquece seu vocabulário e seu conhecimento das estruturas sintáticas e semânticas da língua, tornando mais complexo o seu uso da linguagem. Esse processo contribuirá, para a aquisição da escrita e para a futura produção de textos da criança. (UMBELINO, 2005, p. 30-31).

A partir da exposição que fiz, convocando apontamentos de diferentes autores e pesquisadores sobre a linguagem oral e a atividade de narração de histórias, estou em condições de reiterar que a escola,

¹³ Trata-se de um grupo de pesquisa, ao qual pertencço, que envolve professores e pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O NICA está mais diretamente relacionado à Linha de Pesquisa Educação e Comunicação.

¹⁴ Alguns exemplos: Girardello (1998); Bello (2004); Umbelino (2005); Chagas (2006). A propósito disso, outro trabalho no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC que contribuiu para a valorização das histórias na escola é a Dissertação de Mestrado de Caroline Machado Costa (2009).

enquanto espaço institucionalizado de ensino, deve garantir e valorizar o desenvolvimento da linguagem oral, tendo em vista as significativas contribuições da oralidade ao desenvolvimento da criança.

Do mesmo modo, depois deste estudo, também já me sinto em condições de, mais uma vez, em companhia de outros pesquisadores, reafirmar a importância da narração de histórias na sala de aula como forma de permitir às crianças diferentes interações, tanto para aquelas que ouvem histórias, quanto (e principalmente) para aquelas que podem criar e narrar as suas produções (e que assim fazendo, estão também aperfeiçoando suas linguagens).

Por fim, enfatizo, o desenvolvimento da linguagem oral da criança por meio da atividade de narração de histórias (sobretudo quando a criança é quem conta – produz – suas histórias) é de extrema importância para os diferentes desenvolvimentos da linguagem (entendo que, na roda de histórias, muitas linguagens podem estar presentes). Eis por que defendo a necessidade de se garantir espaço na escola para que atividades como a que foi relatada nesta dissertação se disseminem.

3 OS CAMINHOS DA RODA: A PESQUISA JUNTO COM AS CRIANÇAS

3.1 Objetivo e questões orientadoras da pesquisa

O objetivo da investigação aqui apresentada foi compreender e conhecer melhor os processos de produção narrativa das crianças no espaço escolar. Como objetivo paralelo, busquei pensar sobre como estimular as crianças a contar histórias em tal ambiente. Em vista disso, procurei fazer um levantamento do repertório narrativo das crianças envolvidas neste trabalho de pesquisa, a fim de valorizá-lo, situá-lo e analisá-lo a partir de seus contextos social, histórico e cultural. Tratava-se, enfim, de tentar acessar o mundo da vida dessas crianças por meio da linguagem e, em particular, dos enunciados oralizados por elas.

Em decorrência desse objetivo principal, surgiram algumas questões que acabaram por guiar o trabalho. Procurei respondê-las na medida do possível e sempre em relação ao contexto específico da pesquisa de campo, ainda que evidentemente sem a pretensão de esgotá-las.

- Como a criança constitui-se enquanto narradora de histórias?
- Que outros processos e contribuições estão envolvidos nessa atividade humana que consiste em a criança narrar suas histórias?
- Quais são as histórias que as crianças envolvidas neste trabalho de pesquisa contam e que aspectos da linguagem se destacam nessas narrativas? Ou seja, o que as crianças narram? Como as crianças enunciam? E que modo é esse de enunciar?
- Como a criança reage à palavra do *outro* (por exemplo, em situações em que ela está em um grande grupo na sala de aula ou, em contrapartida, quando ela se vê, em outros momentos/espacos, em meio a um pequeno grupo)?
- Numa relação dialógica, o “*eu* e o *outro*” é também o “*eu* e o *outro*” do mundo da vida. Então, como aparece o “*eu* e o *outro*” nas narrativas orais das crianças?
- Em que medida, nas narrativas orais das crianças, o que aparece são suas vozes? Ou se trata de uma voz coletiva e social?
- Por que, para a criança, é importante ouvir e contar histórias?
- Em que medida as histórias contadas pelas crianças são inspiradas pela literatura infantil, pela mídia, por histórias que ouvem na

escola ou fora dela, que lêem em outros materiais de escrita? Ou são histórias constituídas a partir de suas outras experiências de vida?

– As crianças participantes desta pesquisa, nos seus contextos culturais e sociais, fora do ambiente escolar, ouvem histórias? Que histórias lhes costumam contar? Quem lhes conta?

– Como identificar características e conteúdos da atividade criadora nas narrativas orais das crianças envolvidas nesta pesquisa?

– Qual é o espaço da oralidade na escola? Como garantir mais espaço à oralidade na sala de aula? Como, de resto, a atividade de narração de histórias pode contribuir para isso?

– Como promover e identificar a participação das crianças nesta pesquisa, que inclui um processo de pesquisa-ação? Na relação com as crianças e nas interações com os adultos, o que pode evidenciar que a criança realmente participou da pesquisa?

– Como as crianças se sentem e o que pensam sobre a experiência de narrar? Que emoções são vivenciadas pelas crianças nessa experiência?

Surgiram, adicionalmente, algumas das questões que estão no horizonte da pesquisa, mas que, dado o escopo da investigação, não se tentou responder diretamente.

– Quais os processos da linguagem que estão envolvidos na narração de histórias pela criança?

– Quais são as contribuições da narração de histórias ao desenvolvimento da imaginação infantil?

– Como se dá a relação criança-narrativa-imaginação?

– Por que a imaginação é importante na escola?

3.2 A metodologia da pesquisa

A pesquisa envolveu, principalmente, uma roda de contação de histórias com crianças entre cinco e seis anos de idade, que estudavam no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Francisco Beltrão, Paraná.

No primeiro momento da investigação, a intenção foi envolver todos os alunos dessa turma, o que significou a participação de vinte crianças. Para isso, realizou-se uma roda de histórias no espaço de sala de aula, com dois encontros semanais durante um mês, cada qual com

duração de uma hora. No total, foram oito os encontros. Os eventos realizaram-se durante os meses de setembro e outubro de 2009.

O ambiente foi escolhido porque as crianças estavam familiarizadas com ele. A escolha, além disso, é coerente com a proposta que considero importante: valorizar a atividade de narração de histórias em sala de aula, a propósito de estimular as crianças a contar histórias, o que, ao fim e ao cabo, resulta na promoção da oralidade no espaço escolar. Outra razão para a escolha do ambiente está em que um dos grandes objetivos desse primeiro momento da investigação era, justamente, verificar como as crianças agiriam quando fossem as detentoras da palavra em meio a um grande grupo.

Com o objetivo de mediar a interação entre as crianças e incentivá-las a narrar suas histórias, a roda foi aberta com o seguinte enunciado¹⁵: “Que coisas a gente pode contar?”. A intenção, sempre, era dar liberdade às crianças para contar diferentes histórias, de acordo com suas experiências, seu desenvolvimento e sua imaginação. Para isso, como pesquisadora e como mediadora, eu me dispunha, na roda, a incentivar, encorajar e articular a participação ativa das crianças no ato de tecer narrativamente suas experiências com espontaneidade e criatividade.

Durante a roda, procurei valorizar tudo o que as crianças pudessem contar, tanto as histórias que elas trouxessem com todo o cuidado e preparação, quanto as que recordassem de um contexto familiar, de um conto de fadas, um fato, acontecimento, uma música, uma piada, ou mesmo as que elas inventassem, criassem, e que surgissem na hora, de improviso. Tratava-se de valorizar todas as narrativas que as crianças apresentassem a partir de seus repertórios sociais e culturais.

Tal conduta é balizada pelo conceito de narrativa tal como apresentado por Engel (2000): quando a criança conta-nos um fato, seu relato nem sempre constitui uma história completa, mas, ainda assim, pode conter elementos narrativos e apresentar uma experiência da criança. Assim é que “muitas das características da narrativa estão

¹⁵ No trabalho de pesquisa de Girardello (1998), o objetivo da autora era fazer um levantamento das narrativas produzidas oralmente pelas crianças, a fim de compreender a relação entre imaginação e narrativa enquanto modo subjetivo de as crianças darem sentido a cultura, levando em conta o papel da televisão. Com base nisso, Girardello realizou o trabalho em grupos com as crianças, permitindo conversas e debates que favorecessem a contação livre de suas narrativas, tendo como enunciado instigador: “Que coisas se pode contar?”. Cabe, pois, dizer que o trabalho de Girardello trouxe muitas contribuições teórico-metodológicas para a realização desta pesquisa, principalmente nos procedimentos que envolveram as crianças.

mesmo assim contidas em suas histórias e pedaços de histórias” (ENGEL, 2000, p. 73-74). Compreendo que as crianças pequenas, numa faixa etária como aquela em que se encontram as crianças desta pesquisa, estão em processo de desenvolvimento de sua habilidade narrativa.

A formação da roda, como já dito, tinha o fito de fazer com que as crianças tomassem logo a palavra e começassem a narrar (afinal, se fosse eu a primeira a contar histórias, correria o risco de influenciar e dirigir as narrativas posteriores das crianças). No entanto, aconteceu de eu, como pesquisadora, nos momentos em que julguei tal intervenção necessária, contar também algumas histórias. Isso se deu principalmente quando as crianças se mostravam inquietas ou um pouco cansadas, mas também quando me pareceu que minha intervenção contribuiria para fomentar o diálogo e a troca no grupo.

Seja como for, enfatizo, aqui, a importância de, como pesquisadora, mediar o processo, que envolveu diálogo e as diversas manifestações da linguagem (VIGOTSKI, 2007). Essa mediação se deu de diversas formas, até mesmo por meio de minhas expressões faciais/corporais ou de simples perguntas que eu fazia para demonstrar interesse, curiosidade, valorização, respeito. Procurei jamais perder de vista o objetivo de fazer o que fosse possível para estimular e incentivar as crianças a contar histórias. O trabalho em grupo promoveu interação entre as crianças; por meio da troca conjunta das narrativas que perpassaram os encontros da roda, esses eventos possibilitaram a geração de “emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas” (GASKELL, 2002, p. 76).

Durante os encontros, a ideia era que as crianças sentissem desejo de participar da roda, e não a vissem como uma atividade obrigatória, a fim de que o encantamento e o prazer predominassem.

A primeira etapa da pesquisa junto com as crianças pautou-se por uma estratégia de pesquisa-ação correlativa a uma abordagem qualitativa. O que embasou a decisão por tal encaminhamento metodológico foi a compreensão de que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p.14).

Sendo assim, tornou-se condição necessária o meu envolvimento participativo como pesquisadora junto às crianças. Em pesquisas dessa natureza, os envolvidos sempre têm alguma coisa para “dizer” ou “fazer”: não se trata apenas de uma simples coleta de dados. Na pesquisa-ação, “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLENT, 2000, p.16).

A pesquisa-ação demanda atenção a três aspectos centrais: “resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (THIOLENT, 2000, p.19). O objetivo do trabalho não é propor solução aos problemas da realidade, mas sim a tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No caso da presente investigação, busquei mostrar o quanto é importante (e o quanto é viável) criar um espaço de produção de conhecimento com as crianças na sala de aula por meio da atividade de narração de histórias, que as estimule a tecer suas narrativas no espaço escolar.

Num segundo momento, a finalidade foi realizar a pesquisa com as crianças em grupos menores, utilizando como procedimento os grupos focais. A proposta inicial era organizar quatro grupos de cinco crianças para encontros semanais com duração aproximada de uma hora, durante duas semanas. O que efetivamente aconteceu foi a formação de três grupos compostos por quatro ou cinco crianças. No total, estiveram envolvidas catorze crianças, sendo nove meninas e cinco meninos.

Com esses três grupos, aconteceram dois encontros de aproximadamente cinquenta minutos cada, no período de duas semanas, fora do horário de aula, em espaço cedido pela escola.

Esses eventos me permitiram envolver-me mais com as crianças e com suas narrativas. Assim como Gatti (2005, p. 22), entendo que “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema”.

Para a composição dos grupos, propus que as crianças se organizassem de acordo com seus desejos e afinidades. Na prática, decidi com as crianças como seria a formação dos grupos, quais seriam seus integrantes e o dia da semana em que cada grupo se encontraria. O processo deu-se mais ou menos nos seguintes termos: determinada criança apresentava-se para a tarefa; eu, então, escrevia o seu nome no quadro; na sequência, outra criança indicava com quem gostaria de se agrupar. Expliquei-lhes que cada grupo teria no máximo quatro crianças.

Esse número foi definido com base no número de bilhetes de consentimentos recebidos dos pais.

O momento de organização dos grupos foi muito interessante e tranquilo. Pude constatar com quem as crianças se sentiam mais interessadas em se envolver na roda de histórias. Estive atenta ao fato de que, caso fosse necessário, eu interviria nesse processo.

O meu desejo era que houvesse entrosamento entre as crianças, entre meninos e meninas, entre os que falavam mais e os que falavam menos. Contudo, tendo em vista que se tratava de um momento da pesquisa que era justamente voltado às crianças menos ativas na roda de histórias com o grande grupo (a idéia era que elas, agora, se expusessem mais), permiti que as crianças se organizassem com seus pares, de acordo com os seus interesses. A intenção era que isso fosse mais um elemento a contribuir para o processo da pesquisa, permitindo às crianças participar das decisões também.

A minha vontade era que todas as crianças participassem dos grupos focais. Essa fase da pesquisa, entretanto, dependeu do consentimento dos pais para que as crianças estivessem na escola em horário extraclasse, e nem todos concordaram com isso. A rigor, os pais de apenas três das dezenove crianças não consentiram que elas integrassem a atividade. Saliente-se que, além disso, duas crianças que haviam confirmado a participação nos grupos focais não compareceram a nenhum dos encontros.

As crianças realmente viriam aos encontros marcados para o período da tarde? Movida por essa preocupação, eu enviava bilhetes de aviso para as crianças envolvidas; de resto, no dia do encontro, passava na escola pela manhã, no final da aula, para lembrá-los da roda de histórias.

No primeiro dia de encontro de um dos grupos focais, estive na escola pela manhã para entregar o bilhete e lembrá-los do horário. Foi então que uma criança do segundo grupo ansiosamente perguntou-me: “Professora, quando é que eu vou poder te contar aquela história?”. Nessa e em outras ocasiões, pude constatar, também, a expressão de preocupação de alguns por ainda não ter recebido seus bilhetes.

Para mim, o fato de as crianças estarem preocupadas com o recebimento do bilhete já era uma demonstração de que realmente queriam estar na roda de histórias. Por isso, a cada encontro eu lembrava o dia da semana em que o próximo evento ocorreria. Explicava, ainda, que só entregaria os bilhetes na véspera do encontro do grupo. Isso ocorreu em função do fato de que minha estratégia inicial – distribuir os bilhetes e avisar os participantes com maior antecedência

– não funcionou bem: algumas crianças perderam seus bilhetes e já não conseguiam lembrar-se do dia da semana e do horário em que o evento ocorreria.

A visita à escola para entregar bilhetes e lembrar as crianças do compromisso foi necessária porque identifiquei que, nos dois primeiros encontros dos grupos focais, várias crianças não compareceram nos horários combinados. Algumas delas disseram que haviam perdido o bilhete, e outras, que a mãe não havia se lembrado do encontro. Vale considerar que todos os pais já haviam recebido o bilhete comunicando a segunda etapa da pesquisa e solicitando o consentimento para que os filhos participassem das atividades. Ou seja, muitos consentiram, mas, no dia marcado, acabavam esquecendo-se do encontro agendado.

A opção pela utilização de grupos focais deu-se com vistas a compreender melhor o mundo da vida das crianças participantes e suas narrativas, além de permitir uma interação maior entre elas. Pude vislumbrar experiências e interesses que talvez, individualmente, ou no grande grupo, não pudessem ser identificados. Ademais, tive ocasião de observar como as crianças reagiam à palavra do outro nos grupos menores.

Segundo Gaskell (2002, p. 75),

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual.

De acordo com Gatti (2005), os grupos focais têm sido muito utilizados em processos de pesquisa-ação, o que condiz com os encaminhamentos realizados nesta pesquisa. Nesse tipo de interação em grupo, o pesquisador assume a postura de “facilitador” ou “moderador”, fazendo encaminhamentos e intervenções que promovam a troca no grupo, mantenham o objetivo do trabalho e façam com que os participantes sintam-se seguros e confiantes para falar, o que lhes

garante uma participação ativa. Outro apontamento importante é o de que essa forma de trabalho possibilita o conhecimento de “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias” dos integrantes do grupo (GATTI, 2005, p.11).

Ainda segundo Gatti (2005), uma terceira característica significativa do grupo focal está em que os participantes não precisam se preparar antecipadamente para o encontro, pois a riqueza está justamente no envolvimento deflagrado pelo evento e nas trocas que surgem entre os sujeitos. Além disso, “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p.9). A autora também destaca outro ponto positivo da utilização desse tipo de procedimento:

A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes. (GATTI, 2005, p.69).

No terceiro momento da pesquisa, aconteceram entrevistas individuais semi-estruturadas com cada criança. Por meio de um roteiro, e não especificamente de um questionário, realizou-se uma conversa informal que permitiu às crianças sentir-se à vontade para responder as perguntas, o que redundou em um diálogo efetivo. Esse roteiro de conversa possibilitou um mapeamento de algumas práticas culturais e de consumo de mídias das crianças envolvidas na pesquisa, além de uma compreensão melhor da dimensão social e cultural de seu cotidiano.

A realização das entrevistas foi importante por dois motivos: primeiro, por permitir-me uma maior proximidade com as crianças; segundo, e principalmente, por dar vazão a muitas narrativas pessoais, contadas a partir de fatos que ocorreram com as crianças.

3.3 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados iniciou-se após a autorização da direção da escola, obtida em maio de 2009. As observações aconteceram no mês de junho, e o consentimento dos pais deu-se em agosto. Na carta que elaborei para os pais, eu relatava os objetivos e procedimentos da pesquisa, além de anexar um formulário que, uma vez preenchido, funcionava como termo de consentimento para gravação das vozes das crianças e possível filmagem. O documento, de resto, conferia aos pais plena liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos à integridade da criança ou de seus responsáveis.

Foram enviadas vinte e uma solicitações de consentimento, das quais vinte voltaram preenchidas e assinadas. Houve apenas um caso em que a mãe não assinou sob a alegação de que, por um lado, haveria um segundo momento da pesquisa em horário contrário ao de aula e, por outro, as vozes das crianças seriam gravadas. Conversei com ela e expliquei-lhe como seria o trabalho, destacando a importância de sua filha participar, mas ela preferiu manter sua decisão inicial. Só mais uma observação relativa a esse ocorrido: na mesma semana em que estive na escola para remeter a carta de consentimento aos pais, um grupo de estagiários fazia um trabalho no curso, no qual tirava fotos das crianças sem nenhum pedido prévio de autorização!

Ainda com relação à carta de consentimento dos pais, lembro-me de que uma mãe demorou vários dias para assiná-la. Mais tarde, fiquei sabendo que isso ocorreu em função de ela não ter caneta para subscrever o documento. Sentia-se envergonhada por ter que fazê-lo a lápis. Só depois de confirmar com a professora regente da sala que a assinatura a lápis seria aceita, entregou a carta. A propósito, já que a professora regente foi aqui citada, é importante ressaltar que ela sempre se colocou à disposição para esclarecer qualquer dúvida que os pais tivessem em relação à pesquisa.

No segundo momento da pesquisa, que envolveu os grupos focais, uma mãe avisou à professora da sala que seu filho não participaria dos encontros à tarde. Como se tratava de um menino muito participativo, que de fato contava várias histórias na roda, eu liguei para essa mãe, a fim de compreender por que o seu filho não viria aos novos encontros. Ela respondeu que, como não tinha condições de encontrá-lo na hora do almoço, temia que ele comparecesse aos eventos “sujo” e “sem banho”. De minha parte, repliquei-lhe que o mais importante era a participação dele no trabalho e que eu sentia que ele gostaria muito de estar presente.

Com efeito, ele não faltou a nenhum encontro dos grupos focais. Esses episódios apontam para a importância que os pais davam à pesquisa.

Para coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

3.3.1 Gravação de áudio

Por meio de um gravador digital, registrei as narrativas e conversas que surgiram durante a roda de contação de histórias. O fato de que tudo estava sendo gravado permitiu que eu me mantivesse aberta e atenta para o que pudesse ocorrer, sem me distrair demasiadamente com a tarefa de memorizar os acontecimentos transcorridos.

3.3.2 Entrevista

Algumas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas informalmente com as crianças durante as visitas de observação à escola. Foi assim que obtive dados sobre a idade delas, suas rotinas e seus contextos familiares. Terminado o trabalho com as rodas de contação de histórias, realizei entrevistas individuais com cada criança, a propósito de mais bem contextualizar as suas narrativas. Utilizei como referência um roteiro de conversa que possibilitou realizar um mapeamento das práticas culturais e de consumo de mídias das crianças envolvidas na pesquisa, além de sua dimensão social e cultural.

Quero mencionar que o roteiro¹⁶ de conversa que utilizei, e que foi um importante suporte metodológico para esta pesquisa, baseou-se em questionário que tem sido referência para o grupo de pesquisadores do NICA – Núcleo de Infância, Comunicação e Arte. De fato, outras pesquisas realizadas no âmbito do NICA, como as de Fantin (2006), Dionísio (2004), Girardello e Orofino (2002), além de Oliveira (2008) e Munarim (2007), já haviam utilizado um roteiro de questões semelhante àquele a que recorri.

O roteiro da entrevista, que adaptei aos objetivos deste trabalho e à realidade da escola com que me envolvi, tinha o fito de investigar, principalmente, os seguintes dados: com quem a criança mora; as atividades que os familiares desempenham; onde, quando e com quem a criança brinca; o brinquedo e a brincadeira favoritos; as atividades que realiza com adultos; a melhor e pior lembrança de sua vida; a lembrança sobre alguma apresentação de teatro, um livro ou revista, uma música,

¹⁶ O roteiro completo, com as perguntas que serviram de orientação para a conversa realizada com as crianças, encontra-se nos anexos.

um filme, um programa de televisão. Além disso, o roteiro continha perguntas que me permitiram saber quem conta histórias para a criança, em que momentos, de que forma, em quais lugares e situações. Por fim, cumpridas todas as etapas do roteiro, eu perguntava se a criança lembrava-se de alguma história que alguém lhe contara.

Parte dos dados coletados a partir dessas entrevistas (contexto familiar e as atividades culturais) será disponibilizada no contexto de discussão em que apresento as crianças-sujeitos da pesquisa. Por outro lado, dados que envolvam as questões finais do roteiro (as narrativas pessoais e o envolvimento da criança com as histórias) serão apresentados mais detalhadamente no capítulo IV.

É possível dizer que, nessa conversa realizada com as crianças, o que aconteceu foi um diálogo, considerando que “*pergunta e resposta* não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca” (BAKHTIN, 2003, p. 408). Foi bem o caso do que aqui vai relatado: o que se deu foi uma conversa, nos termos de um processo de interação entre mim e as crianças em que as respostas impulsionavam novas perguntas.

A realização das entrevistas individuais com as crianças envolvidas na pesquisa trouxe dados muito importantes sobre suas vidas culturais e sociais. Ajudou a conhecer melhor o contexto de vida dessas crianças, suas rotinas e algumas das atividades que realizam fora da escola. Mas, principalmente, permitiu que as crianças contassem narrativas pessoais, as quais apareceram bastante na interação, a partir das perguntas que eu fazia sobre as lembranças boas e ruins de suas vidas. Sobre isso, tratarei mais adiante no capítulo IV.

3.3.3 Notas de campo

Esse instrumento permitiu superar algumas limitações da gravação. Afinal, um gravador “*só registra* as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.37). Isso me obrigou a estar atenta não apenas à linguagem verbal propriamente dita, mas também às outras expressões e gestos não-verbais que surgiram durante os encontros na roda de histórias.

Outra consideração importante está em que as anotações escritas são fundamentais para registrar “*trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja*

importância pode passar despercebida” (GATTI, 2005, p.27), inclusive os comentários e as observações que surgiram durante os encontros e ao final deles. Utilizei tal instrumento para verificar se os objetivos estavam sendo ou não alcançados, tendo em vista o que considere relevante para a pesquisa e, de resto, levando em conta a possibilidade do imprevisível.

3.3.4 As narrativas orais das crianças

Trata-se aqui das histórias que as crianças contaram durante a roda, tanto nos encontros do grande grupo na sala de aula quanto nos grupos menores, que aconteceram em outro espaço¹⁷ da escola.

3.3.5 Observação

Um dos objetivos da observação foi estabelecer uma atmosfera de familiaridade entre mim, pesquisadora, as crianças, os professores e os funcionários da escola. Tratava-se de estender o olhar a tudo que acontecesse durante os encontros com as crianças na roda. A observação “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, [...] permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.26)

O primeiro momento de observação aconteceu durante o mês de junho de 2009. Procurei capturar alguns momentos pedagógicos (aulas com a professora regente, a interação entre as crianças na sala de aula, aulas de Literatura Infantil na biblioteca com professor específico, entre outras atividades) e tudo que envolvesse as crianças-sujeitos da pesquisa. Realizei um levantamento de algumas informações, dados e relatos com professores e alunos.

Durante as visitas de observação exploratória que realizei na escola no mês de junho de 2009, estive presente na sala de aula das crianças que participaram da pesquisa e nas suas aulas de literatura infantil, que aconteceram uma vez por semana na biblioteca da escola, com duração de cinquenta minutos. As aulas foram ministradas por uma

¹⁷ Como os encontros com os grupos focais aconteceram sempre no período da tarde, a escola, algumas vezes, cedeu-nos a sala do laboratório de informática. Em outras ocasiões, tivemos que realizar os encontros no refeitório. Seja como for, todos os espaços cedidos permitiram a realização efetiva dos encontros.

professora especificamente designada para a tarefa e que atende a todas as turmas da escola.

Nesse caso, a observação recobriu um total de seis encontros, realizados semanalmente. No entanto, houve semanas em que ocorreram até duas visitas. Eu procurava chegar no início das aulas e manter-me até o final, para que fosse possível observar as rotinas e a interação das crianças. Para tanto, mantive-me apenas como espectadora, atenta a tudo que acontecia.

Nesse primeiro momento, evitei declarar exatamente quais seriam os objetivos da pesquisa, especialmente às professoras (regente e de literatura infantil), pois considerei que isso poderia levá-las a contar (mais) histórias ou desenvolver algumas atividades que correspondessem ao que investigo. Apenas comentei que se tratava de uma pesquisa com as crianças envolvendo a atividade de narração de história.

Durante a observação, aproveitei para identificar se, tanto na sala de aula quanto nas aulas de literatura infantil, as crianças ouviam e contavam histórias. Durante toda aquela etapa de observação, não vi, na sala de aula, a professora regente contar histórias. Tampouco as crianças o fizeram. É verdade que eram convidadas a cantar, ler textos e escrever no quadro, mas a contação de histórias, repito, não surgiu uma única vez.

Nas aulas de literatura infantil na biblioteca, em todos os encontros em que estive, ocorreu narração de histórias, mas quem narrava sempre era a professora. Como os momentos de narração de histórias observados ocorreram principalmente nas aulas de literatura infantil, vou abordá-las mais detidamente.

Notei, nas situações observadas, que, depois de ouvirem a história (contada pela professora com auxílio de livro, CD de áudio e filme, a exemplo de trabalho feito com a história *O Patinho Feio* em diferentes versões), as crianças eram orientadas pela professora a fazer um desenho. Isso aconteceu nos quatro encontros que observei.

É interessante destacar que as crianças estavam sempre atentas às histórias e demonstravam imenso prazer em participar da atividade. Chamou-me a atenção o comentário de uma criança que comparou a imagem de um personagem (Patinho Feio) vista em livro com outra vista na televisão: “Ah! é a mesma figura daquela lá... Agora ele tá azul”. Em outro momento, tendo as crianças acabado de cantar *A Casa*, de Vinícius de Moraes, um dos meninos, ao ver a figura de uma casa no livro didático, disse: “Essa aqui é a casa engraçada...”. Faltou, contudo, a oportunidade de instigá-lo a explicar melhor a sua constatação.

Durante as visitas na sala de aula, a familiaridade com as crianças já havia se estabelecido. A professora também, desde o início, demonstrou-se bastante receptiva e disposta a contribuir com a pesquisa. Como minha intenção era permanecer a maior parte do tempo apenas observando o que ocorria, procurei sentar-me ao fundo da sala, a fim de não chamar muito a atenção das crianças. Porém, como sabemos, por mais discretos que sejamos, não há muito como evitar alguma interferência. No meu caso, a observação acontecia às segundas-feiras, dia em que as crianças chegavam cheias de histórias para contar sobre o que havia acontecido no fim de semana. Certa vez, uma menina veio até mim e me contou longamente uma história envolvendo sua irmã, um menino que queria bater nela, o lugar em que tinha ido, etc. Por não dispor de um gravador naquele momento, não me é possível, agora, transcrever exatamente a narrativa. Seja como for, tive de interromper a menina, porque a professora, àquela altura, pedia silêncio, e preferi seguir as regras.

Importante dizer que, no curso de minhas observações, percebi que o que acontecia na biblioteca não era retomado em sala de aula pela professora regente e, muitas vezes, não tinha a mínima relação com as atividades desenvolvidas na sala de aula. Cabe concluir que os momentos na biblioteca aconteciam de forma isolada e não referente ao trabalho do professor em sala de aula.

O fato de os professores não se articularem uns aos outros é uma característica que já identifiquei em outras etapas de trabalho de pesquisa¹⁸. É que, muitas vezes, por haver um professor específico para determinadas atividades na escola, como é o caso do trabalho desenvolvido pelo professor de literatura infantil, considera-se que este é o “responsável” por certas tarefas, e ponto final. Penso, em contrapartida, que todos os professores precisam compreender a importância do trabalho na biblioteca. Ato contínuo, cabe-lhes propor ações como as que se efetivam na biblioteca, principalmente no espaço das salas de aula.

O que foi possível identificar durante esse período de observação foi que a prática de as crianças contarem histórias não aconteceu. Elas eram sempre convidadas a ouvir, e não a falar. Quando atuavam diretamente, a participação restringia-se, o mais das vezes, à linguagem

¹⁸ Trata-se pesquisa relatada em monografia que, em 2006, realizei no Curso de Especialização em Educação Escolar: Ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. O título do referido trabalho é “O Projeto de Literatura da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”.

escrita. A oralidade, que poderia estabelecer um espaço de maior desenvoltura e liberdade para elas, pareceu negligenciada.

Vale ressaltar, entretanto, que, na fase final da pesquisa com as crianças, em fins do mês de novembro de 2009, aconteceu algo notável: já nos últimos minutos de aula, ao chegar à sala a fim de dar um recado para as crianças, vi a professora regente da turma abrindo espaço para que qualquer criança que desejasse fosse até a frente da turma para contar uma história, qualquer que fosse. Esse momento é certamente um dos mais significativos de meu trabalho de pesquisa.

O registro das observações foi todo escrito em um caderno de anotações, o qual faz parte do material de apoio para as análises posteriores.

3.4 Procedimentos para análise dos dados

Ao transcrever as narrativas orais, procurei manter a integridade da fala das crianças. Contudo, tive o cuidado de, na transcrição, evitar o uso de formas linguísticas que pudessem implicar distinção valorativa social. Assim, por exemplo, quando a criança dizia “chegô”, a forma utilizada na transcrição era “chegou”, uma vez que mesmo as pessoas escolarizadas falam assim.

A par desses cuidados, procurei, tanto quanto possível, preservar a fala das crianças, com o fim de valorizar os seus discursos e sua identidade cultural. De resto, busquei preservar e respeitar o jeito de falar que é próprio de crianças, razão pela qual as transcrições mantêm expressões como “drento”, em vez de “dentro”. Preservei igualmente características de fala típicas da região onde as crianças moram.

Como a intenção deste trabalho é valorizar a autoria infantil, as narrativas orais apresentadas serão sempre referidas a seus devidos autores. Ou seja, identifico, pelo nome, a criança que contou a história. Esse procedimento foi possível porque, na carta de consentimento, os pais autorizam que isso seja feito.

Tobin (*apud* GIRARDELLO, 2008, p.13) afirma que há “muito mais sentido na fala das crianças do que lhe costumamos creditar, e esse significado pode ser descoberto se formos suficientemente diligentes e imaginativos em nossa aproximação a ela”. Por outro lado, é preciso ter muito cuidado para “não cair num reducionismo na análise, que muitas vezes atribui automaticamente as causas de comportamento das crianças a fatores sociais” (TOBIN *apud* GIRARDELLO, 2008, p.12).

Girardello (1998, p. 210), ao lidar com narrativas orais de crianças em um de seus trabalhos de pesquisa, procurou recontar tudo o que ouviu, assim como as imagens que viu nas histórias, o que para a autora significou “ficar o mais possível dentro da zona de fronteira intersubjetiva, domínio por excelência da imaginação própria do contar e do ouvir contar”. Na leitura das narrativas orais que coletou, Girardello (1998, p.211) buscou “não ver nas palavras das crianças aquilo que elas viram com seu olhar interior – o que seria impossível”; em compensação, esforçou-se por “compartilhar em alguma medida daquela clareira imaginativa, daquela centelha, daquele sentido comum”. De acordo com a autora, a criança, ao narrar suas histórias, “está também atribuindo significação aos dados da cultura, numa estratégia contínua de leitura e produção cultural” (GIRARDELLO, 1998, p.185).

Para Tobin (*apud* GIRARDELLO, s.d. p. 14):

Em vez de perguntar se minhas interpretações são corretas ou erradas, uma perspectiva bakhtiniana sugeriria que é mais útil perguntar se elas são réplicas razoáveis e apropriadas às declarações de meus informantes. Para Bakhtin, a mais elevada responsabilidade ética, não só de pesquisadores mas de todos os seres humanos, é responder às declarações dos outros. Para responder, precisamos antes interpretar o que a outra pessoa está nos dizendo. Nossas respostas podem nunca ser perfeitas, porque sempre haverá escorregadelas de sentido. Mas essas escorregadelas não precisam e nem devem nos impedir de tentar entender e responder o melhor que pudermos.

Outra valiosa contribuição de Tobin está no reconhecimento da necessidade de “rever autocriticamente a nossa postura adulta em geral diante do discurso infantil, marcada pela desatenção, pela condescendência, pela irritação e no fundo pela dúvida de que sejamos capazes de compreendê-lo verdadeiramente” (TOBIN *apud* GIRARDELLO, s.d., p. 2).

É a partir das orientações teóricas acima apresentadas que pretendo me apropriar dos dados contidos nas narrativas orais das crianças, a fim de estabelecer uma relação com os estudos sobre a

linguagem, a imaginação infantil e a narração de histórias. Não se trata, em todo caso, de uma análise linguística dos enunciados registrados.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, há um cuidado especial com tudo que é apresentado. Assim é que sigo algumas orientações como:

[...] procurar entender, a partir do ângulo da criança o que de fato ela está dizendo, sem colocar a sua interpretação como sendo a da criança. Isto requer um reconhecimento dos limites do discurso e de que a verdadeira compreensão deve abrir mão do seu ponto de vista, ou seja, do seu julgamento, para poder se aproximar da experiência singular que o outro nos proporciona através do seu discurso. (PEREIRA *et al.*, 2008, p.15).

Ainda no que tange à análise dos dados por meio de uma abordagem qualitativa, procuro manter uma postura crítica frente ao material coletado. Trata-se, enfim, de tentar não ficar limitada à superficialidade dos dados, mas de aprofundar-me, “desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.48).

Ressalto, por fim, que, ao fazer pesquisa com o *outro*, corro o risco de não perceber ou não estranhar algumas coisas. É preciso manter uma certa distância, a qual Bakhtin (2003, p.408) chamou de “exotopia”, o intervalo “entre a minha palavra e a *do outro*”, a fim de que eu possa ver outras coisas, ver de fora e realizar uma interpretação que adentre, por meio dos enunciados orais das crianças, os seus mundos da vida. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 408):

A interpretação como transformação do alheio no ‘*meu-alheio*’. O princípio da distância. As complexas relações entre os sujeitos interpretados e o sujeito interpretador, entre o cronótopo criado e o interpretador criativamente renovador. A importância de atingir, de aprofundar-se no núcleo do indivíduo.

3.5 A escola

A escolha da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração como campo da pesquisa está relacionada às experiências que

mantive enquanto professora de literatura infantil na biblioteca, nos anos de 2005 e 2006. Nessa função, envolvia-me com diferentes atividades, entre as quais a narração de histórias para crianças de diferentes séries de escolarização, como já mencionei em outro segmento desta dissertação.

De resto, desde aquela época, mantenho uma relação de profissionalismo, amizade e afinidades com a direção da escola, a equipe pedagógica, os professores, os funcionários e as crianças. Cabe destacar o aprendizado que o contato com essa comunidade proporciona. De resto, esse contato intenso e prolongado proporciona-me um conhecimento sólido sobre o contexto sócio-cultural da escola, o que certamente facilita o trabalho de análise. Mesmo estando afastada das atividades de ensino, tive, por parte da direção e coordenação do estabelecimento, permissão para a realização deste trabalho de pesquisa.

A Escola Nossa Senhora do Sagrado Coração está localizada no Bairro Padre Ulrico, no município de Francisco Beltrão (PR), e sua mantenedora é a Administração Municipal. Sobre a cidade, no momento atinge aproximadamente oitenta mil habitantes e é considerada cidade pólo do sudoeste do Paraná.

A escola recebeu esse nome devido à irmã Érica, que era da Congregação Nossa Senhora do Sagrado Coração e realizava cultos no local na década de 1980. Deparando com o grande número de crianças que, para estudar, deslocavam-se para outros bairros, não sem antes atravessar uma movimentada rodovia, a irmã reivindicou, junto às autoridades locais, a construção de uma escola no bairro, fato que se concretizou formalmente em 1987. Um pouco antes, em 1986, foi obtida a autorização para o funcionamento do ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, inicialmente com quatro salas de aula.

Devido ao grande número de alunos, a escola foi ampliada, com a construção de mais quatro salas de aula em maio de 1991. Em 1992, a escola passou a oferecer turmas de Pré-Escola (Educação Infantil). Como o número de crianças continuava crescendo ano a ano, o estabelecimento foi várias vezes ampliado: em dezembro de 1996, foram erguidas mais seis salas de aula; em novembro de 2003, outras quatro; por fim, no mês de novembro de 2006, foram entregues duas novas salas de aula.

Durante o ano de 2009, em que esta pesquisa foi realizada, a escola ofereceu Educação Infantil (Pré-Escola), os anos iniciais do Ensino Fundamental (I Ciclo – 1º, 2º, 3º ano e II Ciclo – 1º, 2º ano) e Educação Especial (Classe Especial e Sala de Recursos), distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. A instituição, ao todo, atende

cerca de 610 alunos. Quase todos moram no bairro em que a escola está assentada ou nas proximidades. Importante dizer que se trata da segunda maior escola da rede municipal beltronense.

Para 2010, está previsto o funcionamento do projeto de escola integral, que visa a atender cerca de 200 crianças. Por isso, a estrutura física da escola, em 2009, passou por grandes reformas, com novas salas de aula, um ginásio de esportes e um refeitório, os quais até então não existiam. A estrutura de pessoal da escola é composta por 28 professores e 16 funcionários, o que inclui direção e equipe pedagógica. No entanto, com o funcionamento da escola integral, esse número será alterado, com a chegada de novos professores e funcionários.

Tais informações foram obtidas por meio de entrevista com alguns professores e funcionários da escola. Documentos na secretaria da instituição e o Projeto Político Pedagógico da Escola Nossa Senhora do Sagrado Coração também foram utilizados nesta seção da dissertação

3.6 As crianças

As crianças que fizeram parte da roda de histórias tinham de cinco a seis anos de idade e estudavam no primeiro ano do Ensino Fundamental da escola municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. A maioria delas completou seis anos de idade¹⁹ entre os meses de junho e julho. Há alguns, porém, que aniversariaram em outubro do ano de 2009.

Uma das razões da escolha dessa turma foi a disposição da professora regente de fazer parte da pesquisa. Ela considera que o trabalho docente com a atividade de narração de histórias é importante para a fase de escolarização em que as crianças se encontram e pode trazer significativas contribuições para os processos desenvolvidos em sala de aula. Não por acaso, quando apresentei a proposta de trabalho mais detalhadamente, ela sugeriu que, se possível, todas as crianças participassem.

A professora regente é graduada em Pedagogia pela UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná e fez curso de Especialização

¹⁹ A idade das crianças variou de cinco a seis anos de idade, por conta da determinação da Promotoria Pública do Estado do Paraná, que determina que podem ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental todas as crianças que completarem seis anos de idade até o dia 31 de dezembro do ano letivo. Considere-se que há Estados que seguem as determinações do Conselho Nacional de Educação, em cujos termos a criança deve ser matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental se tiver seis anos completos até 31 de março.

em Educação. Atua na educação há dezesseis anos, tendo uma vasta experiência em alfabetização e em todas as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No início da pesquisa, a turma era composta por vinte alunos, sendo onze meninas e nove meninos. Contudo, ao final do ano letivo, havia apenas dezenove, pois algumas crianças mudaram-se, o que inviabilizou a participação delas na pesquisa até o seu encerramento. Isso, a rigor, aconteceu com duas meninas (que, no entanto, estiveram presentes em muitas rodas de histórias, contribuindo com várias histórias que integram esta pesquisa)

Desde o início, como já foi dito, minha intenção foi de que todos fizessem parte do trabalho. Só que isso, claro, dependia da autorização dos pais, da disponibilidade da criança de estar na escola em horário contrário ao do período regular de aula e do seu desejo de estar lá.

Algumas das crianças não tiveram vivências escolares anteriores a esse momento. Isso implica que, na vida de algumas, a busca e o acesso a materiais de escrita ocorreram especificamente na escola. No entanto, considero relevante ressaltar que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola”, como afirmou Vigotski (2007, p. 94). Dentre as crianças dessa turma, há aquelas que tiveram experiências de Educação Infantil em creches.

Verifiquei junto à secretaria da escola, na ficha de matrícula das crianças, que todos os pais apresentam grau de escolaridade limitado ao Ensino Fundamental, sendo que nenhum declarou tê-lo concluído. Há casos também de pais que se declararam analfabetos, assim como, em contrapartida, há aqueles que informam ter cursado a escola até o quarto ano. Considero que esse dado seja representativo das condições culturais dos pais das crianças.

As crianças com quem trabalhei são na maioria filhos de trabalhadores ligados às funções de auxiliar de produção, atendente de mercado, “chapa” (descarregador), dona de casa, diarista, pedreiro, costureira e cozinheira. A fonte de tais informações são as entrevistas individuais que realizei com as crianças.

Muitos dos que habitam o bairro Padre Ulrico, onde a escola está situada, moram em conjuntos habitacionais construídos para atender famílias de baixa renda, por meio de programas sociais. Outra característica singular dessa comunidade é o grande número de indivíduos que trabalha numa cooperativa de lixo reciclável. O lixo é recolhido pela cooperativa, e as pessoas depois fazem a separação de tais materiais, o que muitas vezes ocorre nas próprias residências e envolve todos os habitantes da casa, inclusive as crianças.

A maioria das crianças que estuda na escola integra-se bastante precocemente ao mundo do trabalho. Várias relatam ocupar-se da separação de lixo reciclável. Outras tantas dizem catar papel, vender picolé, entregar panfletos, auxiliar em tarefas da construção civil, cortar grama, cuidar dos irmãos pequenos, entre outras atividades domésticas. O interessante é que, ao conversar²⁰ com algumas das crianças e perguntar se trabalhavam, a maioria respondeu que não. Isso talvez signifique que sintam vergonha de dizer que realizam determinadas atividades, como por exemplo, lidar com lixo reciclável. Outra explicação possível está em que elas podem não ter consciência de que o que fazem é trabalho infantil. Seja como for, no decorrer das conversas, as crianças sempre se referiam às atividades que desempenhavam, acrescentando que trabalham para ajudar nas despesas da casa.

A realidade das crianças relatada acima não se aplica necessariamente às crianças envolvidas na pesquisa. Pode-se afirmar, contudo, que tal é o caso da maioria dos estudantes da Escola Nossa Senhora do Sagrado Coração, e é nesse contexto social e econômico que as crianças que participaram da pesquisa constituem-se enquanto sujeitos.

Em todo caso, há uma característica dessa realidade social que considero positiva para o desenvolvimento do trabalho: é o fato de que as crianças envolvidas estudam juntas, moram próximas umas das outras (sendo, por vezes, ligadas por relações de parentesco) e compartilham, em alguns momentos, dos mesmos espaços da comunidade. De acordo com Gaskell (2002, p.82) “há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem”, principalmente quando os sujeitos envolvidos num trabalho de pesquisa compartilham de um meio social comum.

As informações aqui apresentadas foram obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas com alguns professores e crianças. Foram utilizadas, também, as fichas de matrícula. As entrevistas com as crianças da escola, de maneira geral, aconteceram em momentos anteriores ao da pesquisa específica dirigida a alunos do primeiro ano.

Ainda sobre as crianças envolvidas na pesquisa, apresento a seguir outras informações coletadas nas dezenove entrevistas individuais que realizei. Os dados coligidos ajudam a compreender melhor o contexto social e cultural dessas crianças. Foram obtidos por meio de questionamentos que buscaram uma abordagem mais profunda da vida

²⁰ Essas conversas com as crianças da escola sobre suas atividades de trabalho aconteceram nos primeiros meses letivos do ano de 2009, quando eu ainda lecionava na escola.

da criança, que envolvesse seu contexto familiar, suas atividades culturais e o consumo de mídias.

Sobre o contexto familiar, a maioria das crianças relatou morar com seus pais, avós e irmãos. O número de habitantes de cada casa variou entre quatro e sete pessoas, além da própria criança.

Quanto às atividades que as crianças costumam realizar com algum adulto, elas citaram principalmente as seguintes: algumas vezes iam, junto com o pai ou com a mãe, ao trabalho; faziam bolo “quando a vó convida[va]”; desempenhavam funções relacionadas a serviços domésticos, como secar a louça, arrumar a cama, limpar o chão e lavar a calçada.

Com relação às brincadeiras, perguntei para as crianças sobre onde, quando e com quem elas costumam brincar. Perguntei, ainda, quais seus brinquedos e brincadeiras favoritas. Os lugares apontados para brincar foram principalmente suas casas ou as de amigos, bem como a rua, a calçada, a casa da avó e “o campo que fica perto de casa”. É importante dizer que, no bairro onde as crianças moram, não existe praça pública e nenhum tipo de parque com brinquedos. Ao citar “o campo”, referem-se a um espaço que pertence a uma associação do bairro, onde as crianças costumam ir brincar (penso que o fato de a comunidade não dispor de praça ou parquinho pode ser visto como uma das razões para que a rua e a casa sejam vistas como os palcos principais para os jogos infantis).

As crianças também disseram que o tempo que elas têm para brincar é geralmente “depois da aula”, “no sábado e no domingo”, “bem tardinha”, “ao meio-dia”, “à tarde” e “à noite”. Os principais companheiros de brincadeira são, segundo os relatos, os irmãos, amigos, colegas de sala e parentes (primos). Alguns disseram brincar sozinhos.

Já as brincadeiras favoritas mencionadas foram: “pega-pega”, “esconde-esconde”, “luta”, “brincar de boneca”, “bambolê”, “mexer no computador”, “andar de bicicleta”, “circo”, “brincar de bola”, “jogar bola”, “jogar vídeo-game” e “gata-cega”.

Por fim, os brinquedos apontados como favoritos foram: “boneca”, “homezinho”, “zorra”, “oncinha de pára-quedas”, “boneca grande”, “robô”, “boneca que canta”, “Barbie girl”, “um ursinho”, “uma motinho”, “carrinho”, “Barbie”, “carrinho de controle remoto” e “uma boneca com brinquinho que fala”.

Uma das finalidades dessas entrevistas estava em sondar as experiências das crianças com livros, revistas, filmes, programas de televisão, músicas e apresentações. Eu procurava chegar a essas

informações perguntando sobre “um livro que você lembra...”, “...que você gosta” ou “...que você conhece”.

Sobre espetáculos – que podiam ser de teatro, de música ou de dança –, houve duas crianças que disseram nunca ter assistido a nenhuma apresentação desse tipo. Contudo, outras crianças disseram ter visto o “Saci-Pererê”, “O cravo e a rosa”, “Alice no País das Maravilhas”, “apresentação da Branca de Neve” e o “balé”, que, aliás, foi um dos mais citados. A maioria das crianças informou que essas apresentações aconteceram na escola ou que a escola as levou até o local em que os espetáculos ocorreram.

Quanto à lembrança do nome de um livro ou de uma revista, apenas cinco crianças responderam a pergunta. Foram citados os seguintes itens: “revista de carros”, “a história dos bichos”, “Raropaldo”, “revista que a mãe conta” e “um livro do seu Lobato”. As outras crianças disseram não se recordar do nome de nenhum livro ou revista.

Com relação à lembrança de alguma música, as citadas foram: “uma música de Deus”, “música do Michel Jackson”, “Fada Querida”, “Papai Noel”, “Jesus não vai passar”, “O amor de Deus” e “Palhaço Picolé”. As outras crianças disseram não se lembrar de nenhuma música.

Suponho que Michael Jackson tenha sido arrolado porque, no momento da entrevista, a morte do cantor estava sendo muito comentada nos veículos de comunicação. A propósito, Pablo, o garoto que mencionou o artista americano, o fez de forma muito divertida: “o nome é Michel (pronúncia com som de x)”, disse ele, “mas o apelido é Jackson (pronúncia correta)”. Quanto à música do “Papai Noel”, o item pode ter sido mencionado porque a entrevista aconteceu no final do mês de novembro, época em que os temas natalinos já estavam bastante presentes. Já as músicas relacionadas a Deus provavelmente foram citadas por conta do fato de que a professora as cantava com as crianças.

Com relação aos filmes, as citações foram as seguintes: “Barbie”, “Pica-pau”, “passou na TV”, “Wolverine”, “Lua noite”, “Tom e Jerry”, “Zumbi”, “Scoobydoo”, “de terror”, “dos cachorrinhos e dos elefantes” e “de corrida”. Quando perguntei se lembravam de algum programa de televisão, eis o que disseram: “novela” (Caras e Bocas, Alma Gêmea), “Dragon Ball Z” (desenho), “Bom dia e Companhia” (desenho), “Mona Vampiro” (desenho), “Vila Sésamo” (desenho), “Pica-pau” e “O super fofo” (desenho). Dentre estes, os mais apontados foram as novelas

(quatro indicações) e o desenho do Pica-Pau (três). Dado interessante: as crianças disseram assistir principalmente aos desenhos da TV Cultura²¹.

Como mencionei anteriormente, essas entrevistas individuais que realizei com as crianças basearam-se em um roteiro de questões que serviu a outras pesquisas. Tendo isso em conta, considero importante comparar dados que obtive com os que Munarim (2007) recolheu em sua pesquisa em escolas de Florianópolis (na qual a autora, abordando a educação infantil, tinha como objetivo compreender como as brincadeiras das crianças constituíam-se). Antes, porém, é preciso dizer que o questionário sobre práticas culturais e consumo de mídia que Munarim (2007) utilizou requereu a participação dos pais nas respostas, enquanto que, em nossa pesquisa, realizamos as entrevistas diretamente com as crianças envolvidas no trabalho.

O que verifiquei e considerei importante foi que, dentre as brincadeiras e brinquedos apontados no contexto da pesquisa de Munarim (2007, p. 102-108), também apareceram “carrinho”, “pega-pega”, “boneca”, “bicicleta”, “bola”, “videogame”, entre outros. Com relação aos programas de televisão apontados como favoritos, Munarim (2007, p.117) verificou que, como no caso desta pesquisa, as “novelas” e os “desenhos” têm presença significativa nas respostas. Para mim, os dados da pesquisa de Munarim (2007), quando confrontados com os que obtive, evidenciam que, mesmo as crianças estando em diferentes contextos e localidades (Francisco Beltrão/PR e Florianópolis/SC), há representações culturais (ou, melhor, experiências culturais) compartilhadas.

É importante considerar que a obtenção desses dados que envolvem as práticas culturais das crianças ajudam-nos a compreender melhor suas experiências de cultura. Tratando-se agora do contexto de nossa pesquisa, constato que a apresentação dos dados sobre as crianças envolvidas neste trabalho ajudam-nos a estender nosso olhar para elas e poder compreender suas relações com materiais de escrita, como foi o caso do livro e da revista, além de conhecer aquilo a que elas costumam assistir na televisão, visto que nas suas narrativas aparecem fatos relacionados à televisão. Sobretudo, foi possível, por meio das entrevistas, saber um pouco sobre o consumo de produtos culturais das crianças, o que com certeza nos ajudará a compreender melhor suas narrativas orais. Afinal, de acordo com o ensinamento de Benjamin:

²¹ É importante dizer que este canal de televisão teve sua transmissão para a população da cidade de Francisco Beltrão recentemente (considerando o tempo em que a pesquisa foi realizada).

Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil e abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformando-se em sinal [...] sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens. (BENJAMIN, 2002, p. 115).

Adicionalmente, quero dizer que Benjamin, nos seus estudos sobre infância e cultura infantil, permite compreender as crianças de outra maneira. E é a partir dessa outra compreensão que se estabelece meu olhar sobre as crianças – um olhar não apenas de pesquisadora, mas, sobretudo, de alguém que se sentiu instigada a conhecer e compreender, por meio das histórias, as relações existentes no meio social e cultural daqueles meninos e meninas. Cito mais uma vez Benjamin a propósito de caracterizar a minha própria perspectiva em face das crianças:

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Esta situação penetra-se desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçá-la desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante da vida social do que o seu próprio casaquinho de verão contra o cortante do vento do inverno. (BENJAMIN, 2002, p.122).

Para Benjamin (2002), as crianças não são originariamente isso ou aquilo; antes de qualquer coisa, elas 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 o direito 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 constituir como sujeitos.

Benjamin afirma ser necessário considerar a singularidade da criança. Observa, de resto, que as determinações sociais e econômicas interferem na sua condição. Para ele, o que caracteriza a criança 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, as crianças, antes de tudo, são prole de uma classe.

Por esse motivo, compreendo que “as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (KRAMER, 2007, p. 03). Compreendo, ademais, que, numa sociedade desigual, é necessário reconhecer que as crianças desempenham diferentes papéis, em diferentes contextos. Sendo assim, não há uma única infância ou um único jeito de ser criança. Isso tudo depende das condições e situações sociais e culturais em que a criança se constitui. Kramer (2007, p. 3) aponta para uma necessidade:

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Se, entre as especificidades da infância, está a imaginação e a criação, então a roda de histórias – proposta a fim de que as crianças contem, criem e imaginem suas histórias – ganha importância no espaço escolar. Por pouco que seja, a narração de histórias aproxima-nos da perspectiva da criança – e, como bem ensina Kramer (2007, p. 4), “olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade”.

Seja como for, a par disso, não deixo de pensar na importância e na necessidade de situarmos a criança no contexto da contemporaneidade, isto é, em um espaço em que a cultura das mídias

exerce significativas influências sobre produção cultural dos sujeitos. Isso implica pensar que uma nova configuração de infância está sendo constituída. Só posso concordar com Buckingham (*apud* Munarim, 2007, p. 177), para quem “o pressuposto de que um novo entendimento de infância está se configurando, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância quanto às próprias experiências vividas pelas crianças, hoje fortemente marcadas pela presença das mídias eletrônicas em suas vidas.”

Acolher essa ideia, contudo, não significa dizer que a televisão e as novas mídias sejam os únicos responsáveis pela “formação subjetiva” das crianças ou mesmo pelas suas “formações de identidade”. Significa, antes, reconhecer que a cultura das mídias “assume um papel cada vez mais importante nesse processo, até porque ela permeia as demais situações – familiares, escolares e sociais – por onde a criança transita” (GIRARDELLO, 2005, p. 04-05).

De acordo com Brougère (1998), há elementos de outras culturas que interferem mais diretamente na “cultura lúdica” das crianças, transmitindo-lhes novos conteúdos. Ora, a cultura oferecida pela mídia é, atualmente, uma das mais próximas da criança. Tais são os casos, por exemplo, da televisão e do brinquedo. Sobre o brinquedo, Brougère (1998, p. 7) menciona o exemplo da boneca “Barbie”, que propõe à criança “modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos”. Brougère (1998, p.10) acrescenta que muitos produtos que os adultos destinam às crianças (como filmes, livros e brinquedos) são “representações que os adultos fazem das crianças”.

Para Brougère a “cultura lúdica” da criança é produto das suas interações sociais. Trata-se, pois, de uma cultura que está relacionada a outras culturas, de maneira geral, e que é influenciada tanto pelas condições materiais da vida das crianças quanto pelas pessoas que fazem parte de suas relações e que interferem nas suas experiências lúdicas. Dentre estas pessoas, estão, é claro, os pais, familiares e também os professores.

Brougère observa que a cultura lúdica das crianças sofre influências de elementos e conteúdos do ambiente cultural onde elas vivem, os quais vão compor uma “cultura lúdica contemporânea” da criança. Ato contínuo, Brougère aponta as implicações que decorrem desse processo:

Assim desenvolveram-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através de objetos portadores de ações e de

significações. Uma das características de nosso tempo é a multiplicação dos brinquedos. Podem-se evocar alguns exemplos como a importância que adquiriram os bonecos, frequentemente ligados a universos imaginários, valorizando o jogo de projeção num mundo de miniatura. Esse tipo de jogo não é novo, entretanto a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância dessa estrutura lúdica. Não podemos deixar de citar os video-games: uma nova técnica cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças. Tudo isso mostra a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea. (BROUGÈRE, 1998, p. 05).

Trazer à discussão a infância na contemporaneidade, especialmente a relação da criança com a cultura, é um gesto de extrema importância para que se compreenda que a cultura infantil não é uma cultura isolada. É, antes, inteiramente relacionada a e inserida em outras culturas. A nós, profissionais da educação, cabe estar atentos às novas configurações que ocorrem na cultura infantil, uma vez que, como já foi dito anteriormente, trata-se de um novo entendimento da infância e diferentes experiências para a criança.

3.7 A experiência de fazer parte da roda

Nesta sessão, apresento relatos de observações que fiz durante as rodas de histórias. Contemplo as interações com e entre as crianças, suas experiências e algumas percepções que me ocorreram no processo que envolveu ouvir e contar histórias. Insiro, também, uma discussão sobre a participação das crianças nesta pesquisa. Tal discussão, a propósito, é balizada pelas seguintes questões²²: Como identificar a participação das crianças nesta pesquisa, que se caracteriza como pesquisa-ação? O que, na relação com as crianças e nas interações com os adultos (a pesquisadora, os professores, pais e funcionários da escola), é indicativo de que as crianças realmente participaram desta pesquisa?

²² Essas questões representam importantes sugestões teórico-metodológicas da professora Dra. Maria Isabel Batista Serrão (UFSC) no momento da qualificação do projeto de dissertação.

Como dito anteriormente, deixo para mais tarde (capítulo III) a apresentação das narrativas que surgiram nas rodas.

Primeiro dia de roda...

No primeiro dia com as crianças, expliquei-lhes o objetivo da pesquisa e como aconteceriam nossos encontros. Em seguida, encaminhei, por meio delas, a carta que solicitava o consentimento dos seus pais.

Primeiramente, convidei-as a fazer comigo uma roda. Em seguida, expliquei-lhes que eu iria fazer uma pesquisa, um estudo, para o qual eu precisaria da ajuda delas. Para que compreendessem melhor o que realmente eu procurava realizar, falei-lhes que eu, como elas, também era aluna, tinha professores, tinha que estudar e que meu estudo era sobre “as coisas” que as crianças contam. Naquele momento, procurei deixá-los curiosos e interessados, a fim de que, quando eu apresentasse a proposta de trabalho, sentissem gosto em participar.

Comentei que, em todos os nossos encontros, faríamos uma roda, para que pudessem contar “muitas coisas” e falar sobre “muitos assuntos”. Acrescentei que qualquer um que quisesse e tivesse alguma coisa para contar poderia falar. No início da conversa, evitei utilizar a palavra “história”, a fim de que as crianças não tivessem em mente apenas as histórias de livros literários. Em seguida, falei que nos encontraríamos em dois dias da semana durante o mês de setembro e em alguns dias no mês de outubro de 2009. Disse ainda que os encontros seriam na sala de aula, com duração aproximada de uma hora. Aduzi que, em uma etapa seguinte, nos encontraríamos em grupos menores, à tarde, em outro espaço. Depois disso, entreguei e expliquei a carta de consentimento dirigida aos pais. Expliquei às crianças que os pais precisariam saber que outra professora estaria na escola com eles e o que estaríamos fazendo.

Perguntei, então, quem gostaria de participar do trabalho. Todos responderam que sim, erguendo as mãos e demonstrando interesse e curiosidade a respeito do que viria a acontecer.

Será, porém, que todos desejavam realmente participar? Ou o que testemunhei foi uma concordância coletiva e, quem sabe, impulsiva das crianças? Um ouviu o outro dizendo sim, erguendo as mãos, e acabou dizendo sim também? Não terá sido o aceite das crianças um efeito de algum comentário que a professora possa ter feito anteriormente sobre mim e meu trabalho? Ou seria a anuência delas uma decorrência de

terem percebido que aquela seria uma atividade diferente, na qual estariam envolvidos e da qual poderiam participar?

Essas dúvidas fazem-nos perguntar se realmente a participação das crianças na pesquisa deu-se com base em seus desejos próprios ou se o sim delas foi instituído pela interferência dos adultos (que podem ser a professora, a pesquisadora, os pais, etc.). Houve, em todo caso, momentos em que essas interferências de adultos claramente ocorreram. Foi assim quando os pais consentiram que seus filhos (as) participassem da pesquisa. Foi assim também quando primeiramente conversei com a professora regente da sala e, em seguida, ela aceitou participar da pesquisa por considerá-la importante para as crianças (quer dizer, o primeiro aceite não foi dado pelas crianças, mas pela professora).

Sendo assim, é preciso considerar que muitas vezes somos nós, adultos, que conduzimos as crianças e não lhes permitimos realmente agir como gostariam. Mesmo que o encaminhamento metodológico da pesquisa busque uma perspectiva de participação ativa das crianças, é preciso reconhecer que houve interferências decisivas dos adultos, tanto dentro quanto fora da escola. A rigor, o próprio enunciado que utilizei – “quem gostaria de participar?” – pode ter, de alguma forma, interferido, induzindo as respostas das crianças. Mesmo assim, é importante considerar que há aspectos favoráveis que evidenciam a participação das crianças durante o trabalho de pesquisa, e exemplo disso foi o desejo das crianças em querer contar histórias na roda.

Seguindo a roda...

Perguntei às crianças: “Então, que coisas a gente pode contar nesta roda?” Alguns disseram: “conversar e contar historinhas”, “filme de terror”, “filme do pica-pau”, “de Jesus”, “de pessoas”, “qualquer coisa”, “Deus”, “o homem do gelo”, “o filme do bicho”, “a onça preta”, “o Tarzan”, “o Chaves”, “desenho”, “filme do homem aranha”, “do coelho”, “filme de todos os tipos”, “a escola”, “o Power Ranger”, “filme do bicho papão”, “o Bob Esponja”. Houve até quem dissesse: “conversar muito, um monte de coisas”. Enquanto falavam, eu registrava os assuntos num caderno, para depois ler a lista de sugestões para eles. Desde o início, o gravador esteve ligado.

O que aqui relato constitui, para mim, demonstração de que o entendimento das crianças sobre “que coisas a gente pode contar” já perpassava a roda. As crianças compreenderam que podiam contar muitas coisas, e a confirmação disso ficou bastante evidente quando começaram a tecer suas narrativas. Afinal, surgiram histórias inspiradas

da literatura infantil, histórias vistas na televisão, lembranças de fatos que aconteceram com as próprias crianças, piadas, música, entre outras, o que inclui narrativas criadas pelas próprias crianças.

Com relação ao gravador, havia o receio de que o aparelho pudesse deixar as crianças tímidas ou encabuladas. O fato, contudo, é que, ao contrário do que se poderia esperar, as crianças, desde o primeiro dia da roda, demonstraram estar muito familiarizadas com aquela máquina. Na verdade, sempre que organizavam a roda, alguém logo reservava uma cadeira, ao centro, para o gravador. Algumas crianças dispunham-se até mesmo a segurar o aparelho para contar suas histórias.

O gravador trouxe-me uma experiência muito significativa na roda. Houve um encontro em que as crianças me pediram para ouvir o que estava sendo gravado. Quando coloquei o gravador para rodar, todos ficaram muito atentos, e logo surgiram risos.

Tais risos representam que emoção para a criança? Para as crianças, que experiência é essa de ouvir a própria voz?

Foram risos de emoção, decorrentes de ouvir a sua própria voz e a do colega; risos tímidos e envergonhados; risos de alegria. Há outra questão a ser considerada: as crianças não estão acostumadas com o fato de ouvir sua própria voz. Bakhtin (2003) explicaria essa experiência que as crianças viveram recorrendo aos conceitos de “distanciamento” e “estranhamento”. Ambos dizem respeito aos momentos em que não conseguimos ter uma imagem de nós mesmos. Ou melhor: traduzem as situações em que até temos uma autoimagem, mas se trata de algo sem “acabamento” (porque, ao fim e ao cabo, o “outro” é que dá esse acabamento). De fato, muitas vezes não conseguimos ver-nos, não apenas no sentido de apreender uma totalidade, mas também no sentido de que nós somos mais do que conseguimos ver. Assim é que, no momento em que podemos ouvir a própria voz, ocorre o “distanciamento”, ou o que Bakhtin também chama de *distância*:

A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas,

graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*. (BAKTHIN, 2003, p. 366).

Quando nos vemos, somos um outro para nós mesmos. Isso ocorre também, por exemplo, quando escrevemos alguma coisa e voltamos a ler isso depois de um tempo. Sentimos um estranhamento face ao que nós mesmos escrevemos num determinado momento de nossas vidas e que depois parece ter sido escrito por outro.²³

Seguindo para outras rodas...

Quando eu chegava no dia e horário combinados à sala de aula, as crianças sempre estavam à minha espera. Ao me verem, já começavam a organizar a roda, movimentando suas cadeiras e carteiras. Como era um período ainda frio na região onde moramos, sentávamo-nos em cadeiras, e não diretamente sobre o chão, porque o piso ficava gelado demais. Muitas vezes eu chegava à sala e alguém prontamente corria até mim para dar o seu nome e ser o primeiro do dia a contar coisas. Também aconteceu de crianças chegarem a mim e já comentarem a respeito de histórias que pretendiam contar ou esclarecer se podiam cantar uma música na roda daquele dia.

Para iniciar a narração das histórias na roda, eu sempre pronunciava o enunciado “que coisas a gente pode contar”. Ato contínuo, perguntava: “quem gostaria de contar alguma coisa?”. Muitas mãos erguidas surgiam. Isto aconteceu na maioria dos encontros, razão pela qual eu procurava sempre organizar a dinâmica de modo que todos, em algum momento, pudessem falar. A rigor, eu definia a seqüência das falas à medida que crianças iam indicando seus nomes ou me chamando por gestos. Mas houve muitas situações em que ficava difícil definir quem havia se apresentado a falar primeiro.

Por isso, sempre no início de cada roda, eu revia minhas anotações a respeito do último encontro e verificava o nome das crianças que, no evento anterior, tinham manifestado o desejo de contar alguma coisa, mas, por alguma razão, não haviam conseguido. Esse foi um cuidado que eu procurei ter em todos os encontros: organizar a roda de forma que todos pudessem falar. Houve ocasiões em que as próprias crianças me pediam para fazer anotações. Foi o caso de Leandra: “profe,

²³ Essa explicação, apresentada a partir dos conceitos da teoria de Bakhtin, envolve reflexões e exemplos que estão relacionados com as significativas colaborações da professora Dra. Nelita Bortolotto (UFSC) durante a qualificação do projeto de dissertação.

anota meu nome que daí eu seguro a história” ou “hoje eu quero contar!”.

O fato de as crianças desejarem contar – que exigiu a organização de uma lista – é, para mim, uma demonstração de que elas estavam participando do trabalho e se envolvendo com o que ocorria. Ou, melhor, a prática de eles mesmos narrarem histórias já estava se tornando parte de seu cotidiano escolar. Uma das minhas preocupações, ao definir os encaminhamentos metodológicos, era como envolver efetivamente as crianças na roda de histórias e instigá-las a contar, de forma que se sentissem à vontade. Era, enfim, um desejo meu, na qualidade de pesquisadora, querer ouvir o que as crianças tinham para contar. Mas isso em nenhum momento foi problema para elas.

A partir dessa experiência, compreendo que contar histórias é uma atividade humana, mas que, para as crianças, é muito mais que isso: é uma forma de se instituírem como sujeitos sociais e culturais; é um momento em que, criando e divulgando suas histórias, consolidam-se como autores (GIRARDELLO, 2007; JOBIM E SOUZA, 2006).

Outra constatação na roda foi a de que, nos primeiros encontros, as crianças demonstravam dificuldade para se concentrar, principalmente na hora de ouvir o colega. Como forma de “chamá-los” a ouvir, eu procurava fazer algumas expressões faciais e corporais, além de dizer algumas palavras e frases, que indicassem que, naquela história, naquele momento, havia algo de muito curioso, que valia a pena escutar. Exemplos de minhas iniciativas: “vejam só...”, “puxa...”, “nossa...” e expressões de espanto... Isso fez com que as outras crianças também se interessassem por ouvir.

Seja como for, a partir do quarto encontro eu já sentia as crianças envolvidas com a atividade a ponto de já conseguirem se organizar e esperar o outro para falar. Uma rotina de trabalho se estabelecera para elas: terças-feiras e sextas-feiras são dias de contar histórias na roda.

Outras ocorrências que presenciei durante as rodas foram as manifestações corporais das crianças – seus gestos e expressões. Exemplo disso foi o caso de um menino que insistia muito para contar algo; quando lhe demos a palavra, ele começou a se retorcer na cadeira, a morder a ponta dos dedos, balançar as pernas, baixar a cabeça, até que, com um gesto de timidez, calou-se completamente. Enquanto isso, alguns colegas diziam “ele está com vergonha”; outro, por seu lado, o incentivava: “vai, conta só um pedacinho...só um pedacinho...que nem eu”. Mas ele ficou quieto. Foi bonito ver o gesto daquela criança que instigou o outro a falar. Ela se pautava na sua experiência de ter vivido a mesma situação na roda e buscava encorajar o colega.

Ainda sobre as expressões e os gestos, houve casos de crianças que sempre, antes de começar a contar alguma coisa na roda, corriam seus olhos ao redor, faziam sinal de silêncio com os dedos e, somente depois de averiguar que todos estavam prestando atenção, começavam a contar. Ora, esses gestos de pedido de silêncio são próprios da criança ou se trata comportamentos que elas reproduzem a partir do que vivenciam na escola?

Acompanhando a roda... “Eu também contei histórias”

Vivi a experiência de também fazer parte da roda porque, ao mesmo tempo em que eu era pesquisadora, fui uma das contadoras de histórias.

Houve situações que senti a necessidade de intervir na roda, contando histórias também. Como comentei anteriormente, as crianças, no início dos encontros, tinham certa dificuldade de prestar atenção no que um colega estivesse falando. Mas penso que isso estava relacionado ao fato de elas não estarem acostumadas com o tipo de atividade desenvolvida, em que contam as histórias, e não apenas as ouvem, geralmente contadas por adultos.

No terceiro encontro, percebi que as crianças estavam um pouco dispersas, e pensei que contar uma história proporcionaria uma experiência diferente na roda. Essa foi a primeira vez em que contei uma história ao grupo. Narrei “As Doze Princesas”, também conhecida como “A dança das doze princesas”, dos Irmãos Grimm. Depois, houve mais dois encontros em que também contei histórias.

Constatarei que eu ter contado uma história naquele momento ajudou as crianças a ficarem mais calmas. O fato de estarem mais agitadas em alguns encontros deve-se às reformas por que a escola passava. Havia bastante barulho de máquinas trabalhando na obra.

No oitavo encontro, último dia de roda de histórias com o grande grupo na sala de aula, eu contei a história “Qual o sabor da lua?”, de Michael Grejniec. Como no caso de “As doze princesas”, não recorri a um livro. Valhi-me apenas da voz e do corpo. Preferi essa estratégia por se tratar de uma forma de narração de histórias de que eu gosto: utilizar-se somente dos recursos da memória, da voz e do corpo. De acordo com Girardello (2007, p.44), contar uma história sem a utilização do livro – o que se chama de “narração livre” – permite ao narrador lidar com a história de forma mais flexível do que quando há um texto escrito. De resto, é preciso levar em conta o fato de que “a criança pequena ainda está mais próxima da capacidade de falar expressivamente requerida

pela narração que da capacidade de ler. Como a natureza da *performance* lhe é mais acessível, pode servir de estímulo mais imediato a sua própria ação narrativa”.

Na brilhante formulação de Benjamin (1994, p.220-221), “a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”.

Mas, sobretudo, considere que, ao intervir na roda contando histórias sem ajuda de livro, eu estaria me colocando na mesma situação experimentada pelas crianças. Sentar-me junto a elas para contar e ouvir era um momento em que eu me dispunha “a uma interação que vai muito além do plano verbal” (GIRARDELLO, 2007, p. 43). Afinal, envolver-se com crianças para contar e ouvir histórias é estar numa relação onde não é só a palavra que ganha sentido; há expressões e sensações que não ficam apenas nas abstrações, mas se tornam visíveis e palpáveis. Isto é:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. (GIRARDELLO, 2007, p.42).

No entanto, houve um encontro em que utilizei um livro. A história era “Até as princesas soltam pum”, de Ilan Brenman, uma narrativa muito engraçada, que mostra uma visão diferente sobre o comportamento das princesas.

Recorri ao livro primeiramente porque não havia memorizado toda a história até aquele momento. Ademais, quis proporcionar, na roda, outra experiência para as crianças: contar com um livro.

Um fato interessante que aconteceu depois que eu contei a história “Qual o sabor da lua?”: surgiram histórias de “lobisomem”, e esse assunto ganhou destaque no dia.

Tão logo terminei a narração da história, um menino falou: “quando a lua fica bem grande, é lua cheia, daí é noite de lobisomem” – e foi assim que tudo começou. Em seguida, uma criança disse que viu

um, no que foi secundada por outra criança, do outro lado da roda, que garantiu também já ter visto lobisomem. Seguidamente, alguém emendou: “isso é lenda, lobisomem não existe”. Seja como for, o mais interessante é que, ato contínuo, surgiram relatos de algumas crianças que juravam já terem visto um lobisomem.

Nos encontros dos grupos focais, houve apenas um evento em que contei uma história, e isso aconteceu porque as crianças me pediram para contá-la. Escolhi “A Princesa e a Ervilha”, dos Irmãos Grimm.

A roda grande, a roda pequena, sem roda...

Como foi para a criança contar histórias num grande grupo, num pequeno grupo ou sem grupo?

Realizar a pesquisa em momentos diferentes permitiu às crianças interagir melhor na roda. Adicionalmente, tal procedimento foi fundamental para que eu, como pesquisadora, pudesse identificar mais de perto as particularidades de cada criança.

Na roda com o grande grupo, houve o caso de duas crianças (dois meninos) que dificilmente contavam alguma coisa. Ambos permaneciam quase o tempo todo só ouvindo. Quando conversavam, era apenas com o colega ao lado. Nos grupos focais, eles tampouco dispuseram-se a contar histórias. O momento em que pude ouvi-los um pouco mais foi o da entrevistas individuais. Um deles, o Felipe, ficou bastante à vontade e conversou um bocado, de forma tranquila. Contudo, o outro, David, permaneceu ainda fechado: falava pouco e, mesmo que eu tentasse instigá-lo a contar coisas a respeito de sua própria vida, as respostas eram sempre curtas. A voz, de resto, era tão baixinha que eu quase não a ouvia.

Outra situação que envolveu o Felipe: ele demonstrava ser bastante tímido, muito quieto, mas muito participativo, sobretudo na qualidade de ouvinte. A primeira e única vez em que participou contando alguma coisa no grande grupo foi quando uma criança na roda se pôs a falar, mas subitamente esqueceu-se do resto da narrativa (na verdade, uma música). Prontamente, Felipe disse: “eu sei!” – e cantou a música. Houve, em todo caso, um momento anterior à roda que pode ter contribuído para isso. É que, logo que cheguei à sala, enquanto aguardava as crianças organizarem seus materiais e carteiras, aproximei-me de Felipe e disse que gostaria muito de ouvi-lo contar alguma coisa naquele dia e que estava curiosa para ouvir as histórias lindas que ele conhecia. Penso que essa conversa, antes de iniciarmos a roda, encorajou Felipe a intervir na roda.

Para as crianças que sempre tinham muitas histórias para contar e para as quais o tempo de uma roda nunca era suficiente, os grupos focais proporcionaram condições para que elas contassem mais histórias. Tanto que, nesses encontros, alguns contaram de três a quatro histórias, à diferença do que ocorria quando estavam no grande grupo, cuja dinâmica, muitas vezes, só permitia que contassem uma única história.

No primeiro dia de grupo, algumas crianças comentaram que a roda estava diferente, uma vez que éramos poucos e não contávamos com a presença dos outros colegas. Houve até quem comentasse que a roda grande era melhor, porque tinha mais gente participando. A isso respondi que a vantagem era que poderiam falar mais, sem precisar ter que esperar muito tempo, o que os fez mudar de ideia. Outras crianças, em contrapartida, observaram desde logo que gostaram mais do grupo menor, porque podiam falar mais sem precisar esperar muito pela vez.

O fato de haver menos participantes nos grupos focais permitiu que as crianças pudessem ouvir melhor os colegas, além de serem mais bem ouvidas. A negociação que definiu quem começaria a contar foi mais tranqüila. Outra vantagem foi o fato de que o espaço reservado aos pequenos grupos ficava mais distante da barulhenta construção que interferia no trabalho em grande grupo.

Outra constatação resultante da comparação entre as várias etapas da pesquisa é que, para algumas crianças, pouco importava estar no grande ou no pequeno grupo: estavam sempre prontas a contar. Foram os casos de Leandra, Stephany, Juliane, Vitor Gabriel e Gustavo.

Para outras crianças, contudo, o tamanho do grupo determinou-lhes o comportamento. Algumas delas, quando estavam na roda grande, sentiam-se mais tímidas, enquanto que, nos grupos focais (rodas menores), ficavam mais à vontade e puderam ter mais espaço para falar.

Quando uma história na roda fazia sucesso...

“Está copiando a minha história”, “não estou copiando”.

Quando uma história fazia sucesso, outra criança criava uma parecida. Ou seja, a “mesma” história aparecia muitas vezes. Isso dava-se principalmente quando a narradora percebia que seu relato tinha valor social na roda, era engraçado, os colegas riam e ficavam mais atentos. A reação positiva instigava outros a falar. Foi assim, por exemplo, com a narração de uma piada logo nos primeiros encontros de roda. Era sobre um cachorro muito esperto, que cuidava de uma mulher enquanto o

marido estava fora de casa. A narrativa²⁴ despertou muitos risos, e todos da roda prestaram atenção no que estava sendo dito.

A partir desse dia, em quase todas as rodas, essa piada surgia, assim como aconteceu muitas vezes com a história da Chapeuzinho Vermelho. Ficava evidente que, para as crianças, contar algo na roda era importante. Era assim que conquistavam aquele espaço socialmente instituído pela palavra. Em suma, quem contava uma boa história ganhava atenção e era percebido e reconhecido pelo grupo, ou seja, havia uma interação. Mesmo os que se sentiam envergonhados tinham vontade de contar suas histórias, secundando os colegas menos tímidos. Para algumas crianças, parecia tão importante e necessário falar, que muitas vezes pediam a palavra por mais de uma vez na roda do dia – e, algumas vezes, insistentemente.

Certas crianças ficavam chateadas porque outros contavam “a mesma” história que elas haviam contado. Diante de tais situações, muitas vezes a criança que estava contando “de novo” a história, para se defender, argumentava que “não era igual”, “só parecida”, e para isso criava elementos que distinguiam a sua narrativa. Penso que isso pode ser visto como uma evidência das relações de poder que se instituíam na roda de histórias.

A última roda...

As crianças realmente compreenderam o que é fazer pesquisa?

Penso que, para elas, o entendimento foi o de que uma professora as encontrava e realizava uma atividade na sala de aula em que contavam e ouviam histórias. Uma compreensão mais elaborada do que significa fazer pesquisa provavelmente não se concretizou.

A fim de que, justamente, as crianças pudessem ter mais clareza a respeito do que realmente eu me propus a realizar ao longo de todo o trabalho de pesquisa, programei uma visita à escola, para que pudssemos conversar. Esse encontro aconteceu na primeira semana de dezembro de 2009, depois que as atividades da roda de histórias e dos grupos focais haviam sido concluídas.

O objetivo dessas conversas era dar uma resposta e um retorno às crianças sobre tudo o que eu havia aprendido com elas durante o tempo que passamos juntas realizando o que eu chamei, no primeiro encontro, de “estudo”. Considerei que mostrar-lhes o quanto tinham contribuído

²⁴ Como já foi observado, as narrativas aqui mencionadas serão apresentadas com mais detalhes no capítulo IV.

com o processo seria mais uma demonstração de respeito à participação das crianças nesta pesquisa.

Iniciei a conversa dizendo que eu havia aprendido muito com elas, principalmente ouvindo todas as histórias que contaram. Comentei que, durante o “estudo”, eu constatei que elas sabiam muitas histórias e que, de resto, sabiam como contá-las. Depois disso, agradei a participação do grupo em todos eventos.

Eu havia preparado uma surpresa para as crianças. Nesse dia, disse a elas que tinha trazido um CD com histórias lindas e que o colocaria para que ouvissem. Formamos uma roda. Assim que começaram as histórias, as crianças se olharam. Risos tímidos surgiram em seus rostos. É que elas estavam se dando conta de que se tratava das histórias que elas haviam contado. No CD, registrei uma narrativa de cada criança que participou da pesquisa. Interessante é que alguns, a princípio, não reconheceram a própria voz reproduzida pelo aparelho de som; contudo, nesses casos, logo aparecia um outro que identificava o dono da voz e o apontava. Aconteceu também de o reconhecimento vir na forma de um coro: “é a Leandra”, “é o João Vitor”...

Mais uma vez foi possível ver as crianças vivenciando a experiência de ouvir a sua própria voz.

Finalizando a roda...

Proporcionar um tempo e espaço organizado para as crianças contarem suas histórias contribui para enriquecer suas experiências? Que experiências são essas?

Penso que o caminho teórico-metodológico escolhido, cujo centro era uma roda de histórias, contribuiu para que as crianças pudessem participar da pesquisa, isto é, envolver-se, interagir, e não apenas ser objetos sobre os quais se “aplica” um determinado procedimento pronto de coleta de dados. Tratava-se, de fato, de as crianças fazerem-se sujeitos – e isso, penso eu, foi conseguido.

É possível dizer, sem dúvida alguma, que a oportunidade de a criança poder contar suas histórias enriqueceu suas experiências. Notável, nesse sentido, foi a interação que aconteceu durante as rodas de histórias, na esteira da qual uma criança podia se apropriar da palavra da outra para constituir a sua história, ao mesmo tempo em que também contribuía para a constituição da história da outra.

Nas rodas, cada criança pôde ouvir o outro e se fazer ouvir por ele. A experiência de narrar para um grande grupo histórias da sua vida, a experiência de ser escutada, a experiência de ter um espaço e um

tempo próprios para a criação, a invenção, a narração – tudo isso foram vivências que a pesquisa proporcionou. Porque “a roda de histórias valoriza não só o falar, como também o ouvir; valoriza a palavra” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p.134).

Novas vivências foram possíveis: ouvir a sua própria voz, experimentar sua autoria e de os outros também ouvirem sua voz, ter a atenção da professora como sinal de respeito pela sua história, ter seu espaço social e ser a detentora da palavra para contar algo diante de um grupo que tem valor social para ela.

Mas essas experiências certamente só foram possíveis porque se ofereceu às crianças tempo, espaço e escuta. É preciso ter em conta que as crianças estão inseridas num contexto em que a palavra “histórias” tende a ser associada imediatamente a aprender a ler e escrever. Ora, nas rodas elas depararam com uma situação em que “histórias” não se referiam somente ou diretamente ao que está nos livros. O trabalho visava justamente dar atenção às histórias que não estão nos livros e que, no espaço da oralidade, nos ajudam a pensar o mundo da vida das crianças. No entanto, quero enfatizar que a roda de histórias também contribuiu para o letramento literário das crianças e o interesse delas pelos livros, sendo que as histórias dos livros também estiveram presentes e são importantes.

Do mesmo modo, a roda de histórias permite a nós, adultos e professores, podermos “conhecer melhor as crianças, os dramas cotidianos que as afligem e algumas de suas fantasias que cultivam”, além de possibilitar que as crianças “aprendam, umas com as outras e com a nossa orientação, a falar com desenvoltura e a partilhar a riqueza de sua experiência e de sua imaginação” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p.134).

4 A VOZ DAS CRIANÇAS TECENDO HISTÓRIAS

4.1 A autoria infantil

– Era uma vez uma mamãe foi passear e daí o papai ficou em casa todo dia e a mamãe só xinga ele só pra não sair. E o filho: - Ó, mãe, deixa o pai sair, tá! Daí só respondia a mãe o menininho. Daí a menina assim: - Para piazinho, para, se o pai quiser fica em casa, ele fica, tá bom? E daí o papai foi lá na cama dormiu um sono e daí vem um pequenininho na casa dele, vai lá dormir junto com ele. Daí acabou.

(Eduardo, 5 anos)

É a criança tecendo suas histórias... Histórias que podem emergir de diferentes contextos: as que representam a vida cultural e social em que as crianças foram constituídas; histórias de sonhos; as que foram contadas pelos avós, pais, amigos, professores; as que as crianças viram nas páginas dos livros de literatura infantil, na tela da televisão; relatos pessoais; ou, simplesmente, as que imaginou e criou. Eis como a criança exercita “a própria autoridade de detentor de uma história para contar” (GIRARDELLO, 2007, p.51).

Assim é a criança, sempre com histórias para contar. Por meio da atividade de narrar, ela desenvolve sua imaginação, amplia suas capacidades orais, de criação, sensibilidade, memória e, sobretudo, sente-se livre para expor suas diferentes sensações, emoções, sentimentos, vivências e experiências. É no elemento de uma relação de criação com a linguagem e a voz (instrumento material) que a criança produz suas narrativas, com vozes próximas, distantes, anônimas ou conhecidas que as rodeiam e que, com seus ecos, as inspiram a contar e inventar. Afinal, “não existem palavras sem voz, palavras de ninguém” (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Tfouni (2001), quando discute a relação oral/escrito, defende que o discurso oral também apresenta autoria. Com base em um conceito de letramento, Tfouni afirma que não pode haver dicotomia entre usos orais e usos escritos da língua. Confrontando o entendimento de que não há autoria na língua oral, a autora assinala que, se fosse esse o caso, não seria possível autoria nos textos dos analfabetos. A discussão abrange a

questão de que há características da língua oral na escrita, e o oposto também. Sendo assim, independentemente de o sujeito ser ou não alfabetizado, o que importa são os seus discursos, que advêm de sua relação criativa com a linguagem e tonam possível ao sujeito constituir-se como autor.

Tfouni (2001, p. 83) define a autoria como “[...] uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário”. Cabe, então, dizer que a criança ocupa a posição de autor, uma vez que produz textos que ela precisa organizar, a fim de dar ao seu discurso um começo, um meio e um fim.

No processo de *interação* das crianças durante a narração de histórias, em que elas podem narrar e também ouvir suas próprias histórias, há relação com as palavras próprias, que se encontram com as palavras do “*outro*” – os enunciados. Para Bakhtin (2003), é em forma de enunciados, orais ou escritos, que a língua se manifesta. No enunciado, dimensiona-se o outro, e o que falamos se constitui como atividade humana inserida na esfera social. Bakhtin (2002, p. 113) afirma que:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato *de* que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p. 113)

A criança, ao contar uma história, está interagindo com o outro (seu interlocutor) 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 Bakhtin propõe com esse conceito de interação leva à compreensão de que, mesmo antes de a palavra ser proferida, já pertence ao ou foi influenciada pelo *outro*. Isto é, já “está no horizonte da fala do locutor a reação-resposta do outro” (BAKHTIN, 2002, p. 126).

Nessa relação entre o “*eu e o outro*”, o enunciado é orientado para o *outro* e pelo *outro*; desse modo, a linguagem precisa ser compreendida como relação dialógica. A linguagem verbal é um signo privilegiado no processo da comunicação social.

Sendo que, uma das formas mais importantes da interação e da comunicação verbal pode ser a da criança consigo mesma, com as outras que interagem com ela, com os adultos ou com as suas próprias produções orais e escritas.

A interação verbal, um fenômeno social, materializa-se nos enunciados proferidos por interlocutores (no caso das narrativas, o narrador e o ouvinte). Sendo assim, a interação verbal é diálogo, mas não se realiza apenas neste, mas também em toda e qualquer comunicação verbal. Seguindo o que nos diz o autor,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, 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)

Pode-se afirmar, então, que a relação das crianças com suas narrativas orais, que é também experiência artística e estética, constitui uma forma de interação entre os sujeitos pela linguagem, possibilitando-lhes um novo pensar e uma nova compreensão de sua realidade social e cultural.

Para a criança narradora de histórias, seu *enunciado* (sua narrativa) é novo, foi por ela *criado*, uma vez que foi ela, na função de narradora, quem disse, quem contou, no seu contexto. Trata-se, insisto, de seus enunciados – mas é preciso acrescentar que estes, por outro lado, são sempre constituídos socialmente, num espaço e num tempo determinados por relações sociais. Ou seja, a história que a criança cria e conta parte de algo *dado*, que pode ser o conjunto de narrativas que ela ouviu em diferentes espaços sociais e que advém do mundo da sua vida. Porém, mesmo quando ela está reproduzindo um texto, ou seja, recontando uma história, trata-se de um acontecimento novo e singular. Exemplos disso são as histórias das crianças participantes da pesquisa Juliane e Ketlin:

– É assim, Bela Adormecida. Um dia a mãe foi sair e ela queria ter muito uma filha. Quando ela cresceu, ela pegou e teve uma filha. Quando ela teve uma filha, daí o noivo se casou com ela, e um dia a mãe morreu e ela ficou bem grande assim. Quando ela ficou grande, daí as outras ficaram, as outras duas meninas se arrumaram e daí elas foram saindo. – Vamos está na hora! – Esperem, eu vou me aprontar. Daí as duas mulher falou assim: - Oh, você não vai ao baile! Mas era pra todas as moças irem do reino. Daí ela trancou a casa, daí as duas mulher trancou a casa, daí deixaram só a Bela Adormecida. Daí quando a fadinha veio, a fadinha falou assim: - Por que está tão triste Bela Adormecida? Daí ela pegou... – Minhas irmãs foram ao baile e me trancaram em casa! Daí pegou... A fadinha abriu a porta pra ela. Daí as duas irmãs nem sabiam que a fadinha tava lá, porque elas nem conheciam a fadinha. Daí as outras foi e viu o príncipe. Daí a Cindere..., a Bela Adormecida viu o príncipe, daí Cinderela foi descer. – Vamos tá na hora! Daí ela perdeu o sapatinho de cristal. Daí todas as moças do reino perdeu seus sapatinhos de cristal. Daí depois a mulher falou assim que as suas irmãs nem percebiam que ela tinha saído da casa. Quando o relógio tocou... Daí a Cinderela falou: - Que pena não serviu na outra, nem na outra. – Tá faltando aquela ali. – Cin... Bela Adormecida? – Só que ela nem foi ao baile! – O sapatinho! Daí ela e o príncipe viveram feliz para sempre.

(Juliane, 6)

– Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho. A mãe dela mandou ela levar é, bolacha pra vovó dela. Ela falou, a mãe dela falou: - É, vai pela rua. Daí ela foi pela floresta, daí apareceu o lobo. Ele disse: - Onde que você tá indo, Chapeuzinho Vermelho? Ela disse: - Para a casa da minha vovó. Daí, daí ela foi indo, e ele falou: - Por que não colhe umas flores? Daí ela foi colhendo enquanto ele foi na casa da vovó. Daí, daí ele comeu a vovó e vestiu a roupa da vovó, se fingiu que era ela. Daí a Chapeuzinho Vermelho bateu na porta, pam, pam, pam, pam. - Quem é? – Sou eu a Chapeuzinho Vermelho, vovó! – O que você quer? – Pode entrar, minha netinha! Daí ela entrou. – Que olhos grandes você tem. – É pra te enxergar melhor, minha netinha. – E que nariz grande você tem! – É pra te cheirar melhor, minha netinha. – É que, é, que olhos, que boca grande?- É pra te comer! Daí ela correu. Daí apareceu o caçador, daí ele ajudou ela, deu um tiro no lobo e daí saiu a vovó, e a vovó convidou o caçador pra tomar uma xícara de café. E terminou.

(Ketlen, 6)

Essas narrativas apresentadas trazem personagens e enredo dos contos de fadas, que, com certeza, as crianças conheceram na escola, em

casa ou em outros ambientes. No entanto, ao contarem as histórias a seu modo, elas constituem-se como autoras inclusive mesclando contos diferentes, como no primeiro exemplo. As narrativas deixam de ser histórias dos livros de literatura, uma vez que estes contos surgiram da oralidade e podem ter chegado às crianças deste mesmo modo, e passam a ser as histórias dessas crianças, porque foram elas que as contaram. Como diria Bakhtin (2003), são seus *textos*, seus *enunciados*.

A criança, ao tecer as suas narrativas, instaura seu lugar de sujeito e “autora no mundo” em que se encontra. Passa a garantir seu espaço social e se torna conhecida e reconhecida como sujeito ativo. Sendo assim, “não pode permanecer sem voz”. Estamos diante da “criança-sujeito, autora da sua palavra, que mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo”. (JOBIM; SOUZA, 2006, p. 24-25). Em momentos como esse, o adulto não precisa falar e nem fala por ela; esta passa ser a detentora do espaço social em que está inserida, o que, em todo caso, inclui as contradições sociais e culturais que a constituem.

A questão da autoria é assunto que merece destaque na concepção dialógica da linguagem. Jobim e Souza (1994, p.100), ao discorrerem sobre o conceito bakhtiniano de autoria, observam que “a palavra não pertence ao falante unicamente [...], o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederem aquele ato de fala ressoam na palavra do autor”. Afinal, de acordo com Bakhtin (2003, p. 328), “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).”

Ainda com relação às narrativas apresentadas, Perroni (2002, p. 124), a partir dos apontamentos de Mandler, diria que Juliana e Ketlin aproveitaram-se de um “script” ou de um “esquema” de história como uma estratégia para compor as suas narrativas e, assim, “estender sua habilidade conversacional”. Tais “esquemas” e “scripts” são adquiridos pela criança principalmente quando ela costuma ouvir histórias.

Perroni (2002, p.125) indica, ainda, que a criança identifica nos adultos tipos diferentes de discurso de que depois ela se apropria para compor as suas narrativas. Entenda-se: à medida que a criança ouve e narra histórias em situações e contextos sócio-culturais diferentes, ela vai se apropriando dos discursos do outro e reformulando as suas próprias histórias, dando-lhes sentidos diferentes, de acordo com sua cultura e com as relações humanas que estabelece com as narrativas. Sendo assim, constato que, numa relação dialógica de linguagem, a criança, quando conta histórias e pode também ouvi-las sendo

recontadas (possivelmente de diferentes maneiras), está inserida numa relação de diálogo com os diversos discursos. Em suma, as crianças ouvem, lêem e conhecem diferentes histórias, em diferentes contextos, mas, ao contá-las, estão dirigindo-se ao outro, envolvendo-se com o outro, com a palavra própria e com a palavra do outro, o ouvinte.

É possível notar que a criança, ao tecer suas narrativas, está conquistando um espaço social, instaurando-se como sujeito ativo e expressando um pouco de tudo o que constitui o mundo da vida no qual ela está inserida. Por isso, para a criança, sempre haverá uma história para criar e contar, não importa em que lugar e nem em que tempo. Sempre haverá uma razão para contar alguma coisa.

Mas qual seriam exatamente as razões para a criança contar alguma coisa?

Depois de envolver-me com as crianças na roda de histórias, concluo que uma das razões é a necessidade que a criança tem de contar, falar sobre suas experiências, sobre fatos que lhe aconteceram, seus desejos, vontades, realizações, decepções, sentimentos e tudo “o que conheceram, o que viveram” (BARTHES, 1972, p. 60). Querer, sentir vontade de contar, faz parte da condição humana. Trata-se de um impulso que não está presente só nas crianças, mas nos adultos também. O adulto “alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência”; já a criança “recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (BENJAMIN, 1994, p.253).

Assim, quando se trata de ouvir as histórias das crianças, há valor social explícito, de afetividade e respeito (em ouvi-las). Demonstrar para a criança que o que ela está contando é importante já é uma grande motivação para ela querer contar alguma coisa, principalmente quando o tema é ela mesma, seu mundo, sua vida.

4.2 O mundo da vida nas histórias das crianças

O que nos envolve nesta discussão é pensar, principalmente, sobre as seguintes questões: em que medida, nas narrativas orais das crianças, o que aparece são a vozes mesmas das crianças? Ou se trata de uma voz coletiva, uma voz da escola ou própria da vivência cultural da criança? Numa relação dialógica da linguagem, o “*eu* e o *outro*” das instâncias culturais como a escola é também o “*eu* e o *outro*” do mundo da vida; então, como aparecem o “*eu* e o *outro*” nas narrativas orais das crianças?

Identifico nas narrativas orais das crianças a presença de “vozes sociais” (BAKHTIN, 2003) como próprias do universo cultural no qual a criança está inserida e se constitui. Constatado isso por meio de algumas histórias que as crianças contaram na roda. Nelas, surgem expressões como as que destaco a seguir:

Exemplo 1

–Uma vez era Chapeuzinho Preto, daí a mãe dela falou assim, é, pra ela levar uma cestinha pra vovó pra ela comer. Daí, ela foi, foi e a mãe dela falou pra ela não ir pela floresta por causa do lobo. Daí, daí ela foi pela cidade um pouco. Daí, daí encontrou um negócio cheio de coisa do lado dela, daí ela foi pela floresta. Daí o lobo sentiu o cheiro e ele disse: - **Olá, moça**, é, onde que cê vai? – Ela disse: -Eu, eu vou levar uma cestinha de doces para minha vovó. Daí ele disse: -Ah, aonde que é? Ele disse: -É na rua....ah, daí ele disse, é bem lá onde que eu tinha queeee... E ele foi correndo e ela colheu umas flores pra vovó e daí ele foi lá e daí chegou primeiro do que ela e comeu a vovó. Daí ela tava indo pra casa, pra vovó. Daí ela bateu a porta e disse assim: -Vovó! – Pode abrir, minha netinha! Daí ele disse, ela disse assim: -**Meu, vovó**, por que essas orelhas assim tão grande? -É pra te ouvir melhor. Ela disse assim: - Por que essa é, esse nariz tão grande? – Pra te cheirar melhor minha netinha. – Por que esta boca tão grande? – É pra te devoraaarr! Daí ela foi correndo, daí o, os dois caçadores escutou, daí matou, mataram o lobo e tiraram a vovó dentro da barriguinha.

Eduardo: (ao lado, em seguida complementa)

- E a vovó foi lá e deu uma xícara de café pro, pros caçador. (Muitas palmas ao final).

(Pablo, 6)

Na sequência da roda, todos esperam a continuação dos trabalhos. Momento de silêncio. Eu pergunto: - Então, o que você vai contar hoje para nós?

Exemplo 2

– O botão! Era uma vez é, um botãozinho vermelho, daí ele saiu, daí, deixou o cachorrinho e a cadeira. O cachorrinho sentou na cadeira e a cadeira trancou, e viu a bunda dele, e ele voou longe (risos das outras crianças). E, que daí, até o homem chegou e, daí, eles estavam brigando, daí o homem deu uma chinelada no cachorrinho. Daí, o, o, homem chegou na cadeirinha e daí, e daí o botão falou: -É, aí é minha cadeira, **sai fora, meu!** (voz forte). Daí ele, e daí é, o botãozinho deu um coice nele e aí o cachorro

brigou com ele e acabou.
(Kelvin, 6)

Exemplo 3

– Era uma vez um papagaio tava dormindo né, daí passou um gordão. Daí o gordão tava dirigindo e daí veio um carecão: - Daí, amigão vamos jogar uma bola? (voz grossa). Daí ele falou: -Não! Daí ele foi trabalhar. O gordão, daí o gordão ponzou o papagaio dentro do carro. Daí o home foi abrir a porta do carro de trás, daí o papagaio foi e voou longe. Daí: - **Que que é isso, cara?!** (voz grossa). E daí acabou.

(Kelvin, 6)

As expressões assinaladas no texto (“olá, moça”, “meu, vovó”, “sai fora meu!” e “que que é isso cara?!”) mostram que o mundo da vida permeia o jogo das histórias das crianças. Tanto Pablo quanto Kelvin representam pela fala de seus personagens ao mesmo tempo em que falam do lugar de sua própria cultura. Quando, por exemplo, Pablo diz “olá, moça” e “meu, vovó” ou Kelvin diz “sai fora, meu!” e “que que é isso, cara?!”, eles estão contando e recriando narrativas ouvidas e lidas, o fazem com sentidos advindos das próprias experiências cotidianas. De fato, se se limitassem a reproduzir o que leram ou lhes foi oralmente narrado, não usariam os enunciados que destacamos. E a consideração que fazemos a partir disso tudo é a de que a linguagem possibilitou identificar esses elementos da cultura, o que Bakhtin (2003, p. 327) ajuda-nos a compreender melhor ao dizer que:

Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora).

Nessa linguagem que as crianças trazem, nesses enunciados que apresentei (as narrativas de Pablo e Kelvin), é possível identificar as vozes que estão presentes nas produções orais das crianças e que começam a dominar seus discursos e a fazer parte deles. Desses exemplos mencionados, emergem alguns questionamentos: Quem está enunciando ali? Da voz de quem a criança se apropriou para constituir a sua narrativa? Afinal, sabemos que os enunciados destacados não são próprios e únicos da criança. Trata-se, antes, de produto das suas

interações sociais. Sendo assim, como os enunciados do mundo da vida aparecem nas produções orais das crianças?

Da “pura” voz da personagem da história (Chapeuzinho Vermelho) não se esperaria esse tipo de estrutura narrativa nem o uso de expressões como a que Pablo utilizou: “meu, vovó”. Se tais expressões surgem, é porque existe um tema com outras vozes sociais nessas histórias. Mas, então, que tema as crianças exploram nas suas narrativas? Que temas são esses que as crianças trazem, mesmo numa roda de conversa? São temas do cotidiano? São temas que surgem da televisão? São temas da literatura infantil, dos livros? Ou são temas das suas outras experiências de vida?

Na análise dessas produções, ancorada na perspectiva da teoria do dialogismo de Bakhtin, fica evidente, que a palavra do outro serviu de referência para as crianças, e, assim sendo, elas incorporaram enunciados do outro em suas narrativas. Mas não se trata apenas de as crianças se apropriarem da palavra do outro e a tornarem sua palavra. Constatamos que, na interação das crianças com o seu meio social e cultural, elas também encontram esses elementos, essa condição, que contribui para constituir suas visões de mundo e suas formações culturais. Nas narrativas que surgiram durante as rodas de histórias, há elementos que anunciam representações sociais das crianças e o modo como elas compreendem o mundo no qual se inserem, mesmo que de forma subjetiva. Quanto a esse ponto, Bakhtin (2003, p. 325) observa que

As línguas, dialetos (territoriais, sociais, gírias), estilos de linguagem (funcionais), digamos o discurso familiar do cotidiano e a linguagem científica, podem entrar naquelas relações dialógicas, isto é, conversar entre si? Só sob a condição de um enfoque lingüístico, isto é, de serem transformados em “visões de mundo” (ou em certas visões de mundo centradas na linguagem ou no discurso), em “pontos de vista”, em “vozes sociais”, etc.

Como eu já disse em capítulos anteriores, não estamos lidando apenas com histórias do mundo dos livros, mas com histórias do mundo da vida cotidiana das crianças envolvidas nesta pesquisa. Histórias que nos revelam as suas experiências culturais, o seu cotidiano, os seus sentimentos, sua subjetividade de criança e suas impressões sobre o

mundo. Ou seja, trata-se da “ligação entre a linguagem e a vida” (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 120), que é retratada nas produções orais das crianças.

Ora, como a criança expressa seus sentimentos e sua subjetividade? Como ela compreende o mundo no qual ela se insere? Como ela compreende o seu cotidiano e o expressa por meio de suas histórias? Como aparecem nas histórias das crianças as “questões sócio-ideológicas” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.116)? Ou ainda, que modo é esse de a criança enunciar ao se apropriar das “vozes sociais”? Por fim, que enunciados são esses que ela produz?

Diante das narrativas que foram produzidas nas rodas de histórias, identifico como as principais “vozes sociais” que serviram de referência às narrativas das crianças a literatura infantil, a televisão, o rádio, o discurso do cotidiano, as histórias da professora, dos pais, parentes e amigos. Dessas “vozes sociais” constato que emergiram as “visões de mundo” (BAKHTIN, 2003) e as “questões sócio-ideológicas” (JOBIM E SOUZA, 1994) das crianças, concretizadas em seus enunciados, isto é, nas suas histórias.

Com isso, quero dizer que, nas narrativas das crianças, identifiquei vários elementos morais, sociais e ideológicos. A título de exemplo, cito uma das produções orais da menina Stephany durante a roda de histórias de um dos encontros dos grupos focais. Antes de ela começar a contar sua narrativa, alguém na roda lembrou a história da “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. A história em questão entrou no cenário da roda porque naquele dia eu estava usando como enfeite em minha camiseta uma “mini boneca” negra. Esse adorno chamou atenção das crianças. De minha parte, comentei que era um presente que eu havia ganhado. Em seguida, alguém da roda observou: “é igual à história da menina do laço de fita que tinha o cabelo assim” (indicando os cachos negros da boneca). Logo após, Stephany pediu para contar uma história. Abriu a narrativa anunciando seu título: “Menina bonita do laço de fita”. Contudo, logo fez questão de acrescentar: “Mas só que essa é diferente”. Eis a narrativa por ela apresentada:

– Menina bonita do laço de fita. Era uma vez ela tava andando na rua daí um home pegou uma gripe de porco. Daí quando ele dormiu, dormiu na cama. Daí a menina, era o vô dela, foi na cama pra dá uma comidinha pra ele, viu a cara dele e, parece de porco. Daí a menina jogou água, água no seu vô. Daí ele virou de volta. Mas cada dia de manhã cedo ele virava de porco. E ele, o porco era preto. Daí o vô dela também era preto, até a vô.

Daí a vó também pegou uma gripe suína de porco e daí ela virou também porco preta. Daí a, jogou água na vó, na vó e no vô. Daí a menina se acostumou pegar, a vó e o vô, se acostumou com eles, da pele deles de preto.

(Stephany, 5)

Na sequência ela ainda contou:

– Daí tinha um coelho assim, que ele era já preto, ele queria ficar... A menina era branca e até a vó e os vô. Mas daí de tanto ficar no sol o vô dela e a vó ficaram pretinhos (risos). E o coelhinho era preto e a menina era branca. E o coelhinho queria, queria ficar branco e não conseguia.

(Stephany, 5)

A história de Stephany relaciona-se com a da “Menina bonita do laço de fita” ao mesmo tempo em que se refere a um acontecimento que estava chamando muito a atenção de toda a população naquele momento: a gripe suína. Com efeito, os encontros da pesquisa aconteceram num período que esse assunto ganhava muito destaque na mídia e na escola também, tendo havido, inclusive, interrupções nas aulas a fim de evitar a propagação da doença. A narrativa de Stephany é muito rica de potenciais significados e não tenho a intenção de esgotá-los. Mesmo assim, identifico, pelo menos, três assuntos centrais na sua história, o do cotidiano – a doença – a história da literatura infantil (que talvez para ela não seja da literatura escrita e sim da oralidade) – e as questões de etnia (também do cotidiano).

Em torno do tema do cotidiano – a gripe suína –, Stephany cria um enredo em que o personagem de sua história adquire a doença e, por isso, fica com cara de porco (a propósito, será que, para ela, quem adquirisse a gripe suína ficava parecido com um porco?). Na relação com a história da literatura infantil, a versão criada por Stephany ganha outro sentido, pois, na sua história, preto era o coelho, e não a menina, como na versão original; e o desejo do coelho era ser branco, e não preto.

Trago tais histórias para ilustrar a discussão, mas não quero dizer em momento algum que as crianças contaram determinadas histórias na roda com a intenção de reafirmar uma postura, um pensamento ideológico ou moral, mesmo que isso tenha ocorrido. Essa inscrição do ideológico e do moral acontece simplesmente porque a criança “é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele” (PERROTTI, 1990, p. 12). Ou melhor, a

criança é mais que isso, é um ser completo e complexo, que está sujeito às interferências do meio social e histórico em que ela vive. Por isso, a criança “não é um ser passivo culturalmente”, ela também cria cultura (PERROTTI, 1990, p.23).

Além disso, a palavra por si só já é um “*fenômeno ideológico*”. A palavra é o “modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2002, p. 36). E a criança, enquanto autora, a narradora de suas histórias, está envolvida com sua obra – sua narrativa –, o que nos permite senti-la e percebê-la. No momento em que ouvimos suas histórias (pela palavra, seus enunciados) podemos compreender seus enunciados e ver aspectos de sua consciência, do seu mundo social e de sua cultura emergindo.

Se, nas histórias das crianças, podemos identificar algumas formas, de ordem cultural, social e ideológica, é porque a criança é produto do seu meio social e cultural, no qual ela produz e reproduz cultura ao mesmo tempo. Como nos mostra Perrotti (1990, p. 22):

[...] os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim, é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração.

Por seu lado, Corsaro (2005, p. 1), 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”.

É válido dizer que, do mesmo modo que a criança cria uma cultura própria, esta também é influenciada pelo *outro*, lembrando que, numa perspectiva bakhtiniana, o *outro* não é necessariamente uma pessoa real. Pode ser outro enunciado, outro texto – um outro virtual. Os enunciados – no presente caso, as histórias das crianças – representam os seus valores, os quais “não são determinados por sua relação com a

língua”, mas pelas “diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados” (BAKTHIN, 2003, p.329-330).

A linguagem que a criança utiliza para compor suas histórias é parte do seu universo cultural, do qual ela se apropria de forma dinâmica, como vimos nos exemplos 1, 2 e 3 das produções orais de Pablo e Kelvin. No entanto, há também aspectos da linguagem da criança que ela mobiliza para compor suas histórias e contá-las do seu jeito. Trata-se aí da “musicalidade da linguagem da criança” (ROJO, 1996, p.14), o seu ritmo, ao qual ela recorre para compor mais uma parte de seu universo cultural infantil.

Essa musicalidade está presente em alguns aspectos da linguagem que identifiquei nas histórias das crianças e que apareceram com constância significativa, entre eles o uso freqüente do “daí”. Sobre isso, vale recordar que, segundo Rojo (1996), as expressões “E DAÍ e E AÍ” têm sido apontadas na linguística como conjunções coordenativas que estabelecem uma coesão temporal entre duas frases ou segmentos textuais e que tendem a ser mais típicas da linguagem oral; contudo, em um de seus trabalhos com narrativas de crianças, em que elas contavam histórias, Rojo identifica em tais expressões uma “metáfora da sinfonia”. Para Rojo (1996, p.12), “‘contar’ já é um ato que se caracteriza por uma certa ‘música’ e que apresenta o som /idaí/, /iaí/ e, às vezes, simplesmente /i/, responsáveis por uma certa ‘continuidade’ da ‘música’”. A fim de ilustrar e corroborar esse comentário da autora, apresento alguns exemplos de histórias que surgiram na roda em que essas expressões aparecem com bastante freqüência.

O primeiro exemplo é a história de um sapo, que Leandra conta, inserindo outros personagens, a saber, um cachorro e uma mulher. Durante todos os encontros, identifiquei, principalmente nas histórias de Leandra, uma significativa freqüência das expressões “daí” e “e”. Ela foi uma das crianças que mais contou histórias, demonstrando-se sempre muito disposta a narrar.

– Era uma vez um sapo que tinha saído que, que, que... (silêncio)... Tinha um cachorro lá dentro que disse assim que ele se escondesse que era pra ele saí. Daí o sapo saiu. Daí, daí, ele entrou. Daí tinha um guarda roupa, o sapo entrou e daí ele não tinha falado porque que ele tinha falado assim que, que ele tinha saído. Daí a mulher chegou e, e disse assim pro sapo se tinha alguém. Daí ela foi lá no guarda-roupa e puxou toda a roupa dela, tava lá o cachorro. Daí o cachorro saiu de lá de dentro, saiu de lá de dentro e falou assim que se ele saísse de lá ela ia dá di... Daí eles saíram e foram, foram

sair. Daí, daí, ele tinha uma fazenda, daí ele iam lá se esconder. Daí tinha cachorrinha, brigavam por causa deles, por causa que daí o rato ia lá e pinicava no rabo deles, daí eles saíam. Daí eles pararam de ir, o rato e o cachorrinho iam lá e destruíram tudo. Daí eles saíram, saíram dentro do guarda-roupa e foi pra baixo da cama. Daí quando a mulher fez uma mudança, daí, ele tinha se escondido dentro do caminhão que daí quando que foram tirar a mudança, tavam dentro, que daí a muié tocou tudo de lá.

(Leandra, 6)

O segundo exemplo é a história do Mickey que a menina Juliane contou.

– Era uma vez o Mickey, ele tinha uma casa diferente que ele fazia mágica. Daí a casa dele é bem legal, tinha balanço escorredor, daí ele caiu, daí a Mickey pediu pra ele pegar uma água daí não tinha. Daí ele foi, ele conseguiu arrumar o escorredor dele e daí ele pegou e arrumou e pegou e desmontou e formou outra casa, daí diferente. É, era escorredor de balanço. Acabou!

(Juliane, 6)

Ora, como foi visto nas histórias apresentadas, as expressões “e, e daí” aparecem com uma frequência expressiva. Para Rojo, trata-se de “marcadores de continuidade entoacional” que auxiliam no término e continuação de uma frase na narrativa da criança. Rojo (1996, p.14), em um de seus trabalhos que envolveu narrativas infantis, interpreta essas expressões da linguagem como:

[...] modos diversos de “musicalidade” na linguagem da criança – um dos quais identificados com o “contar” (monologizado ou dialógico) -, responsável, em grande parte, pela emergência posterior da monologização da narrativa pela criança. [...] os segmentos (E) DAÍ/AÍ fazem uma nota saliente /i/ nesta “música” que garante sua continuidade monológica.

Também Perroni (2002, p. 139), ao lidar com relatos infantis, refere-se ao *e, daí*, como “operador de narrativas” que a criança utiliza para fazer “ligação entre os eventos” e que, ademais, está relacionado ao fato de que a criança ainda “não maneja com segurança construções com *quando* para ordenação temporal/causal dos eventos”.

Outra constatação diz respeito à expressão “era uma vez”, que apareceu na maioria das histórias que as crianças contaram, inclusive nos exemplos acima apresentados. Muitas vezes, ela é substituída pela expressão “um dia”, principalmente quando se trata de uma história sobre a vida da criança – ou, como diria Perroni (2002, p.75), um “relato” que envolve uma “verdade” e as próprias experiências da criança. Esse é um dado constatado na história que uma menina narrou durante o momento da entrevista individual, em que eu lhe pedia para contar-me alguma lembrança ruim que ela tivesse. Naquele momento, ela discorreu livremente sobre o que lhe aconteceu no dia do seu aniversário:

– É o que aconteceu comigo. Um dia no meu aniversário, o primeiro bolo eu tinha que dar para minha mãe. Eu di pra uma mulher que ela me deu uma maquiagem de aniversário. Daí minha vó ficou muita braba e foi lá pra fora tomar cerveja, e daí depois eu fui tomar banho. Daí chegou as coisas e chegou o bolo e daí um piá. Todo mundo tinha que tirar foto comigo e minha vó e meu vô não queriam. Daí eu peguei e fui lá puxar eles lá de fora e eles, daí eles tiraram foto comigo.

(menina²⁵, 6)

No entanto, a expressão “era uma vez” apareceu com mais frequência. Regina Machado (2004, p. 22-23) observa que se trata de uma expressão tradicional que abre a maioria dos contos populares e também “um modo de falar das crianças quando brincam”. Mais adiante, a autora afirma que “‘era uma vez’ quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que a escuta e a presentifica”.

De minha parte, compreendo que o fato de as crianças utilizarem as expressões “um dia” e “era uma vez” pode estar relacionado às histórias que elas costumam ouvir, em que tal expressão aparece muito, principalmente nos contos tradicionais da literatura infantil. As crianças se apropriam de locuções como essa simplesmente para compor e determinar um tempo nas suas histórias. Ou, como tão bem nos ensinou Girardello, “era uma vez é o tempo subjetivo, de um talvez, que

²⁵ Como já mencionei anteriormente, em algumas narrativas a identidade da criança será preservada. Pois ao mesmo tempo que é de nosso interesse garantir a autoria da narrativa, é também (mais) importante preservar a sua imagem. Principalmente em relatos como este, que revelam muito sobre a intimidade da criança e que ela somente relatou durante as entrevistas individuais com a pesquisadora e não em momentos da roda de histórias com o grande grupo.

inaugura um outro tempo, o tempo da imaginação e que permite à criança uma lógica que não é cronológica”²⁶.

4.3 As histórias tecidas pelas crianças no contexto da pesquisa

Uma questão que sempre esteve no horizonte da pesquisa foi esta: Em que medida as histórias contadas pelas crianças são inspiradas na literatura infantil, na mídia, histórias ouvidas na escola ou fora dela, lidas nos livros ou em outros materiais de escrita? Ou se trata de histórias que constituem as suas outras vivências e experiências reais de vida?

Após ouvir muitas narrativas sendo contadas pelas crianças, consegui compreender que as suas histórias emergem do universo social e cultural no qual as crianças se constituem como sujeitos. De fato, desse universo surgiram muitas histórias: histórias que vieram dos livros, da televisão, da voz de alguém que contou, do rádio, da imaginação, das músicas e das histórias que não estavam nos livros. Histórias que evidenciam como as crianças compreendem seus meios sociais e culturais. Histórias que tratam de seus medos, das coisas que já lhe aconteceram. Histórias que aconteceram nos livros, mas que, com a criatividade e a imaginação infantil, ganharam outro enredo, outro sentido e, por isso, não são mais apenas histórias de livros.

Quando eu iniciava a roda de histórias com o enunciado “que coisas a gente pode contar?”, muitas “coisas” surgiam. As crianças realmente compreenderam que, na roda de histórias, era possível contar “qualquer coisa”. E dessas “coisas” – graças à liberdade para poder contar, falar, narrar, de acordo com seus desejos, necessidades e criatividade – surgiram muitos causos, relatos, personagens, lugares e tempos diferentes, que, misturados à musicalidade da linguagem infantil, tornaram-se histórias de verdade. A propósito, quando alguém disse na roda “mas quando que eu vou poder contar aquela história que eu inventei?” (Stephany, 6 anos, 03 de novembro de 2009), isso me pareceu já uma demonstração de que, para as crianças, contar histórias não era problema: seus repertórios culturais e imaginários davam conta do recado.

²⁶ Relatos de aula ocorridos no dia 23 de abril de 2009 durante os estudos da disciplina “Educação, Comunicação, Imaginação: Diálogos”, da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Outra pergunta que também esteve no horizonte da pesquisa foi a seguinte: As crianças participantes, nos seus contextos culturais e sociais, fora do ambiente escolar, ouvem histórias em casa? De que jeito e em que situações? Quem lhes conta histórias?

Sobre esse assunto, posso dizer que as histórias das crianças emergiram de um conjunto de fatores que incluem os lugares onde elas costumam ouvir histórias, as vozes que lhes costumam contar, os momentos, situações e a maneira como lhes contam histórias. Quero dizer com isso que esse conjunto de elementos que contribui para o repertório narrativo das crianças está relacionado com as pessoas, lugares e situações que fazem parte do cotidiano delas. Tais elementos foram identificados por meio das dezenove entrevistas individuais que realizei, no curso das quais formulei questões sobre esse tópico específico, tais como: o lugar onde as crianças escutam histórias, quem lhes conta histórias, quando e em que situação ouvem histórias ou como as histórias costumam ser contadas, se lidas ou “de cabeça”.

Com relação ao lugar onde escutam histórias, os principais itens citados foram: “a escola”, “a biblioteca”, “a creche” e “em casa”. Dentre as pessoas que costumam lhes contar histórias, as crianças mencionaram: “a professora da biblioteca”, “irmã”, “mãe”, “vó”, “tia”, “eu mesmo”, “*videogame* que tem histórias”, “tio”, “minha irmã quando brinca de casinha”, “ninguém”, “pai”, “a professora” e “você” (referiam-se a mim pesquisadora).

Ao perguntar quando e em que situação ouvem histórias, as crianças responderam: “na terça” (dia da aula de literatura infantil na biblioteca), “na hora de dormir”, “quando brinco de casinha”, “a mãe coloca no rádio”, “de noite antes de dormir” e “quando a professora tem tempo”. Das dezenove crianças entrevistadas, onze disseram que as histórias que costumam ouvir são lidas nos livros, e três disseram que a mãe conta “de cabeça”. Por outro lado, uma delas, ao se referir ao pai, disse: “história de morto ele conta de cabeça e a dos bichinhos com o livro”. As outras quatro crianças não disseram nada sobre essa questão.

Tais dados fazem parte do universo social das crianças desta pesquisa. Trata-se de informações que nos ajudam a compreender de onde e de que “vozes” emergiram as produções orais nas rodas de histórias. Nas respostas das crianças, ficou claro que, quando se trata de narração de histórias, a escola é uma referência, e a professora também. Observo, no entanto, que, para as crianças, a prática de narração de histórias está relacionada mais com as aulas de literatura infantil na biblioteca do que às aulas com a professora regente da sala. Constato

isso, por exemplo, quando uma criança, durante a entrevista, diz que ouviu histórias na sala de aula “quando a professora tem tempo”.

Esse é mais um dado que demonstra que a atividade de narração de histórias ainda precisa ganhar seu espaço na vida escolar das crianças. Tal espaço, suponho, só será totalmente garantido quando houver compreensão a respeito de todas as contribuições que essa atividade traz para a criança no seu desenvolvimento e na sua formação humana, social, psicológica, cultural e de linguagem. Mas acredito que a prática de narração de histórias está conquistando lugar, e o próprio desenvolvimento desta pesquisa é mais uma demonstração disso, no contexto das pesquisas acadêmicas identificado por Costa (2009).

Apresento a seguir o repertório de produções orais que surgiu nas rodas de histórias com o grande grupo, nas rodas nos grupos focais e nas entrevistas individuais. Organizo esse repertório narrativo a partir de elementos (personagens, temas e enredos) que apareceram com mais frequência. Começo com as histórias de animais. Na sequência apresento algumas piadas que surgiram na roda, visto que, em muitos encontros, crianças contavam uma ou recriavam uma já contada na roda. Depois, apresento as histórias que as crianças disseram ter visto na televisão ou escutado no rádio. A seguir, as histórias referidas às vivências e experiências das crianças, que chamarei de narrativas pessoais. Quero enfatizar que tais narrativas surgiram principalmente durante as entrevistas individuais que realizei com as crianças, especialmente quando, no decorrer da conversa, formulei questões relacionadas às lembranças boas e ruins que as crianças tinham para contar. Na sequência, apresento as histórias que tiveram como referência o repertório da literatura infantil. Ao final, as músicas que surgiram durante as rodas de histórias. Para tanto, convido o leitor a seguir mais uma página desta escrita e a contemplar o repertório narrativo que surgiu nas rodas de histórias.

Histórias com animais

As histórias envolvendo animais apareceram em todas as rodas de histórias. Os mais mencionados foram “cachorrinho”, “gato”, “coelhinho”, “barata”, “vaca”, “girafa”, “passarinho” e “papagaio”. Constatei que as crianças, muitas vezes, usavam os personagens animais como referência para contar fatos, situações e experiências suas, revelando, de certo modo, que estavam sempre contando ou recontando a sua própria história. Um exemplo disso são as histórias de Leandra (6 anos), cujos personagens, em sua maioria, eram animais. Ora, fui

percebendo, com o passar do tempo, que, nas suas narrativas, as situações que envolviam bichos eram o retrato de situações por ela vividas. Ou seja, ela falava dela mesma por meio de suas histórias e personagens. Observe-se, nesse sentido, o texto abaixo. Considere-se, em particular, a parte por mim destacada, em que Leandra informa que o cachorrinho foi ler o alfabeto e não sabia, tendo que, em seguida, limpar toda a parede que riscou.

– Era uma vez um gato, brigava com o cachorro e o cachorro saía. Daí eles ficavam na casa. Daí quando a mulher chegava dentro da casinha o cachorro saía e se escondia. Daí em cima da casinha. Daí um dia ele trepou em cima de uma casa que quebrada ele caiu. Daí ele gritou. Daí o cachorro tava escondido e trepou no teto e daí ele caiu. Daí ele trepou mais uma vez e caiu de novo. Daí a mulher foi ver se ele tinha caído em cima da cabeça dela e daí ela tinha falado assim que, quem que tava na cabeça dela e daí ele disse que sim. Daí ele saiu. Ela foi dobrar as roupas dela e, espera aí... (silêncio). **Daí ele foi lê o alfabeto e daí ele não sabia e daí ele errou uma palavra e riscou.** Daí riscou tudo a casa da muié. Ele fugiu. Daí a muié foi ver, tava tudo riscado e daí **ela tinha que pegar a esponja e até de manhã tinha que limpar tudo.** Daí quando o caminhão chegou, tinha que mudar tudo as mudança dela pra outra casa. Daí tinha um cachorro dentro da sacola dela. Ela tirou e jogou dentro do rio e ele saiu dentro do rio e o peixe tava atrás dele e não sabia onde que tava. Daí ele foi correndo e um caminhão passou por cima dele e não atravessou. Foi dentro do rio. Daí quando ele deu risada tinha um negocinho quebrado, ele não viu, caiu. Daí, daí tinha animal dentro, daí veio um barco lá e pegou ele. Que daí que ele foi dar risada do barco.

(Leandra, 6)

A professora regente da sala estava presente, como esteve em todos os encontros. Ao final, perguntou-me se eu havia percebido que a história da Leandra era sobre ela mesma. Respondi que sim, e ela então comentou que, naquele momento, Leandra ainda estava com dificuldades de identificar as letras do alfabeto.

Seja como for, o fato de Leandra utilizar suas histórias para revelar o mundo de sua vida não parou por aí. Durante os encontros nos grupos focais, a menina Leandra contou outra história, dessa vez sobre uma “barata”:

– Era uma vez uma barata. Ela, uma mulher tava varrendo uma casa, daí passou uma barata pela cozinha, uma grande, e daí ela tinha veneno e tinha todas as cor, era branca e vermelha e amarela. A mulher viu e passou

veneno e teve que pousar na rua. Daí a barata tava tudo embaixo das coberta. Daí no outro dia ela foi dormir, quando ela saiu tava tudo, cortaram o cabelo dela, tava cheio de sangue, daí que ela foi saber que era as barata. Daí ela foi dormir numa casa duma sogra dela e daí as barata foram. Tinha um buraquinho, daí eles entraram tudo lá, daí quando a mulher chegou tava tudo lá esmagada e tinha uma mulher: - Oh, baratas! Acabou.

(Leandra, 6)

Para mim, era muito prazeroso ouvir Leandra contar suas histórias, sobretudo porque eu sabia que no fundo, havia sempre uma verdade em jogo, ou melhor, uma revelação a respeito de sua própria história de vida. Egan (2007, p. 22) tem toda razão quando afirma que é possível “percebermos o mundo e nossas experiências por meio de histórias”.

No instante que Leandra encerrou a história anterior, ela contou outra:

– Ó profe, sabia que eu vi uma baratona lá em casa? Sabia que um dia eu e minha irmã tinha que tirar tudo as coisa de lá, minhas roupa, a roupa do meu irmão e da minha irmã e os colchão pra fora, e até meu coelho teve que tirar, porque elas tinham fogo e tinha veneno e quase que matou minha irmã e eu, e meu irmão, e o Ale. Porque daí ele tava lá, e daí barata, barata! Quando ela queria tirar o ar pra fora tinha que tirar ele. O Ale viu o coelho pra fora. A barata tinha fogo lá, daí tinha que tirar tudo pra fora.

Pesquisadora: - Como é isso?

Leandra: - Porque elas parecem de noite e de dia. É as barata grandona!

Pesquisadora: - E você tem medo de barata?

Leandra: - Ahã! Todo mundo tem lá em casa.

(Leandra, 6)

Depois de ouvir essas narrativas, ficou mais evidente que as histórias de Leandra continham elementos que provinham de sua realidade e de suas experiências. Isso se confirma nas duas histórias apresentadas. A primeira, como vimos, retrata sua experiência com as letras do alfabeto, enquanto que a segunda é uma versão criada por Leandra a partir da sua própria experiência com baratas em casa. As narrativas, que em uma primeira abordagem podem ser classificadas como “histórias de animais”, bem merecem rótulo de “narrativas pessoais”.

Como aconteceu com Leandra, identifiquei, durante as rodas de histórias, outro pequeno narrador que também trouxe, na maioria das

vezes, um animal como personagem de sua história. O exemplo abaixo é uma de suas narrativas. Veremos que se trata também de um relato de uma de suas experiências.

– Era uma vez Papai Noel, ele tinha trazido um monte de doce pra gente. E daí ele jogou, jogou, jogou e tudo mundo pegou, só menos que o cachorrinho que não. Porque ele era muito pequenininho que nem aquele, deixa eu ver... (fica em silêncio pensando). Eu não me lembro o nome dele (silêncio).

Pesquisadora: Mas o que aconteceu com o cachorrinho?

Eduardo: - A mulher deu um pra ele, abriu e comeu, e daí acabou.

Pesquisadora: - E o que ele comeu?

Eduardo: - Comeu os doce, ué? Tudo que ela comprou. Comeu tudo.

(5 anos)

O cachorrinho, no caso, pode ser uma representação do próprio Eduardo. De seu personagem o menino diz que “era muito pequenininho que nem aquele, deixa eu ver...”. Em seguida, fica em silêncio e diz não lembrar o nome da figura com quem gostaria de comparar o cachorrinho. Não obstante, basta conhecer Eduardo – garoto de estrutura física diminuta – para que se possa perceber que a experiência com os doces trazidos pelo Papai Noel remontavam a algo vivido ou desejado pelo próprio narrador.

Importante destacar que as histórias de Leandra e de Eduardo, construídas a partir de suas particularidades sociais e culturais, representam as suas experiências, que não precisam ser necessariamente físicas e concretas, mas tão-somente simbólicas e subjetivas. Aquelas crianças, como qualquer sujeito, constantemente pensam, imaginam e criam. A propósito remeto essa minha consideração à passagem em que Engel (2000, p.70) observa que “uma narrativa dirige a atenção para a experiência pessoal ou subjetiva”.

Leandra e Eduardo, por meio da linguagem, produziram narrativas que manifestam seus desejos e suas emoções. É crucial pensar que, de certo modo, sempre estamos contando e recontando a nossa própria história. Kieran Egan (2007, p. 25) mais uma vez abona as minhas conclusões:

As poderosas histórias que há no mundo não descrevem, simplesmente, qualidades humanas, mas de alguma forma elas fazem de nós uma parte dessas qualidades. Elas nos permitem perceber e

sentir como seria se essas qualidades fizessem parte de nossa vida. Nesse sentido, as histórias são a ferramenta que temos para mostrar aos outros como nos sentimos e mostrar a nós mesmos como os outros se sentem.

Vejo também as narrativas de Leandra e Eduardo como belos exemplos da imaginação como parte da atividade criadora na voz destas crianças, a partir de suas experiências (VIGOTSKI, 1998). Nessas histórias, há imaginação e criação, mas há também realidade, verdade, vida e experiências reais, que, pela capacidade de criação desses pequenos autores tornaram-se histórias para contar. Analogamente, surgiram outras histórias na roda que também envolveram imaginação e criação das crianças.

– Era uma vez o coelho mentiroso que ele falava: - Socorro, socorro! Os amigos dele foram lá daí não tinha nada. Ele falou de vorta: - Socorro, socorro! E os amigos dele foram lá, não tinha nada. Daí ele falou socorro, socorro, de vorta, e, e, não tinha nada. Depois que apareceu o lobo de verdade é, ele falou: - Socorro, socorro, tem um lobo me matando! Daí ninguém acreditou nele. O fim da história.

(Vitor Gabriel, 5)

– O coelho foi passear, no meio da estrada, e o gato tava discutindo. Ele foi achar o gato e não apareceu. Ele tava dormindo embaixo da cama. Ele achou. - Agora, eu vou sair. Apareceu um bicho e comeu o gato. Daí o cachorro, o cachorro foi embaixo da casa. Ele não achou. Daí ele, daí ele se escondeu em cima da árvore. O gato se escondeu em cima da casa, daí não apareceu mais.

(Edmilson, 6)

- Era um dia assim, o home foi sair de casa e ele encontrou a mulher dele, e daí ele foi junto com a mulher dele. A mulher dele foi pro mercado e daí ele pediu pra mulher voltar pra casa e ele voltou sozinho pra casa. Daí quando ele viu tinha um cachorro lá no lote dele e ele foi lá atrás da casa dele, tinha outro. Atrás da casa dele o cachorro tava comendo tudo as, é as coisa dele. Daí ele pegou e saiu de casa e foi falar com a mulher dele e daí a mulher dele não acreditou nele e ele voltou pra casa e assustou tudo os cachorro dali. Daí veio mais um e, e aquele cachorro não saiu dali. Daí mordeu, o cachorro mordeu ele. E daí, tá. Ele foi pro médico e a mulher dele ficou

triste. Quando a mulher dele foi passear ela... Os médicos disse... Quando o namorado dela tava vindo, daí ela foi e não tava. Depois amanheceu, anoiteceu e amanheceu. Daí ela... O médico disse e daí ela foi lá no mercado e o namorado dela tava lá e daí eles foram pra casa e daí eles deram os cachorro deles. Daí os cachorro, daí assim acabou a historinha.

Pesquisadora: - Onde você conheceu esta história?

Janini: - Meu pai me contou.

(Janini, 6)

- Era uma vez um home tava na praia, daí uma menina daí disse assim: - Que que você tem aí? – Um passarinho. Mas não era um passarinho. Daí ele, ela pnhou fogo no passarinho. Daí ele foi no médico e daí o médico conversou com a menina. Daí: - O que que você fez com o home? – Ele tava na praia, daí ele não queria me mostrar que que ele tinha ali, daí ele disse que era um passarinho, daí o passarinho cuspiu na minha cara e não parava de se mexer e eu pnhiei fogo no passarinho. Fim.

(menina, 5)

Nesta última narrativa apresentada, poderíamos identificar conotações sexuais, que talvez façam parte de uma piada que a menina escutou alguém contar. Há palavras que nos parece se tratar de metáforas de outra coisa. Uma das hipóteses seria de que a narrativa foi contada pela menina para provocar um suposto riso no grupo (engraçado como uma piada?) ou para ser comentada e assim ser “explicada” para quem pode ter ouvido e ainda não ter compreendido bem o seu sentido. Mas isso são apenas suposições. No entanto, essa narrativa nos mostra o quanto são complexos os processos simbólicos e culturais envolvidos na interação social de uma roda de histórias.

Essas narrativas têm os animais como personagens centrais, e também nos revelam as formas com que as crianças compreendem alguns valores morais e sociais. É o caso da narrativa do Vitor Gabriel, em que o coelho mentia e, por isso, perdeu credibilidade diante de seus amigos. Assim como também os animais que realizavam atividades humanas, como por exemplo, o gato que discutia na produção de Edmilson. São histórias que as crianças possivelmente ouviram alguém contar e que depois recontaram na roda de seu jeito. Já as que apresento abaixo relacionam-se com situações e fatos que as crianças conheceram e presenciaram:

– Sabia que a vaca não tem leite? Nem... Só que ela só tem leite quando a gente vai tirar. Ela não quer tirar, ela só quer chorar. Daí quando a gente

para de tirar, daí ela chacoalha assim. É que daí ela quer tirar. Daí ela fica bem quieta.

Pesquisadora: - Lá na sua casa tem vaca?

Leandra: - Não, o vizinho, o meu vizinho assim do meu lado tem.

Pesquisadora: - E você já viu tirar leite da vaca?

Leandra: - Sim, porque ela tira duas vezes.

(Leandra, 6)

- Uma vez o home e a muié, né. O home pediu pra ela ir lá na casa. Daí o home foi. Daí ela tava dormindo na cama, daí o home foi lá envaretá²⁷ ela. Daí ela... O cachorrinho dela foi lá e voltou, cadiou a porta e não deixou ninguém sair. O cachorrinho morreu.

(David, 5)

As piadas

Narrativas de humor estiveram presentes em muitas rodas de histórias. Tudo começou quando, no primeiro dia, um menino contou a piada de um cachorro, e todos riram muito. Constatei que, depois deste dia, muitas outras crianças começaram a contar piadas também. Penso que isso está relacionado ao fato de que contar piadas chamava a atenção das outras crianças da roda. Ora, essa já era uma boa razão para se contar piadas: ganhar a atenção dos colegas. De fato, frequentemente a mesma piada era contada várias vezes em diferentes versões, com diferentes personagens e situações.

Outra constatação está em que as crianças compreenderam que, na roda de histórias, podiam contar “qualquer coisa”, inclusive piadas. Esse dado, para mim, foi extremamente positivo, pois revela a compreensão de que a roda estava aberta para diferentes tipos de narrativas.

A seguir, apresento a primeira piada que foi contada na roda de histórias. Nas rodas subsequentes, ela foi contada em diferentes versões e até mesmo várias vezes pelo mesmo narrador.

– Eu vou contar a mesma piada que eu vou contar... Deixa eu me lembrar do começo...

– Um homem tinha um cachorrinho e o homem ensinou o cachorrinho a falar. Do, dois era não e um era sim. Daí o homem foi viajar e o cachorro ficou em casa sozinho com a mulher. Daí a, a, um homem veio na casa dela

²⁷ Esta expressão na nossa região significa incomodar.

e o homem ligou i,i, perguntou: - Minha mulher está bem? – Au, sim! É, tem alguém aí? –Au, sim! – Eles estão no sofá? – Au, au, não! – Eles estão na cama? – Si, Au, sim! – Que que eles estão fazendo? –É,é,é,é,é,é... (fazendo som e gestos que imitam um cachorro).

Pesquisadora: - Onde você conheceu esta piada?

Gustavo: - Do rádio. No rádio ele canta. Mas só que o cachorro não falava sozinho, era um home imitando um cachorro.

(Gustavo, 6)

Em seguida, Gustavo fez uma reflexão sobre a piada, demonstrando saber diferenciar fantasia de realidade, e me questionou:

– Por que cachorro vai falar no telefone? Vai pegar a pata no telefone e atender?

Pesquisadora: – Mas nas histórias isso não pode acontecer?

Gustavo: – Pode, mas só que na piada não.

Neste mesmo encontro outro menino (5 anos) também disse que queria contar uma piada. De início já nos avisou: “é uma piada!”.

Menino: – Era uma vez uma, um papagaio, tava drento da gaiola e e, daí o, passou uma moça e daí, o papagaio falou bem assim: - Oila, oila, loila, teu cu tá coçando...policial, policial teu cú tá coçando. O policial não falava.

(Neste momento silêncio. Ele estava tentando lembrar o resto da piada, enquanto olhava ao seu redor).

Pesquisadora: – Então, tinha um policial e o que aconteceu?

Menino: – Se você não falar vou te entregar pra nega. Policial, policial, teu cu tá coçando, vou te entregar pra nega. A nega, teu cú ta com manteiga, nega, nega, teu cu tá com manteiga (muitos risos neste momento). – Se você não falar vou te socar dentro da patrulha. Nega, nega, teu cu tá com manteiga. Nega, nega, (fica difícil transcrever neste momento porque ele fala como se estivesse cantando e muito rápido. Muitos risos). Socou, socou dentro da patrulha e daí, acabou.

O que ocorreu foi que o menino esqueceu parte da sua piada e preencheu a lacuna em sua narrativa com uma situação que presenciara sobre um caso de polícia. Parece-me que o que de início era para ser uma piada acabou sendo o relato de um fato vivido pela criança. No esforço do menino resgatar de sua memória o resto da piada, acabou lembrando-se de algo que viu acontecer. Há indícios disso,

principalmente, quando ele contou outra história no quinto encontro, dias depois de ter contado a primeira piada.

Menino: – Profe, sabe por que que o meu pai foi preso? Por causa que ele bebeu muito. O meu pai tava bêbado. Daí ele... Daí a mãe chamou a polícia, daí ele foi preso.

Pesquisadora: – Quando isso aconteceu?

Menino: – Amanhã. A minha mãe me contou. Ele saiu da cadeia e foi lá em casa. Foi lá, dormiu e daí palô. Palou de beber um pouco.

A primeira narrativa do menino, com algumas palavras de difícil entendimento, pausas, palavras inadequadas para aquele contexto, reflete elementos culturais que constituem suas vivências e que precisamos (re)conhecer. É válido dizer que algumas das palavras mencionadas por esta criança podem nos causar pudor, enquanto que, no seu cotidiano, são ocorrências comuns e necessárias, já que se fossem substituídas por vocábulos científicos não seriam entendidas. O fato é que precisamos reconhecer que o menino começou sua piada trazendo uma estrutura mais próxima da narrativa da literatura, mas para terminar lançou mão do mundo do seu cotidiano, da sua vida.

Assim é que a segunda narrativa do menino está diretamente relacionada à sua vida, à sua família – ao seu pai. De minha parte, enxergo uma articulação entre as duas produções do menino (a piada e o relato), uma vez que, a rigor, ambas tratam de um mesmo assunto: um caso envolvendo a polícia. Mas é a partir da segunda produção do menino (o relato) que eu consigo realmente constatar que a “piada” que ele contou ainda no primeiro encontro retratava uma experiência sua, algo que ele viu, e introduziu na sua piada (refiro-me a “Socou, socou dentro da patrulha”, que no relato surge da seguinte forma: “meu pai tava bêbado [...] Daí a mãe chamou a polícia, daí ele foi preso”). Também é interessante observar a noção de temporalidade de que o menino se utiliza para organizar o seu relato. Quando lhe perguntei “quando isso aconteceu?”, supondo um tempo passado, ele respondeu-me: “amanhã”, que seria um tempo futuro.

A partir dessas duas narrativas do menino, fica então claro que não se trata apenas de histórias da literatura, mas de narrativas relacionadas à vida daquela criança. É importante também observar os elementos culturais que apareceram nas narrativas do menino, não apenas inseridos no contexto da sua história, mas principalmente nas formas de linguagem e em algumas palavras utilizadas por ele. Neste ponto, vale recordar um dos apontamentos de Engel (2000, p.71) sobre

narrativa: “usamos histórias para formalizar nossa experiência”, do mesmo modo que as histórias “refletem nossa cultura”.

No entanto, ao me referir a algumas palavras que o menino utilizou, eu não quero, com isso, dizer que a cultura erudita seja melhor que a cultura popular. Ao contrário, confrontado com essas narrativas, em especial a piada, senti o quanto a escola é importante enquanto espaço social e cultural, uma vez que garante e permite às crianças o acesso a outras formas de cultura. Sobretudo, sinto-me também responsável por esse processo de oferta.

Na sequência, apresento outras piadas que apareceram nas rodas de histórias.

– Não é história, é uma piada. Era um dia uma mulher, tava passando e o papagaio falou: - Nega, nega, comi teu cu com manteiga. Daí, daí o, daí a mulher falou: - Se tu não pará de fala isso, eu te levo lá pro padre. – Nega, nega, comi teu cu com manteiga. Daí levou lá pro padre. Daí ele falou: - Padre, padre, comi teu cu com vinagre. Daí o padre falou: - Se tu falá mais uma vez eu te levo lá dentro do banheiro e coloco você no vaso e puxo descarga. Daí falou: -Padre, padre, comi teu cu com vinagre. Daí, daí o padre pegou ele e levou lá dentro do banheiro e colocou no vaso e puxou descarga. Aí foi pra ir, foi lá pra baixo, daí ele falou assim: - Eu vou indo, eu vou, eu vou, pra ilha do cocô.

(Daniele, 6)

– É uma piada, é bem assim.

– Um dia um bêbado tava drento de uma lotação. Daí, daí ele desceu da lotação, daí ele tinha um mercadinho, daí ele pediu uma cachaça, tá. Daí ele tomou. Daí ele entrou drento de uma outra lotação. Daí uma mulher tava com um bebê, daí o bebê não queria mais mamar, daí a mamãe disse: - Mama nenê, mama, se não eu vou dar para o tio, tio, mama nenê, se não eu vou dar para o tio tio. – Tó tio, tio, quer tomar? Daí ele disse: - Quero, só pra mim tomar um remedinho. Daí tá, desceu, daí bateu numa porta: - Pam, pam, pam. - Seu marido tá em casa? – Não. – Que fino! – Pam, pam, pam. – Quem é? – Sou eu. – Seu marido tá em casa? – Não! – Que grosso. – Pam, pam, pam. – Quem é? – Sou eu. – Seu marido tá em casa? – Não, ele saiu para beber. – Ta! Daí, daí ele tava lá fora, daí ele disse: – Ai, essa água tá muito gelada! Que, que ele tava lá fora e tava chovendo. Daí, daí ele foi dormir na casa da mulher e daí ele dormiu na cozinha. Daí ele disse: –Tá vindo um monte de mosquito. É, daí a mulher disse: – É só apagar a luz que, que sai tudo. Acabou.

(Geovana, 6)

– Era uma vez uma muié tava de carro e o papagaio tinha dito: – Ó muié pelada! Daí ela ficou dizendo: - Para, se não eu vou cortar teu rego. – Ó muié pelada! – Para! Daí ela pegou e surrou ele. Daí ele: – Oh muié pelada! Ficou só gritando assim.

(Thainara, 6)

Considero que as piadas nos revelam muito sobre as representações culturais das crianças. Por isso, retomo o que foi discutido ainda no primeiro capítulo desta dissertação: os enunciados estão diretamente vinculados à vida (BAKHTIN, 2003). Isso se comprova por meio das produções orais das crianças, especialmente as piadas, que evidenciam aspectos ideológicos, morais e de preconceito, isto é, as “vibrações sociais” que atravessam o discurso das crianças (JOBIM E SOUZA, 1994).

Tendo de novo em vista uma das perguntas centrais da pesquisa – de onde vêm as narrativas das crianças? –, constato que as produções orais classificadas como piadas podem ter sido conhecidas através de outras crianças ou de adultos com quem os participantes da pesquisa interagem. Outras circunstâncias também podem estar na origem das narrativas: Gustavo, por exemplo, ouviu no rádio uma música e depois a contou como uma piada. De qualquer forma essas narrativas são produtos das interações sociais das crianças: elas as produziram nas rodas a partir de seus meios sócio-culturais.

Histórias da televisão e do rádio

A televisão e o rádio são “vozes sociais” que serviram de referência para as produções orais das crianças. Isso foi constatado ainda durante as entrevistas individuais, no curso das quais as crianças mencionaram os programas de televisão que costumavam assistir, sendo os desenhos animados e as novelas os mais apontados. Após ouvir diferentes histórias nas rodas, é possível reconhecer que as histórias trazem situações e personagens que fazem parte do universo da televisão. Há situações em que os personagens são da literatura infantil, como a “Chapeuzinho Vermelho”²⁸, mas o enredo da história, não. Aconteceu também de a narrativa iniciar-se com uma versão da

²⁸ É válido dizer que a história da “Chapeuzinho Vermelho” é originalmente uma narrativa oral coletada pelos Irmãos Grimm no século XIX. Bettelheim (1985) faz uma análise desse conto.

literatura infantil e terminar com uma de muitas versões vistas na televisão.

É válido dizer que as histórias que as crianças contaram não são enredos que correspondem exatamente aos que elas disseram ter visto na televisão ou no rádio. O que ocorre é que as crianças trouxeram personagens e características de situações vistas ou ouvidas nesses meios de comunicação. Essas histórias mostram como a televisão e o rádio influenciam as produções orais das crianças, determinando relações entre a imaginação infantil e o que é recebido das grandes mídias, uma vez que as crianças envolveram elementos da literatura e das suas experiências com os da sua própria imaginação.

Olhando ao seu redor, entre risos tímidos, a menina Leandra um dia nos contou:

– Ai eu sei que passou na TV lá um negócio que, que eu sabia o nome, só que agora eu esqueci. É... era Chapeuzinho Vermelho, só que não era esse, é, era outro esse cachorrinho. Era, era assim, o cachorrinho se escondia, daí o home ia lá e achava ele e saía, e daí, quando ele saía o cachorrinho aparecia, daí quando saía ele, ele ficava, daí o cachorrinho saiu de lá, que daí ele saiu, ficou lá, que daí fechou a porta. O cachorrinho ficou lá escondido e não conseguia abrir a porta, que daí o cachorrinho foi lá e conseguiu destramelá tudo, que daí ele achou que, o que que ia fazer, que daí ele tinha uma chave da casa dele, daí ele abriu. Daí o cachorrinho saiu foi lá pro rio e daí, daí ele, daí o homem também foi e achou ele. Daí estavam trancados os três, daí o home pegou e surrou ele.

Pesquisadora: – Como foi isso?

Leandra: – Surrando... (outras crianças diziam enquanto: “com uma vara, uma varona”). – É, com chinelo. Só!

(Leandra, 6)

Nessa produção de Leandra, observamos como ela inicia sua narrativa dizendo que “passou na TV lá um negócio que, que eu sabia o nome, só que agora eu esqueci”. Para resolver tal impasse e preencher a lacuna deixada pela memória, ela decide inserir o enredo da “Chapeuzinho Vermelho”. No entanto, ela não segue o roteiro dessa história da tradição oral. Em lugar disso, busca no repertório de sua imaginação, a partir de suas experiências (cf. VIGOTSKI, 1998) o complemento para a história, que mais uma vez tem um “cachorrinho” como personagem. Bonito ver também como a Leandra retrata na sua produção oral, por meio da linguagem, características culturais do seu

modo de falar: “o cachorrinho foi lá e conseguiu destramelá tudo”. Mais uma vez, vale dizer, a narrativa de Leandra é produto da suas interações com as diferentes “vozes sociais” que constituem sua realidade, entre elas, a televisão e a literatura.

– Era uma vez uma muié bem pobre e um filho. Até que um dia a mãe dele disse pra ele vender a vaquinha e ganhar dinheiro. Daí ele foi e comprou, e ganhou feijão pra comer. Só que daí ela jogou pra fora e cresceu um pé de feijão quando ele foi ver. Daí ele subiu até o topo e daí entrou numa casa e o gigante ficou atrás dele. Daí, daí ele desceu com tudo. Daí disse pra mamãe chamar um, ah..., um machado. Daí ele cortou e quando ele desceu o pé de feijão caiu em cima dele e ele morreu. Depois eu assisti o desenho do Pica-pau que ele, o filho do gigante, daí queria comer o Pica-pau.

Pesquisadora: - Conta pra nós esta história!

Gustavo: – É que daí ele queria comer o Pica-pau e fez uma galinhada e colocou ele dentro. Só que depois ele saiu e colocou um monte de pimenta e daí deixou ele, quando tava pronta ele comeu. Só que ele tava deitado na cama do pai dele e era bem grandona. E daí ele comeu aquela sopa, só que não era de Pica-pau, era de pimenta. Ele comeu e teve que tomar cinco gole de água. E daí fim. Só!

(Gustavo, 6)

Observamos, no caso da narrativa de Gustavo, o desenho animado (Pica-pau) enriquecer o roteiro de sua história. O menino começou narrando uma história da literatura infantil (João e o Pé de Feijão), mas, graças à sua capacidade imaginativa e de criação, ele a (re)elaborou, tornando-a uma história singular. A propósito, cabe recordar neste momento a educação que se dá pelos meios, segundo Jobim e Souza e Salgado (2008, p.219-220), “especialmente pelos desenhos animados” e pela “cultura lúdica”. Para as autoras, os desenhos animados não cessam “de povoar o imaginário infantil com novos personagens, fantasmas, cenários, atitudes, ideais e valores, ocupando espaços de conversa, de jogo e de convivência, fato que pode ser constatado na narrativa de Gustavo.

Em outra situação, Gustavo e seu colega Pablo chegaram à sala para o encontro dos grupos focais munidos de figurinhas de personagens do desenho “Dragon Ball Z”, a que assistem na televisão todas as manhãs. Então, aproveitei tal situação para saber mais sobre os tipos de desenhos que as crianças vêem e o que poderiam me contar sobre o assunto. Para começar a conversa, perguntei se um deles sabia alguma

história desses personagens das figuras para contar. Prontamente os dois iniciaram um diálogo comigo.

Pablo: – Esses negócio aí passam na TV depois, no finalzinho da “TV Globinho”. Daí todo dia nos assistimos um pedaço só, por causa que nós temos que ir pra aula .

Gustavo: -- A parte mais legal é que esse daqui (aponta para uma figura) tem que dar banho no Majin Buu, fazer comida pro Majin Buu.

Pesquisadora: E você sabe alguma história do Majin Buu?

Gustavo: – É que ele mata todo mundo. É que ele tem poderes. Ele tem mil poderes. Ele tem poder desse negocinho aqui (aponta para uma figura) de se transformar em gelatina pra comer e em bolachinha de chocolate pra comer.

Pesquisadora: – E como que é o Majin Buu?

Pablo: – Não existia ainda o Majin Buu né. Daí esses daqui (aponta para uma figura) destruíram tudo o bem, daí depois eles pegavam tudo os poderes. Daí nasceu esse, o Majin Buu.

Tendo em conta essa interação verbal entre mim, Gustavo e Pablo, gostaria de falar sobre o papel, enquanto pesquisadora, de interagir com as crianças a fim de estimulá-las a contar mais sobre seus relatos. Trata-se de intervenções que ocorreram em várias situações, envolvendo diferentes narrativas. Para conduzir o processo, eu fazia algumas perguntas como “E você sabe alguma história...?”, “Como foi isso?”, “E como é...?”, “Onde você conheceu...?”, que ajudavam a tornar a interação com as crianças mais produtiva.

A propósito, Perroni fala da importância do papel do adulto no processo de desenvolvimento do discurso narrativo da criança. Para Perroni (2002, p.226), “são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade, e é respondendo àquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas”. Além disso, é também nessa interação entre a criança e o adulto que se estabelecem implicitamente relações e acordos entre os interlocutores, acordos que se constituem como “um dos fatores da identificação pela criança do *que, quando, para quem* narrar” (PERRONI, 2002, p.230).

Seja como for, os programas de televisão que as crianças costumam assistir, especialmente os desenhos animados, fizeram com que as crianças trouxessem para a roda de histórias algumas canções que elas tinham em suas memórias.

Leandra inicia a narrativa cantando:

– Toocou o telefone... não. É, é, Tchau Tani, tchau tartaruga, tchau, o que mesmo? (tenta lembrar) E tchau passarinho. -Então tá, tchau. E daí começou. - Tocou o telefone! (cantando). – Tem algum animal, tem algum animal por aí?! Daí, uu, uu! – É o passarinho! Daí salvaram o bichinho! Salvaram o bichinho! E,e,e daí eles foram salvar, daí voltaram. – Brigado Super Fonze! Daí foram pra casa e acabou. Passou na TV, daí eu cantava junto.

(Leandra, 6)

Outra evidência de que as crianças relacionam as narrativas com o que costumam ver na televisão é o exemplo da história de terror contada por Kelvin, que tem como personagem o Michael Jackson. O momento em que essa história foi contada é o mesmo em que a mídia falava muito sobre a morte do cantor, o que pode ter sido referência para a imaginação e a criação de Kelvin.

– Era uma vez uma mulher que tava. Eu vou contar a do Michael Jackson. Era uma vez o Michael Jackson tava indo, tava caminhando com a mulher, com a amiga dele daí os lobisomem veio daí pegou a mulher. Daí o Michael Jackson se virou em lobisomem morto e caiu. Daí ele dançou a música dele. Daí a mulher coreu pra dentro de uma caixa. O Michael Jackson foi dentro da caixa com os lobisomem e daí ele deu risada pra um lobisomem.

Pesquisadora: – Onde você conheceu esta história?

Kelvin: – É da música que o meu pai tem. Ele escuta todo dia.
(Kelvin, 6)²⁹

Com base nos exemplos apresentados, a relação que faço entre a televisão e as histórias das crianças é que esse meio de comunicação engendrou interferências na produção das narrativas orais das crianças. Essa relação é possível de se fazer resgatando os próprios dados coletados nas entrevistas individuais que realizei com as crianças. Vale lembrar que os programas de televisão mais indicados pelas crianças foram as novelas e os desenhos “Pica-pau”, “Dragon Ball Z”, “Bom dia Companhia”, “Mona Vampiro” (TV Cultura), “A vila Sésamo”, “O super fofo” (TV Globinho), os quais sabemos que passam em horários da manhã, alguns à tarde e outros à noite (a exemplo das novelas apontadas). Importante considerar que entre os personagens que

²⁹ Outra evidência com relação à narrativa de Kelvin, é que sua produção pode ter tido como referência o desenho da capa do CD de Michael Jackson (*Thriller*) em que o cantor está entre lobisomens.

apareceram nas produções orais das crianças estão os mesmos dos desenhos e programas citados.

Por outro lado, durante as entrevistas, perguntei às crianças se elas se lembravam de alguma história para contar, e as respostas foram: “O sítio do Pica-Pau”, “Chapeuzinho Vermelho” e o “O João e o Pé de feijão”, entre outras. Ora, essas mesmas narrativas já haviam sido citadas anteriormente pelas crianças. Eis uma evidência de que esses enredos fazem parte de seus contextos culturais.

Outro dado também importante das entrevistas diz respeito ao tempo que as crianças disseram brincar: “depois da aula”, “sábado e domingo”, “bem tardinha”, “ao meio-dia”, “tarde” e “de noite”. Relacionar o tempo durante o qual elas disseram brincar com os programas de televisão apontados pelas crianças pode ser, para mim, uma evidência de que, quando elas não estão na escola, passam um bom número de horas vendo a televisão (os desenhos animados e as novelas que elas apontaram, algumas da sessão da tarde). Evidência disso é o relato de Pablo: “Esses negócio aí passam na TV depois, no finalzinho da TV Globinho. Daí todo dia nos assistimos um pedaço só, por causa que nós temos que ir pra aula”. Esse relato pode ser mais uma demonstração de que as crianças dividem parte do seu tempo entre brincar e ver televisão (se é que essa última atividade não consuma um tempo ainda maior). Mas, como diz Pereira (2008, p.224) “tão ou mais importante que o tempo ‘gasto’ a ver TV são as condições da recepção televisiva”.

Girardello (s.d. , p.03), ao discutir a incidência da cultura midiática nas narrativas orais das crianças, observa que “a televisão – enquanto meio – por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança”. Isso significa que é preciso relacionar a televisão aos contextos sócio-culturais da criança.

É importante dizer, por outro lado, que a televisão “assume um espaço-tempo relevante no cotidiano das crianças; conta-lhes histórias, faz apelo à sua fantasia e imaginação, mostra-lhes acontecimentos, pessoas e lugares a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço” (PEREIRA, 2008, p.222).

De todo modo, não pretendo me estender em discussões que busquem decidir se a televisão traz elementos positivos ou negativos para as crianças. Claro, não quero negar o valor dessa discussão; meu objetivo, porém, é me deter apenas em apresentar, por meio das

produções orais das crianças produzidas nas rodas de histórias, o que constatei a respeito de algumas interferências culturais na vida delas.

Por fim, enfatizo, na trilha dos apontamentos de Girardello, que ficar apenas pontuando posições favoráveis ou desfavoráveis à televisão seria compartilhar o pensamento de que não é necessário haver transformações na produção de imagens, conteúdos e linguagens próprios para a criança, deixando de lado uma cobrança necessária: responsabilidade e comprometimento de quem as produz.

Narrativas pessoais

Esse tipo de narrativa muitas vezes é o contexto em que as crianças contam algo de mais íntimo de suas vidas e que apresenta uma “verdade” relacionada às suas experiências (PERRONI, 2002). As narrativas pessoais revelam fatos que aconteceram, lembranças boas ou lembranças ruins, que desvendam os mais diferentes sentimentos – alegrias, tristezas e medos – das crianças. Como bem observa Girardello (2007, p. 52) a respeito do processo de produção narrativa da criança, “os relatos de experiência pessoal são considerados um importante espaço de construção social do eu”.

Durante as rodas de histórias com o grande grupo, surgiram poucas vezes narrativas pessoais. Nos grupos menores, os grupos focais, houve uma incidência maior; no entanto, nada comparado com o número de narrativas pessoais que surgiu nas entrevistas individuais. A rigor, o que percebi foi que, no grande grupo, essas narrativas apareceram, mas com outros personagens centrais que não a própria criança (pelo menos, não explicitamente). Tal é, por exemplo, o caso da narrativa de Leandra que apresentei anteriormente, “o cachorrinho que não sabia ler o alfabeto”.

Poder ter estado com as crianças em diferentes situações (roda com grande grupo, roda com grupos menores e sem roda) mostrou-me que, para as crianças, falar sobre si mesmas, sobre coisas que acontecem em casa ou sobre tópicos que estão diretamente relacionadas a elas, não é algo tão tranquilo num grande grupo. Mas uma situação mais íntima, com menos pessoas, fez com que elas se sentissem mais seguras para tratar de determinados assuntos. Considero que isso está relacionado às condições da comunicação discursiva, assim como com a interação entre os participantes, que determinam os enunciados. (BAKHTIN, 2003)

Os encontros mais íntimos, ademais, proporcionaram às crianças um espaço de escuta diferente. Em particular, a entrevista semi-

estruturada permitiu uma relação com as crianças que as deixou mais soltas e livres para falar sobre as questões que estavam no roteiro da conversa. Dentre elas, eu aponto a invocação de lembranças boas e ruins das crianças. Foram elas que mais as impulsionaram a produção de narrativas pessoais. E por esta razão as identidades das crianças foram preservadas quando se referia às narrativas que tratavam sobre as piores lembranças, pois são relatos que não foram narrados na roda para o grande grupo, e sim num momento particular.

É importante dizer que, a fim de instigar as crianças a contar suas lembranças, utilizei como enunciado: “podes me contar uma das melhores lembranças da tua vida?”. Algumas vezes eu complementei essa fala com outra: “Alguma coisa muito boa que já te aconteceu...”.

As melhores lembranças...

– O aniversário da minha irmã. Nós, nós se escondeu, a hora que ela foi pra se trocar daí nós, daí nós foi. O pai pegou o bolo, daí colocou lá um negocinho de quatro aninho assim. Daí, daí depois que ele arrumou tudo, daí, daí ele diz que pode todo mundo vim. Daí nos comemos o bolo, daí, daí dimo um pedaço prá mãe dela que é minha tia (se refere à colega ao lado).

(Pablo, 6)

– Comer uva! É que às vezes a gente, tinha uva lá no seu Laurindo né, ele trouxe uma baciada de uva pra gente comer junto. Tinha uma árvore com uma sombra enorme e daí a gente comeu lá. Só que agora tem uva verde.

(Gustavo, 6)

– Foi viajar pra Barracão. Mas agora eu já saí de lá, quero voltar e que fosse de novo férias.

Pesquisadora: - E como foi essa viagem?

– Bem boa! Daí eu ia amanhã tomar banho por primeiro, daí depois a gente ia lá no rio tomar banho, mas não tão perto. E tinha grama e boi que mordida. Mas, um boi tava bem na frente da gente e não mordeu.

(Thainara Siqueira, 5)

– Um dia a mãe fez um pão grande e uns pãozinho e ficou bem gostoso.

Pesquisadora: E de que mais você lembra?

- Quando a mãe guarda dinheiro para comprar banana que eu gosto.

(Carol, 6)

Após ouvir e ler esses relatos produzidos pelas crianças como uma das suas melhores lembranças, ocorre-me a seguinte reflexão: mas o que realmente é uma “boa lembrança”? Para as crianças da pesquisa, foi a festa de aniversário surpresa da irmã, a “baciada de uva”, “viajar” ou – como no relato de Carol, intimamente relacionado com determinadas condições sócio-econômicas – foi a lembrança do “pão grande” e da “banana que eu gosto”. Na narrativa da Carol, mesmo tratando-se apenas de um “embrião” de história, foi possível identificar uma experiência sua e (re)conhecer o que ela considerou mais importante e significativo para contar. (ENGEL, 2000, p.72). Além disso, seus enunciados permitiram reconhecer no “embrião de história” as coisas da sua vida e o que para ela fez sentido narrar naquele momento (como uma boa lembrança). O narrado, por isso, converte-se em uma história “completa”.

Importante pensar que, a partir da pergunta que fiz (“podes me contar uma das ‘melhores lembranças’ da tua vida?”), a Carol selecionou a seguinte experiência: “Quando a mãe guarda dinheiro para comprar banana que eu gosto”. Eis, sem dúvida, um enunciado que revela vários aspectos sociais, econômicos e afetivos da vida dessa criança – aspectos estes que habitam a fronteira do “dito com o não-dito”, do “verbal com o não-verbal” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, s.d., p.7-8), formando uma “unidade indissolúvel” entre o discurso e a vida, ao mesmo tempo em que expressam as “vibrações sociais e afetivas” da vida da Carol (JOBIM E SOUZA, 1994, p.105).

As piores lembranças...

Para instigar as crianças a contar suas lembranças ruins, eu utilizava o enunciado: “E uma das piores lembranças da tua vida?”

Exemplo 1

– Um dia que foi meu aniversário meu vô bebeu tanto que daí começou brigar com minha vó e queria ir para casa e queria ir pra casa sozinho. Daí a minha vó começou chorar um pouco, daí ela disse: – Eu vou ir junto com você. Ele disse: – Não. E ela pegou e foi junto com ele e com uma mulher lá, a Inês que ela me deu um presente pro meu aniversário.

(menina,6)

Exemplo 2

– A pior mesmo foi quando no meu aniversário, que daí vem o meu aniversário e ninguém me deu nada. Daí eu fiquei esperannndo tudo dia. Daí ninguém me deu nada .

(menino, 6)

Exemplo 3

– Cortar minha cabeça. É, uma bicicleta passou por cima de mim. É que eu sou meio loquinho (risos). Eu não olhei os dois lados da rua, corri e a bicicleta me pegou. Daí eu fui pro hospital. Eu tinha quatro aninhos.

(menino, 6)

Exemplo 4

– Um dia que eu caí de cima do carro. Daí eu fui pra policrínica, daí minha mãe foi junto, daí ela falou assim: -- Jesus se ela não morrer, daí ela, daí ela falou que ia parar de usar calça, daí ela parou e vai na igreja.

(menina, 6)

Exemplo 5

– Hum, minha mãe briga muito comigo, quando a gente se, quando a minha mãe, quando daí. Hum, um dia já deu um fervero lá em casa queee, que a vó queria morrer, não deixaram. Daí a vó saiu chorando, daí minha mãe foi de atrás e não deixou fugir. Daí disse vou pegar a Leandra e vou ir lá pra fia, e não foi!

(menina, 6)

Exemplo 6

– Um dia eu tava brincando com uma faca e o caderno de fazer um buraco nele. Eu fui colocar e deixei na minha perna e daí foi na minha perna. E daí eu comecei chorar. A minha mãe e a minha tia moravam perto. Daí a minha tia me levou no médico, daí eu fiquei. Daí outro dia eu sarei, daí quando no outro dia eu e o Vítor nós tava brincando com a bicicleta dele e daí uma menina, ele falou pra nós se abaixar que a menina deu uma pedrada em nós dois. E ele se abaixou e eu não escutei, e a menina me deu uma pedrada e terminou.

(menina, 6)

Interessante foi ver a resposta de outra menina (6 anos) quando lhe perguntei sobre “a lembrança de algo ruim”:

– Não gosto de cenoura e de abacaxi porque me dá coceira na língua.

Então, eu retomei a pergunta de um outro jeito: “– Mas Carol, você lembra alguma coisa ruim que já te aconteceu?”. Ela então me relatou o seguinte:

– Eu finquei banana com abacaxi e me deu uma dor de barriga, daí eu gumitei tudo.

Diferente das lembranças anteriores, surge nessas produções o que as crianças consideraram “lembranças ruins”: acidentes, machucados, brigas em casa e até mesmo suas decepções, como no caso do menino (exemplo 2), que não ganhou um presente de aniversário, ou a dor de barriga da menina. Como eu disse anteriormente, as crianças, nesse tipo de narrativa (pessoal), produziram seus relatos a partir das coisas que estavam no mais íntimo de suas vidas, como a família, suas emoções e sentimentos, que revelaram muito sobre suas subjetividades e vidas sociais.

Identifico no relato de uma das meninas (exemplo 4) algo bastante sugestivo de elementos da sua vida social e cultural. Isso acontece principalmente quando ela discorre sobre o que a mãe disse no hospital quando ela se machucou: “Jesus, se ela não morrer, daí ela, daí ela falou que ia parar de usar calça, daí ela parou e vai na igreja”. A mim parece-me se tratar de uma promessa da mãe, que envolve questões religiosas e culturais. Mesmo não estando explícitas no discurso da narradora, tais questões deixam-se entrever no encontro do “dito com o não-dito” desse discurso verbal.

Já no relato do exemplo 5, ela se refere a uma briga que aconteceu em casa – ou, como ela disse, “um fervo lá em casa”. A narradora insere em sua produção oral algo bastante pessoal das relações da sua vida familiar. De meu lado, pude compreender melhor esse relato da menina, durante uma conversa³⁰ com seus familiares, fiquei sabendo que quem cuida dela não é a sua mãe biológica, mas a sua avó. Curiosamente, dias depois, a menina relatou na entrevista individual esse episódio que aconteceu em casa.

³⁰ Essa conversa aconteceu num dia em que a avó da menina foi levá-la para um dos encontros focais no período contrário ao de aula.

Os medos...

– Não aconteceu ainda. Mas eu não quero que aconteça (risos). Que cortem minha barriga quando eu tivesse grande e daí tivesse com bebê na barriga.

Ela continua:

– Não aconteceu. Quer dizer, aconteceu. Hoje eu quero que compre alguma coisa para matá ele, rato. Eu tenho medo de rato. Que eles mordem e tem lá em casa. Não aconteceu nada, mas eu tenho medo que eles me mordam de noite. Eles ficam andando pelas aquelas coisa de cima lá da nossa casa assim, pra lá e pra cá. Daí ficava o dia inteiro um ratinho em cima mostrando a cabeça. Quando a gente falava ele voltava pra lá. Daí quando a gente parou quieto ele foi lá e daí ele foi pra lá.

(Thainara Siqueira, 5)

– Ó profe, sabia que eu vi uma baratona lá em casa? Sabia que um dia eu e minha irmã tinha que tirar tudo as coisa de lá, minhas roupa, a roupa do meu irmão e da minha irmã e os colchão pra fora, e até meu coelho teve que tirar, porque elas tinham fogo e tinha veneno e quase que matou minha irmã e eu, e meu irmão, e o Ale. Porque daí ele tava lá, e daí barata, barata! Quando ela queria tirar o ar pra fora tinha que tirar ele. O Ale viu o coelho pra fora. A barata tinha fogo lá, daí tinha que tirar tudo pra fora.

Pesquisadora: – Como é isso?

Leandra: – Porque elas parecem de noite e de dia. É as barata grandona!

Pesquisadora: – E você tem medo de barata?

Leandra: – Ahã! Todo mundo tem lá em casa.

(Leandra, 6)³¹

Quando se tratava de narrar as “lembranças ruins” de suas vidas, as crianças também inseriram em suas produções os seus medos. Sentimentos e emoções estão, pois, contidos nessas produções, até mesmo medo de futuros distantes, ainda que possíveis, como é o caso do relato da Thainara: “Que cortem minha barriga quando eu tivesse grande e daí tivesse com bebê na barriga”. Em outras conversas com Thainara, pude compreender melhor porque ela havia mencionado esse medo entre as suas “lembranças ruins”. Penso que isso pode estar relacionado ao fato de que sua mãe, naquele momento (dias próximos ao da entrevista),

³¹ Esta narrativa está sendo recontada por conter elementos que a caracteriza também como uma narrativa pessoal. Porém a mesma já foi apresentada no conjunto de histórias com animais.

havia feito uma cirurgia cesariana para o nascimento de mais uma criança.

Já a narrativa de Leandra sobre as baratas, ela a contou durante um encontro dos grupos focais, não estando a situação relacionada especificamente com alguma pergunta que fiz sobre “lembranças ruins”. Em todo caso, também se trata de uma narrativa pessoal na qual ela revela os seus medos.

Histórias que viram, viveram ou que alguém contou...

– Era uma vez uma menininha tava saindo da escola. Uns piá tava lá parado, é, na frente do pé de coqueiro e os piá pediram pra menina tirar coquinho pra eles, só pra eles vê a calcinha da menina. E daí um dia eles falou assim: – Se você tirar pra nós, é, eu dou , é dez reais pra tu. Daí elas foi e tirou e eles viram a calcinha dela e deram pra ela dez. Daí ela foi lá e disse pro pai dela e pra mãe dela que ela ganhou dos piá, que ela foi tirar lá pra, coquinho pra dá pros piá e a mãe dela falou: – Por que você foi tirar, só pra eles vê a calcinha de vocês?! O meu irmão que me contou.

(Daniele, 6)

– Sabia que ontem eu não vim na escola, eu fui, eu tava viajando?

Pesquisadora: – Pra onde você foi?

Victória: – Eu fui lá pro interior com a minha tia.

Pesquisadora: – E como foi essa viagem?

Victória: – A gente paremo, daí a gente foi no rio nadar, daí a gente, depois que nós voltamos daí nós fomos lá, lá pra casa da minha tia. Daí ela vende sorvete, daí eu chupei um monte! Eu acho melhor lá do que aqui, porque lá tem menos barulho e não tem nada pra incomodar.

(Victória, 6)

– Um dia eu fui, eu fui viajar daí eu vi ummm... eu vi ummmm, uma coisa na janela do carro. Daí eu abri e daí ficou atrás do carro de volta. Daí eu olhei, eu olhei atrás do carro, era ummm, um, como é que é? (silêncio). Uma pessoa, daí eu e meu pai paramos o carro, a pessoa tava escondida atrás do porta-malas. Daí a gente deu luz né, daí quando eu fui olha era um cachorrinho que eu tinha.

(Stephany, 5)

– Era uma vez, eu tava dormindo, a minha mãe me contou essa história do lobisomem. Daí quando eu escutei era ele que tava contando. Ele ficou

embaixo da casa.

(David, 5)

– Era uma vez, um home, ele foi sair e deixou o bebê e a mãe. Como é que é mesmo? E a mãe tava dormindo junto com o bebê e daí o bebê, e daí o bebê choló e a mamãe se levou um susto. Acabou.

(Eduardo, 5)

Interessante a produção de Carol, tendo em vista que ela contou essa história quando eu lhe perguntei quando e em que situação ela ouvia histórias. Vejam o que ela, em seguida, disse:

– De noite, assim, eu escuto quando eu to dormindo: – Carol, Carol, Carine! De noite. Daí quando eu abro e vou lá, dechaveio a porta, não é ninguém. Daí quando eu vou pro quarto de novo: – Carol, Carine! (com voz sussurrando).

(Carol, 6)

A partir dos estudos de narrativa que realizei (Capítulo II) a fim de subsidiar a análise das produções orais das crianças, identifico essas produções como “casos” que permitiram às crianças liberdade para narrar suas criações. Mesmo não encerrando necessariamente uma “verdade”, tiveram como referência eventos das experiências das crianças, talvez até em sonhos, os quais elas organizaram de acordo com as suas lembranças (PERRONI, 2002, p.76). Assim, tudo dependia apenas do que e de como elas lembrassem para contar.

Identifico nas narrativas de Daniele e de Victória diferentes eventos. No caso de Daniele, foi o irmão quem presenciou um fato e lhe contou. No caso de Victória, ela mesma viveu a experiência (um passeio). Ainda com relação à narrativa de Victória, é muito interessante ver como ela expõe uma visão de mundo na sua produção, ao comparar a vida no interior (onde realizou o passeio) com a vida na cidade: “Eu acho melhor lá do que aqui, porque lá tem menos barulho e não tem nada pra incomodar”. A passagem, de resto, instiga a imaginar a que exatamente Victória se referia ao dizer que, no campo, não há “nada para incomodar”.

Insiro nesse conjunto de produções a história de Eduardo, porque ficou evidências que levaram a conclusão de que tal narrativa retrata uma vivência sua. Afinal, quando ele mencionou na narrativa o

“piazinho/pequeninho”, parece-me possível que esse personagem seja ele mesmo, pois Eduardo é uma das crianças menores da turma e, ademais, apresenta estrutura física de uma criança pequena.

– A mamãe e o papai. Era uma vez uma mamãe foi passear e daí o papai ficou em casa todo dia e a mamãe só xinga ele só pra não sair. E o filho: – Ó, mãe, deixa o pai sair, tá! Daí só respondia a mãe o menininho. Daí a menina assim: – Para, piazinho, para, se o pai quiser ficá em casa, ele fica, tá bom? E daí o papai foi lá na cama dormiu um sono e daí vem um pequenininho na casa dele, vai lá dormir junto com ele. Daí acabou.

(Eduardo, 5)

Na seqüência, apresento as histórias de Leandra, que também apareceram no conjunto de histórias com animais, mas que, por tratarem de experiências de vida da narradora, arrolo entre as narrativas pessoais.

– Era uma vez um gato, brigava com o cachorro e o cachorro saía. Daí eles ficavam na casa. Daí quando a mulher chegava dentro da casinha o cachorro saía e se escondia. Daí em cima da casinha. Daí um dia ele trepou em cima de uma casa que quebrada ele caiu. Daí ele gritou. Daí o cachorro tava escondido e trepou no teto e daí ele caiu. Daí ele trepou mais uma vez e caiu de novo. Daí a mulher foi ver se ele tinha caído em cima da cabeça dela e daí ela tinha falado assim que, quem que tava na cabeça dela e daí ele disse que sim. Daí ele saiu. Ela foi dobrar as roupas dela e, espera aí... (silêncio). **Daí ele foi lê o alfabeto e daí ele não sabia e daí ele errou uma palavra e riscou.** Daí riscou tudo a casa da muié. Ele fugiu. Daí a muié foi ver, tava tudo riscado e daí **ela tinha que pegar a esponja e até de manhã tinha que limpar tudo.** Daí quando o caminhão chegou, tinha que mudar tudo as mudança dela pra outra casa. Daí tinha um cachorro dentro da sacola dela. Ela tirou e jogou dentro do rio e ele saiu dentro do rio e o peixe tava atrás dele e não sabia onde que tava. Daí ele foi correndo e um caminhão passou por cima dele e não atravessou. Foi dentro do rio. Daí quando ele deu risada tinha um negocinho quebrado, ele não viu, caiu. Daí, daí tinha animal dentro, daí veio um barco lá e pegou ele. Que daí que ele foi dar risada do barco.

(Leandra, 6)

A propósito, a partir desse conjunto de narrativas pessoais, foi possível identificar que tais produções retrataram lembranças boas e ruins que as crianças revelaram em certo momento de conversas e que estão relacionadas a fatos ou acontecimentos que elas mesmas viveram, como os acidentes, os machucados, as decepções com algumas pessoas

ou o lamento pelas coisas que não aconteceram, como um presente de aniversário que jamais chegou.

Trata-se de histórias que contêm sentimentos de medo, de alegria e de dor, mas, sobretudo, que nos fazem, enquanto leitores e ouvintes, imaginar como eram os sabores e os lugares da boa lembrança que resgatam. Por meio delas, é possível imaginar, por exemplo, como era o sabor daquela baciada de uva, o sabor do sorvete, as sensações envolvidas na espera da festa do aniversário-surpresa, o frescor da enorme sombra da árvore, a alegria do banho de rio, a excitação gerada pela viagem, a voz do lobisomem ou como era a voz que chamava no escuro da noite.

Trata-se de um conjunto de narrativas que faz parte das experiências das crianças, adquiridas no contato com seu meio social e cultural e que serviram de base para o desenvolvimento das suas imaginações como atividade criadora (VIGOTSKI, 1998). Tais experiências alimentaram o enredo das histórias dessas crianças ou serviram como referência para algumas partes de determinados relatos que elas inventavam, mesclando um pouco da verdade vivida com a fantasia imaginada.

Essas produções orais, por outro lado, ajudam-nos a compreender e verificar com maior acuidade que os discursos verbais, os enunciados das crianças, estão inteiramente vinculados à vida, da qual recebem seus significados (BAKHITIN, 2002, 2003). Eis o que torna as produções orais tão importantes e compreensíveis: tais narrativas “mergulha[m] a coisa na vida do narrador”(BENJAMIN, 1994, p.205).

Literatura infantil

Em todas as rodas de histórias, apareceram relatos que tiveram como referência o repertório narrativo da literatura infantil, um “gênero literário” que apareceu durante o século XVIII e cujo nascimento “decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola” (ZILBERMAN, 2003, p. 33). No entanto, é preciso recordar a origem oral dos textos que compõem boa parte do acervo da literatura infantil, dentre os quais estão os contos de fadas que, “ao longo de séculos (senão milênios)”, são “contados e recontados” (BETTELHEIM, 1985, p.12).

Nas produções das crianças, há histórias que não seguem o roteiro completo dos contos da literatura infantil, mas trazem características que reconhecemos como originárias dessas histórias, como a “maçã

envenenada”, o “lobo”, a “Chapeuzinho Vermelho” (que apareceu como “Chapeuzinho Preto” ou o “Botãozinho Vermelho”). De resto, remissões à literatura infantil vieram sob a forma de certos recursos linguísticos, como é caso de expressões “viveram felizes para sempre” e “era uma vez” ou de referências a princesas e castelos. São elementos que as crianças conheceram pelos livros ou escutando alguém contar e lhes serviram de base para enriquecer sua imaginação e criatividade. A partir deles, num processo de interação com outros enunciados, as crianças puderam criar as suas próprias histórias.

Dentre as histórias da literatura infantil, as que apareceram com uma frequência maior foram “Chapeuzinho Vermelho” (que, em seis encontros apareceu, nove vezes e em diferentes versões) e “Os Três Porquinhos” (que, em quatro encontros, apareceu sete vezes, em diferentes versões). Para compreender melhor o fato de essas histórias terem surgido com tamanha frequência, retomo os dados das entrevistas individuais com as crianças. Observo que, ao lhes perguntar “que histórias já leram ou contaram” e das quais eram capazes de se lembrar, “Chapeuzinho Vermelho” e o “Porquinho” foram bastante citadas, dentre outras (a saber, “A Joanhinha Lelé”, “Qual o sabor da Lua”, “O Rei Leão”, “O sítio do Pica-Pau-amarelo”, “Sítio do Pica Pau”, “Mickey”, “Pato Donald”, “Rapunzel” e “João e o Pé de feijão”).

– Era uma vez três porquinhos, eles vivia na floresta. A mamãe dele diz que eles estavam véio demais, deu dinheiro pra fazer uma casa. Daí compraram um terreno e daí, daí eles fizeram a casa e entraram dentro. E daí apareceu um lobo e daí assoprou, assoprou, derrubou a casa de palha e depois assoprou e derrubou a casa de madeira e depois assoprou e não derrubou a casa de tijolos. E daí ele entrou pela chaminé e colocaram a água esquentar. Ele caiu, esquentou tudo o rabo dele e ele saiu correndo.

(Vitor Gabriel, 5)

– Era uma vez os três porquinhos com sua mamãe, daí ela falou: – Filhinhos, vocês já estão muito grandinhos, vocês, já tá na hora de vocês morar sozinhos. Daí eles saíram. Daí um lobo apareceu e falou: – Vocês não querem comprar lote? Os três porquinhos compraram. Daí um fez a casa de palha, outro de madeira e outro de tijolos. Daí tinha um mais preguiçoso e o menos preguiçoso e um que não era preguiçoso. E daí eles começaram construindo e daí o irmão mais velho disse: - Essa casa vai cair. Disse pro irmão mais preguiçoso. Ele disse:- Essa casa não vai cair. Daí o outro porquinho falou pra ele que a de madeira também ia cair. Daí chegou de noite eles dormiram, daí o irmão mais velho disse pros irmãos: – Irmãos

eu vi o lobo. Daí eles não queriam acreditar no irmão deles. Daí quando ele foi pra casa de madeira, daí eles viram o lobo. Daí foram pra casa de palha. Daí quando viu, o lobo apareceu e tudo os irmãos não quis cuidar do mais velho. Daí foi lá assoprou na casa de palha, depois na de madeira. Daí os dois correram pra casa de tijolos. Ele falou: – Pam, pam, pam, pam! – Quem é? – Sou eu o lobo. – Não vou abri não! Ele falou: - Vou assoprar até mofar e essa casa vai cair. Ele assoprou e não derrubou a casa.

(Ketlin, 6)

– Era uma vez Chapeuzinho Vermelho. A mamãe dela disse que era pra ela ir levar doces para a vovozinha. E daí a mamãe disse que não era pra ir pela floresta. E daí ela foi pela floresta. Daí ela recolheu flores para a vovozinha, daí ela foi pra casa da vovozinha. Daí o lobo veio e disse: - Você está indo aonde menininha? – To indo para a casa da vovó. Daí o lobo, ela pegou e foi pra casa da vovozinha. Daí o lobo chegou primeiro do que ela e daí ele comeu a vovozinha e daí ele se vestiu de vovozinha e daí a Chapeuzinho Vermelho chegou. Daí, toc, toc, toc! – Quem é!?! – Sou eu vovozinha, posso entrar? – Claro, a porta tá aberta. – É, trouxe uns docinhos pra você vovozinha. – Eu vou ir na cozinha fazer chocolate quente. Daí ela veio. – Nossa vovó que, que olho mais grande! – É pra te ver melhor minha filha, netinha. – Que nariz tão grande vovó? – É pra te cheirar melhor minha netinha. Daí: – Que olheira mais grande vovó? – É pra te ouvir melhor. – Que boca mais grande vovó? – É pra te comer! (risos).

(Victória, 6)

– É do botãozinho vermelho.

– Era uma vez o botãozinho. Botãozinho tava brincando de bola, daí depois (silêncio), daí depois apareceu o amigo dele e daí o Botãozinho falou: – Vem cá, vem cá comigo. Daí ele falou não. Daí o amigo do Botãozinho foi lá perto, daí o amigo do Botãozinho foi na praia, daí comprou uma prancha na praia daí, quebrada e daí ele andou e daí caiu no rio e daí se afogou, daí voltou de novo, daí ele morreu e daí que achou que não morreu, daí veio o Botãozinho ajudar ele. Daí pegou no pescoço dele. Daí brigou com ele, daí, vamo cara! Daí ele soltou pum.

(Kelvin, 6)

– Uma vez era Chapeuzinho Preto. Uma vez era Chapeuzinho Preto. Uma vez era Chapeuzinho Preto, daí a mãe dela falou assim, é, pra ela levar uma cestinha pra vovó pra ela comer. Daí, ela foi, foi e a mãe dela falou pra ela não ir pela fro, floresta por causa do lobo. Daí, daí ela foi pela cidade um pouco. Daí, daí encontrou um negócio cheio de coisa do lado dela, daí ela

foi pela floresta. Daí o lobo sentiu o cheiro, e o carpinteiro, ele disse: – Olá moça, é onde que cê vai? – Ela disse: -Eu, eu vou levar uma cestinha de doces para minha vovó. Daí ele disse: –Ah, aonde que é? Ele disse: – É na rua....ah daí ele disse, é bem lá onde que eu tinha, queeee e ele foi correndo e ela colheu umas flores pra vovó e daí ele foi lá e daí chegou primeiro do que ela e comeu a vovó. Daí ela estava indo pra casa, pra vovó. Daí ela bateu a porta e disse assim: –Vovó! – Pode abrir minha netinha. Daí ele disse, ela disse assim: – Meu, vovó por que essas orelhas assim tão grande? –É pra te ouvir melhor. Ela disse assim: - Por que essaa é é , esse nariz tão grande? – Pra te cheirar melhor minha netinha. – E, por que essas orelhas tão grandes? – É pra te cheirar melhor! – Por que esta boca tão grande? – É pra te devoraaarr!!!. Daí ela foi correndo, daí o, os dois caçadores escutou daí matou, mataram o lobo e tiraram a vovó dentro da barriguinha.

Eduardo: (ao lado, prontamente complementa)

– E a vovó foi lá e ofereceu uma xícara de café pro, pros caçador. (Muitas palmas ao final).

(Pablo, 6)

É significativo observar que, mesmo quando as crianças tinham como referência a história da “Chapeuzinho Vermelho” ou dos “Os Três Porquinhos”, há em suas narrativas elementos suficientes para constituir-lhes a autoria. Vejamos, para tanto, os exemplos de Kelvin e Pablo. Kelvin nomeia sua produção como a história do “botãozinho vermelho”, que tem um enredo diferente da versão de “Chapeuzinho Vermelho”. Já Pablo dá à sua produção o título de “Chapeuzinho Preto” e busca seguir o enredo da versão original do conto. Percebo, em todo caso, que sua intenção era produzir uma história que fosse diferente das outras que já haviam sido contadas na roda (refiro-me àqueles referentes à Chapeuzinho Vermelho). Daí chamar o seu relato de “Chapeuzinho Preto”.

Contudo, mesmo quando as crianças tentaram seguir o enredo tradicional, alguns elementos da linguagem tornaram suas produções singulares. Exemplo disso é a história dos “Três Porquinhos” que Vitor Gabriel conta, na qual insere uma característica própria da sua cultura: “A mamãe dele diz que eles estavam véio demais”, referindo-se aos porquinhos. Outro exemplo a citar é a produção de Ketlin, que, ao reproduzir a fala do lobo, o fez nos seguintes termos: “Vocês não querem comprar lote?”. Com certeza, essas passagens são representações do contexto social e cultural das crianças e que, na apropriação que a linguagem proporciona, são inseridas nas suas produções orais.

Bettelheim (1985) considera “Os Três Porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho” exemplos de contos de fadas. De fato, a história “Os Três Porquinhos”, como os conto de fadas em geral, apresenta um final feliz; de resto, o lobo, como sucede aos personagens malévolos do gênero, recebe o castigo que merece. O autor afirma que esse conto impressiona muito as crianças, porque elas se satisfazem com a irritação do lobo e porque a história também dá para a criança uma esperança de que ela pode vencer um inimigo tão forte quanto o lobo.

Segundo Bettelheim (1985, p. 59), a “maldade do lobo é qualquer coisa que a criança reconhece dentro de si mesma”. Já a identificação com os porquinhos do conto “ensina às crianças que há várias possibilidades de progresso a partir [da passagem] do princípio do prazer para o da realidade”. Nesse sentido, o conto em questão “sugere uma transformação que dá muito prazer, porque a satisfação é obtida como um verdadeiro respeito pelas exigências da realidade” (BETTELHEIM, 1985, p. 58).

Por seu turno, a história da “Chapeuzinho Vermelho” ensina que não se deve confiar nas boas intenções de todo mundo e que a ingenuidade pode ser perigosa (BETTELHEIM, 1985). Para Bettelheim, os contos de fadas insinuam soluções relativas a como as crianças devem agir em sua vida. Além disso, são convincentes para a criança porque procedem do mesmo jeito que ela pensa, logrando tranqüilizá-las muito mais do que esforços intelectuais e racionais dos adultos. Ou seja, “a criança confia no que dizem os contos de fadas porque o mundo destes está de acordo com o seu” (BETTELHEIM, 1985, p. 61).

O papel dos contos de fada pode ser atestado nas produções das crianças da pesquisa. Mencione-se, nesse sentido, os relatos de Juliane, uma menina que se demonstrou bastante participativa durante os encontros. A maioria de seus personagens provinha da literatura infantil ou das histórias que ela dizia assistir pela televisão, como as aventuras do Mickey. Princesas, reis, rainhas e castelos sempre estiveram presentes em suas narrativas. Considere-se, a título de ilustração, a história que Juliane contou com base no conto “A Bela e a Fera”.

– Era uma vez uma menina, o pai dela mandou ela buscar um pouco de flores, daí ela viu um castelo, daí a fera tava lá dentro escondido e ela pegou entrou e disse que não havia ninguém dentro do castelo e daí ela dormiu lá. Tinha ninguém daí ela recolheu umas flores, daí que ela viu um jardim e ela pegou e a fera apareceu e daí pediu que era pra levar o pai dela lá com a rosa. Daí ela sonhou que a fera tava morrendo, daí a fera falou assim que a

noite transformou ela, ele, a fera de um monstro. Daí o castelo, apareceu um monte de flores, que tinha pouco no jardim e acabou.
(Juliane, 6)

Há também a história contada por Ketlin, que mistura personagens de dois contos de fadas, “Cinderela” e “Branca de Neve”. Mas o mais importante é ver o modo como ela articulou esses contos e criou a sua história.

– Era uma vez a Cinderela. Ela tinha sua mamãe, daí ela tinha a mamãe dela e daí ela era bem pequenininha e um certo dia a sua mãe morreu. Ela cresceu e um dia ela foi, achou uma casa e não sabia que era dos anõezinhos e ela foi no mercado e uma bruxa apareceu e falou: - Sua moça, você não quer comprar umas maçã? Ela falou: – Quero. Daí ela pegou a maçã e quando ela foi lá pra casa dos anõezinhos ela comeu a maçã e deitou e dormiu. Daí a bruxa tinha colocado feitiço. Só quando um príncipe desse um beijo nela. Daí ela dormiu e os anõezinhos chegaram lá. Daí ela acordou quando um anãozinho foi bem quieto e daí eles falaram: – Quem estar na nossa cama? Daí eles falou: – Não sei. Daí eles foram lá olhar. E quando eles falaram, daí ela falou: – É a Cinderela? Daí os anãozinhos levaram ela lá pro príncipe e ele deu um beijo e eles viveu felizes para sempre.

(Ketlin, 6)

Perroni (2002), ao discutir o desenvolvimento do discurso narrativo, destaca o grande valor das histórias para que as crianças possam acessar “mundos possíveis”. Enfatiza a autora o que a história da “Cinderela” representa para as crianças:

Acreditem ou não as crianças na existência de Cinderela, é a própria possibilidade de criação da ficção através da linguagem que permite à criança utilizar esse poder que a linguagem lhe dá de constituir o ‘não observado’ e reconstituir o passado. (PERRONI, 2002, p.229).

A propósito, como eu disse anteriormente, a literatura infantil não apareceu na roda apenas porque as crianças recontavam narrativas desse conjunto literário, mas também porque as crianças interagiram com tais enunciados e criaram outras histórias, com enredos diferentes. Eis, por exemplo, o relato de Vitor Gabriel sobre “um lobo mau e um ratinho”:

– Era uma vez um lobo mau e um ratinho. O ratinho só queria incomodar o lobo. O lobo pegou e,e, colocou ele dentro do fogão e cozinhou e comeu. E daí o ratinho saiu do fogo, que daí colocou o rabo do lobo lá dentro do fogão e deixou queimar tudinho ele e depois comeu o rabo do lobo. E daí depois colocou o ratinho de volta no fogão. Daí apareceu uma raposa bem grande, foi lá e comeu o lobo e tirou o ratinho de lá e só.

(Vitor Gabriel, 5)

Já Juliane, em sua produção, apresenta como personagem uma “princesa”:

– Era uma vez uma princesa, ela morava so-zinha e, ela morava sozinha é, num quarto e, os outros não deixa ela sair. Ela pegou e saiu pra janela, e daí os outros quando foi ver não estava mais lá e procuraram ela por todo lugar. Ela estava escondida no mato. Daí ela pegou e saiu e viu, viu uma escadona. O irmão pequeno dela desceu lá, tinha só mato, e ela, ela pegou e, e escondeu no mato pros outros acharem ela e, e ela correu, e ela pegou e se escondeu em outro mato e, os outro não acharam. Depois já noite o, um homem conseguiu pegar e trancou no quarto, a janela também, daí ela escondeu debaixo da cama. Daí os outros abriram e saíram pra porta do fundo e, e eles acharam debaixo da cama. Não estava. Só viu ela com a roupa dela, e só!

(Juliane, 6)

Pablo, por seu turno, cita no enredo de sua história um elemento tradicional dos contos de fadas: a “maçã”. Contudo, na sua produção, quem comeu a maçã acabou morrendo – “daí a mamãe morreu” –, à diferença do conto da “Bela Adormecida”, em que a protagonista come o fruto e dorme profundamente. Ou seja, Pablo cria uma história com referências à literatura, mas a torna uma produção diferente, própria.

– Era uma vez uma girafa, daí ela tinha três filhos, daí ela foi pra procurar comida, daí ela achou um leitinho jogado e daí ela pegou e levou pra árvore. Daí um passarinho, né, a mamãe dele veio e pegou, daí (silêncio).

– Eu vou ter que começar de volta.

– Era uma vez uma girafa, daí ela tinha três filhos, daí um era chamado de Carpinteiro, outro era chamado de Bolicomo, outro era chamado de Jacubum. Daí a mamãe foi pra procurar comida, daí ela achou um monte de maçã e mandou ele comer. Daí era uma coruja. A coruja quase que matou os bichinhos dela e daí a mamãe morreu. Daí a bolicoma matou a coruja, daí ele viveram felizes para sempre.

(Pablo, 6)

Observamos como, no processo de criação de uma história, Pablo precisou de um tempo (silêncio) para compor sua produção, “começar de volta”. Ora, ao recomençar, ele insere novos elementos na narrativa, a começar por personagens que ganham nome. No momento em que a criança estava produzindo seu texto oral, pude perceber que ela também precisa organizar-se mentalmente, a fim de buscar, no seu repertório imaginário e cultural, os elementos que constituirão a seqüência e o enredo da sua produção. O que para alguns poderia ser mais espontâneo, demandou, para outros, um tempo. Seja como for, foram precisamente o tempo e a concentração que, muitas vezes, garantiram originalidade e autoria das produções das crianças, nem que, para tanto, fosse necessário começar de novo, como sucedeu a Pablo: “Eu vou ter que começar de volta”.

– Era uma vez um bicho. Dois bichos tavam daí por uma floresta, mas era um macaco bem gigante. Daí um piazinho e uma menininha de poderes. Daí ela voava pra cá e pra lá. Daí ela era chamada de, hum, de não sei o que. Mas, não me lembro o nominho, mas o nome do piá era Peter Pan. Daí um monte de bicho. Daí tavam passeando e daí viram o Peter Pan e quiseram ser amigo dele, daí ele também. Daí encontrou uma menininha que era bem teimosa e bem chata, ela ficava só falando. Sininho! – Agora vai ter que ser também a mais teimosa do mundo. Acabou.

(Thainara Siqueira, 5)

A conclusão que se tira da análise dessas histórias é a de que os contos da literatura infantil não foram apenas “recursos narrativos” ou “modelos narrativos” de cujos fragmentos as crianças se apropriaram, para depois contar seus próprios relatos. Mais que isso, as histórias conhecidas exercem o papel de abrir à criança “a possibilidade de construir outros universos de referência, aos quais só se tem acesso através da linguagem” (PERRONI, 2002, p. 228). Mesmo que as crianças contassem na roda histórias que viram nos livros ou que alguém lhes contou, o que surgia, numa perspectiva bakhtiniana, já era a sua história, o seu *enunciado*, porque foram elas que tomaram a palavra. É o caso da história de Gustavo:

– Agora eu vou contar uma historinha de verdade. Um home tinha uma mulher daí ele faz aquelas coisa com as mulher né? Daí ela engravidou, Daí era um piá, uma menina de uma perna só, o dedão virado e deram o nome de Saci-Pererê. Daí ele disse....Oh, lá foi falar pro home, pro Gilmar não ir

mais pro mato e daí Dona Terezinha cuidou dele até ele ficar grande e ela morreu. Daí ele costurou o chapéu, fez o cachumbo e fim.

(Gustavo, 6)

A história de Gustavo retrata bem o fato de as crianças terem “modelos narrativos” como referência, como o personagem do Saci-Pererê. No entanto, Gustavo não segue o roteiro da história do Saci-Pererê e, já no início da narrativa, anuncia que vai “contar uma historinha de verdade”. De resto, a meu juízo, quando ele diz que “Um home tinha uma mulher daí ele faz aquelas coisa com as mulher, né?”, isso se deu no intuito de reafirmar a veracidade de sua história, ao mesmo tempo em que demonstra a sua concepção de criança sobre a reprodução humana. Observe-se ainda a expressão “né?” parece carregar a intenção de interpelar o leitor do seguinte modo: “vocês sabem do que eu estou falando”. A propósito, para finalizar sua produção, ele inseriu elementos das suas experiências, criando uma nova história.

Necessário dizer que o que contribui para a capacidade imaginativa e de criação de Gustavo foram as suas experiências anteriores, adquiridas nas vivências transcorridas do seu meio cultural. Talvez seja mesmo possível concluir que, “quanto mais elementos reais” eles acumularem em sua experiência, “mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 1998, p.18).

Músicas

Assim como ocorreu com as piadas, as músicas também constituíram-se como prova de que as crianças compreenderam que, na roda de histórias, podia-se contar “qualquer coisa”. Muitas vezes, essas narrativas musicais surgiram porque as crianças perceberam que seriam registradas no gravador, o que tornaria possível ouvi-las mais tarde, como de fato ocorreu. Tanto que há algumas músicas que somente no momento da transcrição das narrativas orais fui perceber que estavam registradas no gravador. Entretida com outras ocupações, não me dei conta de que apareciam durante a roda.

Apreciemos, então, algumas das cantigas que surgiram na roda de histórias.

– Borboletinha! Borboletinha, tá na cozinha fazendo chocolate pa-ra a madrinha. Tico-tico, per-na di pau, nariz di pica-pau, pau, pau, pau, pau!

(cantando).

(Thainara, 6)

Eduardo: – Eu tenho uma régua lá em casa que me ensinou a dançar, um passinho pa lá, um passinho pra cá... (cantando).

Felipe: – o rebolê, o rebolê, tcha, tcha, tcha! (completa a música cantando).

Eduardo: – Como que é mesmo?

Felipe: – Eu sei professora, eu já sei!

Pesquisadora: Então, canta pra nós?

Felipe: – Eu tinha uma régua lá em casa que me ensinou a dançar, um passinho pra cá, um passinho pra lá, o rebolê, o rebolê, o tcha, tcha, tcha. Cuem, cuem! Tcha, tcha, tcha! (cantando).

(Eduardo, 5. Felipe, 6)

– O paião picolé lé lé é gostoso so, divertido do, ele pula la, ele dança ça, ele é, ele é, o paião picolé! (cantando).

(Leandra, 6)

– A Janini vai ter que descer na olaria de Deus. A Janini vai ter que descer na olaria de Deus. E desce como um vaso velho e quebrado e sobe como um vaso novo. E desce como um vaso velho e quebrado e sobe como um vaso novo. (cantando).

(Geovana, 6)

Essas narrativas são cantigas infantis que as crianças aprenderam a cantar na escola ou nos centros de Educação Infantil, no caso daquelas que os frequentaram. Houve, ainda, ocorrências de músicas que as crianças aprenderam em outros lugares, como na igreja. Para aqueles meninos e meninas, cantar uma música era uma forma de poder fazer parte da roda, principalmente quando não se lembravam de nenhuma história para contar.

Mas esses tipos de narrativas – as cantigas – são a representação pura de como as narrativas nos chegam, desde muito cedo, ainda na infância, quando somos pequenos. Além disso, esta pesquisa possibilitou constatar que a narrativa chega a nossas vidas de muitas outras maneiras:

Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo

particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como “O cravo brigou com a rosa”, “Ciranda cirandinha”, “A canoa virou” e “Atirei o pau no gato”, para ficar nos exemplos óbvios. Chega através das canções que marcaram a infância e a juventude da mãe e do pai que a embalam no colo, selecionadas de um arquivo pessoal de favoritas aprendidas também no rádio e na TV. (GIRARDELLO, 2007, p. 40).

Então, já temos a explicação de por que essas cantigas surgiram na roda. É que elas também contam histórias, como nos ensinou Girardello. E, como belos exemplos da constatação da autora, apresento as seguintes narrativas que surgiram na roda, em que as crianças apresentaram inicialmente como se fossem relatos mas que, depois, deram indícios de que se tratava de cantigas.

– Era uma vez uma menina (silêncio).

– Boi, boi, pega essa menina que tem medo de cara preta . Boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de cara preta (cantando).

(Edmilson, 6)

– Era uma vez um jacaré que foi comprar uma cadeirinha. Só que depois, ela sentou e quebrou a cadeirinha. Ele chorou pelo dinheiro que ele gastou. É uma musiquinha!

Pablo: - É do Batati-Batata.

(Gustavo, 6; Pablo, 6)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de narrar histórias é especialmente relevante por conta de suas contribuições ao desenvolvimento da imaginação e da linguagem das crianças. Além disso, permite aos sujeitos o exercício da sua criatividade, assim como a ampliação de suas experiências e de suas formas de perceber e sentir as coisas do mundo. Outra de suas virtudes está em propiciar às crianças a experiência de poder narrar suas próprias histórias de vida.

Durante a consecução da pesquisa, procurei permitir às crianças espaços e tempos imaginários (reais) (JEAN, 1990), a fim de que elas pudessem ampliar suas experiências, produzindo suas próprias histórias, ao mesmo tempo em que tivessem a oportunidade de interagir com as histórias produzidas pela voz de seus companheiros de roda.

Compreendi que é preciso ampliar as experiências da criança, a fim de proporcionar base sólida para sua atividade criadora (VIGOTSKI, 1998). Eis por que procurei realizar um trabalho *com* as crianças e não *sobre* as crianças, tarefa pela qual a realização das rodas de histórias se tornou um dos encaminhamentos metodológicos fundamentais da pesquisa, na esteira do qual as crianças puderam efetivar interações entre o mundo imaginário e as suas experiências reais de vida.

Ao realizar a pesquisa com crianças ainda pequenas, entre cinco e seis anos de idade, considerei as fases de desenvolvimento infantil do pensamento e da linguagem. A esta altura, sinto-me segura para dizer que, mesmo que com suas habilidades ainda em desenvolvimento, as crianças envolvidas foram capazes de constituir-se autores, expor suas ideias, imaginação e criatividade. Elas, enfim, produziram suas histórias.

Com relação à organização das rodas de histórias, procurei estabelecê-las com base em um convite que envolvesse o desejo e o prazer da criança de participar. As rodas de histórias não buscavam somente identificar e conhecer as histórias que as crianças produziriam. Mais que isso, tinham o fito de oportunizar às crianças tempo, espaço e escuta para produzirem e narrarem suas histórias. Isso foi algo a que procurei estar sempre atenta; caso contrário, a roda de histórias perderia seu sentido maior – as crianças – e entraria em contradição com a própria perspectiva teórico-metodológica da pesquisa.

Posso dizer que as rodas de histórias proporcionaram às crianças da pesquisa uma oportunidade de produzir e contar suas histórias, enriquecendo suas experiências. Notável, nesse sentido, foi a interação

que aconteceu durante as rodas: uma criança podia se apropriar da palavra de outra para constituir a sua história, ao mesmo tempo em que também contribuía para a constituição da história da outra. E pensando no destaque que Kramer (2007, p.3) dá ao “poder de imaginação, a fantasia, a criação” da criança, creio que tudo isso parece ter sido contemplado nas rodas de histórias, que permitiram às crianças imaginar, criar e contar suas histórias.

Como já relatado, foi a partir do enunciado “que coisas a gente pode contar?” que as crianças teceram suas histórias na roda. Elas realmente compreenderam que podiam falar sobre “qualquer coisa”.

As narrativas produzidas pelas crianças representam suas experiências: realidades do mundo de suas vidas puderam ser tecidas narrativamente por meio da palavra. Retomando aquilo a que me referi ainda no segundo capítulo, as narrativas das crianças foram produzidas como se fossem pedaços de panos que, costurados uns aos outros, mesmo comportando irregularidades, representaram parte do mundo de suas vidas. Foi, afinal, por meio das suas produções (seus enunciados) que as crianças expressaram suas concepções de mundo, sua cultura, suas crenças e seus valores, revelando muitas vezes a voz do outro que compunha o seu discurso.

Mesmo as produções concebidas ainda como “embriões” de narrativas (ENGEL, 2000) contiveram representações do mundo de suas vidas. A narrativa, enquanto uma forma de linguagem, permitiu isso às crianças. Assim é que o estudo que realizei sobre narrativa, ainda que longe de ser completo, a partir do olhar de diferentes autores, foi fundamental para compreender que as histórias que as crianças contaram representavam também os diferentes estágios que as crianças percorrem no desenvolvimento de sua linguagem, enquanto estão elaborando e aperfeiçoando suas habilidades de produção narrativa.

No segundo capítulo da dissertação, dei o seguinte subtítulo a uma determinada seção do trabalho: “Narrativa: seus fios, suas cores e seus enlaces”. Ora, na minha compreensão, os fios significam o conteúdo tecido nas produções orais das crianças; as cores significam que as narrativas não são iguais, porque são únicas e singulares, diversas e diferentes; já os enlaces representam os cruzamentos e as uniões das diversas *vozes* (outros textos, outras narrativas) que estiveram presentes nas produções das crianças. Estes últimos são os “nós” de tudo que nos prende e que não é mais possível desatar, porque nos constitui e faz parte do mundo da vida.

As produções das crianças nas rodas de histórias também ajudaram a responder uma questão central da pesquisa e que esteve

sempre no horizonte da investigação: Em que medida as histórias contadas pelas crianças são inspiradas pela literatura infantil, pela mídia, por histórias que ouvem na escola ou fora dela, que lêem em outros materiais de escrita? Ou são histórias constituídas a partir de suas outras experiências de vida?

É preciso reconhecer, contudo, que essa questão esteve também amalgamada a outras que me instigaram a conhecer mais o processo de produção narrativa das crianças. É certo que não foi possível abordar exaustivamente todas as questões que foram apresentadas para esta pesquisa. Desde o início, tínhamos consciência de que as respostas buscadas não seriam completas, dados o âmbito e os limites da pesquisa. Em particular, restaram questões que pretendo, em outros momentos de formação, poder discutir, a fim de compreender melhor.

Mas, retomando a questão apresentada dois parágrafos acima, foram produzidas muitas narrativas na roda de histórias. Cada uma com sua singularidade, o que garantiu à criança narradora a sua autoria. Nas rodas, foram produzidas histórias que tiveram como referência a literatura infantil; histórias que partiam de enredos vistos na televisão, histórias que as crianças viram, viveram ou que alguém lhes contou; histórias das suas experiências de vida; além das piadas e músicas que também compõem o repertório narrativo das crianças.

O lugar de onde essas histórias vieram, é o lugar social e cultural onde as crianças constituem-se como sujeitos. As diferentes e singulares produções das crianças refletiam sua cultura, o mundo de seus cotidianos, sentimentos e lembranças, mesmo quando não eram tão boas. As crianças, por meio de suas narrativas, confirmaram que, por trás de cada pensamento e palavra, estavam seus desejos, necessidades, interesses e emoções, como resultado da interação “entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas” (JOBIM E SOUZA, 2006, p.136).

As narrativas das crianças produzidas nas rodas de histórias confirmaram o que Bakhtin indicava: a ligação entre a linguagem e a vida; “o discurso é vinculado à vida em si” (BAKHTIN / (VOLOCHINOV), s.d., p. 5). Foi por meio de seus enunciados oralizados que as crianças expressaram seus modos de ver e compreender as suas realidades, suas visões de mundo, ao mesmo tempo em que evidenciaram as “vibrações sociais” que perpassam seus discursos (JOBIM E SOUZA, 1994).

Outro objetivo perseguido foi compreender, na relação dialógica da linguagem, como o “*eu e o outro*” constituídos na dimensão cultural,

que é também o “*eu e o outro*” do mundo da vida, aparecia nas narrativas orais das crianças.

Identifiquei que, nas narrativas das crianças, se fizeram presente diferentes *vozes sociais*, que se tornaram referência para as suas produções orais, do mesmo modo que representavam os lugares (sociais) de onde as histórias das crianças se constituíam.

Uma das constatações foi de que, por meio da imaginação, as crianças resgataram de suas memórias matéria-prima de histórias que conheceram ou viveram durante suas trajetórias de vida. Ora, a partir dessas experiências, de acordo com a abordagem vigotskiana, as crianças potencializaram a criação de suas próprias histórias. Também com base nos estudos de Vigotski (1998), pude compreender melhor como a imaginação como atividade criadora se expressava nas produções orais das crianças, isto é, por meio de seus enunciados verbalizados.

Além disso, pude compreender, a partir da teoria bakhtiniana acerca do *dado* e do *criado*, que a produção narrativa das crianças esteve inteiramente relacionada com o que Bakhtin (2003, p.326) nos ensinou sobre o enunciado concreto: alguma coisa criada é sempre criada 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, etc.”. Em outras palavras, as crianças criaram suas narrativas (seus enunciados) a partir de algo *dado* de suas realidades sociais. Ao mesmo tempo, seus enunciados, contudo, eram únicos e singulares, uma vez que foi a criança quem os enunciou, numa determinada situação da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003), que, neste caso, eram as rodas de histórias ocorridas no espaço escolar.

As análises das narrativas das crianças deram-se com a intenção de, pela riqueza que a linguagem permite, nos aproximar do universo da cultura (do cotidiano) das crianças envolvidas na pesquisa. O que se tornou imprescindível: prestar atenção nas questões do mundo da vida contidas nas produções orais das crianças.

Minha compreensão é a de que uma análise das narrativas orais das crianças simplesmente sob o ponto de vista estrutural da linguagem não daria conta dos processos e relações, sociais e culturais envolvidos nas produções das crianças. Era preciso, então, uma teoria que envolvesse a dimensão social da linguagem, o processo de interação entre o ouvinte e o narrador. Ora, encontrei na teoria de Bakhtin um suporte teórico que subsidiou meu entendimento das narrativas das crianças pela profundidade de seus sentidos, o que me permitiu abordar

a subjetividade das interações sociais e culturais que constituem as crianças sujeitos da pesquisa, bem como os sentidos de seus enunciados.

Depois de participar de diferentes rodas com as crianças-sujeitos desta pesquisa, em diferentes situações, e após ter saboreado tantas e diferentes histórias, sinto-me segura para dizer que, mesmo que houvesse apenas uma criança daquelas na roda, já seria possível realizar a pesquisa, dada a riqueza contida nas narrativas que eram produzidas por cada uma, a começar por aquelas que constituem elaborações a respeito da história de vida de cada uma delas.

Há que mencionar, a esta altura, que havia um objetivo paralelo na pesquisa: pensar sobre como estimular as crianças a contar histórias no espaço escolar. Para balizar essa linha de investigação, algumas questões estiveram no horizonte do trabalho: Qual é o espaço da oralidade na escola? Como garantir mais espaço à oralidade na sala de aula? Como a atividade de narração de histórias pode contribuir para essa promoção da oralidade?

Na tentativa de elencar as principais considerações acerca de tais temas, tomo como ponto de partida as experiências compartilhadas com as crianças nas rodas de histórias, as quais, suponho, podem trazer algumas evidências de que essa atividade é possível de ser realizada na escola, e, sobretudo na sala de aula.

Como estimular as crianças a contarem suas histórias na roda? De início, eu achava que seria preciso criar muitas estratégias para levar as crianças a contar e ouvir histórias. Engano meu: desde o primeiro dia de roda, muitas mãos foram erguidas como pedido de “quero contar uma história”. Mesmo que nos primeiros encontros de roda as crianças tivessem um pouco de dificuldade de ouvir e prestar atenção no que as outras crianças contavam, isso não as impediu de participar e interagir em cada momento da roda.

Já mencionei em outro segmento da dissertação, a dificuldade de algumas crianças em concentrar-se e ouvir o outro pode estar relacionado ao fato de elas não estarem acostumadas com esse tipo de atividade, nas quais elas são as contadoras de histórias, e não apenas as ouvintes. Afinal, geralmente quem conta histórias é o adulto (professor).

Asseguro que, para as crianças envolvidas na pesquisa, produzir suas narrativas se tornou algo muito significativo para elas. No período em que a pesquisa foi realizada, conseguimos estabelecer com elas uma rotina: terças e sextas-feiras eram dias de contar e ouvir histórias. Observo que o tipo de atividade desenvolvida é possível de se realizar, principalmente no espaço escolar, e especificamente, na sala de aula. No caso de nosso trabalho, tratava-se de no máximo uma hora de trabalho.

Para as crianças, esse tempo significava prazer, escuta, atenção, espaço para contar, ser ouvida e para ser a detentora da palavra. Tudo isso se confirmou quando realizamos os encontros e percebemos o quanto as crianças estavam interagindo na roda: contando histórias.

Constatarei que a narração de histórias é uma atividade importante para o desenvolvimento da oralidade da criança. Por meio das rodas de histórias, as crianças “encontram na escola a valorização de uma de suas formas de expressão mais importantes – já que a narração está na base de toda a conversação – e desenvolvem suas habilidades verbais e de comunicação interpessoal” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p. 134). Também, compreendo que a educação, enquanto “uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana” (KRAMER, 2007, p.7).

No entanto, ainda penso ser necessário haver uma maior compreensão e uma conseqüente valorização da narração de histórias no espaço escolar. A título de ilustração, cito o relato da professora regente. Em uma conversa, ela comentou algo que me chamou muito a atenção. Disse estar preocupada face à seguinte dúvida: as crianças realmente iriam cooperar com meu trabalho? Nessa mesma conversa, a professora disse que, observando a roda, teve a impressão de que as crianças pareciam não ter muito a contribuir. Ao mesmo tempo, admitiu que poderia estar errada: “ou eu que não conheço bem este assunto”, falou ela. Ora, precisamente no dia em que ela fez esse comentário, eu considerara a roda muito produtiva, com muitas crianças querendo e contando histórias.

Avalio que muitas narrativas, num primeiro olhar, numa primeira escuta, podem parecer não significar nada. Por isso, tentei explicar a ela o que me embasava teoricamente e o que me fazia compreender que as narrativas das crianças eram importantes e representavam muito sobre elas mesmas. Tendo em conta os rumos dessa conversa, penso que muitos professores podem ainda não ter clareza do que é uma narrativa e do quanto é importante permitir à criança contar (produzir) suas histórias, seus causos.

Vale ressaltar, entretanto, que, na fase final da pesquisa com as crianças, em fins do mês de novembro de 2009, aconteceu algo notável: já nos últimos minutos de aula, ao chegar à sala a fim de dar um recado para as crianças, vi a professora regente da turma abrindo espaço para que qualquer criança que desejasse fosse até a frente da turma para contar uma história, qualquer que fosse. Esse momento é certamente um dos mais significativos de meu trabalho de pesquisa.

A partir dessas duas diferentes experiências, em diferentes momentos, envolvendo não somente as crianças, mas também a professora regente, pude constatar que a realização da pesquisa permitiu que a professora pudesse ampliar sua compreensão de que a prática de narração de histórias é importante e possível de se realizar, sobretudo para permitir que os contadores de histórias sejam também as crianças.

Por fim, iluminada pelo célebre poema³² de Loris Malaguzzi - “a criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove” -, a tentativa da pesquisa foi justamente a de, por meio da roda de histórias, restituir um pouco das noventa e nove linguagens roubadas das crianças, permitindo-lhes contar suas experiências, mostrar suas criações, envolver-se com a sensibilidade estética, poder ouvir e narrar narrativas, combinando fantasia e realidade. A ideia foi mostrar que, na roda de histórias, as “cem linguagens” também podem estar presentes.

³² Esse poema encontra-se nos anexos do livro *O mundo da escrita no universo da pequena infância*, organizado a partir das discussões que aconteceram no 14º Congresso de Leitura do Brasil. Os versos em questão foram retirados da Revista *Bambini*, Bergamo, ano X. n.2. fev.1994. A tradução livre do original em italiano coube a Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- BACHELARD, Gaston. Introdução: Imaginação e mobilidade. In: BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- 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.
- BARCELOS, Gládis Maria Ferrão. **Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Subsídios a sua realização em bibliotecas públicas e escolares. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1995.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 1972.
- BELLO, Sérgio Carneiro Bello. **Quem conta um conto: A narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas**. Dissertação de Mestrado em Educação, CED – UFSC, Florianópolis, 2004.
- 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, 2002.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Carlos Humberto da Silva. Portugal, Lisboa: Livraria Bertrand, Sarl, 1985.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRENMAN, Ian. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 2. São Paulo, Jul/Dec. 1998.
- BUSATTO, Cleo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CALVINO, Italo. Visibilidade. In: CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P.95-114.

- CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **A língua materna na primeira série do ensino fundamental**: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo, USP, 2006.
- COELHO, Betty. **Contar histórias**. Uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- CORSARO, William, A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Tradução de Ana Carvalho. Indiana University, Bloomington, 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/texto.pdf
- DIONISIO, Ana C. **O imaginário infantil e as mídias**: representações culturais em websites de entretenimento para crianças. Relatório de pesquisa PIBIC/CNPq – UFSC, 2004.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (orgs). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Ágere). P.11-37.
- ENGEL, Susan. **The stories children tell**: making sense of the narratives of childhood. New York: Freeman, 2000. Tradução de Gilka Girardello, para uso didático. (MIMEO).
- FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, Gilka. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2008.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GELANO, 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.
- GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil**: histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado em Jornalismo, ECA – USP, 1998.
- 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. (Coleção Ágere).
- GIRARDELLO, Gilka. **Baús e chaves da narração de histórias.** Florianópolis: SESC/SC, 2008.
- 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. **Pesquisa com crianças sobre sua vida com as mídias:** algumas pistas teórico-metodológicas. Seminário de Pesquisa ANPED- Sul, Itajaí, 2008.
- GIRARDELLO, Gilka; SERAFIM, Mônica de Souza. **A presença da cultura midiática na produção de narrativas infantis.** In: Encontro Internacional de Texto e Cultura, Fortaleza: EDUC, 2008.
- GIRARDELLO, Gilka. Resenha. **O que as crianças dizem quando falam sobre as mídias?** Tradução do texto de Joseph Tobin “Good Guys Don’t Wear Hats: childrens’s talk about the media”. Teachers College, Columbia University, New York, 2001, 165 pág. Acessado em 14 de outubro de 2009. www.aurora.ufsc.br/resenhas.
- GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. **A pesquisa de recepção com crianças.** Anais do XI Encontro da COMPÓS – Associação Nacional de Programas de Pós- Graduação em Comunicação. Rio de Janeiro, 2002.
- GREJNIEC, Michael. **Qual o sabor da lua?** Tradução de José Feres Sabino. São Paulo: Brinque-Book, 2007.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil.** Los cuentos. Los poemas. La realidad. Traducción de Juan José Utrilla. Breviarios del Fondo de Cultura Económica, S.A de C.V. México, D.F.,1990.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade mídia – reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. IN: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- 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.
- LOBATO, Monteiro. A costureira das fadas. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Regina. **Arte educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário**. Tese de Doutorado em Artes. São Paulo, USP, 1989.
- 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. – (Coleção Idéias sobre Linguagem).
- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Editores Associados, 2005.
- MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**. Dissertação de Mestrado em Educação, CED – UFSC, Florianópolis, 2007.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim**. Tese de Doutorado em Educação, CED – UFSC, Florianópolis, 2008.
- PEREIRA, R. M. RIBES. ; SALGADO, Raquel Gonçalves ; SOUZA, Solange Jobim e . **O pesquisador e a criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea**. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos. Niterói, 2008. v. 1. p. 1-18.
- PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. IN: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

- PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. Francisco Beltrão – PR.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A emergência da “coesão” narrativa:** "E Daí" em narrativas infantis. Revista D.E.L.T.A. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 1996, v.12, n. 1, p. 57-86.
- 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.
- SISTO, Celso. **Contar histórias, o efêmero latejante.** In: 13º Seminário Nacional de Arte-educação. Educação 500 anos: processos culturais e interferências. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, FUNDARTE, Rio Grande do Sul, 1999.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
- TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio (*et al*); SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Idéias sobre Linguagem). P. 77-94.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa.** Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 1972.
- UMBELINO, Janaina Damasco. **A narração de histórias no espaço escolar:** a experiência do Pró-Leitura. Dissertação de Mestrado em Educação, CED – UFSC, Florianópolis, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.
- VIGOSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** (Ensayo psicológico). Tres Cantos- Madrid – Espana. Ediciones Akal, S.A., 1998.
- VOLOSHINOV, V. N. **Discourse in life and discourse in art** (concerning sociological poetics). In: VOLOSHINOV, V. N. Freudianism. A marxist critique. New York Academic Press, 1976. (Tradução do russo de I. R. Titunik). (Texto russo publicado em 1926) (Tradução de Cristóvão Tezza - para uso didático).

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Carta aos pais ou responsável,

Meu nome é Karin Cozer de Campos, sou Pedagoga e estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado em Educação intitulada **“TECENDO HISTÓRIAS: A CRIANÇA E SUA PRODUÇÃO NARRATIVA”**, sob orientação da Professora Dra. Gilka Girardello. Vimos, por meio deste termo, esclarecer que desenvolveremos um trabalho com narração de histórias com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, como parte desta pesquisa de mestrado cursado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O objetivo desta pesquisa é compreender o desenvolvimento das narrativas orais da criança e pensar sobre, como estimular as crianças a contarem histórias no espaço escolar. Este estudo é importante para identificar os processos da linguagem que estão envolvidos na atividade de narração de histórias pela criança; como ela se constitui enquanto uma narradora; as contribuições decorrentes desta atividade no seu desenvolvimento; como ocorre a relação criança- narrativa-imaginação; e, possibilitar um levantamento do repertório narrativo da criança, para valorizá-lo e situá-lo a partir do contexto cultural e histórico que pertence. Ou seja, quais são as histórias que a criança conta e as relações destas com o processo da linguagem infantil? O estudo se realizará numa metodologia de

trabalho por meio de uma roda de contação de histórias, pela qual as crianças poderão ouvir e contar, com a mediação da pesquisadora que acompanhará todo o processo. Realizar-se-ão, também, entrevistas com as crianças, buscando registrar, por meio de instrumento de gravação de áudio (gravador digital), as histórias contadas durante os encontros. Estes encontros estão previstos para ocorrer entre os meses de setembro a dezembro de 2009, semanalmente, com duração aproximada de uma hora. Num primeiro momento, o local de suas realizações será a sala de aula, com a participação de toda a classe, da professora regente e da pesquisadora. Num segundo momento, o local será num espaço cedido pela escola, com pequenos grupos de crianças (cinco crianças), em horário contrário de aula, que estão previstos para acontecerem durante um mês, com a participação da pesquisadora. Neste sentido, gostaríamos de considerar sua compreensão sobre a importância desta pesquisa. Para isto, contamos com sua autorização para que seu filho(a) possa participar. Asseguramos que as informações obtidas e a identidade das crianças participantes serão utilizadas somente com fins relacionados a este trabalho. Outrossim, os pais ou responsável têm plena liberdade de desistir da participação da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízos para a criança e sua integridade.

Karin Cozer de Campos
Pesquisadora

Termo de Consentimento dos Pais ou Responsável

Eu, _____, que tendo lido as informações acima explicadas, e suficientemente esclarecido sobre a pesquisa **“TECENDO HISTÓRIAS: A CRIANÇA E SUA PRODUÇÃO NARRATIVA”**, estou plenamente de acordo com a realização deste trabalho. Assim, autorizo meu filho (a) _____ a participar de gravações de áudio, de filmagens em vídeo, caso necessário, que ocorrerão durante as atividades de pesquisa, e utilizar sua identidade para fins relacionados ao trabalho.

Assinatura: _____

RG: _____

Francisco Beltrão, ____ de _____ de 2009.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA³³

1- Onde moras?

2 – Com quem vives? O que fazem (atividade de trabalho) as pessoas com quem vives?

3- Onde brincas? Quando brincas?

4 – Com quem brincas?

5 – Faz alguma coisa junto com algum adulto? O que?

6 – Podes contar uma das tuas melhores lembranças da tua vida?

7 – E uma das piores?

8 – Lembras 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?

9 - Você escuta histórias em algum lugar?

10 - Alguém te conta histórias? Quem?

11 - Quando e em que situação te contam histórias?

13- São histórias lidas ou “de cabeça”?

14- Lembras de uma história que alguém te contou?

³³ Este roteiro teve algumas questões modificadas de acordo com o contexto da pesquisa.



A pesquisadora e as crianças na roda de histórias



Momentos durante a roda de histórias