

Crianças contadoras de histórias

Luciana Hartmann

EDITORA



UnB



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Fernando César Lima Leite
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Flávia Millena Biroli Tokarski
: Jorge Madeira Nogueira
: Maria Lidia Bueno Fernandes
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
: Sely Maria de Souza Costa
: Verônica Moreira Amado



Crianças contadoras de histórias

Luciana Hartmann



Equipe editorial
: Luciana Lins Camello Galvão
: Tatiane Ivo
: Wladimir de Andrade Oliveira
: Haroldo Brito
: © 2020 Editora Universidade de Brasília
: Direitos exclusivos para esta edição:
: Editora Universidade de Brasília
: SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
: 2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
: Telefone: (61) 3035-4200
: Site: www.editora.unb.br
: E-mail: contatoeditora@unb.br
: Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
: desta publicação poderá ser armazenada ou
: reproduzida por qualquer meio sem a autorização
: por escrito da Editora.
: Esta obra foi publicada com recursos provenientes do
: Edital DPI/DPG nº 3/2019.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

H333 Hartmann, Luciana, 1971-
Crianças contadoras de histórias / Luciana Hartmann. –
Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2021.
180 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5846-151-7

1. Infância. 2. Contadores de história - Crianças. 3. Artes
cênicas - Estudo e ensino. 4. Narrativa (Retórica). I. Título. II.
Série.

CDU 792:808.5

*Para Luiza, Nina
e todas as crianças que
gostam de contar e ouvir histórias.*





Agradecimentos

Como me disse muito tempo atrás Dona Eládia, uma contadora de casos do extremo sul do Brasil, há pessoas que “dão histórias”. Tive a sorte de ganhar muitas histórias ao longo da vida. Sempre que posso, procuro retribuir contando sobre o que tenho ouvido e aprendido em minhas pesquisas. Neste livro, quero agradecer especialmente às crianças que generosamente me deram um pouco de seu tempo, de seus conhecimentos, de seus sonhos e fantasias em forma de histórias. Para que a publicação do livro se tornasse possível, pude contar com o apoio de diversas pessoas e instituições às quais procuro agradecer nominalmente, desculpando-me, desde já, por aqueles/as que eventualmente tenham se perdido em algum fio da história.

Início agradecendo imensamente a Midriela, Angela, Jeferson, María, Mahmoud, Méthélé, Zara, Abdellah, Inês, Carolina, Emma, Aly, George, Aly, Julián, Mahmadou, Nadia, Luiza, Rokhayá, Alimo, Ibrahim, Mouhamede, Raoul, Saico, Izabel, Luís, Rudá, Ruan, Maria Guiomar, Edimar, Ana Beatriz, Hanna, Lyan, Kellen, Antônio, Olívia, Orlando, Estela, Nina, Mariane, Pietra e Vinícius em nome de todas as crianças que participaram da pesquisa. Agradeço também aos/às professores/as Rosa Reggi, Katherin, Érico, Noelle Ebel, Fabiana Saraiva, Jeane dos Santos, Wanusa da Silva, entre outros/as que abriram as portas de suas salas de aula no Uruguai, na França e no Brasil. À Escuela Rural N. 14, de Cerro Pelado – Uruguai, às escolas Keller e Eugéne Varlin, de Paris – França, e ao Centro de Educação Infantil 01, Centro de Ensino Fundamental 01 e 15, CEF Athon Bulcão, de Brasília – Brasil,



Centro de Educação Infantil da Ceilândia, entre outras instituições que foram fundamentais no apoio à realização da pesquisa.

Às professoras Idelette Muzart Fonseca dos Santos, pelo acolhimento na Université Paris Ouest Nanterre durante meu pós-doutorado, e Gilka Girardello, querida mestra, sempre inspiradora em sua sensibilidade na escuta das crianças.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do DF, agradeço pelos diversos fomentos que viabilizaram a realização de longas pesquisas etnográficas, a compra de material bibliográfico e didático, o pagamento de bolsistas e a produção de registros em áudio, vídeo e foto.

Aos colegas do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UnB, que apoiaram meus afastamentos para pesquisa, em especial à querida Roberta Matsumoto, aos orientandos de trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, mestrado e doutorado, e aos membros do Grupo de Pesquisa Imagens e(m) Cena Luênia Guedes, Ana Carolina Castro, Sonaly Silva, Joana Abreu, Morgana Poiesis, Ceila Maciel, Jonielson Souza, Maria Villar, Debora Vieira, Denise Lima, Alberto Roberto Costa, Marinalva Moura, Rhosane Lemos, Valquíria Duarte da Silva, Dora Sales, Rodrigo Santiago dos Santos, Ingreth Adriano, Amanda Sucupira, Isadora Rodrigues, Ana Maria Araújo, Cristina Leite, que tantas trocas vêm me proporcionando.

Aos colegas Gilberto Icle, Marcelo Andrade Pereira e Marina Marcondes Machado, instigantes parceiros nas pesquisas sobre performance e educação.

Aos preciosos amigos Marcelo Esteves, Alita Diana, Taís Ferreira, Vanessa Paula Ponte e Letícia Liesenfeld, agradeço pela escuta sempre tão sensível e atenciosa e pelas espirituosas conversas que tornam, sem dúvida, minha existência mais rica e divertida.

À minha mãe, Berenice, por ter me contado histórias na infância, mesmo quando estava cansada, e à Ely de Souza, por seu apoio inestimável enquanto eu fazia pesquisa.

E finalmente à Luiza e Nina, que a cada dia provocam a gárgula que existe em mim.

*Um dia eu ia dormir, na minha
casa no Senegal, e vi uma serpente com asas...*

Rokhayá, 9 anos

La infancia es un peligro.

Eduardo Galeano



Sumário

Prefácio 13

Sobre crianças e gárgulas I 17

Capítulo 1

Infâncias, narrativas, performances 25

1.1 Estes contadores tão desconhecidos: as crianças 30

1.2 O que contam as crianças 35

Capítulo 2

Histórias de crianças uruguaias 43

2.1 Medo e encantamento em narrativas orais contadas por crianças 44

2.2 Os causos de assombro ou assombração 48

Capítulo 3

Histórias de crianças brasileiras 59

3.1 Equilibristas, viajantes, princesas e poetas 64

Capítulo 4

Histórias de crianças francesas 87

4.1 A partida 90

4.2 A chegada 91

4.3 Traduzindo/performando a nova vida 101

4.4 Ratafia 110

4.5 Eles brincam de guerra mundial 122

Capítulo 5

Quem quer contar histórias? Possibilidades de trabalho com narrativas orais em sala de aula 135

5.1 A Pedagogia do Teatro e o trabalho com narrativas orais em aulas de teatro **136**

5.2 Onça, veado, Maria: discutindo as diversidades de corpo, gênero e linguagem em sala de aula **140**

5.3 Protagonismo infantil e contação de histórias **155**

Sobre crianças e gárgulas II 163

Referências 167




P Prefácio

Adultos também têm medo – das gárgulas do retrocesso

Este livro nos apresenta, de modo delicado e firme, a uma maneira adulta de ser e de estar com as crianças. Delicado porque não autoritário nem prescritivo, mas firme nos seus propósitos de estabelecer uma escuta generosa para quem são as crianças, como vivem, o que pensam e sentem – seus desejos, seus sonhos, seus medos... suas percepções de mundo.

Nos tempos bicudos que estamos vivendo, muitos adultos também sentem medo. Nosso medo, diferente do medo que o leitor verá narrado por Luciana nas histórias das crianças, é sem alubrimento: tememos a onda de retrocesso na arte, na cultura e na educação, que vem se aproximando tal qual um violento e impiedoso *tsunami*. Assim, nada mais oportuno que este livro, pois temos urgência em saber criar estratégias narrativas, performativas, antiestruturais! E também precisaremos de crianças afinadas com a premissa da autora: “A premissa aqui é de que as crianças, nas interações comunicativas com os pares e com os adultos, não estão apenas refletindo sobre sua realidade, mas também, e sobretudo, criando ‘mundos possíveis’”.

O leitor apreenderá, pela leitura desta obra, infâncias plurais e nunca previsíveis, um importante e interessante contraponto à perspectiva desenvolvimentista e pedagogizante, maneira antiga (muito antiga, mas fortemente arraigada no conservadorismo adulto) na qual o papel do adulto é prever – “pré-dizer” – o que é bom para as crianças, o que devem fazer em



cada faixa etária, qual o melhor momento de comer, dormir, ir ao banheiro... e de ouvir histórias (de preferência quietinhas, para aprenderem a ouvir, *sic*). A obra que você agora tem em mãos afirma que as crianças são, elas mesmas, produtoras de cultura (sem serem celebridades ou *youtubers* mirins!). Nesse caminho, vislumbramos uma nova maneira de olhar para o campo da literatura e da arte: crianças criam suas poéticas próprias – *versus* a poderosa indústria cultural, majoritária e adultocêntrica, de produtos voltados para elas.

Será preciso que o adulto perca o escrúpulo, e até mesmo seu preconceito com o protagonismo narrativo das crianças. Luciana nos instiga: “O que é preciso para que uma criança conte uma história? Penso que o fundamental nessa resposta seja alguém que a escute – o que inclui ouvintes tão diversos quanto outras crianças, adultos, animais de estimação ou mesmo seus bonecos preferidos”. Trata-se, portanto, de assumir uma atitude generosa, de abertura para a escuta e convivência. Nessa direção ela também afirma: “No que tange ao campo de estudos da oralidade e das literaturas tradicionais e populares, a criança raramente foi considerada como narradora legítima ou confiável”. A mudança virá quando assumirmos que “o tempo/espço de escuta é indispensável, mas para que esse seja possível dentro da escola é necessário sair do tempo/espço avaliativo”.

Sem nenhum pão-durismo acadêmico, Luciana tece, entretetece, revela e compartilha, com generosidade, suas fontes e perspectivas. Desenha procedimentos com transparência, ofertando-nos uma metodologia de pesquisa criativa e relacional, com crianças, *entre* adultos e crianças. Uma de suas mais originais contribuições: a noção de pesquisa etnográfica-propositiva, que compreende a criança como copesquisadora! Em suas palavras: “essa metodologia de trabalho, que chamei de etnográfico-propositiva, está pautada em uma atitude – acredito estética, ética e política – que prevê, por um lado, a coautoria das crianças na pesquisa, e por outro, a intervenção direta da pesquisadora no sentido de propor atividades lúdicas, questionamentos, formas de organizar o produto da pesquisa [...]”.

A autora narra, interpreta, comenta e amplia horizontes para o leitor, com o leitor; e facilita a escuta das criações e visões de mundo das crianças ao mostrar suas criações como viáveis e compreensíveis. Parece que tudo começa com um caderninho... e o fluxo de continuidade se dá com a

observação atenta do adulto para os atos performativos das crianças: “cada um deles desenvolveu uma performance na qual corpo, voz, relação com a audiência, tempo e espaço eram articulados de forma particular”. Olhar para os saberes, os dizeres, os fazeres das crianças em sintonia com a noção denominada por “criança ator social”, agente e protagonista: criança *performer*, de si, com o outro, no mundo. Com Luciana, queremos também recriar, de maneira crítica, “os universais” – das narrativas acerca da infância, da arte e da pesquisa brasileira em arte com crianças.

Luciana Hartmann é uma das pessoas mais paciosas que conheço, característica hoje muito rara e valiosa, especialmente no meio em que vivemos: o mundo das Universidades e dos campos academicizados do conhecimento. Mesmo no âmbito das artes e do teatro, a Universidade pode ser extremamente disciplinar. Seus textos, no entanto, mostram como ir buscando as significações para as histórias criadas e narradas por crianças, com delicadeza e cuidado, suspendendo juízos de valor. Sua escrita, como disse, é suave e firme ao mesmo tempo – outra qualidade imensa, num tempo tão cindido em posições binárias e inconciliáveis.

Assim, este livro é como um caleidoscópio com vidros coloridos, no qual enxergamos cacos ou fragmentos do mesmo assunto: a possibilidade adulta de “estar-com” as crianças, no convívio performativo, conversando. A conversa também está em falta nos tempos bicudos, e psicanalistas já fazem diagnósticos de “intoxicação eletrônica” até mesmo na pequena infância, tamanha a negligência dos adultos, ou poderíamos dizer, a incapacidade de empenho nas relações presenciais, encarnadas, do “aqui-agora” com as crianças. E, junto com a aprendizagem do diálogo e da paciência, Luciana Hartmann mostrará ao leitor o que é a ética em pesquisa com crianças, bem como a necessidade do papel adulto de compartilhamento das descobertas delas: por meio da ação interpretativa culta, cuidadosa e, por inúmeras vezes, surpreendente.

Desejo a todos ótima leitura!

Marina Marcondes Machado¹

Dezembro, 2019

¹ Marina Marcondes Machado é professora da Licenciatura em Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG.



Sobre crianças e gárgulas I



Desenho de Luiza Hartmann e Sá

Há algum tempo descobri por acaso, em uma de minhas incursões semanais à seção infanto-juvenil de uma biblioteca pública, uma história que me deixou fascinada. Nela havia uma menina que havia sido presa e esquecida por seu malvado tio em um sótão de uma mansão. Sua única distração era brincar com um pequeno espelho, fazendo com que os raios de sol nele refletidos fizessem cócegas nas sisudas esculturas que decoravam a antiga igreja da cidade. Entre seres misteriosos como sereias, dragões e grifos, seu preferido era uma gárgula, que ela irritava particularmente com o brilho de seu espelhinho. Uma noite, logo depois de o relógio da igreja soar as doze badaladas, a gárgula libertou-se de suas pesadas vestes de pedra (todos sabem que, entre a meia-noite e o raiar do sol, as gárgulas podem andar pelo mundo livremente) e foi tirar satisfações com a

menina: — Então é você que fica me fazendo cócegas o dia inteiro? Você não sabe que as gárgulas são terríveis e vingativas? — A menina ficou impassível e nada respondeu. Isso se repetiu por algumas noites, até que a gárgula, exausta, perguntou à menina: — Por que você não tem medo de mim? — A pequena prisioneira finalmente respondeu: — Porque pelo menos você me faz companhia. Naquela noite, começava uma improvável amizade. E a gárgula ensinou à menina todo o tipo de magia que só as gárgulas conhecem. Algum tempo depois, o malvado tio lembrou da existência da menina, mas ao entrar no sótão já não havia mais ninguém...¹

Fiquei refletindo sobre a relação entre esses seres, a menina e a gárgula. As duas vivem diferentes aprisionamentos, mas encontram, uma nos raios de sol, outra na escuridão da noite, possibilidades para fazer contato, desafiando a solidão. A menina provoca. A gárgula, de aparência terrível, ameaça. A menina não demonstra temor. Estabelece-se o jogo. As duas se tornam amigas.

Por que essa história me chamou particularmente atenção? Em primeiro lugar, porque nela é a menina que conduz a ação. Em segundo lugar, porque a criança não sente medo: ao fazer cócegas na gárgula, ela a convida para brincar.

Desde que comecei a ouvir as histórias que as crianças contam, constatei certa preferência e também fascínio que esses pequenos narradores têm em tratar de seres e temas aterrorizantes, como bruxas, zumbis, assombrações, parentes malvados, assassinatos, guerras, acidentes... Nessas histórias, monstros e situações terríveis podem fazer parte da brincadeira, envoltos num misto de “medo e alumbramento”, como é percebido por Maria Tatar nos contos de fadas europeus (2004).

As performances narrativas de crianças ao tratarem de diferentes temas e experiências constituem o objeto deste livro. Mas se estou falando de performance, preciso situar o conceito, que me foi apresentado pela antropóloga Esther Jean Langdon, em sua orientação durante meu mestrado e doutorado. Foi com Jean que conheci a definição dada por

¹ A história se chama “La Petite fille au miroir” e é contada pela espirituosa escritora Elzbieta no livro *Gargouilles, sorcières et compagnie* (2002).

Richard Bauman (1977, p. 11), que vê a performance como um modo de comunicação verbal que consiste na tomada de responsabilidade de um/a performer para uma audiência, por meio da manifestação de sua competência comunicativa.

Essa competência apoia-se no conhecimento e na habilidade que o/a performer possui para falar nas vias socialmente apropriadas. Do ponto de vista da audiência, o ato de expressão do/a performer é sujeito à avaliação, de acordo com sua eficiência. Quanto mais hábil, mais intensificará a experiência, por meio do prazer proporcionado pelas qualidades intrínsecas ao ato de expressão.

Como venho de uma formação em teatro e minha atuação profissional situa-se nesse campo, à definição de Bauman acho fundamental acrescentar a observação da corporalidade do/a narrador/a e sua relação com o tempo/espaço/ação da audiência. A performance ocorre sempre na relação. Com essa perspectiva, encontrei uma definição que, para mim, se tornou complementar à de Bauman: a de Deborah Kapchan (1995), que relaciona a performance às práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente – cujas repetições situam os atores sociais no tempo e no espaço, estruturando identidades individuais e de grupo.

Conceitos ajudam a pensar e entender o mundo e os fenômenos sociais, mas não devem ser vistos como estáticos, muito menos absolutos, portanto assumo que o conceito de “performance” tem sido operativo para aceder de forma sensível e crítica às narrativas contadas pelas crianças, mas quiçá outros conceitos surjam em breve, propostos pelas próprias crianças.

Antes de entrar no universo das narrativas contadas pelas crianças, sinto que preciso contextualizar minha trajetória.

Pelos idos dos anos 1990, quando estava me formando no Bacharelado em Interpretação Teatral, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tinha de escolher um tema de pesquisa, que seria apresentado em forma de monólogo e também como monografia a ser defendida de forma oral e escrita. Apaixonada pela literatura platina e pelos “causos” contados por meu avô, decidi pesquisar os gaúchos/

gauchos contadores de causos. Criei uma pequena cena cuja dramaturgia combinava um conto do escritor argentino Jorge Luis Borges, *El Sur* (1974), com outro do gaúcho Simões Lopes Neto, *Os cabelos da China* (1976). Minha proposta era investigar a ação e a narração nos múltiplos papéis interpretados pelo contador, ao alternar o uso da 1ª e da 3ª pessoa do singular durante a narrativa (“Havia um homem...” – “Então ele disse: — não vá por ali!”).

Depois de um semestre de trabalho, encenei o monólogo e, na mesma noite, apresentei à plateia minha pesquisa sobre os contadores. No dia seguinte, todos comentavam sobre minha pesquisa – e não sobre minha cena. Parecia visível para todos que a pesquisa era minha paixão. Decidi então conhecer os “verdadeiros” contadores e contadoras de causos e em 1997 fui fazer mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na época, procurei identificar, registrar e analisar não apenas os conteúdos das histórias contadas, mas, sobretudo, as estratégias narrativas, gestuais e vocais, utilizadas por eles, no caso, o que viria a chamar de suas performances. A noção de “performance narrativa” passou a ser fundamental em meu trabalho e vou voltar a ela em muitos momentos ao longo deste livro.

Do mestrado, rumei em 2000 direto para o doutorado, também na área de Antropologia, e passei muitos meses fazendo pesquisa etnográfica na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai. Descrevo essa pesquisa no livro *Gesto, palavra e memória – Performances de contadores de causos* (2011), resultante de minha tese de doutorado, defendida em 2004.

Durante a pesquisa de campo, realizada prioritariamente nas áreas rurais, costumava ficar hospedada nas casas dos próprios contadores, em geral mulheres e homens idosos da região. Em duas ocasiões, no entanto, fiquei instalada em escolas rurais, em pequenos *pueblos*, ambas no Uruguai. Essas experiências tornaram-se emblemáticas, pois me conduziram a interlocutores até então para mim impensados, que se tornam agora o tema deste livro: as crianças, que não somente ouvem, mas também contam histórias. Embora durante todo esse período tenha produzido um

significativo material etnográfico sobre as performances desses pequenos narradores, apenas muitos anos depois passei a analisá-lo.²

Em 2005 tornei-me professora de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse mesmo ano, tive minha primeira filha. Em 2009 fiz um novo concurso e passei a atuar na área de Licenciatura do Curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). Em 2008 havia nascido minha segunda filha. Arte, antropologia, educação e infância passaram a preencher minha vida pessoal e profissional, mas foi somente após ser convidada por dois colegas da Faculdade de Educação da UFSM, Marilda Oliveira e Marcelo Andrade Pereira, para apresentar uma palestra em um congresso e para escrever um capítulo de um livro, respectivamente, que comecei a recuperar o material produzido com as crianças durante minhas pesquisas de mestrado e doutorado.³ Enquanto eu reencontrava as histórias de Maria, Ângela, Jeferson, começava a escutar as histórias de minhas filhas. Logo depois, quando tive a oportunidade de fazer um pós-doutorado, não tive dúvida: decidi conhecer melhor o universo narrativo protagonizado pelas crianças. Comecei em uma escola pública do Distrito Federal e logo depois fui pesquisar as histórias contadas pelos pequenos imigrantes, recém-chegados na França. Desde então tenho ouvido, contado e aprendido histórias e mistérios com as crianças, alguns dos quais vou tentar desvendar aqui.

No decorrer desse período trabalhando na universidade com a licenciatura, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação, fui descobrindo/encontrando novos caminhos teóricos e práticos para pensar a relação entre adultos e crianças, assim como fui me questionando sobre os próprios processos de construção de conhecimento nas instituições

² Abro esta nota para salientar que prefiro usar a expressão “produzir” ou “criar” dados etnográficos, no lugar de “colher” ou “registrar”. Do meu ponto de vista, os dados, eventos, informações, histórias não estão simplesmente disponíveis, eles emergem na relação entre pesquisadora e interlocutores. Essa dimensão emergente é algo que se configura “em performance”, na situação viva (BAUMAN, 1992).

³ Trata-se do I Congresso de Educação, Arte e Cultura, realizado em 2007, em Santa Maria – RS, e da coletânea *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas* (PEREIRA, 2013), possivelmente a primeira no Brasil a tratar dessa confluência de tema.

formais de educação. Recentemente encontrei reverberação para minhas inquietações sobre uma certa “subalternização das crianças” em relação aos adultos em uma coletânea intitulada *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*, organizada por colegas ligados à Associação de Leitura do Brasil (ALB). Na introdução, os/as organizadores/as defendem:

não é suficiente problematizar a educação vigente e analisar as influências da hegemônica herança colonial trazida do continente europeu; é essencial perceber as especificidades locais e culturais onde residem essas crianças, considerando sua classe social, sua ancestralidade, suas linguagens e seus preconceitos, compreendendo as especificidades dos povos criança. (FARIA *et al.*, 2015, p. 17.)

De alguma forma, creio que venho procurando justamente compreender as especificidades dos “povos crianças” pelas suas performances narrativas. Este livro, portanto, trata das pesquisas que venho realizando em diferentes contextos culturais com crianças na faixa etária de quatro a 12 anos. Trata-se de uma compilação de artigos e capítulos de livro que tenho publicado nos últimos anos, revisados, modificados e atualizados de forma a compor um panorama que contemple as especificidades teóricas, metodológicas e socioculturais dessas pesquisas.

Penso no livro também como uma forma de retribuir à comunidade, sobretudo às/aos licenciandas/os e às professoras e aos professores da educação básica, o apoio que recebi de agências de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) para o desenvolvimento dos diferentes projetos mencionados.

Infelizmente, neste momento, vivemos um forte ataque à educação e à arte no Brasil, por parte daqueles que mais deveriam defendê-las, nossos representantes no poder executivo. Espero que este produto concreto, publicado por uma editora universitária, seja não somente

um convite a partilhar saberes entre crianças e adultos, mas também a reconhecer o papel fundamental da pesquisa artística e científica para o desenvolvimento de formas de aprendizagem e comunicação baseadas em experiências sensíveis, que possam colaborar para uma vida em sociedade mais harmônica.

O livro inicia propondo uma reflexão sobre as infâncias, suas narrativas e respectivas performances. No segundo capítulo, recupero o material registrado durante a pesquisa no Uruguai, fonte de inspiração e sensibilização para o trabalho que venho desenvolvendo desde então com as crianças. No terceiro capítulo, trato da pesquisa que desenvolvi com crianças imigrantes em duas escolas públicas francesas, durante meu pós-doutorado. No quarto e mais longo capítulo, apresento vários momentos das pesquisas realizadas no Brasil, que tiveram lugar, em grande parte, em escolas públicas do Distrito Federal, e que contaram com o inestimável apoio de estudantes de iniciação científica, de mestrado e doutorado, ligados ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e ao Grupo de Pesquisa Imagens e(m) Cena da Universidade de Brasília. Finalmente, no último capítulo, pretendo compartilhar ideias e possibilidades práticas de trabalho com narrativas orais em sala de aula, de forma a incentivar a escuta das crianças e a compreensão de que elas também podem e devem protagonizar os processos educacionais.



1

Capítulo 1

Infâncias, narrativas, performances

A barata

Lorrane, 11 anos, Brasília – DF

Hoje a barata foi ao cinema e depois foi ao bar, e depois foi ao banheiro, e depois ela foi dormir e aí um sapato bateu nela e ela morreu.

Que histórias as crianças contam? Quem ouviu suas histórias? Quais os temas privilegiados pelas crianças? Como os pequenos narradores performatizam suas histórias? Esses foram alguns dos questionamentos que impulsionaram a realização de minhas pesquisas com as crianças contadoras de histórias.

Quando iniciei o processo de revisão bibliográfica sobre o tema, logo constatei que embora exista um vasto acervo de pesquisas e produções acadêmicas sobre narradores adultos e sobre histórias contadas *para* crianças, pouco ainda se tem focado a produção narrativa *das* crianças. Essa invisibilidade das narrativas infantis – ou “mudez”, para guardar a afinidade metafórica com o campo da oralidade – tem início na própria definição do conceito de infância, pois ao buscar a etimologia da palavra verifica-se que *infans*, em latim, é “aquele que não fala”.

A própria noção de infância, portanto, constitui-se pela negação: a criança é aquela que não fala, não sabe, não faz... O educador português Manuel Sarmiento, um dos maiores especialistas em sociologia da infância na atualidade, vai se contrapor a essas definições:

A infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais), pelas quais se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real.¹ (SARMENTO, 2007, p. 35-36.)

Acompanhando a perspectiva de Sarmiento, proponho uma abordagem privilegiada da criança que fala, pensa, age, cria e performatiza, por meio de narrativas orais, seu próprio mundo e o mundo dos adultos. Assumimos, portanto, como domínio legítimo de pesquisa a agência das crianças em suas múltiplas formas de viver, pensar e narrar. A premissa aqui é de que as crianças, nas interações comunicativas com os pares e com os adultos, não estão apenas refletindo sobre sua realidade, mas também, e sobretudo, criando “mundos possíveis”.

Embora a participação das crianças em diferentes esferas da vida social venha sendo estudada há algum tempo, frequentemente o era de forma isolada, sem maior impacto na concepção de uma epistemologia da infância que permitisse conceber verdadeiramente o protagonismo de meninas e meninos nos processos sociais.

O historiador francês Philippe Ariès, com sua *História social da criança e da família*, que data de 1960, costuma ser evocado sempre que se busca compreender a construção social do conceito de infância. No entanto, seria injusto atribuir ao autor uma perspectiva inaugural, já que, antes ou concomitantemente a ele, pesquisadores/as de outras

¹ O autor ainda vai contrapor a noção de “não trabalho” associada comumente à infância.

áreas do conhecimento também desenvolveram importantes pesquisas problematizando e contextualizando histórica e socialmente as concepções, os lugares e os papéis da criança em distintas sociedades. Poderíamos mencionar, entre muitos outros, os filósofos Walter Benjamin e Merleau-Ponty, a antropóloga Margareth Mead, a pediatra e psicanalista Françoise Dolto, o pediatra e pedagogo Janusz Korczak e, no Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes e o educador Paulo Freire.

Apesar de ser criticada, tanto em seus aspectos metodológicos quanto por sua frágil contextualização sociológica, a obra de Ariès continua servindo como referência para todo um campo de estudos que se abriu desde seu lançamento. Tratar as crianças como sujeitos, como atores sociais, assumindo como campo legítimo de pesquisa o modo como vivem e pensam as crianças sobre elas mesmas (VASCONCELLOS, 2007, p. 8), tornou-se, a despeito das críticas sofridas pelo autor, totalmente pertinente e justificável.

Contemporaneamente, Sarmiento vai tratar da invisibilidade histórica da infância apontando para a necessidade das pesquisas da área considerarem a diversidade de formas e modos de desenvolvimento das crianças, inclusive no interior do mesmo espaço cultural, pois segundo ele: “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo” (SARMENTO, 2007, p. 36). Pensando nessa direção, proponho a atenção às narrativas para entender como as crianças estão interpretando e agindo no mundo.

No que tange ao campo de estudos da oralidade e das literaturas tradicionais e populares, a criança raramente foi considerada como narradora legítima ou confiável. A exceção, como sabemos, confirma a regra: no início da década de 1940, Florestan Fernandes pesquisa o folclore infantil nas chamadas “Trocinhas do Bom Retiro”, produzindo com base nessa experiência um artigo que se tornou clássico nos estudos sociológicos da infância no Brasil. A originalidade da pesquisa de Fernandes revela-se na importância que dá à voz e à opinião das crianças: “Utilizei-me [...] sempre dos meninos e meninas dos grupos estudados, com os quais tinha amizade. Mesmo quando pertenciam a

outras ‘trocinhas’, a sua opinião e as suas críticas são valiosíssimas” (FERNANDES, 2004, p. 233).

Temos de ser justos e lembrar também do folclorista Câmara Cascudo, que em 1946 registra, em *Contos tradicionais do Brasil*, narrativas contadas pelo próprio filho Fernando Luís, de 12 anos. Ao não diferenciá-lo dos demais narradores escutados, notadamente idosos, Câmara Cascudo demonstra uma valorização da voz infantil, embora não lhe dedique especial atenção.

Ainda na década de 1940 encontramos o casal britânico Iona e Peter Opie, que realiza profunda pesquisa de escuta e registro de formas orais compartilhadas pelas crianças em parques, ruas e escolas da Grã-Bretanha. O livro *The Lore and Language of Schoolchildren* (1959), ainda sem tradução para o português, tornou-se obra de referência na área, não apenas pelo rico material compilado, mas também pela metodologia utilizada, que, assim como na pesquisa de Fernandes, envolveu entrevistas e registros da narração das histórias contadas e cantadas pelas próprias crianças, em seus contextos.

Outra pesquisadora que se notabiliza nesse campo é a antropóloga e linguista francesa Suzy Platiel, que, em pesquisa iniciada em 1958 entre o Sanan de Burkina Faso, constata a importância que essa sociedade atribui à narração, por parte das crianças, frente ao grupo de adultos. A pesquisadora continuou suas investigações pelas décadas seguintes entre os Sanan e também na Guiana Francesa e em escolas públicas francesas, tornando-se incentivadora da produção e do compartilhamento de narrativas orais na infância pois, para ela, os contos têm um papel fundamental na aprendizagem e no domínio simbólico da linguagem e, por meio destes, na formação da própria identidade da criança.

Platiel (1993, p. 58) difunde a perspectiva dos Sanan de que, ao contar histórias, as crianças aprendem a “dominar a palavra”. Dessa maneira, tanto formas de estruturação dos contos são transmitidas e aprendidas como também os seus conteúdos fornecem modelos de comportamento e regras sociais a serem seguidas (ou desafiadas).

Na década de 1970, o também francês Claude Gaignebet aventurou-se em um campo delicado ao partir para a escuta direta de narrativas

obscenas contadas por crianças em uma colônia de férias nas proximidades de Paris e, posteriormente, em outras localidades do país. Em *Le folklore obscène des enfants* (1974), Gaignebet explora as formas de transmissão dos saberes sexuais no interior do que chama de “microsociedade infantil” por meio de quadrinhas, contos, adivinhas e brincadeiras.

Muito embora esses sejam exemplos de reconhecidas pesquisas sobre narrativas orais infantis em diferentes contextos, chama atenção o fato de que importantes coletâneas internacionais sobre tradições orais, como *Traditional Storytelling Today*, de 1999, editada por Margaret Read MacDonald, que conta com 99 artigos, e *Le Renouveau du Conte*, também de 1999, organizada por Geneviève Calame-Griaule, com mais de 80 artigos, tenham, cada uma, apenas um capítulo dedicado às narrativas contadas por crianças.

Da mesma forma, no Brasil, entre os mais de 30 artigos da coletânea recentemente lançada *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces* (2015), organizada por Fábio Medeiros e Taiza Rauen, há apenas um que tematiza a criança como sujeito nos processos narrativos. Isso demonstra que esse é um campo ainda a ser cultivado. O que se percebe é que a criança paulatinamente deixa de ser um mero objeto de estudo e passar a ser encarada como agente autônomo, com “voz” própria. Essa abordagem vem se fortalecendo nos últimos anos, sobretudo a partir da virada do milênio. Campos interdisciplinares passaram a se dedicar às chamadas “culturas da infância”, possibilitando a emergência de pesquisas nas quais as vozes, posturas e opiniões das crianças tornam-se fundamentais. É nessa perspectiva que este capítulo se apresenta. A criança deixa de ser apenas personagem, ouvinte ou objeto de pesquisa e passa a ser sujeito, ouvida e reconhecida como narradora de suas próprias histórias.

Antes de seguir, permito-me uma pequena digressão para problematizar a noção “culturas da infância”, que se faz presente pelo menos desde a década de 1940 em obras como as do casal Opie e de Florestan Fernandes e continua sendo acionada por inúmeros estudiosos da infância. Ao adotar como domínio legítimo de pesquisa o modo como vivem e pensam as crianças sobre elas mesmas, essa abordagem

proporcionou uma forma bastante respeitosa de encarar as crianças, não mais como “objetos”, mas como sujeitos de pesquisa, que agiriam em um mundo próprio, nos quais experiências específicas são vividas e sentidos são produzidos.

O risco que se corre com essa abordagem, no entanto, é de cair no extremo de enxergar as crianças como se estivessem agindo isoladas do mundo adulto. Ainda que o interesse nas também chamadas “culturas de pares” seja pertinente e justificado, penso que devemos considerá-las na relação com os demais atores sociais. A própria noção de “cultura”, tal como é utilizada nessas abordagens, acaba reificando algo que o pensamento antropológico contemporâneo compreende como dinâmico, processual, relacional e, na concepção de Roy Wagner, “inventado” pelos próprios pesquisadores.

A ideia aqui é operar sob a perspectiva da cultura como invenção (WAGNER, 2010): algo em contínua transformação, cuja própria criação depende da relação estabelecida entre a antropóloga e, no caso, as crianças com quem desenvolve a pesquisa.

1.1 Estes contadores tão desconhecidos: as crianças²

Para que um evento narrativo ganhe vida, é preciso, no mínimo, a existência de um/a contador/a e um/a ouvinte. Se, por um lado, os idosos costumam protagonizar, em muitas sociedades, a ação de narrar, sendo reconhecidos como contadores, por outro lado, as crianças frequentemente são relegadas ao papel de ouvintes. Há alguns anos, no entanto, fiz-me a seguinte pergunta: mas afinal, as crianças também não contam histórias?

Procurei apurar minha escuta e, como professora de teatro que sou, comecei a criar oportunidades, com diferentes grupos de crianças, para que elas pudessem contar suas histórias. Constatei não só o potencial performático desses pequenos narradores como também sua capacidade

² Este texto é uma versão modificada do capítulo de mesmo nome, publicado na coletânea *Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje*, organizada por Giuliano Tierno e Leticia Liesenfeld (2017). O título é inspirado no delicioso livro *Esses populares tão desconhecidos*, de Brício de Abreu (1963).

de tratar dos mais variados temas por meio de impressionante domínio da arte narrativa. Este capítulo abre a roda para esses contadores ainda tão desconhecidos, as crianças.

Há algum tempo, minha filha mais nova chegou da escolinha (devia estar no maternal) e disse que estava com dor no “cotovelo da perna”. Contou que estava brincando no pátio, um colega a empurrou e ela caiu – justamente com o cotovelo da perna. Mostrou-me então o joelho em ferida.

Quem nunca ouviu uma pequena história como essa, nas qual as crianças narram suas experiências servindo-se de forma criativa de seu vocabulário?

Em mais de 20 anos de experiência com contação de histórias, li muitas obras de literatura infantil (escritas por adultos), tive acesso a várias pesquisas que tratam da importância de contar histórias *para* as crianças e a livros que procuram sistematizar métodos e técnicas para contadores, mas não encontrei quase nada sobre histórias contadas *pelas* crianças. Por que nos preocupamos tanto em contar para elas e tão pouco em escutar o que elas têm para contar?

A perspectiva de estudar a produção e transmissão de narrativas orais que tem como sujeitos as crianças, como vimos, não é inteiramente nova, porém tem sido pouco explorada. Durante muito tempo, as crianças foram objetos de estudo (e, felizmente, algumas vezes sujeitos) quase que exclusivos dos campos da psicologia, da pediatria e da educação. Embora os enfoques teórico-metodológicos sejam específicos de cada área, vale conhecê-los e refletir sobre como eles podem contribuir para o campo interdisciplinar da contação de histórias. Vejamos uma pequena amostra de trabalhos produzidos nas últimas duas décadas sobre crianças e suas narrativas.³

O livro *Children as Storytellers* (1992), da australiana Kerry Mallan, é um dos belos exemplos de como a narração de histórias, por parte

³ Trata-se de uma seleção subjetiva, baseada em algumas obras que mais impactaram minha própria pesquisa com as crianças. Importa ainda esclarecer que priorizo obras que abordam especificamente narrativas contadas por crianças, embora reconheça que há todo um campo mais vasto sobre brincadeiras, cantigas e outras práticas infantis que não caberiam no âmbito deste livro.

das crianças, pode ser valorizada e estimulada em sala de aula. Editado com apoio da Primary English Teaching Association, o livro investiga como a contação de histórias atravessa transversalmente o currículo e, por meio de relatos de experiências concretas, procura responder por que e como as crianças podem ser contadoras.

A psicóloga norte-americana Susan Engel, em *The Stories Children Tell* (1995), traz uma narrativa em que mescla delicadeza e seriedade na escuta das crianças. Para a autora, nós não apenas contamos histórias em reuniões sociais, na escola ou no trabalho, nós pensamos através das histórias, experienciamos nossas vidas como séries de histórias. Assim como as histórias são fundamentais na estruturação de nosso *self* e para comunicar nossa experiência social, de acordo com Engel, nós também somos as histórias que contamos (ENGEL, 1995, p. 14).

Em *O valor terapêutico de contar histórias para as crianças, pelas crianças* (2005), a terapeuta inglesa Margot Sunderland oferece subsídios práticos para psicólogos, professores, pais e demais interessados no uso da narrativa como alternativa terapêutica. Como nas outras obras mencionadas, a perspectiva de escuta das narrativas das crianças também está bastante presente aqui. Trabalhando sobretudo com crianças vítimas de traumas, a autora propõe que os adultos façam o exercício de se colocar no lugar das crianças para que possam, verdadeiramente, compreendê-las e auxiliá-las a lidarem com seus sentimentos.

O linguista francês Frédéric François, no livro intitulado *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...* (2009), aborda, como diz o título, a diversidade de maneiras de narrar, fazendo um denso apanhado dos recursos linguísticos e estéticos utilizados pelas crianças na elaboração de suas narrativas e buscando distinguir os elementos estruturais que diferenciam as narrativas das crianças daquelas dos adultos.

O professor colombiano Javier Naranjo também nos dá um belo exemplo de escuta de crianças: em cerca de dez anos lecionando espanhol em classes do primário, ele recolheu definições que as crianças davam para determinadas palavras, conceitos, expressões. Dessa coletânea nasceu o curioso e sensível dicionário *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças* (2013). O livro interessou-me particularmente pelo

respeito com que o professor trata seus pequenos interlocutores: a autoria de todos é mencionada, no livro, com a informação precisa de seus nomes e sobrenomes. Assim, por exemplo, lemos na definição do verbebo “Paz”: “Quando a pessoa se perdoa” (Juan Camilo Hurtado, 8 anos), e em “Mãe”: “Mãe entende e depois vai dormir” (Juan Alzate, 6 anos).

No Brasil, também encontramos importantes iniciativas de pesquisas que tomam as crianças como interlocutoras. A contadora de histórias e pesquisadora Gilka Girardello há muitos anos tem sido uma grande inspiração para meu trabalho. Desde sua tese de doutorado, de 1998, na qual ouve as crianças de uma comunidade da ilha de Santa Catarina, Girardello vem chamando a atenção para a importância das histórias como instância pedagógica: “elas fazem uma ponte entre os valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças” (GIRARDELLO, 2007, p. 40).⁴ Para a autora, as culturas falam também pela voz de suas crianças, basta que saibamos escutá-las (GIRARDELLO, 2015). No Brasil, ela é uma precursora dessa escuta sensível da palavra dos pequenos. Sua obra nos auxilia a navegar pelo mar de histórias infantis, com especial atenção para a diversidade cultural que delas emerge e para o sentido de partilha que elas proporcionam.

Mais recentemente, conheci o livro da pedagoga Maria Teresinha de Oliveira, *Crianças narradoras e suas vidas cotidianas* (2011). Na obra, que foi resultado de sua pesquisa de doutorado, a autora dialoga com crianças residentes em comunidades rurais da serra fluminense. Ao narrarem suas vidas, esses pequenos interlocutores estão atribuindo significados específicos àquela realidade, que certamente podem contribuir para a compreensão da vida em sociedade. Corroboro profundamente com a autora quando afirma:

Pesquisar com crianças significa ouvir sua voz, percebendo que sua fala se constitui a partir das relações sociais que produzem. Importa ressaltar que não se trata

⁴ Gilka Girardello tem deixado algumas herdeiras, como Karin Cozer de Campos, que realizou doutorado na Faculdade de Educação da UFSC sob sua orientação, também se dedicando à escuta das crianças.

de “dar” voz às crianças, no sentido de que é o adulto que permite a fala, mas criar possibilidade de diálogos em situações de encontros que não são preestabelecidos. (OLIVEIRA, 2011, p. 20.)

Já no Projeto “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, pesquisadoras de seis universidades, de diferentes regiões do país, partindo de uma revisão teórica sobre as narrativas de si na educação e na psicologia, investem na escuta das narrativas autobiográficas produzidas pelas crianças com base em suas experiências na escola (PASSEGGI *et al.*, 2014). O projeto faz parte de uma rede internacional mais ampla que integra pesquisadores da França, Polônia, Bélgica, Suíça, Brasil, o que demonstra um interesse cada vez maior em compreender as experiências das crianças pelas suas próprias vozes.

Interessados pela abertura desse campo no Brasil, os coordenadores do Grupo de Trabalho de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que também editam a *Revista Boitatá*, convidaram-me, em 2015, para organizar um dossiê temático intitulado *Narrativas orais infantis*. O dossiê recebeu um elevado número de submissões que surpreenderam pela variedade e riqueza de abordagens, porém todas com um ponto em comum: a escuta e o respeito pelo que as crianças têm para contar (HARTMANN, 2015).

Como podemos perceber neste brevíssimo panorama, a nova perspectiva da criança como ator social não apenas amplia o escopo disciplinar que norteia o interesse por esses pequenos seres como também modifica a própria relação entre pesquisador e pesquisado. As crianças começaram a ser ouvidas e, em muitos casos, elas próprias passaram a definir o que e como contar.

O fato é que as crianças contadoras de histórias estão conquistando dia a dia espaços significativos, dentro e fora da sala de aula, em publicações e também em eventos. O Encontro Internacional Boca do Céu de Contadores de Histórias (possivelmente o maior encontro de contadores de histórias do Brasil), na edição de 2016, incluiu pela primeira vez em sua programação apresentações de grupos de crianças

contadoras.⁵ Esse é apenas o reflexo de um movimento de proporção maiores, que vem ocorrendo em diversos países.

A *Caravane des enfants conteurs du Benin* (Caravana das crianças contadoras do Benin) desde 2011 se apresenta na França com seu espetáculo de contação de histórias, tendo participado inclusive do Festival de Avignon (um dos mais importantes festivais internacionais de teatro). Basta uma simples pesquisa na internet para encontrar outros *enfants conteurs*, *niños cuenteros*, *children storytellers*, contando suas histórias em palcos, escolas, praças e museus nos quatro cantos do mundo.

1.2 O que contam as crianças

Como os adultos, os velhos, os adolescentes e quaisquer outros seres humanos, as crianças contam de tudo. O que fui percebendo no decorrer de minha prática profissional é que, em meio à ampla variedade de histórias, há algumas que se repetem, fazendo-se presentes (pelos mais variados motivos, que não nos cabe aqui discutir) em distintos contextos. Trago alguns exemplos a seguir, mas antes preciso contextualizar brevemente meu trabalho.

Há alguns anos, venho desenvolvendo, em escolas primárias, pesquisas que chamo de etnográfico-propositivas, nas quais as crianças são também pesquisadoras, atuando como autoras e narradoras de suas histórias (HARTMANN, 2014). Procurando inverter a relação tradicionalmente estabelecida, proponho que os adultos se tornem ouvintes. As escolas estão localizadas em diferentes contextos socioculturais, como a zona rural uruguaia, cidades-satélites de Brasília e a cidade de Paris.

Como possuo uma formação interdisciplinar, que entrelaça Antropologia e Teatro, tenho procurado explorar metodologias que possibilitem, por um lado, a compreensão do significado das experiências infantis narradas nas histórias e, por outro, a realização de

⁵ Crianças da OCA – Escola Cultural, de Carapicuíba – SP, e alunos da Stance Dual School, de São Paulo – SP.

um trabalho prático voltado para o desenvolvimento expressivo das crianças no espaço escolar. Parto do pressuposto de que embora contar histórias seja uma atividade bastante espontânea para a maioria dos seres humanos, conta melhor (estrutura melhor seu pensamento, suas palavras e suas ações) quem ouviu histórias. Acredito, portanto, que seja importante estabelecer uma troca com as crianças: eu conto, elas contam (e vice-versa).

Antes do “contar”, que se caracteriza como uma ação de um indivíduo frente ao grupo, promovo atividades coletivas para que as crianças tenham oportunidade de jogar, brincar, cantar juntas. Após as atividades em grupo, cria-se um ambiente favorável, que incentiva e facilita as performances individuais. Quando alguma criança demonstra dificuldade em expressar-se na coletividade, proponho sessões individualizadas. Essa estratégia torna-se importante nos casos em que a criança quer contar alguma narrativa pessoal, mas não quer se expor frente ao grupo.⁶

Sempre trabalho com total liberdade para as crianças escolherem o que querem contar, explicando que qualquer tema ou assunto pode virar uma história: histórias verdadeiras, vividas em família, contos tradicionais, contos de fadas, fábulas, notícias de jornal, sonhos, etc.

Como trabalho com a perspectiva de que as crianças são também pesquisadoras (ALDERSON, 2005; MONTANDON; LONGCHAMP, 2007; RAYOU, 2005), costumo oferecer caderninhos para que elas realizem suas “pesquisas de histórias”. O momento a sós com o caderninho, em casa ou mesmo na escola, propicia uma reflexão importante sobre o que escrever e/ou desenhar, que envolve capacidade de escolha e seleção de palavras, de cores, de formas. Apropriar-se do caderninho, usá-lo como ferramenta de registro e de expressão pessoal e ter a responsabilidade de estar com ele a cada nova sessão de trabalho, podem ser usados como dispositivo no desenvolvimento da autonomia da criança.

⁶ É fundamental refletir sobre os cuidados éticos que devemos ter nas pesquisas realizadas com crianças. Para um aprofundamento acerca dessa discussão, ver Kramer (2002).

Figura 1: Caderninho de criança brasileira



Fonte: Foto da autora.

Figura 2: Caderninho de criança francesa



Fonte: Foto da autora.

Costumo também registrar todas as narrativas em áudio e depois as transcrevo, imprimo e entrego para que as próprias crianças possam revisá-las ou alterá-las como considerem necessário. A passagem da oralidade para a escrita tem se revelado um momento importante desse processo, pois as crianças percebem concretamente, ao manusear o texto impresso, que estão se tornando “autoras” e que possuem, portanto, reconhecida capacidade criativa e intelectual.

No final de cada processo, que tem diferentes dinâmicas espaço-temporais, de acordo com o contexto, procuro organizar um pequeno livro com histórias selecionadas pelas próprias crianças. Esse “produto” tem a vantagem de transportar as histórias para outros olhos, ouvidos e corações que ainda não as conheciam, como a família, os amigos, os vizinhos... Trago agora uma seleção de três dessas narrativas transcritas, que contém uma característica especial que o/a leitor/a certamente vai logo identificar.

Os três porquinhos

Rogério, 10 anos⁷

Cerro Pelado, Rivera, Uruguai

Um dia um lobo e uma velha foram onde estavam os três porquinhos e mostraram uma bicicleta e uma televisão para que um deles fizesse sua casa mais rápido. Passou um dia e o primeiro porquinho fez sua casa de palha e chegou o lobo mau e soprou muito e a casa caiu no chão. E foi à outra casa que era de madeira, tirou uma madeira e a casa caiu. E foi para a outra casa e não estava pronta. E passou um mês e ficou pronta. E colocaram palha em volta de toda a casa de tijolos e o lobo veio, soprou muito e toda a palha caiu, mas ficaram os tijolos. E os três porquinhos ganharam os prêmios.

A história de uma princesa e de um príncipe

Maria Guilhermina, 11 anos

Sobradinho, Brasília, Brasil

Era uma vez.

Um casal que se chamava Brenda e Jefferson. Eles moravam em um castelo muito bonito.

⁷ Os nomes de todas as crianças foram alterados de forma a garantir o sigilo da identidade delas.

Brenda, o seu sonho era ter um bebê. A janela abriu e apareceu uma luz forte com três fadas. E as fadinhas realizaram o sonho de Brenda. Passaram três meses e Brenda ficou grávida. Do lado do castelo morava uma bruxa com uma árvore de tamarindo. Como Brenda gostava muito de tamarindo pediu que seu marido Jefferson arrancasse alguns. Mas não adiantou nada, ela comeu e queria mais. Então Jefferson foi colher mais. De repente apareceu a bruxa: “Por que tá arrancando meus tamarindos?” – “Porque ela está grávida e estava com vontade de comer.” Então ela jogou um feitiço e matou o casal.

História de um menino que estava perdido na floresta

Abdoul, 9 anos (originário do Marrocos)

Paris, França

Era uma vez um menino que estava sozinho na floresta. Seu pai estava dormindo. Havia uma fada má... Havia um rei e uma rainha, eles tiveram um bebê e fizeram uma festa para comemorar. Eles não convidaram para a festa a fada má. Aí a fada que era má veio para lhe dizer: “Se você crescer, você vai furar seu dedo”. Aí ela (a menina) cresceu, mas uma outra fada disse “você não vai furar seu dedo”. Aí havia uma senhora que fazia uma renda e a menina disse: “Posso tentar fazer?”. Aí ela furou seu dedo e dormiu cem anos. E então todas as pessoas que estavam no castelo também dormiram. Todos dormiram. E um cavaleiro que veio... Seu pai, que já tinha morrido, lhe contou essa história. Aí ele veio e viu a moça, viu uma fada... Aí a fada disse: “Levante-se”. Aí um homem veio – aquela era a fada má – e lhe deu um beijo. E aí eles fizeram uma festa. Acabou!

Escolhi essas narrativas entre dezenas de outras porque elas nos fornecem uma demonstração evidente de como crianças de diferentes países, condições socioeconômicas, religiões e culturas se apropriam de determinados contos, comumente chamados de contos de fadas ou “universais”⁸ e os recriam, recontam e reposicionam em seus contextos específicos. Este é o poder dos contos: serem nossos, ao mesmo tempo que pertencem à humanidade.

Os três porquinhos de Rogério, que vive em uma comunidade rural no interior do Uruguai, participam de uma espécie de concurso promovido pelo lobo, para ver quem construía sua casa mais rápido (ou quem a mantinha de pé). Os prêmios são uma televisão e uma bicicleta. Os porquinhos enganam o lobo e ganham estes que são objetos de desejo de adultos e crianças.

Já os personagens de Maria Guilhermina têm nomes “abrasileirados”, vivem em um castelo, mas seu desejo está voltado para a árvore de tamarindo do jardim da bruxa. Não há final feliz para o casal criado pela menina, moradora de uma comunidade de baixa renda da periferia de Brasília.

Na narrativa de Abdoul, é possível perceber, assim como na história de Maria Guilhermina, a referência aos contos de fadas. Aqui é a fórmula de início (“Era uma vez”) que estabelece o vínculo, permitindo um “enquadramento” da narrativa numa estrutura que é utilizada convencionalmente na narração de gênero de histórias. Ao performatizar as vozes de alguns personagens (“Posso tentar fazer?” ou “Levante-se”), o menino está utilizando um dispositivo conhecido por pesquisadores do campo da arte verbal como “*reported speech*” ou “fala citada”. Assumindo momentaneamente o papel dos personagens da história, Abdoul insere o “drama” numa forma de linguagem comumente associada ao “épico”, ou seja, ele se aproxima do teatro. Essa forma de descentramento do evento narrativo e da voz do narrador, de acordo com Bauman e Briggs (2006, p. 202), “abre possibilidades para a renegociação de significados e relações sociais além dos parâmetros da performance em si”.

⁸ Como antropóloga, tenho muita dificuldade em lidar com a ideia de que existam “universais” humanos, no entanto, percebo que possa haver rastros comuns presentes nos contos que povoam nosso imaginário.

Rogério, Maria Guilhermina e Abdul emprestam suas vozes para dar vida a porquinhos, príncipes, princesas, fadas e bruxas, transfigurando suas experiências, de forma que possam ser compartilhadas na coletividade. Cada um deles desenvolveu uma performance na qual corpo, voz, relação com a audiência, tempo e espaço eram articulados de forma particular.

Rogério leu sua narrativa em voz alta em um tom bastante formal para os colegas da turma, que riram muito com a inclusão da velha, da bicicleta e da televisão na história dos “Três porquinhos”. Maria Guilhermina contou sua história apenas para mim, sentada numa salinha da escola, com um sorriso maroto disfarçando sua timidez. Ela não hesitou durante a performance, pois já havia escrito a história em seu caderninho. Abdoul foi criando a narrativa à medida que a contava/performava, de pé, gesticulando muito, sob a assistência de toda a classe. Ele demonstrou certa ansiedade (manifesta na própria sequência narrativa), paralela a um grande desejo de contar. Ele riu de suas próprias hesitações e inflexões. A turma prestava atenção a tudo, também ria muito e comentava sua performance enquanto ela ocorria.

Podemos depreender dessa breve descrição das três performances narrativas das crianças que o sujeito que conta está sempre posicionado em relação a outros sujeitos, logo, suas performances tanto constituem quanto são constituídas por essa relação. Voltaremos a isso adiante.

Retomando a questão da “subalternização da criança” em relação aos adultos, poderíamos pensar na avaliação que algumas dessas narrativas receberiam em um ambiente formal de educação, no qual vigora, majoritariamente, uma linguagem hegemônica. Nessa linguagem, que constitui o mundo adulto, ao contrário do que percebemos nas narrativas citadas,

[...] não se pode gaguejar, não se pode ter lapsos, esquecimentos e nem mesmo hesitação. A centralidade desta linguagem é a escrita, a oralidade é subalternizada. Neste jeito hegemônico de falar e de constituir o real, já que na verdade a linguagem cria o real e as verdades, estão excluídos aqueles que não se expressam deste modo como as crianças, por exemplo. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 470.)

É a luta pela inclusão e valorização das vozes e gestos das crianças na vida em sociedade, e mais especificamente na escola, que procuro defender neste livro. Enquanto hesita, Abdoul está interagindo com a audiência. Quando coloca uma velha ao lado do lobo mau, Rogério está exercitando a autoria, mostrando que há muitas formas de contar a mesma história. E ao concluir sua narrativa com a morte do casal, Maria Guilhermina está assumindo que nem todas as histórias terminam bem. A escuta das vozes infantis não apenas nos ensina sobre processos de socialização, de aprendizagem do idioma e das normas culturais, de organização da experiência vivida e da construção de si, como pode, sobretudo, nos mostrar o potencial comunicativo, criativo e poético das crianças. Vamos escutar mais esses pequenos contadores?

2

Capítulo 2

Histórias de crianças uruguaias

A luz assombrada¹

José, 10 anos

Um dia de noite uma menina saiu de sua casa e foi ao morro que ficava perto de sua casa e de repente apareceu uma luz negra e a rodeou. Ela ficou muito assustada, deu um grito e seu pai saiu rapidamente e a luz negra desapareceu e nunca mais voltou ao morro.

Neste capítulo, proponho um olhar privilegiado para as narrativas orais contadas por crianças de uma escola rural uruguaia. Nele descrevo o contexto etnográfico no qual os estudantes, pequenos narradores, contam “narrativas de assombro”.

¹ La luz asombrada

Un día de noche una niña salió de su casa y se fué al monte que quedava cerca de su casa y de repente apareció una luz negra y la rodeó.

Ella se quedó muy asustada, pegó un grito y su padre salió rápidamente y la luz negra desapareció y nunca más volvió al monte.

2.1 Medo e encantamento em narrativas orais contadas por crianças²

Ao chegar à Escuela 14, em Cerro Pelado, localizada no Departamento de Rivera, Uruguai, não imaginava que minha presença ali seria tão duradoura, nem que minha vivência naquele universo peculiar aportaria informações tão ricas. A Escuela localiza-se a cerca de oitenta quilômetros de Rivera (cidade gêmea com Santana do Livramento, no Brasil), pela estrada que segue em direção à Vichadero, e comporta todos os níveis referentes ao ensino fundamental uruguaio, do Jardim à 6ª série. Ao lado da Escuela encontra-se um *liceo*, que permite às crianças dessa pequena comunidade rural concluir seus estudos primários sem terem de se deslocar para a cidade.

Figura 3: Fachada da Escuela Rural N. 14 – Cerro Pelado, Uruguai



Fonte: Foto da autora.

O clima do lugar é bastante descontraído. Na classe de Rosa, as crianças trazem fitas cassete e ouve-se música tranquilamente. Rosa sai da sala para tirar roupas da máquina de lavar, conversa com os outros *maestros* (professores), criando um ambiente muito familiar. Rosa,

² O texto é uma versão alterada do artigo publicado no dossiê “Cultura popular, oralidade e performance”, da *Revista Cerrados – PosLit/UnB*, v. 22, n. 35, 2013.

além de professora da classe única que inclui a primeira, a segunda e a terceira séries, é também diretora da escola. Ela, seu filho de 10 anos, juntamente com Katherin, professora do Jardim, e suas filhas de 6 e 8 anos, moram em Rivera, mas permanecem durante toda a semana em Cerro Pelado e dormem em aposentos conjugados à escola.

Há ainda um terceiro *maestro*, Érico, que habita uma das *viviendas* (casas) da comunidade com sua esposa, e é responsável pela classe que agrupa quarta, quinta e sexta séries. Foi ele que me apresentou ao universo das narrativas orais contadas pelas próprias crianças.

Figura 4: Menino voltando da escola



Fonte: Foto da autora.

Após alguns dias no local, conversando com os principais contadores de causos da região – todos idosos – e perfeitamente familiarizada com grande parte do *pueblo*, fui convidada por Érico para ouvir as narrativas que seus alunos haviam trazido para mim. Fiquei surpresa com o convite, que aceitei sem pestanejar.

Num primeiro momento, fiquei impressionada com o conteúdo da escrita das crianças. O *maestro* havia aproveitado o mote de minha pesquisa para solicitar a elas que escrevessem redações com base em histórias contadas por seus parentes – avós, tios, pais. Com os trabalhos concluídos, convidou-me a assistir e comentar a leitura dos textos por parte das crianças. Esse momento foi o que mais me impressionou:

as crianças liam as narrativas coletadas, performatizando-as de uma maneira muito envolvente. Num abrir e fechar de cortinas inexistentes, toda a sala de aula se tornava parte de um mágico evento narrativo, no qual as crianças alternavam sucessivamente os papéis de performer e de espectador. Vale acrescentar que Érico também contou uma história e pediu que os alunos criassem o final.

A iniciativa de Érico demonstra uma especial atenção, por parte desse professor, às especificidades do contexto sociocultural no qual vive e trabalha, especialmente profícuo em tradições orais. Como argumenta a antropóloga Clarice Cohn (2005, p. 38-39.):

[...] ao invés de se estabelecer uma apreciação generalizante e universalizante sobre os conhecimentos e os modelos de ensino e aprendizagem, devemos observar contextualizadamente concepções, meios e processos: em cada caso, uma concepção de pessoa, criança, e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de conhecimentos.

Creio que tanto minha pesquisa etnográfica como também o processo de ensino-aprendizagem promovido por Érico saíram, sem dúvida, enriquecidos dessa experiência. A estratégia didática de recorrer à memória viva das narrativas orais, no entanto, não é recente. Encontrei no trabalho de Nicole Belmont (1997, p. 215) menção a uma atividade semelhante à proposta por Érico, porém realizada mais de um século antes – em 1884 – por um professor francês, que “transformava seus alunos em aprendizes de etnógrafos, que iam recolher de seus pais e avós contos, provérbios e adivinhações”.

Ao avaliar esse intenso processo de coaprendizagem, compartilho da proposição de Regina Machado (1992, p. 111): “pensando no efeito que a arte narrativa tradicional tem sobre as pessoas é que podemos refletir sobre as possíveis relações entre o conto de tradição oral e a aprendizagem, seja do professor, seja de seus alunos”. Nesse sentido, como antropóloga e professora da área de Licenciatura em Artes Cênicas, procuro refletir neste e nos demais capítulos deste livro sobre a importância que a contação de

histórias, vista sob a perspectiva das crianças, pode ter na configuração de novas estratégias metodológicas na área da Pedagogia do Teatro.

Quando estabeleci contato com as crianças e com suas narrativas, minha pesquisa ganhou um novo prisma. A partir daquele primeiro momento tive várias outras oportunidades de ouvir/assistir a performances narrativas executadas por crianças, em toda a região de fronteira pesquisada. Logo pude perceber uma preferência especial desses pequenos contadores (e de seu público, como não poderia deixar de ser)³ pelas chamadas “histórias de assombro”. Estas em geral eram bastante semelhantes às histórias contadas pelos contadores adultos, sobre as quais trato no livro já mencionado *Gesto, palavra e memória* (HARTMANN, 2011).

Na região em questão, os causos de assombro ou assombração versam sobre mulheres de branco, lobisomens, bruxas, mulas sem cabeça, a luz negra, entre outras aparições “sobrenaturais”. Ainda que muitos desses causos se repitam com a mesma estrutura narrativa em diferentes contextos, durante as performances eles frequentemente são referidos como experiências reais, ocorridas com o próprio contador ou com alguém muito próximo a ele. Entre as crianças, como veremos a seguir, ocorria o mesmo e embora narrassem as histórias de forma mais concisa, os principais elementos destas eram mantidos.

Jacqueline Rabain-Jamain, ao tratar da emergência da narração entre as crianças Wolof, do Senegal, reflete sobre questões semelhantes:

Os resultados sublinham que a narração oral não é um gênero unívoco e homogêneo. Em função das experiências propostas pelo meio cultural, dos objetos postos à disposição da criança, das regras sociais, dos papéis prescritos, certos atos narrativos serão privilegiados e certas formas narrativas preconizadas. (RABAIN-JAMAIN, 2006, p. 189.)

³ Refiro-me aqui às outras crianças e adultos presentes nesses eventos. Adotando uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), considero que, assumindo o caráter dialógico da linguagem, os ouvintes são fundamentais no estabelecimento da interação verbal e da sua atribuição de significados.

No caso das crianças que encontrei na escola rural uruguaia, inferi que as histórias de assombro remetem tanto a uma realidade local quanto a um imaginário possível, ou seja, fazem parte de uma realidade narrativa da região, na qual cenas de medo, mistério e violência são sempre evocadas (HARTMANN, 2013).⁴ Como coloca Sarmiento (2003, p. 66):

As crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social.

A partir daquele momento, tive várias outras oportunidades de ouvir/assistir performances narrativas executadas por crianças, em toda a região pesquisada. Embora não tenha me detido anteriormente em analisar suas especificidades, logo pude perceber que essas em geral eram bastante semelhantes às histórias contadas pelos mais velhos, sobre as quais eu tinha inúmeros registros.

2.2 Os causos de assombro ou assombração

No decorrer de minha pesquisa de campo, fui percebendo que, naquela região da fronteira, havia uma impressionante “cotidianeidade” na presença de causos/narrativas de assombros. Como desenvolvo em outro momento (HARTMANN, 2011), esses assombros não apenas refletem, mas também criam um imaginário que é constantemente reforçado. Todos, adultos e crianças, já viram ou ouviram falar de um lobisomem, uma *luz mala*, uma mulher de branco, uma bruxa. Embora os causos se repitam em termos estruturais, suas performances são sempre bastante particularizadas, pois representam situações nas quais

⁴ Essa não é, obviamente, uma exclusividade dessa comunidade. Trato das especificidades do imaginário da região rural da fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai em Hartmann (2011).

o contador ou contadora relata sua experiência pessoal com o assombro ou com a escuta de alguém que passou pela experiência.

Vejamos, por exemplo, o que o Sr. Roberto Rodriguez, de 56 anos, da cidade fronteira de Tomaz Gomensoro, Uruguai, fala sobre essa relação entre os assombros e ato de contar e ouvir histórias na infância:

Antes era muito comum e corrente falar de assombros, como o lobisomem, a bruxa... Que tal dia... não sei se quarta ou quinta-feira, era o dia da bruxa. Então criavam assim as crianças. Eu me lembro bem quando era guri, minha mãe me dizia assim: “Não saia pro sol, porque o lobisomem vai te agarrar”. E não era nada! Era uma maneira dos pais assustarem os filhos. (tradução nossa).⁵

Observemos, por outro lado, como uma das crianças da *Escuela Rural 14*, Ana, de 7 anos, introduz sua narrativa, que foi contada na sequência de várias outras histórias de assombro:

Eu escutei da minha avó, porque eu... Minha mãe saiu e eu queria ir com ela, mas minha avó não me deixava. Minha mãe me deixou na casa de minha vó, então, para que eu não saísse, ela me contou... Contou que uma menina e sua mãe foram à feira e que... Ela contou para me assustar, para que eu não saísse. E aí... que uma menina com a mãe iam à feira e que passou um homem... e a menina ia atrás da mãe e um homem agarrou a menina e a jogou para dentro do carro, a levou para casa e a matou, foi ao cemitério e disse que era o avó dela. (tradução nossa).⁶

⁵ “Antes era muy común y corriente se hablar de los asombros, respeto al lobisom, a la bruja... Que tal día... no sé si los miércoles o los jueves era el día de la bruja. Entonces porque a uno se le creava así. Yo me acuerdo bien cuando yo era guri, mi madre me decía así: ‘No salga p’ al sol porque el lobisom te va a agarrar’. Y no era nada! Era una manera de los padres asustaren los hijos.”

⁶ “Yo escuché de mi abuela, porque yo... Mi madre se fue y yo quería ir con mi madre, y mi abuela no me dejaba. Y mi madre me dejo en la casa de mi abuela, entonces, para que yo no me fuera, ella me contó... Contó que una niña con una madre fueran a la feria y que... Ella contó para asustarme, para que yo no fuera. Y ahí... Que

O enquadramento⁷ de início da narrativa de Ana obedece à lógica mencionada anteriormente: foi a avó que lhe contou a história, ela sabe, viu ou viveu a experiência com o assombro. O relato da menina também demonstra a importância da experiência de ser ouvinte – e contadora – de narrativas orais durante a infância. Aqui podemos lembrar o importante trabalho que Flávio Desgranges vem desenvolvendo sobre a Pedagogia do Espectador. Partindo da constatação de que o teatro – e poderíamos pensar, nesse âmbito, também a narração oral – possui uma dimensão pedagógica intrínseca, o autor vê no espectador o protagonista das novas relações instituídas pelo processo de desconstrução das ilusões cênicas, como evidencia o exemplo:

Uma pesquisa realizada, na década de 1990, com crianças extremamente desfavorecidas do subúrbio da cidade de Lyon, na França, mostrou que uma das principais características dessas crianças, que se sentiam fracasadas pessoal e socialmente, era a absoluta incapacidade de pensar numa história, a sua história (MEIRIEU, 1993). A investigação ressalta ainda que nas conversas travadas com essas crianças, que tinham entre seis e doze anos, em que lhes foi pedido para contar a própria vida, a própria história, pôde-se perceber a grande dificuldade que demonstravam em se referir ao passado, mesmo recente. [...] A pesquisa ressalta ainda o fato de que, dentre as crianças entrevistadas, as habituadas a frequentar salas de teatro e cinema revelavam a maior facilidade em utilizar esse tipo de discurso narrativo, apontando para a conclusão de que aprender a assistir e interpretar uma história é aprender a contar e construir a própria história. (DESGRANGES, 2006, p. 172-173.)

una niña con la madre iban a la feria y ahí que pasó un hombre... que la niña iba detrás de la madre y un hombre agarró la niña y la metió para dentro del auto y la llevó para la casa y la mató y fue al cementerio y dijo que era el abuelo.”

⁷ Esses dispositivos, internos às próprias performances narrativas, são chamados de “keys” (chaves) por Bauman (1977) e são utilizados para sinalizar que uma história começará a ser contada.

Ao longo de minhas distintas experiências de pesquisa, pude constatar que, contando histórias, as crianças organizam a própria experiência vivida, podendo, dessa maneira, também refletir sobre ela e, se for o caso, transformá-la. O antropólogo Victor Turner (1981) chama as experiências de crise, especialmente difíceis ou dolorosas, de “dramas sociais”. Para o autor, a importância da performatização desses dramas – que tem início, meio e fim – reside na possibilidade de transformação social que esta carrega. Voltaremos a esse aspecto adiante.

Para compreendermos melhor o fascínio exercido pelas histórias de assombro entre as crianças da fronteira entre Uruguai e Brasil, trago a seguir uma pequena mostra de causos de assombro, escritos e contados pelos *chiquilines* de Cerro Pelado, Uruguai, e por mim transcritos. Entremeando as narrativas, incluo imagens das crianças em seu contexto de performance.

Figura 5: Leitura compartilhada



Fonte: Foto da autora.

Sem título⁸

Mirian, 10 anos

Essa história me contou minha mãe. Em uma casinha no campo vivia uma família que era composta pelo esposo, a esposa e seu filho. Nessa época havia uma guerra na qual os esposos e filhos homens tinham que participar. Um dia vieram buscar o seu esposo e ficaram a senhora e o filho muito tristes e desconsolados por verem partir o pai. Alguns meses mais tarde chega à casa um policial montado em um cavalo e trazendo outro pelo boçal e com estas palavras disse à senhora e a seu filho: “Aqui lhe entrego o sabre com que ele lutou e se defendeu e o cavalo dele, porém não pode sair com vida, por isso agora vim buscar a ti. Pega esse cavalo, o sabre e emprenderemos a viagem”. A mãe se despede com um beijo e fica muito triste. Ela espera notícias de seu filho querido, mas essas não chegam. Ao passar um tempo, uma tardezinha aparece outro policial trazendo a triste notícia de que seu filho também havia morrido. A pobre mãe ficou desesperada e

⁸ “Sin titulo

Esta historia me la conto mi mamá. En una casita en el campo vivía una familia que estaba integrada por el esposo, la esposa y su hijo. En esa época había una guerra donde los esposos y hijos varones tenían que participar. Un día vinieron a buscar a su esposo y ya quedaron la señora y el hijo muy triste y desconsolados por ver partir a su padre. Unos meses más tarde llega a la casa un policía montado en un caballo y trayendo uno de tiro por el bozal y con estas palabras le dijo a la señora y a su hijo: ‘Acá le entrego el sable con el que peleó y se pudo defender y el caballo de él, pero no pudo salir con vida, por eso ahora te vine a buscar a ti. Toma este caballo, el sable y emprenderemos el viaje’. La madre lo despide con un beso y queda muy triste. Ella espera noticia de su hijo querido, pero no llega. Al pasar un tiempo, una tardesita aparece otro policía a traer la triste noticia de que su hijo también había muerto. La pobre madre quedó desesperada y por haber quedado sola ella se vistió de blanco y salió por los campos a caminar y a llamar por su esposo y su hijo. Por eso la llaman la Loca de Bequelo.”

por ter ficado sozinha ela se vestiu de branco e saiu pelos campos a caminhar e a chamar pelo esposo e pelo filho. Por isso a chamam A Louca de Bequelo. (tradução nossa).

A árvore assombrada⁹

Rogelio, 9 anos

Um dia um homem estava juntando ovelhas à noite e de repente apareceu uma ovelha negra e esse homem se assustou e começou a atirar na ovelha. Não acertava em nenhuma outra e de repente quando foi atirar novamente a ovelha negra desapareceu e depois ele continuou com as ovelhas. Porém todas as pessoas dizem que tem que atirar na sombra. (tradução nossa).

Os pescadores¹⁰

Sem identificação de autoria

Luís, João e Pedro organizaram uma grande pesca no Rio Negro. Saíram no dia 13 de julho para voltar no dia 18, pois tinham que jurar a bandeira para

⁹ “El árbol asombrada

Un día un hombre estaba juntando ovejas de nochesita y de repente apareció una oveja negra y ese hombre se asustó y empezó a tirar tiros bien en la oveja. No le pegaba a ninguna otra y de repente cuando fué a tirar de vuelta la oveja negra desapareció y después siguió con las ovejas. Pero toda la gente dice que tiene que pegarle en la sombra.”

¹⁰ “Luis, Juan y Pedro organizaron una gran pesca en el Río Negro. Salieron un 13 julio para regresar el 18, ya que tenían que jurar la bandera para conseguirse un trabajo. Llegaron al río y se instalaron, armaron carpa, un gran fuego y comenzaron a pescar. Pasados unos días salieron a cazar, encontraron un carpintero, dos lobos, pero lo que más los impresionó fue un gran animal parecido con un oso que desapareció. Y no pudieran verlo más. Asustados, con miedo de que volvería al campamento juntaron sus cosas y se mudaron. Comenzó una gran lluvia, quedaron aislados y consiguieron (sic) volver después de una semana. No pudieran jurar la bandera pero tuvieron muchas experiencias y alegrías.”

conseguir um trabalho.¹¹ Chegaram ao rio e se instalaram, armaram a barraca, fizeram um grande fogo e começaram a pescar.

Passados alguns dias, saíram para caçar, encontraram uma capivara, dois lobos, porém o que mais os impressionou foi um grande animal parecido com um urso, que desapareceu. E não puderam vê-lo mais. Assustados, com medo de que ele voltasse ao acampamento, juntaram suas coisas e mudaram de local. Começou uma grande chuva, ficaram isoladas e conseguiram voltar depois de uma semana. Não conseguiram jurar a bandeira, porém tiveram muitas experiências e alegrias. (tradução nossa).

12/06/01¹²

Maria, de 10 anos

Esse conto conta de um velhinho que vivia sozinho em uma montanha, só com seus dois cachorros. Um dia o velhinho estava lendo e seus cachorros fora da cabaninha, brincando, quando um deles vê uma mulher de branco. E quando olharam, ela desapareceu, e seguiram brincando. De repente ela aparece e mata os dois cachorros e ao lado da porta da cabana começou a passar sangue por debaixo da porta. O velhinho saiu para ver o que era e a

¹¹ O dia 18 de julho é feriado no Uruguai, pelo dia da “Jura de la Constitución”.

¹² “12/06/01

Este cuento cuenta de un viejito que vivía en el monte solito sólo con sus dos perros. Un día el viejito estaba leyendo y sus perros fuera de su cabañita jugando cuando uno de sus perros ve una dama de blanco y cuando miraran (ella) desapareció, pero siguieran jugando. De repente [ella] aparece y los mata a los dos perros al lado de la puerta de la cabaña y empezó a pasar sangre por debajo de la puerta. El viejito sale a ver que era y la dama lo mató. Este cuento es el de la Dama de Blanco.”

mulher o matou. Esse conto é da Mulher de Branco. (tradução nossa).

Anedota¹³

Ângela, 10 anos

Antigamente acreditavam muito em assombrações. E para quem crê, aparecem muitos assombros. Meu pai, quando foi peão de estância, sempre nos conta que iam a um vilarejo próximo da fazenda ao entardecer, a um armazém do vilarejo, e ao voltar, já de noite, apareciam coisas estranhas. Ele contava que iam chegando e de longe havia uma luz dentro do quarto deles (na época a luz era a querosene). Eles se apavoraram, pois como ia haver luz se haviam deixado tudo apagado? E essa luz saiu de onde? E aí junto com seus companheiros chegaram bem pertinho e acontece que a luz desapareceu. E revisaram tudo. Quando estavam deitados, de madrugada, novamente algo estranho: um dos amigos de meu pai acordou assustado, ouviu um ruído estranho, foi ver e era um vulto negro que parecia uma pessoa. Chamou meu pai e o outro companheiro e foram ver, mas eles não viram enxergar nada. Essa estância era assombrada. Enquanto trabalhavam lá, de vez em quando isso acontecia. (tradução nossa).

¹³ “Anédota

Antiguamente creían mucho en assombraciones y para quien cre aparecen muchos assombros.

Mi padre cuando fue peón de estancia siempre nos cuenta que iban a un pueblo cerca de la estancia, al atardecer, a un boliche propio del pueblo y al volver, ya de noche, aparecían cosas extrañas. El contaba que iban llegando y de lejos veían una luz en la pieza de ellos (que en la época era luz a querosene) que estaba encendida. Y ellos se apavoraran, que cómo iba a haber luz si habían dejado todo apagado. Y esa luz de donde salió? Ahí junto con sus compañeros llegaron bien cerca y resulta

Podemos perceber que o conto “Sem título”, de Mirian, evoca um tema que aparece também com bastante frequência nos contos dos adultos: as guerras e revoluções que definiram os limites geopolíticos dos Estados-Nação envolvidos nessa disputa e a consequente violência que envolveu toda a população local. Percebe-se na performance da menina o uso de recursos como o enquadre inicial “Essa história me contou minha mãe” – uma frase que prepara o espectador para o tipo de narrativa que se seguirá, e o enquadre final: “Por isso a chamam A Louca de Beque-lo”. Nesse sentido, poderíamos pensar na ideia de “*frame*” (enquadre), sugerida por Goffman (1983). José retoma o tema da luz assombrada, intitulando seu sucinto, porém completo conto, com ela.

O conto “A árvore assombrada” traz o tema da “clássica” ovelha negra, que causa medo e desequilíbrio à atividade de pastoreio, ainda muito praticada na região. O conto “Os pescadores” acrescenta elementos importantes ao universo pesquisado, tanto em termos de temática – o assombro evocado aqui se assemelha ao lobisomem (talvez um dos principais personagens das narrativas de assombro fronteiriças) – quanto em termos da reflexão trazida no fechamento do conto pela criança contadora: “Não conseguiram jurar a bandeira mas tiveram muitas experiências e alegrias”. O encontro com o desconhecido, somado a eventos inesperados e desastrosos, ao contrário de gerar uma reflexão negativa, provoca a valorização das alegrias ocasionadas pela série de experiências vividas pelos pescadores.

A mais violenta narrativa compõe uma paisagem própria para a tradicional história da Mulher de Branco. O que chama atenção nesse conto é que em poucas frases a contadora consegue pintar um quadro narrativo de isolamento, solidão e terror. A imagem do sangue escorrendo por debaixo da porta é impactante, provocando o envolvimento sensível do leitor/espectador. Essa história sem final feliz demonstra o fascínio exercido por assombros imemoriais, que ainda se fazem

que desapareció la luz. Ahí revisaran todo, luego de estar acostados, a la madrugada, nuevamente algo extraño: uno de los amigos de mi padre despertó asustado, oyó un ruido raro, fue a ver y era un vulto negro que parecía una persona. Llamó a mi padre y al otro compañero y fueran a ver, y resulta que estos no vieran nada. Dicha estancia era asombrada. Mientras trabajaba ahí, a menudo pasaba lo mismo.”

presentes no universo narrativo de meninos e meninas que vivem em *pueblos* rurais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai.

A narrativa de Ângela, última da sequência, também se trata de uma história de assombração – no caso, a fazenda mal-assombrada. A menina utiliza uma estratégia muito comum nas performances de contadores de histórias adultos: a chamada “função fática”,¹⁴ ou seja, o contador insere um comentário pessoal, apelando diretamente à audiência (“na época a luz era a querosene”). Esses são apenas alguns aspectos que permitem constatar a habilidade das crianças como contadoras. Continuaremos observando outros desses aspectos em outros momentos do texto.

Como venho apontando, os causos de assombro, que tanto fascinam as crianças (e os adultos!), participam do imaginário dessa região de fronteira e, de certa forma, representam uma forma de a população lidar com as interdições e com o desconhecido – a noite, o silêncio, o descampado, o ruído intermitente do vento do Pampa, a violência, a morte, etc. Porém, o assombro não se reduz a isso.

Parafraseando Regina Machado (2004, p. 41), o contador de histórias, ao deixar-se conduzir pelas imagens do conto e pela disposição amorosa de encontro com o desconhecido, “percorre ao mesmo tempo a paisagem de suas imagens internas”. A ênfase das narrativas e desenhos das crianças nesse aspecto me permitiu compreender que essa paisagem de imagens internas dos grupos “intrafronteiriços” pesquisados é composta, em grande parte, pela manipulação, interpretação e “ficcionalização”¹⁵ de experiências de contato com o inexplicado ou com o sobrenatural.

Em relação às narrativas transcritas, o que se observa é que, embora os eventos narrados não sejam referentes a experiências pessoais, mas a contos ouvidos ou a relatos de experiências de terceiros (em geral familiares),

¹⁴ O linguista Roman Jakobson desenvolveu um belo estudo no qual classifica diferentes “funções da linguagem” (JAKOBSON, 1974). Entre as funções descritas pelo autor, encontra-se a função fática.

¹⁵ Palleiro (1992, p. 17-18), que trabalha com narrativas folclóricas argentinas, assinala como característica distintiva destas a recriação, mediante técnicas e estratégias retóricas de construção referencial, dos elementos constitutivos da identidade cultural do grupo.

depois de algum tempo de conversa, quase sempre acabam surgindo narrativas sobre a experiência pessoal da criança-contadora com alguma forma de assombro – ou com o que poderia vir a ser um eventual assombro.

As tradições narrativas dessa região de fronteira são, portanto, perpetuadas – e também atualizadas – por esses pequenos contadores. Girardello (2011, p. 81) nos lembra que quando um adulto conta histórias para as crianças, muitas vezes recorre à memória das histórias que ouvia quando ele próprio era criança. Dessa forma, segundo ela, seriam as crianças de uma geração que contam histórias às crianças da geração seguinte. Embora árvores assombradas ou mulheres de branco possam provocar medo, o encantamento produzido pelas histórias ainda prevalece, garantindo o espaço das narrativas orais no cotidiano de meninos e meninas.

3

Capítulo 3

Histórias de crianças brasileiras

O milagre

História real contada por Laura, 11 anos

Um dia estava eu, minha irmã e uma amiga minha. Eu morava lá na roça. Um dia fomos pra casa da minha amiga, estávamos correndo na casa dela, brincando de pique-pegas, aí era cerâmica. E tinha o carro assim e a gente ficava ao redor do carro. Aí começou a chover e nós ficávamos em volta. Aí minha sandália quebrou e eu voei e bati a cabeça no chão. Minha irmã e minha amiga tentaram me levantar, eu também tentei, mas eu não estava conseguindo, então eu desmaiei. Depois de uns dois minutinhos, minha mãe estava em casa, grávida da minha irmã, a Laura. Tinha o Ricardo e outra pessoa que cuidava dela, porque tinha cobra e ela tinha medo. A pessoa que cuidava dela e o Ricardo. Aí ela disse que tinha visto alguém, aí a mulher ficou com ela e o Ricardo foi ver, mas disse que não tinha ninguém. Aí um amigo do meu

pai, que já tinha trabalhado em medicina, já tinha faculdade de medicina, colocou um pauzinho na minha boca, pegou o dedo mindinho e puxou minha língua, que estava dentro da garganta. Ele disse que se enfiasse a mão, podia arrancar o dedo, porque eu estava morrendo, de tanta força que eu fazia. Aí ele conseguiu tirar. No que ele tirou eu voltei aí ele me deu dipirona. Aí foi lá o meu pai chegou amarelinho, na casa da minha mãe, morrendo de medo. Aí minha mãe perguntou o que aconteceu. Aí ela disse que quem estava correndo lá era minha alma, porque eu tinha morrido!

Como vimos no capítulo 1, estudos em diferentes áreas vêm demonstrando a importância da produção narrativa na infância, tanto em termos do desenvolvimento cognitivo e de articulação da linguagem da criança quanto na socialização e organização de suas experiências, reais e imaginadas. Neste capítulo, parto de narrativas registradas durante pesquisa etnográfica realizada no ano de 2013 em três turmas de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Brasília – DF para discutir as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para expressarem e compartilharem suas experiências por meio de performances orais e escritas.

O que é preciso para que uma criança conte uma história? Penso que o fundamental nessa resposta seja: alguém que a escute – o que inclui ouvintes tão diversos quanto outras crianças, adultos, animais de estimação ou mesmo seus bonecos preferidos.

Fundamental para compreender a complexidade dos eventos narrativos, o conceito de “performance” se apresenta – à despeito de sua polissemia – como uma “chave” analítica importante, que contempla aspectos como a contextualização espaço-temporal da narrativa, estratégias corporais e vocais usadas pelo narrador em ação, a participação do público, além da linguagem poética expressa no que é narrado.¹

¹ Autores como Dell Hymes (1975), Paul Zumthor (1993, 2000), Richard Bauman (1977), Deborah Kapchan (1995) e Daniel Mato (1992) contribuíram substancialmente

A perspectiva de estudar a produção e transmissão de narrativas orais e escritas que tem como sujeitos as crianças, se não é inteiramente nova, tem sido pouco explorada. O crescimento do campo dos estudos da infância, embora ainda não tenha modificado substancialmente esse quadro, já começa a delinear um caminho fértil de investigação, com bases teóricas e metodológicas interdisciplinares que lhe sustentam e justificam.²

No contexto deste trabalho, vou remeter-me especialmente às pesquisas que vêm se dedicando à escuta, ao registro e à análise de narrativas orais e escritas produzidas por crianças, sobretudo no Brasil. A pesquisa de campo que será usada como referência aqui ocorreu no ano de 2013, porém meus estudos na interface entre oralidade e performance têm início bem antes, em 1997, quando comecei a realizar as pesquisas de campo mencionadas, com contadores de causos tradicionais da região de fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Desde então meu trabalho tem sido orientado pela perspectiva dos Estudos da Performance na Antropologia e no Teatro, pois entendo que o estudo da oralidade *em* performance se beneficia desse olhar interdisciplinar.

Os Estudos da Performance nasceram da confluência entre Teatro e Antropologia ou, mais especificamente, da confluência entre as manifestações expressivas que não se encaixavam na visão ocidental de teatro e os estudos do ritual (LANGDON, 2006). A partir do chamado “*Performance Turn*”, determinados eventos, cujo caráter estético, poético, expressivo, reflexivo, estava em relevo, passaram a ser vistos “sob as lentes da performance”. Nesse contexto, as narrativas orais passaram a receber especial atenção dos antropólogos.

na elaboração desta acepção do conceito de performance em meu trabalho. Debato seus trabalhos em Hartmann (2011) e atualmente faço um levantamento do estado da arte da antropologia da performance no Brasil (ver HARTMANN; LANGDON, 2020).

² Para compreender melhor as particularidades conceituais adotadas em cada área de conhecimento, o artigo de Claude Javeau (2005) oferece um bom levantamento dos distintos campos semânticos que têm sido utilizados nas configurações dos conceitos de criança(s) e infância(s), nos campos demográfico/econômico, psicológico/ pedagógico e antropológico/sociológico.

O conceito de “performance” é importante nesse contexto porque permite que se atribua a devida importância ao papel dos sujeitos (no nosso caso, as crianças – sujeitos da ação de contar), de seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe nos processos de construção de conhecimento. Entre as diferentes abordagens da performance,³ filio-me mais diretamente àquela centrada na “arte verbal”, à ideia de que toda performance é um ato de comunicação, que se distingue de outros atos de fala por sua ênfase na função poética, tal como foi definida por Jakobson (1974).

Essa abordagem, de acordo com Langdon (1996), está ligada ao campo da etnografia da fala e tem como um de seus principais representantes Richard Bauman, que tem sido uma grande referência em toda minha trajetória de pesquisa. Para Bauman (2010, p. 21), “toda poética é poética em ação, na medida em que toda expressão linguística é situada, socialmente constitutiva e polifuncional, ou seja, toda poética é performativa”. Com seu livro *Verbal Art as a Performance* (1977), Bauman aprofunda o que, naquele momento, se configurava como uma nova forma de abordagem das narrativas: estas passam a ser consideradas *in performance*, ou seja, inseridas no processo de narração, incluídos aí narrador, audiência e contexto espaço-temporal do evento narrativo. Ao adotar a noção de arte verbal, Bauman também demonstra a importância que confere à abordagem dos aspectos estéticos desse meio de expressão.

Filio-me ainda à abordagem de J. Bruner, que parte da análise das narrativas produzidas pelas crianças para compreender a infância. Para esse autor, que realiza estudos sobre cognição na área de psicologia cultural, todos ouvimos, desde muito pequenos, histórias dos mais variados tipos e aprendemos a contá-las com a mesma facilidade com que as reconhecemos e compreendemos. Isso porque, segundo ele (BRUNER,

³ Marvin Carlson, em *Performance: uma introdução crítica* (2009), oferece um dos melhores panoramas, em língua portuguesa, sobre os usos e abordagens do conceito de “performance” em diferentes áreas das ciências humanas.

1986), possuímos um “modo de pensamento” que é narrativo,⁴ no qual os fatores “personagem”, “contexto” e “ação” estariam enraizados.

Embora saibamos que contemporaneamente esses fatores não participem, necessária e concomitantemente, de uma narrativa e que a própria noção de narratividade esteja sendo problematizada, acredito que a proposição de J. Bruner continue válida pois, em maior ou menor medida, continuamos a utilizar formas narrativas para nos comunicar e transmitir experiências. O autor dá sequência a esse debate no livro *Pourquoi-nous racontons-nous des histoires?*, no qual argumenta que para os seres humanos o uso de narrativas parece tão natural quanto o uso da própria linguagem: “Parece que temos desde o início da vida um tipo de predisposição à narrativa, de saber essencial”. (BRUNER, 2002, p. 32, tradução nossa).⁵ É sob a perspectiva da narrativa em performance, da poética em ação e da importante presença dessa forma de comunicação na infância que analisarei as narrativas das crianças apresentadas na sequência deste trabalho.

Adentremos o contexto empírico da pesquisa: em agosto de 2013, na iminência de meu afastamento para realização de pós-doutoramento na França, a ser tratada no próximo capítulo, decidi realizar uma pesquisa experimental, que tenho chamado de “etnográfica-propositiva”,⁶ com crianças de uma escola pública de Brasília, onde vivo, no intuito de me reaproximar do ambiente escolar e de testar algumas estratégias metodológicas para incentivar a produção de narrativas orais e escritas por parte das crianças.

⁴ Nosso outro modo de pensamento, segundo o autor, seria o “lógico-científico” (J. BRUNER, 1986).

⁵ “*Il semble donc que nous ayons dès le début de la vie une sorte de prédisposition au récit, de savoir essentiel.*”

⁶ Embora se assemelhe ao que se compreende por “pesquisa-ação” (ver TRIPP, 2005), acredito que a estratégia de pesquisa que estou chamando de “etnográfico-propositiva” diferencia-se daquela pelo fato de que o meu trabalho parte das especificidades do método etnográfico para propor uma ação prática e compartilhada com o grupo envolvido, no caso, as crianças.

Tratou-se de uma pesquisa etnográfica porque usei de procedimentos característicos dessa metodologia, como a busca de uma relação horizontal com os interlocutores, a observação participante, a descrição minuciosa do que foi observado em diário de campo e, sobretudo, a investigação empírica das expressões, ideias e conceitos utilizados pelos interlocutores, possibilitando a compreensão das crianças em seus próprios termos. Agregar à etnografia à noção de “propositiva” se deu porque não me mantive nos limites da observadora que eventualmente participa, mas levei, concreta e objetivamente, uma proposição de trabalho para e com as crianças. O fato de que atuo como docente em um Departamento de Artes Cênicas e que tenho forte inserção na área de Pedagogia do Teatro certamente explica meu interesse e familiaridade com essa estratégia de ação.

3.1 Equilibristas, viajantes, princesas e poetas⁷

A referida pesquisa teve lugar no Centro de Ensino Fundamental nº 01 (CEF 01), situado na Região Administrativa (popularmente conhecida como “cidade-satélite”) de Sobradinho, localizada em Brasília – DF. Essa escola recebe diversas crianças originárias de classes sociais economicamente desprivilegiadas, uma parte das quais habita um bairro resultante de uma ocupação de terras recentemente regularizadas pelo governo do Distrito Federal. Muitas famílias que vivem na região são migrantes do Norte ou Nordeste brasileiro.

Inicialmente apresentei minha proposta de produção de narrativas orais e escritas com as crianças à diretora, aos coordenadores pedagógicos e às professoras, que sugeriram que eu trabalhasse com três turmas de 5º ano (ou 4ª série), nas quais as crianças tinham, em média, de 10 a 12 anos. Cada turma tinha cerca de 20 alunos. Como contrapartida pela participação na pesquisa, propus a criação de um pequeno

⁷ O texto a seguir é uma versão revisada do artigo “Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras”, publicado na *Boitatá* – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, n. 20, jul./dez. 2015, p. 48-67.

livro por turma, contendo histórias selecionadas pelos próprios alunos. Os livros foram entregues às crianças durante a cerimônia de entrega do “diploma” pela conclusão da primeira fase do ensino fundamental, que ocorreu em dezembro de 2013.

Comecei o projeto explicando às crianças que elas seriam “pesquisadoras”. Recorro, portanto, a formas colaborativas de construção de conhecimento, por meio do uso de metodologias participativas que me foram sugeridas pela leitura de autores como Alderson (2005), Muller e Carvalho (2009), Rayou (2005), Soares, Sarmento e Tomás (2005), que entendem que a criança é capaz de atuar não apenas como interlocutora em pesquisas (especialmente em pesquisas etnográficas), mas também como pesquisadora e coprodutora de dados.

Amparada pela Antropologia e Sociologia da Infância (COHN, 2005; CORSARO, 2011) e nos estudos das culturas da infância (SARMENTO, 2003), parto do princípio de que a criança é produtora de cultura, um agente social cujas histórias não devem ficar restritas a sua interação com os pares e, portanto, com quem se deve dialogar.

Segundo Corsaro (2011, p. 15), “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Coadunando com essa proposta, a noção de “criança performer”, desenvolvida por Marina Marcondes (2010), é particularmente operativa ao desenvolvimento de minha análise, pois a autora considera que a criança performatiza sua vida cotidiana e que por meio de suas ações elas presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor.

Tendo em vista essas prerrogativas, ao iniciar o projeto, dei a cada uma delas pequenos cadernos para que pudessem pesquisar histórias, escrever, anotar, desenhar, copiar ou inventar as histórias que desejassem. Procurei deixar claro desde o início que qualquer expressão narrativa poderia ser considerada uma história: contos de fadas, histórias tradicionais brasileiras, fábulas, memórias de família, histórias de vida, histórias inventadas, notícias da TV, filmes...

Cada sessão, que ocorria uma vez por semana durante uma hora e meia, começava com uma atividade lúdica (jogo, brincadeira) com todo o grupo, pois considero que seja fundamental que se estabeleça um ambiente de confiança para a partilha de histórias. No momento seguinte, eu contava uma história, que poderia ser inspirada na literatura infantil brasileira ou uma narrativa pessoal e, numa relação de troca, os alunos eram incentivados a contar suas próprias histórias.

Entre os jogos, servi-me bastante dos Jogos do Teatro do Oprimido, descritos por Augusto Boal no livro *Jogos para atores e não atores* (2002),⁸ como o “Batizado mineiro”, “O contrário de Jackson” ou “Homenagem a Magritte”, entre outros. No Batizado Mineiro, o grupo se coloca em círculo e cada participante tem de dizer seu nome, uma qualidade que comece com a primeira letra do nome, fazer um movimento e um som. Em seguida, todo o grupo repete o que foi feito pelo colega. Costumo trabalhar também bastante com brincadeiras tradicionais, como os jogos de mão ou “Escravos de Jó”. É muito interessante constatar a reação de contentamento do grupo quando todos conseguem manter o ritmo e realizar a proposta – o que, na minha experiência, mais cedo ou mais tarde sempre acaba acontecendo. Considero os jogos que envolvem ritmo fundamentais para estabelecer uma harmonia entre o grupo.

Como estratégia de registro das performances narrativas, optei por orientar as crianças sobre o uso do equipamento (um gravador de áudio profissional e uma câmera de foto e vídeo) e, na maior parte do tempo, eles mesmos realizaram as gravações, fotografias e filmagens.

Nos momentos de contação de histórias, procurei agir sempre numa perspectiva de “escuta” bastante aberta e livre. Isso me possibilitou perceber que, embora algumas crianças se disputassem a contar suas histórias para toda a turma, outros se mostravam claramente

⁸ Já participei de diversas oficinas de Teatro do Oprimido e costumo adaptar os jogos aos contextos didáticos em questão. O próprio Boal conta no livro que foi aprendendo os jogos em suas andanças pelo mundo e o que fez foi sistematizá-los, batizando-os com alguma referência ao local onde aprendeu ou a nome da pessoa que o ensinou.

desconfortáveis em narrar para o coletivo. Após essa constatação, que compartilhei com as professoras das três turmas, comecei a criar oportunidades mais íntimas de narração, que passaram a ocorrer em outra sala da escola, e tinham somente eu e, eventualmente, mais um colega como ouvintes, de acordo com o desejo expresso pelas próprias crianças.

No desenvolvimento da pesquisa, também foi possível constatar que muitos alunos, na idade de 10, 11 ou 12 anos, ainda não estavam plenamente alfabetizados e, em função disso, tinham uma grande resistência à escrita das histórias no caderninho. Voltaremos a essa questão adiante, mas o importante neste momento é enfatizar que o foco da proposta estava na produção de narrativas orais e que em muitos casos estas só se tornavam escritas na medida em que eram transcritas por mim. Nesse processo, as histórias contadas pelas crianças eram registradas em áudio e vídeo, transcritas literalmente (apenas com pequenos ajustes para a linguagem escrita), impressas e entregues às crianças para que elas fizessem as correções e alterações que considerassem necessárias no seu texto.

Esse talvez tenha sido um momento emblemático da pesquisa, porque ao receberem o material impresso com suas narrativas, as crianças visualizavam concretamente sua autoria. A materialidade da escrita legitimava, assim, a criança como autora. O retorno à própria narrativa, no processo de correção desta, já no papel, ampliou o potencial crítico e reflexivo das crianças, gerando, notoriamente, seu empoderamento em relação à linguagem escrita.

Foi exatamente isso que ocorreu com Francismar,⁹ um menino de 10 anos que, depois vim a saber, tinha grande dificuldade em se expressar pela escrita e, como consequência, tinha um rendimento escolar extremamente baixo. Francismar era bastante tímido e narrou sua história somente para mim, na salinha mencionada. Ao final de sua performance, surpresa com a riqueza de sua narrativa, perguntei em que

⁹ Como foi colocado anteriormente, todos os nomes das crianças são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

havia sido inspirada e sua resposta foi de que ele mesmo havia inventado. Passemos a sua narrativa:

O equilibrista

Francismar, 10 anos

Era uma vez um equilibrista. Ele andava em cima de uns fios que não tinham chão. Ele sempre andava nos fios e sempre andava sobre os fios em qualquer lugar, conversava com as pessoas. Fazia barco com os fios, andava por cima, fazia uma cachoeira, essas coisas. Enfim... Aí um dia ele falou que não tinha chão [para] um homem estava em cima de um chão, que era uma cidade. Aí ele tinha que cair para achar o chão e não conseguia, porque ele andava só no fio. Ele sempre andava no fio... Inventava um bocado de coisa, fazia casa. Ele até morava em cima de um fio! Aí ele falou com um homem, de cima de um fio, falando coisas que são proibidas, porque ninguém sabia o que era um equilibrista. Ele sempre conversava. E o homem falava que não existia equilibrista. Aí foram discutindo, depois, em outros dias, foram discutindo isso e outras formas. E ele sempre queria andar no chão, mas não conseguia. Teve um dia que ele queria cair do fio, ele caiu, mas não conseguia chegar até o chão, porque o buraco era infinito, porque ele ficava sempre em cima do fio. Ele via as crianças brincando, as pipas no ar, no alto, a linha sem fim, as crianças brincando e ele sempre pensando... Aí no final ele falou: acho melhor andar em cima de um fio, porque não tem chão, só os humanos usam o chão e eu não, só uso o sistema de um fio e é melhor ser feliz, feliz assim mesmo.

Imagino que o/a leitor/a se faça a mesma pergunta que me fiz após transcrever essa história: como pode um aluno com essa capacidade narrativa ter um rendimento escolar baixo? Quais são as incompatibilidades entre os saberes de Francismar e os conhecimentos avaliados pela escola?

Nicole Launey e Suzy Platiel (2010), ao se depararem com uma situação semelhante, em uma comunidade escolar na Guiana Francesa, constataram que o tempo/espço de escuta é indispensável, mas para que esse seja possível dentro da escola é necessário sair do tempo/espço avaliativo. Elas então perguntam, baseadas na constatação de que os alunos com maior dificuldade de aprendizagem se revelam frequentemente os narradores mais hábeis: o fracasso escolar é do aluno ou da própria sociedade em proporcionar processos de ensino-aprendizagem melhor adaptados à diversidade cultural de suas crianças?¹⁰

Gilka Girardello nos ajuda a compreender a delicadeza que envolve esse tipo de situação:

Na educação, a partilha de histórias contadas pelas crianças tem um papel muito importante em contextos de diversidade sociocultural. O incentivo a que as crianças narrem contos e casos de suas culturas de origem, fazendo ouvir seus diferentes sotaques e formas de narrar, enriquece o mar dos fios de histórias que banha o grupo, e o senso de comunidade narrativa que toda sala de aula deveria abrigar. E mais potentes serão essas partilhas quanto mais presente estiver a dimensão de autoria das crianças narradoras. (GIRARDELLO, 2015, p. 17.)

Em sua narrativa, Francismar cria um mundo sobre fios, com o qual seu protagonista, o equilibrista, vê e se relaciona com o mundo daqueles que “tem chão”, sem, no entanto, poder acessá-lo. Proporcionando uma inversão de perspectiva ao ouvinte/leitor, o menino mostra que, mesmo que se queira, desse mundo tênue é impossível cair. Viver sobre

¹⁰ A discussão sobre o papel da escola na contemporaneidade é vastíssima e excede os limites deste livro. Para um olhar exploratório sobre o tema, sugiro as obras de Sandra Mara Corazza, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

os fios torna-se a condição irreduzível de seu equilíbrio. Andréa Borges de Medeiros (2010, p. 335) reflete sobre essa sensibilidade própria da infância. Segundo ela, “(a criança) olha as margens e este olhar instiga uma produção de sentidos próprios, pois as imagens que ela fixa pertencem ao inusitado, ao que o olho traduz em encantamento”.

Os sentidos da história de Francismar, portanto, vão sendo constituídos no decorrer da própria narração. Como apontam Passeggi *et al.* (2014, p. 88):

Cada elemento constitutivo da narrativa adquire sentido a partir do lugar que os personagens ocupam no enredo e essa sucessão depende da intencionalidade do narrador em suas relações com quem o escuta ou lê. De modo que a sucesso dos fatos em uma narrativa é “imposta”, segundo Ricœur (1994), pela própria tessitura da intriga e responde a uma necessidade lógica, que vai se constituindo no próprio ato de narrar, e não por uma exigência externa, cronológica, linear.

De fato, é possível perceber que a lógica do equilibrista de Francismar se constitui no ato de narrar do menino, no contato com quem o escuta. Nesse contexto, encontramos-nos mais em uma situação de interpretação do que de saber ou de explicação pois, como reflete Frédéric François (2009, p. 21), em seu livro *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...*, “a interpretação não consiste em procurar um sentido oculto ou um sentido evidente, mas em produzir uma atividade responsiva particular [...]”. Essa atividade responsiva, penso, concretiza-se quando existem situações de fala e escuta compartilhada, como ocorreu durante a performance narrativa de Francismar. Esse é o tipo de situação que tem sido alvo das pesquisas de um campo de estudos em franca expansão no Brasil, o da Performance na Educação.

Recentemente, os Estudos da Performance passaram a dialogar de forma mais direta com a Educação, chamando a atenção para o papel dos sujeitos e de seus respectivos marcadores sociais da diferença

(gênero, corporalidade, classe, etnia, idade/geração, etc.) no contexto educacional. Como diz Richard Schechner, um dos fundadores e mais importantes pensadores dos *performance studies*, a abordagem performática do mundo permite compreendê-lo como um lugar em que se reúnem ideias e ações:

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (SCHECHNER, 2010, p. 26.)

Ação e reflexão, consideradas de um ponto de vista antropológico, ao qual minha formação sempre me remete, só existem “em contexto” e, nesse sentido, em relação. Relação que se dá, fundamentalmente, entre experiências incorporadas por, no caso do contexto escolar, professores, alunos, familiares, cozinheiros, profissionais da limpeza, seguranças, guardas de trânsito... Os Estudos da Performance, ao trazerem à tona a importância dos sujeitos, ativa e reflexivamente, tornam-se, assim, especialmente pertinentes para pesquisas realizadas no ambiente escolar, pois valorizam a dinâmica das relações humanas.

Muitos pensadores contemporâneos da área da Educação vêm refletindo sobre o fato de o espaço escolar ter se caracterizado, historicamente, como aquele onde o “outro” – ou, nas várias acepções adotadas para tratar da alteridade, o “diferente” – deveria ser anulado, tornando-se o “humano universal”. Nesse contexto, a partilha de narrativas orais e escritas, como a de Francismar, pode se colocar como a possibilidade concreta de irrupção desse outro, na manutenção de sua diferença: “uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma” (SKLIAR, 2003, p. 45).

Vejamos mais uma narrativa produzida pelas crianças do CEF 01.

Apresento aqui outra perspectiva, pois neste caso a narrativa foi produzida diretamente no cademinho, por escrito, e depois contada oralmente por Cauã, de 10 anos, em um processo inverso ao que ocorreu com Francismar. Embora não enfrentasse dificuldades em relação ao rendimento escolar, Cauã era frequentemente alvo de brincadeiras jocosas por parte dos colegas pelo fato de residir, segundo esses, “dentro” do lixão. Vim a saber que seu pai trabalha no Aterro Sanitário de Sobradinho, que fica bastante próximo à escola, e que a família de fato mora em uma casa contígua a tal aterro. Em função disso, Cauã adotava frequentemente uma atitude defensiva em relação aos colegas, tornando-se, por vezes, agressivo. Vamos a sua história:

A primeira vez

Cauã, 10 anos

Um dia eu fui viajar com minha família, fui conhecer pela primeira vez minha tia, chamada Josita. Ela morava no sertão do Ceará com filhos, filhas, netos, netas e o marido. Quando cheguei, eu fiquei ansioso. Meu avô, irmão da minha tia, bateu à porta. Quando ela chegou eu fiquei muito feliz. Tinha muitos anos que eles não se viam, por isso que na hora ela não o reconheceu. E meu avô disse:

— Sou eu, Josita, Arlindo, seu irmão.

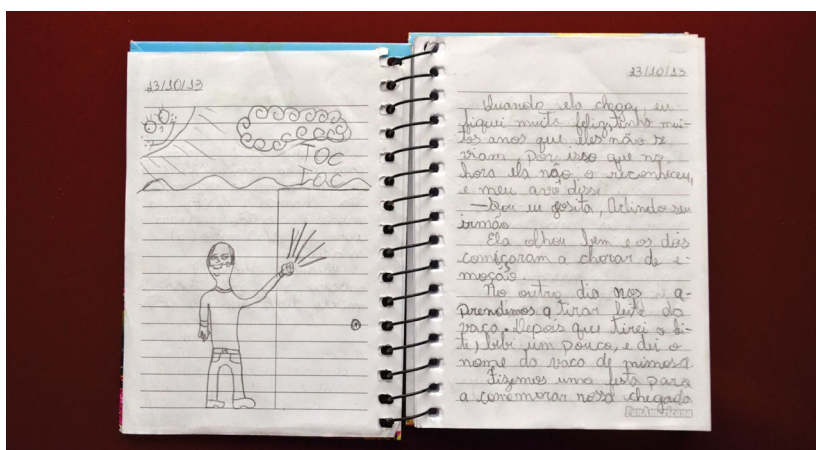
E os dois começaram a chorar de emoção. No outro dia, nós aprendemos a tirar leite da vaca. Depois que tirei o leite bebi um pouco e dei o nome da vaca de Mimosa. Fizemos uma festa para comemorar a nossa chegada, com churrasco, refrigerante e toda a vizinhança. Algumas horas depois anoiteceu. Arrumamos nossas camas e dormimos.

No outro dia a gente foi conhecer o rio da cidade. Lá as mulheres lavavam roupa. Depois, fomos pescar na lagoa. O sol foi se pondo e a lua foi nascendo.

Era hora de voltar para casa. Levamos todos os peixes que pescamos.

No outro dia de manhã a mulher do meu primo de segundo grau fez um cuscuz bem gostoso para o café da manhã. Mais tarde almoçamos peixe frito, arroz e feijão. Era hora de partirmos. Nos despedimos e fomos embora. Ficamos apenas na saudade de todos. Espero retornar em breve.

Figura 6: Caderninho de Cauã



Fonte: Foto da autora.

Para onde foi a agressividade de Cauã? Sua narrativa se configura como um relato de experiência repleto de lirismo e sensibilidade, o que confirma a percepção, compartilhada por muitos pesquisadores da infância (BRUNER, 2002; ENGEL, 1995; FRANÇOIS, 2009; MALLAN, 1992), de que quando as crianças têm oportunidade de contar suas histórias, elas podem refletir e dar sentido à própria experiência.

É possível perceber que a narrativa de Cauã é composta de um momento muito especial de sua experiência, que é organizada de forma cronológica: um dia, no outro dia, depois, algumas horas depois... Como diz Cheryl Mattingly (1994), as narrativas são a nossa maneira primária de organização do tempo.

Essa ideia de que a experiência temporal é configurada, estruturada, organizada e refletida nas narrativas também está presente na obra de Paul Ricœur. De acordo com o autor, no entanto, ao contrário de Mattingly – para quem há uma homologia básica entre tempo vivido e tempo estruturado no discurso narrativo – há uma independência entre o sistema de tempos verbais e a experiência fenomenológica do tempo (RICŒUR, 1995, p. 111). O filósofo considera que as configurações narrativas, ao mesmo tempo que são autônomas em relação à experiência cotidiana do tempo, também servem como mediadoras entre o antes e o depois da narrativa. Ricœur ainda incrementa o debate dessa relação entre a temporalidade da experiência e a temporalidade da narrativa incluindo a distinção entre tempo do contar e tempo contado: “*É no ato de presentificar que se distinguem o fato de ‘contar’ da coisa ‘contada’*”. E acrescenta: “O que é contado é fundamentalmente a ‘temporalidade da vida’, pois a vida, ela própria, não se conta, vive-se” (RICŒUR, 1995, p. 133).

Para Ricœur, realidade, experiência e interpretação devem ser analisadas em suas múltiplas temporalidades, o que nos leva para a questão dos múltiplos significados, sejam eles expressos ou latentes. De acordo com o autor (1995, p. 109), interpretação e atribuição de significado aos eventos, vividos e narrados, são qualidades intrínsecas das narrativas, pois “contar já é ‘refletir’ sobre os acontecimentos narrados”.

Cauã, assim, reflete sobre a, até então desconhecida, família que mora no Ceará. A ruptura gerada no processo de migração para o Distrito Federal, em gerações anteriores a sua, é revelada na emotividade do reencontro entre o avô e a tia avó. Um reencontro que, no caso de Cauã, se deu com algo até então desconhecido em sua experiência, mas presente na memória familiar, que ele recupera na descrição da paisagem, dos fazeres e sabores locais. Por meio da narrativa escrita, Cauã registra, desde o título, a sua “Primeira vez” no sertão familiar, compartilhando essa experiência com o grupo de colegas que costumam rechaçá-lo e transformando, por sua vez, a visão destes sobre sua origem e moradia.

Passemos agora à narrativa escrita por Helena, de 10 anos, em seu caderninho, que ela intitulou “diário de histórias”. Na primeira página, Helena escreve, em letras cor-de-rosa: “Às vezes as mulheres apanham de seus maridos, só que elas têm medo de denunciar”. Ela e sua amiga Ketlin, também de 10 anos, preenchem seus cadernos com todo tipo de textos, anotações, comentários e histórias, mas me chamou atenção o tema da violência contra a mulher, reforçado também por Ketlin, que escreve: “Agressões – Eu vi na TV o tipo de agressões que as mulheres sofrem em casa por seus maridos. Até mesmo as mulheres são agredidas na frente dos próprios filhos. São agredidas e ficam com cicatrizes no corpo pelo resto da vida! No corpo e na alma!”. Eu sempre fotografava os caderninhos e, em casa, lia as histórias neles registradas. Em uma das sessões individuais na salinha separada, Helena pediu para ler a narrativa que segue:

A perda (baseada em fatos reais)

Helena, 10 anos

Duas irmãs chamadas Alana e Luana, elas moravam com seus avós, Maria e Carlos, e com seu pai, Anderson, porque seu pai e sua mãe se separaram. Sua mãe se chamava Valquíria.

Um dia a Maria disse:

— Anderson, eu e a Valquíria vamos lá na Ceilândia. Eles tinham uma casa lá.

Anderson disse:

— Não, deixa que eu vou com ela.

Só que ele já estava armado com um revólver dentro da mochila. Chegando lá ele apontou o revólver na cabeça de Valquíria e fez ela ligar para suas filhas Alana e Luana. Ela disse:

— Filhas, a mamãe ama muito vocês, mas agora a mamãe tem que ir para o céu.

Elas começaram a chorar e depois elas ouviram, pelo telefone, um tiro, e então começaram a gritar. Aí sua avó perguntou: — O que foi? — disse Maria preocupada.

Elas falaram que ouviram um tiro pelo telefone. Maria, nervosa, disse:

— Me dá o celular! E disse: — Filho, o que você fez? Não, meu filho, não vá pelo caminho errado!

Ele responde: — Mãe, passa o celular para as minhas filhas. Disse Anderson nervoso.

Maria passa o celular para elas, preocupada.

Anderson diz: — Filhas, o papai ama muito vocês.

Vocês perdoam o papai?

Depois disso, elas escutaram outro tiro pelo celular e começaram a chorar. Sua avó pergunta:

— O que aconteceu?

Paralisadas não responderam. E enfim Alana, a mais velha, responde:

— Eu perdi os dois!

E sua avó começa a chorar. E Maria ficou com trauma.

E elas, de 11 e 5 anos, hoje continuam a viver sem mãe nem pai. Hoje vivem no Condomínio Mar Aberto.

Tudo isso porque não aceitou a separação!

Pense bem antes de fazer seus atos. Não magoará só um coração.

Quando perguntei sobre a origem da história, Helena revelou que o episódio trágico havia ocorrido com suas primas e manifestou preocupação com o estado das meninas, que segundo ela não estavam sendo bem tratadas pela avó, que havia ficado com a guarda delas. Ou seja, a história tem desdobramentos que a menina conhece.

O que me chama atenção, por um lado, é a tragicidade do evento, e por outro, a capacidade de Helena de descrevê-lo em detalhes, utilizando, para isso, diversos recursos narrativos. A realidade de violência doméstica e de gênero, não se pode negar, faz parte da experiência

cotidiana de muitas crianças que, ao narrá-la, encontram tanto uma possibilidade de processar essas experiências quanto de se posicionarem frente a elas, como faz Helena quando conclui com a sentença: “Pense bem antes de fazer seus atos. Não magoará só um coração”.

Como apontam Lídia Macedo e Tania M. Sperb (2007, p. 239), em artigo em que fazem uma excelente revisão da literatura produzida sobre o desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais:

[...] a forma narrativa permite ao pensamento transitar através do tempo e do espaço, organizar a história de uma vida e marcar o pertencimento do sujeito a uma determinada família e cultura. A ação de compartilhar uma experiência permite que a história de quem conta se entrelace à história de quem ouve.

A percepção da recepção, do contato com o ouvinte, é fundamental aqui, pois de alguma forma as meninas estão manifestando uma crítica em relação ao que vivenciam. Como diz Michael Jackson (2013), o ato de contar histórias deve ser visto como uma práxis de partilha de experiências com outros, como um meio de criação de um mundo social viável. E como diz Ketlin: “Contar histórias é sempre legal, ajuda a gente a expressar os sentimentos que nós carregamos no coração”.

Do ponto de vista estético/performático, embora lidando com linguagens distintas (oral e escrita), tanto Francismar quanto Cauã e Helena demonstram conhecimento da estrutura narrativa ao utilizar enquadramentos¹¹ de início e de final (“era uma vez”, “um dia”, “espero retornar”, “hoje vivem”). Cauã e Helena usam também um recurso conhecido por pesquisadores do campo da arte verbal como “*reported speech*” ou fala reportada: “E meu avô disse: — Sou eu, Josita, Arlindo,

¹¹ Esses dispositivos, chamados de “*keys*” por Bauman (1977), são internos às próprias performances narrativas e são utilizados para sinalizar que uma história começará ou terminará de ser contada.

seu irmão”. Ou “— Me dá o celular!”. De acordo com Bauman e Briggs (1990), esse é um dos principais dispositivos utilizados pelos contadores para conectarem os eventos narrados (o que é contado) aos eventos narrativos (o contexto de narração), pois dessa forma um personagem é presentificado, compartilhando com o público o mesmo tempo-espaço. Como “crianças-performers”, Francismar, Cauã e Helena agem sobre o mundo, não apenas o narrando, mas também o transformando.

A narrativa das três crianças surge, portanto, como resultante destes múltiplos entrelaçamentos, entre escrita e oralidade, entre narrador e público, entre indivíduo e grupo e entre memória e experiência, promovendo transcendências possíveis de suas realidades.

Explorando universos para além da história pessoal, vejamos agora a narrativa escrita por Mariana, de 10 anos, em seu caderninho e depois contada oralmente para a turma.

A história do príncipe William e da princesa Keytte

Mariana, 10 anos

Era uma vez uma princesa que se chamava Keytte. Ela morava em um castelo muito grande. Moravam com ela seu pai chamado João e sua madrasta chamada Lilian, que era muito má e não gostava de Keytte.

Um dia Keytte resolveu ir passear no bosque quando viu um rapaz montado em um cavalo branco igual às nuvens. Quando se aproximou, o rapaz chamado William disse:

— Olá, meu nome é William, eu sou um príncipe das redondezas.

Keytte, como seu pai não deixava falar com ninguém, não se apresentou para o príncipe.

Passou um tempo e eles foram se conhecendo. Lilian, que descobriu tudo, resolveu envenenar Keytte. Quando ela comeu a comida envenenada morreu. O

pai de Keytte, que também foi envenenado, morreu. Mas o príncipe que viu Keytte caída no chão sabia que envenenamento acabava com um beijo. Então ele beijou Keytte e ela despertou. Os dois se apaixonaram e viveram felizes para sempre. E a rainha caiu num poço e morreu.

Embora partindo de um referencial distinto, no caso, os contos de fadas, podemos perceber que Mariana se utiliza de dispositivos semelhantes àqueles utilizados por Francismar e Cauã, como o enquadramento de início “Era uma vez” e o uso da fala reportada: “Olá, meu nome é William, eu sou um príncipe das redondezas”. No entanto, ela de certa forma “transgride” o enquadramento final, pois, após o “viveram felizes para sempre”, acrescenta: “E a rainha caiu num poço e morreu”. Embora o “detalhe” final seja justificado pelo fato de que o destino da personagem antagonista, a madrasta, não havia ainda sido informado aos leitores/ouvintes, o que fica evidenciado aqui é que, depois do “felizes para sempre”, alguém ainda morre na história.

É interessante perceber como Mariana, ao se valer da estrutura do conto de fadas “Branca de Neve”, atualiza-o de diversas maneiras, pois o príncipe e a princesa passam a ter aqui os nomes dos então recém-casados príncipes ingleses William e Kate (Keytte), enquanto o pai e a madrasta recebem nomes brasileiros tradicionais (João e Lilian).

Já a informação de que o pai de Keytte recomendava que ela não falasse com estranhos tanto pode remeter ao conto “Chapeuzinho Vermelho” quanto às recomendações que continuam sendo dadas contemporaneamente pelos pais de meninos e meninas. São justamente essas especificidades que vão caracterizar a autoria de Mariana nessa narrativa. Como bem lembra Frederico Fernandes (2007, p. 341): “a autoria caracteriza-se pelas “marcas” do narrador deixadas na narrativa”.

Outro aspecto presente nessa narrativa, que merece ser debatido aqui, diz respeito à ideia de que as histórias tradicionais fornecem modelos ou normas de comportamento para a vida em sociedade. Em 1937, Kenneth Burke defende essa ideia, que se apresenta no título de seu livro *Literature as Equipment for Living* (*Literatura como*

equipamento para viver, reeditado em 2003). O autor afirma que as formas orais devem ser encaradas como estratégias ou modelos de atitudes para lidar com as situações vividas. Mais tarde, Clifford Geertz (1989), partindo da mesma perspectiva, vai acrescentar um novo elemento a essa relação, defendendo que as narrativas, como expressões simbólicas da sociedade, atuam concomitantemente como um *modelo de* e um *modelo para* a realidade.

No caso da narrativa escrita e contada por Mariana, é possível perceber claramente o *modelo da* realidade no qual ela se baseia, os já mencionados contos de fadas, mas também se deve ter em vista que, ao narrar, ela também cria, por sua vez, um *modelo para* a realidade de seus pares.

Depois de três anos de pesquisa com crianças, pude constatar que esses elementos da estrutura dos contos de fadas são recorrentemente utilizados em diferentes narrativas performatizadas pelas crianças. Ao contrário de muitos pesquisadores, no entanto, voltados à investigação dos contos de fadas do ponto de vista psicanalítico, como Bruno Bettelheim (2006) e Nicole Belmont (1999), que vão tratar das funções simbólicas subjacentes a esses contos, justificando com tais funções a permanência destes na história do Ocidente, prefiro interpretar essa recorrência do ponto de vista dos Estudos da Performance, que me permitem afirmar que toda e qualquer narrativa permanecerá no repertório de contadores, adultos e crianças, desde que demonstre capacidade de atualização – de ser posta em ação.

Para J. Bruner (2002, p. 18), é “a tradução nas convenções narrativas que permite converter a experiência individual em uma moeda coletiva, que, de alguma forma, pode entrar em circulação sobre uma base mais ampla que a relação interpessoal”.

Gostaria de trazer ainda três exemplos de apropriação, por parte das crianças, da proposta de produção narrativa, porém aqui tratando do gênero identificado por elas próprias como poesia. A primeira poesia foi escrita e depois lida para o coletivo por Magali, de 10 anos; a segunda e a terceira foram escritas e lidas por Juan, de 11 anos.

Viver

Magali, 10 anos

*Em uma imagem profunda do meu ser
que funde a intolerância
profunda do viver.
Que este viver não seja
apenas um passar de tempo,
mas sim o viver
de uma criança
que nunca tem um
fim.*

A flor mágica

Juan, 11 anos

*No meu jardim tem uma flor
Do meu avô
Ela tem várias cores
E para você tem o meu amor*

Seu lugar

Juan, 11 anos

*Era uma vez um lugar longe dos olhos que não
sabem ver
e do pensamento que não sabe pensar,
e do coração que não sabe amar.
Este lugar é só seu,
pense nele quando estiver só.*

Como se pode perceber, ambas as crianças, apesar de fazerem uso da rima, não a exploram de forma óbvia nem como solução fácil, embora, como constatou Gláucia Regina de Souza em sua tese sobre a produção

poética entre pré-adolescentes, a rima apareça para a maioria destes como condição essencial para a existência do poema (SOUZA, 2007, p. 101).

Em seus pequenos poemas, tanto Magali quanto Juan incorporam, além da rima, alguns outros elementos formais que caracterizam a poesia, como a repetição, o paralelismo e a assonância. Eles demonstram também compreender plenamente que a forma poética permite um uso diferenciado não somente da linguagem como também da exploração estética desta no espaço da escrita, pois foram os próprios alunos que organizaram a disposição das palavras e frases na forma apresentada. Souza (2007) também percebe essas características nas poesias produzidas pelos alunos que frequentaram sua oficina, reconhecendo nelas uma forte relação com a oralidade e com a circulação de quadrinhas, ditos populares e tradicionais. Para analisá-las, a autora recorre a Yuri Lotman, teórico da linguagem cuja obra, penso, também pode ser operativa para refletir sobre os exemplos por mim explorados:

Para Lotman, os signos na arte não têm um caráter convencional. São icônicos e, por isso, apresentam uma interdependência entre a expressão e o conteúdo (LOTMAN, 1978, p. 56). Para esse autor, a estrutura fonológica, as repetições rítmicas, o isomorfismo e a musicalidade na poesia assumem um caráter semântico. Para Lotman, a forma é sobremaneira importante para o significado do poema. (SOUZA, 2007, p. 100.)

Para refletir sobre a linguagem poética utilizada pelas crianças, inspiro-me também em Jakobson, que afirma que na poética estão envolvidas seleções e combinações não usuais de elementos. Para o autor (1974, p. 130-131): “a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação [e] a medida de sequências é um recurso que, fora da função poética, não encontra aplicação na linguagem”. Como pequeno exercício analítico, baseados em Jakobson, portanto, podemos pensar que Juan utiliza uma combinação não usual de elementos ao criar imagens como “olhos que não sabem ver” e no “pensamento que não sabe pensar”, entre outras possibilidades.

A familiaridade das crianças com a linguagem poética se revela, para além de suas produções originais, nas inúmeras poesias de domínio público que foram levadas para a sala de aula e performatizadas por elas. Muitas dessas são quadrinhas populares e trava-línguas que circulam de boca em boca há muitas gerações e que continuam atraindo os pequenos performers, como podemos constatar nos exemplos que seguem:

O peito preto

Gean, 10 anos

*Pedro tem um peito preto
Preto é o peito de Pedro
Quem disser que o peito de Pedro não é preto
Tem o peito mais preto do que o peito de Pedro*

Quem sou eu?

Isaura, 12 anos

*Sou a alegria de quem me ama
A tristeza de quem me odeia
E a ocupação de quem me inveja.*

Ao contrário das outras narrativas mencionadas, aqui o que está em avaliação não é a originalidade do texto e sim a performance. Embora na escrita (e na organização dos livros de cada turma) tenha havido, de certa forma, uma individualização dos poemas, na oralidade eles continuam pertencendo à coletividade. Souza também percebe esse aspecto em sua pesquisa, mencionada anteriormente:

[...] um mesmo poema é de um indivíduo através da escrita, depois de ser de muitos através da fala. Por transitarem entre a recepção individual e a coletiva, não é de se estranhar que os poemas registrados, quer ouvidos, quer lidos, quer “criados” pelas crianças, sejam, em sua maioria, de tradição popular (quadras, trava-línguas e ditos populares). (SOUZA, 2007, p. 105-106.)

Por outro lado, poderíamos pensar que a performance também promove uma individualização, que não está ligada à autoria *do que* é narrado, mas ao *como* se narra. As “marcas” do narrador, mencionadas anteriormente com base na obra de Frederico Fernandes (2007), são deixadas aqui não no texto, mas justamente na performance. Dessa forma, a noção de autoria, que durante muito tempo foi desconsiderada ao se tratar de formas orais, volta a ganhar espaço, pois é como autores que essas crianças-performers, quando incentivadas, se apropriam de diferentes estratégias do narrar, revelando-se e identificando-se por meio destas frente ao grupo.

Acredito que diferentes infâncias articulam diferentes gêneros e estratégias narrativas e, conseqüentemente, valorizam e produzem distintas performances. Segundo Jerome Bruner (2002, p. 31), as crianças entram muito cedo no mundo da narrativa e se pode deduzir que existe, desde as origens de nossa espécie, uma predisposição à narração: “contar histórias não está apenas intimamente ligado mas é mesmo constitutivo da vida social [...] Graças às narrativas nós construímos, reconstruímos e também, de certa maneira, nós reinventamos o presente e o futuro”.

As crianças do CEF 01 de Sobradinho, como vimos, quando deparadas com ouvidos disponíveis para escutá-las, não apenas demonstram dominar diversas estratégias orais e escritas relativas à produção narrativa como também são hábeis em transformar suas experiências em histórias. Embora construindo “marcas” de autoria tanto em suas performances orais quanto escritas, é importante levarmos em conta que a escolha do que e como é narrado se dá na relação com a coletividade, com o grupo de ouvintes em questão. Assim, equilibristas, viajantes, princesas e poetas encontram-se nesse contexto e demonstram, que por meio do narrar, podem expressar, criar e compartilhar “mundos possíveis”.

Figura 7: Crianças ilustrando as histórias



Fonte: Foto da autora.

Para concluir, trago a quadrinha performatizada por Lucas, de 11 anos, que, sorridente e com um olhar provocativo em direção aos colegas, sintetiza em seu jogo de palavras vários aspectos desenvolvidos neste livro:

A conta

Lucas, 11 anos

*Quando paguei a conta do restaurante
vi que tinha perdido
algumas contas do meu colar.
Já fiz a conta, eram 60,
agora são 56.
Perdi 4 contas.
Vou comprar outro colar
se tiver dinheiro
na minha conta bancária.
Porque, além disso,
tenho que pagar
minha conta de luz.
Sei que isso não é da sua conta,
então conta outra história.*



4

Capítulo 4

Histórias de crianças francesas

Os gatos

Quando estava em Portugal eu tinha um gato. Ele se chamava Donald, como o personagem do desenho. Eu o tinha há três anos, era o único gato da família. Então eu parti de Portugal e ele ficou lá. Ele era branco e marrom, era muito querido comigo e comia bastante. Ele comia patê para gatos. Ele preferia sempre o patê de peixe. Me lembro ainda quando nós brincávamos no jardim. Eu o amava muito.¹

¹ “Les chats

Quand j’étais en Portugal j’avais un chat.

Il s’appelait Donald, comme le personnage du dessin. Je l’avais depuis trois ans, c’était le seul chat dans la famille. Je suis partie du Portugal et il était encore là.

Il était blanc et marron, était très gentil avec moi et il mangeait beaucoup. Il mangeait du pâté pour les chats. Il préférait toujours le pâté au poisson.

Je me souviens encore quand on jouait dans mon jardin. Je l’aimais beaucoup.

Un jour, quand j’étais déjà en France, ma grand-mère, qui s’appelle Fatima, m’a téléphoné pour me dire que Donald avait disparu.

Après avoir perdu Donald, j’étais très triste.

Par contre, avant Donald, je me souviens qu’un soir, après avoir dîné avec mes parents, j’étais en train de jouer avec mon papa quand, tout à coup, un chat perdu

Um dia, quando eu já estava na França, minha avó, que se chama Fátima, me telefonou para me dizer que Donald tinha desaparecido. Depois de ter perdido Donald eu fiquei muito triste. Mas antes de Donald eu lembro que uma noite, depois de ter jantado com meus pais, eu estava jogando com meu pai quando de repente um gato perdido entrou na minha cozinha. Ele tinha um jeito muito bom e como estava esfomeado eu dei algo para ele comer. Ele comeu tudo, depois eu tentei lhe fazer carinho, mas infelizmente ele me mordeu. Eu fiquei triste. Depois meu pai o colocou para fora. E eu tive de ir para o hospital para ser tratada. Essas são minhas lembranças de infância em Portugal. Recentemente eu recebi uma notícia muito boa: minha avó me telefonou para me dizer que Donald voltou, depois de três meses. Agora eu estou contente porque eu já tinha perdido dois gatos. (tradução nossa).

Este capítulo é baseado na pesquisa etnográfica que realizei durante 12 meses, durante meu pós-doutorado, em classes especiais de acolhimento para crianças não francófonas (EPE2A) de duas escolas públicas de ensino fundamental em Paris, no projeto “Pequenos narradores: o que contam as crianças de diferentes tradições narrativas?”. Embora essas crianças sejam provenientes de países, classes sociais, grupos

est rentré dans ma cuisine. Il avait l'air très gentil et comme il était affamé, on lui a donné à manger. Il a tout mangé, puis on a essayé de lui faire de caresses, mais malheureusement, il m'a tout de suite mordu. J'étais très triste. Puis mon père l'a mis dehors. Et je suis allée à l'hôpital me faire soigner.

Ces sont mes souvenirs d'enfance, en Portugal.

Récemment j'ai reçu une très bonne nouvelle: ma grand-mère m'a appelé pour me dire que Donald est revenu, après trois mois. Maintenant, je suis très contente parce que j'avais déjà perdu deux chats.”

étnicos e religiões radicalmente distintos, elas convivem cotidianamente nessa classe na qual a única forma de comunicação é a língua francesa. Dessa maneira, contar e compartilhar histórias torna-se um desafio para esses estudantes. Procuo analisar como e o que contam essas crianças imigrantes nessa situação de intenso contato multicultural.²

Início tratando de um assunto que tem ganhado notabilidade recentemente na mídia internacional: o dilema do enorme contingente de refugiados que estão imigrando para a Europa. Na verdade, vou tratar de uma parcela específica dessa população que, a despeito da comoção global causada pela exposição das trágicas imagens de seus pequenos corpos naufragados em praias do Mediterrâneo, ainda vêm recebendo pouca atenção: as crianças.³

Talvez por ser mãe de duas crianças, talvez por pesquisar narrativas orais há mais de 20 anos, quando tive oportunidade de eleger um tema para pesquisar em meu pós-doutorado, não hesitei, seriam as performances narrativas de crianças em situação de contato intercultural – no caso, crianças imigrantes recém-chegadas na França. Intrigada pelos encontros intersubjetivos que se dão nesse espaço institucional que recebeu o monopólio da “educação”, decidi realizar a pesquisa em escolas.

Antes de iniciar a desafiante e incerta pesquisa em instituições francesas, optei por realizar a pesquisa experimental mencionada no capítulo anterior. Saí da escola brasileira conhecendo concretamente o potencial narrativo das crianças e com uma noção bem mais clara do funcionamento da instituição, em todas as suas esferas. O mais importante, no entanto, foi a experiência que adquiri na relação com as crianças e com sua produção expressivo-narrativa. Essa experiência foi fundamental para

² A primeira parte do texto a seguir é uma versão revisada do artigo “Vozes em diáspora: como crianças imigrantes contam suas histórias”, publicado na *Revista del Museo de Antropología*, v. 11, Suplemento Especial 1, p. 83-90, 2018.

³ Na mesma semana em que correram o mundo as fotos de um menino sírio, Aylan Kurdi, de 3 anos, que morrera afogado ao tentar a travessia do Mediterrâneo com a família, deparei-me com a seguinte frase de Carlos Skliar, escrita em artigo de 2003: “O outro multicultural naufraga como imagem entre o ser-diverso e o ser-diferente”. A literalidade do naufrágio desse pequeno “outro multicultural” me arrebatou.

o desenvolvimento do trabalho que realizei em classes de acolhimento (UPE2A – Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) de duas escolas públicas francesas. A denominação UPE2A data de 2012, e como aquelas classes continuavam a ser chamadas informalmente, por alunos e professores, de CLIN (Classe d’Initiation pour les élèves non-francophones), adotarei essa denominação na sequência do texto.

4.1 A partida

*Papai disse que nós íamos dormir e depois nós iríamos nos levantar, e depois ele me disse: “Raoul, nós vamos mudar de vida”. E eu subi no avião. Eu não sabia que nós iríamos vir para cá. Et voilà!*⁴

Raoul, 6 anos (imigrante da República do Congo)

“Mudar de vida.” Em sua pequena fala, Raoul define bem uma das principais questões que envolve os processos migratórios: a mudança, que se traduz, em muitos casos, pela ruptura com referências, famílias, idiomas, afetos. Raoul não sabia que a sua mudança de vida seria do Congo para a França. *Et voilà!* A partir de então, ele passará a ser classificado, de acordo com a definição adotada pelo Alto Conselho de Integração (HCI) francês, como um “imigrante”, ou seja, “pessoa nascida estrangeira, em país estrangeiro e ingressa na França nesta condição visando se estabelecer sobre o território francês de maneira duradoura”. (tradução nossa).⁵

Raoul foi um dos pequenos imigrantes que conheci durante a pesquisa etnográfico-propositiva que realizei em escolas públicas da cidade de Paris, sobre performances narrativas contadas por crianças em situação de contato intercultural. Embora meu foco específico não

⁴ “Papa, il a dit qu’on va dormir et après on va [se] reveiller, et après il m’a dit: ‘Raoul, on va changer de vie. Et je suis monté à l’avion. Je savais pas qu’on allait venir ici. Et voilà!’.”

⁵ “Personne née étrangère à l’étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s’établir sur le territoire français de façon durable.” Disponível em: <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html>. Acesso em: 16 maio 2020.

fosse a imigração, o fato de estar trabalhando em Classes CLIN, que acolhem crianças recém-chegadas à França, rapidamente exigiu uma atenção para as relações ambíguas e não raro conflituosas entre o sentimento individual de ruptura e as políticas de integração implementadas pelo Estado francês. Considerando que a escola é a primeira e a mais importante entre as instituições republicanas francesas com a qual as crianças têm contato (CAHUC *et al.*, 2011, p. 80), é nesse ambiente que o jovem imigrante, tão logo chegue ao país, vai encontrar acolhida e também vai se deparar com a diferença, com a alteridade. Refletindo sobre as relações identitárias em situação de diáspora, Stuart Hall (2003, p. 28) questiona:

Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora? Já que a “identidade cultural” carrega consigo tantos traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice, como devemos “pensar” as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura?

Minha hipótese é que, no caso das crianças imigrantes, interlocutoras desta pesquisa, esses sentimentos ou “identidades” são organizados, traduzidos e mesmo inventados em performance. São suas as vozes em diáspora que procuraremos ouvir aqui.

4.2 A chegada

Tão logo chegue à França, toda criança tem o direito de ser matriculada na escola. Tanto os não falantes de francês quanto aqueles que já têm noções básicas do idioma são encaminhados às CLIN. Em 2015 existiam 50 dessas Classes de Iniciação em escolas parisienses, contabilizando em média 850 alunos.⁶

⁶ Informações fornecidas pelo Centre Académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) em novembro de 2015. As informações

A ideia de ensinar a língua francesa a jovens imigrantes, a fim de “promover seu acolhimento e integração”, conforme consta em diversos documentos oficiais do Ministério da Educação francês,⁷ remonta a pelo menos cinquenta anos, coincidindo com a independência de colônias francesas e com o afluxo de grandes contingentes de imigrantes ao país. Embora a circular que oficializa a implementação das CLIN nas escolas francesas date de 1970,⁸ a primeira CLIN foi aberta em 1965 e em 1968 já se podiam contabilizar 39 Classes de Iniciação em funcionamento na França (GAUTIER, 2006). A referida circular prevê que todas as crianças recém-chegadas passem por um período de adaptação na CLIN, que poderá variar de alguns meses até um ano (ou mais, em casos específicos), dependendo das demandas de aprendizagem. O número de horas durante as quais a criança frequentará a CLIN também dependerá da avaliação feita pela equipe pedagógica, mas o mínimo previsto é de 12 horas semanais de estudo da língua francesa. A meta é integrá-la pouco a pouco na classe ordinária correspondente, em geral, a sua faixa etária.

Esse processo de integração se inicia pelas aulas de música, artes visuais e prática esportiva, e paulatinamente passa a contemplar as aulas de matemática, francês e ciências naturais e está pautado na ideia de que a integração parcial favorece as trocas linguísticas com outros alunos francófonos, contribuindo para a aquisição da linguagem e da cultura – entenda-se, cultura escolar, com suas regras e normas, mas também cultura francesa em sentido amplo (VASSEUR, 2003). Nessa estrutura, a língua francesa é considerada simultaneamente como objeto de estudo e como meio de acesso aos saberes locais (CARRÉ; SABRIER,

sobre o CASNAV-Paris estão acessíveis em: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_64061/scolarisation-des-nouveaux-arrivants-et-des-enfants-du-voyage-casnav.

⁷ Há diversos Boletins Oficiais do Ministère de l'Éducation Nationale que tratam do assunto, como o n° 141, de 2 de outubro de 2012; e 102, de 25 de abril de 2002, entre outros. Disponíveis em: <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.

⁸ Circular n° IV-70-37, de 13 de janeiro de 1970.

2009). O boletim oficial de educação nacional nº 10, de 25 de abril 2002, explicita esse aspecto:

[...] se o domínio da língua francesa em seus usos orais e escritos é uma prioridade, a aprendizagem de viver juntos constitui uma outra finalidade essencial da escola. Assim, a integração em meio ordinário constitui não somente um princípio ou objetivo mas também a modalidade principal da escolarização. (tradução nossa).⁹

Uma CLIN deve receber, no máximo, 15 alunos ao mesmo tempo, mas essa quantidade varia bastante, de acordo com o número de crianças que chegam (o que ocorre ao longo de todo o ano escolar) e daquelas que vão sendo integradas. Como o fluxo de crianças matriculadas na CLIN é imprevisível e elas possuem características muito distintas, a escolarização desse público exige uma organização pedagógica bastante maleável, bem como professores especialmente preparados para lidarem com essas especificidades.¹⁰ A professora Noëlle Ebel, que acolheu minha pesquisa e se tornou importante parceira de trabalho, atua há mais de dez anos na CLIN e conhecia profundamente a realidade dessas classes, pois havia trabalhado em escolas de diferentes regiões (*arrondissements*) de Paris.

⁹ “[...] *si la maîtrise de la langue française dans ses usages oraux et écrits est une priorité, l’apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de l’école. Ainsi, l’intégration en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif mais aussi la modalité principale de scolarisation.*”

¹⁰ De acordo com o Bulletin Officiel [B.O.] nº 39, de 28 de outubro 2004, para lecionar nas CLIN, o/a professor/a deve ter, preferencialmente, formação superior em Francês Língua Estrangeira (FLE) e ser aprovado no concurso específico para Francês Segunda Língua (FLS).

Figura 8: Sala de aula de uma CLIN



Fonte: Foto da autora.

Percebi a diversidade e imprevisibilidade que caracterizam a CLIN assim que comecei minha pesquisa, em fevereiro de 2014, na École Keller, que está localizada no 11^{ème} *arrondissement* de Paris, um bairro conhecido por acolher trabalhadores imigrantes de diversos países. Na turma havia 13 crianças, das seguintes origens: uma do Chade, duas do Senegal, três da Guiné-Bissau, duas do Marrocos, uma da Romênia, uma de Portugal, uma da Colômbia, uma de Bangladesh e uma do Brasil. Durante os meses em que a pesquisa se desenvolveu, chegaram mais dois alunos da República do Congo (entre eles Raoul), dois da China e um dos Estados Unidos.

Na CLIN de École Eugène Varlin (10^{ème} *arrondissement*), onde se desenvolveu a segunda fase da pesquisa, havia, em setembro de 2014, seis alunos, um proveniente da Espanha, um da Maurîtânia, um da Moldávia, um do Brasil, um da Gâmbia e um da Argélia. Posteriormente a classe recebeu mais quatro crianças, duas do Senegal, uma da Romênia e uma da Espanha. Como constata Sabine Gorovitz (2014, p. 56), em sua bela pesquisa, que resultou no livro *A escola em contextos multilíngues e multiculturais*:

Falar hoje de escola na França implica apreender a pluralidade, seja ela linguística ou cultural. Através das problemáticas levantadas pelo que é comumente

chamado de “acolhimento” de novos “chegantes”, é geralmente a questão da diversidade que se coloca. Foi justamente o resultado dessa diversidade que procurei acessar com as narrativas produzidas pelas crianças.

Antes de conhecermos algumas das narrativas das crianças da CLIN, vejamos como se deu a pesquisa na prática.

A primeira fase foi desenvolvida entre os meses de fevereiro e julho de 2014, na École Keller, e a segunda entre os meses de setembro de 2014 e janeiro de 2015, na École Eugène Varlin. Propus à professora Noëlle uma pesquisa etnográfica-propositiva, na qual eu faria uma oficina com as crianças chamada “*Petits narrateurs*” (“Pequenos narradores”). Ela sugeriu que incluíssemos um subtítulo: “*Échanges nos histoires*” (“Troquemos nossas histórias”). Por fim, acabamos substituindo o título inicial por “*Chercheurs d’histoires*” (“Pesquisadores de histórias”).

Figura 9: Cartaz Atelier Chercheurs d'histoires – Paris, França



Fonte: Foto da autora.

Para dar vida ao trabalho, Noëlle e eu partimos da estrutura das sessões que eu havia realizado na escola brasileira e fomos adaptando às demandas específicas da CLIN. Nesse processo, um material de apoio foi fundamental: o livro *Gramática da fantasia*, do italiano Gianni Rodari (1982). Nele o autor oferece uma série de procedimentos práticos para que as crianças criem suas próprias histórias. Para Rodari:

As fábulas (escutadas ou inventadas) não são tudo o que concerne à criança. O livre uso de todas as possibilidades da linguagem senão uma das direções em que a criatividade pode expandir-se. Mas *tout se tient*, como dizem os franceses. A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa. As fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas. Servem à poesia, à música, à utopia, à política: em suma, ao homem inteiro e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada. (RODARI, 1982, p. 163).

Nessa perspectiva de “livre uso das possibilidades da linguagem” planejamos dez sessões de uma hora e meia por semana. A boa receptividade da oficina por parte das crianças e a riqueza de suas produções narrativas fizeram com que em poucas semanas esse planejamento fosse alterado, com a ampliação das sessões tanto em termos de duração quanto na quantidade de semanas. Durante a oficina eu atuava diretamente com as crianças, mas a professora permanecia na sala, observando as atividades e colaborando no que fosse necessário (como na revisão das histórias transcritas, por exemplo). Em várias ocasiões acabei ficando na hora do recreio, pois era um momento em que eu poderia observar as brincadeiras das crianças e também conversar com a professora. Também acompanhei a turma em diversos passeios, como a uma feira livre, a um espetáculo teatral, ao Museu do Louvre, ao Canal de Saint-Martin ou à Praça da Bastilha, onde as crianças tinham aulas práticas sobre a história e a cultura locais.

As oficinas funcionaram da seguinte forma: no primeiro encontro, depois de explicar quem eu era, minha origem e o que fazia ali, propunha às crianças que fossem também “pesquisadoras”. Elas perguntaram: como? E eu respondi: pesquisando, criando histórias. Para isso, distribuí cadernetas para todas as crianças e, a cada encontro, compartilhávamos suas histórias, que podiam ser inventadas, lembradas, escritas pela mãe, desenhadas ou até sonhadas, como me disse Mohamed, de 8 anos. Ao valorizarmos a capacidade investigativa e criativa das crianças, podemos, como enfatiza a antropóloga Rita de Cácia Oenning da Silva (2015), “acessar seu saber e o saber sobre a sociedade em que essas estão inseridas”. Assim, pautada na experiência empírica e na produção bibliográfica recente no campo dos estudos da infância, passei a considerar as crianças não apenas como interlocutoras, mas também como pesquisadoras e coprodutoras de dados e de reflexões (BEGNAMI, 2010; ALDERSON, 2005).

Em relação às atividades propriamente ditas, as oficinas tinham a seguinte estrutura: iniciavam com uma atividade lúdica (jogo, brincadeira) com todo o grupo, depois eu contava uma história e, numa relação de troca, o espaço era aberto para que os alunos pudessem contar suas próprias histórias. Procurei deixar bem claro que eles tinham total liberdade para contar o que desejassem. Tudo poderia ser considerado uma história: contos tradicionais de seus países de origem, histórias pessoais, contos de fadas europeus, fábulas, memórias de família, histórias inventadas, filmes... O ato de contar (e ouvir) histórias era tomado como uma práxis de partilha de experiências, que permitia a criação, ainda que limitada, de um mundo social viável (JACKSON, 2013) marcado, no caso, pelo espaço escolar. Nesse processo, as histórias iam surgindo por diferentes vias: escritas no caderninho, contadas oralmente, desenhadas, lembradas, improvisadas, sonhadas... No caso das histórias contadas oralmente, eu as transcrevia, imprimia e apresentava à criança autora, que fazia as revisões que achasse necessárias. Como “sujeitos autônomos” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007), as crianças tanto elegiam o conteúdo e a forma de suas narrativas como também operavam os equipamentos de registro em áudio e vídeo.

A opção por essa metodologia de trabalho, que chamei, como já disse, de etnográfico-propositiva, está pautada em uma atitude – acredito estética, ética e política – que prevê, por um lado, a coautoria das crianças na pesquisa e, por outro, a intervenção direta da pesquisadora jogando, contando, brincando com as crianças, questionando e pensando com elas as formas de organizar os produtos da pesquisa (no caso, um pequeno livro editado de forma artesanal por todo o grupo e um vídeo).

Tanto em uma quanto em outra escola procurei estabelecer uma relação de partilha e confiança com as crianças. Um elemento facilitador nesse processo foi o fato de que eu também era estrangeira, eu era mãe de crianças em idade escolar e eu também não dominava com perfeição o idioma – esse último aspecto era lembrado frequentemente pelas crianças, que se orgulhavam de me ensinar a pronúncia correta ou me auxiliar com o vocabulário.

Figura 10: Crianças desenhando/escrevendo



Fonte: Foto da autora.

Como aponta Constantina Xavier Filha (2014, p. 16), em seu belo artigo “Ver e ‘desver’ o mundo em pesquisas com crianças”: “As crianças têm muito a dizer; para as escutar, porém, é preciso propiciar espaços

e condições”. O que percebo é que esses espaços e condições não são, necessariamente, dados *a priori*, mas gerados no transcurso da própria pesquisa, na medida do envolvimento e disponibilidade dos/as pesquisadores/as. Outra estratégia importante da pesquisa, que venho defendendo há muitos anos, foi o uso de tecnologia audiovisual (gravador de voz, câmera fotográfica e de vídeo). Nesse caso, não apenas Noëlle e eu filmávamos, gravávamos ou fotografávamos, mas as crianças também se revezaram nessa tarefa, que fazia parte de sua atuação como copesquisadoras.

No final de cada projeto, as crianças escolheram algumas de suas histórias, que foram transcritas por mim, corrigidas por elas e pela professora, impressas e encadernadas em um pequeno livro que foi distribuído para as famílias. Cada livro trazia em anexo um vídeo, no qual cada criança fala de sua origem, sua idade e conta uma história, de sua preferência.

Figura 11: Crianças registrando as narrativas



Fonte: Foto da autora

Com o estabelecimento de uma relação horizontal entre adultos e crianças, as demandas e as transformações operadas em todos os

envolvidos eram permanentemente avaliadas e, por sua vez, modificaram o próprio encaminhamento da pesquisa. A autonomia das crianças foi tão marcante que no final do processo na École Keller, por exemplo, após participarem do processo de confecção do livro, as crianças decidiram fazer uma versão reduzida para ser vendida por dois euros na festa de final de ano da escola.

A antropóloga Flávia Pires, que vem se dedicando há muitos anos à pesquisa etnográfica com crianças, publicou um rico artigo, em 2007, sobre “Ser adulta e pesquisar crianças”, no qual debate as diferentes posições existentes no campo antropológico sobre o uso de métodos e técnicas específicas – ou não – no estudo com crianças. Para a autora, dependendo do contexto, tanto podem ser adaptados métodos comumente utilizados com adultos, como entrevistas, quanto podem ser experimentadas estratégias que melhor se adéquem ao que se pretende investigar. No meu caso em que, além de antropóloga, também tenho formação em teatro, parecia evidente que proposições que envolvessem o uso do corpo, da voz, da espacialidade e da tecnologia audiovisual seriam fundamentais para estabelecer relações efetivas com as crianças, pois a palavra falada, nas CLIN, não necessariamente garante a comunicação.

Como se pode perceber, cada CLIN se configura como uma pequena Babel. No entanto, ao contrário da cidade bíblica cujo castigo foi que seus habitantes passassem a falar diferentes línguas, nesta Babel escolar todos devem abandonar suas línguas de origem e dominar um mesmo idioma, o francês. Poderíamos nos perguntar: falar a mesma língua garante a comunicação? Como podemos pensar o aprendizado do francês em situações de origem cultural, étnica, religiosa e econômica tão distintas? O que as crianças da CLIN estão contando quando contam suas histórias em francês? Acredito que as narrativas orais ocupam um lugar especial nesse contexto de interações comunicativas, pois possibilitam um acesso privilegiado às concepções, interpretações, sonhos e reflexões que as crianças têm a respeito de sua realidade. Como assinala Gilka Girardello (2007, p. 54-55):

[...] é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas [as crianças] aprendem desde muito cedo a tecer narrativa-mente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais.

4.3 Traduzindo/performando a nova vida

Tendo em vista que toda interação comunicativa entre as crianças era marcada pelo exercício da tradução, percebi que traduzir, naquele contexto, não se apresentava apenas como um processo de substituição de signos linguísticos, mas de compreensão, adaptação e, por que não, criação de significados. Como aponta Sarat Maharaj (1985 *apud* HALL, 2003, p. 41):

O significado não vem pronto, não é algo portátil que se pode “carregar através” do divisor. O tradutor é obrigado a construir o significado na língua original e depois imaginá-lo e modelá-lo uma segunda vez nos materiais da língua com a qual ele ou ela o está transmitindo. As lealdades do tradutor são assim divididas e partidas. Ele ou ela tem que ser leal à sintaxe, sensação e estrutura da língua-fonte e fiel àquelas da língua da tradução.

A tradução, ao mesmo tempo que cria um obstáculo, potencializa a agência das crianças nas escolhas do que e como traduzir. A habilidade, a destreza, o sucesso na tradução estão ligados, se adotamos a perspectiva de Tim Ingold (2010), a uma “educação da atenção”. Esta envolve um “conhecimento sensível” gerado por uma forma de aprendizagem ligada à sensibilização de todo o sistema perceptivo. Narrações de histórias, para Ingold (2010, p. 23), não são representações de algo, mas são “ações corporificadas no mundo”. As histórias surgem, portanto, no âmbito de relações intersubjetivas, que incluem a audiência.

Meu trabalho se desenvolveu, nesse sentido, tentando identificar, registrar e analisar não apenas os conteúdos das histórias contadas, mas, sobretudo, as estratégias narrativas, gestuais e vocais utilizadas pelas crianças, ou seja, suas performances. Ao considerar o momento vivo

da narração, em sua integralidade, estou enfatizando o contexto específico da performance, no qual a interação do performer com a audiência é fundamental. Meu embasamento teórico provém, assim, tanto do campo da etnografia da fala quando da antropologia da performance.

No âmbito do primeiro, o conceito de “evento” é fundamental. Jakobson (1974) atenta para a importância de uma forma particular de dialogismo que emerge nas narrativas, fazendo com que elas simultaneamente representem “eventos narrativos” – a situação discursiva da sua narração – e “eventos narrados” – as palavras e ações que eles relatam. Para Richard Bauman (1977), que também adota essa classificação, o evento designa um segmento limitado e culturalmente definido do fluxo de comportamento e da experiência, que constitui um contexto significativo para a ação. De acordo com seu parceiro Charles Briggs (1996, p. 22), essa manipulação formal da relação entre eventos narrados e eventos narrativos fornece uma importante base para a realização do comentário social por meio da forma narrativa.

Se para Dell Hymes (1975) a performance se define como um comportamento cultural por meio do qual uma pessoa assume a responsabilidade de contar, demonstrando competência comunicativa diante de uma audiência, para Bauman (1977), como exposto no início deste trabalho, a performance realça a experiência e é sujeita à avaliação pelo modo como é realizada, pela habilidade e eficiência do performer. Embora essas definições tenham representado um avanço significativo na análise sobre como as narrativas orais são contadas, para Carlson (2009, p. 27), Hymes e Bauman permanecem firmemente “contextuais”, dando mais atenção à situação da performance do que às atividades específicas do performer.

Podemos avançar um pouco na proposta desses autores e admitir que a realidade social das crianças interlocutoras da pesquisa ao mesmo tempo que é transmitida é também criada *em* performance. É aqui que entra a Antropologia da Performance: esta permite abordar as narrativas orais das crianças como fenômenos dinâmicos, ambíguos, multivocais, multissensoriais e efêmeros, cuja ênfase, em alguma medida, esteja posta em suas qualidades estéticas (LANGDON, 1996). Nessa perspectiva, o contexto narrativo pode ser contemplado de uma maneira

mais holística e integral, sem, no entanto, desconsiderar que gestos, cores, sons, olhares, risadas, cochichos, hesitações, são também parte da execução performativa da fala (RAPOSO, 2013, p. 14-15).

Partindo da premissa da agência das crianças nos processos de performance e tradução, comecei a ouvir o que elas tinham para me contar. E diferentemente do que eu previa, meninos e meninas, negros ou brancos, do Senegal, do Marrocos, da Moldávia ou de Portugal, muçulmanos ou católicos, começaram narrando contos de fadas e histórias tradicionais francesas/europeias. Chapeuzinho Vermelho foi presença constante, assim como o Gato de Botas e Cinderela... As diferenças culturais e as experiências pessoais de cada criança pareciam, como na história de outra conhecida princesa, ter misteriosamente adormecido... Novamente Babel se mostrava ao contrário: a uniformização imposta da língua parecia indicar a homogeneização das narrativas. Mas nada como a duração da pesquisa etnográfica para romper o bloqueio das conclusões fáceis.

A história que trago a seguir ajuda a vislumbrar outros caminhos de análise. Começemos, então, a ouvir as crianças da CLIN:

Policiais contra zumbis no deserto da Mauritânia¹¹

Contado oralmente por Viktor, 9 anos
Moldávia, 12 de novembro de 2014

*Havia muitos soldados, esqueletos e zumbis.
Eles estavam na Mauritânia. Eles tinha armas.
Eles atacaram.*

¹¹ “Il y avait beaucoup soldats, des squelettes et des zombies. Ils étaient en Mauritanie. Ils étaient au combat. Ils avaient des armes. Ils ont attaqué.
Les zombies sont plus forts parce qu'ils sont déjà morts. Ils utilisent des bombes.
Les grands zombies, les grands squelettes et les soldats combattent. Les soldats sont bons.
Puis les zombis ont attaqué les chevaliers. Quand ils sont partis, les zombies se sont cachés. Après ils ont fait la lutte et après les zombies ils ont attaqués. Et après les chevaliers du château disent: Regardez là les zombies, ils vont nous attaquer !
Et après les soldats du château ils attaquent et après il sont partis.
Dans le château, ils ont fait du feu. Et après les squelettes sont venus et ont combattu aussi.”

Os zumbis são mais fortes, porque eles já estão mortos. Eles utilizam bombas.

Os grandes zumbis, os grandes esqueletos e os soldados combatem. Os soldados são bons.

Depois os zumbis atacaram os cavaleiros. Quando eles partiram, os zumbis se esconderam. Depois eles lutaram e os zumbis atacaram e depois os cavaleiros do castelo disseram: Olhem os zumbis, eles vão nos atacar!

E depois os soldados do castelo atacaram e depois partiram.

No castelo, eles atiraram. Depois os esqueletos vieram e combateram também.

(tradução nossa).

Nesse pequeno conto, Viktor coloca seus personagens preferidos em situação de combate, mas há um detalhe contextual importante: soldados, zumbis e esqueletos lutam na Maurîtânia, país de origem de seu colega e amigo Avi. Com a mesma idade, Avi já conta com diversos países em sua trajetória migratória, como Marrocos e Espanha, e naquele momento se encontra em situação de rua com sua família. Os meninos brincam e falam muito de lutas e guerras, assim como as meninas, como veremos logo mais, mas quero chamar atenção aqui para a performance de Viktor. Sua narrativa não conta exatamente com um início, meio e fim. Há, na verdade, uma sequência de lutas e combates, com personagens e locais que se alternam: soldados, depois cavaleiros, o deserto da Maurîtânia e o castelo...

Veremos agora, de forma mais detalhada, como o processo de aprendizagem do idioma foi se configurando no domínio da performance narrativa no caso de Mithika, uma menina de 6 anos recém-chegada de Bangladesh que eu acompanhei durante quatro meses.

Quando comecei a pesquisa na École Keller, Mithika havia chegado há pouco tempo a Paris e ainda se comunicava com muita dificuldade em francês, falando apenas palavras soltas, sem formar frases

completas. No entanto, ela manifestava fortemente o desejo de contar suas histórias. A seguir, apresento a sequência de narrativas contadas pela pequena contadora, registradas por mim e por Noëlle em diferentes suportes.

Primeira narrativa de Mithika, contada oralmente no dia 14 de março de 2014:

Cinderela¹²

A mamãe de Cinderela... Ela está morta, a morte.

Ela fez “Qua Qua!”

A mamãe, ela disse: “Cinderela não está aqui.”

Ela tinha uma pequena bonequinha.

(tradução nossa).

Como se pode perceber, Mithika parte de um conto de fadas e esboça suas primeiras tentativas de contar uma história em francês, combinando elementos da cultura local (Cinderela) com formas de expressão que caracterizam suas performances posteriores, como a fala de personagens e os sons onomatopáicos (“Qua Qua”). Embora ainda falando apenas frases soltas nesse idioma, em sua performance ela demonstra especial habilidade para representar as vozes dos personagens (“Cinderela não está aqui”), fazendo uso da fala reportada (*reported speech*), recurso narrativo que já foi mencionado anteriormente.

Segunda narrativa de Mithika, contada com os desenhos que havia feito em sua caderneta, no dia 25 de março de 2014:

¹² “Cendrillon

Le mamam de Cendrillon... Elle est mort, la mort.

Elle a fait ‘Qua Qua!’

La mamam, elle a dit : ‘Cendrillon elle n’est pas lá’.

Elle avait une petite poupée.”

Era uma vez... Ele dança...¹³

Eu amo pizza, salada, queijo. Eu amo leite. Minha mamãe me dá leite. Eu durmo. Depois eu venho aqui, eu vou à recreação. Mamãe veio. É como uma pequena história: Qua Qua Qua!

Mamãe lê histórias dos livros, histórias de rir. É bom. Seus cabelos são assim. Essa é minha foto. Mamãe me disse: —Você é tão bela, Mithika!

Essa é minha boneca. Essa é minha casa. Essa é a escola. Esse é o jogo. Essa é a cantina, onde eu como.

É bom!

(tradução nossa).

É possível perceber que essa narrativa é composta por aspectos da vida cotidiana de Mithika, no entanto, a fórmula de início (“Era uma vez”), ao reestabelecer o vínculo com os contos de fadas, permite um “enquadramento”¹⁴ da narrativa numa estrutura que é utilizada convencionalmente na narração de histórias em língua francesa. O *reported speech* e os sons onomatopaicos são recursos novamente utilizados pela pequena narradora.

Terceira narrativa de Mithika, escrita pela professora, no dia 10 de abril de 2014, com base no que ela lhe contava:

¹³ “*Il était une fois... Il danse...*”

J’aime la pizza, de salade, de fromage. J’aime du lait. Ma mamam m’a donné du lait. Je m’endors. Après je viens ici, je vais à la recreation. Mamam ella a venu. C’est comme une petite histoire: qua qua qua!

Mamam lit les histoires des livres, les histoires de rire. C’est bon. Ses cheveux sont comme ça. Ça c’est ma photo. Mamam m’a dit: “Tu es tellement belle, Methella”. Ça ce ma poupée. Ça ce la maison. Ça ce l’école. Ça ce le jeu. Ça le la cantine, où je mange. C’est bon!”

¹⁴ Esses dispositivos, chamados de “keys”, por Bauman (1977), “frames”, por Goffman (1983), são internos às próprias performances narrativas e são utilizados para sinalizar que uma história começará a ser contada.

Eu e mamãe¹⁵

*Minha mamãe me dá para comer leite com chocolate.
As duas meninas vêm de Bangladesh e uma menina
vem da França.
La menininha da França cresce um pouco.
Sua mãe lhe diz : “É preciso ir à escola.”
Então, ela vai à escola.
Ela vai para a aula junto com a Chapeuzinho Vermelho
e a segunda menina. Nós trabalhamos bem na turma.
Durante esse tempo, mamãe descansa [...]
(tradução nossa).*

Aqui novamente acompanhamos a narrativa de uma história pessoal (conforme está indicado no título da história), que é melhor compreendida se conhecemos o contexto de imigração de Mithika: ela e a mãe vêm de Bangladesh, o pai havia falecido e a mãe chega grávida à França. A irmãzinha de Mithika já nasce no novo país. No entanto, os contos de fadas se fazem novamente presentes: desta vez Chapeuzinho Vermelho vai para a aula com a menina, e a importância da integração das crianças à realidade local é reforçada na fala reportada da mãe: “Tem de ir à escola”. A inclusão de elementos dos contos de fadas em outras formas narrativas pode ser lida ainda como parte do processo que Hall chama de transculturação, por meio da qual “grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante” (HALL, 2003, p. 31).

¹⁵ “*Moi et maman*

*Ma mamam me donne à manger du lait au chocolat.
Les deux filles arrivent du Bangladesh et une fille vient de France.
La petite fille de France grandit un peu.
Sa mamam lui dit: ‘Il faut aller à l’école’.
Alors, elle va à l’école.
Elle va en classe ensemble, avec le Petite Chaperon Rouge et la deuxième fille.
On travaille bien en classe.
Pendant ce temps, mamam se repose. [...]”*

Quarta narrativa de Mithika, contada oralmente no dia 14 de maio, escrita no caderninho pela professora e revisada por ambas no dia 22 de maio:

O menino e a serpente¹⁶

Era uma vez um menino que se chamava Sator e que pescava peixes no mar.

Uma noite, enquanto ele dormia, uma serpente entrou na sua casa.

A serpente estava sobre sua barriga, depois sobre seu rosto. O bebê que estava perto dele começou a gritar. Quanto Sator se acorda ele vê a cabeça da serpente, a boca aberta e a língua saindo bem diante dele.

Ele pega a serpente pelo pescoço e a estrangula.

O bebezinho continuava a chorar. Depois ele se acalmou, ele chorava bem suavemente e enfim ele sorri.

Não havia mais perigo.

(tradução nossa).

Como se pode perceber, houve um trabalho minucioso da professora no sentido de estruturar a narrativa de Mithika de forma coerente, atribuindo-lhe início, meio e fim. Referências ao país de origem da

¹⁶ “*Le Garçon et le Serpent*

Il était un fois un garçon qui s'appelait Sator et qui pêchait des poissons dans la mer.

Une nuit, pendant qu'il dormait, un serpent est entré dans sa maison.

Le serpent s'est sur son ventre, puis sur son visage. Le bébé qui était près de lui se mit à crier.

Quand Sator se réveille il vit la tête du serpent, la bouche ouverte et la langue sortie juste devant lui.

Il saisit le serpent à la gorge et l'étrangla.

Le petit bébé continuait à pleurer. Puis il s'est calmé, il pleurait tout doucement et enfin il sourit.

Il n'y avait plus de danger.”

menina parecem vir à tona, com a menção ao pescador, cujo nome, Sator, é também o de uma cidade de Bangladesh.

A mesma narrativa foi contada ainda outra vez pela menina, em junho, quando fizemos um registro em vídeo de uma narrativa de cada criança da turma.¹⁷ Naquele momento foi possível perceber que os eventos narrados e a descrição dos personagens estavam mais detalhados, e a performance de Mithika mais elaborada, pois ela representava os diferentes personagens (o bebê e Sator) com seus gestos e expressões específicos.

Em vez de “era uma vez” (“*il était une fois*”), Mithika usa a fórmula de início de um pequeno poema, aprendido na escola, que passa a servir como referência de abertura) de todas as suas narrativas (“*il était une fois un marchand de foie...*”).¹⁸ Ela explora fortemente os sons onomatopaicos, pois percebe que sua audiência reage com risos. Durante a performance ela muda o nome do personagem Sator pelo de seu colega de classe, Mohamed, que a assistia durante a gravação do vídeo. O evento narrativo (a performance), assim, mostra-se mais importante que o evento narrado (o conteúdo), o que corrobora com a perspectiva de Richard Bauman (2004) de que a vida social se organiza por meio de atos de linguagem. Estes, embora ancorados no contexto, também o transcendem, porque estão ligados de maneira interdiscursiva a outras situações e outras enunciações.

Dessa forma, o processo de aprendizagem de Mithika, assim como o de muitas outras crianças imigrantes na mesma situação, não pode ser pensado apenas em relação ao nível de aquisição da língua francesa e de capacidade de tradução, mas, num sentido mais amplo, em relação a todos os “conhecimentos sensíveis” (INGOLD, 2010) adquiridos sobre distintos âmbitos, como as regras da escola, os tipos de estrutura narrativa, a atenção do público ouvinte. Como diz Nathalie Francols:

¹⁷ Esse vídeo foi anexado ao livro que foi distribuído aos familiares no final do ano letivo (julho de 2014).

¹⁸ Importante perceber que “*fois*” e “*foie*”, embora com grafias distintas, são pronunciadas da mesma maneira.

Em situação de contato com uma língua estrangeira, frequentemente temos a impressão de que nosso interlocutor não compreende, mas na realidade ele compreende mais do que demonstra, pela ajuda do contexto, dos gestos, das mímicas, dos suportes (imagens, por exemplo), que temos em mãos. (FRANCOLS, 2009, s/p, tradução nossa).¹⁹

Embora a maior parte dos trabalhos relativos ao desenvolvimento da linguagem oral tomem por objeto as competências linguísticas mais do que as competências pragmáticas e discursivas (COLLETTA, 1998), as estratégias verbais, vocais e gestuais utilizadas pelas crianças imigrantes são fundamentais no processo de “tradução cultural” operado cotidianamente por elas.

Como vimos, por meio do exercício de criação e troca de histórias, as crianças imigrantes encontram meios de expressar a nova realidade. Talvez devêssemos prestar mais atenção a essa “forma cultural diaspórica” (HALL, 2003) que pode estar surgindo no encontro dessas crianças. Um soldado pode lutar com zumbis e esqueletos na Mauritânia e Chapeuzinho Vermelho pode ir de mãos dadas com Mithika para a escola. “Mudar de vida”, portanto, muda também suas histórias.

4.4 Ratafia²⁰

L’histoire de... tinha uma menina ibai busca lenha na mato e olha un lubu. depuche i courri, chora chora, depuche menina mouri. Papa de menina, olha si filha i dita na chon. Papa chora depuche lubu bin i fala

¹⁹ “En situation de contact avec une langue étrangère, on a souvent l’impression que notre interlocuteur ne comprend pas mais en réalité, il comprend beaucoup plus qu’il ne produit, à l’aide du contexte, des gestes, des mimiques, des supports (images par exemple) que l’on a sous la main” (FRANCOLS, 2009, s/p).

²⁰ Este texto é uma versão atualizada do artigo “Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes”, publicado nos *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan./abr., 2017.

*keku na chora i cume papa de filha. Depouche mama
filha vem i lubu cume mama de menina. Depois lubu
i fala: cumacunome: Ratafia.*

Demba e Adul, 8 e 10 anos, Guiné Bissau

Neste momento, reflito sobre os desafios de lidar com grande diversidade linguística, cultural, religiosa, econômica e social em sala de aula, propondo o trabalho com as performances narrativas produzidas por crianças imigrantes como uma alternativa pedagógica criativa, viável e democrática entre as crianças e dessas com os adultos.

A narrativa transcrita como epígrafe desta seção é um pequeno enigma que tem me acompanhado nos últimos anos. Neste momento, ainda que não esteja inteiramente solucionado, já disponho de pistas que podem auxiliar a desvendá-lo, possibilitando uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelas crianças imigrantes na escola. Essas pistas foram encontradas ao analisaras performances narrativas dos pequenos.

Como venho expondo ao longo deste trabalho, a performance tem se mostrado não apenas uma profícua abordagem metodológica como também uma ferramenta analítica operativa para abordar as expressões narrativas de diferentes grupos sociais. As tradições teóricas às quais me filio, conseqüentemente, são aquelas que contribuem na reflexão sobre a riqueza de elementos existentes entre o gesto e a palavra, a voz e o silêncio, a memória e o esquecimento, a tradição e a transformação, a individualidade autoral e a coletividade criadora. Dessa forma, minha dedicação aos Estudos da Performance vem se baseando nos processos de aprendizagem, transmissão e criação de narrativas (biográficas, ficcionais, tradicionais...), compreendendo estas como parte de complexos eventos de comunicação, de entretenimento, de criação estética e de construção de conhecimento.

Embora fortemente disseminados e acolhidos, sobretudo nas Artes, na Antropologia e na Literatura Oral, no Brasil apenas recentemente os Estudos da Performance passaram a dialogar de forma mais direta com a Educação, e mais especificamente com a Pedagogia do Teatro. Debato o tema em um artigo (HARTMANN, 2014) no qual defendo que a implementação desse novo cruzamento de perspectivas analíticas traz

contribuições no sentido de enfatizar o papel dos sujeitos no contexto educacional, a importância que seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção, tanto formais quanto não formais, de conhecimento.

Como aponta Icle (2013, p. 20), conjugando de forma dinâmica as dimensões do ser e do fazer e enfatizando o caráter criativo das relações humanas, a performance permite que a própria prática educativa seja pensada como invenção. É nesse sentido que as narrativas das crianças imigrantes são abordadas: como resultantes de uma prática educativa inventada, negociada, provisória, posto que é constantemente transformada. Este capítulo, portanto, pretende refletir sobre o poder das performances narrativas de crianças imigrantes não apenas na tradução e organização de suas experiências escolares de contato com a alteridade e com a diversidade, mas, sobretudo, na criação e transformação dessas experiências frente à realidade da vida no novo país.

A obra do encenador/professor/performer Richard Schechner tem sido uma importante inspiração teórica para minha pesquisa. Um dos principais responsáveis pela criação do campo dos Estudos da Performance nos Estados Unidos, Schechner vem desenvolvendo importantes reflexões sobre o ritual, o jogo, o teatro e as manifestações expressivas no sentido amplo, nas mais diferentes sociedades e culturas. O autor tem colaborado para enriquecer e ampliar o espectro de abordagens dos processos de ensino-aprendizagem e de construção de saberes. Nas palavras dele (SCHECHNER, 2010, p. 34):

Performance não trata sobre *saber* de uma vez por todas o que é isso tudo. Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez. Não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada, encontrada.

Para retomar a narrativa de Demba e Adul é preciso conhecer o contexto da pesquisa: os meninos a contaram no âmbito de um projeto que realizei como parte da já mencionada pesquisa de pós-doutorado em duas escolas públicas francesas de ensino fundamental, em classes de

acolhimento a crianças estrangeiras. Como nos lembra Claude Mesmin, em seu livro *Psychothérapie des enfants de migrants*:

A escola reúne indivíduos que são separados de seu mundo, de seu meio, para lhes colocar juntos e lhes aglutinar de maneiras arbitrárias – simplesmente porque eles habitem o mesmo bairro, por exemplo – embora eles não sejam ligados entre si pelas mesmas ligações culturais e sociais. (MESMIN, 1995, p. 16, tradução nossa).²¹

Nessa perspectiva, a escola se insere como uma importante “zona de contato”, no sentido atribuído por Mary Louise Pratt (1991 *apud* Hall, 2003, p. 31), pois envolve “a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunções geográficas e históricas [...] cujas trajetórias agora se cruzam”. Podemos então nos perguntar: como as crianças provenientes de diferentes origens étnicas, religiosas, e socioculturais, dialogam nessa zona de contato específica – as CLIN? O que elas contam e como compartilham duas histórias?

Ao iniciar a pesquisa, constatei que as crianças dificilmente contavam histórias de seus países de origem, ao contrário, preferiam narrar contos de fadas como Chapeuzinho Vermelho ou Cinderela, por exemplo. Compreendi que a demanda pela integração à nova realidade, fortemente estimulada pela escola – uma das instituições com papel mais proeminente na implementação das políticas do Estado –,²² se refletia claramente na escolha das histórias. Porém, à medida que fomos estabelecendo um vínculo maior e que encontramos momentos de mais privacidade, nos quais as crianças podiam contar suas histórias apenas

²¹ “L’école réunit des individus qui sont séparés de leur monde, de leur milieu, pour les mettre tous ensemble et les agglutiner de manière arbitraires – simplement parce qu’ils habitent le même quartier, par exemple – alors qu’ils ne sont pas reliés entre eux par les mêmes liens culturels et sociaux” (MESMIN, 1995, p. 16).

²² O etnopsiquiatra Tobie Nathan vai apontar a falta de respeito às culturas de origem dos imigrantes em instituições como o sistema médico-hospitalar e a escola que, segundo ele, são os dois lugares institucionais nos quais se percebe o imigrante como um “humano universal” e não como um ser de cultura (NATHAN, 2001, p. 191).

para mim, as referências ao país ou a cultura de origem começaram a aparecer. Assim, em pouco tempo ficava claro um dos desafios com os quais as crianças imigrantes têm de lidar na escola: como integrar-se à nova cultura (e à escola) mantendo viva a memória de onde partiram? Percebi que as performances das histórias (entre outros aspectos) permitiam que esse conflito fosse expresso e negociado.

Podemos observar um claro exemplo dessa tentativa de adaptação na narrativa de Aminata, uma menina originária do Senegal, que à época da pesquisa tinha 9 anos.

Chapeuzinho Vermelho²³

Aminata, 9 anos

A Chapeuzinho Vermelho partiu para a floresta e viu um lobo. Ela levava uns biscoitos para sua avó. Quando ela partiu, ela viu um lobo. O lobo partiu com a Chapeuzinho Vermelho. Ele disse: “Eu vou por lá e você vai por lá”. Um dia, depois, o lobo partiu para a casa da avó da Chapeuzinho Vermelho. Ele bateu na porta da casa da avó. Ela sempre, Chapeuzinho Vermelho, colhia flores. O lobo chegou à casa e comeu a avó da Chapeuzinho Vermelho. Ela chega na casa de sua avó e ela não tinha visto o lobo na

²³ “La Petite Chaperon Rouge

La Petite Chaperon Rouge elle est partie a la forêt et elle a vu un loup. Elle a rammené une galette pour sa grandmère. Quand elle est partie elle a vu un loup. Le loup il est parti avec la Petite Chaperon Rouge. Il dit: ‘Moi, je part par là, et toi, tu va partir par là’. Un jour, après, le loup a parti dans la maison de la grandmère de la Petite Chaperon Rouge. Il a frappé la porte de la maison de la grandmère. Elle toujours, le Petite Chaperon Rouge, elle prends de fleurs. Le loup est arrivé a la maison et a mangé la grandmère de la Petite Chaperon Rouge. Elle arrive chez sa grandmère et elle n’a pas vu le loup dans le lit. Le loup a mangé la Petite Chaperon Rouge et il a mangé tout le gens de la forêt. La Petite Chaperon Rouge elle est rentré a la maison de sa grandmère. Après, elle a dit: ‘Toc toc ! Tu a de grands oreilles. Tu a un grand nez. Tu a une grand bouche. Tu a des grand yeux’. Il dit: “S’est bien pour écouter’. Il le loup a mangé la Petite Chaperon Rouge.”

cama. O lobo comeu a Chapeuzinho Vermelho e comeu todas as pessoas da floresta. A Chapeuzinho Vermelho entrou na casa de sua mãe. Depois, ela disse: —Toc toc! Você tem grandes orelhas. Você tem um grande nariz. Você tem uma grande boca. Você tem grandes olhos. Ele diz: — É para te escutar. E o lobo come a Chapeuzinho Vermelho. (tradução nossa).

Aminata havia chegado à França há pouco mais de quatro meses e, embora tivesse grande dificuldade na expressão escrita, dominava bem o idioma na oralidade. Até mesmo a professora se surpreendeu quando Aminata começou a contar essa história, pois além de usar o vocabulário francês corretamente, ela demonstrou uma grande habilidade na performance: levantou-se e posicionou-se em frente aos colegas para contar, modificou sua voz ao assumir a fala dos personagens, atualizou as ações com gestos, etc. Os principais elementos da história de Chapeuzinho Vermelho – que ela certamente ouvira diversas vezes desde que chegou ao país – constavam de sua performance, porém dispostos em uma sequência diferente, não linear: o lobo come a menina, depois ela entra na casa. Ela entra na casa e depois bate à porta. O final impactante, no entanto, foi preservado: Chapeuzinho Vermelho é devorada pelo lobo.

O nível de integração está representado aqui, em grande parte, pelo aprendizado não apenas do idioma, mas da cultura escolar e da cultura francesa em sentido amplo. O boletim oficial de educação nacional francês nº 10, de 25 de abril de 2002, explicita essa diretriz:

[...] se o domínio da língua francesa em seus usos orais e escritos é uma prioridade, a aprendizagem de viver juntos constitui uma outra finalidade essencial da escola. Assim, a integração ao meio constitui não somente um princípio ou um objetivo, mas também a modalidade principal da escolarização. (tradução nossa).²⁴

²⁴ “[...] *si la maîtrise de la langue française dans ses usages oraux et écrits est une priorité, l’apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de*

Embora esse processo de integração preveja uma série de enquadramentos e obediência a regras, as crianças não o recebem passivamente. Por meio das escolhas do que e como narram, podemos perceber claramente a agência dos pequenos nesse processo.

Podemos agora, finalmente, voltar à narrativa de Demba e Adul.

Os meninos que me intrigaram com sua narrativa tinham, à época da pesquisa, 8 e 10 anos, respectivamente; eram muçulmanos e haviam chegado há poucos meses à França. Embora oficialmente com 8 anos, Demba parecia ter, pelo menos, 12 e seu irmão parecia ter uns 14 ou 15. Eram rapazes bonitos e ambos mais altos do que eu. Confessei meu estranhamento à professora da turma, que me explicou que muitas famílias imigrantes não dispõem de registros de nascimento de seus filhos e acabam por declará-los mais jovens, para que possam receber durante um período maior o auxílio governamental destinado às crianças em idade escolar. Esse auxílio, em muitos casos, garante a sobrevivência de toda a família. O desafio posto às crianças/jovens imigrantes, nesse caso, está diretamente relacionado a seus corpos: eles tinham de assumir um papel na escola que negava sua altura, sua voz, sua postura...

Os meninos/rapazes eram falantes de *peul* e de *créole* e, apesar de seus esforços, tinham muita dificuldade (ou, visto de outra maneira, resistência) em se comunicar em francês. A princípio bastante avessos à troca de histórias que animava as crianças menores, eles eram seduzidos pelo aparato eletrônico que eu levava e sempre se voluntariavam para manipular a câmera fotográfica, filmar ou gravar as performances de seus colegas. Passadas algumas semanas do início do projeto, eles manifestaram o desejo de contar uma história, porém o fizeram, diferentemente das demais crianças, digitando a narrativa diretamente em meu *notebook*. Só depois é que, rindo muito, eles se dispuseram a narrá-la oralmente. Até então eu nunca os havia escutado falarem em seu idioma de origem, pois a fala de qualquer idioma que não seja o francês é fortemente desestimulada na escola, pois a

l'école. Ainsi, l'intégration en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif mais aussi la modalité principale de scolarisation."

regra preconizada pelos textos oficiais implica que a língua francesa seja considerada simultaneamente como objeto de estudo e como meio de acesso aos saberes locais (CARRÉ; SABRIER, 2009).

Admito que durante a narrativa oral de Adul (pois foi ele quem tomou a palavra) tive dificuldade em entender as palavras, mas sua performance (gestual, expressividade facial e entonação da voz) me fez compreender que se tratava da história de uma menina que era atacada por um lobo. Enfaticamente, a narrativa se concluía com o nome da menina: Ratafia.

Quando fui transcrever a história, descobri que o *créole* falado pelos meninos possuía muitas afinidades com o português e que me era mais fácil “traduzi-la”, em um primeiro momento, para o meu idioma natal. Logo ficou claro que esse foi também o motivo pelo qual Demba e Adul optaram em contar essa narrativa apenas para mim e não para a professora e os demais colegas. Além de estrangeira, eu falava um idioma que eles identificavam como próximo ao seu. Esse, como pude comprovar em outras situações, era mais um desafio da experiência imigrante na escola: encontrar brechas no sistema para se fazer ouvir.

Para realizar minha “tradução”, portanto, eu tinha à minha disposição a narrativa escrita (que é citada na epígrafe) e a narrativa oral, performatizada. Foi com a união desses elementos que cheguei a esta versão:

A história de uma menina que ia buscar lenha no mato. Ela olha um lobo e depois corre, chora, chora. Depois a menina morre. O papai da menina olha sua filha deitada no chão. O papai chora, depois o lobo vem e fala não chora, e come o papai da filha. Depois a mamãe da filha, o lobo vem e come a mamãe da menina. O lobo fala: como é seu nome? Ratafia.

Não é preciso uma comparação mais profunda para perceber que a história dos meninos “conversa” com a história de Aminata (contada algumas semanas antes). No entanto, não foi isso que me intrigou e posteriormente guiou minha análise. Ao contrário de Chapeuzinho Vermelho, a menina Ratafia era a única sobrevivente da fome voraz do

lobo (embora também morra no início) e seu nome só foi pronunciado na última palavra da narrativa. Quem era, afinal, Ratafia?

Parti em busca de respostas e a primeira definição que encontrei foi a seguinte: “*f.* Licor aromático, em que entra aguardente, açúcar, etc. Designação genérica de licores, doces e aromáticos. (Fr. *ratafia*)”.²⁵ Procurei achar alguma conexão, mas percebi que esse caminho não estava sendo produtivo. Por que a menina portaria o nome de um licor? Resolvi continuar a busca e encontrei outra definição mais significativa: Ratafia seria uma palavra em *créole* (crioulo) proveniente do latim *rata fiat*, pronunciada quando algum negócio era concluído, significando “está feito”. A palavra teria dado origem à “*ractifiér*”, “ratificar” em francês.²⁶

Dispondo dessas pistas – elementos narrativos, contextuais e informações etimológicas –, podemos traçar algumas considerações:

- 1) Demba e Adul haviam me confiado uma história que, embora pudesse guardar semelhanças com um conto tradicional francês, apresentava uma trajetória totalmente distinta para a personagem protagonista: a criança sobrevive solitária ao massacre da família e do vilarejo. Lembro aqui da sentença de Claude Mesmin (1995, p. 16): “[...] qualquer pessoa, na escola, se encontra só em frente a uma enorme máquina que é, definitivamente, o Estado”. (tradução nossa).²⁷
- 2) Ao optarem por me contar uma história em *créole*, os meninos operaram uma forma de resistência, pois constantemente, no âmbito da sala de aula, eram repreendidos quando estavam falando nesse idioma entre si. Novamente recorro a Mesmin (1995, p. 37): “A língua não é somente um conteúdo, é igualmente um continente, ela não se limita a um conjunto de palavras,

²⁵ Fonte: <https://pt.thefreedictionary.com/Ratafia>

²⁶ Fonte: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/ratafia>

²⁷ “[...] *n’importe quelle personne, face à l’école, se retrouve seule face à une énorme machine qui est, en définitive, l’État*” (MESMIN, 1995, p. 16).

mas remete à associação de ideias”. (tradução nossa).²⁸ A performance em *créole*, portanto, aciona não apenas palavras, mas sons e sentidos que reconectam os meninos com sua cultura.

- 3) A mediação tecnológica mostrou-se um elemento fundamental para a ativação da performance oral. Foi somente com a possibilidade de escreverem sua história no computador que os meninos se sentiram confiantes para, no momento seguinte, darem corpo e voz à narrativa de Ratafia. O olhar acurado sobre esse processo possibilita um acesso privilegiado às concepções, interpretações, sonhos e reflexões que as crianças e jovens têm a respeito de sua realidade.
- 4) Ao “assumirem a responsabilidade” de contar uma história, Demba e Adul se assumiam, também, como performers. Adoto aqui a perspectiva de Dell Hymes (1975), que define a performance como um comportamento cultural por meio do qual uma pessoa assume a responsabilidade de contar, demonstrando competência comunicativa diante de uma audiência. O/a contador/a assume, dessa forma, a autoridade da narração. Essa autoridade, penso, permitia aos meninos se colocarem como agentes ativos no difícil processo de integração à nova realidade.

A prática da escuta das crianças com base em seus referenciais de origem, no entanto, não cabe necessariamente nos protocolos escolares convencionais. Pelo contrário, a diversidade étnico-cultural é frequentemente vivida na escola como uma dificuldade, um problema ou mesmo um fardo. Como apontam Mathias Millet e Daniel Thin (2012, p. 77): “Muitas vezes há também uma transferência entre os discursos dos atores escolares sobre a diversidade escolar indesejada e o fracasso escolar, a violência ou a inadaptação”. Segundo os autores, o problema é que a escola contemporânea, tornada obrigatória na segunda metade do século

²⁸ “*La langue n’est pas seulement un contenu, c’est également un contenant; elle ne se limite pas à une ensemble des mots mais renvoie à des associations d’idées*” (MESMIN, 1995, p. 37).

XIX, foi formada com base em uma nação, uma bandeira e um idioma – todos no singular. Nesse contexto, como seria possível garantir o espaço/tempo para a expressão da diversidade dos alunos? Antes de formular qualquer resposta, é fundamental relacionarmos a construção social da diversidade com a desigualdade. Como constata o Colectivo Amani (2009, p. 21), grupo espanhol que desenvolve desde 1992 uma proposta de educação intercultural, com enfoque socioafetivo: “[...] as relações de poder hierarquizadas supõem uma valoração negativa da diversidade, associando normalmente diversidade a problema, conflito”. (tradução nossa).²⁹

Na França, frequentemente nos deparamos com estatísticas que insistem em reforçar que os imigrantes e as crianças/jovens de baixa renda, habitantes de bairros populares, são os principais atingidos pelo fracasso escolar. Tobie Nathan (1995, p. 20), em entrevista a Mesmin, denuncia:

Cada membro da instituição escolar tenta minimizar o *escândalo absoluto* de que as crianças imigrantes são, em sua maioria, consideradas em fracasso escolar. Se a escola tem realmente a missão de “encher” de “bons conhecimentos” todas as crianças, por que ela não conseguiria com as crianças imigrantes? (tradução nossa, grifos do autor).³⁰

Poderíamos arriscar uma resposta: talvez porque essas crianças tenham outros conhecimentos (desprezados) que entram em conflito com aqueles que são ensinados na escola.

Em uma pesquisa intensiva sobre essa realidade durante mais de dois anos, Millet e Thin (2012, p. 79) concluem que a pressão para

²⁹ “[...] las relaciones de poder jerarquizadas suponen una valoración negativa de la diversidad, asociando normalmente diversidad a problema, conflicto.”

³⁰ “Chaque membre de l’institution scolaire essaie de réduire ce scandale absolue: les enfants de migrants sont, en grand majorité, en échec scolaire. Si l’école avait vraiment pour mission de ‘remplir’ de ‘bonnes connaissances’ tous les enfants, pourquoi n’y parviendrait-elle pas avec les enfants de migrants? (NATHAN in MESMIN, 1995, p. 20).

cumprir padrões externos compromete a capacidade das escolas em responder à diversidade cultural dos alunos. Surge então outra pergunta: se a escola é pensada no singular, como ela poderia acolher a pluralidade de corpos, vozes e saberes de seus alunos?

De acordo com Lepe *et al.*, (2012, p. 33), as consequências pedagógicas mais evidentes na escola em relação à diversidade cultural tem sido, em termos gerais:

- 1) O olhar folclórico sobre as diferenças – a diversidade é trabalhada nas efemérides, normalmente de forma estereotipada, na chave turística ou exótica.
- 2) O olhar compensador, que atua na chave da superação de déficit por parte dos sujeitos.
- 3) O mito da igualdade de trato, assentado na relação radical da diferença entre todos os indivíduos, sem reconhecer a existência de desigualdades nas posições sociais.

Procurando escapar dessas armadilhas, minha proposta de ação com as crianças imigrantes pautou-se na escuta ativa, no respeito, na abertura às possibilidades de relação e troca e na constante avaliação compartilhada do processo. Acredito, como Décourte e Raynaud, que os contos se prestam a diversas instâncias de interação na escola e que sua presença em uma turma de jovens pertencentes a horizontes culturais diferentes abre um espaço de variações que se afasta dos exotismos e institui o plural: “Lugar de encontro de culturas, o conto mostra o idêntico e o diferente” (DECOURT; RAYNAUD, 1999, p. 20, tradução nossa).³¹

O processo de aprendizagem de Aminata, Demba e Adul, assim como o de muitas outras crianças imigrantes na mesma situação (como Mithika, mencionada anteriormente), não pode ser pensado apenas em relação ao nível de aquisição da língua francesa, mas também em relação

³¹ “*Lieu de reencontre des cultures, le conte donne à voir l’identique et le différent.*”

aos já mencionados “conhecimentos sensíveis” (INGOLD, 2010) adquiridos nas diferentes esferas da vida social.

Há inúmeros desafios a serem vencidos para quem se dispõe a trabalhar a favor da diversidade cultural em sala de aula: “Uma educação que seja culturalmente sensível não é uma forma prescrita ou um conjunto de competências adquiridas rapidamente, é um processo contínuo que envolve a tomada de riscos e uma abertura à aprendizagem pela alteridade” (SLLETER; CORNBLETH, 2011 *apud* SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 93). Ao encarar a aprendizagem pela alteridade, assumimos os inúmeros ruídos de comunicação, a incompletude da compreensão, a ausência de respostas precisas. Sob as lentes da performance, porém, esses ruídos, incompletudes e ausências ganham voz, cor, corpo, movimento. No fundo, é esse conjunto instável que dá sentido e permite transformar as experiências dos sujeitos que se encontram na escola.

Ratafia sobreviveu a seus pais. Os meninos riem. “Está feito!” Ela pode contar sua história.

4.5 Eles brincam de guerra mundial³²

É chegada a hora de debater o lugar de protagonismo estabelecido pelas crianças imigrantes recém-chegadas à França ao contarem histórias. Recorrendo novamente ao escopo teórico e metodológico dos Estudos da Performance, analiso não apenas *o quê* as crianças contam, mas *como* contam, pois isso permite compreender melhor como se dá a agência das crianças nos processos de escolarização que ocorrem em classes de acolhimento francesas. Nesse sentido, Gonçalves e Gonçalves (2018, p. 141) argumentam:

Estudar Performance é interessar-se por marcas identitárias que remodulam e ressignificam sujeitos, considerando seus corpos e suas narrativas com base em

³² O texto a seguir é uma versão atualizada do artigo “Eles brincam de guerra mundial: protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes”, publicado na *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 923-942, set./dez. 2018.

diferentes papéis sociais que exercem e/ou lugares sociais que ocupam. É aí que se torna central compreender a Performance como fronteira entre arte e vida, na qual há lugar para resistências, diferenças e críticas culturais.

Há alguns anos os Estudos da Performance passaram a despertar o interesse de educadores, devido à sua ênfase no diálogo e no olhar para o processo e por seu potencial crítico e transformador. No Brasil, podemos contar com alguns significativos dossiês temáticos sobre o tema. Em um dos mais recentes, Icle, Bonatto e Pereira (2017, p. 1) defendem:

A noção de performance, entendida tanto como linguagem quanto como ferramenta de análise da ação humana, possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino. Nesse contexto, ganham espaço temas que, muitas vezes, são marginais ao conjunto de valores e objetivos que regem a organização das instituições de ensino, dentre os quais: a centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem; o caráter de invenção e de intervenção na realidade; a possibilidade de pensar além da demarcação de saberes; a valorização dos processos vividos e não apenas dos resultados obtidos; o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico.

É, portanto, no campo da Performance na Educação que situo grande parte da pesquisa que apresento neste livro. Assim, para analisar as narrativas das crianças da CLIN, baseio-me novamente na obra de Richard Bauman.

É possível verificar que os elementos elencados por Bauman são acionados pelas crianças, em maior ou maior medida, ao contarem suas histórias (assunção da responsabilidade – tomada da palavra, competência comunicativa, avaliação por parte da audiência...). A tomada da palavra, por exemplo, pode não ser feita necessariamente em público, mas em uma performance direcionada exclusivamente à pesquisadora ou a algum colega mais próximo. Da mesma forma,

a noção de “competência” adquire um carácter bem particular nesse contexto, pois “falar nas vias socialmente apropriadas” (BAUMAN, 1977, p. 11), nas CLIN, pode estar menos ligado ao uso gramaticalmente correto da língua francesa e mais à utilização de determinados códigos estabelecidos pelo próprio grupo.

Bauman entende a performance como um tipo de moldura ou enquadramento (*frame*) que expõe as qualidades intrínsecas do ato de comunicação. Dialogando com a obra do sociólogo Erving Goffman, que buscava compreender como a performance é codificada (*keyed*), Bauman (1992, p. 45) encontra algumas categorias de “chaves” ou “códigos” utilizados com frequência em performances narrativas. São elas: *i*) fórmulas especiais (ou enquadramentos de abertura), tais como “Era uma vez...”, “No tempo em que os animais falavam...”; *ii*) estilização da fala ou dos movimentos (rima, paralelismo, linguagem figurada); *iii*) apelo à tradição “Antigamente se dizia...”; e *iv*) negação ou renúncia à própria habilidade de contar (“Eu não me lembro muito bem dessa história...”). O autor lembra, no entanto, que, embora possam existir alguns padrões mais ou menos “universais”, diferentes culturas produzirão distintos enquadramentos e codificações para suas performances narrativas.

Desde o início procurei deixar bem claro que as crianças tinham liberdade para contar o que desejassem. E aos comentários de “eu não sei nenhuma história” (um tipo de negação da habilidade de contar, como apontou Bauman), eu respondia que tudo poderia ser considerado história: contos tradicionais, fábulas, memórias de família, narrativas pessoais, contos de fadas, histórias inventadas, filmes, etc. Inicialmente, parecendo responder a uma demanda de integração ao país, fortemente presente nas políticas educacionais francesas, as crianças contaram e recontaram muitos contos de fadas europeus. Eu me perguntava: e os contos tradicionais de seus países de origem? E a capacidade inventiva dos pequenos?

Entre outras estratégias, inspirei-me no documentário *La cour de Babel* (2013) – um trocadilho com a Torre de Babel (O pátio de Babel) – dirigido por Julie Bertucelli, a que assisti durante o processo na escola. O filme acompanhava um ano na vida de adolescentes

de uma classe de integração similar à CLIN, porém na faixa etária equivalente ao nosso ensino fundamental II (de 11 a 15 anos). Nele, a diretora pedia aos alunos que trouxessem para a escola objetos de seus países de origem. O ato de mostrar os objetos aos colegas evocava uma série de memórias das quais surgiam histórias. Comentei o filme com Noëlle, que também foi assistir a ele, e decidimos fazer a mesma proposta aos nossos pequenos pesquisadores. O retorno foi muito rico: uma menina levou pulseiras de sua avó, outra levou um tipo de incenso que se usa nas casas do Chade, um menino levou o uniforme de futebol da seleção do Marrocos. Os objetos possibilitaram uma espécie de reconexão concreta com os países de origem das crianças, porém procuramos fazer isso de uma maneira muito leve, obedecendo aos desejos e ao ritmo de cada criança.

É importante salientar que em nenhum momento fiz entrevistas ou mesmo perguntas como “por que você veio para a França?”, afinal, a ideia do projeto era apenas pesquisar e compartilhar histórias, de qualquer tipo. Isso, de alguma forma, garantiu que as crianças tivessem liberdade e autonomia de escolha sobre o quê, como e quando contar. De forma muito sutil, entre uma história e outra, foram surgindo algumas memórias dos países de origem, como as que trago adiante.

Figura 12: Menino mostrando uniforme da seleção



Fonte: Foto da autora.

Partindo desses pressupostos, proponho aqui o exercício de “escuta” e de análise de algumas narrativas contadas pelas crianças da CLIN, procurando entender o que elas, por meio do contato nessas classes multiculturais, produzem, comunicam, inventam.

A adoção do conceito de performance como ferramenta analítica possibilita, mais uma vez, compreender a integração dessas crianças no contexto escolar por um prisma processual de aprendizagem que está ligado à agência criativa delas.

Iniciemos por “A Guerra Mundial”, narrativa contada por Anne, de 9 anos, imigrante da Romênia em Paris:

A Guerra Mundial³³

Anne, 9 anos

Era uma vez um menino e uma menina. O menino se chamava Andrei e a menina Anne. Os dois amam a guerra mundial. Eles brincam de guerra mundial. Chegou uma amiga dos dois que se chama Laura. Laura ama a guerra também, como Anne e Andrei. Um dia, 3 de dezembro de 2014, estava frio e era Natal. Anne e Laura queriam um castelo de príncipe e Andrei um castelo de cavaleiro. Um dia Laura e Anne queriam brincar de princesa, era 4 de dezembro de 2014, mas Andrei queria brincar de guerra. Depois de duas semanas acontece uma guerra mundial,

³³ “La guerre mondiale

Il était une fois un garçon et une fille. Le garçon s’appelle Andrei et la fille Anne. Le deux aiment la guerre mondiale. Ils jouent a la guerre mondiale. Il est venue une amie des deux qui s’appelle Laura. Laura aime la guerre aussi, comme Anne e Andrei. Un jour, le 03 décembre 2014, il était froid et il est Noël. Anne et Laura voulaient un chateau de prince et Andrei un chateau de chevalier. Un jour Laura et Anne veulent jouer à princesse, le 04 décembre 2014, mais Andrei veut jouer à guerre, mais les fils ne veulent pas. Après deux semaines il y a une guerre mondiale, mais Laura, Anne et Andrei n’ont pas peur de la guerre mondiale, ils veulent arreter a la guerre. Ils ont parlé aux responsables de la guerre et après la guerre est fini.”

mas Laura, Anne e Andrei não têm medo da guerra mundial, eles querem parar a guerra. Eles falaram com os responsáveis da guerra e depois a guerra acabou. (tradução nossa).

Para começar, é importante perceber que os personagens são a própria narradora, Anne, e seus dois colegas de classe, Laura, uma brasileira, e Andrei, da Moldávia, todos com 9 anos. Conquanto alguns marcadores de gênero sejam observados, como o fato de que as meninas queriam brincar de princesa, nas palavras de Anne, o menino e a menina “amam a guerra mundial”, não têm medo da guerra e, no final, quando a guerra de fato ocorre, todos contribuem para que ela acabe. Embora “amar a guerra mundial” possa ser entendido como amar a brincadeira de guerra mundial, certamente não é por acaso que três crianças que vivenciam processos migratórios adotem como tema da brincadeira, e de suas consequentes narrativas, a guerra.

A menina demonstra pleno domínio da performance narrativa, fazendo uso de alguns dispositivos já mencionados e acrescentando outros: *i)* assume a responsabilidade do que está contando frente à audiência formada pelos colegas; *ii)* usa uma “moldura” de início, a fórmula clássica dos contos de fadas: “Era uma vez...”; *iii)* situa perfeitamente os personagens e o período da narrativa: “Um dia, 3 de dezembro de 2014”; *iv)* traz elementos de reflexividade que remete às relações de gênero: embora também amem a guerra, as meninas queriam brincar de princesa e Andrei queria brincar de guerra; *v)* apresenta uma cronologia dos fatos “Depois de duas semanas...”; e *vi)* tem um enquadramento final, sendo concluída com um final feliz, proporcionado pela intervenção das crianças: “Eles falaram com os responsáveis da guerra e depois a guerra acabou”.

Um dos aspectos interessantes que se pode depreender dessa narrativa é que não apenas é uma criança que protagoniza a performance (ela é a contadora), como também são crianças as protagonistas de sua história, transitando naturalmente entre a brincadeira de guerra e a guerra real – na qual eles intervêm pacificamente, impedindo sua continuidade. A questão do protagonismo das crianças

aparece ainda com maior força nesta narrativa, contada pela amiga de Anne, Laura:

O desastre da floresta³⁴

Laura, 9 anos

Brasil

Era uma vez duas amigas que se chamavam Anne e a outra se chamava Laura. Havia também um menino que era o irmãozinho de Anne, Hachim, e o irmãozinho de Laura, Moustapha. O pequeno grupo não tinha mãe porque elas estavam mortas. Um dia eles foram à floresta e viram uma fumaça. Hachim gritou :

— Socorro!

Um homem veio e perguntou:

— O que está acontecendo?

— Fogo! – gritou Moustapha.

— Rá rá rá! Fui eu que coloquei! – diz o homem.

Ele colocou fogo por tudo.

O homem tinha uma arma e ele

explodiu a floresta inteira.

³⁴ “Le Désastre de la Forêt

Il était une fois deux copines que s’appelaient Anne et l’autre qui s’appelait Laura.

Il y avait aussi un garçon qui était le petit frère de Anne, Hachim, et le petit frère de

Luiza, Moustapha. Le petit groupe n’avait pas de mère parce qu’elles étaient mortes.

Un jour ils sont allés a la forêt et ils on vu de la fumé. Ibrahim a crié:

Au secours!

Un homme a venu et il a demandé:

— Qu’est-ce que se passe?

— Du feu! cria Moustapha.

— Rá Rá Rá!!! C’est moi qui l’a mis! dit l’homme.

Il a mis du feu par tout.

L’homme avait un arme et il explose la forêt entière.

Hachim prend un arme et tire sur l’homme, mais c’est trop tard, la forêt est en feu.

Une dame a venue le voir et elle a dit:

— Je travaille dans un orphelinat. Venez tous!

Fin.”

Hachim pega uma arma e atira sobre o homem, mas era muito tarde, a floresta está pegando fogo. Uma dama veio ver e disse:

— Eu trabalho em um orfanato. Venham todos!

Fim.

(tradução nossa).

Nessa narrativa, Laura coloca a si própria e aos próprios colegas de classe em situação de orfandade. Anne é a amiga da mesma idade, de origem romena, que em sua trajetória migratória já havia passado algum tempo na Espanha. Hachim e Moustapha são os pequenos gêmeos de 6 anos, recém-chegados do Senegal, “adotados” pelas meninas.

Enganar-nos-íamos se pretendêssemos entender que a realidade do grupo é representada na narrativa. Não há literalidade na “tradução” da realidade nem nas traduções entre idiomas. Interessa-nos perceber a complexidade de sua performance, pois enquanto o evento narrado revela uma situação de orfandade, de violência e, na conclusão, de acolhimento das crianças, o evento narrativo demonstra a habilidade da narradora ao servir-se de elementos característicos de performances orais, como os enquadramentos de inícios (“Era uma vez” e “Fim”), a fala reportada de alguns personagens (“Socorro!”), uso de entonações vocais e gestuais específicos, entre outros. Laura, no entanto, já estava completando um ano na CLIN e dominava perfeitamente o francês.

Observei que, à medida que as crianças iam dominando o idioma, começavam a se sentir mais autônomas para criarem suas próprias histórias, frequentemente combinando, em diferentes medidas, fatos reais ou relativos ao contexto atual (como a menção aos colegas), com elementos ficcionais.³⁵

Embora aqui o tema não seja a guerra, as crianças se encontram em uma situação de violência e de destruição: um homem explode a

³⁵ Importante perceber que foi uma opção das crianças, profundamente respeitada por mim e pela professora, não contarem de forma realista suas trajetórias de migração ou suas vidas no país de origem.

floresta inteira. Como reação, as crianças naturalmente assumem um papel que costuma ser do adulto: “Hachim pega uma arma e atira sobre o homem”, mas é tarde e elas acabam sendo salvas por uma mulher que trabalha em um orfanato. A agência das crianças, mais uma vez, é um elemento fundamental da narrativa.

Por meio da noção de agência, é possível reposicionar as crianças em suas relações com os adultos, compreendendo que elas criam seu próprio sistema simbólico e fazem suas próprias interpretações do mundo. Como coloca Clarice Cohn (2005, p. 21), em *Antropologia da criança*: “Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, [as crianças] passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição”.

Laura também usa dispositivos muito semelhantes aos de Anne, indicando o estabelecimento do uso de determinados códigos internos ao grupo, tais como o enquadramento de início (“Era uma vez...”), o uso de personagens reais, a descrição do contexto (“O pequeno grupo não tinha mãe porque elas estavam mortas”) e o enquadramento de conclusão (“Fim.”). O diferencial aqui é que Laura utiliza diálogos, o que gerou a intensificação das vozes de seus personagens durante a performance. Outro dado interessante é que, embora, entre os personagens-crianças, os papéis de gênero não pareçam claramente demarcados, entre os adultos, há uma clara distinção: um homem é retratado como o vilão, que coloca fogo na floresta, e uma mulher é a que acolhe as crianças, salvando-as do incêndio.

Das narrativas ficcionais, cujos personagens são as crianças, passemos agora a algumas narrativas de caráter biográfico.

A equipe de futebol

Adul, 12 anos
Guiné Bissau

Quando eu era pequeno, na Guiné Bissau, fui com um amigo, chamado Tchernó, à floresta, caçar coelhos. Nós estávamos acompanhados pelo cachorro de meu

amigo, chamado Rambo. Ele nos ajudou a pegar o coelho. Depois, nós voltamos para a casa dele e a sua mãe preparou o coelho, que nós comemos juntos. Eu e meu amigo gostamos muito de ir ao estádio para jogar futebol com nossa equipe. A equipe se chamava Barcelona. Ela era uma equipe de crianças. Nós ganhamos muitos campeonatos de futebol na Guiné Bissau.

Depois, eu, meu amigo e meu cachorro, Bursilin, fomos caçar um macaco na floresta. O macaco estava nas árvores mas Bursilin latiu muito forte e o macaco caiu da árvore. Ele ainda tentou correr, mas Bursilin o pegou e o comeu.

Eu amava caçar com meus amigos. A floresta era longe de nossa casa, mas nós chegávamos lá a pé.

O cavalo

Ana, 11 anos

Portugal

Desde que eu nasci meu avô tinha um cavalo.

Ele se chamava Moreno. Ele era marrom-escuro.

Ele era muito gentil com as crianças. Era bem grande.

Nos domingos, meu avô sempre vinha à minha casa com Moreno para que eu fosse almoçar com eles na casa de minha avó.

No último verão meu avô ficou doente, então, ele vendeu Moreno.

Eu era muito próxima desse cavalo.

Em novembro eu fui passar uma semana em Portugal e ele me fez muita falta.

Eu não sei onde ele está, mas eu espero que ele esteja bem.

Eu e meu cachorro

Raoul, 6 anos
Congo

Eu tinha um cachorro muito amigo. Ele se chamava Alex. Ele ficou em uma gaiola quando nós subimos no avião. Nós chegamos no aeroporto. Eu corri rápido com minha irmã. Nós viemos viver na França. No avião, havia muita gente e não tinha muito lugar. Depois, nós chegamos na nossa nova casa. Em Paris, nós brincamos no escorregador. Eu passeio sempre com meu cachorro. Minha mãe colocou fogos de artifício em casa. Eu vi os fogos de artifício com minha mãe, meu pai e minha irmã. Eu amo os fogos de artifício e amo meu cachorro.

Nas três narrativas apresentadas, pode-se perceber a conexão das crianças com seus países de origem, com a vida que tinham antes do processo de imigração, com seus animais de estimação, amigos e parentes. Antes da análise do conteúdo, no entanto, voltemos nosso olhar para a performance verbal das crianças.

Em primeiro lugar, trata-se de narrativas autobiográficas, pois as três iniciam fazendo referência ao passado dos narradores, denotando esse enquadramento por meio do uso de expressões bem específicas: “Quando *eu* era pequeno...”; “Desde que *eu* nasci...”; “*Eu* tinha um cachorro...”.³⁶ Outra característica comum na performance das crianças é que todas fazem descrições dos personagens e da paisagem: a Guiné, Portugal, o melhor amigo, os cachorros, o avô, o cavalo. Outro aspecto importante a ser levantado é que as três narrativas trazem elementos de reflexividade relacionadas às relações afetivas e ao passado

³⁶ É interessante pensar nos processos autobiográficos das crianças quando ainda são crianças. Essa é uma categoria pouco explorada quando se trata de narrativas infantis.

das crianças: “Eu amava caçar com meus amigos”; “Eu era muito próxima desse cavalo”; “Eu amo os fogos de artifício e amo meu cachorro”. Devo salientar que essas narrativas só foram contadas quando eu já havia estabelecido uma relação mais próxima com esses pequenos narradores. Como comentei anteriormente,³⁷ foi somente depois de curiosas e deliciosas versões de Chapeuzinho Vermelho, a Bela e a Fera, Cinderela, que as narrativas autobiográficas começaram a surgir.

O protagonismo das crianças se instaura claramente na forma de narrar as três narrativas. São os seus pontos de vista que são nelas apresentados: Adul saía para caçar quando morava na Guiné Bissau; Ana ia para a casa da avó almoçar, aos domingos, montada no cavalo Moreno; e Raoul carregou seu inseparável cachorro no avião para Paris. Retomando Icle, Bonatto e Pereira (2017), os Estudos da Performance na educação permitem valorizar os processos vividos e reconhecer a potência das investigações de caráter autobiográfico.

A despeito de a estrutura dos contos de fadas se manter em grande parte das narrativas, tanto pelo enquadre de início “era uma vez” quanto pelo final “viveram felizes”, o que se percebe nas narrativas contadas pelas crianças, nesse contexto de imigração, é que os papéis sociais, em geral ocupados de acordo com as faixas etárias, podem ser sensivelmente alterados, tanto na realidade quanto na ficção: as crianças podem acabar com a guerra mundial, enfrentam com armas um incêndio na floresta, saem para caçar... Sim, os adultos ainda estão ali e podem entrar na brincadeira (na guerra) ou não, como é o caso da mãe de Raoul, que solta fogos de artifício, para maravilhamento do filho. A situação de imigração, como aponta Mesmin (1995), reposiciona as relações entre adultos e crianças.

A proposta deste capítulo foi experimentar olhar para a forma como as crianças e suas personagens se colocam no mundo “em performance”, ou seja, em relação, em contexto, em ação. Ao contar suas histórias, esses pequenos narradores-pesquisadores-performers não estão apenas traduzindo o mundo, elas o estão criando. Como diz Marina Marcondes

³⁷ Debato especificamente algumas versões dos contos de fadas contados pelos meus colegas, pequenos pesquisadores, em Hartmann (2017).

Machado (2017, p. 67): “Arte é uma possibilidade relacional que espacializa imaginações. Arte é criação de muitos e muitos mundos: possíveis e impossíveis”. Estabelecer uma relação verdadeiramente dialógica com as crianças, reconhecendo sua agência no mundo e dividindo com ela o protagonismo, é o nosso desafio.

5

Capítulo 5

Quem quer contar histórias? Possibilidades de trabalho com narrativas orais em sala de aula

Neste capítulo, baseio-me nas experiências de pesquisa até aqui mencionadas, realizadas em contextos culturais bastante distintos (na zona rural uruguaia, em uma cidade-satélite de Brasília e na cidade de Paris), para propor uma abordagem da contação de histórias em sala de aula sob a perspectiva das crianças.

Adotando como referencial metodológico a pesquisa etnográfico-propositiva, na qual as crianças também são consideradas pesquisadoras, busquei inverter a tradicional perspectiva de contar histórias para crianças para, ao contrário, ouvir as histórias que elas têm para contar. Procuo aqui levantar uma reflexão sobre as potencialidades criativas, expressivas e reflexivas encontradas no cruzamento entre narrativa e performance, que podem contribuir, sobretudo, para o trabalho com a diversidade em sala de aula.

5.1 A Pedagogia do Teatro e o trabalho com narrativas orais em aulas de teatro

No âmbito da Pedagogia do Teatro, se olharmos sob a perspectiva da relação que pode ser estabelecida entre as narrativas orais e as metodologias de ensino-aprendizagem na área, é possível identificar diversas abordagens que se tangenciam.

A importância da experiência de ser ouvinte – e contadora – de narrativas orais durante a infância é apontada, por exemplo, por Flávio Desgranges (2006), um dos principais pesquisadores brasileiros da área. Ao operar com o método de ensino-aprendizagem de Teatro chamado de Drama, Biange Cabral (2006) também aponta para a relevância da inserção de memórias (e suas narrativas) em processos e produtos teatrais, tanto na dimensão pessoal, identificada no aumento da autoestima das crianças e na construção de suas identidades, quanto na dimensão social, como o desenvolvimento de responsabilidade e respeito com o espaço urbano, engajamento em questões de preservação, entre outros.

Maria Lúcia Pupo (2005), em sua obra *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico*, traz uma contribuição importante para a compreensão do lugar que o jogo, o teatro e a narratividade podem ocupar na efetivação do diálogo multicultural. Alessandra Ancona de Faria (2011), por sua vez, em *Contar histórias com o jogo teatral*, explora as novas metodologias de ensino-aprendizagem que emergem de uma experiência que entrelaça narrativas orais e jogos teatrais.

Refletindo acerca das experiências relatadas nos capítulos anteriores, deparei alguns pressupostos que gostaria de compartilhar.

Em primeiro lugar, é importante que todo projeto dessa natureza seja iniciado com base no estabelecimento de uma parceria entre alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos (e também pais, quando possível). Atribuir responsabilidades e conferir autonomia aos alunos, como há muito percebeu o mestre Paulo Freire (2016), com sua *Pedagogia da autonomia*, também é fundamental. Eles devem ser considerados pesquisadores, autores, criadores, durante todo o processo.

Embora seja recomendável estabelecer um plano de trabalho, este deve funcionar como um guia, não como uma limitação às atividades. Tal plano deve assemelhar-se a um projeto de viagem, por exemplo, cujo percurso estabelecido possa ganhar atalhos ou caminhos secundários. Esses caminhos por vezes são mais longos e sinuosos, mas também mais belos e enriquecedores.

Conquanto contar histórias seja uma atividade bastante espontânea para a maioria dos seres humanos, conta melhor (estrutura melhor seu pensamento, suas palavras e suas ações) quem ouve histórias, então acredito que seja importante estabelecer uma troca com as crianças: eu conto, vocês contam.

Antes do “contar”, uma ação de um indivíduo frente ao grupo, é desejável que as crianças joguem, brinquem, cantem coletivamente, uma vez que as atividades em grupo podem criar um ambiente favorável, que incentiva e facilita as performances individuais. Quando alguma criança demonstra dificuldade em expressar-se na coletividade, pode-se propor sessões individualizadas. Isso ocorre com frequência quando a criança quer contar alguma narrativa pessoal ou história de vida, mas não quer se expor frente ao grupo.

O ideal é estabelecer total liberdade para as crianças escolherem o que querem contar, situando que qualquer tema ou assunto pode virar uma história. Pode-se fornecer exemplos, como histórias verdadeiras, vividas em família, contos tradicionais, contos de fadas, fábulas, notícias de jornal, etc. Os alunos sempre nos surpreendem nesse sentido, como uma aluna de Sobradinho que contava histórias baseada em notícias de jornal e um menino de Paris que dizia que suas histórias se originavam de seus sonhos.

Outra estratégia que vem dando resultados, de acordo com as próprias crianças, é a oferta de caderninhos (pequenas cadernetas) para que registrem suas pesquisas e histórias.

Visando auxiliar as crianças que têm dificuldade em escrever, como já foi mencionado, suas narrativas orais registradas em áudio foram transcritas e impressas, para que as próprias crianças pudessem revisá-las, corrigi-las ou alterá-las como achassem necessário. A passagem

da oralidade para a escrita revelou-se um momento importante desse processo, pois a criança percebia concretamente, ao manusear o texto impresso, que havia se tornado “autora”, e que possui, portanto, capacidade criativa e intelectual.

Usando como exemplo uma pequena história contada por Ana Clara, de 10 anos, debato alguns elementos da constituição da performance narrativa, tanto em termos de forma quanto de conteúdo:

Era uma vez uma menina que se chamava Isabel. Ela era muito bonita. No primeiro dia de aula os meninos ficavam babando. Teve um dia que ela pintou o cabelo de loiro e os meninos ficavam chamando-a de Loira do Banheiro. Então ela ficou com raiva e foi falar para a diretora e eles foram expulsos da escola e todos os alunos aprenderam que fazer *bullying* com os colegas é muito feio. E todos ficaram felizes para sempre.

Vamos ao contexto da narração: no momento desta pesquisa, no ano de 2013, Ana Clara era aluna do 5º ano do Centro de Ensino Fundamental 01, de Sobradinho. Ela produziu inicialmente a história por escrito e depois a narrou oralmente para mim, em uma situação em que estávamos apenas eu e ela numa sala da escola. Foi no contexto de jogos, brincadeiras e da troca de histórias que a menina criou sua história. É importante considerar ainda que Isabel era o nome de outra aluna do 5º ano, que chamava atenção por ter visivelmente entrado na puberdade, pois tinha o corpo mais desenvolvido que a maioria das colegas da mesma idade e usava o cabelo descolorido, ou seja, era loira.

Passemos a análise de alguns elementos que emergem da narrativa de Ana Clara:

- 1) As fórmulas “Era uma vez...” e “Ficaram felizes para sempre”, características dos contos de fadas, são utilizadas para introduzir e concluir sua história, ou seja, embora o conteúdo da narrativa seja atualizado, ainda se mantém a estrutura tradicional de “enquadramento” dela.

- 2) A personagem “Loira do Banheiro”, que faz parte do folclore urbano juvenil, é comparada à personagem Isabel, em questão na narrativa.
- 3) Ana Clara tem 10 anos, mas em sua narrativa são enfatizados temas que revelam o início da puberdade e despertar da sexualidade, o que pode ser notado em comentários como “os meninos ficavam babando” e na alusão ao fato de a personagem Isabel descolorir cabelo.
- 4) A noção de *bullying*, fortemente debatida na atualidade nas escolas, é acionada e contribui para atribuir uma espécie de “moral” à história.
- 5) Outro elemento que merece ser considerado é a performance corporal da menina, séria e compenetrada, conferindo a sua história um tom de ensinamento.
- 6) Finalmente, Ana Clara demonstra capacidade de articular uma experiência contemporânea (vivida ou observada em outra colega) por meio de uma estrutura narrativa com início, meio e fim e de expressá-la de maneira criativa, lógica e coerente.

Essa pequena análise permite vislumbrar o potencial do trabalho com narrativas orais nas práticas educativas em artes cênicas, no sentido de que estas, além de se configurarem como performances, podem fornecer elementos textuais e expressivos para a configuração de novos eventos narrativos (como ocorre no caso de uma criança que ouve uma história e na sequência conta outra, inspirada pela que ouviu).

Vejamos a seguir alguns exemplos concretos de trabalhos práticos realizados em salas de aula do ensino fundamental, baseados nos princípios e experiências desenvolvidos em nossas pesquisas sobre as performances narrativas das crianças em ambientes multiculturais.

5.2 Onça, veado, Maria: discutindo as diversidades de corpo, gênero e linguagem em sala de aula¹

A onça não estava entendendo nada. Nem Joaci. Será que, para a onça, o sangue era mesmo cauim? Para Joaci, o cauim da onça era sangue. Será que, para a onça, o cocô era frutinha? Para Joaci, a frutinha era cocô. E será que a cobra era mesmo milho cozido para a onça? Se fosse assim, eles viam as coisas de maneiras diferentes.

“Onde a onça bebe água”, de Verônica Stigger, a partir da obra de Eduardo Viveiros de Castro

Trago aqui um extrato do delicioso livro de Verônica Stigger para que nos ajude nessa caminhada: somos diferentes, vemos as coisas de maneiras diferentes, nossos corpos e nossas sexualidades são diferentes, mas... nossas histórias por vezes se parecem.

Foi pensando em proporcionar espaços-tempo de escuta dessas histórias que entre os anos de 2015 e 2016 organizamos uma equipe de pesquisadores, professores, licenciandos em Antropologia e em Artes Cênicas e estudantes de iniciação científica para, juntamente com crianças de duas escolas públicas do Distrito Federal, problematizarmos, de forma prática, questões que envolvem a diversidade de gêneros, corpos e linguagens em sala de aula.

No projeto “Pequenas Antropologias: uma proposta colaborativa de formação de educadores para o trabalho com a diversidade cultural no Ensino Fundamental”,² defendemos que, por meio de “pedagogias performativas” (PINEAU, 2010; ICLE; BONATTO, 2017), podem-se

¹ O texto a seguir é uma versão revisada do artigo “Onça, veado, Maria: literatura infantil e performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula”, publicado na *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 71-86, jan./fev. 2018.

² Projeto financiado com recursos do Edital Universal CNPq 2014, coordenado por mim e pelo antropólogo Guilherme José da Silva e Sá (UnB). Contou com a colaboração das pesquisadoras da área da Pedagogia do Teatro, Marina Marcondes

vivenciar exercícios concretos, corporificados, compartilhados de reflexão, compreensão e tolerância à diversidade.

No intuito de reforçar a parceria que vem unindo vários colegas brasileiros na intersecção entre Performance e Educação, vou me servir aqui das excelentes definições oferecidas por Gilberto Icle e Mônica Bonatto, em artigo publicado nos Cadernos Cedes, para defender a potência da noção de performance na análise das relações escolares contemporâneas:

[...] circunscreve-se não apenas no diagnóstico (pensar a escola como performance), mas também na proposição (pedagogias performativas), pois a qualidade da performance (o performativo) é a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos. (ICLE; BONATTO, 2017, p. 9)

Acredito que a ideia de que a performance nos permite refazer-nos a nós mesmos é especialmente relevante para pensar/sentir/fazer a diversidade em sala de aula: como cada um de nós (professores e alunos) está disposto a olhar o “outro” e a mudar seu olhar sobre esse outro.³ Os deslocamentos, os reposicionamentos das relações e a radicalização dos contatos (físicos, emocionais) provocados pela performance possibilitam experiências não usuais no ambiente escolar: a performance é inerentemente interativa e fundamentalmente arriscada, diz o antropólogo britânico Edward Schieffelin (1995, p. 198). Não se trata mais de “ensinar”, mas de interrogar, descobrir, desconfiar, experimentar, vivenciar, compartilhar pedagogias que se estão sempre “em processo” e que só são possíveis na relação, em contextos específicos, com sujeitos específicos. Como reforça

Machado (UFMG) e Taís Ferreira (UFPel), às quais agradecemos pelas excelentes contribuições.

³ O debate crítico sobre a “invenção do outro”, promovida pelo movimento Modernidad/Colonialidad (CASTRO GOMEZ, 2005) poderia gerar um desdobramento fértil para a discussão aqui proposta, porém infelizmente não cabe nos limites deste livro.

o também antropólogo Victor Turner (2015, p. 130), a performance tem um sentido processual, de “levar à completude” ou “realizar”.

Atuando há mais de dez anos como avaliadora de cursos de graduação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pude constatar que, embora um dos temas transversais definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) seja a Pluralidade Cultural, há ainda pouco investimento nesse tema nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Teatro e Artes Cênicas no Brasil.

Nas licenciaturas em Ciências Sociais e, mais especificamente, de Antropologia, o quadro não é muito diferente. Percebe-se que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, que dizem respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, encontram-se em fase inicial de implementação em grande parte desses cursos, preparando ainda de forma insuficiente os futuros professores da área para lidarem com a diversidade cultural dos alunos e com consequentes conflitos e tensões com os quais irão se deparar quando do exercício da profissão.

No contexto atual, de grave crise política em nosso país, que põe em risco conquistas ainda não inteiramente implementadas, acredito que as pedagogias performativas, que promovem processos de coautoria entre professores e alunos, valorizando as vozes, posicionamentos, ações das crianças e investindo no protagonismo delas, possam contribuir para a inserção efetiva do debate sobre pluralidade e diversidade cultural nas escolas públicas brasileiras.

Adotando uma perspectiva transdisciplinar, no intuito de preservar direitos previstos nos mencionados PCNs, que preveem, entre os objetivos gerais do ensino fundamental, “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (PCN, 1997, p. 6), proponho o diálogo com a Antropologia, enquanto campo de saber que se

dedica a perceber essas questões e a refletir sobre elas, podendo, assim, contribuir de forma direta no trabalho desenvolvido em sala de aula.

O cotidiano de convívio em sala de aula com estudantes que ingressam nas universidades públicas brasileiras tem fornecido indicativos da impermeabilidade de certo pensamento voltado para a vivência intercultural. É preciso que os professores das licenciaturas em geral lancem mão de um esforço redobrado para promover o debate crítico sobre o conteúdo programático de suas disciplinas e desconstruir pré-noções arraigadas em função de uma educação fundamental de cunho positivista e, muitas vezes, dogmática. Essas ações são necessárias tendo em vista que esses alunos, futuros professores, vão se deparar com realidades sociais e culturais múltiplas no exercício da profissão.

Elyse Pineau (2013, p. 45) também constata essa demanda: “Como professores têm crescentemente se defrontado com salas de aula culturalmente diversas, eu acredito que nós precisamos estar preparados para um espectro mais abrangente do comportamento dos estudantes”.⁴ Por mais que se reconheça tal diversidade, essa se confronta com os limites de uma natureza homogeneizante inscrita na educação e na base da instituição mais representativa desse universo: a escola, do nível fundamental ao universitário (PENA-RUIZ, 2005).

Para que floresça uma postura de enfrentamento às naturalizações decorrentes de um ambiente educacional propagador do senso comum, é necessário que os próprios professores passem a questionar a suposta “neutralidade cultural” da escola, demarcando, como aponta o antropólogo Amurabi Oliveira (2012, p. 128):

uma postura crítica com relação aos discursos produzidos em torno desta suposta neutralidade, subsidiando o educador em formação para a desconstrução de tal concepção, o que só é possível quando compreendemos a cultura numa perspectiva plural e polifônica.

⁴ Pineau, conforme nos informa Icle (2010), é uma das pioneiras na interseção entre Performance e Educação. Importante ressaltar ainda que a autora, norte-americana, assume ter sido francamente inspirada na educação libertadora de Paulo Freire para o desenvolvimento de sua pedagogia performativa crítica.

Considero que a melhor forma de enfrentar esse problema fundacional seria investir na composição de massa crítica, aprimorando a formação de nossos licenciandos por meio de estudos sobre diversidade cultural, aliados a vivências práticas na escola. Foi com esse intuito que surgiu o projeto “Pequenas Antropologias”, que teve início em 2014, quando realizava meu pós-doutoramento em escolas públicas francesas pesquisando, como já foi colocado, histórias contadas por crianças imigrantes.

O contato com a extrema pluralidade étnica, religiosa, social, linguística e de classe, encontrada nas chamadas CLIN, Classes de Iniciação para crianças não francófonas, e com as políticas educacionais francesas para a integração de crianças estrangeiras, inspiraram a mim e ao antropólogo Guilherme Sá a desenvolvermos, no Brasil, uma pesquisa que fornecesse subsídios teóricos e metodológicos aos licenciandos de Artes Cênicas e de Ciências Sociais para o trabalho com a diversidade cultural em sala de aula.

Em 2015, de volta ao país, pudemos contar com a colaboração de três alunas de iniciação científica (IC), Amanda Pedroza (Antropologia), Luênia Guedes e Isadora Lima (Artes Cênicas) no desenvolvimento da pesquisa. Esta teve cinco etapas, que serão detalhadas a seguir: *i) Survey; ii) leitura e análise das obras de literatura infantil; iii) revisão da literatura sobre infância e mediação de literatura; iv) pesquisa de campo/prática na escola; v) análise dos dados e redação dos relatórios finais.*

1. Survey – o que os antropólogos brasileiros leem para suas crianças

Compreendendo a importância da literatura na formação do imaginário, no desenvolvimento dos valores éticos e morais dos sujeitos e na luta contra os processos de exclusão e segregação (PETIT, 2009; 2010), iniciamos o projeto com uma enquete pela internet, realizada por meio da plataforma *SurveyMonkey*,⁵ em que *i)* perguntávamos o que os

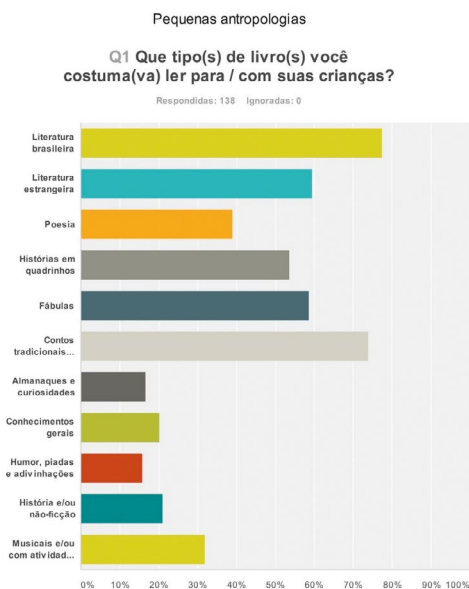
⁵ *SurveyMonkey* é uma ferramenta que permite a criação e publicação de questionários *on-line*, com a geração simplificada de gráficos (<https://pt.surveymonkey.com/>).

antropólogos brasileiros liam para as crianças com as quais conviviam, *ii*) perguntávamos com que frequência liam e *iii*) solicitávamos a indicação de dois títulos, em língua portuguesa, que fossem importantes na formação das crianças para o convívio multicultural, pluriétnico, multinatural, multiestético, de diversidade de gênero, entre outros.

O link para a pesquisa foi divulgado por meio das redes sociais e ficou disponível por um mês. Finalizado esse período, pudemos contar com 138 respondentes, que não eram identificados. A primeira pergunta foi respondida por todos, a segunda por 129 respondentes e a terceira gerou a indicação de 72 títulos de livros infantis, sendo que alguns desses foram mencionados por mais de um respondente.

Em relação à primeira questão, “Que tipo(s) de livro(s) você costuma(va) ler para /com suas crianças?”, que permitia múltiplas respostas, percebemos que a maioria (77,54%) indicou ler Literatura Brasileira, que foi seguida por contos tradicionais, mitos e lendas (73,91%). Segue o quadro demonstrativo completo:

Figura 13: Tabela Pequenas Antropologias – Q1



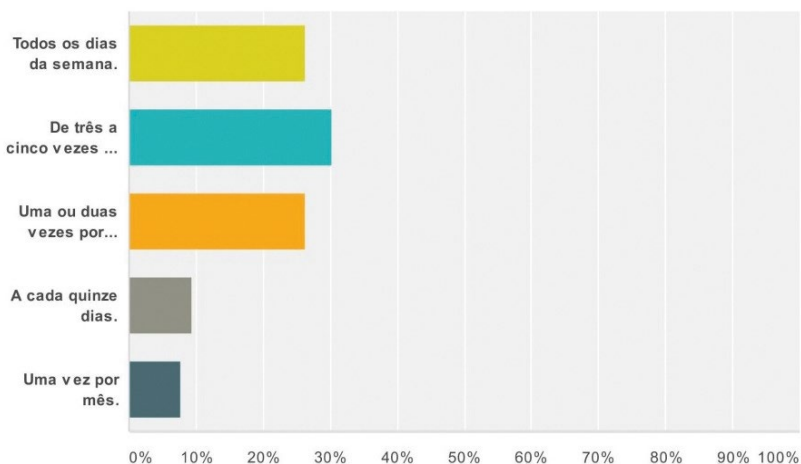
Fonte: SurveyMonkey.

A segunda pergunta, “Com que frequência você realiza (ou realizou) esta atividade de leitura conjunta?”, que permitia apenas uma resposta, teve um resultado bastante equilibrado, com 30,23% informando lerem de três a cinco vezes por semana, 26,36% informando que liam todos os dias e o mesmo percentual, 26,36%, que liam uma ou duas vezes por semana.

Figura 14: Pequenas Antropologias – Q2

Q2 Com que frequência você realiza (ou realizou) esta atividade de leitura conjunta?

Respondidas: 129 Ignoradas: 9



Fonte: SurveyMonkey.

Na impossibilidade de listar todos os livros indicados em resposta à terceira questão, faremos uma síntese dos principais títulos, autores, temas e gêneros sugeridos.

Um primeiro aspecto que pode ser observado foi a menção a autores brasileiros bastante reconhecidos, como Ruth Rocha, com *Viva a diferença*, *Pedrinho Pintor* e *Nicolau tinha uma ideia*; Ana Maria Machado, com *Menina bonita do laço de fita*, Ricardo Azevedo, com *Contos de bichos do mato* e *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*;

Ângela Lago, com *Sete histórias para sacudir o esqueleto*; Ziraldo, com *O Menino Maluquinho e Flicts*; e Chico Buarque, com *Chapeuzinho Amarelo*.

Um segundo aspecto relevante são os livros com evidentes recortes étnicos ou de gênero, como *Cabelo de lelê*, de Valéria Belém; *Falando banto*, de Eneida D. Gaspar; *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*, de Lidia Chaib e Elizabeth Rodrigues; *O Onça*, de Daniel Munduruku; *Ticuna – O livro das árvores*, organizado por Jussara Gomes Gruber; *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco; *O menino Nito... então, homem chora ou não?*, de Sonia Rosa; *Kiriku e a feiticeira*, de Michel Ocelot; ou *Minhas imagens do Japão*, de Etsuko Watanabe.

Um terceiro aspecto que merece destaque são as obras que exploram a linguagem poética e/ou a linguagem visual, como *A árvore generosa*, de Shel Silverstein; *Contos para crianças impossíveis*, de Jacques Prévert; *A mulher que matou os peixes e Quase de verdade*, de Clarice Lispector; *Lili inventa o mundo*, de Mario Quintana; *O menino que queria virar vento*, de Pedro Kalil Auad; *Onda*, de Suzy Lee; *O pote vazio*, de Demi; *Os livros voadores de Modesto Máximo*, de William Joyce; *Lampião e Lancelote*, de Fernando Vilela; ou *Era uma vez... em cordel*, de Arievaldo Viana. Foram indicados ainda diversos contos de fadas e clássicos da literatura ocidental, como *João e o pé de feijão*, *Alice no País das Maravilhas* e *O Pequeno Príncipe*.

2. Leitura e análise – o que contam os livros infantis

A despeito da alta qualidade, tanto gráfica quanto de conteúdo, da literatura infantil brasileira, que aborda direta ou indiretamente a diversidade cultural, e do fato de que o Ministério da Educação, até o momento da realização da pesquisa, vinha investindo maciçamente na aquisição dessa bibliografia, verificou-se que muitos livros ainda não haviam chegado ao seu destino (as bibliotecas escolares) e, portanto, não tinham atingido seus leitores, as crianças (PAIVA, 2012).

Sem os livros, a riqueza de seus conteúdos dificilmente será acessada pelos estudantes. Por esse motivo, nesta etapa do projeto foram adquiridos

grande parte dos livros citados no *Survey*, além de outros, não mencionados mas com temáticas ou abordagens semelhantes, como “*Onde a onça bebe água*”, de onde foi retirada a epígrafe desta seção, de forma a proporcionar, ainda que de forma bastante modesta, o acesso das crianças das escolas públicas a algumas obras que tratem desses temas específicos.

As pesquisadoras de IC, em conjunto com os professores coordenadores do projeto, dividiram-se para realizar a leitura das obras de literatura infantil adquiridas. Em reuniões semanais, os livros lidos eram apresentados e discutidos coletivamente. No final dessa etapa, as licenciandas escolheram algumas obras para utilizarem diretamente com as crianças, de acordo com seus planos de trabalho individual: Amanda enfocou a diversidade de gênero (SUCUPIRA, 2016), Isadora enfocou a diversidade biográfica das crianças (LIMA, 2016) e Luênia enfocou a diversidade de corpos, posturas e comportamentos (GUEDES, 2016).

3. *Revisão da literatura sobre infância, diversidade e mediação de literatura*

Nesta etapa, foi solicitado a cada jovem pesquisadora que selecionasse, no mínimo, quatro textos sobre estudos da infância, diversidade e mediação de literatura infantil para realizar fichamentos individuais e posteriormente debatê-los nas reuniões com o grupo. Foram lidos trabalhos de Clarice Cohn (2005) e Guilherme Fians (2015) sobre antropologia da criança; de Rosa Hessel Silveira (2013) sobre literatura infantil e diversidade; e de Marina Marcondes Machado (2010) sobre infância, performance e pedagogia do teatro, entre outros.

No sentido de enriquecer o debate, em 2015, Guilherme Fians e Marina Marcondes Machado ministraram palestras e oficinas na UnB, financiados com recursos do projeto. Em 2017, realizamos um pequeno evento de encerramento do projeto com a pesquisadora e contadora de histórias Letícia Liesenfeld Erdtmann.

4. Pesquisa de campo: praticando as pequenas antropologias

Após as etapas de leitura e debate dos textos infantis e da revisão da bibliografia, fizemos contato com algumas escolas públicas do Distrito Federal para a realização das pesquisas práticas com as crianças. As experiências foram realizadas em duas turmas de 6º ano do Centro de Ensino Fundamental Athos Bulcão (CEFAB) e em duas turmas de 3º ano da Escola Classe 15 de Sobradinho,⁶ ambas localizadas em regiões administrativas do Distrito Federal.

Cada aluna preparou quatro planos de aula, com duração de uma hora e trinta minutos, totalizando seis horas, em quatro semanas. A organização das aulas foi baseada no que venho chamando de pesquisa etnográfico-propositiva (HARTMANN, 2017), em diálogo com as propostas individuais de cada pesquisadora. Em todas as aulas o foco de abordagem foi a promoção do protagonismo das crianças por meio de suas performances (cênicas, narrativas, fotográficas, etc.). A estrutura era basicamente a seguinte: realização de um jogo coletivo, contação de uma história da literatura infantil sugerida no *Survey* (com ou sem o livro), por parte da pesquisadora, outro jogo ou atividade inspirada na história e abertura da roda para as crianças debaterem, questionarem e contarem suas histórias.⁷ Grande parte das aulas foi ministrada em sistema de parceria entre as licenciandas, as professoras, as crianças e eu.

5. Análise dos dados e redação dos relatórios finais: (re)descobrimo as histórias

Subprojeto “Crianças, performance e diversidade de gênero”

⁶ Agradecemos às professoras Wanusa Marques da Silva, do CEFAB, do Cruzeiro Novo, e Jeane Cristina dos Santos, da Escola Classe 15 de Sobradinho, que acolheram o projeto e foram fundamentais no desenvolvimento deste em suas respectivas escolas.

⁷ Deve-se notar que esse processo de intercalar a narração de histórias como jogos corporais e de ritmo coletivos visa o estabelecimento de relações de confiança, escuta e “afinação” entre as crianças, preparando-as para suas performances individuais.

“Existem coisas que são de meninos e outras só de meninas. Mas e se trocasse as coisas, o que aconteceria?” (Ana – 11 anos). Essa foi uma das perguntas registradas por Amanda, estudante da Licenciatura em Antropologia, durante sua pesquisa sobre diversidade de gênero. Ela constata, não sem certo incômodo, que boa parte das pesquisas sobre gênero e infância não ouve o que as crianças têm a dizer a esse respeito. Explorando o binarismo de gênero que divide homens e mulheres de acordo com atividades, objetos e cores, mencionado por Buss-Simão (2013), Amanda observa que, embora as crianças dissessem, na roda de conversa, que essa divisão é “bobeira”, um menino admitiu ter sofrido preconceito por ter ido de camisa rosa para a aula em sua antiga escola.

A classificação de práticas cotidianas por gênero foi frequentemente citada nos cadernos de pesquisa das crianças. A frase “Se homem usa roupa rosa não significa nada”, por exemplo, foi escrita por Brenda, de 11 anos, junto do desenho de um menino vestido de rosa. Ao lado de uma foto do Kaká, famoso jogador de futebol, vestido com uma blusa rosa, lê-se a frase: “Não importa a cor, o gênero não muda”, no caderno de Cibele, também de 11 anos. Os desenhos de uma bicicleta, uma bola e um videogame, feitos por Giovani, de 11 anos, vêm seguidos das legendas: “Qual o problema de menina andar de bike?”, “Qual o problema de menina jogar bola?”, “Qual o problema de menina jogar videogame?”. Podemos perceber aqui que, embora os marcadores de separação de gênero, como brinquedos, o vestuário, as cores, apareçam nos comentários das crianças, eles também são constantemente questionados e problematizados.

Partindo das histórias “O casamento da onça com a filha da cotia”, “O veado e a formiga”, ambas de Ricardo Azevedo (2005); “Maria Angula” (tradição oral) e “Maria e os três cavalinhos mágicos”, de Heloisa Prieto (1998), Amanda procurou ouvir o que as crianças pensam e como agem em relação à diversidade de gênero. Com uma cotia pode se casar com uma onça? Quais os sentidos da palavra “veado”? Por que Maria Angula tinha de fazer a comida sempre? Como o filho do rei se apaixonou por Maria, mesmo pensando que ela fosse um rapaz? Dessas e de outras perguntas surgiram relatos, frente a todo o grupo, como o de Leonardo, que é frequentemente chamado de “veado”, segundo ele porque tem a voz

fina e porque gosta de dançar e andar com as meninas, ou de Patrícia, que contou que a chamavam *Maria machona* porque sua voz era mais grave.

Depois de ouvir a aterrorizante história de Maria Angula, Caroli-
na compartilhou com o grupo que não entendia porque tinha de lavar
a roupa de todos os irmãos, a mão, no tanque, enquanto estes ficavam
brincando. “Lá em casa as mulheres é que ficam com o trabalho pesa-
do”, disse ela.

No último dia da oficina, foi proposto um ensaio fotográfico com
todas as crianças, individualmente. A ideia é que as crianças fossem foto-
grafadas da maneira que quisessem. Muitas levaram roupas e maquia-
gem e outras experimentaram adereços e roupas que nós oferecemos.
Além das poses de “modelo”, com beijos para a câmera, e o pedido para
fazerem fotos coletivas, chamou-nos atenção a participação de Gustavo,
que era conhecido como o “valentão” da turma, frequentemente agres-
sivo com os colegas: o menino vestiu um robe vermelho de seda e um
chapéu e saiu desfilando pela sala. A prática desse exercício performa-
tivo permitiu a Gustavo experimentar outras formas de estar no mundo
(e na sala de aula). Ele possivelmente vai continuar sendo o “valentão”,
mas no seu íntimo talvez entenda melhor o comportamento de Leonardo.

Durante o ensaio fotográfico, as crianças foram convidadas, depois
de tirarem suas fotos, a escreverem num papelzinho um segredo, sem se
identificarem. Entre os segredos surgiram muitas declarações de amor,
mensagens de despedida, mas uma mensagem em especial nos cha-
mou atenção, pois dizia: “eu me odeio”. O espaço de expressão havia
sido aberto, tínhamos permitido a instabilidade. Nosso projeto estava
acabando, mas ainda havia muito para ouvir, para entender, para tro-
car com as crianças.

Na conclusão de seu relatório, Amanda aponta que a prática de uma
etnografia propositiva, na qual as crianças têm autonomia para intervir e
redirecionar os rumos da pesquisa, não apenas rompe o silêncio dos livros
e encontra mecanismos para apresentar e promover a diversidade – desa-
fios apresentados por Tatiana Lionço e Débora Diniz (2009) na educação
formal para a diversidade sexual e de gênero – como também fomenta

os questionamentos das crianças sobre suas próprias práticas e saberes (PEDROZA, 2016). Como diz Arão Paranaquá de Santana (2015, p. 74):

As práticas docentes oriundas de processos colaborativos [...] são consideradas irmãs siamesas da performance, e abarcam uma noção de aprendizado e criação na qual os participantes interferem no fazer da coletividade, na qualidade de sujeitos (pro)ativos.

Subprojeto “Crianças, corpo e performance”

— *Oi meu nome é Luênia, sou estudante de Artes Cênicas e vim aqui pra gente fazer algumas experiências cênicas, contar e ouvir histórias. Mas antes de começar quero saber se alguém tem alguma pergunta pra me fazer? Algum comentário? Eu não queria empurrar nada goela abaixo, todo desejo merece ser ouvido. Eles tinham perguntas:*

— *Você é brasileira? Você é desse planeta? Quem é sua mãe? Quanto tempo você vai ficar aqui?*

É dessa forma que Luênia, estudante de Licenciatura em Artes Cênicas, descreve o início de sua pesquisa na escola, quando ela encontrou, numa manhã de terça-feira, “29 desejos”, 29 crianças cheias de perguntas, desejosas de fala, de movimento, de troca. Inspirada na proposta de escrita performática de Elyse Pineau (2010), ela se utiliza da linguagem poética, epistolar, para redigir seu artigo, e o endereça a uma de suas referências bibliográficas, a professora Marina Marcondes Machado, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também é uma das pesquisadoras vinculadas ao projeto Pequenas Antropologias.⁸

⁸ Interessante *re-conhecer* os desdobramentos que as pesquisas com pedagogias performativas podem ter: a obra de Marina Marcondes Machado foi referência para a estudante Luênia, que escreveu seu relatório em forma de carta para esta, que posteriormente publicou a carta da jovem licencianda em seu blog Agachamento: <http://agachamento.com/>.

Luênia, que é professora de técnicas circenses e maquiadora profissional, aproveitou seus saberes e, a partir de histórias como *Onde a onça bebe água*, de Veronica Stigger, ou *Catando piolhos contando histórias*, de Daniel Munduruku, desenvolveu um trabalho de “escuta sensível”, explorando a diversidade corporal das crianças. Utilizando-se da metodologia comum do projeto – jogos coletivos e/ou atividades corporais, contação de histórias e abertura da roda para as histórias das crianças –, Luênia explorou diversos recursos performativos, como a mudança na ambientação da sala (escurecendo-a para contar as histórias), exercícios nos quais as crianças, de olhos fechados, poderiam perceber o próprio corpo, a pintura corporal, a narrativa coletiva.

O lugar cercado causava alguma coisa que deixava a maioria dos desejos um tanto silenciados, mas não era um silêncio só de voz, era um silêncio de corpo inteiro. Eu queria reconhecer neles as formas de expressão dentro desse contexto. Lançar um olhar para a forma como os desejos (se) entendem, reconhecem e expressam e, a partir dessa reflexão, criar uma metodologia sensível, uma vivência artística comprometida com a experiência, seja ela expressa em gestos, corporeidades e/ou visualidades. Sem limitar a experiência no corpo. Pois cada corpo é um universo. (GUEDES, 2016, p. 6.)

Em seu relatório, Luênia manifesta o esforço para dar voz ao corpo das crianças, abrir espaço para a expressão desses pequenos sujeitos-estudantes, incentivando sua postura autônoma e exploratória. Criando narrativas sobre sua história, as crianças podiam expressar e transformar artisticamente seu cotidiano.

Subprojeto “As crianças, autoras de suas histórias”

Isadora Lima investigou a produção de narrativas pessoais das crianças por meio da narração de histórias, enfatizando o que chamou de “palavra-sentida”, ou seja, a representação do *ser-ouvinte* no

ser-personagem que conta a história. De alguma forma, a história contada atinge também a história vivida pela criança.

Nessa experiência, foram selecionados dois livros em prosa e um de literatura dramática: *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, de William Joyce (2012); *Todos os sons tocam a alma*, de Paulo Gonçalo (2010); e *Peças breves e deliciosas*, de Paulo Hecker Filho (1997). Essa escolha proporcionou também a discussão sobre as diferenças entre os gêneros textuais, pois a última obra mencionada se trata de uma coletânea de pequenas obras dramatúrgicas. A estrutura das aulas se mantinha a mesma das demais, com sessão de contação, jogos, exercícios práticos e abertura da roda para as histórias das crianças.

Na primeira semana, após a narrativa da história, foi pedido que as crianças se dividissem em grupos e tentassem contar essa história por meio de imagens imóveis (estátuas), com seus próprios corpos. Na segunda semana, após a narrativa, o exercício foi criar coletivamente uma história com cartões, com as indicações de personagem, local, sentimento, objeto, ação, sorteados aleatoriamente. Na terceira semana, foram realizadas experiências com um texto dramático. Posteriormente, foram criados grupos que deveriam criar pequenas cenas dramáticas com base em suas experiências e trajetória de vida. Na quarta e última semana, foram feitas pequenas apresentações das cenas, demandadas pelas próprias crianças, e avaliação do processo.

No processo promovido por Isadora, as narrativas trazidas pelas crianças evidenciaram fortemente as dificuldades vividas no ambiente escolar com a “indisciplina”. Como sabemos, a escola prevê um modo como a criança deve se comportar: sentada, em silêncio (BAITELLO JÚNIOR, 2010). A criança que por ventura distancia-se dessa perspectiva será classificada como “indisciplinada” e sobre ela incidirão dispositivos disciplinares, que visam conformá-la à normatividade vigente. Nas narrativas, nas cenas e nos debates com as crianças, no entanto, percebe-se claramente como a “indisciplina” pode ser forma de não submissão, um meio de resistência à homogeneização imposta pelo espaço escolar (PROBST; JOE, 2004).

Com essa pesquisa, propusemos o enfrentamento das diferenças no contato com as histórias, corpos, sexualidades desses “outros”, colegas de sala de aula, reconhecendo as instabilidades, as incertezas e os desconfortos na relação com a alteridade. Não pretendemos negar, suplantar ou subsumir as diferenças, mas encará-las, criticá-las, politizá-las, poetizá-las, performatizá-las. Pedagogias performativas podem permitir que, como Joaci e a Onça, vejamos as coisas pelas perspectivas dos “outros”, refazendo-nos, quiçá, a nós mesmos.

5.3 Protagonismo infantil e contação de histórias

Valorizando a escola como espaço privilegiado para a troca de histórias e para a escuta das crianças, tenho me servido de uma combinação de abordagens metodológicas oriundas da Antropologia, do Teatro e dos Estudos da Performance. O entendimento da performance como possibilidade de ação, crítica e transformação, presente na vida cotidiana, conduz-nos às pedagogias performativas, que permitem, segundo a educadora Elyse Pineau (2010, p. 91), a “emergência de uma nova poética dos estudos educacionais”. A integração de diferentes elementos, técnicas e experiências nas práticas de contar histórias nos aproxima, ainda, da noção de “pesquisa performativa”, ou seja, pesquisa guiada pela prática, que é intrinsecamente empírica e prevê que tanto seus processos quanto seus produtos sejam realizados como performances (HASEMAN, 2015).

No nosso caso, a pesquisa realizada por meio de performances narrativas produz novas poéticas quando, por exemplo, fazemos a brincadeira do limão – um pequeno ritual por meio do qual encerramos os encontros com as crianças. Aprendi a brincadeira (e a realizo há mais de 20 anos, com públicos de todas as idades) com Gilka Girardello nas rodas de contação de histórias que ela promovia com um grupo de “terceira idade”, aos sábados pela manhã, na Igreja da Universidade Federal de Santana Catarina (UFSC). Nela, um limão passa de mão em mão, enquanto se canta uma canção:

O limão entrou na roda
Ele passa de mão em mão
Ele vai ele vem
Ele ainda não chegou
E no meio do caminho
A pessoa pegou!

Quem fica com o limão quando a canção termina, conta uma história.

Uma das histórias que ouvimos durante a realização do Ateliê do Brincar (detalhada baixo), foi uma versão para a lenda africana xhosa “O menino grávido”. Na história original, contada por Rodrigo Pereira, à época bolsista de iniciação científica pelas Ações Afirmativas, um menino desobedece a orientação do sábio da aldeia e come algumas raízes mágicas, que serviriam para engravidar sua mãe. O menino então fica grávido. Na versão narrada por Alberto, de 5 anos, durante a brincadeira do limão, o pequeno autor/narrador contou que havia um casal que queria ter uma filha, porém a criança nasceu com um pênis e “fazia xixi em pé”. O casal tentou novamente, e nasceu um filho diferente, com vagina no lugar do pênis e que “fazia xixi sentado”, mas continuava sendo um menino. Tentaram de novo, e dessa vez a criança tinha um bumbum no lugar do pênis. Tentaram mais uma vez, e nasceu uma criança com as pernas no lugar dos braços e a cabeça no lugar do bumbum...

A descrição desse episódio permite compreender, como propõe Icle e Bonatto (2017, p. 1), que a performance “significa, a um só tempo, a ritualização de comportamentos e a possibilidade inventiva de romper com essas repetições”. Foi justamente a ritualização proposta pela brincadeira do limão que possibilitou a transformação da história e a criação de corpos alternativos para o “menino grávido”. Na narrativa se podem perceber vários aspectos que já foram debatidos ao longo do livro, como o protagonismo infantil, a diversidade cultural (no caso, a diversidade de gênero) e a presença de pedagogias performativas.

No livro *Criança em cena*, Tiago Cruvinel (2015, p. 153) propõe: “Sejamos observadores atentos ao universo da criança para aprendermos, cada vez mais, sobre a nossa arte”. Nossa proposta é avançar ainda mais, não apenas observando o universo da criança, mas ampliando os

nossos espaços e tempos e tempos de interação, para que ela possa se manifestar, performaticamente, na escola e fora dela.

Apresento neste momento o projeto “Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural na escola”, que teve início em 2016, dando continuidade às pesquisas mencionadas, porém agora com ênfase no protagonismo infantil e na colaboração das crianças como pesquisadoras.

O projeto contou com quatro estudantes do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), bolsistas de iniciação científica (um bolsista de Ações Afirmativas), e uma bolsista de apoio técnico, licenciada em Artes Cênicas.

Inicialmente, o grupo dedicou-se à leitura e análise de bibliografia das áreas da Pedagogia do Teatro e dos Estudos da Infância, que abor-dassem questões relacionadas à diversidade cultural tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. As leituras foram objeto de debate em reuniões quinzenais do grupo. Os pesquisadores também realizaram fichamentos das leituras, que foram compartilhados com toda a equipe, compondo um acervo de fichamentos.

Em um segundo momento, estava prevista a realização de práticas artístico-pedagógicas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal (DF). Antes dos membros da equipe irem para as escolas, no entanto, optamos por realizar um experimento-piloto na Universidade de Brasília, intitulado Ateliê do Brincar. Esse experimento teve lugar no Laboratório Imagens e(m) Cena e se constituiu, em sua primeira etapa, de quatro encontros realizados durante o mês de novembro de 2017, com duração de um turno. Cada encontro teve como temática central um elemento da natureza: terra, água, fogo e ar. O Ateliê foi aberto a crianças na faixa etária de 5 a 9 anos de idade, filhos e filhas de alunas, servidoras e professoras da UnB, além da comunidade em geral. No Ateliê, atuaram diretamente os quatro estudantes de iniciação científica, a coordenadora do Projeto e a bolsista de apoio técnico.

A proposta de incentivar o protagonismo das crianças por meio de jogos teatrais, brincadeiras tradicionais e brinquedos não estruturados partindo de temas específicos (no caso, os elementos da natureza), foi importante para a formação didática do grupo, posto que todos

participaram de todas as etapas: organização dos planos de aula, compra e preparação dos materiais, realização das atividades e avaliação. Esta etapa foi fundamental para a compreensão, na prática, do que significa o protagonismo infantil: entendemos que para que esse se dê, espaços e tempos diferenciados devem ser criados, a escuta deve ser ampliada e todos devem participar das atividades, sem distinção etária. Dessa forma, brincadeiras, histórias, atividades artesanais, tudo foi compartilhado entre adultos e crianças. Entendemos, assim, que o protagonismo não deve se restringir às crianças, mas a toda a rede de relações que envolve a comunidade escolar, e o/a educador/a tem um papel fundamental nesse processo. Como defende Helena Singer (2017, p. 19): “para que o protagonismo do estudante se realize é preciso que seu educador também seja protagonista do próprio trabalho”.

O terceiro momento foi a realização das práticas em escolas públicas do DF. Ana Carolina de Sousa Castro atuou na Escola Classe 405 Norte (Plano Piloto); Dora Pinheiro Sales esteve no Centro de Ensino Fundamental CEF 04, localizado na Quadra 15 de Sobradinho; e Rodrigo Pereira Santiago dos Santos atuou no Centro de Educação Infantil da Ceilândia. Ingreth da Silva Adriano foi a única que não realizou a oficina em uma escola pública, mas no Centro Comunitário Social Tia Angelina, localizado no Varjão.⁹

Essas práticas foram realizadas em uma relação de coautoria com as crianças e todas foram registradas em diários de campo e, em alguns casos, em formato audiovisual, resultando nos artigos de iniciação científica dos estudantes. Outro procedimento fundamental do processo foi a partilha das experiências entre os integrantes do projeto nas reuniões quinzenais do Grupo de Pesquisa Imagens e(m) Cena. Não apenas o planejamento e a avaliação das aulas eram compartilhados, como também a prática em sala de aula, pois em muitos casos um colega mais experiente ou a professora acompanhava o/a jovem pesquisador/a na escola.

⁹ Sobradinho, Ceilândia e Varjão são Regiões Administrativas do DF, coloquialmente conhecidas como “cidades-satélites”.

Além da prática nas escolas, no primeiro semestre de 2018, realizamos nova etapa do Ateliê do Brincar, dessa vez ligado aos Cursos Livres de Teatro, um projeto de extensão do Departamento de Artes Cênicas da UnB.

Durante 15 tardes de sábado, realizamos atividades de sensibilização teatral com as crianças, baseadas nos cinco sentidos (olfato, audição, tato, paladar e visão).¹⁰ A metodologia utilizada, tanto nas escolas quanto no Ateliê do Brincar (guardadas as diferenças contextuais), envolvia a seguinte sequência: alongamento (cuja dinâmica poderia ser proposta pelas crianças), contação de histórias, aquecimento com jogos do teatro do oprimido, jogos tradicionais e inventados, atividades com materiais não estruturados (de acordo com o tema do encontro), lanche, brincadeira do limão e confecção do grande diário coletivo. Atuamos, por um lado, sob a perspectiva de Vigostki (2014, p. 13), de que

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender a assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa.

Por outro lado, procuramos também colocar em relação as próprias experiências (mais ou menos “reais”) vivenciadas por adultos e crianças.

É importante ressaltar que em todas as atividades procurávamos suscitar o protagonismo das crianças. No alongamento, por exemplo, pedíamos sugestões sobre formas de alongar o corpo; nos jogos, propúnhamos adaptações inspiradas pela história que havia sido contada ou sugestões de jogos que as crianças desejassem naquele momento, e assim por diante. Escutar as crianças era nosso pressuposto fundamental.

Segue um exemplo de como escutar e observar atentamente as crianças podem nos ensinar sobre o seu universo, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias, mais adaptadas aos seus desejos e necessidades.

¹⁰ Grande parte das atividades foi registrada em fotografia, áudio e vídeo, com o devido consentimento dos pais e responsáveis.

Após uma aula que considerou “caótica”, Dora, estudante de IC, compartilhou com os colegas sua dificuldade em conseguir a atenção da turma de 3º ano com a qual estava trabalhando. Uma colega então sugeriu que ela observasse o que as crianças mais gostavam de dizer e fazer em sala de aula. Ela então percebeu que a maioria dos meninos, que se recusava a participar das atividades propostas, adorava jogar “bafo”. Qual foi a solução que encontrou? Criou um jogo de cartas!¹¹ Para trabalhar o tema da diversidade etária e física, ela desenhou cem cartinhas, com perguntas relacionadas ao universo dos idosos e das pessoas com deficiência. As cartas continham desafios físicos e perguntas que promovessem a afetividade, tais como: “Por que os velhinhos podem furar a fila?”, “Abra a porta com os cotovelos”, “Um surdo pode tocar um instrumento?”, “Passe uma rodada de olhos fechados”, “Diga uma qualidade de um colega da sala”, entre outros. O jogo, assim, não apenas promoveu o encontro dos mundos por vezes tão afastados, de adultos e crianças, como também possibilitou um aprendizado corporificado e prazeroso e o surgimento de novas histórias: “Minha avó morava na roça e andava de pé no chão...”. Essa aproximação com a “poética própria” das crianças permite vê-las, como propõe Marina Marcondes Machado, como *performers* de sua existência (MACHADO, 2010, p. 4).

Durante todos os encontros, como relatamos, havia um momento de contação de histórias e, destas, frequentemente surgiam discussões sobre diversas questões. Destacaremos uma história que rendeu um belo debate.

Em 2018, estávamos em clima de Copa do Mundo e um dos encontros com a turma de 2º ano da Escola Classe 405 Norte, de Brasília, foi logo após o jogo do Brasil. Como todas as crianças estavam animadas

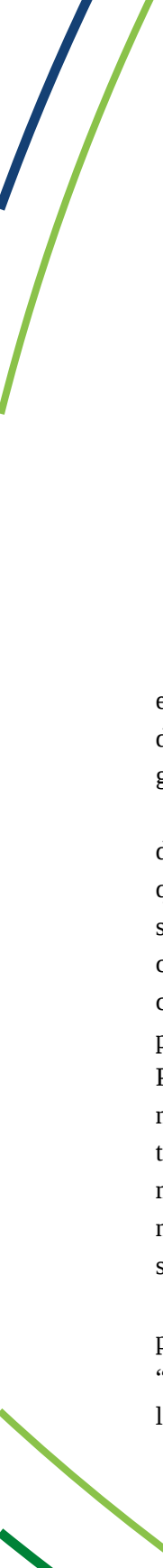
¹¹ O jogo funcionava da seguinte forma: seis crianças sentavam em roda e dividiam-se um número igual de cartas entre elas. Uma começava jogando uma carta no meio da roda e escolhia outra criança para “sofrer a consequência ou responder a pergunta”. Depois era a vez da criança que estivesse à sua esquerda jogar uma carta, e assim sucessivamente. Quando uma criança jogasse a carta que tinha um desenho de uma velhinha, todas deveriam colocar a mão sobre a carta. A última a colocar a mão levava todas as cartas. O objetivo, como no “bafo”, era terminar sem nenhuma carta.

com o evento, Ana Carolina, pesquisadora de IC, contou a história de Marta, jogadora da Seleção Brasileira de Futebol Feminino, que consta do livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes 2* (FAVILLI; CAVALLO 2018). A história foi contada sem mencionar o gênero da pessoa que virou uma grande jogadora de futebol. Quando a performance terminou, questionamos: vocês sabem quem é essa criança? E a maioria da turma respondeu: Neymar! Alguns ficaram incrédulos quando contamos que se tratava de Marta, uma mulher. E uma única criança, uma menina, exclamou: “mas eu pensei que era uma mulher!”.

Ninguém da turma nunca havia ouvido falar na jogadora e isso também rendeu um ótimo debate, no qual houve discordância entre os meninos: enquanto alguns achavam que não havia problema em mulheres jogarem futebol, outros diziam que se uma menina quisesse entrar no seu time, não deixaria pela questão da velocidade. Exibimos também vídeos da jogadora e algumas crianças também questionaram a feminilidade de Marta: “mas ela não parece mulher”, “ela parece um homem”, e o debate seguiu sobre o que definia feminilidade para as crianças...

Como temos visto, o fato de as crianças aparecerem como autoras das histórias (mesmo que essas sejam inspiradas em narrativas preexistentes) contribui substancialmente no desenvolvimento de sua autoestima e no reconhecimento de suas capacidades expressivas. Proponho, portanto, que passemos a compreender e a valorizar a criança como “produtora de cultura” (COHN, 2005) e como “sujeito autônomo” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007), capaz de atuar como interlocutora e criadora tanto em atividades artísticas quanto em atividades de pesquisa. Adotando essa postura em nossa prática cotidiana, acreditamos estaremos viabilizando um verdadeiro diálogo e colocando em ação um processo colaborativo de construção de conhecimento.





Sobre crianças e gárgulas II

Como vimos no início, à meia-noite, quando a cidade está silenciosa e escura, as gárgulas podem voar e compartilhar sua magia. A qualquer hora do dia, quando os adultos fazem silêncio e se dispõem a escutar, a imaginação das crianças pode voar e elas podem compartilhar suas histórias.

Acredito que esses momentos de partilha são excelentes oportunidades para criarmos novas formas de relação entre adultos e crianças, que eventualmente possam se expandir para novas pedagogias. Como salientam os organizadores da coletânea *Infâncias e pós-colonialismo*, citadas na introdução: “Torna-se urgente pesquisar pedagogias que se contraponham à educação como forma de colonização e que tragam para infância a perspectiva emancipatória” (FARIA *et al.*, 2015, p. 14). Para evitar a subalternização das crianças e o reforço de práticas colonizadoras, penso que seja fundamental apurarmos a escuta e criarmos tempos/espacos de partilha horizontal com as crianças. Não esqueçamos que Paulo Freire há muito já vem defendendo esse aspecto: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2016, p. 24).

Nesse sentido, um dos maiores aprendizados que carrego de minha prática antropológica, e que procuro levar para as salas de aula com “povos crianças”, jovens e adultos, é sobre a importância da contextualização. Cada sujeito é oriundo de um contexto, mais ou menos distinto,

que a escola reúne de forma arbitrária. Temos que estar atentos a esses contextos, tanto individuais quanto coletivos. Por esse motivo gostaria de retomar o enfoque na contextualização das performances narrativas que foram tratadas neste livro.

Destaco aqui algumas especificidades que verifiquei nas histórias contadas pelas crianças das diferentes realidades culturais pesquisadas. Na escola rural uruguaia, as crianças contavam muitas histórias de “assombro”, repletas de aparições misteriosas, mulheres de branco, lobisomens, luzes... Nas diversas escolas do Distrito Federal brasileiro, onde eu e estudantes sob minha orientação realizamos pesquisas, em várias ocasiões foi a violência evocada nas histórias pessoais que se sobressaiu, além de algumas narrativas que fazem alusão ao “folclore obscuro” das crianças (GAIGNEBET, 1980). Nas duas classes de acolhimento a crianças não francófonas em Paris (UPE2A ou CLIN), percebi que havia uma ênfase muito grande no domínio do idioma francês e por esse motivo, para minha surpresa, em vez de as crianças contarem histórias pessoais ou de seus países de origem, inicialmente narravam contos de fadas europeus.

Embora seja possível identificar certas temáticas locais que prevaleciam em relação às demais, isso de forma alguma deve levar à ideia de generalização, pois iria contra o que defendo: cada criança é uma criança. Afinal, no Uruguai também me contaram engraçados contos de fadas; no Brasil ouvi poesia, histórias de amor, de fantasmas e monstros; e na França uma brincadeira com a terceira guerra mundial poderia ser contada na sequência de uma história de zumbis na Maurîtânia. Se, como diz Rabain-Jamain (2006), “contar faz parte da socialização da criança”, ouvir essas histórias pode nos ajudar a compreender melhor como a criança percebe e se relaciona com o mundo ao seu redor.

Ao longo desses anos de pesquisa, ficou evidente o potencial pedagógico do trabalho com narrativas orais, em vários aspectos, dentro e fora da sala de aula. Como vimos, a passagem do oral ao escrito, com a produção coletiva de pequenos livros artesanais, por exemplo, desperta fortemente a atenção das crianças, desenvolvendo nelas a sensação concreta de “autoria”. Por meio da narração de histórias, as crianças

conseguem “dominar a palavra”, como perceberam os Sanan (PLATIEL, 1993), em suas variadas formas de expressão. Contando histórias, as crianças podem atualizar suas memórias, aprimorar sua criatividade e organizar as experiências vividas. Nessa perspectiva, acredito que a narração de histórias se configure como uma forma de expressão importante, por meio da qual as crianças podem atuar como autores da sua história.

De meu ponto de vista, esse processo de reconhecimento dos saberes, pensares e fazeres das crianças deve estar muito mais presente no cotidiano escolar, e é por esse motivo que tenho me dedicado não somente a realizar pesquisas *com crianças*, mas também a ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, proferir palestras, realizar oficinas *com adultos*. No Ateliê do Brincar conseguimos reunir esses diferentes povos e fazer tudo junto: inventar histórias, esconder atrás das árvores da UnB, brincar de pique-pega, fazer guerra de balão d’água, plantar mudas de plantas medicinais e debater política, filosofia e a situação da universidade brasileira.

Concluo este livro no momento em que estamos finalizando a edição de dez vídeos didáticos filmados durante o Ateliê do Brincar, de uma série intitulada “Crianças Protagonistas”, que pretende fornecer apoio a licenciandos/as e professores/as que desejem ampliar sua escuta em relação às crianças.¹ Neste mesmo momento, inicio uma nova fase da pesquisa, desta vez em Portugal, ouvindo histórias de crianças imigrantes e refugiadas nesse país.² Meu maior desafio é dar um ponto final, justamente porque a história/a pesquisa continua.

Os textos aqui reunidos são, portanto, produtos de um tempo, resultantes de encontros entre adultos e crianças em contextos bem específicos, nos quais foi priorizada a criação e a partilha de histórias entre todos os envolvidos. Embora revisados ou alterados, refletem momentos das pesquisas com inquietações e diálogos teóricos situados. Nos últimos

¹ Os vídeos e todo o material produzido durante o projeto podem ser acessados em: www.criancasprotagonistasunb.com

² Agradeço ao antropólogo Paulo Raposo por me receber como investigadora visitante no Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA), ligado à Universidade de Lisboa, e pelas trocas proporcionadas.

tempos tenho sido muito inspirada pela leitura de feministas negras, de pesquisadoras indígenas, quilombolas, ribeirinhas. Penso que estamos vivendo uma revolução epistemológica (e poética e política) que passa pelas histórias que são contadas por esses povos e coletivos. Penso que as histórias contadas pelas crianças farão parte dessa revolução.

Este livro trata das crianças, de sua esperteza, de sua compreensão e agência no mundo. Este livro trata da magia que as crianças são capazes de produzir – e das gárgulas/histórias que algumas vezes as libertam de sótons escuros.



Desenho de Nina Hartmann e Sá



R Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

ABREU, Brício de. *Esses populares tão desconhecidos*. Rio de Janeiro: E. Raposo Editor, 1963.


ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. [1. ed. 1960]

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Richard (ed.). *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.

BAUMAN, Richard. A poética do mercado público: gritos de vendedores no México e em Cuba. *Ilha – Revista de Antropologia*, Florianópolis, PPGAS/UFSC, v. 11, n. 1 e 2, p. 17-39, 2010.



BAUMAN, Richard. *Verbal Art as Performance*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1977.

BAUMAN, Richard. *A World of Others' Words*. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality. Malden-Oxford, Blackwell Publishing, 2004.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *Ilha – Revista de Antropologia*. Florianópolis, PPGAS/UFSC, v. 8, n. 1 e 2, p. 185-229, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230/17095>. Acesso em: 24 maio 2020.

BEGNAMI, Patrícia dos Santos. Crianças: os sujeitos das pesquisas antropológicas. *Revista UNAR*, Araras (SP), v. 4, n. 1, p. 2-12, 2010. Disponível em : http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol4_n1_2010/2_crianças.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

BELMONT, Nicole. *Poétique du conte: essai sur le conte de tradition orale*. Paris: Gallimard, 1999.

BELMONT, Nicole. L'écriture des contes. In: BELMONT, Nicole; GOSSIAUX, Jean-François (org.). *De la voix au text: l'ethnologie contemporaine entre l'oral et l'écrit*. Paris: Éditions du CTHS, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BORGES, Jorge Luis. El Sur. In: BORGES, Jorge Luis. *Obras completas II*. Buenos Aires: Emecé, 1974.

BRIGGS, Charles. Introduction. In: BRIGGS, Charles (ed.) *Disorderly Discourse— narrative, conflict and inequality*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1996.

BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. London: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, Jerome. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Éditions Retz, 2002.

BURKE, Kenneth. Literature as Equipment for Living. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*. v. 86, n. 1/2, p. 119-148, 2003.

CABRAL, Beatriz (Biange). *Teatro e pressupostos curriculares. Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 223-232.

CABRAL, Beatriz (Biange). *O Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

CARRÉ, Dominique; SABRIER, Claude. Travaux d'écriture: quels enjeux pour des ENAF ? *Cahiers pédagogiques*, n. 473. Dossier Enfants d'ailleurs, élèves en France, 2009. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travaux-d-ecriture-quels-enjeux-pour-des-ENAF>. Acesso em: 23 maio 2020.

CASNAV. Les élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. *Enquête statistique Premier degré Année scolaire 2009-2010*. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>. Acesso em: 6 out. 2014.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLECTIVO AMANI. *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Catarata, 2009.

COLLETTA, Jean-Marc. Les conduites narratives chez l'enfant: une approche étho-linguistique et développementale. In: 6ÈME CONGRÈS DE L'INTERNATIONAL PRAGMATICS ASSOCIATION, juillet 1998, Reims.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Tradução de Lia G. R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DECOURT, Nadine; RAYNAUD, Michelle. *Contes et diversités des cultures : le jeu du même et de l'autre*. Lyon: CRDP de l'Académie de Lyon, 1999.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

ELZBIETA. *Gargouilles, sorcières et compagnie*. Paris: Éditions du Rouergue, 2002.

ENGEL, Susan. *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. New York: Freeman and company, 1995.

FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al., (org.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica/ALB, 2015.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Proposições*, v. 15, n. 1 (43), jan-abril, p. 229-250, 2004.

FERNANDES, Frederico. *A voz e o sentido: poesia oral em sincronia*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...* Tradução e adaptação de Ana Lúcia T. Cabral e Lélia E. Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FRANCOLS, Nathalie. Avec un ENAF en classe ordinaire. *Cahiers pédagogiques*, n. 473, s/p. Dossiê Enfants d'ailleurs, élèves en France, 2009. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Avec-un-Enaf-en-classe-ordinaire>. Acesso em: 23 maio 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAUTIER, Marie. *L'éclectisme de la classe d'initiation (CL.IN.)*. Mémoire pour le Concours de recrutement: Professeur des écoles. IUFM de Bourgogne, 2005/2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. Tese (Doutorado em Jornalismo) – Escola de Comunicações e Artes da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas/SP: Papirus, 2007. p. 39-58.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. *Boitató – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, Londrina/PR, n. 20, p. 14-27, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31472/22038>. Acesso em: 24 maio 2020.

GOFFMAN, Erving. The interaction order. *American Sociological Review*, v. 48, n. 1, p. 1-17, 1983.

GOROVITZ, Sabine. *A escola em contextos multilíngues e multiculturais: espaço de construção e negociação de papéis e identidades*. Campinas/SP: Pontes Editora, 2014.

HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HARTMANN, Luciana. *Gesto, palavra e memória: performances de contadores de causos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

HARTMANN, Luciana. Pequenos narradores e suas histórias de fascínio e assombro. In: PEREIRA, Marcelo. *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2013. p. 191-217.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, set./ dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13816>. Acesso em: 23 maio 2020.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. *VIS - Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB*, Brasília, v.13, n. 2, p. 230-248, 2014 [2015]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/14504>. Acesso em: 23 maio 2020.

HARTMANN. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. *Boitató – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, Londrina, n. 20, p. 48-67, jul./ dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31474>. Acesso em: 23 maio 2020.

HARTMANN. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622017000100045&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2020.

HYMES, Dell. Breakthrough into Performance. In: BEN-AMOS, Dan; GOLDSTEIN, Kenneth S. (org.). *Folklore – Performance and Communication*. Paris: Mouton, 1975. p. 11-94.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectiva para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica; PEREIRA, Marcelo A. Apresentação: Performance e Escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00001.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

JACKSON, Michael. *The politics of storytelling* – variations on a theme by Hannah Arendt. Conpenhagen: Museum Tusculanum Press, 2013.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Bilkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

KAPCHAN, Deborah A. Common Ground: keywords for the study of expressive culture – Performance. *Journal of American Folklore*, v. 108, n. 430, p. 479-507, 1995.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

LANGDON, Esther Jean. Performance e preocupações pós-modernas em Antropologia. *Antropologia em primeira mão*, Florianópolis, n. 11, 1996.

LANGDON, Esther Jean. A fixação da narrativa: do mito para a poética da literatura oral. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 13-36, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v5n12/0104-7183-ha-5-12-0013.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. *Ilha* – Revista de Antropologia, v. 8, n. 1/2, p. 162-183, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18229/17094>. Acesso em: 23 maio 2020.

LAUNEY, Nicole; PLATIEL, Suzy. Vitalité du conte: à l'école du conte oral, en Guyane – Ou comment s'appuyer sur la tradition orale pour développer la sociabilité et les structures mentales des enfants. *Synergies France*, n. 7, p. 137-144, 2010. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/France7/nicole.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

LEPE, Esther Márquez *et al.* *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Madrid: Catarata, 2012.

LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos*. 9. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

MACEDO, Lídia; SPERB, Tania Mara. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 12, n. 3, p. 233-241, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2007000300005. Acesso em: 23 maio 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 23 maio 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1, p. 1-21, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/9048/6646>. Acesso em: 23 maio 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 65-82, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00065.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

MACHADO, Regina. *Acordais – fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MACHADO, Regina. O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor. *Revista Ideias*, São Paulo, n. 13, p. 109-115, 1992.

MALLAN, Kerry. *Children as storytellers*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1992.

MATTINGLY, Cheryl. Therapeutic Emplotment. *Social Science and Medicine*, v. 38, n. 6, p. 811-822, 1994.

MATO, Daniel. *Narradores en acción – problemas epistemológicos, consideraciones teoricas y observaciones de campo en Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia/Fundación Latino, 1992.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Crianças e narrativas: modos de lembrar e compreender o tempo na infância. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 325-338, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/04.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

MESMIN, Claude *et al.* *Psychothérapie des enfants de migrants*. Paris: La Pensée Sauvage, 1995.

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. *Ruptures scolaires – l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF, 2012.

MONTANDON, Cléopâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Tatiane/Documents/Downloads/1631-4619-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2020.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (org). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

NARANJO, Javier. *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. São Paulo: Foz, 2013.

NATHAN, Tobie. *L'influence qui guérit*. Paris: Odile Jacob, 2001.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 120-132, 2012.

OLIVEIRA, Maria Terezinha E. *Crianças narradoras e suas vidas cotidianas*. Rio de Janeiro: Rovele, 2011.

OPIE, Iona Archibald; OPIE, Peter. *The Lore and Language of Schoolchildren*. London: Oxford University Press, 1959.

PALLEIRO, María Inés. *Nuevos estudios de narrativa folklórica*. Buenos Aires: RundiNuskín Editor, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas de criança sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345/pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/14416/8333>. Acesso em: 23 maio 2020.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo. *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013, p. 37-58.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006. Acesso em: 23 maio 2020.

PLATIEL, Suzy. L'enfance face au conte. *Cahiers de Litterature Orale – Le Temps de l'enfance*, Paris, INALCO, n. 33, p. 55-74, 1993. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00606144/document>. Acesso em: 23 maio 2020.

RAPOSO, Paulo. No Performance's Land? Interrogações contemporâneas para uma teoria da performance. In: RAPOSO, Paulo *et al.* (org.). *A terra do não lugar diálogos entre antropologia e performance*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a09v2691.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

RICŒUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papirus, 1995.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

ROSALDO, Renato. Ilongot Hunting as Story and Experience. In: TURNER, Victor Witter; BRUNER, Edward (org.). *The Anthropology of Experience*. Urbana: University of Illinois Press, 1986. p. 97-138.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Infância (in) visível*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SCHECHNER, Richard. Magnitudes of Performance. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward (ed.) *The Anthropology of Experience*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1986.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. New York and London: Routledge, 1988.

SCHECHNER, Richard. Victor Turner's Last Adventure. In: TURNER, Victor. *The Anthropology of Performance*. 2. ed. New York: PAJ Publications, 1992.

SCHECHNER, Richard; ICLE Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade, O que pode a performance na educação. Uma entrevista com Richard Schechner. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre: v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em: 23 maio 2020.

SCHECHNER, Richard. *The Anthropology of Performance*. 2. ed. New York: PAJ Publications, 1992.

SILVA, Rita de Cácia Oenning da. Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção fílmica com crianças pequenas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1069-1088, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1069/pdfa>. Acesso em: 23 maio 2020.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p.37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 23 maio 2020.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./ dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>. Acesso em: 23 maio 2020.

SOUZA, Gláucia Regina Raposo. de. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

SUNDERLAND, Margot. *O valor terapêutico de contar histórias para as crianças, pelas crianças*. São Paulo: Cultrix, 2005.

TATAR, Maria. *Contos de Fadas*. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

TIERNO, Giuliano; LIESENFELD Leticia. *Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje*. São Paulo: Casa Tombada, 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./ dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

TURNER, Victor. *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. New York: Cornell University Press, 1974.

TURNER, Victor. Social Dramas and Stories about Them. In: MITCHELL, William John Thomas (org.). *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1981. p. 137-164.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Infâncias (in)visíveis*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007.

VASSEUR, Marie-Thérèse. En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français. *Linx*, 49, p. 125-140, 2003.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

XAVIER FILHA, Constantina. Ver e 'desver' o mundo em pesquisas com crianças. *Textura*, n.32, p. 45-63, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1245/934>. Acesso em: 23 maio 2020.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

Crianças contadoras de histórias

Luciana Hartmann é uma mulher da palavra, em suas múltiplas acepções. Ela conta, escuta, escreve, tece afetos e saberes, alinha contextos e sujeitos, urde uma trama complexa entre estudantes de graduação e pós-graduação, acadêmicos de diversos campos do conhecimento, professoras da Educação Básica e crianças: muitas crianças! Crianças atravessadas por diferentes conjunturas e que têm histórias e narrativas próprias, escutadas atentamente pelos olhos verdes e curiosos de Luciana, que as compartilha conosco de modo generoso. Adultos que somos, desaprendemos a aprender como as crianças: pela observação e pela escuta atentas do outro. Luciana, ao longo de seu trabalho amoroso e engajado com as infâncias, nutre os adultos. Luciana é uma professora-contadora, mais do que uma antropóloga-pesquisadora: sua função excede em muito aquela à qual se propõe a academia, porque constrói, por meio de seu trabalho criterioso e minimalista nas “pequenas antropologias”, relações estéticas que hibridizam arte, antropologia e educação. Suas investigações são fortemente imbricadas com suas funções docentes e aí percebemos um ciclo profícuo e orgânico entre ensino, pesquisa e extensão que poucos docentes universitários conseguem efetivar. O trabalho de Luciana traz as vozes, as imagens e os mundos simbólicos das crianças para lembrar a nós, adultos, da humanidade singela de olhos que escutam. E essa me parece uma necessidade premente nos dias que vivemos: escutar palavras com os olhos.

Taís Ferreira, professora da Faculdade de Educação da UFRGS

Foto ao fundo:

Pilares do ICC/UnB.
Por Júlio Minasi.



EDITORA



UnB

ISBN 978-65-5846-151-7



9 786558 461517