

Boitatá

revista

REVISTA DO GT DE LITERATURA ORAL E POPULAR DA ANPOLL

ISSN 1980 - 4504
NÚMERO 20 (JUL-DEZ) 2015



Organização

Dra. Luciana Hartmann (UnB)

Edição

Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (UFRGS)
Dr. Frederico Fernandes (UEL)

Editoria técnica e revisão

Doutoranda Cristina Mielczarski dos Santos (UFRGS)
Mestre Laura Regina dos Santos Dela Valle (UFRGS)



REVISTA DO GT DE LITERATURA ORAL E POPULAR DA ANPOLL

Revista Boitatá é uma publicação semestral, de acesso livre, do GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL)

GT LITERATURA ORAL E POPULAR

BIÊNIO 2014/2016

COORDENADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros
Universidade Federal do Pampa
veralcmedeiros@gmail.com

VICE-COORDENADOR:

Prof. Dr. José Guilherme Fernandes
Universidade Federal do Pará
mojuim@uol.com.br

SECRETÁRIA:

Dra. Mauren Pavão Przybylski
Universidade Estadual da Bahia
maurenpavão@gmail.com



REVISTA DO GT DE LITERATURA ORAL E POPULAR DA ANPOLL

ISSN 1980 - 4504

NÚMERO 20 (JAN-JUL) 2015

Narrativas orais infantis



EXPEDIENTE

EDIÇÃO

Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (UFRGS)
Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL)

EDITORIA TÉCNICA

Doutoranda Cristina Mielczarski dos Santos (UFRGS)
Mestra Laura Regina dos Santos Dela Valle (UFRGS)

ORGANIZAÇÃO

Luciana Hartmann (UnB)

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Alai Garcia Diniz
Universidade Latino Americana/Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Anna Christina Bentes
Universidade Estadual de Campinas

Dra. Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira
Universidade Federal da Grande Dourados

Dra. Cláudia Neiva de Mattos
Universidade Federal Fluminense

Dra. Edil Silva Costa
Universidade Estadual da Bahia

Dra. Eliana Mara de Freitas Chiossi
Universidade Federal da Bahia

Dr. Eudes Fernando Leite
Universidade Federal da Grande Dourados

Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes
Universidade Estadual de Londrina

Dra. Ivete Walty
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. J. J. Dias Marques
Universidade do Algarve (Portugal)

Dra. Jorge Carlos Guerrero
University of Ottawa (Canada)

Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes
Universidade Federal do Pará

Dr. Luiz Roberto Cairo
Universidade Estadual Paulista (Assis)

Dra. Maria das Dores Capitão Vigário Marchi
Universidade Federal da Grande Dourados

Dra. Josebel Akel Fares
Universidade Estadual do Pará

Dra. Lisana Bertussi
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Maria do Socorro Galvão Simões
Universidade Federal do Pará

Dr. Mário Cezar Silva Leite
Universidade Federal de Mato Grosso

Dr. Piers Armstrong
University of California (Estados Unidos)

Dr. Sílvio Renato Jorge
Universidade Federal Fluminense

Dra. Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina

PARECERISTAS DESTE NÚMERO

Alai Garcia Diniz
Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Bittencourt Flach
Faculdade Porto-Alegrense

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Andréa do Nascimento Mascarenhas Silva
Universidade do Estado da Bahia

Andréa Betânia da Silva
Universidade do Estado da Bahia

Dejair Dionisio
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Frederico Augusto Garcia Fernandes
Universidade Estadual de Londrina

Luciana Hartmann
Universidade de Brasília

Luciana Brito
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Mara Pacheco
Universidade Estadual de Londrina

Maria Carolina de Godoy
Universidade Estadual de Londrina

Mauren Pavão Przybylski
Universidade do Estado da Bahia

Vera Lúcia Cardoso Medeiros
Universidade Federal do Pampa

Sigríd Renaux
Universidade Federal do Paraná

Sônia Aparecida Vido Pascolati
Universidade Estadual de Londrina

Vanusa Mascarenhas
Universidade do Estado da Bahia

CRÉDITOS DA IMAGEM DE CAPA

Desenho de Luiza Hartmann e Sá
Acervo pessoal de Luciana Hartmann
Edição de Laura Regina dos Santos Dela Valle

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecário – Marcos Moraes – CRB: 9/1701

Narrativas orais infantis: GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística – ANPOLL / Organizadora: Luciana Hartmann. Editores: Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Frederico Augusto Garcia Fernandes. Editoras técnicas: Cristina Mielczarski dos Santos, Laura Regina dos Santos Dela Valle. – Londrina, v. 20, jul./dez., 2015. – 1 v. p. 346.

Semestral, jul./dez., 2015.

ISSN 1980-4504

1. Literatura – Periódicos. 2. Boitatá – Periódicos. I. Tettamanzy, Ana Lúcia Liberato II. Fernandes, Frederico Augusto Garcia. III. Universidade Estadual de Londrina.

CDU 821

CDD 800

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

| | |
|-----------------------|----|
| Luciana Hartmann..... | 08 |
|-----------------------|----|

SEÇÃO TEMÁTICA

HORIZONTES DA AUTORIA INFANTIL: AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA

| | |
|------------------------|----|
| Gilka Girardello | 14 |
|------------------------|----|

LOS CAMINOS DEL BOSQUE Y SUS ECOS EN VOCES INFANTILES: DE LAS AGUJAS Y ALFILERES A LA FUGA MÁGICA

| | |
|---------------------------|----|
| María Inés Palleiro | 28 |
|---------------------------|----|

EQUILIBRISTAS, VIAJANTES, PRINCESAS E POETAS: PERFORMANCES ORAIS E ESCRITAS DE CRIANÇAS NARRADORAS

| | |
|------------------------|----|
| Luciana Hartmann | 48 |
|------------------------|----|

SOBRE CONTAR E OUVIR VERDADES E MENTIRINHAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVAS A PARTIR DE LIVROS INFANTIS E BRINCADEIRAS EM UMA SALA DE AULA

| | |
|-----------------------|----|
| Guilherme Fians | 68 |
|-----------------------|----|

A RODA, A CRIANÇA E A HISTÓRIA: COMPOSIÇÕES DA AUTORIA INFANTIL

| | |
|--|----|
| Karin Cozer de Campos e Gilka Girardello | 89 |
|--|----|

VOZES INFANTIS: CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO ENVELHECIMENTO HUMANO E DA PESSOA IDOSA

| | |
|---|-----|
| Francisane Nayare de Oliveira Maia e Ana Paula Cordeiro | 102 |
|---|-----|

COMPARTILHAMENTOS ENTRE NARRATIVAS FÍLMICAS INFANTES E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

| | |
|--|-----|
| Vivien Kelling Cardonetti e Marilda Oliveira de Oliveira | 124 |
|--|-----|

CRIANÇA CONSELHEIRA: A CRIAÇÃO DE ROTEIROS CINEMATOGRAFICOS A PARTIR DAS NARRATIVAS ORAIS INFANTIS

| | |
|-------------------------------|-----|
| Tiago de Brito Cruvinel | 146 |
|-------------------------------|-----|

SOBRE O IMAGINÁRIO INFANTIL: CONEXÕES COM A OBRA DE ANTOINE SAINT-EXUPÉRY – O PEQUENO PRÍNCIPE

| | |
|--|-----|
| Leonardo Augusto Verde Charréu, Ana Cláudia Barin e Rafael Dolinski Aranha | 157 |
|--|-----|

SEÇÃO LIVRE

| | |
|---|-----|
| DISCURSO ARDILOSO EM “ANTIPERIPLEIA”, DE GUIMARÃES ROSA Alexandre Vilas Boas da Silva e Marcelo Rodrigues Jardim | 170 |
| CONTORNOS DAS IMAGENS INFANTIS NAS MEMÓRIAS DE PEDRO NAVA Maria Alice Ribeiro Gabriel e Luciane Alves Santos | 186 |
| A TRADIÇÃO POPULAR NORDESTINA NA OBRA AUTO DA COMPADECIDA DE ARIANO SUASSUNA Elen Karla Sousa da Silva e Sebastião Marques Cardoso | 196 |
| VOZES EM EVIDÊNCIA: NARRATIVAS ORAIS E CULTURA POPULAR EM VOLTA GRANDE-BAHIA Carlene Vieira Dourado | 213 |
| REMINISCÊNCIAS DE UMA BRINCADEIRA: AS CANTIGAS DE RODA COMO CANTOS DE TRABALHO E DE LAZER Edil Silva Costa e Eliane Bispo de Almeida Souza | 233 |
| A IMAGEM CANTADA: ABOIO E CANTIGAS, DE HUMBERTO MAURO Thalles Gomes | 247 |
| DUAS NARRATIVAS SOBRE LAMPIÃO: A VOZ CRÍTICA E DISSONANTE DE ANTÔNIO FRANCISCO Felipe Gonçalves Figueira | 264 |
| AS NARRATIVAS ORAIS E A FORMAÇÃO DO LEITOR Nilo Carlos Pereira de Souza | 286 |
| SURREALISMO ETNOGRÁFICO: BASE EPISTEMOLÓGICA PARA A PESQUISA EM ARTES CÊNICAS Vagner de Souza Vargas e Denise Marcos Bussoletti | 301 |
| A LITERATURA ORAL: ESTRATÉGIAS PARA AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA Rita de Cássia M. Alcaraz, Aparecido Vasconcelos de Souza e Tânia Mara Pacífico ... | 317 |
| CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA FICCIONAL NA SUPERAÇÃO DO RACISMO E NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS CURRÍCULOS Eugenia da Luz Silva Foster, Piedade Lino Videira e Elivaldo Serrão Custódio | 331 |

Apresentação

Que histórias as crianças contam? Quem ouve suas histórias? Quais os temas privilegiados pelas crianças? Como os pequenos narradores performatizam suas histórias? Esses foram alguns dos questionamentos que impulsionaram a organização dossiê temático do número 20 da Revista Boitatá, intitulado “Narrativas Oraís Infantis”. O dossiê parte da constatação de 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”.

Procurando inverter ou reinventar essa perspectiva, este dossiê propõe uma abordagem privilegiada da infância que fala, pensa, age, cria e performatiza, através de narrativas oraís, 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”. Um desses pequenos mundos é apresentado no desenho que ilustra a capa deste número, de autoria de Luiza Hartmann e Sá, uma menina de 10 anos de idade que não apenas desenha, mas inventa, escreve e conta suas próprias histórias.

Embora a participação das crianças em diferentes esferas da vida social já venha sendo estudada há algum tempo, frequentemente acontecia de forma isolada, sem maior impacto na concepção de uma epistemologia da infância que permitisse conceber verdadeiramente o protagonismo de meninas e meninos. O historiador francês Philippe Ariès, com sua *História Social da Família e da Criança*, 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 dele pesquisadores de outras 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. Dentre esses, poderíamos mencionar os filósofos Walter Benjamin e Merleau-Ponty, a antropóloga Margaret Mead, a

pediatra e psicanalista Françoise Dolto, o pediatra e pedagogo Janusz Korczak e, no Brasil, o educador Paulo Freire.

No que tange ao campo de estudos da oralidade e das literaturas tradicionais e populares, historicamente a criança apenas em raras situações foi considerada como narradora legítima ou confiável. É interessante constatar, no entanto, que o folclorista Câmara Cascudo registra, em 1946, em *Contos Tradicionais do Brasil*, narrativas contadas pelo próprio filho Fernando Luís, de doze anos. Ao não o diferenciar dos demais narradores escutados, notadamente idosos, Câmara Cascudo demonstra uma valorização da voz infantil sem, porém, dedicar-lhe uma atenção especial. Avançando nessa perspectiva, encontramos o casal britânico Iona e Peter Opie, que na mesma década de 1940 inicia pesquisa pioneira de escuta e coleta de formas orais compartilhadas pelas crianças em parques, ruas e escolas da Grã-Bretanha. Seu 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 registrado, mas também pela metodologia utilizada. Outra pesquisadora que se notabiliza neste 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 ao longo das décadas seguintes, não apenas entre os Sanan, mas 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, através destes, na formação da própria identidade da criança. Já na década de 70 o também francês Claude Gaignebet aventura-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 “micro-sociedade infantil” através de quadrinhas, contos, adivinhas e brincadeiras.

Muito embora esses sejam exemplos de reconhecidas pesquisas sobre narrativas orais infantis em diferentes contextos, chama a 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, dentre os mais de 30 artigos da coletânea recentemente lançada *Contaçon 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 este é um campo ainda a ser explorado. O que se percebe é que a criança paulatinamente deixa de ser um mero objeto de estudo e passar a ser encarada como sujeito, 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 das crianças tornam-se fundamentais. É nessa perspectiva que o presente dossiê se apresenta. A criança deixa de ser apenas personagem ou ouvinte e passa a ser, também, narradora de suas próprias histórias.

Para abordar esta perspectiva que, como vimos acima, ainda é relativamente recente e pouco explorada, convidamos duas pesquisadoras com larga experiência nas interfaces dos estudos entre oralidade e infância. A professora e contadora de histórias Gilka Girardello, da UFSC, abre esse número da Boitatá com o artigo intitulado “**Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura**”, no qual propõe três aproximações ao tema da autoria narrativa infantil, a partir de um conjunto de referências teórico-metodológicas e experiências de pesquisa, voltando-se principalmente para a valorização da oralidade das crianças em contextos educativos. Entre os pressupostos do texto está a noção de que também pela voz de suas crianças as culturas falam. A segunda convidada é a pesquisadora do CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) na Seção de Folclore da Universidade de Buenos Aires, Maria Inés Palleiro. Em seu artigo “**Los caminos del bosque y sus ecos em voces infantiles: de las agujas y alfileres a la fuga mágical**”, María Inés compara relatos folclóricos contados por crianças com registros escritos e mediatizados das matrizes de “Chapeuzinho Vermelho” e “Branca de Neve”, reconhecendo nestes estilos de narração diferenciados.

Na sequência, o dossiê apresenta quatro artigos que, embora utilizem abordagens distintas, adotam como campo empírico a escola. Em “**Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras**”, Luciana Hartmann parte de narrativas registradas durante pesquisa etnográfica, em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília-DF, para discutir as diferentes estratégias utilizadas pelas crianças para expressarem e compartilharem suas experiências através de performances orais e escritas. Já Guilherme Fians, em

seu artigo **“Sobre contar e ouvir verdades e mentirinhas: considerações sobre narrativas a partir de livros infantis e brincadeiras em uma sala de aula”** discute as narrativas orais elaboradas por crianças por meio de uma etnografia realizada com alunos de três a sete anos de idade de uma escola no Rio de Janeiro, problematizando as distinções entre as narrativas que são consideradas “de verdade” e aquelas que são “de mentirinha”. O conceito de autoria infantil é analisado por Karin Cozer de Campos e Gilka Girardello em **“A roda, a criança e a história: composições da autoria infantil”**, que objetiva conhecer e compreender os processos de produção narrativa das crianças no espaço escolar e, assim, pensar sobre como estimulá-las a contar histórias em tal ambiente. As autoras tomam como referência um repertório de narrativas orais produzidas no contexto de uma pesquisa que envolveu rodas de narração de histórias com crianças entre cinco e seis anos de idade, que estudavam no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Em **“Vozes infantis: concepções de crianças da educação infantil acerca do envelhecimento humano e da pessoa idosa”**, Francisane Nayare de Oliveira Maia e Ana Paula Cordeiro investigam as concepções de crianças entre quatro e cinco anos de idade, matriculadas numa instituição de Ensino do município de Marília - SP, acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano.

Dois artigos abordam ainda a interessante relação entre infância, oralidade e cinema. Em **“Compartilhamentos entre narrativas fílmicas infantis e experiência educativa”**, Vivien Kelling Cardonetti e Marilda Oliveira de Oliveira propõem a produção de diferentes fluxos de pensamentos a partir de três encontros fílmicos em que a criança se faz presente. As problematizações suscitadas a partir do cruzamento das narrativas infantis nos filmes “Los colores de las flores” (2011), “A Invenção de Hugo Cabret” (2011) e “O Balão Branco” (1995), segundo elas, potencializam o esboço de outras possibilidades de atuar, simulando diferentes modos de ser e desenhando singulares formas de pensar a experiência educativa. Tiago de Brito Cruvinel, por sua vez, discute a criação de personagens-crianças, em roteiros cinematográficos, a partir da aproximação do adulto com as narrativas orais infantis. Em **“Criança conselheira: a criação de roteiros cinematográficos a partir das narrativas orais infantis”**, o autor aposta em dois mecanismos metodológicos para auxiliar roteiristas e diretores em seus roteiros: a consulta à criança (*criança conselheira*) e o compartilhamento de vivências em oficinas teatrais.

Com o artigo **“Sobre o imaginário infantil: conexões com a obra de Antoine Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe”**, Ana Cláudia Barin, Leonardo Augusto Verde Charréu e Rafael Dolinsky Aranha finalizam o dossiê temático. Os autores partem de um relato sobre aulas da

disciplina *Arte na Infância e Adolescência*, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, para traçar conexões com o imaginário infantil a partir do livro de Antoine Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*.

A **Seção Livre** traz contribuições para o campo das poéticas orais em seus profícuos diálogos com a literatura escrita, a cultura popular, a história, a educação, as artes cênicas e o cinema. A Seção é aberta com “**Discurso ardiloso em ‘Antiperipleia’, de Guimarães Rosa**”, artigo de Alexandre Vilas Boas da Silva e Marcelo Rodrigues Jardim. Nele os autores procuram mostrar como pode estar presente no conto “Antiperipleia” um discurso ardiloso, ou persuasivo, por parte do narrador, que passa a ser sujeito do discurso ao invés de objeto de observação passivo.

A cultura popular é tematizada em cinco artigos da seção. No ensaio “**Contornos das imagens infantis nas memórias de Pedro Nava**”, Maria Alice Ribeiro Gabriel e Luciane Alves Santos examinam o papel das narrativas populares como componente essencial na construção das lembranças de infância do escritor. Em “**A tradição popular nordestina na obra ‘Auto da Compadecida’, de Ariano Suassuna**”, Elen Karla Sousa da Silva e Sebastião Marques Cardoso investigam a cultura popular nordestina através das marcas da tradição oral nessa obra de Suassuna. Tratando das visões e considerações sobre o conceito de cultura popular em diversas épocas e contextos, o artigo “**Vozes em evidência: narrativas orais e cultura popular em Volta Grande - Bahia**”, de Carlene Vieira Dourado, analisa narrativas orais e modos de vida da comunidade de Volta Grande procurando compreendê-las como elementos constitutivos da identidade e da cultura popular do grupo. A arte de cantar versos por um grupo de pessoas da comunidade rural de Monte Alegre, Rio Real - Bahia é investigada em “**Reminiscências de uma brincadeira: as cantigas de roda como cantos de trabalho e de lazer**”, de Edil Silva Costa e Eliane Bispo de Almeida Souza, artigo que busca compreender o porquê da permanência dessas cantigas na memória dos moradores mais velhos dessa comunidade, bem como suas atualizações e sentidos. Thales Gomes, em “**A imagem cantada: Aboio e cantigas, de Humberto Mauro**”, busca construir uma reflexão acerca da representação cinematográfica dos aboios no curta-metragem *Aboio e Cantigas* (1954) de Humberto Mauro, analisando as inter-relações estéticas e sociais entre a obra do cineasta e a cultura popular brasileira.

Uma análise dos folhetos de cordel “A saga de um prefeito e o bando de Lampião” (2011) e “O ataque de Mossoró ao bando de Lampião” (2006), escritos por Antônio Francisco (1949), é proposta por Felipe Gonçalves Figueira no artigo “**Duas narrativas sobre Lampião: a voz crítica**”

e dissonante de Antônio Francisco". Já a confluência entre os processos de formação do leitor e o uso da literatura oral no âmbito educacional é tema do artigo "**As narrativas orais e a formação do leitor**", de Nilo Carlos Pereira de Souza. Em "**Surrealismo etnográfico: base epistemológica para a pesquisa em artes cênicas**", Vagner de Souza Vargas e Denise Marcos Bussoletti apresentam o surrealismo etnográfico como uma proposta para o desenvolvimento de investigações no campo das artes.

Os dois artigos que encerram o número 20 da Revista Boitatá têm como foco a implementação das temáticas étnico-raciais e indígenas na escola, abordando a relevância da oralidade nesse contexto. "**A literatura oral: estratégias para afirmação da cultura afro-brasileira, africana e indígena**", de Rita de Cássia M. Alcaraz, Tânia Mara Pacifico e Aparecido Vasconcelos de Souza, parte da coleta de dados em uma escola estadual na cidade de Curitiba - Paraná, nas séries iniciais do ensino fundamental II, para analisar a importância da contação de histórias para a efetivação do artigo 26-A da LDB, alterado pela obrigatoriedade da Lei 10.639, de 2003 e modificado pela Lei 11.645, de 2008. Finalmente, o artigo de Eugénia da Luz Silva Foster, Piedade Lino Videira e Elivaldo Serrão Custódio, "**Contribuições da narrativa ficcional na superação do racismo e na implementação da Lei nº 10.639/2003 nos currículos**", reflete sobre o lugar que as narrativas ficcionais usadas na escola ocupam no reforço e perpetuação do racismo. Os autores avaliam as possibilidades de superação do racismo pela via da inclusão da oralidade relativa à cultura de matriz africana no currículo, também no âmbito da lei n. 10.639/2003.

Com essa riqueza de enfoques, esperamos que os artigos desta edição despertem novas escutas, reflexões e inspirações às leitoras e leitores da Boitatá.

Luciana Hartmann

Brasília, no janeiro chuvoso de 2016.

SEÇÃO TEMÁTICA

HORIZONTES DA AUTORIA INFANTIL: AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA

Gilka Girardello¹

RESUMO: O artigo propõe três aproximações ao tema da autoria narrativa infantil, a partir de um conjunto de referências teórico-metodológicas e experiências de pesquisa, e voltando-se principalmente para a valorização da oralidade das crianças em contextos educativos. Entre os pressupostos do trabalho está a noção de que também pela voz de suas crianças as culturas falam. Uma primeira abordagem centra-se na relação entre autoria narrativa infantil e ludicidade, a partir principalmente da obra de Vivian Gussin Paley. O segundo foco é a relação entre autoria narrativa infantil e compartilhamento cultural, discutida a partir da metodologia de criação de performances narrativas em escolas públicas desenvolvida pela Companhia PingChong de Nova York. O terceiro foco são as dimensões estético-poéticas da autoria narrativa infantil, a partir do trabalho de oficinas de criação de histórias de Lucy Calkins. A conclusão destaca a importância de que a educação escolar abra-se mais plena e criteriosamente à narração oral das crianças, pelo valor formativo e cultural dessa prática.

Palavras-chave: Autoria. Narrativa. Oralidade. Crianças. Educação.

ABSTRACT: This article proposes three approximations to the issue of children's narrative, based on a variety of theoretical-methodological references and research experiences and focuses mainly on the valorization of children's orality in educational contexts. One of the presumptions of the work is the concept that cultures also speak through the voices of children. A first approach focuses on the relationship between narrative authorship and playfulness, based mainly on the work of Vivian Gussin Paley. The second focus is the relationship between children's narrative authorship and cultural sharing, presented in a discussion based on a methodology for the creation of narrative performances in public schools realized by the PingChong Company of New York. The third focus is the aesthetic-poetic dimensions of children's narrative authorship, based on story-creation workshops organized by Lucy Calkins. The conclusions highlight the importance that school education be more completely open to children's oral narration, while maintaining certain criteria, because of the educational and cultural value of this practice.

Keywords: Authorship. Narrative. Orality. Children. Education.

Se perguntarmos a uma criança: *Quem é você?* - ela nos dirá seu nome. Mas, se apurarmos a escuta, sintonizando a atenção para uma dimensão mais profunda de quem é aquela criança, é muito possível que ela comece a nos contar uma história. Afinal, a identidade de cada um de nós é sempre um tecido de histórias narradas, como ensinou Paul Ricoeur (1995). Este trabalho, assim, recebe sua inspiração do desejo de valorizar a importância de favorecermos a autoria narrativa das crianças e, sobretudo, de ouvirmos - enquanto cultura - as histórias que as crianças têm para nos

¹ Doutora em Ciências da Comunicação com Pós-Doutorado em Educação. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sala 315 Bloco D, Campus Trindade, UFSC, Florianópolis/SC. E-mail: gilka@floripa.com.br

contar. Isto porque também pela voz de suas crianças as culturas falam, e a voz dos pequenos é também a voz de suas culturas, mesmo quando pouco ouvida ou silenciada.

A ênfase aqui está no valor da criação de narrativas orais para a formação e a educação das crianças, especialmente em contextos de diversidade cultural, e detendo-me especialmente em alguns autores e experiências estudados em uma pesquisa iniciada em 2010 e ainda em andamento². Dada a riqueza crescente da produção contemporânea em torno do tema, este artigo busca ajudar a delinear alguns possíveis horizontes de abordagens para o estudo da autoria narrativa infantil no campo da educação. Para tratar do assunto, será inevitável narrar também um pouco, relatar episódios ligados às histórias contadas por crianças, tanto em contextos de pesquisa e educação, como na vida cotidiana.

Começo então já contando um caso de experiência pessoal: uma menina brasileira de 4 anos estava certo dia mergulhada na banheira, com a mãe fazendo qualquer coisa por perto. Essa mãe era uma professora, portanto estava sempre cansada, e aproveitava a hora de botar a menina na cama para deitar ao lado dela e ler em voz alta os livros de que ela própria gostara quando criança. Nessa época o livro que a mãe estava lendo para a filha, noite após noite, era “Os Doze Trabalhos de Hércules”, de Monteiro Lobato, adaptando-o à idade da menina enquanto lia (nisso seguindo conselhos do próprio Lobato). Dentro da banheira, a menina brincava com um Batman de plástico, até que perguntou à mãe:

– Mãe, quem é mais poderoso, o Batman ou o Hércules?

– Acho que o Hércules, porque afinal ele é um semideus, e o Batman é só um homem – respondeu a mãe.

Em seguida, porém, com receio de ter soado categórica demais na afirmação da existência dos personagens, a mãe fez uma ressalva:

– Mas tu sabes que eles não existem *de verdade*, né? Que eles são só histórias.

– Sei – disse a menina – *e lá no mundo deles eles dizem que nós somos só histórias!*

Este diálogo nos ajuda a afirmar um pressuposto deste artigo: a capacidade sempre surpreendente de as crianças refletirem e traçarem hipóteses sobre a tensão e a interpenetração entre real e imaginário.

Venho examinando as circunstâncias contemporâneas da imaginação e do imaginário infantis há cerca de 20 anos, desde uma pesquisa em que acompanhei as histórias que contavam

² Cultura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático I e II (Fulbright/Capes, 2010; UFSC, 2012-2016)

oralmente as crianças de uma comunidade pesqueira relativamente isolada, em Santa Catarina, onde a TV tinha acabado de chegar (GIRARDELLO, 1998). Meu objetivo era compreender de que forma a tradição oral e as referências da televisão se articulavam no imaginário daquelas crianças. Por meio das histórias que elas narravam, ficou claro que os mais idosos da comunidade mostravam-se reticentes a contar aos jovens suas memórias e relatos tradicionais, em razão dos rápidos processos de modernização que lhes faziam duvidar do valor de seus saberes. E o esquecimento das histórias do passado social e familiar, que permitiriam às crianças dialogar com o imaginário da televisão a partir de uma plataforma subjetiva mais firme, representaria um risco de empobrecimento cultural. Uma conclusão da pesquisa foi que o estímulo e a atenção dados à produção narrativa das crianças podem ajudar a reverter a tendência à perda. Quando têm espaços e tempos sociais para reelaborar sua experiência, através da brincadeira, da narrativa e da criação, as crianças desequilibram as possíveis tendências ao silenciamento cultural.

Existe um paralelo histórico entre a valorização do estatuto artístico da narração oral, ocorrido a partir dos anos 1980 (ALCOFORADO, 1999) e a valorização da criação oral de histórias pelas crianças. Também esta vem recebendo mais atenção dos estudiosos nas últimas décadas, muito em razão da ênfase na agência infantil que caracteriza os chamados “Novos Estudos da Infância”, a partir dos anos 1980, e particularmente após a Convenção sobre os Direitos da Criança firmada pela ONU em 1989. A experiência de inventar histórias na infância, porém, vem sendo explorada em obras de pensadores e artistas há muito mais tempo, inclusive a partir de registros baseados na memória pessoal. Afinal, a narrativa é uma das formas que assume a imaginação das crianças, essa força criadora tão vigorosa (VIGOTSKI, 2009). Italo Calvino, por exemplo, contava que, quando criança, antes de saber ler, inventava enredos para as imagens das histórias em quadrinho que via no jornal (CALVINO, 1990).

Criar histórias é uma necessidade humana, tanto assim que há quem diga que nossa espécie bem poderia se chamar *homo narrans*. Tecer narrativamente e compartilhar as experiências vividas ou imaginadas, inclusive nas conversas cotidianas, nos ajuda a entender ou elaborar fatos ou emoções que nos comovem. A necessidade especial de histórias que as crianças têm é o tema de um livro que inicia com o caso de um menino, Anthony. Esse menino contou na sala de aula a história de uma estrela do mar que tinha subido pelo ralo da banheira em sua casa. Diante das risadas irônicas das outras crianças, dizendo que aquilo era impossível, a professora afirmou categoricamente: "Eu sei disso e vocês também sabem. Mas o Anthony precisa da história dele",

provocando o sorriso aliviado do menino e a aceitação dos colegas, que também conheciam por experiência própria a fluidez dos limites entre fato e imaginação (DYSON; GENISHI, 1994, p. 2).

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. Seguimos, então, discutindo alguns aspectos da autoria narrativa infantil.

1 Autoria Narrativa Infantil e Ludicidade

Para as crianças, contar histórias possui uma dimensão de brincadeira. O desenvolvimento narrativo, desde os primeiros anos de vida, ocorre por meio do *jogo de contar* (PERRONI, 1992), em que a criança tenta contar alguma coisa, usando as poucas palavras que conhece "*o gato!...*" e o adulto responde, provocando, sugerindo, perguntando "*O gato? O que aconteceu com o gato?*", como num divertido pingue-pongue. E o faz-de-conta infantil, a brincadeira dramática que povoa o cotidiano das crianças, está diretamente ligada à criação narrativa e à ludicidade verbal (VIGOTSKI, 2009). Levar em conta a dimensão lúdica, portanto, é vital para abrir espaço à autoria narrativa das crianças.

Uma das autoras que considero mais inspiradoras para a relação narrativa/infância na educação é Vivian Gussin Paley (PALEY, 1991; 2005). Em seus muitos livros e artigos, ela reflete sobre experiências cotidianas de professores de crianças pequenas, em textos marcados por sensibilidade, poesia e uma crença inabalável no poder e na importância do faz-de-conta. Para ela, a brincadeira de faz-de-conta é inseparável da criação de histórias pelas crianças: a criança que brinca está sempre inventando enredos, como um dramaturgo, ou tentando se inserir nos enredos propostos pelos colegas. A brincadeira narrativa é uma prática intensamente social, nutrindo-se das colaborações e dos diálogos que ocorrem na cultura da sala de aula. Da leitura de sua obra, fica claro que o faz-de-conta é uma brincadeira, mas é também uma história em forma de ação, assim como a narração de histórias é uma brincadeira em forma narrativa.

Os procedimentos de pesquisa de Vivian Paley se confundem com seu trabalho como educadora, já que sua obra é toda baseada na garantia do espaço e do tempo para que as crianças contem suas histórias na sala de aula, enquanto ela lhes escuta, anota, dialoga com elas, propõe que as crianças as explorem e as encenem em conjunto, sempre no contexto da brincadeira de fantasia. Nesse sentido, ela sugere que a brincadeira narrativa dê o tom também da atividade dos professores. E o convívio escolar, diz ela, precisa ser um espaço “onde cada um possa contar suas histórias, sabendo que elas serão escutadas com atenção e respeito” (PALEY, 1991, p. 148).

A autora salienta a habilidade que as crianças têm de colocar seus pensamentos e sentimentos na forma narrativa, caso tenham um contexto favorável a isso, e a singularidade das criações de cada uma: “Mesmo quando as crianças tomam emprestadas as ideias umas das outras, elas preservam um estilo e um simbolismo tão único quanto suas impressões digitais” (PALEY, 1991, p. 40)³. Percebe-se aí um duplo movimento na autoria narrativa das crianças: elas se apropriam de ideias, palavras e imagens da cultura comum da sala-de-aula – na qual entram também ingredientes da cultura mais ampla –, mas cada uma o faz de modo único, num jogo inerente à autoria narrativa. Está presente no trabalho de Paley, assim, uma concepção muito lúdica de autoria, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social, todos eles mobilizadores da criação de histórias pelas crianças, desde a Educação Infantil.

O vínculo entre o brincar e o contar histórias é ressaltado também pela escritora colombiana Yolanda Reyes. Quando as crianças nas escolas que visita lhe perguntam o que é necessário para ser escritora, ela responde que é preciso brincar muito:

Brincar de fazer de conta: “*Digávamos* que você era o cavaleiro e que este pau era o cavalo e que estávamos passeando e aqui ficava o rio, e, ao lado, era o estábulo. “Conto às crianças que eu, como provavelmente elas fazem agora, me recolhia a brincar sozinha por dias intermináveis, mas que quando comecei a crescer, *e já não era bem-visto brincar e fazer vozes diferentes*, precisei escrever... para continuar falando sozinha. (REYES, 2012, p. 46, grifo meu)

Essa reflexão nos anima a aguçar a crítica a uma escola (e a um mundo) em que “não seja bem visto brincar e fazer vozes diferentes”. A riqueza da oralidade popular precisa vicejar também pela voz das crianças no espaço da escola, para que a escrita literária seja um caminho importante e desejável, mas não o único possível para a manifestação da criação narrativa das crianças.

³ Tradução própria.

2 Autoria Narrativa Infantil e Compartilhamento Cultural

Para ancorar esta discussão na dimensão coletiva e colaborativa da criação e das performances narrativas das crianças, discorro a seguir sobre um projeto bonito, o mais representativo na promoção de narrativas infantis voltadas à exploração da identidade cultural das crianças que conheci durante uma temporada de pesquisa na cidade de Nova York. Refiro-me ao trabalho realizado em escolas públicas pela *PingChong Company*. Fundada há 35 anos por um diretor de teatro e educador social nascido na Chinatown novaiorquina, essa companhia é hoje uma referência muito importante no teatro norteamericano, com a missão de “explorar as intersecções entre raça, cultura, história, arte, mídia e tecnologia no mundo moderno”⁴

Uma das linhas do trabalho desenvolvido pela companhia são oficinas de criação de histórias de vida com crianças em escolas públicas, que incluem performances orais coletivas, em que as próprias crianças narram as histórias que criaram coletivamente, a partir de experiências vividas. O projeto envolve reflexões de ordem estética, subjetiva, cultural e política, e seu foco de trabalho com as crianças é auxiliá-las a desenvolver e relatar narrativas pessoais e apresentá-las em termos cênicos. Neste projeto, a autoria está muito ligada ao compartilhamento das histórias e ao seu poder de criação de comunidades na sala de aula, em que as diferenças sociais e culturais não se confundam com preconceitos, como comenta a coordenadora pedagógica do projeto sobre o que percebe no trabalho com as crianças:

Ao compartilhar suas histórias, você tem autoria sobre elas. Ao contar aquilo que você viveu, você tem autoria sobre aquilo que é, sobre aquela lembrança. Mesmo uma lembrança difícil, daquelas que fazem você chorar até hoje – aquilo faz parte de você, faz de você a pessoa forte, independente, única, que você é hoje. Para as crianças, espero que aquilo fortaleça sua confiança, que ao mesmo tempo crie uma compreensão na sala de aula: “Talvez eu tenha julgado aquele cara por causa do jeito como ele se arruma, das pessoas com quem ele anda...mas agora vejo que ele passou por tanta coisa...então começo a ter um certo nível de confiança e respeito por ele. Especialmente em Nova York, onde as comunidades são tão diversas, onde os jovens dominicanos só andam uns com os outros, os asiáticos só andam uns com os outros, os poloneses só andam uns com os outros. Ao compartilhar histórias, criamos uma comunidade na sala-de-aula.”⁵

⁴ Disponível em: <www.pingchong.org>. Acesso em: 12 abr. 2011.

⁵ Entrevista realizada com Jesca Prudencio, coordenadora do Projeto Educativo *Secret Histories*. Nova York, 23/11/2010.

Ao longo de um semestre, as crianças são conduzidas através de exercícios de partilha de experiências, com o tema “Nossas Vidas Contam Histórias” em que as dimensões estética e lúdica estão sempre muito presentes. Em um deles, por exemplo, *O Jogo do Nome*, cada criança deve perguntar aos pais qual o significado e a história de seu nome, e os compartilha com a turma em um ritual cênico singelo, de ritmos, gestos e palmas. Outro jogo chama-se *Sopra o Vento Norte*: com as crianças em pé em círculo, a professora lê, em voz alta, sínteses de lembranças expressas em oficinas anteriores com outras turmas, como “Mudei de escola e me senti deslocada”. A cada vez que uma criança sente que aquela lembrança contém alguma verdade para si própria, deve trocar de lugar com outra, num jogo cênico com potencial metafórico; depois, todos conversam sobre o exercício, que tem por objetivo explorar a ideia de que apesar de sermos todos diferentes, temos também experiências em comum.

Em outro exercício, a professora pede que as crianças escrevam três frases iniciando com “eu me lembro...”, contando lembranças de momentos que de algum modo transformaram suas vidas – bons ou ruins. A seguir, em roda, cada criança escolhe uma das lembranças para compartilhar em voz alta com os colegas, buscando passar a emoção da lembrança. Por exemplo: “Lembro de uma vez em que me perdi. Eu não conseguia achar a minha avó na multidão de uma grande loja”. A criança pode ler a frase enquanto atravessa o círculo freneticamente, para mostrar o quanto estava assustada. Nas sessões seguintes, as crianças exploram a estrutura dramática das suas histórias, as correspondências entre as lembranças e seus significados, a importância de trabalhar com começos, meios e fins, e com as respostas às questões *O Quê, Quem, Quando, Onde e Por quê*. Brincam com a composição de um “rio da vida”, identificando viradas e momentos cruciais; e com a estrutura de “história-sol, em que a lembrança de um momento-chave seja associada a detalhes que a enriquecem, partindo dela como os raios do sol. Todo esse trabalho de construção narrativa é desenvolvido em parceria com os professores de sala ou de língua materna.

Nas apresentações de encerramento do semestre a que assisti, na escola pública de Park Slope, Brooklyn, em dezembro de 2010, as crianças de duas turmas do sétimo ano apresentaram suas histórias diante dos colegas: a arquibancada estava cheia, com 30 crianças, quase todas negras ou latinas, e incluindo várias meninas com véu muçulmano. No palco, as cenas se sucediam, as crianças lendo um mesmo roteiro numa leitura dramática cênica em que os colegas ajudavam a

criança cuja história pessoal era apresentada, vivendo diferentes personagens, alternando-se nos papéis e na narração. Nem sempre era possível saber a qual das crianças pertenciam originalmente as lembranças que estavam sendo narradas, dada a cumplicidade do jogo e seu caráter de criação colaborativa. Cada criança trouxera alguma coisa ao processo: uma lembrança, um gesto, uma frase, ou uma ideia cênica que pudesse potencializar os significados daquela história para o próprio grupo e para a plateia formada pelos colegas. Os textos eram enxutos e delicados, sempre narrados em primeira pessoa, lidando com temas densos e evidenciando um considerável trabalho de exploração simbólica. Cito aqui as sínteses que anotei de algumas das narrativas das crianças que subiram ao palco naquelas ocasiões:

Os pais brigando na cozinha. Os pais dizem à menina: “Isso não tem a ver com você, querida!” E a menina responde: “Como assim, não tem?! A gente é uma família!!”

Aquela menina que eu gostava, na sexta série...Um dia, me senti muito orgulhoso, por ter conseguido falar com ela por dois segundos.

Meus pais se separaram. Eu lembro de sentir tanta raiva deles dois...Mas aprendi que o amor morre e que às vezes as pessoas têm que seguir caminhos diferentes, mesmo que doa.

As histórias se sucediam no pequeno palco da escola e os colegas as ouviam em silêncio íntimo, cúmplice.

Me despedi do meu avô no aeroporto, sem saber que aquela seria a última vez em que a gente se veria.

Fui comprar roupas com a mãe numa loja: “Mãe, essa é horrível, parece coisa dos anos 60!”

Uma vez tive que operar um tumor no tornozelo, e via fantasmas (os colegas giravam ao redor dele, sinistramente), dizendo: “ninguém mais vai gostar de você!”

Uma vez fui ao Burger King, eu estava brabo com o meu irmão e eu queria que acontecesse uma coisa muito ruim com ele. Ele acabou mesmo sendo levado embora e mataram ele com um tiro.

Nesse último caso, toda a plateia ficou muda, e quando o menino voltou para o seu lugar, várias crianças tocaram o ombro dele, solidárias. Outro grupo de crianças subiu ao palco, falando: “*Eu tenho uma história!*”. Um por um, iam dizendo seus nomes e alguma coisa de que lembravam, histórias em potencial: “*Eu me lembro...da primeira vez que eu me apaixonei...do rosto da minha sobrinha recém-nascida...quando eu quebrei o meu dedo...quando eu perdi um amigo...quando*

fui candidato a presidente do grêmio ... quando meu avô morreu...quando minha melhor amiga brigou comigo...quando eu descobri que era adotado...”. Outro grupo de crianças subiu ao palco, fez uma pequena coreografia com palmas e ritmos, e concluiu em uníssono: “Nós temos histórias pra contar!” E as crianças seguiram se apresentando, falando alto, uma de cada vez:

A minha mãe disse pra mim e pro meu irmão: o Rockwell – nosso cachorro – está doente, vamos ter que botar ele “pra dormir”. Ele é meu amigo, quase meu irmão - e daí que ele é um cachorro? Meu coração ficou oco. A próxima vez que eu vi o meu amigo, meu irmão, minha vida, ele era um montinho de cinzas numa caixa.”

Ao ouvir a história desse menino, um quase adolescente mudando de voz, que tivera a coragem de se mostrar vulnerável, as crianças na plateia ficaram em silêncio, comovidas. Uma das meninas no palco usava o véu muçulmano sobre jeans e botas modernas. Alegre e expressiva, ela fazia todos vibrarem com suas brincadeiras, e pensei em como o convívio com a diferença cultural de fato ajuda a desmanchar os preconceitos. Isto remete à defesa veemente de Edmir Perrotti (1990) sobre a necessidade da diversidade nas escolas, já que as crianças não têm mais o espaço da rua onde a possam viver, e nos sugere o quanto o compartilhamento de histórias pessoais ajuda essa diversidade a se fazer ouvir.

Experiências como essa, de transformação das salas de aula em comunidades narrativas, com seus rituais - formais ou informais - criados pelo próprio grupo com o auxílio de uma mediação sensível, costumam ser muito inspiradoras. O aguçamento à escuta do outro e o movimento de colocar-se no lugar do outro, que a forma narrativa tende a favorecer, contribuem para o desenvolvimento de uma alteridade fraterna e para a superação dos preconceitos. A garantia do tempo para que todos e cada um possam falar é um exercício de democracia. A vontade de contar boas histórias aos colegas pode estimular um sentido de pesquisa nas crianças, capaz de revitalizar memórias tradicionais na família e na comunidade, arejar as páginas dos livros na biblioteca e animar a imaginação criadora de cada um rumo à valorização de experiências marcantes que possam ser recontadas e reinventadas. Os efeitos estéticos das performances, percebidos pelas crianças que escutam os colegas, podem estimulá-las a explorar em si próprias novas possibilidades expressivas e comunicativas, principalmente se o professor ou mediador buscar garantir a qualidade lúdica e experimental do processo, evitando a todo custo a competição e o julgamento.

A partilha das histórias tem valor por si só, se o objetivo é a criação de um estado de *conspiração narrativa*⁶ entre as crianças.

Um pouco de tudo isso ficou evidente, ao final daquela manhã na escola de Park Slope, quando as crianças do último grupo subiram ao palco, e começaram a bater com os pés no chão ritmadamente, como que demarcando seu espaço no mundo: “*Este é meu*”, “*Este é meu*”... e afirmando, todas juntas, por fim: “*Nós temos histórias pra contar!*”

3 Autoria Narrativa Infantil e Dimensões Estético-Poéticas

Se o sentido maior do projeto *Secret Histories* é o compartilhamento das experiências, não se trata de um compartilhamento qualquer, feito de forma espontaneísta ou interessada simplesmente na inclusão social e cultural das crianças. A autoria narrativa, nesse projeto, é inseparável da dimensão estética, das muitas escolhas formais envolvidas na responsabilidade pela história que cada criança decide contar. Palavras, ritmos, tonalidades, pausas, ênfases, gestos, o que entra e o que fica de fora e com que objetivo, tudo é explorado com ludicidade e critério. Como nos explicou a coordenadora, Jesca Prudencio, em entrevista: “não se trata apenas de “vamos compartilhar histórias”, e sim de “vamos escrever e encenar as histórias *o melhor* que a gente puder”. Assim as crianças desenvolvem aspectos estéticos, de linguagem cênica, e também aprendem sobre elas mesmas” (GIRARDELLO, 2011, p. 25).

Ou seja, esse trabalho de promoção da autoria narrativa das crianças é ética e politicamente forte porque é também esteticamente forte. Como diz Richard Kearney, sobre o papel do encontro narrativo na imaginação contemporânea: para que esta seja responsiva à dimensão ética das coisas, ela precisa também ser uma imaginação poética, capaz de inventar e de brincar: “De fato, podemos dizer que ela precisa brincar *porque é ética* - para garantir que seja ética de modo liberador, de modo a que anime e amplie nossa resposta ao outro” (KEARNEY, 1988, p. 366).

Entre as muitas referências que podem auxiliar o desenvolvimento da autoria narrativa infantil do ponto de vista estético, estão algumas propostas voltadas à escrita de histórias, que podem ser repensadas e adaptadas à criação oral. Cito aqui uma abordagem bastante rica e com muitos anos de aprimoramento em experiências empíricas em escolas, da qual me aproximei

⁶ Compreensão da partilha narrativa como um “respirar junto”, desenvolvida em GIRARDELLO, 2007.

também na mesma temporada de pesquisa: o trabalho coordenado por Lucy Calkins no *Teachers College* da Columbia University. O projeto oferece há muitos anos grandes oficinas de formação continuada sobre linguagem, leitura e escrita na infância para professores de Ensino Fundamental de todo o país, e muito especialmente na cidade de Nova York, com grande ênfase na produção narrativa das crianças. Um pressuposto da abordagem é o de que as crianças já chegam à escola com alguma cultura narrativa e anseiam por criar histórias, o que deveria ser acolhido pelas escolas.

Desde o tempo em que as crianças ouviam histórias no colo dos adultos, absorvendo os ritmos dos contos-de-fadas e livros ilustrados, elas já aprenderam muita coisa sobre ritmo, frases de efeito, histórias de humor e de tragédia. Elas já se empaparam com o fraseado e as estruturas das histórias, desde a invocação de abertura “Era uma vez...” até os clássicos sinais de que alguma coisa vai acontecer: “De repente...” ou “Um dia...” (...) Às vezes, talvez com receio das histórias que não têm fim, e do desconforto que sentimos diante dos seus recontos de histórias em quadrinho, as temos afastado desse gênero. Como seria mais fácil acolhermos sua energia e sua paixão pela ficção! (CALKINS; CRUZ, 2006, p. 1)

A abordagem se caracteriza pela aposta no potencial das crianças, na parceria e no mútuo aprendizado entre elas e seus professores, assim como na importância da dimensão poética e artística da criação de narrativas na educação das crianças. Aqui estão alguns dos itens propostos às crianças em oficinas de criação, em que as eventuais referências à escrita podem ser substituídas por termos mais gerais capazes de contemplar também a elaboração de narrativas orais.

- Imaginar histórias a partir de momentos cotidianos;
- Imaginar histórias que gostaríamos que existissem no mundo;
- Dar motivações e complicações aos personagens;
- Criar o enredo a partir de uma estrutura narrativa tradicional;
- “Não conte, mostre”: visualizar e escrever cenas;
- Sentir e esboçar o coração de sua história;
- Orientar os leitores em relação ao cenário/ ambientação;
- Escrever finais poderosos. (CALKINS; CRUZ, 2006, p. 2)

Certamente há especificidades muito importantes na criação narrativa oral que não podem ser alcançadas por exercícios destinados à produção escrita. O objetivo de compartilhar aqui a abordagem do grupo da Universidade de Columbia é destacar a importância que ela dá ao aprimoramento estético da criação narrativa das crianças, buscando contribuir para que a educação leve a sério a produção oral infantil, tanto em seus aspectos de construção subjetiva, social e cultural, como em seu potencial de manifestação artística.

Cada etapa da abordagem inclui momentos de compartilhamento oral das narrativas com os colegas, sendo que as leituras finais em voz alta têm um caráter de celebração, com cuidados estéticos e rituais, como refrões ditos em coro pela plateia. É clara a ênfase na importância do mergulho na literatura, para que as crianças escrevam com mais significado e profundidade, para que os professores eduquem com mais significado e profundidade, e também para que o processo da crítica e da reflexão seja mais aguçado, já que há coisas que somente a linguagem da arte é capaz de dizer.

Transpondo essa preocupação para o campo da oralidade, poderíamos afirmar também o quanto é importante o *mergulho na escuta de histórias*, para que as crianças sejam capazes de narrar com mais significado e profundidade. Não é suficiente, assim, que um contador de histórias profissional visite a escola em ocasiões especiais. Seria preciso que a escola inteira se abrisse às artes da palavra viva: que não só as professoras e as crianças, mas também as cozinheiras, os funcionários da limpeza, o porteiro, a bibliotecária, os pais, avós e vizinhos da escola, os personagens do bairro, que todos fossem estimulados a contar e ouvir as histórias uns dos outros, envolvidos em rituais e projetos intencionalmente voltados a animar a imaginação e a memória cultural da comunidade.

A noção de autoria presente no projeto do Teachers College explicita sua relação com autoridade: “Faz sentido que nós escrevamos melhor sobre assuntos nos quais somos *autoridades*” (CALKINS; CHIARELLA, 2006, p. 3), ou seja, assuntos extraídos da própria experiência das crianças. Essa compreensão de autoria articula-se metodologicamente à vontade de que as crianças se tornem conscientes do quanto suas vidas são preciosas, e à ideia de que criar uma narrativa é como explorar uma mina, em busca de descobertas preciosas.

Um clima favorável à criação de performances narrativas orais pelas crianças tende a ser permeado por uma confiança na alegria dramática provocada por seu compartilhamento. Nesse sentido é que Susan Engel (2000) diz que a coisa mais importante que os adultos podem fazer para encorajar o amor das crianças por contar histórias e o desenvolvimento da habilidade delas em fazê-lo é escutá-las atentamente.

Podemos enfim delinear um possível horizonte - certamente fluido e provisório como sempre é o horizonte quando se navega - do que nossos estudos têm sugerido em relação à autoria narrativa infantil. Faz parte desse horizonte uma concepção lúdica de autoria, na qual a criação individual, a apropriação cultural e o compartilhamento social se equilibram em vivo malabarismo.

Essa concepção de autoria é também colaborativa, na qual cada criança perceba que o sentido das histórias contadas oralmente não está no enredo, nem no narrador, nem no ouvinte, mas na centelha de encontro que ocorre no evento único de cada performance. É, por fim, uma concepção poética de autoria, baseada na percepção de que as crianças, como os adultos, sentem a necessidade de buscar a linguagem mais precisa para a manifestação da singularidade de cada história, e a valorizam quando a percebem nos outros. Uma tal compreensão de autoria envolve ao mesmo tempo muitas responsabilidades: a das crianças, pelo mergulho fundo e sensível nas suas próprias vivências e repertórios; e a dos educadores, pela escuta, pela aposta na capacidade das crianças, pelo alargamento de seus horizontes artístico-culturais e, sobretudo, pela consciência do quanto a vida que vive cada criança é preciosa e singular.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Problemas e questões da pesquisa em literatura oral. In: **Boitatá** – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Número Especial, Ago-Dez. 2008.

CALKINS, Lucy; CHIARELLA, Mary. **Memoir**: the art of writing well. First Hand/Heinemann, 2006.

CALKINS, Lucy; CRUZ, M. Coleen. **Writing fiction**: big dreams, tall ambitions. Portsmouth: First Hand/Heinemann, 2006.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DYSON, Anne Haas; GENISHI, Celia. **The need for story**: cultural diversity in classroom and community. New York & London: NCTE/Teachers College, 1994.

ENGEL, Susan. **The stories children tell**: making sense of the narratives of childhood. New York: W.H. Freeman and Company, 2000.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil**: histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.) **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Cultura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: produção narrativa infantil e imaginário midiático. Relatório de Pesquisa (Fulbright/Capes). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

KEARNEY, Richard. **The wake of imagination**: toward a postmodern culture. University of Minnesota Press, 1988.

PALEY, Vivian Gussey. **The boy who would be a helicopter**: the uses of storytelling in the classroom. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

_____. **A child's work**: the importance of fantasy play. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1995.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. SMOLKA, Ana L. (Apresentação e comentários). Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

[Recebido: 15 nov. 2015 – Aceito: 30 nov. 2015]

LOS CAMINOS DEL BOSQUE Y SUS ECOS EN LAS VOCES INFANTILES: DE LAS AGUJAS Y ALFILERES A LA FUGA MÁGICA¹

María Inés Palleiro²

RESUMEN: En este trabajo, comparo relatos folklóricos infantiles recogidos de boca de los mismos niños, con registros escriturarios y mediatizados de las matrices “Caperucita Roja” y “Blancanieves”. La comparación permite advertir las brechas intertextuales entre narración oral, fijación escritural y recreación mediatizada, y reconocer estilos de narración diferenciados. Los relatos dan cuenta de un entramado intertextual de resignificaciones desde el universo de experiencias infantiles, con una *performance* propia.

Palabras-clave: Caperucita Roja. Blancanieves. Fuga mágica. Narrativa folklórica infantil. Argentina.

ABSTRACT: This article offers a comparison between oral folktales narrated by children and scriptural and filmic versions of two narrative matrices: Red Riding Hood and Snow White. Such comparison shows the intertextual gap between orality and literacy, and reflects as well differential styles of storytelling, dealing with different cultural contexts. Comparative analysis also reveals the intertextual gap between orality and the media, mixed up in the children’s voices which recontextualise folk matrices with their own styles. The aim is to point out such recontextualization of folk narrative patterns in the voices of the children, who give new meanings to old stories.

Keywords: Little Red Riding Hood. Snow White. Magic Flight. Children’s folktales. Argentina.

1 Reflexiones teóricas

La narración folklórica se caracteriza por su diversidad de itinerarios a partir de estándares narrativos generales, puestos en acto en situaciones particulares de discurso. En su reflexión sobre géneros discursivos y poder social, Briggs y Bauman (1992)³ llaman la atención sobre las brechas intertextuales entre patrones genéricos y su puesta en discurso en hechos comunicativos concretos para imponer su recepción en un contexto. Por su parte, Mukarovsky (1977)⁴ destaca la importancia de detalles en apariencia irrelevantes para la producción del sentido de la obra folklórica, articulada

¹ Foram respeitadas as normatizações do país de origem.

² Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”. Universidad de Buenos Aires.

³Ch. Briggs y R. Bauman (1992), Genre, intertextuality and social power, *Journal of Linguistical Antropology*, II: 131-172.

⁴ J. Mukarovsky (1977), Detail as the basic semantic unit in folk art, *The word and verbal art*, ed. J. Burbank and P. Steiner, New Haven & London: Yale University Press, 180-204.

a partir de combinaciones de núcleos sémicos heterogéneos. Sobre la base de estos conceptos, y de parámetros utilizados por Bajtín para la delimitación de los géneros discursivos⁵, defino la matriz como patrón de configuración del relato folklórico, constituido por un conjunto de regularidades temáticas, compositivas y estilísticas comunes a diversas manifestaciones narrativas, identificadas mediante la confrontación intertextual⁶. Las transformaciones de la matriz, que adquieren forma de adiciones, supresiones, sustituciones y desplazamientos de detalles de la cadena discursiva, dan lugar a bifurcaciones virtualmente infinitas, similares a las conexiones dispersivas de la memoria y a la estructura diseminativa del hipertexto virtual. El efecto de sentido global del relato folklórico se produce a partir del descubrimiento de la conexión flexible de dichas estructuras dispersivas.

Por su parte, Bruner caracteriza la narración como modalidad cognitiva de articulación secuencial de la experiencia⁷. Este recorrido secuencial puede ser deconstruido en itinerarios no secuenciales y recorridos múltiples, similares a las asociaciones flexibles de la memoria⁸. Con estos fundamentos, considero el relato folklórico como expresión narrativa espontánea de la identidad cultural de un grupo, que se articula a partir de la transformación de matrices narrativas fijadas en el curso diacrónico de la transmisión tradicional, actualizadas en cada nueva situación de discurso. Entiendo asimismo la tradición en su dimensión procesual de resemantización del pasado a la luz del presente⁹.

Los itinerarios de la narrativa oral encuentran en voces infantiles modalidades particulares de actualización de la tradición, con la cultura y el estilo personal de cada narrador.

2 El archivo de relatos

⁵ M. Bajtín (1982), *Estética de la creación verbal*, México: Siglo Veintiuno.

⁶ M. Palleiro (2004), *Fue una historia real. Itinerarios de un archivo*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁷ J. Bruner (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, México: Fondo de Cultura Económica.

⁸ J. Assman Jan (1997), *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino: Einaudi.

⁹ R. Handler & Jocelyn Linnekin (1984), Tradition: genuine or spurious?, *Journal of American Folklore*, 97 (385): 273-290.

Considero el archivo, en su acepción etimológica de *arkhé*, o principio de organización y domiciliación del recuerdo colectivo¹⁰, y trabajo con un archivo configurado por diferentes versiones de “Caperucita Roja”, que corresponde al tipo folklórico número 333, “*Red Riding Hood*”, con la siguiente descripción temática: “*The wolf or other monster devours human beings until all of them are rescued alive from his belly*”¹¹. El “tipo” constituye una combinación relativamente estable de unidades temáticas mínimas o “motivos”, identificables en los relatos folklóricos de las más diversas latitudes y períodos históricos, inventariados en un índice universal¹².

Además de las regularidades de tipos y motivos temáticos, tengo en cuenta la estructura compositiva de las secuencias y el trabajo poético sobre el mensaje, relacionado con las variaciones contextuales. Comparo, de este modo, una versión oral recogida de boca de una niña en una zona rural de la provincia de La Rioja, y otra registrada en el ámbito urbano de Buenos Aires, de un niño migrante peruano, para contrastarlas a su vez con una fijación escrituraria de Darnton correspondiente a la Francia del Antiguo Régimen¹³, y con una glosa de versiones francesas del siglo XIX recopiladas por Ivonne Verdier y comentadas por Mary Douglas¹⁴. Focalizo mi interés en las conexiones entre versiones orales, escritas y fílmicas, y en los itinerarios alternativos de las matrices de “Caperucita” y “Blancanieves”, que tienen en común el tópico de la fuga mágica. Pongo el acento en el entrecruzamiento de recorridos narrativos y en la capacidad de transformación de las matrices folklóricas, vigentes desde los albores de la humanidad y renovadas en voces infantiles, en el umbral de un nuevo milenio signado por el auge de tecnologías de mediación.

3 Caperucita y sus registros escriturarios: el camino de las agujas y el de los alfileres

¹⁰ J. Derrida (1997), *Mal de archivo*, Madrid: Trotta.

¹¹ H. Uther (2004), *The types of International Folktales: a classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. Helsinki, Academia Scientiarum Fennica.

¹² S. Thompson (1946), *The folktale*, New York: The Dryden Press.

¹³ R. Darnton (1987), *La gran matanza de gatos y otros episodios de la historia de la cultura francesa*, Méjico: Fondo de Cultura Económica.

¹⁴ M. Douglas (1998), *Estilos de pensar. Ensayos críticos sobre el buen gusto*, Barcelona: Gedisa.

De los múltiples itinerarios de “Caperucita Roja”, el de la obra de Darnton traza una línea de continuidad entre cultura popular y cultura de *élite* en el Antiguo Régimen. Recurre entonces a la matriz de “Caperucita Roja” para interpretarla a la luz de las representaciones culturales de la época (aquí não vai coma e nem ponto e coma) y ofrece como base la siguiente fijación escritural:

Había una vez una niñita a la que su madre le dijo que llevara pan y leche a su abuela. Mientras la niña caminaba por el bosque, un lobo se le acercó y le preguntó adónde se dirigía.

- A la casa de mi abuela- le contestó.

- ¿Qué camino vas a tomar, el de las agujas o el de los alfileres?

- El camino de las agujas.

El lobo tomó el camino de los alfileres y llegó primero a la casa. Mató a la abuela, puso su sangre en una botella y partió su carne en rebanadas sobre un platón.

Después se vistió con el camisón de la abuela y esperó acostado en la cama.

La niña tocó a la puerta.

- Entra, hijita

- ¿Cómo estás, abuelita? Te traje pan y leche

- Come tú también, (dijo la) abuelita. Hay carne y vino en la alacena.

La pequeña niña comió así lo que se le ofrecía; y mientras lo hacía, un gatito dijo:

- ¡Cochina! ¡Has comido la carne y has bebido la sangre de tu abuela!

Después el lobo le dijo:- Desvístete y métete en la cama conmigo.

- ¿Dónde pongo mi delantal?

- Tíralo al fuego; nunca más lo necesitarás.

Cada vez que se quitaba una prenda (el corpiño, la falda, las enaguas y las medias), la niña hacía la misma pregunta; y cada vez el lobo le contestaba:- Tírala al fuego, nunca más la necesitarás.

Cuando la niña se metió en la cama, preguntó:- Abuela, ¿por qué estás tan peluda?

- Para calentarme mejor, hijita.

- Abuela, ¿por qué tienes esos hombros tan grandes?

- Para poder cargar mejor la leña, hijita.

- Abuela, ¿por qué tienes esas uñas tan grandes?

- *Para rascarme mejor, hijita.*

- *Abuela, ¿por qué tienes esos dientes tan grandes?*

- *Para comerte mejor, hijita.*

Y el lobo se la comió.

La instancia episódica inicial es la de la salida de Caperucita de casa de su madre hacia la de su abuela (función del “alejamiento” o “salida del héroe” de Propp¹⁵), introducida por la fórmula estereotipada “Había una vez”, que sitúa la acción en un *illo tempore* abstracto, que marca el ingreso en un mundo posible ficcional. La secuencia siguiente es la del encuentro de Caperucita en el bosque con el lobo, quien actúa, en términos del esquema actancial de Greimas, como Antagonista¹⁶. Esta versión agrega, en comparación con las que consideraré luego, el detalle indicial de la disyunción entre el camino de las agujas y el de los alfileres, que sustituye a la del camino más largo o el más corto de otros recorridos. Douglas ofrece una interpretación de esta disyunción, y toma como base versiones recogidas por Verdier en comunidades rurales francesas del siglo XIX, que presentan la misma alternativa. Afirma que en el contexto rural francés los alfileres representaban instrumentos de costura fáciles de usar para ligazones transitorias, mientras que las agujas, empleadas (empleadas) con pericia y perseverancia, servían para uniones permanentes. El alfiler constituía, en este contexto, un significante metafórico, cuya significación simbólica se relacionaba con la castidad de la virgen, mientras que las agujas, asociadas con la penetración y los orificios, representaban la vida sexual de la mujer adulta, apta para la responsabilidad de uniones duraderas. Para Douglas, la mención de agujas y alfileres generaba en el oyente francés la expectativa de un relato vinculado con los roles de la mujer en su ciclo vital. Explica así que, al despuntar la pubertad, la joven campesina francesa solía trasladarse a otra aldea acompañada de otras para pasar el invierno con la modista, en una suerte de iniciación en la primera juventud. Allí las muchachas aprendían rudimentos de costura, a lucir sus encantos y a ser

¹⁵ V. Propp (1972), *Morfología del cuento*, Buenos Aires: Juan Goyanarte.

¹⁶ A. Greimas (1976), *Semántica estructural*, Madrid: Gredos. El autor propone aquí un esquema general del relato, a partir de una instancia inicial de Ruptura del Orden, restaurada en una Armonía final por mediación de una serie de Pruebas cumplidas por el Sujeto-Héroe, quien vence a un Antagonista con el auxilio de Adyuvantes. El enfrentamiento con el Antagonista es provocado por el deseo de posesión de un Objeto, entregado por el Destinador a un Destinatario. Por su parte, Propp reduce las acciones de todo relato a un inventario fijo de treinta y una “funciones” válidas para relatos de todo tiempo y lugar, recombinables entre sí en infinitas variantes. Estos modelos, que adolecen de excesivo esquematismo, resultan sin embargo útiles para un ordenamiento de la estructura narrativa.

prudentes en cuestiones sexuales. El regreso al hogar en primavera tenía implicancias ceremoniales, dado que se esperaba que las jóvenes hubieran alcanzado el período del cortejo, de los alfileres y de las relaciones transitorias. El paso de las estaciones estaba asociado con su maduración, que las convertiría en mujeres listas para la unión permanente del matrimonio, vinculado con el trabajo serio de las agujas. El análisis de esta autora apunta, en síntesis, a rastrear indicios de representaciones culturales del contexto en relación con roles de género.

En Darnton, Caperucita elige el camino de las uniones permanentes de las agujas y el lobo, el de las uniones transitorias de los alfileres, que le permite llegar antes a la casa de la abuela. Esta diferencia marca una contraposición entre ambos personajes, que persiguen objetivos diferentes, simbolizados en la bifurcación de caminos. La llegada del lobo a la casa da lugar a la secuencia del encuentro con la abuela para comérsela, que presenta, con respecto a la versión infantil, el agregado de detalles escatológicos tales como poner su sangre en una botella y colocar su carne en un plato. Este y otros aspectos “brutales” le sirven para proponer una interpretación a la luz del significado de distintos indicios de la vida cotidiana del Antiguo Régimen, evidenciada por la referencia a la modalidad de preparación y presentación de alimentos y bebidas, “*en una botella*” y “*en rebanadas, en un platón*”. También la versión infantil hace referencia a modalidades alimenticias de la comunidad de origen del narrador migrante, con una supresión de tales detalles escatológicos. Darnton vincula tales indicios con las duras condiciones de vida de los campesinos de la época, en un ámbito en que resultaba peligroso para una niña aventurarse por los caminos.

En la secuencia siguiente tiene lugar el *strip tease* de Caperucita, que culmina con su muerte en las fauces del lobo. En el plano estilístico, predomina el diálogo, estructurado en dos series de preguntas y respuestas, de acuerdo con el esquema regular del estilo formulaico propio del discurso folklórico, con una función mnemotécnica. La primera está articulada a partir de una enumeración gradual de las prendas de vestir de las que la niña se va despojando. Las preguntas se refieren a cada prenda, y todas dan lugar a una idéntica respuesta que preanuncia el brutal desenlace, en un aumento gradual de la tensión narrativa (“*¡Tíralo al fuego; nunca más lo necesitarás!*”). En la segunda serie, las interrogaciones apuntan a identificar la función del gran tamaño de distintas partes del físico del lobo, en un juego metonímico de fragmentación corporal. Este interrogatorio refleja el carácter del cuerpo como entidad socialmente construida¹⁷, que adquiere relevancia en

¹⁷ D. Le Breton (2002), *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

esta secuencia, focalizada en la visión monstruosa del cuerpo masculino del lobo, en una antítesis con el de Caperucita, cuya desnudez e indefensión progresiva están presentadas también a partir de un juego metonímico. La versión de Darnton pone el acento en este *strip tease*, suprimido en la versión infantil. Esta última focaliza el eje narrativo en el equívoco que lleva a la protagonista a confundir el cuerpo del lobo con el de la abuela y en la marca del gran tamaño de sus partes, mediante una hipérbole unida al juego metonímico. Los aspectos cruentos son reducidos al mínimo, en un cambio de focalización que pone el acento en la secuencia agregada de la huida de Caperucita. Otra diferencia es la sustitución de la muerte de Caperucita por la del lobo, ejecutada por el personaje auxiliar agregado del cazador.

En la versión infantil, la modalidad interrogativa es sustituida por la exclamativa, propia de una aserción enfática que reemplaza a la duda. Estas modalidades enunciativas funcionan como indicios de afectividad conmocionada de la protagonista, que acentúa el tono trágico. En ambas versiones, está presente el interrogatorio cuyas respuestas evidencian la función indexical de la corporalidad como indicadora de usos sociales.

Este es el eje de la interpretación de Douglas, quien contrapone el “*buen gusto*” de la adecuación de la corporalidad de la mujer a los ciclos naturales a “*los usos de la vulgaridad*” del cuerpo masculino, representado en este caso por el lobo. Para Douglas, tales usos de la vulgaridad están asociados, mediante una condensación metafórica, con rituales antropofágicos de pasaje a la juventud, correlativo del ritual doméstico femenino del pasaje de los alfileres a las agujas. En términos de Verón¹⁸, este diálogo entre Caperucita y el lobo evidencia el valor del cuerpo como capa metonímica de producción del sentido, asociado con su dimensión de signo indicial de existencia de aquello a lo que representa, capaz de reflejar huellas del contexto cultural.

En Darnton, al final de la primera serie de preguntas, el texto presenta un segmento comentativo intercalado, precedido por el marcador iterativo “Cada vez”, que constituye un indicio del registro escritural, en el que el narrador interviene como instancia de articulación cohesiva del relato. Esta cláusula de transición precede a la acción del lobo de meterse en la cama, *climax* de la secuencia, de fuertes connotaciones sexuales. Este *climax* tiene su correlato en el desenlace de la secuencia siguiente, en la que el narrador general refiere, con concisión epigramática, que el lobo

¹⁸ E. Verón (1989), *Cuerpo significativo*, *Educación y comunicación*, comp. L. Rodríguez Illera, Barcelona: Paidós, 41-61.

se comió a la protagonista. Tal acción presenta una analogía con la consumación del acto sexual. Este aspecto es enfatizado por Fromm¹⁹, quien propone una interpretación desde una perspectiva psicoanalítica, según la cual el encuentro con el lobo es una metáfora del descubrimiento de la sexualidad de la protagonista, cuya caperuca roja constituye un símbolo cromático de entrada en la pubertad.

La gravitación del contexto social resulta mucho más evidente en Douglas, que focaliza el interés en otro recorrido alternativo de la matriz en la recopilación de Verdier, relacionado con la secuencia final de la fuga de Caperucita. Esta secuencia constituye una adición con respecto a la versión de Darnton, que remite al tópico de la fuga mágica. Este tópico corresponde al tipo folklórico "The magic flight"²⁰, retomado en la versión infantil y en la recreación cinematográfica de Blancanieves y los siete enanitos. En las versiones consideradas por Douglas, Caperucita logra escaparse del lobo con la excusa de ir al baño, y huye por la ventana hacia el campo con la ayuda de unas lavanderas. La autora interpreta este recorrido en clave de género, y destaca el rol solidario de la mujer, capaz de ayudar a sus congéneres a sobrevivir en un universo masculinizado. También Darnton interpreta el relato a la luz de las huellas indiciales del contexto en la estructura textual, constituidas por detalles capaces de dar al mensaje un sentido diferente del de la versión infantil. Merece destacarse, además, en Darnton y de Douglas, la mediación interpretativa de la escritura antropológica²¹, que incorpora categorías interpretativas tales como la contraposición entre cultura popular y cultura de élite, y la perspectiva de género. Estos autores ponen en discurso la brecha intertextual entre performance oral y registro escritural de la matriz folklórica, que resulta más notoria en su confrontación con las versiones orales infantiles recogidas en la Argentina de fin del siglo XX y comienzos del XXI.

4 “Caperucita y los queques”: el camino más corto y el camino más largo

Estos itinerarios fijados por autores europeos me sirvieron como marco para analizar versiones orales infantiles, como la de “Caperucita y los queques”, recogida por Diana Pedrini en

¹⁹ E. Fromm (1972), *El lenguaje olvidado*, Buenos Aires: Paidós.

²⁰ H. Uther (2004), *op. cit.*, tipo No. 313.

²¹ Ver al respecto J. Clifford (1986), Introduction, *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*, ed. J. Clifford and G. Marcus, Berkeley: University of California Press.

Buenos Aires, en el contexto de un seminario que dicté en 2001, una de cuyas actividades fue la recolección de relatos folklóricos en el contexto urbano:

Había una vez una Caperucita Roja que...le llamaban así porque siempre usaba una manta roja...

Entonces, un día l'abuelita...eeh...laa...la mamá le dice: -Caperucita, andá a llevarle estos queques y estos bocadillos a l'abuelita...

Entonces...eeh... Caperucita Roja dijo: - ¡Bueno, mamá, ya voy!

*Entonces, dice:- ¡Ah, ten cuidado quee... que te vayas a encontrar con el lobo feroz!
- ¡Lo haré, mamá!*

Y se va...

Mientras, se va saltando por el bosque...eeh... va agarrando flores, y...jugando con los animales...

Pero entonces, el lobo, entre unas ramas, lo ve...la ve a la Caperucita Roja...y se disfraza como un hombre...

Entonces va, y le dice:- Caperucita, ¿adónde vas?

Caperucita le dice: - A llevar una flor de achi[ra]... a... a l'abuela...eeh... y unos queques y unos bocados ...

- ¡Ah, entonces, estee...te voy aa...te voy a dejar por el... para que vayas por el camino aás corto...

Y entonces, Caperucita le cree...

Entonces, van y dicen: -¡Por acá, eh! ¡Ve y podrás llegar más rápido!

Entonces, la Caperucita va, mientras que el lobo la engañó...

Va...eeh...va por...eeh...el lobo, mientras que va por el camino más largo a toda velocidad... y llega primero a la casa de l'abuela...yy...dice: -¡Toc, toc!

Y l'abuela le dice: -¿Quién es?

- ¡Soy yo, Caperucita!

Dice: - ¡Pasa, hija!

Entonces ¡Paf!...Tira la puerta, el lobo...yy...dice...¿cómo es?...Eeh...La enrolló, la envolvió con tiras, y le tapó la boca, y la metió al armario...

Entonces...eeh...después...se viste como la abuelita, y se metió a la cama...

Yy...después de un rato, estee...eeh...suena la puerta: -¡Toc, toc!

Y dice: -¿Quién es?- el lobo

Dice: -¡Soy yo, Caperucita!

-¡ Pasa, hija!

Y entonces, pasa, la Caperucita yy...yy...

Entonces, dice:-¡Abuelita! ¡Acá te traje bocadillos, flores y...queques...! ¡Te lo dejo en la mesa!

Y el lobo dice: -¡Bueno, gracias!

Y entonces, se va al lado de la abuelita, y dice:-¡Abuelita! ...¡Qué ojos más grandes que tienes!

- ¡Son para verte mejor!

- ¡Abuelita, qué orejas tan grandes que tienes!

- ¡Son para oírte mejor!

- ¡Abuelita, qué nariz tan grande que tienes!

- ¡Es para olerte mejor!

- ¡Abuelita, qué manos tan grandes que tienes!

- ¡Son para abrazarte mejor!

- ¡Abuelita, qué boca más grande que tienes!

- ¡Son para comerte mejor!

Entonces *l'abuelita...* *eeh...la Caperucita...sale...asustada...eeh...rajando...corriendo...y...y s' encuentra en el camino...a un cazador...*

Entonces, el caa' ...decía:-¡Ayuda, ayuda, por favor! ¡El lobo está que me persigue...y me tiene a mi abuelita en el armario...estee...acá, de mi abuelita!

Entonces, el cazador dice: -¡Llévame adonde está el lobo!

Entonces, la lleva...yy...yy...va, y lo mata...al lobo, lo mata de un tiro...

Entonces, van corriendo a la casa...yy...la sacan a la abuelita del armario...

Entonces, todos se dieron un fuerte abrazo...comieron los queques y los bocadillos...y todos vivieron felices. ¡Fin!

El esquema compositivo se abre con una secuencia que corresponde, al igual que en Darnton, a la salida de Caperucita hacia la casa de su abuela, para llevarle “*queques*” y “*bocadillos*” que sustituyen al “*pan*” y la “*leche*” de dicho texto. Tales detalles sustitutivos constituyen indicios de la modalidad de alimentación del ámbito de procedencia del narrador, que resignifica la matriz de acuerdo con su propio universo de referencias culturales. Los “*queques*”, según el dato aportado por la recolectora, son tortas fritas dulces sin levadura, similares a los “panqueques”. También la mención de los “*bocadillos*” es un uso léxico propio del habla limeña. En sus notas de campo, Pedrini destaca además la entonación particular del narrador peruano, y que el relato fue conocido por el narrador de boca de su abuela, también peruana. Esto evidencia la actualización de una tradición cultural en una *performance* que imprime al discurso el tono de un narrador infantil, perteneciente a un contexto cultural de migración peruana.

La secuencia siguiente que, al igual que en Darnton, corresponde al encuentro entre Caperucita y el lobo en el bosque, mantiene el tópico de la disyunción entre dos caminos, e orientadas a llamar la atención sobre el gran tamaño de distintas partes del cuerpo del agresor incluye una referencia a las “*achiras*”, vegetación característica de la zona limeña, que es también un recurso de actualización contextual. A diferencia de otras versiones, en las que la protagonista toma el camino más largo, aquí el lobo deja a Caperucita transitar por el camino más corto, y llega a la casa de la abuela corriendo a toda velocidad. Este detalle sustitutivo puede asociarse con los juegos de carreras de velocidad de la cultura infantil. Este episodio tiene como correlato el de la llegada del lobo a casa de la abuela, cuyo *point* es, al igual que en Darnton, el ataque a la abuela y el disfraz del lobo, que se hace pasar por la madre de la madre de Caperucita. Esta versión sustituye el asesinato antropofágico de la versión escritural por un ataque menos cruento y más adecuado al universo infantil, que consiste en atarla y esconderla en un armario. Esto gravita en la secuencia siguiente del encuentro entre Caperucita y el lobo, en la que prevalece el uso del diálogo, con un matiz teatral. El plano estilístico se articula alrededor de una serie de exclamaciones, a través de una hipérbole. Tales exclamaciones, que sustituyen a las preguntas de la versión de Darnton, recurren al mismo juego de fragmentación corporal que evidencia el tratamiento del cuerpo como capa metonímica de producción del sentido. Es así como las respuestas del lobo tienen la función sintáctica de circunstanciales de fin, que aluden, al igual que en Darnton, a las distintas funciones corporales, con un grado de crudeza mucho menor. La forma estructural de las exclamaciones, que revelan una afectividad exaltada, adquiere el valor de estereotipo formulaico, basado en la

reiteración paralelística del estilo folklórico. El narrador suprime toda referencia al *strip tease* de Caperucita, y el episodio culmina con la huida de la protagonista de las fauces de su agresor, que sustituye al final antropofágico de Darnton. A esta huida sucede el agregado del episodio de la matanza del lobo, ausente en el relato del Antiguo Régimen. Esta huida, seguida de la intervención masculina del cazador que logra conjurar el peligro matando al lobo, sustituye a la ayuda femenina de las versiones comentadas por Douglas. Cierra el relato un fin de fiesta representado por el banquete, con una modalidad de celebración propia de la comunidad de origen del narrador, que retoma la referencia inicial a los “*queques*” y los “*bocadillos*”. Tal referencia subraya la relevancia de elementos contextuales, que funcionan como enmarcado de comienzo y fin²². La incorporación de detalles del entorno limeño evidencia la capacidad de transformación de la matriz, que la convierte en vehículo de expresión de la comunidad de migración peruana en Argentina. Los usos alimenticios y su modalidad de designación específica sirven así como marcadores de identificación cultural. El estilo del narrador infantil repercute en el plano compositivo, que se caracteriza por la simplicidad de la combinación episódica y por la ya mencionada supresión de los detalles cruentos, de frecuente aparición en las versiones francesas de Darnton y Verdier. Estas transformaciones inciden en la construcción de un mensaje adecuado a un entorno sociohistórico diferente, atravesado por la circulación de versiones escritas y cinematográficas dirigidas al público infantil, que tienden a converger en un *happy end* como el que presenta este narrador. La dinámica de selecciones y combinaciones evidencia un trabajo poético sobre el mensaje, que articula un enunciado identificador de un grupo, por medio de transformaciones de la matriz. Es así como, mediante sustituciones, adiciones, supresiones y desplazamientos de un patrón narrativo cristalizado en el curso de la tradición, el narrador imprime al discurso su propio sello. El uso de recursos entonacionales y formas léxicas de su lugar de origen, unida a la frecuencia de empleo de la modalidad exclamativa, subrayada en el final del relato por la palabra “¡Fin!”, con un valor metanarrativo, revela la presencia de una *performance* propia de un narrador infantil que adecua la matriz a su propio universo de experiencias. Esta adecuación se advierte desde las referencias a la modalidad de alimentación al pedido de ayuda a un adulto al encontrarse en dificultad, hasta la celebración jubilosa por haber vencido un obstáculo y recuperado un orden perdido. Sobresale

²² Para una reflexión sobre el valor modelizante, de enmarcado textual, de las cláusulas de fin y principio, véase J. Lotman (1995), *Valore modellizzante dei concetti di “fine” e “inizio”*, *Tipologia della cultura.*, Milano: Bompiani.

también la acumulación de acciones que acelera el ritmo discursivo, en vivo contraste con la acumulación de detalles de la versión de Darnton, como el del “*gatito*” personificado. En Darnton, este animal subraya, en un discurso directo, el tono cruento del relato, del que se aparta el narrador infantil. El narrador peruano recurre a los usos acumulativos de onomatopeyas y reiteraciones anafóricas como el “Entonces” en posición inicial, y de diminutivos afectivos propios del habla de los niños. Todos estos aspectos, propios de la *performance* del narrador migrante, revelan la impronta de un estilo propio del narrador peruano.

La versión, con sus vacilaciones y correcciones propias del estilo oral infantil, evidencia asimismo la brecha intertextual con respecto al texto de Darnton, presentada en un registro escritural que emplea paréntesis y cláusulas iterativas para sintetizar la trama y adecuarla al lector de un texto escrito (“*Cada vez que se quitaba una prenda (el corpiño, la falda, las enaguas y las medias), la niña hacía la misma pregunta...*”). Tal contraste entre *performance* oral y versión escritural se extiende desde la selección léxica a los recursos sintácticos y la articulación semántica del relato, en cuya textura se refleja no solo la franja etaria a la que el narrador oral pertenece, sino también su contexto de procedencia y su intencionalidad lúdica, relacionada con el universo infantil del entretenimiento y el juego. Estos recursos marcan una distancia con respecto a la reconstrucción histórica de un texto oral para probar la tesis de la tensión entre cultura popular y de *élite* que sostiene Darnton.

5 “Blancanieves y la fuga mágica”: una versión oral infantil y sus intertextos

También otros relatos infantiles evidencian el entrecruzamiento del registro oral con el de la comunicación audiovisual. Esto ocurre en una versión oral que recogí en 1988, en La Rioja, Argentina, de Sonia de la Fuente, de 9 años, en la escuela primaria de Aminga, departamento Castro Barros. La narradora, ante un auditorio infantil constituido por sus compañeros de escuela, clasificó su relato como “cuento”, oído de boca de su madre y su hermana.

Su versión, que tiene como protagonista al personaje folklórico de Blancanieves, se caracteriza por el dinamismo del ritmo narrativo y por la presencia de representaciones metafóricas similares a las de “Caperucita” del narrador peruano. Presenta un itinerario diferente al de otros relatos que tienen como protagonista al mismo personaje, como el de la recreación fílmica con el sello Disney.

Antes de contar su relato, la narradora manifestó haber visto en video el film *Blancanieves y los siete enanitos* de los estudios Disney en dibujos animados²³, si bien el itinerario que relató fue diferente del de la trama fílmica. Mostró además un libro de cuentos para niños de su propiedad, también con *copyright* Disney, con la misma iconografía del film y un mínimo de texto escrito. El film juega con esta interrelación de códigos, al punto de presentar en su instancia de apertura la imagen animada de un libro antiguo a partir del cual comienzan a cobrar vida los personajes, en una condensación metafórica de la interrelación entre oralidad y escritura. Entre sus episodios, adquiere relevancia el del enfrentamiento de Blancanieves con una reina, cuya belleza es eclipsada por la de la joven protagonista. Esta contienda orientada a descubrir quién es la más bella del reino es un motivo folklórico, catalogado en el Índice Universal de Motivos Folklóricos de Thompson como "*Beauty contest*"²⁴. Un objeto mágico dotado de habla, el espejo, cuya voz afirma que la protagonista Blancanieves es la más bella, aparece como juez en esta contienda, en el *climax* del episodio que da lugar a la expulsión de Blancanieves del palacio, cuyo efecto es su fuga mágica por el bosque. Este es el eje alrededor del cual la narradora estructura su relato oral²⁵. Como aclaré más arriba, dicha fuga corresponde al tipo folklórico "*The magic flight*", que comprende la transformación de objetos que la protagonista arroja en su huida, en distintos obstáculos para su persecutor. Es así como, en el film, los árboles se convierten en entes animados que obstaculizan la persecución, por medio de un efecto de animación. Las ramas se convierten en brazos atrapadores; las vetas de la madera, en ojos, orejas y boca, y el follaje en cabellera, en un juego metonímico que alude, como en Caperucita, a las funciones corporales. En el registro escritural del libro ilustrado, el efecto de animación es reproducido mediante la metáfora visual de ramas con brazos y troncos con ojos, que condensa en un significante icónico las distintas instancias de la transformación.

El film presenta luego la llegada de Blancanieves a la casa de los siete enanos, donde es descubierta tiempo después por la reina disfrazada. El tópico del disfraz es también un motivo

²³ Esta recreación en video a la que se refiere la narradora es la de *The Walt Disney Company* (1989), *Blancanieves y los siete enanitos*, Madrid: Disney Entertainment.

²⁴S. Thompson (1955-1958), *Motif-Index of Folk-literature*, Copenhagen and Bloomington: Indiana University Press.

²⁵ En el film, esta fuga es favorecida por un cazador encargado de matarla que, en lugar de hacerlo, le perdona la vida aconsejándole la huida. Este personaje es suprimido o sustituido en otras versiones por pájaros u otros animales personificados que revelan a Blancanieves los planes de la bruja y la auxilian en su huida.

folklórico, presente en las versiones de Caperucita, en las que el lobo encubre su ferocidad bajo el ropaje de la abuela. El descubrimiento del paradero de Blancanieves da lugar al episodio en el cual la bruja le entrega una manzana envenenada, que la sume en un letargo similar a la muerte²⁶. Este letargo mortal guarda similitud con el del episodio en el que Caperucita muere en las fauces del lobo, de la versión de Darnton. La secuencia del letargo tiene como correlato, en el film, el despertar de la protagonista por mediación del príncipe que rompe el hechizo con un beso. Este *climax* episódico puede ser interpretado como metáfora del despertar sexual, similar al de Caperucita en su encuentro con el lobo. En este relato, tal despertar da lugar al *happy end* del matrimonio con el príncipe, que adquiere en el film el tono de comedia musical, con danzas y canciones. Este itinerario temático y compositivo tiene como soporte la interacción entre el código icónico de imágenes animadas y el código musical, en relación de complementariedad con el lenguaje verbal, en una elaboración retórica particular. Dicha elaboración tiene como eje la antítesis entre Blancanieves y la bruja, expresada a través de contrastes cromáticos entre colores vivos y opacos, y entre tonos agudos de voz, canciones y música que acompañan cada aparición de Blancanieves, y tonos graves vinculados con la bruja y los personajes que la rodean. Otro recurso retórico es la personificación de árboles y animales del bosque, dotados de habla y movimiento. Esto construye una red metafórica vinculada con el tránsito hacia la iniciación sexual, anclada en significantes como el del camino del bosque. Esta articulación temática, compositiva y retórica de la matriz resulta similar a la de “Caperucita”, que presenta también representaciones metafóricas de este tránsito.

El entramado intertextual con “Caperucita” se advierte en el discurso oral de Sonia de la Fuente que, además de Blancanieves, incluye personajes de dibujos animados, en un relato focalizado alrededor de la fuga mágica:

A Blancanieves, la habían mandado a hacer fuego.

Y entonces, ha venido un gato, y le ha meado el fuego. Entonces, después se ha ido a buscar fuego, y ha caminado mucho.

Y entonces, ha llegado a la casa de la bruja. Y entonces, la ha atendido la sirvienta, y le dice si qué es lo que anda buscando. Y la Blancanieves le dice si es que le puede prestar unos

²⁶ Este episodio permite establecer una conexión intertextual con la prueba del fruto prohibido del *Génesis* bíblico.

fosforitos, o dar unas brasitas para que haga fuego. Entonces, le ha dado fuego, la sirvienta. Y le había dado también una tijera, aguja y dedal, para cuando la persiga la bruja.

Entonces, la Blancanieves se ha ido.

Entonces, después llega la bruja Cachavacha, y le dice que se sentía olor a carne humana, si quién había ido por ahí. Y entonces, dice que nadie, le dice la sirvienta.

Y entonces, después se va la bruja Cachavacha, que agarra y sale para afuera, y la ve a la Blancanieves, que más o menos ya iba por llegar a la casa. Y que la bruja agarra un chanco y se va en el chanco a ver si la alcanza a la Blancanieves. Y cuando iba por alcanzarla, la Blancanieves le tira con la aguja, y se le hace a la bruja un pencal grande, y la bruja no lo podía cruzar. A gatas, lo ha podido pasar la bruja, nomás. Después, que la bruja la seguía corriendo, a la Blancanieves. Y entonces, de nuevo la iba por alcanzar, y ya se pone la Blancanieves a tirarle con el dedal. Y le tira, y ya se le hacen a la bruja unos cerros. Y la bruja, a gatas los ha podido pasar, a los cerros, y después, ya se va más allá. Y entonces, ya la iba por alcanzar, y la Blancanieves agarra con la tijera, y le tira. Y entonces, se ha hecho un río grande. Y a gatas, la bruja lo ha podido cruzar, al río. Y cuando iba por alcanzarla a la Blancanieves, ya salen un montón de perros, y la han corrido a la bruja, los perros.

Y en eso, llegan los siete enanitos, y entonces, la Blancanieves entra en la casa con los enanitos; y así se ha salvado, la Blancanieves.

En la confrontación intertextual con el film, la versión suprime las secuencias del *beauty contest*, la expulsión del palacio y la manzana envenenada, como así también la del matrimonio con el príncipe; con el consecuente desplazamiento de la fuga mágica hacia una posición central. Dicho episodio tiene como secuencias anterior y posterior la salida de la protagonista de su casa y su reencuentro con los siete enanitos. Registra además la adición de una secuencia inicial del gato que “*ha meado el fuego*”, que tiene como correlato causal la salida de la protagonista al bosque “*a buscar fuego*”. Esta da lugar a la persecución de la bruja, que sustituye en el rol de Antagonista a la reina de otras versiones. El nombre de la bruja, Cachavacha, establece un vínculo intertextual con los dibujos animados del argentino García Ferré, conocidos por la narradora, según ella misma expresó, a través de un canal televisivo de cable. Esto da cuenta de un entramado entre oralidad y medios en la textura discursiva. Las adiciones, supresiones, sustituciones y desplazamientos generan un recorrido alternativo de “Blancanieves”, similar en algunos aspectos a los de

“Caperucita” analizados más arriba. Tales similitudes se registran, sobre todo, en la articulación compositiva y retórica. Es así como, según anticipé, la acción se focaliza en torno a la fuga mágica de Blancanieves, que escapa de la bruja con el auxilio de objetos mágicos como una aguja, un dedal y una tijera. Estos objetos tienen el poder de transformarse, como las imágenes del film, en obstáculos que son, respectivamente, un pencial, unos cerros y un río, capaces de dificultar la persecución de su antagonista y de facilitar la llegada de Blancanieves a “*la casa de los enanitos*” con los “*fosforitos*” que le permiten encender el fuego.

Al igual que en la Caperucita del Antiguo Régimen, aparecen en la huida elementos asociados con las artes femeninas propias de la esfera doméstica. El dedal, la aguja y la tijera se relacionan con el dominio de la costura, y el fuego encendido, con la alimentación y el calor del hogar. La salida de la protagonista tiene por objeto la preservación de este ámbito, amenazado por el gato, que actúa como representante de la misma clase Antagonista a la que pertenece la bruja. Así como las agujas marcaban el camino de las uniones permanentes en la Caperucita de Darnton, el empleo adecuado de los elementos de costura permite a la joven tener éxito en su huida y espantar a la bruja, para poder desempeñarse con eficiencia en su regreso al hogar. En Darnton, estaba presente también el mismo personaje del “gatito”, pero su rol era el de un mensajero que preanunciaba un final trágico, al revelar a la protagonista la dimensión antropofágica del comer y beber carne y sangre de su abuela. Tal dimensión es suprimida por la narradora riojana y el narrador peruano. Se destaca también la incorporación aditiva de elementos de la topografía y vegetación rurales, como el “*pencial*” y los “*cerros*”, análogos a las “*achiras*” del narrador peruano. Esta incorporación contextualiza la matriz, en una versión en la que las remisiones al entorno rural conviven con manifestaciones de la cultura televisiva, en una dinámica entre oralidad y medios. Entre las marcas de oralidad local, sobresalen coloquialismos léxicos del habla regional, como “*a gatas*” (por “*apenas*”) y el uso retórico del diminutivo (“*brasitas*”, “*enanitos*”) que, al igual que en el narrador peruano, tiene connotaciones afectivas, en consonancia con las referencias al ámbito doméstico y con la presencia de personajes de dibujos animados infantiles.

La estructura compositiva y retórica tiene como eje, al igual que en el film, la antítesis entre la niña y la bruja. Esta puede ser considerada, conjuntamente con el gato, como condensación metafórica de peligros externos que amenazan el universo doméstico, construido en torno a símbolos de labores femeninas como la aguja, la tijera y el dedal. Desde una perspectiva de género, el camino de Blancanieves por el bosque y su éxito para sortear obstáculos con ayuda de un auxiliar

mágico tiene que ver, al igual que en Caperucita, con el tránsito hacia su maduración femenina. La misma bruja Cachavacha se relaciona con el universo femenino, que puede mostrarse hostil y envidioso hacia sus congéneres²⁷.

El final feliz de la llegada de Blancanieves, sana y salva, a la casa de los enanos, se asocia con el retorno al ámbito cotidiano del hogar, que sustituye al ámbito palaciego del film²⁸. Este itinerario de “Blancanieves” refleja el rol de la mujer en el contexto social en el que fue recogido el relato, en el que su valoración positiva tiene que ver con su eficacia para desempeñarse en tareas domésticas. La supresión de la secuencia del matrimonio con el príncipe puede asociarse también con la estructura cuasimatriarcal del ámbito rural riojano. En el momento de recolección, prevalecía el rol de la mujer como jefa de hogar, con el consecuente debilitamiento del matrimonio como institución. Tampoco era frecuente la convivencia estable en uniones de hecho, dado que los hombres, como los enanos de la matriz folklórica, pasaban largos períodos fuera del hogar en busca de diferentes trabajos. La contextualización del relato da cuenta así de la organización social del grupo de pertenencia de la narradora.

Un rasgo saliente de la articulación retórica es la nombrada animización de objetos que, en el intertexto de Disney, da lugar a un juego de imágenes visuales, presente también en la versión oral. Es así como los objetos relacionados con artes femeninas cobran vida al convertirse en plantas como pencas, o en elementos topográficos como cerros y ríos. Tales transformaciones están expresadas en el código lingüístico mediante imágenes visuales estáticas con efecto de movimiento logrado mediante formas curvilíneas, mientras que el film recurría a la retórica visual de la animación. Como anticipé, el comienzo del film muestra la imagen de un libro antiguo que va cobrando vida con el movimiento de los personajes, en una metáfora visual de la trasposición de códigos. La fluidez de relaciones entre oralidad y escritura del film fílmica se advierte en la primera frase del libro, leída por una voz en *off*, que corresponde a la fórmula de apertura de los relatos orales, “Había una vez”. Dicha interrelación de códigos es utilizada por las industrias multimediales, que reproducen, en soporte papel, imágenes del film animado. Es así como la versión escritural de *Blancanieves*, con *copyright* Disney reduce al mínimo el texto escrito y

²⁷ Acerca de la construcción poética del discurso desde una perspectiva de género, véase E. Showalter (1979), *Towards a feminist poetics, Women Writing and Writing About Women*, London: Croom Helm, 22-41.

²⁸ Algunas interpretaciones psicoanalíticas consideran a los enanos expresiones simbólicas de la castración, como la de B. Bettelheim (1995), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, México: Crítica.

privilegia la imagen, para adecuarlo al receptor infantil no alfabetizado o en proceso de alfabetización. El libro reproduce escenas de la película, como la huida de Blancanieves por el bosque, en la que las ramas adquieren forma humana. Tal personificación está expresada mediante una retórica visual en la que predominan los ya mencionados contrastes cromáticos entre verde y marrón oscuros del follaje, y los colores primarios rojo y azul del atuendo de Blancanieves; y entre el color claro de su tez y el negro de su pelo, en tonalidades brillantes. El libro ilustrado suprime obviamente todo movimiento y sonido de música y voces de narrador y personajes, resuelto en el film en un entramado polifónico de códigos, y lo sustituye por el discurso escrito que establece conexiones intertextuales con la película por medio de la imagen visual.

Tal juego polifónico gravita en la versión oral, que pone en discurso la fuga mágica con recursos y personajes análogos a los del film, el libro ilustrado y los *cartoons* televisivos. El texto evidencia la brecha intertextual entre códigos orales y multimediales, que conviven en una combinación de estrategias heterogéneas propia del principio compositivo folklórico.

Este recorrido de “Blancanieves” en su huida al bosque presenta, en síntesis, un itinerario alternativo centrado en la fuga mágica, alrededor de la cual la narradora construye una red metafórica vinculada con roles femeninos. Dicha red tiene como correlato un juego metonímico de asociación de algunas propiedades parciales de ciertos objetos, como lo punzante de la aguja, la protuberancia del dedal y la potencialidad de cortar de la tijera, con elementos de otras esferas semánticas dotados de cualidades análogas, tales como los vegetales espinudos, los cerros elevados y el río que corta la aridez del camino. La incorporación del contexto se extiende desde la alusión directa a la vegetación local hasta la referencia oblicua al rol social de la mujer.

El resorte compositivo de esta narradora infantil, depositaria de un bagaje de cultura oral, atravesada por la cultura multimedial, es la interrelación de códigos. El eje de la fuga mágica permite establecer analogías entre las versiones de Blancanieves y Caperucita, que hacen referencia a los peligros del bosque y a sus estrategias para conjurarlos. Tales tópicos, con su estructura retórica caracterizada por el uso de metáforas y símbolos, interpretables como manifestaciones del inconsciente, están presentes en los discursos orales de los más diversos tiempos y lugares, y encuentran en las voces infantiles un eco actualizado, con matices diferenciales propios de cada cultura y cada momento histórico.

6 A modo de cierre

La capacidad de transformación de las matrices asegura su perduración en distintas culturas y generaciones, que incluyen las voces de los niños, a quienes están dirigidas muchas de estas historias. Ellos reelaboran en clave ficcional los aspectos más universales de la experiencia humana, desde la amenaza de lo desconocido, hasta el tránsito de una etapa a otra de la vida, que incluye el despertar sexual y el miedo a la muerte, conjurada en algunos itinerarios a través de situaciones y personajes que permiten un retorno feliz al hogar en un *happy end* idílico. Este *happy end* resulta similar a los relatos del discurso mítico y religioso que prometen la perduración de la existencia humana en un universo paradisíaco, trasladado a una dimensión ultraterrena. En los relatos infantiles, este mundo paradisíaco posible tiene lugar en esta tierra, tanto en la calidez del hogar de la versión riojana como en el amparo dado por la protección del cazador del niño peruano, que evita la crudeza del final de la protagonista en las fauces del lobo de la versión “adulta” de Darnton.

Las recreaciones multimediales de los estudios Disney ponen imágenes y sonidos musicales a estos relatos, cuyos ecos resuenan en las voces infantiles en un entramado entre oralidad y tecnología que, como afirma Havelock²⁹, es una de las claves de la cultura contemporánea.

Revisão de espanhol: Alexandre Ranieri

[Recebido: 12 nov. 2015 – Aceito: 12 dez. 2015]

²⁹ E. Havelock (1995), La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna, *Cultura escrita y oralidad*, ed. A. Olson - N. Torrance, Barcelona: Gedisa., 25-46.

EQUILIBRISTAS, VIAJANTES, PRINCESAS E POETAS: PERFORMANCES ORAIS E ESCRITAS DE CRIANÇAS NARRADORAS ¹

Luciana Hartmann ²

RESUMO: 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 artigo 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 através de performances orais e escritas.

Palavras-chave: Crianças narradoras. Narrativas orais. Infância. Performance narrativa.

ABSTRACT: Studies in different areas have demonstrated the importance of narrative production in childhood, both in terms of cognitive development and the child's language articulation, and in socializing and organizing their experiences, real and imagined. In this article I analyze narratives recorded during the ethnographic research conducted in 2013 in three classes of 5th grade of elementary school, in a public school of Brasilia-DF, to discuss the different strategies used by students to express themselves and share their experiences through oral and written performances.

Keywords: Children storytellers. Oral narratives. Childhood. Narrative performance.

O que é preciso para que uma criança conte uma história? Penso que o fundamental nessa resposta é: alguém que a escute – o que inclui ouvintes tão diversos quanto: outras crianças, adultos, animais de estimação ou mesmo seus bonecos preferidos. Como venho discutindo em outros artigos, grande parte dos estudos que relacionam oralidade e infância o fazem do ponto de vista dos adultos, ou seja, das histórias que são escritas, lidas e contadas para as crianças. Minha experiência, ao contrário, mostra que elas podem ser excelentes narradoras e que suas histórias podem nos “contar” muito de seu universo. Foi pensando nisso que, depois de mais de 15 anos trabalhando sobre as performances narrativas de contadores de causos adultos, em geral idosos, comecei a me debruçar sobre as narrativas infantis³.

¹ Agradeço à Taís Ferreira pelas importantes contribuições que fez ao texto.

² Universidade de Brasília. E-mail: luhartm@yahoo.com.br

³ Entre 1997 e 2010 realizei pesquisas de campo na região de fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai, que deram origem, entre outras produções, ao livro “Gesto, Palavra e Memória: performances narrativas de contadores de causos” (Ed. da UFSC, 2011) e ao vídeo etnográfico “Palavras sem Fronteira: tradições orais nos limites do Brasil” (Etnodoc, 2010).

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 narrado⁴.

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 justificam⁵.

Esse olhar privilegiado sobre a infância, importante esteio para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi, de certa forma, “inaugurado” por Philippe Ariès, em obra originalmente publicada em 1960, na qual o autor investiga a adoção relativamente recente do conceito de infância (e de suas respectivas aplicações) na história da humanidade. Embora seja criticado, tanto em seus aspectos metodológicos quanto por sua frágil contextualização sociológica, a obra 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, à despeito das críticas sofridas por Ariès, totalmente pertinente e justificável.

Contemporaneamente, Manuel 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 activos, que interpretam e agem no mundo.” (SARMENTO, 2007, p. 36). Pensando nessa

⁴ Autores como Dell Hymes (1975), Paul Zumthor (1993, 2000), Richard Bauman (1977), Deborah Kapchan (1995) e Daniel Mato (1992), contribuíram substancialmente na elaboração desta acepção do conceito de performance em meu trabalho.

⁵ 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, infância(s) e crianças, nos campos demográficos, demográfico/econômico, psicológico/pedagógico e antropológico/sociológico, respectivamente.

direção, proponho a atenção às narrativas para entender como as crianças estão interpretando e agindo no mundo.

No contexto deste artigo 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 para esse artigo ocorreu no ano de 2013, porém meus estudos na interface entre oralidade e performance têm início bem antes, em 1997, quando comecei a realizar uma série de pesquisas de campo 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 tenho formação em ambas as áreas e entendo que o estudo da oralidade *em* performance se beneficia desse olhar interdisciplinar.

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. Dentre as diferentes abordagens da performance⁶, 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 minha trajetória de pesquisa. Para Bauman, “*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.” (BAUMAN, 2010, p. 21). 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 deste 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 este autor, que realiza estudos sobre cognição na

⁶ 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.

área de psicologia cultural, todos ouvimos, desde muito pequenos, histórias dos mais variados tipos e aprendemos a contá-las com a mesma facilidade que as reconhecemos e compreendemos. Isto porque, segundo ele (1986), possuímos um “modo de pensamento” que é narrativo⁷, 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 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 este 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 conhecimento essencial”. (BRUNER, 2002, p. 32)⁸. 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 artigo.

Adentremos o contexto empírico da pesquisa: em agosto de 2013, na iminência de meu afastamento para realização de pós-doutoramento na França⁹, decidi realizar uma pesquisa experimental, que tenho chamado de “etnográfica-propositiva”¹⁰, 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 estimular a produção de narrativas orais e escritas por parte das crianças. Tratou-se de uma pesquisa etnográfica porque usou de procedimentos característicos dessa metodologia, como a busca de uma relação horizontal com os interlocutores, a observação participante, a descrição minuciosa das observações e percepções em diário de campo, mas, sobretudo, a investigação empírica dos termos, ideias e conceitos utilizados pelos interlocutores,

⁷ Nosso outro modo de pensamento, segundo o autor, seria o “lógico-científico” (BRUNER, 1986).

⁸ Tradução minha.

⁹ Entre fevereiro de 2014 e fevereiro de 2015 realizei Estágio Sênior, como bolsista da CAPES, sobre narrativas orais contadas por crianças imigrantes. Vinculei-me como pesquisadora visitante junto ao CRILUS (Centre de Recherches Interdisciplinaires du Monde Lusophone), na Université Paris Ouest – Nanterre – La Défense, sob supervisão da Prof^a. Idelette Muzart Fonseca dos Santos.

¹⁰ Embora se assemelhe ao que se compreende por “pesquisa-ação” (ver TRIPP, 2015), acredito que a estratégia de pesquisa que estou chamando de “etnográfico-propositiva” diferencia-se desta pelo fato de que parte das especificidades do método etnográfico para propor uma ação prática e compartilhada com o grupo envolvido, no caso, as crianças.

no caso as crianças, na busca pela compreensão destas 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.

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. Esta escola recebe crianças originárias de classes sociais economicamente desprivilegiadas, uma parte das quais habita um bairro criado a partir de uma invasão 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 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, através do uso de metodologias participativas que me foram sugeridas pela leitura de autores como Alderson (2005), Rayou (2005), Soares, Sarmiento e Tomás (2004), que entendem que a criança é capaz de atuar não apenas como interlocutora em pesquisas (especialmente em pesquisas etnográficas), mas também como pesquisadora e co-produtora 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: “(...) 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” (CORSARO, 2011, p. 15).

Coadunando com essa proposta, a noção de “criança performer”, desenvolvida por Marina Marcondes (2010), é particularmente operativa o desenvolvimento de minha análise, pois a autora considera que a criança performatiza sua vida cotidiana e que através 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 estimulados a contar suas próprias histórias.

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

Nos momentos de contação de histórias, procurei agir sempre a partir de uma perspectiva de “escuta” bastante aberta e livre. Isso me possibilitou perceber que, embora alguns alunos disputassem contar suas histórias para toda a turma, outros se mostravam claramente desconfortáveis em narrar para o coletivo. A partir dessa 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.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa também foi possível constatar que muitos alunos, nesta idade de 10, 11 ou 12 anos, ainda não estavam plenamente alfabetizados e, por consequência, tinham uma grande resistência à escrita das histórias no caderninho. Voltaremos a essa questão adiante, mas o importante nesse 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. Neste 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.

Este 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 Francismar¹¹, um menino de 10 anos que, depois vim a saber, tinha grande dificuldade em se expressar através da 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 havia sido inspirada e sua resposta foi de que ele mesmo havia inventado. Passemos a sua narrativa:

O Equilibrista

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.

¹¹ Todos os nomes das crianças são fictícios, no sentido de preservar suas identidades.

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, constatam 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 refletem, então, 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?¹²

Em sua narrativa, Francismar cria um mundo sobre fios, a partir do 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 os fios torna-se a condição irredutível de seu equilíbrio. Andréa Borges de Medeiros 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” (BORGES DE MEDEIROS, 2010, p. 335).

Os sentidos da história de Francismar, portanto, vão sendo constituídos ao longo 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 que o escuta ou lê. De modo que a sucesso dos fatos em uma narrativa é ‘imposta’, segundo Ricoeur (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.

¹² A discussão sobre o papel da escola na contemporaneidade é vastíssima e excede os limites desse artigo. Para um olhar exploratório sobre o tema sugiro as obras de Sandra Mara Corazza, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

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. Neste contexto, nos encontramos mais em uma situação de interpretação do que de saber ou de explicação pois, como reflete François 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” (FRANÇOIS, 2009, p. 21). Essa atividade responsiva, penso, se concretiza 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 no contexto educacional, a importância que seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção “formal” de conhecimento. Como diz Richard Schechner, um dos fundadores e mais importantes pensadores dos *performance studies*, a abordagem performativa do mundo permite compreendê-lo como um lugar em que reúnem-se 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, neste 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, neste sentido, 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 caderninho, por escrito, e depois contada oralmente por Cauã, de 10 anos, em um processo inverso ao que ocorreu com Francismar. Embora não tivesse “problemas” 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 este. 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

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.

Para onde foi a agressividade de Cauã? Sua narrativa configura-se 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, podem refletir e dar sentido à própria experiência.

É possível perceber que a narrativa de Cauã é composta a partir de um momento muito especial de sua experiência, que é organizada de forma cronológica: um dia, no outro dia, depois, algumas horas depois... Para Mattingly (1994), as narrativas são a nossa maneira primária de organização do tempo. Esta ideia de que a experiência temporal é configurada, estruturada, organizada e refletida nas narrativas também está presente na obra de Ricoeur. 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 (RICOEUR, 1995, p. 111). O autor considera que as configurações narrativas, ao mesmo tempo em que são autônomas em relação à experiência cotidiana do tempo, também servem como mediadoras entre o antes e o depois da narrativa. Ricoeur ainda incrementa o debate desta 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 citando Müller, vai acrescentar: “O que é contado é fundamentalmente a ‘temporalidade da vida’, pois a vida, ela própria, não se conta, vive-se” (MÜLLER apud RICOEUR, 1995, p. 133).

Para Ricoeur, realidade, experiência e interpretação devem ser analisados em suas múltiplas temporalidades, o que nos leva para a questão dos múltiplos significados, sejam eles expressos ou latentes. De acordo com o autor (RICOEUR, 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 do 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, deu-se 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. Através 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.

Como apontam Macedo e Sperb (2007), em artigo onde 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”. (MACEDO; SPERB, 2007, p. 239).

Do ponto de vista estético/perfomático, embora lidando com linguagens distintas (oral e escrita), tanto Francismar quanto Cauã demonstram conhecimento da estrutura narrativa ao utilizar enquadramentos¹³ de início e de final (“era uma vez”, “um dia”, “espero retornar”). Em sua narrativa, Cauã usa também um recurso que conhecido por pesquisadores do campo da arte verbal como “reported speech” ou fala reportada: “E meu avô disse: - Sou eu, Josita, Arlindo, seu irmão”. 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 e Cauã agem sobre o mundo, não apenas o narrando, mas também o transformando.

A narrativa de Cauã surge, portanto, como resultante desses múltiplos entrelaçamentos, entre escrita e oralidade, entre narrador e público, entre indivíduo e grupo e entre memória e experiência, promovendo o estabelecimento do vínculo do menino com um mundo que transcende aquele pelo qual ele é identificado perante os colegas – o assim chamado lixão.

Saindo 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

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.

¹³ 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.

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 Lílian).

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. Já em 1937 Kenneth Burke, defende essa ideia, que se apresenta no título de seu *Literature as Equipment for Living* (Literatura como Equipamento para Viver - 1957). 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 uma **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 deve-se 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 Bettelheim (2006) e Belmont (1999), que vão tratar das funções simbólicas subjacentes a esses contos, justificando através dessa sua permanência ao longo da 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. Apoio-me aqui em Michael Jackson (2013), que considera que 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. De forma semelhante, Bruner também vai afirmar que 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” (BRUNER, 2002, p. 18).

Gostaria de trazer ainda três exemplos de apropriação, por parte das crianças, da proposta de produção narrativa, porém aqui através do gênero identificado por elas próprias como poesia. A primeira poesia, abaixo, 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

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

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

Seu Lugar

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 apenas 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 acima. Souza 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-los, a autora se remete 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 abaixo:

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, já mencionada acima:

(...) 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 (quadrinhas, 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 acima com base na obra de Fernandes (2007), são deixadas

aqui não no texto, mas justamente na performance. Desta 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 estimuladas, se apropriam de diferentes estratégias do narrar, revelando-se e identificando-se através destas frente ao grupo.

Acredito que diferentes infâncias articulam diferentes gêneros e estratégias narrativas e, conseqüentemente, valorizam e produzem distintas performances. Segundo Bruner (2002), 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.” (BRUNER, 2002, p. 31).

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 neste contexto, e demonstram que através do narrar podem expressar, criar e compartilhar “mundos possíveis”.

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 artigo:

A Conta

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.

REFERÊNCIAS

- 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, 2005, pp. 419-442.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Richard. **Verbal art as performance**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1977.
- _____. A poética do mercado público: gritos de vendedores no México e em Cuba. **Ilha – Revista de antropologia**. Florianópolis, PPGAS/UFSC, v. 11, nºs 1 e 2, 2010, pp. 17-39.
- 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, 2006 (2008), pp. 185-229.
- BELMONT, N. **Poétique du conte** – essai sur le conte de tradition orale. Paris: Gallimard, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- BORGES DE MEDEIROS, Andréa. Crianças e narrativas: modos de lembrar e compreender o tempo na infância. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 30, n. 82, 2010, pp. 325-338.
- BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible worlds**. London: Harvard University Press, 1986.
- _____. **Pourquoi nous racontons-nous des histoires?** Paris: Éditions Retz, 2002.
- BURKE, Kenneth.. Literature as equipment for living. In: **The philosophy of literary form**. New York: Vintage Books, [1937] 1957.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia G. R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

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

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

HYMES, Dell. Breakthrough into performance. In: BEN-AMOS, Dan; GOLDSTEIN, Kenneth S. (Orgs.) **Folklore** – performance and communication. Paris: Mouton, 1975.

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

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

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s): que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005, pp. 379-389.

KAPCHAN, Deborah A. Common ground: keywords for the study of expressive culture - Performance. **Journal of American folklore**, v. 108, n. 430, 1995, pp. 479-507.

LANGDON, E. Jean. Performance e preocupações pós-modernas em antropologia. **Antropologia em primeira mão.** Florianópolis: PPGAS/UFSC, n. 11, 1996.

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 – 2010, pp. 137-144.

MACEDO, Lídia; SPERB, Tânia M. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de psicologia.** Natal, v. 12, n. 3, 2007, pp. 233-241.

MALLAN, Kerry. **Children as storytellers.** Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1992.

MARCONDES, Marina. A criança é performer. **Educação & realidade.** Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010, pp. 115-137.

MATTINGLY, Cheryl. Therapeutic emplotment. **Social science and medicine.** v. 38, n. 6, 1994.

MATO, Daniel. **Narradores en Acción** - problemas epistemológicos, consideraciones teóricas y observaciones de campo en Venezuela. Caracas: Academia Nacional de la Historia/Fundación Latino, 1992.

PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; DE CONTI, L.; CHAVES, I. E. M. B.; GOMES, M. O.; GABRIEL, G. L.; ROCHA, S. M. Narrativas de criança sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, 2014, pp. 85-104.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? **Educação e sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, pp. 465-484.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papirus, 1995.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, pp. 51-69.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação. **Revista educação & realidade**. Porto Alegre: v. 35, n. 2, 2010, pp. 23-35.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de vista**. Florianópolis, n. 05, 2003, pp.37-49.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, 2005, pp. 49-64.

SOUZA, Gláucia R. R. de. **Uma viagem através da poesia**: vivências em sala de aula. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2007.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infâncias (in)visíveis**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

[Recebido: 15 nov. 2015 – Aceito: 10 dez. 2015]

SOBRE CONTAR E OUVIR VERDADES E MENTIRINHAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVAS A PARTIR DE LIVROS INFANTIS E BRINCADEIRAS EM UMA SALA DE AULA

Guilherme Fians¹

RESUMO: Neste artigo, busco discutir as narrativas orais elaboradas por crianças principalmente a partir de um diálogo com as narrativas escritas por adultos, mas voltadas para crianças – como as de livros infantis e histórias de contos de fadas. Para isso, desenvolvo algumas das narrativas, brincadeiras e questionamentos com os quais entrei em contato por meio de uma etnografia realizada com crianças entre três e sete anos de idade em uma escola no Rio de Janeiro. Com base nos relatos obtidos no trabalho de campo, apresento ainda algumas das discussões levantadas na sala de aula, sobre as distinções entre quais narrativas são “de verdade” e quais são “de mentirinha”, delineando um breve diálogo entre essa distinção tal como operada pelas crianças e tal como conceptualizada por aqueles que são tidos como os primeiros pensadores da antropologia.

Palavras-chave: Narrativas orais infantis. Literatura infantil. Brincadeiras e jogos. Etnografia. Escola.

ABSTRACT: My aim in this article is to discuss the oral narratives formulated by children mainly through a dialogue with narratives written by adults for children, such as those of children’s books and fairy tales. For this purpose, I present some of the narratives, plays and questions which I encountered through an ethnography with children between three and seven years of age in a school in Rio de Janeiro. Based on this fieldwork, I also present some of the discussions that arise in the classroom on the distinction between narratives that are “true” and those that are “make-believe”, outlining a brief dialogue between this distinction as the children operationalise it and as early anthropologists conceptualise it.

Keywords: Children’s oral narratives. Children’s literature. Plays and games. Ethnography. School.

Criança e infância constituem temas sobre os quais muitos têm algo a dizer — afinal, de alguma maneira, todos temos ou tivemos alguma experiência com crianças ou como crianças. Frequentemente, a infância é retomada como passado, como nas narrativas das pessoas de idade mais avançada, que se expressam de uma forma frequentemente nostálgica sobre “Quando eu era pequeno...” ou “Quando eu tinha a sua idade...”. Quando situadas no presente, crianças também são comumente objeto de discursos, que variam desde comentar sobre sua ‘inocência’ e ‘fofura’ e a forma como surpreendem seus pais e professores até sobre como a infância se reconfigura atualmente, em meio às sociedades de consumo. Desde que elas deixaram de ser pensadas — e representadas em obras de arte — como apenas “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.

¹ Mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN-UFRJ), onde realizou esta pesquisa com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, realiza seu doutorado em Antropologia Social na University of Manchester, sendo financiado pela President’s Doctoral Scholar Award, bolsa oferecida pela própria universidade. E-mail: guilhermefians@gmail.com

29), as crianças se tornaram temas de discussões próprias, sendo vistas ora como uma ruptura, ora como uma continuidade em relação à adolescência e à vida adulta.

Não é de hoje que as crianças ocupam um grande lugar, apesar de seu pequeno tamanho (FERNANDES, 2011, p. 54), em diversos tipos de discurso, passando por disciplinas acadêmicas, religiões, políticas públicas, etc. De múltiplas maneiras, as noções de criança e infância foram tematizadas, tornando-se um interesse, preocupação e um objeto privilegiado de reflexão, descrição e narração de muitos adultos — ou seja, não crianças.

No entanto, como estudar as reflexões, descrições e narrações elaboradas pelas crianças se essas narrativas estão em constante relação com outras narrativas elaboradas por adultos – como, por exemplo, em desenhos animados e livros infantis? Como pensar as relações, brincadeiras e histórias formuladas por crianças sem que, para isso, tenhamos que nos prender a teorias da psicologia, da educação e da antropologia? Em outras palavras, como fazer uma pesquisa focada em narrativas orais infantis a partir de uma etnografia que inclua crianças como atores²?

Minha intenção neste artigo é debater essas questões a partir de algumas das narrativas e ideias que me foram ensinadas por crianças com quem convivi durante meu trabalho de campo em uma escola no Rio de Janeiro, realizado durante parte do primeiro semestre letivo do ano de 2014. A partir das histórias e discussões suscitadas por essa etnografia em salas de aula, apresento principalmente algumas das questões centrais discutidas por professoras, pais e crianças em relação a narrativas: isso [essa história que você está me contando] é *sério* ou é de *mentirinha* / de *brincadeirinha*? Como articular a *verdade* e a *mentirinha*, tal como apresentadas pelas crianças, enquanto diferentes registros da realidade? Ou ainda, como lidar com a *verdade* quando estamos envoltos em *mentirinhas*?

Para isso, inicio este artigo com um breve debate sobre como, no passado, a antropologia considerou crianças em seus estudos e sobre como uma etnografia pode se mostrar proveitosa para nos colocar em um contato mais direto com as narrativas das crianças. Além disso, parto também do pressuposto de que as crianças não são as únicas a narrar, contar e ouvir histórias em uma escola: é preciso notar que há também professores, brinquedos, materiais didáticos e paradidáticos, o

² Ao falar em *atores* ao longo deste artigo, me refiro aos seres – humanos e não-humanos – que estabelecem as conexões e relações que se evidenciam durante a etnografia.

ambiente da sala de aula e tantas outras referências externas diretamente envolvidas na elaboração e na narração das histórias.

Por outro lado, é curioso ainda confrontar as narrativas infantis elaboradas pela criança e as narrativas infantis produzidas tendo a criança como principal público-alvo. Ao tomarmos os encontros de atores e de narrativas como pontos de partida para a elaboração desta pesquisa, abrimos espaço para apresentar e discutir o que as crianças e demais atores em uma sala de aula podem dizer, transmitir e expressar em meio a brincadeiras, histórias de livros, narrativas orais e produções de significados.

1 Algumas mentiras sobre a verdade e a mentirinha

Os antropólogos também estão entre aqueles que se propõe a falar algo sobre crianças e infâncias. Para esta discussão, é especialmente interessante considerar os posicionamentos dos primeiros pensadores da antropologia.

Edward B. Tylor, por exemplo, estabelece um paralelo entre a condição moral e intelectual das crianças civilizadas e o esforço mental dos adultos selvagens (TYLOR, 1920, p. 31). Por outras vias, Lévy-Bruhl também faz uma analogia entre o primitivo e a criança, aproximando o que ele chama de *mentalidade primitiva* e *mentalidade infantil*: de acordo com ele, a representação de si mesma enquanto sujeito leva alguns anos para se desenvolver na criança, assim como as individualidades e as representações coletivas nas sociedades inferiores também não são claramente estabelecidas (LÉVY-BRUHL, 1971, p. 15-16).

A partir de uma discussão sobre jogos e brincadeiras, o historiador Johan Huizinga também pensa essa aproximação entre selvagens e crianças: para ele, há certo elemento de faz de conta tanto nas brincadeiras infantis quanto nas religiões primitivas, diante dos quais os selvagens e as crianças são ao mesmo tempo conscientes e iludidos (HUIZINGA, 2000, Capítulo 1).

Etimologicamente, a origem da palavra *infância* remete a “aquele que não fala”. Como tantas vezes sugerido, a infância é definida pelo *não saber, não fazer, não poder e não ter certeza* – ou seja, por uma série de negações elaboradas a partir das capacidades comumente atribuídas a adultos. Diante disso, podemos pensar em outras negativas: *criança não sabe se comportar, não sabe o que está fazendo, não sabe o que diz, não tem noção do perigo*, entre outras impossibilidades. Em grande medida, elas continuam sendo aproximadas dos ‘selvagens’ e sendo

vistas como constituindo grupos “sob a marca da carência: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita, sociedades sem história” (CLASTRES, 1979, p. 184).

Ao que parece, é tentador ver na mentalidade primitiva uma imagem metafórica da infância da humanidade, por meio de uma analogia entre o progresso social da civilização e o desenvolvimento intelectual da criança³. Comentando essas analogias, Lévi-Strauss as considera como frutos de uma *ilusão arcaica* (LÉVI-STRAUSS, 1982, Capítulo 7): os costumes e comportamentos das crianças e dos povos ditos ‘primitivos’ só nos parecerão pueris se os considerarmos a partir de nossa própria perspectiva; se ignorarmos o ponto de vista nativo.

Muitas dessas visões, ideias e teorias formuladas por adultos – não crianças – são frutos de elaborações teóricas e reflexões que parecem não ouvir o que as crianças têm a dizer. Portanto, se tomarmos as perspectivas, ideias e narrativas das próprias crianças como pontos de partida em nosso estudo, poderemos narrá-las (escrever e falar sobre elas) e apresentá-las em seus próprios termos. Usar teorias e conceitos estranhos a toda a análise, por outro lado, nos afastaria dos atores concretos da etnografia e impediria o mapeamento de associações (LATOURET, 2012, p. 17-34; 99-101), fixando os estudos de crianças a concepções estáveis e fazendo com que as conexões e referências suscitadas no trabalho de campo perdessem protagonismo diante desses atalhos explicativos.

Portanto, de modo a ter um acesso mais direto – isto é, menos mediado – às narrativas e elaborações feitas tanto *por* crianças quanto *para* crianças, me proponho a realizar esse estudo por meio de uma etnografia com meninos e meninas com idades entre 3 e 7 anos de três turmas da escola Oga Mitá, no Rio de Janeiro. A escolha da escola como espaço para a realização dessa pesquisa se deu tanto por eu poder ter acesso constante a um número razoável de crianças concentradas em um mesmo ambiente quanto pelo fato de que as salas de aula são um ambiente privilegiado para o surgimento de controvérsias e debates entre o que crianças e professores dizem, ensinam e aprendem. Nesse sentido, o confronto entre o que as crianças supostamente *acham* e o que os adultos supostamente *sabem*⁴ me parece gerar uma oportunidade especialmente profícua para confrontar as narrativas que se dão em torno de *verdades* e *mentirinhas*.

³ Ainda de acordo com Lévi-Strauss (1982, p. 127), Jean Piaget também se aproxima disso, ao propor certo paralelismo entre a filogênese e a ontogênese.

⁴ Para uma breve discussão sobre saber e crer, ver Toren (2006, p. 449) e Pouillon (1979, p. 43-51).

Busquei fazer essa pesquisa em uma escola que tivesse uma pedagogia mais próxima do chamado *construtivismo*, de modo a evitar uma instituição de pedagogia *tradicional* – a qual poderia impor mais limites ao meu contato com crianças e professores. Isso motivou a minha preferência por essa escola privada, que se localiza no bairro Vila Isabel, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, e que tem como estudantes principalmente crianças de famílias de classe média da região. Pela manhã, durante todo o período do trabalho de campo, acompanhei uma turma multisseriada de educação infantil, composta por 18 crianças com idades entre 3 e 5 anos, além de uma professora e uma estagiária; à tarde, passei o primeiro mês acompanhando uma turma de segundo ano do ensino fundamental I, com 12 crianças com idades entre 6 e 7 anos, além de uma professora e uma estagiária; e, do segundo mês em diante, à tarde, fiquei em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, com 6 crianças com 6 anos de idade, além de uma professora. Se me proponho a dizer a idade das crianças, talvez seja também relevante dizer que as professoras e estagiárias das turmas pesquisadas tinham em média idades entre 19 e 40 anos. Por questões éticas, todos os familiares, funcionários e crianças foram formalmente informados por mim sobre a minha presença ali enquanto pesquisador, e tanto a direção da escola quanto as famílias das crianças envolvidas assinaram termos me autorizando a fazer a pesquisa, nos quais me comprometo a usar nomes fictícios para todos os envolvidos e a divulgar apenas o nome da escola.

A seguir, proponho algumas reflexões sobre como o encontro entre crianças, professoras, brinquedos, livros infantis e demais referências e atores abrem espaço para múltiplas articulações entre *verdade* e *mentirinha* nas narrativas elaboradas por crianças e para crianças, e como essas narrativas se inserem de forma mais ampla nas brincadeiras, nas relações, nas emoções, nas trocas de conhecimentos que compõem a educação formal e na vida dos atores em questão.

2 Crianças que ouvem, crianças que contam histórias

Ao falarmos em “narrativas infantis”, podemos nos referir tanto a histórias narradas *por crianças* quanto àquelas narradas *para crianças* – e o encontro de ambas produz um espaço proveitoso para se pensar produções de discursos, na medida em que as fronteiras entre esses dois tipos de narrativas são extremamente permeáveis.

A relevância dessa discussão me foi apresentada por dois alunos da turma que acompanhei na educação infantil. Em um dos momentos de leitura de livros na sala de aula, algumas crianças

me pediram para que eu sentasse em um canto da sala e lesse para elas o livro miniciclopédico *Os Dinossauros* (ROLLAND, 2003), da coleção “Criança Curiosa”. O livro tem muitas imagens de dinossauros de diversos tipos, com seus nomes e características, além de pequenos trechos de textos sobre o meteoro, os carnívoros, os herbívoros, os ovos de dinossauro, etc. Enquanto eu lia alguns trechos e passava as páginas, Davi [5 anos], que sabe muito sobre animais, rapidamente apontava para as imagens no livro, identificando os dinossauros: “Esse é o ictiossauro! [...] Olha, é o estegossauro!”. Enquanto isso, Enzo [3 anos] parecia fascinado, apontando para as ilustrações de dinossauros e dizendo, espantado: “Caraca, olha o tamanho dele! [...] Olha a boca daquele ali! Ele é muito grande! [...] Olha, aquele ali está comendo um peixe!”. Aproveitei o envolvimento das crianças com o livro e perguntei: “Vocês têm medo de dinossauro?”. Carolina [4 anos], que também estava acompanhando a leitura, respondeu contando uma *historinha*:

— Sabia que eu já vi um dinossauro uma vez?

— Ah, é? Aonde? — perguntei.

— Foi no zoológico! Ele veio correndo atrás de mim, aí eu corri. Aí, eu fugi dele, aí ele pegou um carro achando que fosse eu! — narrou Carolina, rindo.

Enzo também resolveu contar uma aventura com dinossauros. Ele se levantou e começou a correr pelos espaços da sala, subindo e descendo de uma cadeira, encostando e se afastando da parede, buscando demonstrar espacialmente, com o corpo, os movimentos que narrava:

— Teve uma vez... que apareceu um dinossauro lá em casa! Aí ele correu atrás de mim, e amassou o carro do meu pai! [Rindo] Aí ele me engoliu, mas aí ele vomitou depois. Aí eu corri, peguei uma arma, aí eu matei ele assim, ó [mostrou, como se estivesse golpeando o dinossauro com uma espada].

A *historinha*, escrita por adultos com o intuito de informar e de divertir crianças, também as estimula a contar suas próprias historinhas e a repensar os elementos do mundo de uma maneira própria. Ao ler o mesmo livro para Leonardo [5 anos], outro elemento chamou a atenção dele: uma das páginas mostrava um dinossauro comendo uma folha, seguido de um pequeno texto sobre herbívoros, enquanto, na página seguinte, sobre os dinossauros carnívoros, aparecia a ilustração de um dinossauro com um peixe na boca. Antes que eu começasse a ler essa parte, Leonardo apontou para a imagem e disse:

— Ele é peixívoro, ó!

— Peixívoro? — perguntei.

— É, que come peixe.

— Mas quem come peixe não é carnívoro, Leo? — perguntei a ele de novo.

— Não, é peixívoro! Carnívoro é quem come carne!

— Mas peixe não é carne também?

— Não, é peixe!

No final da aula, antes de irmos embora, tentei retomar esse assunto com ele, e perguntei: “Mas e você, Leo? Você come peixe ou carne?”. Ele respondeu: “Eu como peixe e carne. Eu sou carnívoro e peixívoro!”. Depois disso, ele ainda passou algum tempo comentando comigo sobre o dinossauro do livro.

Apesar de haver muitos livros paradidáticos à disposição das crianças na sala de aula da educação infantil, alguns pareciam especialmente interessantes para elas, e esse *Os Dinossauros*, por algumas semanas, foi o favorito de Carolina, Enzo, Leonardo e Davi. Sempre que possível, eles se aproximavam de mim, pedindo que eu o lesse novamente, e a leitura era frequentemente seguida da narração de suas próprias histórias e de comentários sobre os animais.

Muitas dessas histórias e livros apresentados às crianças da educação infantil as estimulam também a formular e a reformular os significados atribuídos por elas ao mundo e a seus elementos, produzindo narrativas que, em alguns aspectos, colocam em questão a narrativa científicista que o livro infantil busca transmitir. Algo nesse sentido ocorreu também quando Davi e Rafaela [5 anos] pediram que eu lesse para eles o livro *Toda criança gosta...* (HETZEL; MASSARANI, 2007). Com textos curtos e muitas ilustrações, o livro mostra crianças em diferentes situações, se divertindo em atividades cotidianas. Uma das imagens do livro mostra um menino sentado em uma palafita, olhando em direção aos animais que passavam na água do rio embaixo de sua casa. A imagem vinha seguida do texto: “Toda criança gosta de ver os peixes na água”. Enquanto lia essa parte, apontei para os peixes na página e perguntei:

— Que peixes são esses, Rafaela?

— Boto, foca, peixe... — ela ia apontando para a imagem e respondendo.

Também querendo participar da brincadeira de adivinhação, Davi apontou para um peixe que parecia ser mais achatado e comprido e exclamou:

— Cobra!

— Esse bicho não é cobra! É uma moreia, Davi! — reclamou Rafaela.

— Mas moreia só vive no mar, e essa está no rio!

Rafaela olhou para mim, pensativa, sem dizer nada, e voltou a olhar para o livro, talvez refletindo sobre a diferença entre cobra e moreia, ou talvez apenas esperando que eu passasse para a página seguinte.

Ao discutir a forma como crianças e adultos pensam o mundo e seus elementos, Christina Toren (2002; 2007) fala sobre como nós, seres humanos, somos capazes de produzir significados de forma autopoietica⁵ a partir de outros significados com os quais entramos em contato por meio da intersubjetividade. Nesse sentido, de acordo com Davi, como pode haver uma moreia no rio se moreias só vivem no mar? Mas, se aquilo não é uma moreia, talvez também não possa ser uma cobra – afinal, cobras podem nadar? Seguindo a mesma ideia, ao se deparar com um dinossauro carnívoro que está comendo um peixe, Leonardo não aceita passivamente que aquela criatura seja carnívora: se ela está comendo um peixe, isso não seria um indicativo de que ela é peixívora?

Ao se submeter à releitura das crianças, o conteúdo educativo / lúdico dos livros para crianças acaba por vezes tomando rumos que talvez sejam diferentes daqueles esperados por seus autores. De volta ao livro *Os Dinossauros* (ROLLAND, 2003), sua leitura tanto causou o estranhamento diante do dinossauro que come o peixe quanto estimulou as crianças a narrarem suas próprias histórias – classificadas por elas como sendo *mentirinhas* ou *brincadeiras* – sobre seus encontros com esses seres. Esse tipo de elaboração de narrativas orais pelas crianças a partir de livros infantis também se deu a partir de outra história, quando a professora Helena chamou toda a turma da educação infantil para uma roda da leitura, na qual ela leu e mostrou as imagens do livro *Mamãe botou um ovo!* (COLE, 2006), enquanto todos estavam sentados no chão, em roda.

Usando termos como “semente”, “tubo”, “saquinhos” e “buraco”, o livro se propõe a explicar, de uma maneira um tanto explícita, a forma “como são feitos os bebês”. O livro mostra, pelo texto lido pela professora e pelas ilustrações que ela ia mostrando para a turma, como o pai se “encaixa” na mãe e deposita suas “sementes” na barriga dela (vide Figura I), até que uma das sementes chega ao ovo e este começa a se transformar em um bebê. Em uma das últimas páginas do livro, a ilustração mostra o bebê saltando para fora da barriga da mãe e dizendo “Oi, mãe!”.

Ao longo de toda a leitura, algumas crianças diziam “Credo!” e “Eu, hein!” a cada vez que a professora lhes mostrava as imagens do livro. No entanto, elas pareciam mais surpresas com as

⁵ Para a noção de autopoiese elaborada por Christina Toren a partir dos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela, ver Toren, 2002, p. 110.

ilustrações do que com a “notícia” sobre a forma como elas tinham nascido. Ao final da história, quando aparecia a imagem da criança nascendo e dizendo “Oi, mãe!”, Rafaela disse, demonstrando certa indignação:

— Eu não disse isso quando nasci não!

— Mas você era muito pequena! Como é que você lembra? — perguntou Raquel, a estagiária.

— Eu lembro! Não foi há tanto tempo assim...

— Sabia que a Milena fez xixi quando nasceu? — disse Isabella [5 anos], se referindo à sua colega de turma.

— É mesmo? — perguntou Helena.

Milena [5 anos] não respondeu; apenas sorriu, constrangida.

No entanto, para além das muitas reações e narrações das crianças diante das histórias lidas por mim, pela professora e pela estagiária, há ainda os momentos em que as próprias crianças – já alfabetizadas ou não – *leem* livros de histórias. Como a maior parte da turma ainda não lê, a maioria pega os livros para olhar as imagens ou, ainda, pede que alguém leia para elas. No entanto, em uma das atividades propostas, Helena espalhou alguns livros paradidáticos pelo chão, pedindo para que cada criança pegasse um deles para olhar ou ler naquele momento. Carolina, então, escolheu um dos livros, sentou ao meu lado e o colocou no meu colo. Como eu estava rouco nesse dia, disse a ela: “Ih, Carol, hoje eu não vou poder ler para você, porque eu estou rouco...”, ao que ela respondeu: “Tá, eu leio para você!”.

Mesmo tendo 4 anos de idade, e apesar de ainda não ter sido alfabetizada, Carolina começou a passar as páginas, balbuciando alguma coisa, e por mais que eu dissesse “O que, Carol?”, não consegui ouvir a maior parte do que ela falava ao longo de sua leitura, por conta do volume das conversas das outras crianças na sala. Ao final do livro — que narrava a história de *João e o Pé de Feijão* —, ela olhou para mim, sorrindo, e disse: “E foram felizes para sempre!”. Ao terminar o primeiro livro, ela pegou outro, sobre a lenda de Iara⁶, e também o leu, começando a história com

⁶ Iara é a personagem de uma das lendas do folclore brasileiro retratadas no livro de Mario Bag (2013), que ficava à disposição das crianças na sala de aula. De acordo com o livro, Iara, uma índia guerreira, é transformada em sereia e passa a habitar as águas do rio Amazonas. Ao cantar uma linda melodia, ela atrai a atenção de pescadores e de outros homens, levando-os para o fundo do rio.

“Era uma vez...”, apresentando as imagens do livro, marcando a passagem de uma página para a outra por um “Aí, ela foi...” e terminando novamente com “E foram felizes para sempre!”.

Depois, Carolina pegou ainda um terceiro livro para ler — que não era uma história, mas um manual para fazer alguns brinquedos e formas de animais com papel crepom. Ainda assim, ela elaborou uma história a partir das imagens de tesouras, animais e papel crepom no livro, terminando também essa narração com um “E foram felizes para sempre!”, enquanto sorria e parecia se divertir com suas próprias histórias.

Alguns dias depois, quando a aula já havia acabado e os pais das crianças já estavam chegando para buscá-las, a mesma Carolina sentou ao meu lado no chão, e eu sugeri que ela pegasse um livro para lermos. Ela voltou a escolher o livro sobre a lenda de Iara (BAG, 2013) e, quando eu ia começar a ler, ela pegou o livro de volta e disse: “Deixa que eu vou ler para você!”. E começou a virar as páginas, falando e apontando para as imagens: “A sereia morava na floresta, e estava lá [alongando o som da vogal no ‘lá’] perto do rio. [Virou a página] Aí, chegou um índio e começou a falar com ela. [Virou a página] Aí, ela entrou na água e virou sereia. Fim!”

Ao ver isso, Igor [5 anos] e Caio [5 anos] se aproximaram de onde estávamos, e Igor disse: “Deixa que agora eu vou ler!”. No entanto, quando ele ia começar sua história, a professora anunciou o fim do horário da aula e a hora de arrumar a sala.

Em mais uma tentativa de ler um livro para mim, Carolina pegou ainda uma versão da fábula *João e Maria* e começou a passar as páginas e a me mostrar as figuras, até que se deparou com a imagem de uma bruxa em uma das páginas, e disse:

— Olha só, sabia que isso daqui existe?

— Ah, é? Isso existe? Não sabia...

— Existe, mas é só na historinha!

Assim, ao narrar a partir de uma narrativa já formulada, Carolina não só recria a história, como ainda busca estabelecer os limites do que é “a historinha”, ao mostrar que a bruxa existe, mas apenas dentro do livro – e não entre nós. É nesse sentido que, em suas *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), Walter Benjamin afirma que as crianças estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em firmar uma nova relação com elas (2002, p. 58). Sendo assim, independente de conhecer ou não a história ou fábula em questão, o que importa aqui é o espaço de criação, no qual uma narrativa se desenvolve a partir de fragmentos e elementos de outras. E essa relação criativa, por sua vez, não se dá só com livros, mas com

qualquer tipo de narração – seja com filmes⁷, desenhos animados, programas de televisão, escutas de conversas dos pais, entre outras.

Ao abrir espaço para as perspectivas das crianças fluírem — ou seja, ao permitir que Leonardo classifique o dinossauro como sendo carnívoro, que Isabella narre uma *historinha* sobre o nascimento de Milena ou que Carolina recontar a lenda de Iara —, entramos em contato com os elementos e possibilidades que elas trazem à tona por meio das narrações – tanto as sérias quanto as de faz de conta. Para isso, devemos considerar, nos termos das próprias crianças enquanto atores, as referências trazidas por elas, o que nos leva a pensar igualmente as histórias de fábulas e livros infantis, os animais extintos e exóticos e as concepções sustentadas pelas crianças sobre a reprodução humana e o nascimento de bebês. E, na medida em que essas narrativas são reformuladas e reelaboradas, a lenda de Iara se torna a história de uma sereia que vive perto do rio, Milena passa a ser o bebê que diz “oi” ao nascer e as narrativas *para crianças* são transformadas em narrativas *de crianças*.

3 Quando o medo entra na história

Para além de diversões e aprendizados, as narrativas de livros infantis, filmes e desenhos animados também provocam outras expressões, relações e emoções; dentre elas, uma das que notei com mais frequência durante meu trabalho de campo foi a elaboração de narrativas em torno do medo. Ao escrever sobre a história do medo no Ocidente, Jean Delumeau (2009, p. 12) o apresenta como sendo algo do qual buscamos nos manter afastados. Mas e se o medo for de *mentirinha*?

É em torno de narrativas assustadoras que algumas das brincadeiras se desenvolvem, principalmente entre as crianças que acompanhei na educação infantil. Em algumas das atividades realizadas na biblioteca, era sugerido que as crianças escolhessem, dentre os livros disponíveis, um que nunca tivessem lido, para folhear, ler ou ver as imagens. Igor e Theo frequentemente escolhiam o mesmo livro, *Mitos e Lendas do Folclore do Brasil* (BAG, 2013), e pediam para que eu lesse para eles algumas de suas “histórias assustadoras”. Esse livro era composto por trechos em forma

⁷ Em relação a filmes, uma das histórias frequentemente reconstituídas pelas crianças da educação infantil era a de *Frozen - Uma aventura congelante*, uma animação produzida pelos estúdios Disney, exibida nos cinemas brasileiros em 2014. Acompanhei algumas vezes em que Igor, Milena e Rafaela brincavam a partir dos personagens do filme, imitavam algumas cenas e cantavam uma das músicas da trilha sonora.

de poesia, acompanhados por muitas ilustrações, e contava a história de personagens e lendas de diversos lugares do país.

Embora Theo tenha me dito que ficou com medo depois de ouvir uma das histórias desse livro, ele e Igor pareciam sempre se interessar pelos trechos mais aterrorizantes. Assim, ao invés de se afastarem do medo, os meninos buscavam se aproximar dele, de uma maneira lúdica. Há sempre a possibilidade de o medo superar ligeiramente a criança que o criou durante a leitura da história, deixando de ser um *medo de brincadeira* e se tornando um *medo de verdade*, mas essa possibilidade também faz parte da brincadeira.

Em outra atividade na biblioteca, em uma conversa sobre medos e mistérios, a professora Helena falou sobre monstros e pediu que cada criança contasse uma história sobre medo de monstros. Theo, sempre entusiasmado com o assunto, foi o primeiro a contar:

— Aí eu estava vendo televisão na sala lá de casa, aí eu ouvi um barulho de lobo na cozinha. Aí o meu pai estava comigo, mas aí eu fiquei com medo!

— Ah, é, Theo? E como foi que você resolveu isso? – perguntou Helena.

— Aí eu fui lá e matei ele! – respondeu Theo, sorridente, com as duas mãos levantadas e com as palmas para cima, indicando como se aquela resposta fosse óbvia.

— Ué, eu também vi um lobisomem uma vez, aí eu matei ele com uma espada! Peguei uma espada e abri um buraco bem grande na barriga dele! Aí ele morreu! – disse Gustavo [4 anos], também querendo narrar sua história com monstros.

— Você abriu um buraco na barriga dele? Eu também matei o lobo assim! – respondeu Theo, trocando com Gustavo uma espécie de olhar de cumplicidade.

Giovanna [4 anos] também contou ter visto um monstro em sua casa e, quando perguntada sobre como ela resolveu isso, ela apenas disse, com certeza indiferença: “Deixando de ter medo dele!”.

Apesar de as narrativas de faz de conta provocarem medo, elas também divertem as crianças, ao apresentarem esse medo como um limiar entre a *verdade* (“será que esse monstro existe mesmo?”) e a *mentirinha* (“não, ele só existe na historinha”). E, de igual maneira, abrem um espaço para muitas narrativas das crianças – dentre as quais vale ainda mencionar a *historinha* de

Rafaela, que contou sobre o dia em que o monstro Beleléu⁸ apareceu na casa dela e a avó tentou segurá-lo pelo rabo, enquanto Leonardo comentava, contrariado: “Não, mas ele não tem rabo!”.

Além disso, é importante ainda observar os suportes nos quais essas narrações e leituras se dão: enquanto os livros infantis usam ilustrações e textos para transmitir sua mensagem, as crianças e professores que interagem com esses livros se utilizam da fala (para a leitura ou para a narração de uma história a partir do livro), de expressões corporais, de desenhos e de brincadeiras elaborados pelas crianças a partir das histórias, de bonecos de meia sugeridos pelos professores, de referências a outras histórias e personagens, de emoções (como o entusiasmo, o medo, a diversão) – e, ainda, se utilizam de um constante jogo entre o que é *de verdade* e o que é *de mentirinha*, ou parte da *historinha*, como discuto mais longamente a seguir.

4 A poética e a política da narração

Narrativas orais também estão frequentemente relacionadas às brincadeiras infantis, no que costuma ser chamado pelas crianças de *faz de conta* ou *mentirinha*. É por meio dessas narrativas que são criados personagens e estabelecidas novas relações que passam a vigorar durante o enquadramento psicológico – o *frame*, tal como definido por Bateson (1972, p. 177-193) – no qual as brincadeiras se realizam. Algumas dessas relações de faz de conta estabelecidas com frequência, principalmente entre as crianças que acompanhei na turma de segundo ano⁹ do ensino fundamental, são as de “namorado e namorada”¹⁰.

Em uma delas, Letícia se virou para Luiz Felipe e disse:

— Ei, Luiz! A Mariana é sua namorada!

— É nada! — respondeu ele.

⁸ Beleléu é o personagem-título do livro de Patricio Dugnani (2012), que também estava entre os livros favoritos das crianças dessa turma. Esse livro – que busca servir como um incentivo para que as crianças mantenham seus quartos arrumados – narra a história de um monstro verde de cabelo laranja que, ao ver uma criança deixar roupas ou brinquedos espalhados pela casa, pega o que está fora do lugar e desaparece com o objeto.

⁹ Como todas as crianças dessa turma têm entre 6 e 7 anos de idade – o que significa, portanto, uma diferença etária muito pequena se comparada à das crianças da turma multisseriada de educação infantil –, não vou colocar as idades entre parênteses ao me referir às crianças dessa turma, de modo a deixar a leitura mais fluida.

¹⁰ Algumas dessas brincadeiras de “namorado e namorada”, assim como as brincadeiras envolvendo o personagem Harry Potter, que apresento a seguir, são descritas em mais detalhes e comentadas a partir de outros aspectos em Fians, 2015, Capítulo 2.

— Mas é só de mentirinha!

Luiz Felipe, que até então não estava participando dessa brincadeira, julgou que Letícia estivesse sugerindo que ele tivesse uma relação amorosa com Mariana. Diante dessa *mentira*, ele respondeu rápido, negando, e demonstrando estar contrariado. No entanto, Letícia não estava *mentindo*: aquilo era só uma *mentirinha*. Era um convite para que ele participasse da brincadeira com as duas meninas.

Alguns dias depois, algumas crianças estavam conversando na sala, enquanto esperavam seus pais e responsáveis chegarem para buscá-las. Nesse momento em que a aula já tinha acabado, Alexandre, Mariana e Letícia começaram a conversar sobre quais deles tinham e quais não tinham namorado ou namorada. Mariana disse imediatamente que tinha um namorado e, ao dizer isso, abriu a mochila, pegou seu celular e comentou:

— Aí, viu? Ele já está me ligando! Ele não para de encher o saco!

— Eu também tenho namorada, sabia? — disse Alexandre.

Mariana não deu atenção ao que ele disse, pegou o celular novamente e começou a simular uma ligação:

— Oi, amor! O quê? Você vai se atrasar? Mas a gente vai se ver sim, tá?

Ao dizer isso, ela guardou o celular e falou:

— Era o meu namorado. Ele disse que a gente só vai se encontrar mais tarde. Acho que ele deve estar mentindo, porque sabia que ele disse que os quatro pneus do carro dele furaram?

Letícia se aproximou, cochichou alguma coisa no ouvido dela, e depois Mariana perguntou a Alexandre:

— Você tem namorada?

— Tenho! — respondeu ele.

— Qual é o nome dela?

— O nome dela é Letícia! Não, Letícia é ela [apontou para a amiga, que estava ao seu lado].

O nome dela é Ana Clara! Não, Ana Clara é o nome da minha dinda! Na verdade, o nome dela é só Ana. Eu esqueço porque na verdade eu só chamo ela de “estrelinha do céu”.

— Aham! Sei... — respondeu Mariana, enquanto ria e trocava olhares desconfiados com Letícia.

— Mas é! — respondeu Alexandre.

As duas meninas não pareciam estar mais interessadas na conversa, e uma começou a pentear o cabelo da outra. Alexandre também não pareceu fazer questão de insistir no que estava dizendo e rapidamente se levantou e foi brincar com Bruno.

Nessa situação, a conversa mantida pelas crianças se baseava na narração de *mentirinhas*: todos os envolvidos lidavam com aquilo como uma inverdade constitutiva do faz de conta; como verdades provisórias: dentro daquele enquadramento, aquelas crianças tinham namorados e namoradas. No entanto, no momento em que Alexandre mostrou não lembrar o nome da suposta namorada, as regras do faz de conta foram desrespeitadas: a narrativa na qual a brincadeira se sustentava fora longe demais, expondo de uma maneira muito explícita a mentirinha constitutiva daquela relação e fazendo com que as meninas se desinteressassem por continuar fingindo ter namorados.

As crianças pareciam frequentemente explorar e testar algumas dessas mentirinhas, buscando extrapolar a brincadeira e evidenciar a inverdade constitutiva da narrativa do faz de conta. Mariana quis saber o nome da namorada de Alexandre como uma tentativa de verificar se ela existia de fato, até então perceber que ele estava tentando inventar naquele momento um nome para a suposta namorada. Quando a mentirinha encontra um novo embasamento ou se readapta ao faz de conta, a brincadeira pode continuar; mas, nos casos em que a inverdade se torna muito evidente – como no caso apresentado acima –, o *frame* do faz de conta é extrapolado, e a brincadeira tende a acabar.

Assim, distinguir a *verdade* e a *mentirinha* é uma questão frequentemente trazida à tona pelas crianças tanto nas narrativas de livros e contos de fadas quanto nas narrativas que constituem brincadeiras. No entanto, as fronteiras que separam *verdades* e *mentirinhas* são –para me utilizar de uma expressão de Tim Ingold – “provisórias e fundamentalmente inseguras” (INGOLD, 2012, p. 24), de modo que a distinção entre a criança e o personagem que ela assume durante a brincadeira pode vir a se tornar um tanto tênue e controversa. Consideremos, pensando nesses termos, a duradoura relação mantida por Thiago, da turma de segundo ano, com o personagem Harry Potter¹¹. Sua relação com o personagem é tão intensa e constante que ele adotou um corte de cabelo parecido

¹¹ Harry Potter é o personagem-título de uma série de livros escritos pela britânica J. K. Rowling. O primeiro livro foi lançado em 1997 e, a partir disso, foram também produzidos jogos, brinquedos e filmes a partir do personagem e de suas aventuras. Os filmes, lançados a partir de 2001, com base nas aventuras dos livros, foram os principais responsáveis por popularizar Harry Potter também entre as crianças que ainda não haviam aprendido a ler.

com aquele usado pelo bruxo. Em um dos dias em que Thiago chegou na escola, perguntei: “Cortou o cabelo, Thiago?”, ao que ele respondeu: “É, eu cortei assim, para ficar com o cabelo igual... sabe de quem? Igual ao do Harry Potter!”.

Em uma viagem feita aos parques da Disney com a família no início do ano, ele também comprou a varinha do bruxo e, em outro dia de aula, veio até onde eu e a estagiária Vanessa estávamos para me contar sobre isso:

— Você sabia que eu tenho a varinha do Harry Potter? Ela é igualzinha à varinha do Harry Potter! Eu comprei quando eu fui para Hogwarts, sabia?

— Ah, é? — perguntei — E onde foi que você comprou?

— No Beco Diagonal¹²! Eu usei pó de flu para chegar lá! A gente joga o pó assim, ó [fez o gesto, levantando o braço e fingindo jogar algo sobre a cabeça], em cima da gente, e depois a gente diz “Beco Diagonal”, e aparece lá!

— Em Londres? — perguntou Vanessa, achando graça nas palavras dele.

Thiago sorriu, mas não respondeu à pergunta de Vanessa. Depois, se virou para mim novamente e recomeçou a falar:

— Eu ia trazer a minha varinha, mas eu deixei lá na casa da minha avó!

Tentando dar continuidade à fala de Thiago, comentei:

— Ih, Thiago, que perigo! A sua avó é bruxa? E se o Ministério da Magia descobrir que você deixou a varinha com uma não bruxa?

— Lá em casa, todo mundo é trouxa¹³! Menos eu e minha mãe. A gente é bruxo, mas o resto é todo mundo trouxa, até o meu pai!

— Mas onde é que vende varinha do Harry Potter aqui no Brasil? — perguntei.

— Não, no Brasil não vende. Eu comprei nos Estados Unidos!

— Ué, mas o único lugar que vende varinhas não é na loja do Olivaras, no Beco Diagonal? — perguntei.

— Mas eu comprei no Universal, na Disney, lá nos Estados Unidos, que é lá que filmam os filmes do Harry Potter!

¹² O Beco Diagonal é um dos cenários onde se passa a história de Harry Potter, onde os bruxos fazem suas compras de varinhas (na loja Olivaras), caldeirões, corujas, etc. O pó de flu, por sua vez, é um pó que deve ser jogado na cabeça dos bruxos quando estes entram em uma lareira, e é usado para transportá-los para o destino que eles disserem.

¹³ De acordo com a história, os *trouxas* são todos aqueles que não são dotados de poderes mágicos.

Ao fingir ser Harry Potter, ele também finge não ser Thiago (BATESON, 1972, p. 33-37). E, ao fazer esse movimento de ressignificações, ele mescla elementos de sua narrativa pessoal – como a viagem à Disney e a relação com os membros de sua família – com outros da narrativa do personagem que ele busca *imitar*, criando então uma terceira narrativa, na qual ele *finge* ser o personagem¹⁴. No entanto, ao mencionar que sua varinha foi comprada em um estúdio cinematográfico, e não em uma loja de varinhas para bruxos, ele evidencia que aquilo continua se tratando de um faz de conta: sua varinha é um brinquedo; é uma varinha *de mentirinha*.

É interessante observar que, na definição dada por pais e professores, a *narrativa infantil* da criança é marcada por essa aproximação entre *o que é sério* e *o que é de mentirinha*. Por outro lado, quando a narrativa passa a ser encarada como sendo mais *séria* – ou seja, mais afastada da brincadeira –, ela adquire, na visão desses adultos, um caráter mais maduro. Foi o que me foi apresentado pelas reações ao discurso de Paulo, aluno da turma de segundo ano do ensino fundamental. Ele, que até então era filho único, havia acabado de ganhar uma irmã e, sentindo-se abandonado pelos pais após essa mudança em sua família, começou a falar sobre isso para todos na escola (porteiros, professoras, secretárias, diretor e colegas de turma), usando essa situação como justificativa para tentar sair da sala de aula quando quisesse e para não ter que participar de todas as atividades propostas pela professora. Em uma de suas tentativas de se valer dessa narrativa de abandono, ele passou toda uma tarde tentando ficar do lado de fora da sala, sem precisar assistir às aulas — e isso mobilizou muitos profissionais da escola para convencê-lo a voltar para a sala.

No dia seguinte a esse ocorrido, eu estava conversando com a coordenadora Aparecida, no refeitório da escola, e ela me falou sobre como Paulo é uma criança “muito adultizada, com um poder de convencimento enorme, que conseguiu mobilizar a escola inteira com essa história da irmãzinha”. A partir dessa situação, é curioso notar que ser “adultizado”, nesse sentido, significa ser capaz de formular uma narrativa bem articulada e convincente que, diferentemente da *narrativa infantil*, não guarda relações com a mentirinha e com as brincadeiras. Portanto, segundo essa visão, tornar-se adulto passa também pela demonstração da capacidade de argumentar e de narrar de uma

¹⁴ O termo usado pelas crianças para se referir ao *fingir ser* nas brincadeiras é *imitar*. No entanto, em termos de definições, parece-me que essa noção de imitação está próxima do *agenciamento de afectos*, tal como apresentado por Deleuze e Guattari (1997, Capítulo 10).

forma diferente, mais *séria* – o que coloca a narração no cerne das concepções que frequentemente sustentam uma distinção radical entre crianças e adultos¹⁵.

5 Por uma etnografia de narrativas orais infantis

Quando falamos em *narrativas infantis*, podemos – e, como sugerido ao longo do texto, devemos – levar em consideração tanto as narrativas feitas *por crianças* quanto aquelas elaboradas *para crianças*. A partir dos encontros e das conexões estabelecidas entre esses dois tipos de narrativa, é possível refletir sobre os aspectos por meio dos quais ambas se aproximam e se afastam. Se, por um lado, por exemplo, elas tendem a se apresentar de maneiras diferentes (em formas de textos e vídeos, como nas narrativas de livros e filmes infantis, e em forma de performances e narrativas orais, como no caso das crianças), por outro, elas se aproximam em um aspecto essencial: na linguagem utilizada.

As narrativas para crianças costumam ser caracterizadas pelo uso de uma linguagem simples e, principalmente, de muitas palavras no diminutivo, como uma tentativa de se aproximar do que se pensa como sendo o vocabulário comum de crianças de determinada idade. No caso das crianças que acompanhei, por sua vez, os diminutivos têm um propósito diferenciador: a *historinha* não é uma história pequena, delicada ou simples, mas sim um outro registro que, diferente da *história*, não consiste em uma narrativa séria, mas em uma história de *mentirinha*. Da mesma maneira, *mentira* e *mentirinha*, tal como pensadas pelas crianças, não são similares: a *mentira* tem uma conotação moral, e equivale ao julgamento de algo que é dito ou feito, enquanto a *mentirinha* é parte constitutiva e central do faz de conta.

Raras foram as vezes em que acompanhei um professor dessa escola usando esses termos no diminutivo, mas, quando o fazem, é ou em uma tentativa de se aproximar da criança ou como uma forma de reduzir a importância daquele registro – nesse caso, como uma tentativa de apresentar a *historinha* ou a *mentirinha* como algo que não é verdadeiro e não constitui parte da realidade da criança em sua experiência com o mundo (Fians, 2015, p. 78-84). No entanto, pensando nesses termos, como podemos afirmar que os medos, alegrias, diversões e brincadeiras

¹⁵ Para uma proposta de distinguir crianças e adultos por meio dos conceitos de *culturas adultas* e *culturas infantis*, ver Corsaro, 2002 e 2003. Para uma proposta alternativa, contrária a esse grande divisor, ver algumas das discussões que faço a partir da leitura desse autor em Fians, 2015.

geradas a partir de mentirinhas e historinhas não constituem a realidade das crianças? Tanto a verdade quanto a mentirinha compõem a realidade, mas de maneiras diferentes – e as historinhas de narrativas orais e escritas são essenciais para essa composição da realidade que norteia os atores que se encontram e estabelecem conexões nas salas de aula.

Portanto, é por meio de narrativas lidas e contadas que mais narrativas são construídas, tanto como histórias quanto como historinhas, tanto como verdades quanto como mentirinhas, de modo que, por meio da intersubjetividade, todos acabamos tendo algo a dizer, independente da idade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BAG, Mario. **Mitos e lendas do folclore do Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2013. Coleção Mito e Magia.
- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology**. New York: Ballantine Books, 1972.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- Clastres, Pierre. **A sociedade contra o estado: investigações de antropologia política**. Tradução de Bernardo Frey. Revisão de Miguel Serras Pereira. Porto: Edições Afrontamento, 1979.
- COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo!** São Paulo: Editora Ática, 2006.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**. n. 17, 2002.
- _____. **“We’re friends, right?”: inside kid’s culture**. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente, 1300-1800: uma cidade sitiada**. Tradução de Maria Lucia Machado. Tradução de notas de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DUGNANI, Patricio. **Beleléu**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- FERNANDES, Camila. **Ficar com: Parentesco, Criança e Gênero no Cotidiano**. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — PPGA-UFF. Niterói.

FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio Edições, 2015.

HETZEL, Beatriz; Massarani, Mariana. **Toda criança gosta...** Rio de Janeiro: Manati, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: Em direção ao lado selvagem. In: Steil, Carlos Alberto; Carvalho, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. Coleção Antropologia Hoje.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ilusão arcaica. In: **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LÉVY-BRUHL, Lucien. **The “soul” of the primitive**. Chicago: Henry Regnery Company, 1971.

POUILLON, Jean. Remarques sur le verbe ‘croire’. In: Izard, Michel & Smith, Pierre (Orgs.). **La fonction symbolique: essais d’anthropologie**. Paris: Gallimard, 1979.

ROLLAND, Claudine. **Os dinossauros**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003. Coleção Criança Curiosa.

TOREN, Christina. Anthropology as the whole science of what it is to be human. In: Fox, Richard; King, Barbara (Orgs.). **Anthropology beyond culture**. Oxford: Berg, 2002.

_____. Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji. **Mana – estudos de antropologia social**, vol. 12, n. 2, 2006.

_____. An anthropology of human development: what difference does it make? In: Fogel, Alan; King, Barbara; Shanker, Stuart (Orgs.). **Human development in the twenty-first century: a dynamic systems approach to the life sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TYLOR, Edward B. **Primitive culture — vol. 1**. London: John Murray, 1920.

Figuras



Figura I: página do livro *Mamãe botou um ovo!*, de autoria de Babette Cole.

[Recebido: 21 out. 2015 – Aceito: 07 nov. 2015]

A RODA, A CRIANÇA E A HISTÓRIA: COMPOSIÇÕES DA AUTORIA INFANTIL¹

Karin Cozer de Campos²
Gilka Girardello³

RESUMO: Este artigo busca discutir o conceito de autoria infantil, tomando como referência um repertório de narrativas orais produzidas no contexto de uma pesquisa que envolveu rodas de narração de histórias com crianças entre cinco e seis anos de idade, que estudavam no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. O objetivo era conhecer e compreender os processos de produção narrativa das crianças no espaço escolar e, assim, pensar sobre como estimulá-las a contar histórias em tal ambiente. A partir, principalmente, da teoria bakhtiniana, abordou-se a relação dialógica na linguagem estabelecida na roda de histórias. Exemplo disso são algumas produções narrativas orais que evidenciam o *eu* e o *outro* nos enunciados das crianças, que aqui são compreendidos como enlces do texto infantil com o mundo da vida. Evidencia-se, também, que a palavra do *outro* serviu de referência para as produções orais das crianças, o que nos leva a enfatizar que a criança, no momento de contar uma história na roda, cria e recria as suas produções orais para defini-las como as suas histórias e assim instituir a sua autoria.

Palavras-chave: Autoria infantil. Criança. Produção narrativa. Roda de histórias.

RESUMEN: Este artículo aborda el concepto de autoría infantil, toma como referencia un repertorio de narraciones orales producidas en el contexto de una investigación que involucró ruedas de narración de cuentos con niños entre cinco y seis años de edad, que estudiaban en el primer año de la escuela primaria pública. El objetivo era conocer y comprender los procesos de producción narrativa de los niños en la escuela y, por tanto, pensar en cómo alentarlos a contar historias en el ambiente en sí. A partir, principalmente, de la teoría de Bakhtin, he discutido la relación dialógica en el lenguaje establecido en la rueda de historias. A ejemplo de eso son algunas producciones narrativas orales que demuestran el *yo* y el *otro* en los discursos de los niños, que se entienden aquí como el vínculo del texto infantil con el mundo de la vida. Es evidente, también, que la palabra del otro sirvió de referencia a las narraciones orales de los niños, lo que nos lleva a enfatizar que el niño, en el momento de contar una historia en la rueda, crea y recrea sus producciones orales para establecerlas como sus historias e instituyendo así su propia autoría.

Palabras-clave: Autoría infantil. Niño. Producción narrativa. Ruedas de historias.

¹ Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas (SENIEE).

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Campus de Francisco Beltrão/PR. E-mail: <karincozer@gmail.com>.

³ Possui Doutorado em Ciências da Comunicação pela USP e Pós-doutorado pela City University of New York. Professora do Centro de Educação, coordenadora do Núcleo Infância, Comunicação e Arte e da Oficina Permanente de Narração de Histórias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <gilka@floripa.com.br>.

1 Palavras iniciais

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

(menino, 06 anos)

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

A partir de um repertório de narrativas orais produzidas no contexto empírico de uma pesquisa, buscamos, aqui, discutir a produção narrativa oral de crianças, relacionada ao conceito de autoria infantil. A pesquisa envolveu, principalmente, rodas de narração de histórias com crianças entre cinco e seis anos de idade, que estudavam no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada numa cidade do sudoeste do Paraná. Um dos objetivos centrais da investigação era conhecer e compreender os processos de produção narrativa oral de um grupo de crianças no espaço escolar. Um objetivo paralelo era pensar sobre como estimular as crianças a contar histórias em tal ambiente. Para isso tínhamos no horizonte da investigação uma questão central e orientadora: As histórias contadas pelas crianças são inspiradas na literatura infantil, na mídia, em histórias que ouvem na escola ou fora dela, ou que leem em outros materiais de escrita? Ou são histórias constituídas a partir de suas outras experiências de vida?

Em vista disso, procuramos fazer um levantamento do repertório narrativo das crianças participantes da pesquisa, a fim de valorizá-lo, situá-lo e analisá-lo a partir de seu contexto social e cultural. Tratou-se, enfim, de tentar acessar o mundo da vida dessas crianças por meio da linguagem e, em particular, dos enunciados oralizados por elas.

Ao fazermos referência ao mundo da vida, referimo-nos ao mundo do cotidiano, isto é, à cultura. Além disso, a referência que fazemos ao mundo da vida está intimamente relacionada à teoria bakhtiniana – da ligação entre a linguagem e a vida, do discurso verbal que “envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, s.d., p. 05).

A pesquisa teve como aporte conceitual, que serviu de fundamento para as discussões acerca das produções orais das crianças, a teoria da linguagem proposta por Bakhtin, perspectiva na qual a palavra é concebida como elemento inscrito e constituído na dimensão social. Nesse contexto, foi possível compreender que a criança ao narrar as suas histórias potencializa o desenvolvimento de sua imaginação e linguagem, o que lhe possibilita o exercício da criatividade e da autoria, além de ampliar suas próprias experiências estéticas e culturais.

Um dos pressupostos da investigação, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, é que a palavra do *outro* serviria de referência para as produções orais das crianças, e, assim elas incorporariam enunciados do *outro* em suas narrativas. Mas verificamos que não se tratou de apenas as crianças apropriarem-se da palavra do *outro* e tornarem-na sua, pois, na interação das crianças com o meio social e cultural, elas também encontraram elementos que contribuíram para constituir sua visão de mundo e para sua formação cultural.

As narrativas orais produzidas pelas crianças durante as rodas de histórias anunciam suas representações sociais e o modo como compreendem o mundo no qual se inserem, inclusive de forma subjetiva. Isto é, as narrativas são tecidas a partir das diferentes referências culturais presentes no cotidiano da criança.

Neste artigo, no entanto, enfatizamos como a criança, no momento de contar a sua história na roda, cria e recria as suas produções orais para defini-las como "a sua história", instituindo assim sua autoria. Esse processo deixa claro o quanto também o discurso oral é espaço potencial de autoria. Nessa perspectiva, Tfouni (2001, p. 83) define a autoria como “uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário”. Cabe, então, dizer que a criança ao contar a sua história ocupa a posição de autor, uma vez que produz textos que precisa organizar, a fim de dar ao seu discurso um começo, um meio e um fim.

Diante disso, o texto, na sua primeira parte, aborda o conceito de autoria infantil – ancorado aqui principalmente na teoria bakhtiniana – e busca pensar a relação dialógica da linguagem

estabelecida na roda de histórias, especialmente quando a criança é a narradora. Na sequência, na mesma trilha teórica, apresentamos alguns exemplos de produções orais que evidenciam o “*eu e o outro*” nas narrativas orais das crianças, que nesta escrita são compreendidas como enlaces do texto infantil com o mundo da vida.

2 A autoria infantil: a criança é a detentora da palavra

Em um processo de *interação* das crianças em uma roda de narração oral de histórias, em situações nas quais elas podem narrar e também ouvir suas próprias histórias, ocorre um encontro entre as palavras próprias de cada sujeito e as palavras do “*outro*” – percebidas como enunciados. Para Bakhtin (2003), é na forma de enunciados, orais ou escritos, que a língua se manifesta, igualmente, no enunciado dimensiona-se o outro, e o que falamos se constitui como atividade humana inserida na esfera social. De modo que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato *de* que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*”. A palavra também serve de “expressão a *um* em relação ao *outro*” e se constitui como “ponte” entre *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2002, p. 113).

Nesse sentido, a criança, ao contar uma história, está em interação com o *outro* (seu interlocutor) e se apropria da palavra do *outro*. Isso tudo por meio do processo de *interação* que ocorre entre o locutor e o ouvinte, nesse caso, entre a criança narradora e a criança ouvinte. O que Bakhtin propõe leva à compreensão de que mesmo antes da palavra ser proferida ela já pertence ou foi influenciada pelo *outro*. Isto é, já “está no horizonte da fala do locutor a reação-resposta do outro” (BAKHTIN, 2002, p. 126).

Nessa relação entre o “*eu e o outro*”, o enunciado é orientado para o *outro* e pelo *outro*; desse modo, a linguagem precisa ser compreendida como relação dialógica. A linguagem verbal é um signo privilegiado no processo da comunicação social, e uma das formas mais importantes da interação e da comunicação verbal pode ser a da criança consigo mesma, com as outras que interagem com ela, com os adultos ou com as suas próprias produções orais e escritas.

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

(BAKHTIN, 2002). É possível afirmar, então, que a relação das crianças com suas narrativas orais, que é também uma experiência estética, constitui uma forma de interação entre os sujeitos pela linguagem, possibilitando-lhes um novo pensar e uma nova compreensão de sua realidade social e cultural.

Para a criança narradora de histórias, seu *enunciado* – sua narrativa – é novo, foi por ela *criado*, uma vez que foi ela, na função de narradora, quem disse, quem contou alguma coisa, no seu contexto. Trata-se de seus enunciados – ressaltando-se que, por outro lado, são sempre constituídos socialmente, num espaço e num tempo determinados por relações sociais. Ou seja, a história que a criança cria e conta parte de algo *dado*, que pode ser o conjunto de narrativas que ela ouviu em diferentes espaços sociais e que advém do mundo da sua vida e ainda da sua capacidade imaginativa e de criação. Porém, mesmo quando ela está reproduzindo um texto, ou seja, recontando uma história, estamos diante de um acontecimento novo e singular. Exemplos disso são algumas das histórias contadas pelas crianças participantes de nossa pesquisa.

Mas, antes de apresentarmos algumas narrativas, situamos que, durante os encontros de pesquisa, as crianças foram estimuladas a compartilhar suas narrativas em rodas de narração de histórias, a partir do enunciado instigador *Que coisas a gente pode contar?* que serviu como uma espécie de fio condutor para aquilo que poderia ser narrado pelas crianças. Isso significa que qualquer experiência da criança era válida, desde um simples momento do cotidiano, um acontecimento, ou uma história que ela tivesse vivido, conhecido por alguém ou por algum material de escrita, inclusive as suas histórias imaginadas. Eis alguns exemplos:

Exemplo⁴ 1: Menina, 06 anos.

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

⁴ Utilizamos tamanho de letra e formatação diferente para diferenciar tais excertos das citações bibliográficas.

Cinderela falou: - Que pena, não serviu na outra, nem na outra. – Tá faltando aquela ali. – Cin... Bela Adormecida?

– Só que ela nem foi ao baile! – O sapatinho! Daí ela e o príncipe viveram feliz para sempre.

Exemplo 2: Menina, 06 anos.

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

Essas narrativas trazem personagens e enredo dos contos de fadas, que, com certeza, as crianças conheceram na escola, em casa ou em outros ambientes. No entanto, ao contarem as histórias a seu modo, elas constituem-se como autoras, inclusive mesclando contos diferentes, como no exemplo 1. As narrativas deixam de ser associadas unicamente aos livros de literatura, até porque estes contos surgiram na oralidade e podem ter chegado às crianças desse mesmo modo, e passam a ser as histórias dessas crianças, porque, ao contá-las, elas estão se apropriando delas. Como diria Bakhtin (2003), trata-se de *seus textos, seus enunciados*.

A criança, ao tecer suas narrativas e ao compartilhá-las num espaço de interação, vai constituindo sua identidade, instaurando sua autoridade e explorando sua autoria. Portanto, “não pode permanecer sem voz”. Estamos diante da “criança-sujeito, autora da sua palavra, que mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo” (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 24-25). Em momentos como esse, o adulto não precisa falar e nem fala por ela; a criança passa a ser a detentora do espaço social em que está inserida, o que, em todo caso, inclui as contradições sociais e culturais que a constituem.

A questão da autoria é assunto que merece destaque na concepção dialógica da linguagem. Jobim e Souza (2006, p. 100), ao discorrer sobre o conceito bakhtiniano de autoria, observa que “a palavra não pertence ao falante unicamente [...], o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederem aquele ato de fala ressoam na palavra do autor”. Afinal, de acordo com Bakhtin (2003, p. 328), “o autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis

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

Ainda com relação às narrativas apresentadas, Perroni (2002, p. 124), a partir dos apontamentos de Mandler, diria que as crianças narradoras nos exemplos 1 e 2 aproveitaram-se de um “script” ou de um “esquema” de história como uma estratégia para compor as suas narrativas e, assim, “estender sua habilidade conversacional”. Tais “esquemas” e “scripts” são adquiridos pela criança, principalmente, quando ela costuma ouvir histórias.

Perroni (2002) indica, ainda, que a criança identifica nos adultos tipos diferentes de discurso de que, depois, ela se apropria para compor as suas narrativas. Entenda-se: à medida que a criança ouve e narra histórias em situações e contextos socioculturais diferentes, ela vai se apropriando dos discursos do *outro* e reformulando as histórias que já conhece, dando-lhes sentidos diferentes, de acordo com sua cultura e com as relações humanas que estabelece com as narrativas, ao mesmo tempo em que vai instituindo autoria ao seu texto – seu enunciado. E vai também ampliando suas possibilidades de elaborar e explorar narrativamente suas experiências pessoais, com evidentes resultados positivos para sua constituição subjetiva.

Assim, constatamos que, numa relação dialógica de linguagem, a criança, quando conta histórias e pode também ouvi-las sendo recontadas (possivelmente de diferentes maneiras), está inserida numa relação de diálogo com os diversos discursos. Em suma, as crianças ouvem, leem e conhecem diferentes histórias, em diferentes contextos, mas, ao contá-las, estão dirigindo-se ao outro, envolvendo-se com o outro, com a palavra própria e com a palavra do outro – o ouvinte.

É possível notar que a criança, ao tecer suas narrativas, expressa um pouco de tudo o que constitui o mundo da vida no qual ela está inserida. Por isso, para a criança, sempre há uma história para criar e contar, não importa em que lugar e nem em que tempo. Sempre há razão para contar alguma coisa. Mas quais seriam exatamente as razões para a criança contar alguma coisa?

A partir da pesquisa que desenvolvemos com um grupo de crianças em roda de histórias, bem como de outros estudos que realizamos anteriormente, apontamos que uma das razões é a necessidade que a criança tem de falar sobre suas experiências, sobre fatos que lhe aconteceram, seus desejos, vontades, realizações, decepções, sentimentos, enfim, do que conheceu e viveu. Trata-se de um impulso que não está presente só nas crianças, mas nos adultos também, como bem disse Egan (2007, p. 23), a partir dos ensinamentos de Barbara Hardy, “vivemos por meio de narrativas”. O adulto “alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra

sua experiência”; já a criança “recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (BENJAMIN, 1994, p. 253).

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

3 Os enlaces do texto infantil com o mundo da vida

Essa discussão envolve pensar em que medida, nas narrativas orais das crianças, o que aparece são as vozes mesmas das crianças? Ou se trata de uma voz coletiva, uma voz da escola ou própria da vivência cultural da criança? Numa relação dialógica da linguagem, o “*eu e o outro*” das instâncias culturais é também o “*eu e o outro*” do mundo da vida; e isso é o que nos instiga a pensar sobre a presença do “*eu e o outro*” nas narrativas orais das crianças, isto é, das relações e interferências.

A partir destas questões que também estiveram no horizonte estético-filosófico da pesquisa – e sem a pretensão de esgotá-las – identificamos nas narrativas orais das crianças a presença de diferentes “vozes sociais” (BAKHTIN, 2003) próprias do universo cultural no qual a criança está inserida e se constitui. Constatamos isso em algumas histórias que as crianças contaram nas rodas, nas quais aparecem expressões como as destacadas em negrito:

Exemplo 3: Menino, 06 anos.

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

Eduardo: (ao lado, em seguida complementa)

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

Exemplo 4: Menino, 06 anos.

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

Exemplo 5: Menino, 06 anos.

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

As expressões assinaladas no texto (*olá, moça; meu, vovó; sai fora meu! e que que é isso cara?!*) mostram que o mundo da vida permeia o jogo das histórias das crianças. Isso é possível de ser visto na fala dos personagens citados nos exemplos 3, 4 e 5, e que são representações da própria cultura das crianças narradoras. Quando, por exemplo, a criança diz *olá, moça* e *meu, vovó* (exemplo 3), ou, *sai fora, meu!* e *que que é isso, cara?!* (exemplo 4 e 5), elas estão contando e recriando narrativas ouvidas e lidas, fazem-nas com sentidos advindos das próprias experiências cotidianas. De fato, caso limitassem-se a reproduzir o que leram ou lhes foi oralmente narrado, não usariam os enunciados em destaque. A consideração feita a partir disso é a de que a linguagem possibilitou identificar esses elementos da cultura, e que Bakhtin (2003, p. 327) ajuda a compreender melhor ao dizer que:

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

Nessa linguagem que as crianças trazem, nesses enunciados orais apresentados (as narrativas dos exemplos 3, 4 e 5), é possível identificar as *voces* que estão presentes nas produções orais das crianças e que começam a dominar seus discursos e a fazer parte deles. Desses exemplos mencionados, emergem alguns questionamentos: Quem está enunciando ali? Da voz de quem a criança se apropriou para constituir a sua narrativa? Afinal, é reconhecido que os enunciados destacados não são próprios e únicos da criança, mas sim efeito das suas interações sociais. A partir

disso é interessante pensarmos sobre como os enunciados do mundo da vida aparecem nas produções orais das crianças.

Da voz da personagem Chapeuzinho Vermelho que a criança escutou talvez em uma leitura da professora, ou em uma narração oral feita por familiares não se esperaria esse tipo de estrutura narrativa nem o uso de expressões como a que a criança utilizou: *meu, vovó* (exemplo 3). Se tais expressões surgem, é porque existe um tema com outras vozes sociais nessas histórias. Na análise das narrativas, exploramos também algumas questões, tais como: Que temas são esses que as crianças trazem, mesmo numa roda de conversa? São temas do cotidiano? São temas que surgem da televisão? São temas da literatura infantil, dos livros? Ou são temas das suas outras experiências de vida? E, embora uma discussão mais minuciosa destas questões fuja ao recorte que escolhemos para este artigo, sintetizaremos algumas das principais considerações de análise que realizamos.

Na perspectiva da teoria do dialogismo de Bakhtin, ficou evidente que a palavra do *outro* serviu de referência para as crianças, e, assim, elas incorporaram enunciados do *outro* em suas narrativas. Além disso, nas narrativas produzidas durante as rodas de histórias, há elementos que anunciam representações sociais das crianças e o modo como elas compreendem o mundo no qual se inserem, mesmo que de forma subjetiva. Quanto a esse aspecto, Bakhtin (2003, p. 325) observa que:

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

Pontuamos que diante das diversas narrativas que foram produzidas nas rodas de histórias, identificamos como as principais “vozes sociais” que serviram de referência às narrativas daquele grupo de crianças a literatura infantil, a televisão, o rádio, o discurso do cotidiano, as histórias de professores, dos pais, parentes e amigos. Dessas “vozes sociais” constatamos que emergiram “visões de mundo” (BAKHTIN, 2003) e “questões sócio-ideológicas” (JOBIM E SOUZA, 2006) das crianças, concretizadas em seus enunciados, isto é, nas suas histórias.

Junto a isso é possível falarmos de movimentos e de transição de *lugares* da narrativa: no livro, na televisão, no rádio, no computador, no celular, nas brincadeiras, na conversa cotidiana, ou simplesmente numa roda de histórias. Como uma narrativa da tradição oral que se transforma em

história de livro, ou história de livro que se transforma em história da televisão (filme), ou ainda, a autoria instituída pela voz da criança narradora que conta a sua história. Mas, nesse deslocar-se da narrativa não há simplesmente reproduções, mas produções-criações de narrativas que se encadeiam *na e pela* linguagem, produzindo, inclusive, diferentes experiências, tanto à criança que narra a sua história quanto àquela que ouve.

Nesse movimento de deslocar-se para diferentes *formas e lugares* a narrativa se produz de novo e, diferente, instaura novamente distintos sentidos e provoca novas experiências estéticas, nas suas múltiplas linguagens possíveis. Tais significados e experiências, provocados pela narrativa, são únicos e singulares para cada sujeito, sem regras e sem necessidade de muitas explicações, apenas sentidos. Porque mesmo as experiências inexplicáveis, pela narrativa, fazem sentido.

Na multiplicidade dos fios da palavra tecida narrativamente se constituem outras narrativas, de outras dimensões, de outros tipos, mas ainda que, às vezes, entrelaçadas com narrativas já conhecidas. Ou seja, narrativas que se constituem de experiências vividas e ao mesmo tempo enriquecem outras experiências – futuras narrativas. Sendo possível estabelecer, nesse encontro, uma relação mútua e de cumplicidade entre o narrador e o ouvinte, entre o *eu* e o *outro*. Ou, retomando palavras benjaminianas: o narrador (*eu*) narra parte de sua experiência ao mesmo tempo em que alarga a experiência do ouvinte (*outro*).

No exercício da criança contar, narrar uma história, não se dá apenas a representação do vivido – da realidade. Ao contrário, o que move a narrativa é, a rigor, a própria necessidade de "ultrapassar" uma primeira *forma* e assim deixar de ser mera repetição. Aí estaria, no dizer de Barthes (1972, p. 60) o “valor emancipador” da narrativa, isto é, o seu poder de recriar a própria realidade, e não apenas continuá-la ou repeti-la. E o narrador, neste caso a criança, ao inserir nas suas narrativas o que conheceu ou viveu estaria produzindo algo novo.

Além disso, compreendemos, a partir da teoria bakhtiniana acerca do *dado* e do *criado*, que a produção narrativa das crianças esteve inteiramente relacionada com o que Bakhtin (2003, p. 326) observa sobre o enunciado concreto: alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo *dado*, que pode ser “a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.”. Em outras palavras, as crianças criaram suas narrativas (seus enunciados) a partir de algo *dado* de suas realidades sociais. Ao mesmo tempo, seus enunciados, contudo, eram únicos e singulares, uma vez que foi a criança quem

os enunciou, numa determinada situação da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003), que, neste caso, eram as rodas de histórias ocorridas no espaço escolar.

Enfatizamos que as narrativas produzidas pelas crianças, durante a pesquisa, eram histórias do mundo da vida delas, ainda que tivessem contos de fada e histórias da literatura como ponto de partida. A criação dessas histórias, no processo de compartilhamento das rodas, revelou-se como instância de autoria, experiência cultural, exercício de subjetividade e de registro das próprias impressões das crianças sobre o mundo. Isto é, da “ligação entre a linguagem e a vida” (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 120), que foi possível ser evidenciada nas produções orais de um grupo de crianças. Por essa razão ainda permanecemos a investigar sobre a produção narrativa oral das crianças, para compreender por que é importante para as crianças elaborarem narrativamente suas experiências.

Por fim, destacamos que essas reflexões nos provocam também a pensar sobre uma Pedagogia baseada na experiência, isto é, uma formação para as crianças que valorize o intelecto, mas também que valorize a sensibilidade e seja capaz de cultivar, pela arte e pela linguagem, a capacidade de trocar experiências, ou, valendo-nos das palavras de Kearney (2012), da capacidade de escutar e contar a vida como uma história. Sobretudo, ressaltamos a importância de que na escola se garantisse às crianças “mais e mais tempo para que contassem suas histórias, para que as compartilhassem com os que estão à sua volta” para que assim, professores e crianças, pudessem juntos olhar para “possibilidades ainda não conhecidas, explorando o que significa transformar” (GREENE, 1994, p. 24).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 1972.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (Orgs). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Ágere).

GREENE, Maxine. Multiculturalism, community and the arts. In: DYSON, Anne Haas; GENISHI, Celia. **The need for story**. New York: Teacher College Press, 1994.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Revista educação e realidade**. Porto Alegre, v. 37, n.2, maio/ago, 2012.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

VOLOSHINOV, V. N. **Discourse in life and discourse in art** (concerning sociological poetics). In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudianism. A marxist critique**. New York Academic Press, 1976. Texto russo publicado em 1926. Tradução de Cristóvão Tezza para uso didático.

[Recebido: 28 out. 2015 – Aceito: 23 nov. 2015]

VOZES INFANTIS: CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO ENVELHECIMENTO HUMANO E DA PESSOA IDOSA

Francisane Nayare de Oliveira Maia¹
Ana Paula Cordeiro²

RESUMO: Neste texto temos por objetivo investigar qual a concepção de crianças entre quatro e cinco anos de idade, matriculadas numa instituição de Ensino do município de Marília, acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano. Para tanto, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e do Estudo de Caso. Para a coleta de dados fizemos uso da Literatura Infantil, por meio da “Hora do Conto”, com o objetivo de colher relatos de crianças acerca de suas concepções sobre o envelhecimento humano. Após os procedimentos relatados acima, analisamos o material coletado à luz do referencial bibliográfico pertinente à temática com o intuito de relacionar as realidades encontradas com o material bibliográfico a fim de enriquecer, contribuir e acrescentar algo de relevância a essa temática, para que as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil sejam repensadas. Os resultados indicam que a temática do envelhecimento humano não recebe tratamento adequado por parte das sociedades e, por extensão, da escola. Necessário se faz pensar na elaboração de currículos escolares que trabalhem adequadamente com a temática do envelhecimento humano desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. É por meio do contato com a temática que a criança poderá ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano. A escola também tem a função de suscitar ideias e valores positivos a respeito da velhice, apresentando diferentes construções, reflexões, quebra de preconceitos e trocas intergeracionais.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Envelhecimento humano. Pesquisa com Crianças. Sociologia da Infância.

ABSTRACT: In this paper we aim to investigate the conception of children between four and five years old, enrolled in an education institution in the city of Marília, about the elderly person and of human aging. For this, we used the literature and the case Study. To collect data we used the Children's Literature, through the "Story Time", with the objective of collecting children from reports of his views on human aging. After the above reported procedures, analyze the material collected in the light of relevant bibliographic references to the subject in order to relate the realities found in the bibliographic material to enrich contribute and add something of relevance to the topic, so that the educational proposals of preschools are rethought. The results indicate that the issue of human aging does not receive proper treatment by society and by extension the school. Need to do to plan the production of school curricula to work properly with the issue of human aging from kindergarten, first stage of basic education. It is through contact with the theme that the child may have different conceptions of the elderly and of human aging. The school also serves to raise ideas and positive values in respect of old age, with different buildings, reflections, breaking prejudices and intergenerational exchanges.

Keywords: Education. Childhood education. Human aging. Research with Children. Sociology of childhood.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. fran.btu23@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, “Julio de Mesquita Filho”. Docente lotada no Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP- Campus de Marília – SP. E-mail: napcordeiro@marilia.unesp.br.

Introdução

Envelhecer: como acontece? Quem determina quando estamos ou não velhos? O que é ser velho? E mais: o que é ser velho nas sociedades capitalistas, que alijam os mais velhos, já fora do processo produtivo, das grandes decisões da vida em família, do mundo do trabalho, da sociedade? E as crianças, como enxergam os velhos? O que é ser velho para elas? Quais as características de uma pessoa que atinge a categoria social à qual damos o nome de velhice? Estas são questões que nos fizemos ao aliarmos em uma pesquisa concepções de crianças acerca do envelhecimento humano. Trabalhar com crianças na Educação Infantil e com pessoas idosas junto às Oficinas de Teatro da Universidade Aberta à 3ª Idade da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, nos deu as bases para refletirmos sobre o envelhecimento humano e a respeito do olhar que a criança pequena lança sobre o idoso. Nesse quadro, as vozes infantis, seus relatos, suas interpretações relacionadas a histórias e atividades voltadas para a temática foram fundamentais para compreendermos de fato as concepções infantis relacionadas ao envelhecimento humano.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que visou conhecer as concepções de crianças da Educação Infantil acerca do envelhecimento humano e da pessoa idosa. Teve por objetivo verificar de que forma os conceitos de “envelhecimento” e de “pessoa idosa” são concebidos por crianças de quatro e cinco anos de idade, de uma instituição de Educação Infantil e relacionar as realidades encontradas com o material bibliográfico a fim de enriquecer, contribuir e acrescentar algo de relevância a essa temática.

Será que as crianças teriam um olhar positivo ou negativo sobre a velhice? Esta foi uma das questões que nos fizemos. A hipótese inicial era de que a visão seria negativa, visto que quando o assunto é o envelhecimento humano, a sociedade ocidental tem tratado as pessoas idosas de forma preconceituosa e estereotipada. Sendo assim, sem um tratamento adequado ao tema do envelhecimento humano, quais as concepções das crianças? Crescerão, com um olhar carregado de estereótipos negativos sobre a pessoa idosa e o envelhecimento humano? Refletindo sobre tais questões consideramos a importância de se trabalhar essa temática desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Discutir o tema pode configurar-se como algo benéfico para as crianças, que crescerão com outro olhar sobre a pessoa idosa, podendo

compreender que a velhice não é um período da vida repleto de perdas ou situações ruins, mas uma etapa que pode ser vivida com tranquilidade e qualidade de vida.

Desta forma, esta pesquisa foi dividida em dois momentos: o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. No primeiro momento fizemos um levantamento sobre a temática específica e no segundo momento, para fins de coleta de dados, colhemos relatos orais de crianças. Cabe ressaltar que a criança é o sujeito no processo desta pesquisa. Do ponto de vista bibliográfico, fizemos uso de autores específicos que tratam da questão do envelhecimento humano, de documentos oficiais e de autores do referencial teórico da Sociologia da Infância, que vê a criança como ser ativo e criativo, criador pessoal de cultura e a infância como categoria social. Para a coleta de dados fizemos uso da Literatura Infantil, por meio da “Hora do Conto”, com o objetivo de colher relatos de crianças acerca de suas concepções sobre o envelhecimento humano. Utilizamos, também, das linguagens artísticas, especificamente da música e do desenho. Em termos metodológicos esta pesquisa se configurou como um Estudo de Caso.

Almejamos, assim, demonstrar a importância da discussão sobre a temática do envelhecimento humano desde a Educação Infantil para que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil possam ser revistas e repensadas levando-se em conta a diversidade, pois essa etapa é a primeira da vida escolar das crianças. É no contato com a temática que elas poderão ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano.

1 Criança e infância

Esta é uma pesquisa que tem como foco a criança e suas concepções acerca da velhice. Uma pesquisa que se propôs a ouvir as crianças, o que elas têm a dizer sobre o envelhecimento humano e suas consequências. Foi importante, desta forma, pensar em autores que suscitassem discussões relacionadas ao conceito de criança e infância. De onde partimos? Quais as concepções que regem nossas formas de pensar e de tratar a criança e a infância? Que referencial norteia nossa pesquisa?

Partimos de estudos que apresentam a infância como categoria socialmente construída e situam o nascimento do chamado “sentimento de infância” em contextos históricos. Corroboramos com Kramer (2003), que afirma que não existe uma criança universal, mas um ideal de criança abstrato que se traduz nas formas de ser das crianças burguesas, tidas como “modelos” para as

demais. Pensar em crianças, para nós, é pensá-las vivendo o momento da infância em diferentes contextos. As crianças estão inseridas numa classe social específica e isso determina suas possibilidades, interferindo em suas formas de ver o mundo e em suas escolhas.

Remeter às questões históricas neste trabalho permitiu-nos compreender e demonstrar que as ideias relacionadas à temática sofreram modificações devido a processos históricos e sociais ao longo dos séculos. Pensar em todos esses avanços, nas mais recentes concepções de criança e infância na sociedade contemporânea e na influência do processo de escolarização formal na construção destas concepções é fundamental a fim de ultrapassar o senso comum em relação à inclusão da temática do envelhecimento humano na Educação Infantil. Os estudos de Kramer (2003), Cambi (1999), Oliveira (2002), Ariès (2006), Corsaro (2011), entre outros, trouxeram contribuições significativas sobre a história da criança e da infância.

Kramer (2003) aponta que: “Desde que Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sociais sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização” (KRAMER, 2003, p. 85).

Segundo a autora a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, a partir de avanços da ciência, bem como de mudanças econômicas e sociais. A criança passou a ser vista como um ser com particularidades, em desenvolvimento, com formas de agir e pensar diferentes das do adulto.

Os estudos do historiador Philippe Ariès (2006), relatam as transformações ocorridas em relação à concepção sobre a infância do século XI ao século XIX. Ariès investigou como os grupos sociais pensavam as crianças e a infância a partir de registros pouco usuais, como: análise de obras de arte, diários de família, igrejas, túmulos e testamentos. Segundo ele, a sociedade medieval desconhecia a infância. As crianças eram tratadas como “adultos em miniatura”. Nesse sentido:

[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 2006, p. 14)

Com o surgimento da noção de infância, a criança passou a ser preparada para o futuro via processo de escolarização formal. Segundo, Oliveira (2002) no século XIX enfatizou-se a importância da educação para o desenvolvimento social. Dessa forma, a criança se tornou o centro

do interesse educativo dos adultos e passou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados. Nesse sentido Kramer expõe que:

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2003, p. 91)

O conceito de criança e infância sofreu modificações até chegar ao século XXI. Atualmente existem novas teorias que abordam essa temática, tendo a infância como foco e a criança como sujeito ativo. Os estudos voltados para a Sociologia da Infância nos permitem estudar a criança visando à interdisciplinaridade e a pesquisa em ambientes de convivência coletiva. As pesquisas de Corsaro (2011), Sarmiento (1997), Demartini (2009), Quinteiro (2009), entre outros, são um avanço no que se refere à concepção de criança e infância. Em seus estudos, analisam as crianças dentro de uma perspectiva coletiva, pensando nas ricas culturas de pares e nas produções e falas infantis.

Os pressupostos da Sociologia da Infância, segundo Corsaro (2011), respondem com atualidade a questões relacionadas à infância e à criança.

Nessa perspectiva, as suposições sobre gênese de tudo, da amizade aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes. Isso significa que a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtores ou construções sociais. Quando aplicada à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos. (CORSARO, 2011, p. 19)

A Sociologia da Infância preocupa-se com a criança, com suas falas e produções, com o processo e não com o devir, vê a criança como sujeito produtor de cultura. A infância, nessa perspectiva, é uma categoria social, uma forma estrutural da sociedade que nunca desaparece, apesar de seus membros mudarem continuamente. Fatores como: classe social, lugar, contexto, família e escola influenciam a forma como as crianças vivenciam a infância (CORSARO, 2003).

O referencial da Sociologia da Infância está em consonância com uma perspectiva de educação que vê a criança como construtora de cultura e não apenas reprodutora. Seus pressupostos vão ao encontro do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que em seu artigo 4º nos pondera:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Segundo os pressupostos da Sociologia da Infância, as crianças contribuem ativamente para a construção e mudança de cultura. Ao pensarmos nas questões relacionadas à idade, a temática do envelhecimento humano não se faz presente nos currículos básicos da Educação Infantil. Dessa forma, é importante tratar a temática do envelhecimento humano desde a Educação Infantil, pois essa etapa é a primeira da vida escolar das crianças e se trabalharmos essa temática neste período estaremos proporcionando a possibilidade de as crianças adquirirem um novo olhar sobre a pessoa idosa, além de prepará-las para um envelhecimento saudável, ajudando-as a entender o próprio processo pelo qual passarão.

Quando pensamos em conhecer as concepções das crianças da Educação Infantil acerca do envelhecimento, compreendemos que o maior conhecimento acerca da temática pode causar transformações nas ações das crianças. Consideramos que:

É por meio do espaço escolar que a criança tem a possibilidade de desvelar, reinventar, aprender a conhecer, a pensar, a conviver e aprender a ser, sendo a principal protagonista no processo de sua formação pessoal e social. (MAZUTTI; SCORTEGAGNA, 2006, p. 107)

Nesse sentido, acreditamos que o saber sistematizado da escola trará contribuições para reconstruir ideias sobre o envelhecimento humano. Setúbal (1996, p. 63) ressalta que: “Nesse processo de pessoas envelhecidas a escola tem uma importância social fundamental, levando as crianças a desenvolverem uma nova concepção de envelhecimento, que valorize a memória e as trocas, que são valiosas entre as gerações”.

Carvalho (2004) demonstra que um preparo da sociedade para a inserção do idoso ao seu contexto e às suas condições de longo tempo, com boas condições de vida, pressupõe novas diretrizes

educacionais voltadas a uma faixa etária que, segundo as estatísticas, tem aumentado nos últimos anos. Daí a necessidade de se analisarem os parâmetros curriculares oficiais que norteiam a elaboração de currículos e planos de ensino, no que se refere à fase da velhice. Para a autora, a construção do conhecimento, que pode aproximar ou afastar a escola da sociedade, depende do processo de escolarização utilizado.

E ainda:

As crianças constroem conceitos a partir do seu convívio com uma determinada situação, em casa ou na escola, ou seja, elas apreendem o que vivenciam nas suas interações com o meio ambiente. A transformação de ideias prévias ou do senso comum é feita, portanto, através da participação ativa do aluno e do direcionamento dado pelo professor, que irá elaborar a construção daqueles conceitos, aproximando-os do conhecimento específico. (CARVALHO, 2004, p. 13)

Nesse sentido, é importante que as escolas desenvolvam um trabalho de conscientização preparando-os para futuros cuidados, tornando-os sensíveis a essa temática e, mais que isso, preparando-os para o próprio envelhecimento e para a questão do respeito à diversidade. Isso está preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Mazutti e Scortegagna (2006), ao realizarem um estudo para conhecer as concepções de pré-escolares acerca do envelhecimento humano e identificar quais são os mitos e estereótipos relacionados à velhice, constataram que:

A percepção da velhice é associada com doenças, fraqueza, fragilidade e, aliados a essas perdas, vem a negação e o medo das crianças dessa etapa da vida, pois, quando questionadas se queriam chegar à velhice a maioria relatou não querer ficar velho ou ter medo da velhice, em virtude das limitações que ocorrem ao longo desse processo. (MAZUTTI; SCORTEGAGNA, 2006, p. 108)

Observa-se nesta citação a quantidade de concepções negativas acerca do envelhecimento humano. É por meio do contato com a temática que a criança poderá ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano, pois entendemos que a escola também tem a função de suscitar ideias e valores diferentes a respeito da velhice, apresentando diferentes construções, reflexões e trocas intergeracionais.

De acordo com o artigo 22, do capítulo V, do Estatuto do Idoso: “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de

envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir o conhecimento sobre a matéria (BRASIL, 2003, p. 5)”.

A observação e a aplicação da letra do Estatuto do Idoso podem vir a auxiliar na construção positiva da velhice, evitando que pré-conceitos relacionados a esta etapa da vida humana sejam perpetuados. Para Carvalho (2004) a temática do envelhecimento humano precisa ser reconhecida como área do conhecimento humano: “Não se trata de incluir novos conteúdos, mas sim de reconhecer e articular questões sociais atuais, como a do envelhecimento humano, utilizando a transversalidade preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (CARVALHO, 2004, p. 138).

Se a educação científica formal valorizasse as questões como a exclusão do idoso ou as representações sociais negativas a seu respeito, ela seria mais eficiente para a mudança dessas realidades, reafirmando o papel social da escola, conclui Carvalho (2004).

Bosi (2010), através de relatos de pessoas idosas, faz um estudo sobre suas memórias, aponta a importância da convivência de crianças com pessoas idosas e afirma que:

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (BOSI, 2010, p. 73)

A autora ressalta que o tempo que é concebido ao idoso para convívio com a criança se detém em histórias e brincadeiras. Tudo se volta para o passado ou para o futuro. “Você quando crescer será como o vovô, que na sua idade também brincava de escrever” (BOSI, 2010, p. 74). Nesse sentido, o encontro intergeracional é fundamental tanto para a criança quanto para o idoso. Ao ouvir histórias contadas por pessoas idosas, a criança consegue perceber que elas também já foram crianças.

As trocas intergeracionais podem beneficiar o idoso ao permitir que este utilize sua experiência de vida acumulada, transmitindo o passado, sua cultura, seus valores, sua história de vida. Assim, as crianças podem construir uma concepção positiva da velhice, fortalecendo seu relacionamento com os idosos e transmitindo-lhes sua vitalidade e alegria. (MAZUTTI; SCORTEGAGNA, 2006, p. 105)

Corsaro (2011), ao visitar algumas cidades do Norte da Itália, impressionou-se com a participação ativa dos idosos na vida cotidiana das crianças. Durante as observações realizadas nas

pré-escolas italianas ele constatou duas frases bastante comuns no vocabulário infantil: “mia nonna” e “mio nonno”, além da participação ativa dos avôs na pré-escola. Alguns exemplos foram expostos por Corsaro (2011): um avô confeccionando pipas para as crianças, uma avó e seu neto preparam uma sobremesa tradicional de Família, para todos os amigos. Segundo o autor, todas as crianças se beneficiavam com as atividades, mesmo sem a participação direta de seus próprios avôs, que não tiveram condições de estarem presentes. Ressalta, ainda, a importância de expandir-se por todas as escolas ocasiões como as das escolas do Norte da Itália, pois seria extremamente útil esse encontro intergeracional. “Todos nós precisamos de mais oportunidades para exercer atividades coletivas de rotina com outras pessoas”, conclui Corsaro (2011, p. 332).

Tanto a infância quanto a velhice estão à margem da vida ativa, das decisões postas, muitas vezes, de lado pelo capitalismo ou só lembradas em caso de incentivo ao consumo. Hoje, com as mudanças das concepções acerca da criança e com o aumento significativo da população idosa no Brasil, essas duas categorias socialmente construídas precisam ser vistas de outras maneiras. A criança e o velho devem ser olhados como sujeitos de direitos, de desejos, de autonomia, de capacidades, pois essas duas categorias participam de vivências diferentes ao mesmo tempo. Quando olhamos para a infância e a velhice podemos notar significativas mudanças e transformações. Lembrando o poeta Fernando Pessoa: “Minha vida tem só duas datas – a da minha nascença e a da minha morte. Entre uma e outra cousa todos os dias são meus”. E se pensarmos na Infância e na Velhice, podemos perceber o nosso processo de desenvolvimento e mais, que a velhice é algo que acontece todos os dias.

Nesse sentido consideramos ser de grande importância conhecer as concepções de crianças em idade pré-escolar sobre o envelhecimento humano, pois essa etapa é a primeira da vida escolar das crianças. É por meio do contato com a temática que a criança poderá ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano, pois a escola também tem a função de suscitar ideias e valores diferentes a respeito da velhice, apresentando diferentes construções, reflexões e trocas intergeracionais.

2 Trajetória metodológica

A investigação bibliográfica constituiu-se como primeira fase deste estudo, trazendo todo o levantamento sobre a temática específica, o que nos permitiu conhecer e compreender com

clareza os conceitos pertinentes à temática. Permitiu-nos também aprofundar, definir conceitos, aproximar autores e conhecer o que está sendo estudado atualmente, enfim, traçar um panorama sobre a temática evidenciada.

Na fase exploratória da pesquisa, houve uma aproximação com o local onde o estudo seria desenvolvido, com autorização para desenvolver o trabalho de campo. Neste momento, também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estão explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa, garantindo o anonimato e a preservação da identidade dos participantes, dentre outros esclarecimentos.

Antes de iniciar a coleta de dados, por se tratar de uma pesquisa com crianças, onde elas seriam os sujeitos da investigação, foi realizado um encontro com as mesmas com o intuito de verificar se elas tinham interesse ou não em participar da pesquisa. Somente depois do assentimento das crianças é que os encontros aconteceram. Ressaltamos que a pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, de acordo com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos.

Para a coleta de dados, optamos pelos relatos orais de crianças. O relato oral para Queiroz (1988) está na base de toda a informação e antecede diferentes técnicas de obtenção e conservação do saber, sendo a palavra uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal. Para Queiroz, constituem-se na maior fonte humana de conservação e difusão do saber. Segundo a autora:

Em todas as épocas, a educação humana (ao mesmo tempo formação de hábitos e transmissão de conhecimentos, ambos muitos interligados) se baseara na narrativa, que encerra uma primeira transposição: a da experiência indizível que se procura traduzir em vocábulos. (QUEIROZ, 1988, p. 16)

Demartini (2005) destaca a importância cada vez maior de aprender a ouvir as crianças e os jovens. Para a autora:

[...] não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira nos coloca. (DEMARTINI, 2009, p. 2)

Além dos relatos orais das crianças fizemos uso da observação participante e de formas de registro, tais como diários de pesquisa e gravador de voz. A observação participante permitiu o contato com as crianças e a confiança delas. Construímos conhecimentos coletivamente, à medida que elas se viam como sujeitos ativos. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos.

Foram realizados três encontros com as crianças, com aproximadamente cinquenta minutos de duração. Os encontros foram agendados em reunião com a professora da sala antes do início da pesquisa. A escolha da turma não foi aleatória e houve diálogo com as professoras de “Infantil II” separadamente. Elas tomaram ciência dos objetivos da pesquisa e duas vezes na semana, durante um mês, realizamos as atividades com as crianças.

Durante os encontros utilizamo-nos da Hora do Conto, com a leitura dos livros de Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de *Mem Fox* e *Lembra de mim*, de Margaret Wild e Dee Huxley, com posterior discussão relacionada às temáticas apresentadas. Tais livros de Literatura Infantil foram escolhidos porque trazem personagens idosas, com distintas formas de tratamento dadas a elas. Durante o trabalho com os livros realizamos rodas de conversa que foram propostas com o intuito de coletar opiniões a respeito da história. A partir dos relatos das crianças foram feitos questionamentos sobre como é a pessoa idosa e a sua convivência com ela, conforme apresentamos abaixo:

- O que é uma pessoa idosa?
- O que é uma pessoa velha?
- Idoso e velho são a mesma coisa?

Quem, dentre vocês, mora com a vovó ou o vovô ou tem algum contato com uma pessoa idosa?

- A pessoa idosa consegue fazer as coisas que todos fazem?

Esses questionamentos nortearam os primeiros momentos de interação com as crianças.

3 Resultados

Os encontros se deram da seguinte forma:

1º Encontro: “As pessoas velhas viram estrelas”

Data: 04 de Junho de 2013

Local: Sala da turma

Início: 10h50 Término: 11h30 Duração: 50 minutos

Crianças participantes: 12

Idades: 4 e 5 anos

Objetivo específico: conhecer o grupo, iniciar a conversa sobre envelhecimento.

2º Encontro: “Quando fica velho morre, pra depois você voltar e conhecer tudo de novo”.

Data: 05 de Junho de 2013

Local: Biblioteca da escola.

Início: 10h50 Término: 11h30 Duração: 50 minutos

Crianças participantes: 12

Idades: 4 e 5 anos

Objetivo específico: coleta de relatos orais das crianças a partir da atividade da *Hora do Conto*, com a leitura do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox com posterior discussão sobre a história.

3º Encontro: “Memória é o que fica dentro do cérebro e faz a gente lembrar as coisas”.

Data: 12 de Junho

Local: Sala da turma

Início: 10h50 Término: 11h30 Duração: 50 minutos

Crianças participantes: 12

Idades: 4 e 5 anos

Objetivo específico: coleta de relatos orais das crianças a partir da atividade da *Hora do Conto*, com a leitura do livro *Lembra de Mim* de Margareth Wild, com posterior discussão sobre a história.

Nos encontros buscamos conhecer as concepções das crianças acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano. Apresentaremos as falas das crianças que mais nos chamaram a atenção no primeiro encontro.

Para nortear o trabalho perguntamos: quem sabe o que é uma pessoa idosa?

JOA: É quem anda com cadeira de rodas.

PESQUISADORAS: As demais crianças permaneceram em silêncio. Ao percebermos a dificuldade em responderem, perguntamos: – e velho?

PEV, ISA, LIR: Ah, velho a gente sabe.

JOÃ: Quem não sabe andar.

As crianças expressaram nas falas que a concepção relacionada ao envelhecimento e velhice está associada com doenças, fraqueza e fragilidade.

As suas respostas estão sempre ligadas aos aspectos físicos da pessoa idosa e concomitantemente a doenças. Nos relatos, pudemos observar os estereótipos presentes em relação ao envelhecimento.

São eles:

MIR: Às vezes a vó tem que ir no hospital.

PESQUISADORAS: E por que ela tem que ir no hospital?

MIR: Porque ela fica velha.

PED: Meu vô tem que tomar injeção no olho.

ISA: A minha mãe é mais ou menos velha.

MUR: Ser velho é chato.

PESQUISADORAS: Por que ser velho é chato?

MUR: Porque às vezes não dá pra fazer quase nada.

PED: Às vezes trava as costas.

MUR: Porque não consegue dirigir.

Ao analisarmos os relatos das crianças encontramos diferenças entre as palavras “velho” e “idoso”. A palavra “velho” tem um significado mais negativo que a palavra “idoso” para as crianças. Como demonstram as falas abaixo:

PESQUISADORAS: E sobre a diferença entre idoso e velho. Qual é a diferença entre idoso e velho?

PED: Idoso é quem usa bengala e velho não sabe andar.

PED: É porque idoso tem bengala e velho não.

PESQUISADORAS: PED, você acha que idoso e velho são a mesma coisa?

PED: Não, não é a mesma coisa. Velho não consegue pegar as coisas.

PESQUISADORAS: Por quê?

PER: Porque precisa de músculos pra fazer isso.

PROFESSORA DA TURMA: E velhinho não tem músculos?

PER: Ele é fraco. Meu pai disse que quando eu ficar com músculo vou ficar um homem igual a ele. E meu pai conserta tudo. Brinquedos, videogame.

PESQUISADORAS: E o velho não consegue fazer isso?

PED: Ele é mais fraco, ele é muito fraco.

Segundo Cordeiro (2003), a palavra “velho” é carregada de conotações negativas e cercada por estereótipos e preconceitos em nossa sociedade. Dessa forma:

À ideia de velhice, como já colocamos somam-se quase sempre aspectos indesejáveis e negativos, que apresentam o idoso como alguém sempre em desvantagem em relação ao mais jovem, mesmo que as circunstâncias e o cotidiano demonstrem que as coisas não são bem assim e que as qualidades atribuídas geralmente à juventude podem ser encontradas em pessoas de todas as idades, assim como os aspectos negativos atribuídos à velhice, como posturas rígidas em face do novo, por exemplo. (CORDEIRO, 2003, p. 46)

Outra observação que nos chamou a atenção foi a fala de uma criança ao dizer:

PED: Meu vô não é velho.

PESQUISADORAS: Seu avô não é velho, por quê?

PED: É porque ele é um pouquinho de nada.

PESQUISADORAS: E por que ele é velho “um pouquinho de nada”?

PED: Porque sim, eu não gosto de falar porque meus avós são velhos.

PESQUISADORAS: Por que você não gosta de falar que os seus avós são velhos?

PED: Porque sim.

PESQUISADORAS: Mas tem um motivo?

PED: Eles são meus avós. Eu não quero mais falar.

ISA: Eu já sei. É só falar e você sente falta deles.

PED: Não. É só falar na minha cachorra e eu sinto falta dela. De montar nela e ficar assim.

Frente a essas respostas é possível inferir a desvalorização da pessoa idosa. A tal ponto, que a criança diz sentir mais saudade de um animal do que dos avós. Nas falas das crianças, as questões relacionadas à finitude humana apareceram fortemente:

PEV: Quando as pessoas são velhinhas elas morrem.

ISA: Elas morrem porque elas ficam bem velhas.

LIR: As pessoas velhas viram estrelas.

ISA: Ped cada um morre quando fica velho.

PED: De vez em quando pode morrer no dia que o cabelo fica branco. De vez em quando não morre no dia.

A questão principal que se coloca, quando analisamos as concepções das crianças relacionadas ao envelhecimento humano, é mostrar-lhes que a velhice também tem seu lado positivo, que é possível ter um envelhecimento saudável, que a velhice acontece a cada dia. Consideramos essa discussão benéfica para as crianças, que crescerão com outro olhar sobre a pessoa idosa, podendo compreender que a velhice não é um período da vida repleto de perdas ou situações ruins, mas uma etapa que pode ser vivida com tranquilidade e qualidade de vida.

No segundo e terceiro encontros, por meio da Literatura Infantil, desenvolvemos com as crianças diálogos relacionados ao envelhecimento humano, ao encontro de gerações e à importância das memórias, das lembranças e da solidariedade. Os livros escolhidos para os momentos de contação de histórias foram *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Men Fox e *Lembra de mim?*, de Margareth Wild, que tratam justamente destas questões. Em ambas as histórias, há uma relação de afeto e amizade entre crianças e pessoas idosas. Há a questão da perda da memória e ações por parte das crianças no sentido de auxiliar as pessoas idosas a recuperarem suas memórias perdidas.

A partir das histórias contadas, buscamos instigar as crianças com perguntas para averiguar o entendimento delas em relação ao enredo, suas posturas e maneiras de pensar em relação à pessoa idosa. Na primeira das histórias, o menino Guilherme mora vizinho de um asilo para idosos. Lá ele faz amizade com os moradores. Eis alguns trechos da roda da conversa:

PESQUISADORAS: Do que se trata essa história?

LIR: De vovó

THI: De vovô.

PED: De um menino muito bom.

PEV: De uma caixa, de uma bola de futebol.

PED: De um ovo quentinho, saindo da galinha.

PESQUISADORAS: E onde essa história aconteceu?

PED: Em uma casa.

PESQUISADORAS: Que casa?

PED: Em uma casa de vovô e de vovó.

PESQUISADORAS: E como chama essa casa?

PED: A casa dos velhinhos.

PESQUISADORAS: Essa casa de velhinhos ela tem um nome. Chama-se asilo.

PED: O que é asilo?

PESQUISADORAS: Asilo é a casa de velhinhos. Alguns velhinhos moram lá. Às vezes eles ficam doentes aí eles ficam lá e recebem cuidado. Alguém já foi em um asilo?

PED: Eu já fui.

MUR: Como é, Ped?

PED: Eu cheguei perto.

Percebemos que a compreensão das crianças acerca da história foi boa. O asilo foi chamado por PED de “casa dos velhinhos” e “casa de vovô e de vovó”. PED também considera que a história fala de um menino “muito bom”. Em toda a história, ele tenta recuperar as memórias perdidas da senhora Diniz Cordeiro e é amigo de todos os demais idosos. Dessa forma, é visto por PED como uma boa pessoa. O tema da memória configurou-se como o principal no momento da conversa. As

crianças elaboraram suas hipóteses a partir do que vem a ser a memória. Eis alguns trechos de nossas falas:

PESQUISADORAS: O que é a memória?

PED: É o que fica dentro da cabeça e faz a gente lembrar as coisas.

MUR: Você lembrar do ano passado.

PESQUISADORAS: E vocês acham que as pessoas mais velhas têm mais coisas pra se lembrar do que a gente?

PED: Sim, porque elas já foram crianças, já foram adolescentes e já foram adultas.

PESQUIDASORAS: Quem mais quer falar?

THI: Eu acho que perdeu a memória e não sabia nada o que fez de bom.

ISA: É o que a gente pensa e fica dentro do cérebro.

MUR: Lembra quando você tá na praia e quando andou de remo.

LIR: É quando você lembra de uma fada.

PED: Lembra quando seu dente caiu, quando você saiu da barriga da mamãe.

MUR: Não dá pra lembrar isso.

As crianças levantaram interessantes hipóteses sobre que vem a ser a memória: “o que fica dentro da cabeça da gente e faz lembrar das coisas”, o que faz você “lembrar do ano passado”, “é o que a gente pensa e fica dentro do cérebro”. Questionadas sobre as pessoas mais velhas e suas memórias, PED respondeu que acredita que os idosos têm mais coisas para lembrar porque “já foram crianças, já foram adolescentes e já foram adultas.” A respeito da memória ainda, algumas lembranças das crianças surgiram de forma bastante poética: “lembra quando você tá na praia”, “quando seu dente caiu”, “é quando você lembra de uma fada”. Fantasia e realidade se misturam e PED diz: “lembra quando você saiu da barriga da mamãe”. Ao que MUR retrucou: “não dá pra lembrar isso”.

Perguntamos por que as pessoas perdem a memória.

PESQUISADORAS: Por que as pessoas mais velhas se esquecem?

LIR: Por que perde a memória.

PESQUISADORAS: E por que você acha que isso acontece?

PED: Porque fica muito, muito, muito velhinho, aí perde a memória.

PESQUISADORAS: Lá no asilo de velhos todo mundo tinha se esquecido?

PED: Não, quase ninguém tinha esquecido.

E então começamos a conversar sobre as coisas que os outros idosos gostavam de fazer no asilo:

PED: Tocar piano.

ISA: Tinha um com voz de gigante, tinha um que adora remar.

PESQUISADORAS: Isso! E como eram esses velhinhos?

PED: Eles ficaram na cama.

PESQUISADORAS: Você viu isso no livro?

PED: Alguns ficavam em uma cama.

PESQUISADORAS: Ah, e tinha uma senhora que usava o que pra andar?

TODOS: Bengala.

THI: E quando fica velho morre.

PESQUISADORAS: E por que será que isso acontece?

PED: Pra depois você voltar e conhecer tudo de novo.

PESQUISADORAS: Então morre pra depois voltar e conhecer tudo de novo?

THI: Quando a gente fica muito velho, muito, muito. Aí morre. Aí faz tudo de novo.

PROFESSORAS: Mas, por que será que a gente morre?

THI: Por que eu não sei.

LIR: Pra ficar com Jesus.

PESQUISADORAS: Crianças, quem tem avós ou conhece algum velhinho?

PEV: Eu conheço meu vô.

PESQUISADORAS: E o que seu avô gosta de fazer?

PEV: Meu vô... Ele gosta de ser policial.

PESQUISADORAS: Que mais?

PEV: Ele gosta de filme de comédia e a minha vó adora fazer comida, camarão e polvo.

PESQUISADORAS: Que delícia! Quem mais quer falar?

LIR: Eu também gosto de polvo.

Por meio da história e da conversa, houve a busca de desconstruir estereótipos negativos em relação ao envelhecimento humano. As crianças constataram que não são todos os idosos que perdem a memória. Formas de pensar, crenças sobre vida e morte, interpretações sobre a história apareceram no diálogo. As crianças constataram que os idosos do asilo também gostam de tocar piano, remar, cantar. No entanto, as crianças se lembraram dos que ficam acamados, dos que usam bengala, dos que ficam muito velhinhos e morrem. Conversamos também sobre os avós e idosos das famílias das crianças. O que eles gostavam de fazer? As respostas: ser policial, preparar comidas, jogar vídeo - game.

Consideraram importante fazer amizade com pessoas mais velhas e alguns disseram que elas podem nos ensinar “lembranças”:

“**PESQUISADORAS:** Será que pessoas velhas podem ensinar coisas pra gente? O que elas têm que podem nos ensinar? **PED:** Lembranças.”

Para Bosi (2010) o sublime papel do idoso é o de lembrar:

[...] é o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número de imagens de outrora, e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com o a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora. (BOSI, 2010, p. 81)

Na segunda história, as temáticas de convivência entre criança e idosos, das memórias e perdas apareceram novamente. Dessa forma, iniciamos a conversa perguntando sobre as relações das crianças com seus avós e/ou outros idosos. Eis alguns trechos da roda de conversa:

PESQUISADORAS: Semana passada fizemos uma pergunta Lembram que perguntamos quem tem vovô e vovó?

(As crianças falaram: “eu tenho, eu tenho!”)

PESQUISADORAS: Gab, você tem vovô e vovó?

(A garota sinaliza que sim)

PESQUISADORAS: E você os vê? Eles moram aqui em Marília?

PESQUISADORAS: E você, Isa? Tem vovô e a vovó?

ISA: Sim.

PESQUISADORAS: E a Lir. O vovô e a vovó não moram aqui?

LIR: Não, em Tupã.

PESQUISADORAS: Mas às vezes você a vê?

(A garota sinaliza que não)

PESQUISADORAS: Você não a vê?

LIR: Ela já tá no céu.

PESQUISADORAS: E o vovô?

LIR: Meu vô também.

PESQUISADORAS: E o Fab, você tem avós?

FAB: Sim.

PESQUISADORAS: E você os vê?

FAB: Todas às vezes.

PESQUISADORAS: Muitas vezes ou pouquinho?

FAB: Bastante.

Após conhecer um pouco sobre a convivência com as pessoas idosas, iniciamos a história programada para o dia. Novamente nas falas das crianças apareceram estereótipos negativos em relação a idoso:

PESQUISADORAS: Quem lembra depois das duas histórias que contamos o que é idoso?

LIR: Que anda de cadeira de rodas.

PED: E da bengala.

ISA: E um carro de rodas.

PESQUISADORAS: E você Pev, lembra?

PEV: Lembro. É quem usa cadeira de rodas, bengala e verruga.

LIR: Que usa cadeira de rodas.

PESQUISADORAS: E o que mais?

PED: A memória pode sumir.

ISA: Que tem caspa.

Para alcançar essas respostas foi preciso um diálogo franco e aberto com as crianças, isto é, ouvi-las de fato. Diálogo, histórias, relatos, momentos mágicos e únicos: por meio deles realizamos nossa coleta de dados.

Conclusão

*“Vá embora, vá embora”, é o que as pessoas me dizem.
O ano chega ao fim.
(Imbe Rotsu (1649 – 1738))*

Neste trabalho apresentamos e analisamos as concepções de crianças de quatro e cinco anos de idade sobre o envelhecimento humano. O que é ser velho, quem é velho e quais suas características foram algumas das indagações feitas às crianças. O objetivo principal da pesquisa foi o de conhecer as concepções das crianças sobre a velhice a fim de oferecermos uma análise de suas falas e possibilidades de ações educativas baseadas no Estatuto do Idoso e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Fundamentamo-nos teoricamente nos pressupostos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011), que preconizam que a criança é um ser ativo e criativo, criador pessoal de cultura. Dentro dessa perspectiva teórica, para que conheçamos as formas de agir, pensar, enfim, de ver o mundo das crianças é imprescindível dar voz a elas, de forma efetiva e ouvi-las de fato. Apresentamos todo o percurso realizado na pesquisa, que teve como procedimento metodológico a Pesquisa bibliográfica e o Estudo de Caso.

A partir das discussões realizadas, das respostas das crianças, das histórias contadas e dos momentos de convivência durante os três encontros junto à turma de crianças, concluímos que a educação é uma importante parceira no processo de desconstrução de mitos e tabus relacionados ao tema.

Necessário se faz pensar na elaboração de currículos escolares que trabalhem adequadamente com a temática do envelhecimento humano desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. É por meio do contato com a temática que a criança poderá ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano, pois entendemos que a escola também tem a função de suscitar ideias e valores mais realistas e positivos a respeito da velhice, apresentando diferentes construções, reflexões, quebra de preconceitos e trocas intergeracionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira de Referências** (NBR 6023). Rio de Janeiro, 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksrnan. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, M.M.L. **Velhice ou terceira idade?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BEAUVOIR, S. **A velhice: a realidade incômoda**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, Brasília, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

BRUNS, M. A. T. O desejo tem idade?. In: BRUNS, M.A.T; DEL MASSO, M.C.S (Orgs.). **Envelhecimento humano: diferentes perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2007. p. 24-33.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CAMBI, F. **A história da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, C. B. **Concepções e representações de envelhecimento e sujeito idoso: uma contribuição para o ensino mediante conhecimentos favoráveis à inserção social**. 2004. 183f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004

CARVALHO, C. B; Horiguela, M. L. M. Inserção social de idosos a partir da escolarização básica. In: BRUNS, M.A.T; DEL MASSO, M.C.S (Orgs.). **Envelhecimento humano: diferentes perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2007. p. 121-141.

CORDEIRO, A.P. **Oficina de teatro da UNATI UNESP Marília**: A arte e o lúdico como elementos libertadores dos processos de criação da pessoa idosa. Tese (Doutorado). FFC, UNESP- Marília, 2003

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEBERT, G. A construção do e a reconstrução da velhice: classe social e etnicidade. In: A.L. NERI e G.G. DEBERT (Orgs.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus. 1999.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.p. 1-17.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-book, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico do Brasil 2010. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica>>. Acesso em: 09 out. 2013.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

MAZUTTI, C. SCORTEGAGNA, M. H. Velhice e envelhecimento humano: concepções de pré-escolares do município de Tapejara – RS. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, p.101-112, 2006.

QUEIROZ, M. Relatos orais. In: VON SIMON, O.M. (Org.). **Experimentos com História de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p.19-48.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SALZEDAS, P. L.; BRUNS, M. A. T. O corpo em transformação: a silenciosa passagem pelo tempo. In: BRUNS, M. A.T; DEL MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Envelhecimento humano**: diferentes perspectivas. São Paulo: Alínea, 2007. p. 13-22.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

SETÚBAL, M. F. O. **A função social da escola frente ao processo de envelhecimento da população.** Arquivos de Geriatria e Gerontologia, p. 63-64, maio 1996.

WILD, M; HUXLEY, D. **Lembra de mim.** São Paulo: Brinque-book, 2009.

[Recebido: 15 nov. 2015 – Aceito: 15 dez. 2015]

COMPARTILHAMENTOS ENTRE NARRATIVAS FÍLMICAS INFANTES E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Vivien Kelling Cardonetti¹
Marilda Oliveira de Oliveira²

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em Educação e Artes na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e propõe produzir diferentes fluxos de pensamentos a partir de três encontros fílmicos em que a criança se faz presente. As problematizações suscitadas a partir do cruzamento das narrativas infantis nos filmes “Los colores de las flores” (2011), “A Invenção de Hugo Cabret” (2011) e “O Balão Branco” (1995), potencializaram o esboço de outras possibilidades de atuar, simulando diferentes modos de ser e desenhando singulares formas de pensar a experiência educativa. Alguns questionamentos estiveram presentes neste percurso: o que as narrativas fílmicas dos personagens infantis impeliam a pensar? Que aproximações e estranhamentos essas narrativas provocaram? Que diálogos foram possíveis de serem realizados entre as narrativas dos infantes e a experiência educativa? Dessa forma, buscando atender aos anseios desta investigação, optou-se pela perspectiva narrativa, com o intuito de produzir o entrelaçamento das narrativas e de contribuir para que inusitadas tessituras fossem invencionadas. Alguns autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Deleuze e Guattari (2008), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) e Lins (2009) foram convidados a dialogar com o texto, com a intenção de problematizar e de fazer movimentar as narrativas infantis, potencializando-as de tal maneira que outras construções de sentido passaram a ser produzidas em relação à experiência educativa.

Palavras chave: Encontro fílmico. Narrativas infantis. Experiência educativa.

RESUMEN: Este artículo es parte de una investigación de doctorado en Educación y Artes en la Universidad Federal de Santa María (UFSM) y propone producir diferentes flujos de pensamientos a partir de tres encuentros fílmicos en que el niño se hace presente. Las problemáticas engendradas desde la interlocución de las narrativas de niños en “Los colores de las flores”, “La invención de Hugo Cabret” y “El Globo Blanco”, incentivaron el bosquejo de otras posibilidades de actuar, simulando diferentes modos de ser y diseñar singulares formas de pensar la experiencia educativa. Algunos cuestionamientos estuvieron presentes en este camino: ¿el qué las narrativas fílmicas de los personajes infantiles impelían a pensar? Cuáles proximidades y rarezas esas narrativas produjeron? Qué diálogos fueron posibles de ser realizados entre las narrativas de los niños y la experiencia educativa? De este modo, buscando atender los objetivos de esta investigación, se optó por la perspectiva narrativa, con la intención de producir el entrecruzamiento de las narrativas y de contribuir para que inusitadas tesituras fuesen inventadas. Algunos autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Deleuze y Guattari (2008), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) y Lins (2009) fueron invitados a dialogar con el texto, con la intención de problematizar y de hacer movimentar las

¹ Pós-Doutoranda (2015-2016) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação (2014) pelo PPGE, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na UFSM. Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE), na UFSM. É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) vinculado ao CNPq. Endereço Profissional: Av. Roraima, nº 1000 – Prédio 16 – Centro de Educação – Campus UFSM. CEP 97105-900 – Camobi – Santa Maria – RS. E-mail: vicardonetti@gmail.com

² Professora Associada III do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), diretório do CNPq. Endereço Profissional: Av. Roraima, nº 1000 – Prédio 16 – Centro de Educação – Campus UFSM. CEP 97105-900 – Camobi – Santa Maria – RS. E-mail: marildaoliveira27@gmail.com

narrativas infantis, potencializándolas de tal manera que otros sentidos y narrativas pasaron a ser producidos en relación a la experiencia educativa.

Palabras clave: Encontro fílmico. Narrativas infantis. Experiência educativa.

Mobilizadas por algumas experiências educativas ocorridas em 2012 e 2013, buscamos neste artigo dar atenção a três encontros fílmicos. A partir da experiência em assistir ao curta-metragem “Los colores de las flores” (com os acadêmicos do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial – EAD – da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM), ao longa-metragem “A Invenção de Hugo Cabret” (junto aos acadêmicos e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – das Artes Visuais da UFSM) e ao filme “O Balão Branco” (com os acadêmicos da Graduação em Artes Visuais da UFSM, nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV), foi possível tecer problematizações em relação às narrativas produzidas pelos personagens infantis nos filmes e a experiência educativa, possibilitando a produção de diferentes disposições e tessituras.

O foco, nesta escrita, deteve-se em explorar como o encontro com as narrativas fílmicas pode potencializar o pensar da experiência educativa e o quanto isso tem a possibilidade de afetar e nos produzir em meio à vida. As narrativas fílmicas, especialmente àquelas que têm protagonistas infantis, passaram a ser disparadoras de questões de pesquisa, tendo a potência de nos arremessar a uma paisagem problematizadora. Não a narrativa em si, mas a relação que se estabeleceu com a narrativa e com as implicações do cenário circunstancial de cada encontro.

Intentamos investir na reconfiguração dessas narrativas infantis, sobrepondo-as e recompondo-as com inusitados elementos. Para tanto, alguns questionamentos nos acompanharam neste percurso: o que as narrativas fílmicas dos personagens infantis nos impeliam a pensar? Que aproximações e estranhamentos essas narrativas provocaram? Que diálogos foram possíveis de serem realizados entre as narrativas dos infantes e a experiência educativa?

Alguns autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Deleuze e Guattari (2008), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) e Lins (2009) foram convidados a dialogar com o texto, com a intenção de problematizar e de fazer movimentar as narrativas infantis, potencializando-as de tal maneira que outros sentidos e narrativas passaram a ser produzidos.

1 Um breve sobrevoo

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outros arranjos.

A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam e evocam a pensar e nas conexões que elas nos desafiam a realizar. Por isso poderíamos dizer que, ao optarmos por uma investigação de caráter narrativo em uma pesquisa, também estamos levando em consideração elementos como cruzamento e compartilhamento, pois tanto os colaboradores como o investigador estão envolvidos neste processo.

É nessas circunstâncias que Connelly e Clandinin (1995) conceituam a pesquisa narrativa como:

Um processo de colaboração que implica uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o pesquisador tem que ser consciente de que está construindo uma relação em que ambos possam ser ouvidos. [...] a construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, colaboradores e pesquisadores, se sintam responsáveis por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21-22)

Na perspectiva narrativa não somente se recria a experiência, mas também se incorpora o olhar do outro. Neste cruzamento de olhares, granjeado através de ressonâncias propagadas e de problematizações suscitadas a construção coletiva vai acontecendo durante o processo de investigação. As narrativas passam a ser polifônicas, pois nelas operam diferentes vozes, fazendo-nos compreender as diversas formas de narrar-se, questionar-se e enredar-se.

Foi pensando nessas questões que resolvemos nos aproximar da perspectiva narrativa, com o intuito de atender aos anseios desta pesquisa. Pois acreditávamos que ela possibilitaria que se organizasse a experiência como foco de investigação, promovendo o encontro com uma multiplicidade de vozes. Durante a investigação, passamos a estar vigilantes às ressonâncias que as narrativas fílmicas dos infantes produziram nos acadêmicos e também em nós. Procuramos pensar e problematizar sobre o que aprendemos nesse processo, sobre como fomos movimentando-nos nesse tangenciar de narrativas próprias e alheias.

A ideia de narrativas que ressoam e fazem ressoar pareceu ser relevante para esta pesquisa, pois as narrativas dos infantes nos três filmes selecionados repercutiram, propiciando que pontes entre as experiências pudessem ser compostas e que outras possibilidades fossem criadas. À vista disso, para uma maior compreensão das narrativas que serão expostas a seguir, pensamos ser oportuno apresentar um resumo do que trata cada um dos filmes trabalhados, salientando, também, quais personagens infantis estão imbricados na trama.

O curta-metragem espanhol “Los colores de las flores” (2011), da produtora Films Bosalay, com duração de quatro minutos, apresenta a história de um menino (Diego) que enfrenta o desafio de uma atividade escolar. Sua professora solicita que todos os estudantes da classe façam uma redação sobre as cores das flores. Sem o recurso da visão, Diego inventa uma lógica singular para se relacionar com a realidade e passa a criar significados para além das definições usuais e totalitárias.



Figura 1: Imagem do infante Diego no curta-metragem “Los colores de las flores” (2011).
Fonte: Disponível: <http://www.tvanuncios.com/noticia-1120-once-los-colores-de-las-flores/>

O longa-metragem “A Invenção de Hugo Cabret” (2011) tem duração de duas horas e seis minutos e é baseado no livro homônimo de Brian Selznick. Com direção de Martin Scorsese, o filme se passa em Paris, nos anos 30 do século passado. Hugo Cabret é um menino de doze anos, educado pelo pai, funcionário de um museu, que o levava sempre ao cinema. O pai de Hugo acaba morrendo em um incêndio, deixando para o menino uma espécie de robô que não funcionava, chamado de ‘Autômato’. Após a morte de seu pai, Hugo é levado por um tio que o ensina a manter

os relógios da estação de trem em funcionamento. Seu tio desaparece e Hugo passa a viver nas dependências da estação, mantendo diariamente a rotina com os relógios. O garoto continua tentando consertar o robô, até que um dia conhece uma menina, Isabelle, que acaba se tornando sua grande amiga. Quando Hugo consegue terminar o robô, percebe que falta uma parte, uma chave em forma de coração. Ele leva Isabelle para conhecer o robô e descobre que ela possui a chave no seu colar, que se encaixa perfeitamente na fechadura existente no robô. Assim, Hugo, Isabelle e “Autômato” se unem para solucionar o mistério.



Figura 2: Imagem dos infantes Hugo e Isabelle no longa-metragem “A Invenção de Hugo Cabret” (2011).

Fonte: Disponível: <http://cinemacompimenta.blogspot.com.br/2012/02/invecao-de-hugo-cabret.html>

O filme “O Balão Branco” (1995), com duração de 85 minutos, conta a história de uma menina chamada Razieh, que no decorrer das festividades do ano novo na Pérsia insiste para sua mãe lhe presentear com um peixinho dourado e gordo. Como a família não possuía muitas posses, a mãe da garotinha nega seu pedido. O irmão, vendo a tristeza da irmã, resolve interceder junto a sua mãe, convencendo-a a dar o dinheiro para que ela pudesse comprar o tão desejado peixe. Razieh sai de casa com o dinheiro na mão em busca do seu peixe dourado e a partir desse momento passa a viver uma grande aventura durante o caminho até a loja. O que poderia ser um trajeto simples passa a ser um percurso repleto de paradas, obstáculos, frustrações, desafios e superações.



Figura 3: Imagem da infante Razieh no filme “O Balão Branco” (1995).
Fonte: Disponível em <http://javiuessa.com/2011/07/17/o-balao-branco-1995/>

As relações com as narrativas de Diego, Hugo, Isabelle e Razieh, nos três filmes trabalhados, tiveram a potência de afetar, pois os atravessamentos incitados a partir dos encontros vivenciados, possibilitaram pensar outros desdobramentos, distanciando-se daquilo que era cognoscível, estável e imutável.

2 Ao sermos atravessadas pelas narrativas fílmicas dos infantes...

Neste texto, a intenção de aproximar a criança não está em infantilizar-se ou rememorar fatos da infância, mas em compor um espaço de incidência inventiva com a potência infante, explorando mais atentamente o que a aliança entre infância e infância, infância e docência, infância e experiência educativa podem nos instigar a pensar.

As implicações fecundas produzidas com as narrativas infantis nos filmes “Los colores de las flores” (2011), “A invenção de Hugo Cabret” (2011) e “O Balão Branco” (1995), oferecem a cada visita uma pluralidade de sentidos. São narrativas potentes que inquietam as convicções e interpretações corriqueiras, impelindo a questionar: tudo que está condicionado em relação à visão da infância – a temporalidade cronológica e hierárquica, o ingresso gradual ao saber, a

inexperiência, o amadurecimento progressivo - pode ser colocado em ‘xeque’? Mesmo que tenhamos sido esculpido nesta lógica, é possível pensar uma criança a partir de outra perspectiva? Caso isso seja factível, o que uma criança potência pode nos impulsionar a pensar? Que relações podem ser produzidas ao nos movimentarmos em um devir-criança? Que construções de sentido podem ser invencionadas no jogo de compartilhamentos entre infância e experiência educativa?

Estes são alguns tópicos que iremos problematizar neste artigo. A intenção é abrir a discussão para elementos que envolvem essas questões excitantes: experiência educativa e potência infante.

3 O alcance intempestivo que povoa a infância

As peculiaridades assinaladas pelos dois tipos de temporalidade - a da história e a do devir - contribuem para que se pense a infância. A história é uma sequência de fatos dispostos de forma linear e cronológica. Os acontecimentos inconvenientes passam a não ter lugar e a serem repelidos, pois poderiam comprometer a linha organizada do tempo. A infância, neste viés, é vista como uma etapa da vida demarcada e assinalada pelas fases do desenvolvimento humano, fazendo parte de um tempo continuado e progressivo. Esta infância arrasta para a homogeneização e é colocada sempre em posição de ser interpretada.

“O devir não é história” (DELEUZE, 2010, p. 215), pois abre a possibilidade para o descontínuo e o intempestivo, instigando o aparecimento da criação de algo novo e inesperado. Devir não é requerer uma condição já criptografada, tampouco é conseguir chegar a uma posição predestinada, devir é um processo contínuo e inventivo.

Uma infância, nesta perspectiva, é pensada mais como um estado ou uma dimensão, estando vinculada a uma temporalidade que leva em consideração as fissuras e os rompimentos da história. Nela, são cruzados as experiências e os acontecimentos e, por isso, deixa-se irromper pela multiplicidade e pela diferença. Distante de um tempo cronológico, em que passado, presente e futuro estão linearmente e progressivamente organizados, ganha lugar outra temporalidade: a do acontecimento. O acontecimento é um entre-tempo que leva em consideração os intervalos e as rupturas. A partir do disparo de sensações e afetações há o estiramento, impulsionando para além do tempo-espço em que foi produzido.

Uma experiência infante, neste sentido, deixa de se movimentar de forma fixa, controlada, sequencial e expectável, e passa a se inscrever em uma temporalidade que propõe abertura, interrupção e invenção contínua. O acontecimento intercepta e revoluciona a história, trazendo à tona a invenção de uma nova história, mesmo que provisória. O que está em jogo é a potência intensiva que se formou, a resistência que se produziu e a invenção que se conquistou de algo inédito. Passa-se a compreender porque o devir é sempre minoritário, pois “uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (DELEUZE, 2010, p. 219). A partir desta colocação podemos pensar que o devir-minoritário é uma potência de resistência que não se espelha em exemplares, padrões e imitações. É na variação contínua que passa a ser estabelecido, estando sempre em processo, em vias de se produzir.

É nesse sentido que, ao trazer o universo infantil para a discussão, a intenção não está em ser ou fazer como uma criança, mas pensar uma infância minoritária como potência que interrompe a história e como força vital que resiste e reinventa. O que está em jogo é uma relação intensiva de afetação com uma criança, que está muito além de qualquer sujeito criança, “que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (DELEUZE, 2006, p. 129).

Um devir-criança, nessa forma, diz respeito à aliança, à proximidade e atração de forças moleculares que se reportam ao infantil, diferentemente da filiação que nos induz a uma criança em particular, a uma representação molar. Isso nos faz pensar que um devir-criança é impessoal, pois não se fixa a nenhuma pessoa em particular. Está para um tempo crônico, não progressivo e devém, ele próprio, criança.

A partir dos estudos de Deleuze e Guattari, Walter Kohan (2004, p. 64) coloca que “devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal – como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires”. O que está em jogo é a intensidade de uma criança-mundo que de forma alguma se confunde com uma generalidade e totalidade, mas uma singularidade no mais elevado grau, uma potência intensiva, uma força viva.

As narrativas infantis dos três encontros fílmicos nos desafiam a pensar nas crianças de maneira não linear, pois elas convidam a movimentos imprevisíveis, paradas repentinas, silêncios constrangedores e criações ainda não imaginadas. Descortina-se nestas imagens uma infinidade de alternativas possíveis, que expandem as perspectivas de um panorama existencial.

Dessa forma, iremos a partir de agora explorar alguns pontos de força que teceram esses encontros e que dispararam o pensar da experiência educativa, denominados da seguinte forma: ‘Contemplação de distintas moradas’, ‘Pensamento inaugurador’, ‘Relação inusitada com os ‘cacos de sentido’’, ‘Condição de incompletude e de lacunosidade’, ‘Perguntas-máquinas’, ‘Dimensão intensiva do tempo’ e ‘Olhar indisciplinado’. Procuramos explorar cada um desses pontos ou campos de força separadamente, buscando dialogar com as narrativas dos personagens infantes dos três filmes selecionados, com alguns fragmentos de poesias que passaram a se aproximar da escrita deste texto, com os conceitos dos teóricos convidados e também com a produção do nosso próprio pensamento.

4 Contemplação de distintas moradas

Cada vez que passávamos por aqui dizia aos meus pais que queria ver durante um bocadinho, mas não me deixavam. Uma vez, antes de começarem as aulas, vi um homem a olhar e carregava a sua filha nos seus ombros, de tal forma que pedi ao meu pai que fizesse o mesmo, mas ele disse que este não era um lugar para meninas. Deu meia volta e me disse que o seguisse. Hoje, ao passar, vi que a minha mãe ia à frente e parei para ver.

Narrativa de Razieh no filme “O Balão Branco”

O desassossego e a inquietude evidenciados por Razieh, durante o percurso, colocam em questão os lugares que prescrevemos para a infância, fazendo-nos pensar na presunção que temos em estabelecer que a criança ocupe somente os espaços molares, constringendo-as a ter sua morada em temporalidades progressivas e a movimentar-se de forma que contemple os pontos já fixados anteriormente pelo adulto. A personagem Razieh traz para a discussão a possibilidade de haver uma infância que “habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2007, p. 94).

O desejo de ter o peixe do aquário, a relação com os encantadores de serpentes, a procura do dinheiro, a experiência com a vara do vendedor de balões e com a goma de mascar, a presença dos doces nos bolsos do vestido e o contato com o balão branco apresentam-nos uma forma autêntica das crianças se conectarem com as coisas, com as pessoas e com as situações. Elas estão sempre a nos abismar. Por mais que almejemos ter a pretensão de colocá-las em determinadas

posições e lugares, elas estão sempre a esquivar-se. Por mais que venhamos a ditar significados e utilidades às coisas, outras funções são oferecidas pelas crianças.

Os infantes apresentam um olhar do cotidiano que pode ser desdobrado e estendido em múltiplos sentidos. Isso é possível quando o olhar não é linear, quando leva em consideração a ótica das possíveis escolhas, estando à mercê da vida em sua pluralidade e em sua força de variação. É a polifonia de seu mundo que os instiga a inventar outras possibilidades no mundo em que vivem.

Os singelos sorrisos e o prazer intenso ao mascar a goma em meio às aflições fazem com que Razieh, seu irmão e o vendedor de balões passem a olvidar, mesmo que momentaneamente, a problemática que os vinculou. As crianças, do filme “O Balão Branco” (1995), oferecem-nos alguns indícios de como é possível esquecer as tensões do dia a dia e ter alegria em meio às dificuldades e desafios. Elas nos incitam a pensar numa experiência educativa prazerosa, na possibilidade de fazer os nossos momentos menos pesados, menos sofridos, mais leves, mais alegres.

As crianças também nos instigam a pensar na potência de viver o hoje, sem a inquietação com o amanhã. A não preocupação com as consequências permite que as crianças vivam intensamente o momento, sem contenções e apreensões futuras. Talvez isso se deva ao não conhecimento das possíveis implicações e resultados de uma situação, fazendo com que elas se entreguem mais ao que cada circunstância pode oferecer. Deixam-se arrebatadas pelos signos improváveis que, possivelmente, para nós adultos não seriam nem considerados, devido às experiências anteriores e às aflições antecipadas que impomos aos signos. Nenhuma experiência é a mesma para todos: o que foi negativo ou positivo para alguém não necessariamente será para o outro. Nossas escolhas e percursos não precisam ser os mesmos, tampouco ser trilhados da mesma forma. Existe uma infinidade de vias não visualizadas e que ainda não foram inventadas.

A partir do contexto social em que vive, Razieh nos faz também perceber o quanto ainda está enredada por forças que ditam modelos de infância aos quais deve se adequar e deve seguir. Seu esforço em escapar de padrões pré-definidos é demonstrado nos pequenos gestos e olhares, nas tímidas fugas, na conversa acanhada com um estranho e na insistência em encontrar algumas respostas aos questionamentos não respondidos.

Parece paradoxal, mas povoamos muitas infâncias que, por vezes, atravessam-se, enleiam-se e misturam-se umas às outras. A disputa de forças é intensa, em algumas ocasiões teremos a impressão de não conseguir escapar desse cenário que nos direciona e constrange. Em outras,

iremos nos surpreender ao perceber o quanto “os devires são reais na medida em que estão em nós. Eles constituem uma certa maneira de nos escrevermos a nós mesmos” (SCHÉRER, 2011, p. 74), de inventarmos outros de nós mesmos.

5 Pensamento inaugurador

As narrativas das crianças, nos filmes selecionados, instigam a pensar em uma infância a partir do que ela possui e não do que lhe carece ou do que lhe falta. Em uma infância que faculta a chance do nascimento, do encontro com novos começos, da criação de trajetos distintos do habitualmente já percorrido e, também, da oportunidade de pensar diferentemente daquilo que já foi pensado ou pensar o que ainda não foi pensado. É uma visão assentada na afirmação, na potência e na invenção, abrindo-se a possibilidade de um singular ponto de partida.

Diego, no filme “Los colores de las flores” (2011), faz despontar no horizonte a possibilidade de uma genuína afirmação de um insólito início, quando inventa um conceito que parecia ser impensado.

Las flores son de color pajarito. Y hay muchos colores de flores... Por eso hay tantos pajaritos, porque hay un pajarito para que cada flor tenga su color. También hay flores color abeja y color vaquita del campo.

Narrativa de Diego no curta-metragem “Los colores de las flores”

Kohan (2009, p. 12) assinala que “somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo”. Este nascimento se faz presente em nossas vidas quando nos aventuramos a pensar pela primeira vez, quando decidimos deixar as pressuposições, as certezas e os caminhos conhecidos para nos abirmos a um novo pensar, a um inusitado começo. Nesta perspectiva “a origem tem a ver, sim, é com o novo enquanto intemporal, enquanto êxtase do tempo, enquanto instante ou eternidade, ou caso se queira, enquanto instante eterno ou eternidade instantânea” (LARROSA, 2002, p. 122).

O menino Diogo nos incita e nos coloca na condição de deixar para trás o que já se pensou para pensar de forma inaugural. É essa sensação de insatisfação que permite abandonar o que não mais agrada, que autoriza a não recair na mesmice e que possibilita a abertura para as coisas inusitadas.

A insatisfação está intimamente relacionada com a conjunção ‘e’, pois possibilita outras entradas, não se contentando com uma via única e duradoura. Esse descontentamento viabiliza a interrupção e a revisão do que se está fazendo, contribuindo para que se avalie constantemente as escolhas realizadas e o que se está produzindo. Essa inquietude também potencializa a invenção de outras coisas, desafiando a experienciar situações ainda não vivenciadas e acreditando que se pode ser/viver sempre de outra maneira. Não há como esconder a sensação de incerteza que nos aflige quando passamos a optar por propostas não conhecidas, entretanto esse incômodo inicial pode ser substituído pelas possibilidades que se inauguram ao sermos incitados a pensar pela primeira vez, abdicando das experiências previstas e das discussões comumente realizadas.

O desafio está em propiciar um espaço aberto para que junto com os estudantes se possa ter a estreia de um gesto, colocando-se também na condição daquele que não sabe o que vai acontecer, em vez daquele que sabe, que guia e que direciona. A ousadia está em se deixar afetar pela inauguração da experiência ‘com’ os estudantes, e não a partir da lógica da determinação, da aplicação e da adequação ao que já foi anteriormente vivenciado.

Diego, no curta espanhol, poderia ter optado pelo caminho mais garantido de êxito, copiando do *Google* (assim como o colega fez) o conceito que a professora havia solicitado. Mas não, preferiu se colocar em risco, na condição de pensar como se fosse a primeira vez. Não com a intenção de partir do ‘zero’, pois não há como desconsiderar o que já foi pensado, mas de pensar como um movimento inaugurador. Talvez seja a situação de ‘desaprender’ o que já se sabe, de desapegar de verdades fixas e limitadoras e se abrir ao que não se sabe, a algo que não está previsto. Essa abertura oportuniza a possibilidade das certezas se modificarem e nascerem diferentes do que eram, viabilizando que inusitados saberes possam vir ao mundo e que as experiências se diferenciem a cada vez.

6 Relação inusitada com os “cacos de sentido”

*Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes.
Prezo os insetos mais que aviões
Prezo a velocidade
Das tartarugas mais que a dos mísseis.
(...)
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
Como as boas moscas*

Fragmento de *Memórias inventadas*, de Barros, 2003

Quando coagido a retirar de seu bolso inúmeros objetos, Hugo, no filme “A invenção de Hugo Cabret”(2011), passa a expor uma coleção singular de peças que encontrou ou furtou em suas andanças na estação de trem. A ação de Hugo em dar atenção e ser capturado por coisas diminutas e por aquilo que parece não ter mais serventia faz macular o que foi sacralizado pelo tempo, interrompendo com os sentidos instituídos e inventando uma relação inusitada com ‘as sobras’, talvez incoerente e sem unicidade aos olhos dos outros. Na narrativa acima, também Manuel de Barros reporta-se a essas ninharias, a essas coisas desimportantes, àquilo que é pequeno e muitas vezes passa despercebido.

Impelido pelas contingências do momento, Hugo compõe os elementos conforme a importância que dá às coisas e à sua manipulação particular. À vista disso, os destroços do cotidiano são recompostos de outra forma e passam a produzir outros sentidos. Novas forças são recrutadas para esses ‘restos’, potencializando-os de tal forma que outras funções são designadas para os mesmos. Hugo rompe com as forças preestabelecidas impostas às coisas, às pessoas e às situações, violando a ordem dos itens encontrados e passando a reconfigurá-los de forma inusitada. “Pelo olhar que escapa, pelo movimento rítmico que pula e para, pelas sensações, pelas vertigens, pelo tempo, pelas formações e pelas deformações dos olhares, das ideias, dos movimentos, dos desejos” (LEITE, 2013b, p. 60), uma criança reinventa materiais, espaços e possibilidades de vida.

Exigir que os objetos de Hugo fossem abandonados ou organizados nos seus respectivos grupos de origem significaria exterminar a sua obra repleta de ‘cacos de sentido’. A obra da vida não é produzida com um roteiro pré-definido, em que é imposto o que devemos ou não visualizar, capturar ou desprezar. A obra é realizada no percurso, com surpresas e apreensões inesperadas. Quem sabe venhamos a nos surpreender com aquilo que nos parecia não servir mais? Aquelas asas quebradas do cavalo alado do sobrinho... Recolhidas ao chão... Quem sabe não são elas que nos fazem voar?

7 Condição de incompletude e de lacunosidade

Os infantes Diego, Hugo e Razieh experienciam situações imprevisíveis, bifurcantes e desviantes nas imagens fílmicas pesquisadas. Em virtude da atenção às possibilidades do trajeto,

passam a ter encontros e, por vezes, são afetados por eles. Isso acontece pela condição de incompletude em que eles se colocam, de lacunosidade.

Ao pensar na infância, o estado de incompletude ou de inacabamento pode oferecer uma discussão que se encaminha para distintos pontos de vista. O primeiro está relacionado à noção de alguém que ainda não está pronto o suficiente para a vida, que se encontra em estado de imperfeição. Esta visão de desigualdade carrega modos de ser e estar no mundo, e faz com que o infante seja visualizado como alguém que necessita de cuidados, milimetricamente controlados para que ele possa atingir a sua completude e perfeição. Nesse panorama, a infância não é vista como possibilidade de abertura e de imprevisibilidade, pois está vinculada a padrões a serem conquistados e contemplados.

O segundo ponto de vista impulsiona a pensar uma criança como afirmação e não como negação, como potência e não como incapacidade, como abertura e não como fechamento. É essa perspectiva de inacabamento que talvez tenha incitado Diego a utilizar elementos não corriqueiros para compor e produzir outro conceito para as cores das flores; quem sabe, é o que tenha provocado Razieh a esquecer, momentaneamente, seu objetivo principal e se deixar contagiar pela beleza dos encantadores de serpentes; e, quiçá, tenha contribuído para que Hugo se aproximasse de Isabelle, para que juntos pudessem viver uma grande aventura.

As crianças dos filmes sugerem possibilidades de abertura para o mundo, em que a finitude e a plenitude não têm guarida. Leite (2013a, p. 218) pondera que “a infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto”. Quando nos fechamos para o mundo, presos a verdades, convicções e modelos, nossos anéis passam a ficar impossibilitados de fazer elos, composições e diálogos. São os “anéis quebrados” (DELEUZE, 2010, p. 37), entreabertos e que não fecham em si mesmos, que instigam a aliança, a conexão e a visita de algo que não aguardávamos. “A infância revela para nós o que somos e o que a todo custo tentamos esconder: seres incompletos e inacabados” (LEITE, 2013a, p. 218), sempre em devir.

É neste campo intensivo do devir-criança que talvez se possa pensar a experiência educativa como algo que irrompe, que escapa em muitas situações e que se encontra em processo constante de reinvenção. A partir disso, poderíamos nos perguntar: o que se pode aprender com a incompletude que as crianças dos filmes disparam? Como fazer da experiência educativa um cenário de reticências e não de pontos finais?

8 Perguntas-máquinas

Razieh: -Eu só queria olhar o que não era bom para mim, o que nunca me deixaram ver.

Senhora: -Compreendes agora porque não é bom para ti?

Razieh: -Sim.

Senhora: -E não voltará mais aqui?

Razieh: -Não..., mas... há sempre encantadores de serpentes aqui, não há?

Narrativa de Razieh com a senhora, no filme “O Balão Branco”

No aeroporto o menino perguntou:

-E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

-E se o avião tropical num passarinho triste?

Fragmento do livro *Exercícios de ser criança* de Manoel de Barros, 1999

Deleuze e Guattari (2008, p. 42) evidenciam que “as perguntas das crianças são mal compreendidas enquanto não se enxerga nelas perguntas-máquinas”. As perguntas-máquinas são questões que têm a potência de disparar outras, pois, ao se misturarem com outros elementos, alteram sua força e direção, animando o relançamento de outras questões. Esse movimento ininterrupto passa a persistir ‘entre’, ‘em meio’ a todas as possíveis e provisórias respostas. Inquieta com a norma, a criança passa a problematizar aquilo que já está consolidado, alterando as relações de forças já determinadas. Oferece, a partir das questões que elabora, sentidos renovados e recortes incomuns atribuídos às experimentações.

Os questionamentos disparados pelas crianças, quando vistos como perguntas-máquinas, podem liberar a potência afirmativa para acionar o pensar, para movimentar um devir criativo e para produzir distintas relações e problematizações. O pensamento é instigado a vacilar, a saltar, a duvidar, a brincar, a dançar, a rodopiar e a caçoar de si próprio. Pensar com uma criança consiste em se despojar da altivez e da presunção daqueles que acham que tudo sabem, permitindo que o conhecimento já sabido não prevaleça a ponto de negar outros saberes. Pensar com uma criança constitui abandonar os alvos cronologicamente pontuados e se deixar afetar pelas forças que se colocam no caminho, deixando-se arrastar pelo inesperado, pelas rupturas e pelos movimentos ziguezagueantes do percurso. Pensar com uma criança significa deixar uma infância pensar.

A menina Razieh, em diversas visitas ao local onde os encantadores de serpentes ficavam, lançou questionamentos para seus pais, no entanto as questões não foram levadas em consideração.

Os ‘porquês’ não foram atendidos, tampouco problematizados. O diálogo entre Razieh e a senhora nos faz pensar na potência desta conversação que vibra, palpita, lateja e persiste, pois ela dispara novas forças e problemas. É este perdurar que convida a provar outro pensar, que possibilita pensar começos e “iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez” (KOHAN, 2009, p. 29).

O encontro com a poesia de Manoel de Barros também nos impele a pensar em uma criança que apresenta um pensamento que não se pensa comumente, pois ela não pensa, não questiona e não responde o que se aguarda dela. Ela surpreende e oferece a maravilha do extraordinário. Ao abrir-nos aos seus singulares questionamentos, podemos ensaiar diferentes maneiras de ver o mundo e assim sair do conveniente espaço em que nos posicionamos e enveredarmos por lugares a que não estamos habituados, movimentando-nos de outra maneira.

Ao se deixar ser rasgado pelas intensidades das perguntas-máquinas dos dois infantes, e também pelas forças de atualizações desta singular experiência, talvez venhamos a nos surpreender com a presença de outros de nós mesmos, para, quem sabe, intervir de outra maneira no nosso mundo.

9 Dimensão intensiva do tempo

Mama Jeanne: - Não vamos desenterrar o passado!

Hugo: - Por favor me explique!

Mama Jeanne: Não é da sua conta! Os dois devem esquecer isso.

Hugo: - O meu pai e eu trabalhamos muito (...). Isto é tudo que me restou dele.

Preciso saber o que significa. Por favor!

Mama Jeanne: - É muito jovem para entender. Não é hora de conhecer tanta tristeza.

(...)

Papa Georges: - De volta dos mortos!

Narrativa de Mama Jeanne, Hugo e Papa Georges, no filme “A Invenção de Hugo Cabret”

Ao contemplar o pretérito, Papa Georges³ se sente entorpecido e paralisado. Seu receio era tanto que se esquivava de ter contato com qualquer objeto que lhe reportasse aos ‘lençóis de

³ Papa Georges Méliès é um homem desiludido e amargurado pelo que a vida lhe reservou. Ele é dono de uma loja de brinquedos na estação de trem em que Hugo Cabret vive. No passado, Méliès foi um dos precursores do espetáculo cinematográfico, sendo diretor da obra mais cultuada, o filme “Viagem à Lua” de 1902.

passado' (DELEUZE, 1990). As imagens estavam lá, em estado latente, prontas para serem evocadas e atualizadas no presente, no entanto a sua escolha foi no sentido de sufocar e ocultar as lembranças que em alguns momentos vinham lhe assolar a tranquilidade. Essa decisão não conseguiu fazê-lo esquecer, aprisionando-o e impedindo-o de viver intensamente o hoje. Papa Georges, mesmo não desejando e fazendo de tudo para olvidar, deixa-se amargar pelo que passou e pelas expectativas que não conquistou. O passado e o futuro por imperarem em sua existência, passam a ter ascendência e domínio, a ponto de silenciar o presente e fazer com que perca o gosto pela vida.

No personagem Hugo é possível visualizar a potência da dimensão intensiva do tempo, quando evoca o passado para atualizá-lo e expandi-lo. Ao se colocar intensivamente no mundo, apreende o ocorrido não com a intenção de servir de modelo, mas de desdobrá-lo tantas vezes quantas forem necessárias, renovando-o e inventando outras possibilidades com ele.

A convocação do pretérito nesta ótica se torna inventora, pois passa a contribuir para a criação de um novo tempo e de um inusitado pensar. Para Hugo, mesmo com dificuldades e perdas afetivas, o passado não serviu de amarras para impedi-lo à criação, pois a intensidade do devir que coexiste e se confunde na espessura dos tempos potencializou sua capacidade de invenção. Hugo se torna um ser em devir quando se permite “afetar, ser afetado pelas forças e não pelas representações, pelo esquecimento ativo e não pela memória das escarificações ou unhas no coração, memória tatuada como abscesso da alma” (LINS, 2009, p. 12-13). Lins acrescenta a importância de

fazer do esquecimento uma força, uma linha de fuga, que é o contrário da fuga niilista, ou da denegação. É, pois, através desse esquecimento ativo, inventivo, que se pode engendrar uma memória do devir, uma memória da vontade que não se lembra mais dos desafetos como experiências infelizes, todavia, como experimentações conquistadas por vir, um objeto de *vitória* pronto a gerar um sentimento de potência ou de liberdade. Inventar, eis nossa força maior. *A invenção para produzir sofrimento até o esvaziamento da força negativa do próprio sofrimento. Livrar-se do sofrimento, ao invés de renegá-lo.* (LINS, 2009, p. 16, grifo do autor)

Ao pensar na experiência educativa, é possível perceber o quanto os vínculos, as dependências e as idealizações com o passado podem, também, levar à paralisação do presente, quando passamos a reverenciar demasiadamente o pretérito, fazendo-o sempre maior do que

realmente é. Frases já conhecidas passam a ser proferidas ou simplesmente reproduzidas de outras vozes:

*Como era bom aquele tempo em que os estudantes... Em que a escola... Em que os pais...
Em que a direção...
A criança não é mais a mesma, tenho saudades daquele tempo em que ela... (Narrativas dos acadêmicos nas aulas presenciais do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial)*

Estes questionamentos dizem respeito à criança que tem proximidade com a visão da história, já referida anteriormente. Entretanto, uma criança a partir da ótica do devir, inaugura uma temporalidade singular, visto que “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), como se pudéssemos nos espelhar em algum padrão, buscando retroceder ou nos transformar em algo, sempre sujeitos a um tempo consecutivo e progressivo.

O encontro com o menino Hugo e com a figura dramática de Papa Georges fez vir à tona alternativas impensadas, lançando-os para cenários inimagináveis. É nesse sentido que a relação entre uma criança e um adulto pode trazer à tona um potente encontro, pois não se trata de uma reprodução ou de uma adaptação, mas sim de uma força de variação e de uma fenda aberta para a invenção, de um devir-criança. É de forma a-histórica que um devir-criança habita, não está no passado saudoso e tampouco no amanhã idealizado, está nessa fenda, neste ‘meio’, neste ‘entre’...

10 Olhar indisciplinado

O encontro de um adulto e uma potência infante nos instiga a pensar em inúmeros espaços de incidência inventiva. Neste último campo de força proposto, chamamos a atenção ao olhar ainda não disciplinado de uma criança, que nos oferece uma percepção não comprometida com hábitos e vícios. Um infante nos brinda com uma visão inédita, como se fosse pela primeira vez, convidando-nos a olhar sem opiniões pré-concebidas, sem conclusões definitivas e sem julgamentos. É o olhar insubordinado e desavisado da criança que nos faz surpreender com as inúmeras possibilidades que ela traz para a discussão.

Para que possamos nos deixar impregnar por aquilo que uma criança pode disparar, Larrosa sugere que olhemos “para a infância com olhos limpos e assombrados, e não só como uma projeção de nossos estereótipos políticos, psicológicos, morais ou emocionais” (LARROSA, 2006, p. 72). Desinvestir de qualquer clichê estereotipado demanda abandonar a visão tradicional de uma infância expectável, que remete à inocência, à ingenuidade e à proteção.

É instigante pensar o ineditismo da experiência infante, pois seu olhar se encontra escorregadio e fugidio para distintas relações e alternativas, visualizando, a todo instante, a polifonia presente no cotidiano. Na maioria das vezes, as crianças pensam pelo avesso, de forma contrária ao que nós, adultos, comumente pensaríamos, pois, suas alianças alcançam planos que para nós são inacessíveis, por conta da linearidade em que nos posicionamos algumas vezes.

Ao relacionar com a experiência educativa, verificamos o quanto ainda estamos distantes desse olhar indisciplinado e inaugurador com que uma criança nos brinda, pois, quando essa potência timidamente desponta, logo fazemos de tudo para podá-la. A fim de nos manter em uma zona de conforto e de facilitar os percursos dos nossos estudantes, passamos a limitar trajetórias, induzir escolhas e antecipar pontos previamente estipulados. Estamos acostumados a ver somente aquilo que já visualizamos anteriormente, naquilo em que projetamos o nosso conhecimento presunçoso e o nosso poder. Portar um olhar infantil livre, desapegado e sem o compromisso de sempre reconhecer e interpretar talvez seja o nosso desafio maior.

Os personagens infantes nos três filmes colocam a própria criança em um devir-infante, instigando-nos a pensar uma criança escorregadia, que escapa, que se esquia e que sempre nos surpreende. Provoca-nos a pensar, também, em uma criança que se distrai e se deixa afetar facilmente por aquilo que a captura e faz sentido, não se fixando em algo por muito tempo e tampouco criando raízes profundas.

Deleuze afirma que “a criança joga, retira-se do jogo e a ele volta” (DELEUZE, 1976, p. 20), ela se encontra em variação contínua, afetando e sendo afetada no jogo da vida. Quando volta, não é mais a mesma, pois, ao repetir, diferencia-se. A repetição se manifesta como uma potência afirmativa que reporta à diferença e ao devir, uma vez que de uma repetição pode brotar uma diferença.

Lins destaca que “o devir, como a repetição, é diferença no *mesmo* (...). É um devir *no* ser, e não um devir *do* ser. É sempre no interior do mesmo que se operam as mudanças” (LINS, 2009, p. 4, grifo do autor). A criança, ao repetir, difere dela mesma, sem por isso devir outra coisa que

ela mesma. É a diferença pura, é esse movimento ininterrupto que nos faz estar em permanente devir, cada um a seu modo, em sua singularidade.

O devir é uma experiência revolucionária, pois se manifesta na disposição em abdicar de uma circunstância fixada ou infligida, demandando uma energia que impressiona, uma potência inventiva, uma paixão pelo inexplorado.

Afinal: algumas possibilidades...

Sejam prudentes! Não exibam demasiadamente essa alegria em estado puro, pois há muita gente para quem a infantilidade – que diz um Sim incondicional à Vida – é insuportável!

CORAZZA, 2013, p. 20

As situações que experienciamos junto aos filmes, aos cenários que visitamos e aos personagens infantis com quem contracenamos passaram a compor-nos, transpondo as fronteiras temporais e espaciais vivenciadas. A potência deflagradora dessas narrativas passou a nos capturar e habitar em nós, instigando-nos a pensar na nossa experiência educativa e a rever as nossas convicções predefinidas e conformadoras, passando a problematizá-las.

É neste panorama acontecimental, em que as rupturas e os intervalos são levados em consideração, em que a força intensiva do tempo prepondera, em que o pensamento é fulminantemente violentado, em que a invenção de outras possibilidades desponta, é que temos invencionado outras narrativas e nos permitido devir outras. O cinema, ao nos instigar e nos colocar em posição de fabular junto com os personagens, permite que venhamos a expandir os horizontes da nossa paisagem existencial, passando a acreditar que mundos inimagináveis são possíveis.

É neste sentido que, ao sermos atravessadas pelas narrativas das crianças nos filmes “Los colores de las flores” (2011), “A Invenção de Hugo Cabret” (2011) e “O Balão Branco” (1995), fomos capturadas e afetadas pelas imagens infantis que se movimentaram e se impuseram de forma inusitada, distintas das posições costumeiramente prescritas. Os devires crianceiros disparados pelas narrativas infantis nos três filmes, fazem-nos pensar nas experiências limiáres e fronteiriças que atuam no ‘entre’, nas adjacências e nas fendas. Instigam-nos também a pensar nesta incessante involução inventiva que está a se movimentar e se alterar ‘em meio’ de um trajeto, rompendo com os pontos pré-fixados, com as segmentações e com as estratificações.

Essa experiência com os ‘pequeninos’ nos incitou a fazer insólitos diálogos com a própria vida e a produzir outros campos de sentido com a experiência docente. Provocou-nos, também, a pensar que a incidência inventiva da potência infante pode contribuir na composição de outras narrativas e na tessitura de um novo cenário na experiência educativa.

Neste jogo de compartilhamentos entre infância e experiência educativa é que os limites são borrados e as fronteiras são cruzadas e contaminadas, fazendo-nos pensar uma infância/experiência educativa assentada na afirmação, na potência e na invenção.

Quiçá possamos tecer uma experiência educativa em que não precisemos ter receio de exibir a nossa ‘alegria em estado puro’, em que nossas ações que dizem ‘um Sim incondicional à Vida’ não incomodem tanto os outros e em que o estado infante afirmativo e inventivo da própria condição humana não venha a ser tão insuportável assim.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. LARROSA, Jorge (Org.) **Dejáme que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre - RS: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.

_____. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. KOHAN, Walter (Org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância e filosofia**. Publicado em 2009. Disponível em: <<http://clicipensandopensamentos.blogspot.com.br/2009/09/kohan-infancia-e-filosofia.html>>. Acesso em: 02 maio 2014.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. As crianças e as fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angeloupoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A infância vai ao cinema**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-73.

LEITE, César Donizetti Pereira. Educação e infância e cinema: ensaios e devires em montagens com crianças e professores. **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** GALLO, Sílvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laisa Blancy de Oliveira (Orgs.). 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et al; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013a. p. 209-224.

_____. Infância, brinquedo e linguagens: entre recortes e montagens. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 20: maio-out/2013b, p. 45-63.

LINS, Daniel. Heráclito ou a invenção do devir. In: LINS, Daniel (Org.). **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 1-18.

SCHÉRER, René. **Devir-criança: devir maior ou devir-menor**. Conversa com René Schérer. A mesa-redonda que aqui se transcreve teve lugar na Universidade Nova de Lisboa, a 17 de Março de 2011. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Devir-crian%C3%A7a%3A+devirmaior+ou+devirmenor+de+Ren%C3%A9+Sch%C3%A9rer>>. Acesso em: 8 maio 2014.

[Recebido: 18 out.14 – Aceito: 16 nov.15]

CRIANÇA CONSELHEIRA: A CRIAÇÃO DE ROTEIROS CINEMATOGRAFICOS A PARTIR DAS NARRATIVAS ORAIS INFANTIS

Tiago de Brito Cruvinel¹

RESUMO: Este artigo discute a criação de personagens-crianças, em roteiros cinematográficos, a partir da aproximação do adulto com as narrativas orais infantis. São propostos dois mecanismos metodológicos para auxiliar roteiristas e diretores em seus roteiros: a consulta à criança (*criança conselheira*) e o compartilhamento de vivências em oficinas teatrais. Para exemplificar a utilização desses mecanismos, são analisados os processos de construção do roteiro do filme *Ponette* (1996), de Jacques Doillon, e do documentário *Jouer Ponette* (2006), da diretora canadense Jeanne Crépeau.

Palavras-chave: Criança. Narrativas. Roteiro. Cinema. Jacques Doillon.

ABSTRACT: This article discusses the creation of children-characters in screenplays from the adult approach to children's oral narratives. Two methodological mechanisms are suggested to assist screenwriters and directors at their scripts: query to a child (*child-advisor*) and the sharing of experiences in theater workshops. To illustrate the usability of these mechanisms, the building processes of the film script *Ponette* (1996) from Jacques Doillon and the documentary *Jouer Ponette* (2006) from the Canadian director Jeanne Crépeau are analysed.

Keywords: Child. Narratives. Script. Cinema. Jacques Doillon.

Introdução

Na pesquisa que estou desenvolvendo em minha tese de doutoramento, na Universidade de Brasília (UnB), analiso como se estabelecem algumas das *relações* existentes na preparação de crianças-atores no cinema. Investigo, por exemplo, a relação do cinema com a criança-ator a partir de dois aspectos: a criação de roteiros e a direção de cenas.

De acordo com Marie-José Chombart de Lauwe (1991), o termo *relação* sempre se constituirá em situações recíprocas, maneiras de perceber o outro, atitudes ou comportamentos. Ao utilizar a noção de relação, busco perceber a criança, “o outro”, e compreender como um determinado vínculo, em uma linguagem artística, reflete no comportamento, nas atitudes, na troca de experiências e no estudo sobre a atuação das crianças-atores.

¹ Mestre e doutorando em Artes pela Universidade de Brasília (UnB). Leciona no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). E-mail: tiagocruvinel@yahoo.com.br

No processo criativo em que se deseja trabalhar com uma criança, seja do ponto de vista da atuação, na direção de cenas, seja na construção de roteiros, com a criação de personagens-crianças, perceber o “outro”, a criança, passa a ser o grande desafio dos adultos, diretores ou roteiristas.

Recentemente, publiquei um texto apresentando a noção de “criança como conselheira em processos criativos realizados por adultos” (2015)². Neste texto, ao analisar os conceitos de criatividade segundo a teoria do físico quântico Amit Goswami (2012), mostrei que utilizar a criança como *conselheira* pode ser uma forma de maximizar o potencial criativo delas, para o desenvolvimento de produções artísticas realizadas por adultos, por meio de um simples mecanismo: a consulta.

Há diversas formas de perceber a criança: podemos fazer uma análise de seus desenhos, da sua expressão corporal ou, simplesmente, consultá-la. As consultas, por meio de conversas, geram narrativas orais que podem ser utilizadas por diretores e roteiristas na criação de seus roteiros. As narrativas a que me refiro, podem ser desenvolvidas tanto para a construção de personagens-crianças, como para se ter novos olhares sobre determinada temática – o olhar da criança. Será que sabemos, por exemplo, o que as crianças pensam sobre a morte, o racismo, a violência ou sobre suas próprias escolas?

Vários documentários mostram a visão dos sujeitos-crianças sobre questões importantes que são abordadas no cinema. Alguns irão mostrar os sujeitos imersos em seu próprio cotidiano, como é o caso do filme *Récréations* (1992) de Claire Simon. Neste, a diretora, com uma pequena câmera na mão, filmou as brincadeiras das crianças no horário de recreio. No filme vemos os conflitos, as brigas, os medos, as dificuldades, os jogos, as amizades e diversos outros elementos que são criados a partir dessas brincadeiras. O interessante, no processo de filmagem de Claire Simon, é que as crianças parecem se esquecer de sua presença, e mais, não há julgamento, por parte da diretora, do que está sendo filmado, são as próprias crianças que resolvem os conflitos que se estabelecem. Assim, o filme foi construído a partir das narrativas orais das crianças, gerado por meio de jogos dramáticos, no recreio de uma escola de Educação Infantil na França.

² CRUVINEL, T. *A criança como conselheira em processos criativos realizados por adultos*. Belo Horizonte: Portal Primeiro Sinal – Portal de teatro do Galpão Cine Horto, 2015b.

De acordo com o *making-of* do filme, a ideia de *Récréations* surgiu a partir de uma pequena cena que a diretora havia filmado nas férias, em que a filha e sua amiguinha deixaram que ela filmasse suas brincadeiras (*jogo dramático*), sem se importar com a presença dela e da câmera.

Conforme pontua Pierre Leenhardt (1974), podemos entender o jogo dramático como sendo toda a tradução de uma expressão pessoal (oral e corporal) pela via da linguagem dramática. Nesse sentido, é possível perceber que, por meio dessa linguagem, as crianças criam narrativas orais, que trazem sua expressão pessoal, por meio da oralidade e da corporalidade.

Para Peter Slade (1978, p. 17), seguindo a mesma linha de raciocínio, o jogo dramático seria “a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver”. Slade faz referência à dramaticidade, presente em vários jogos infantis, como forma de aprender e experimentar os diversos aspectos da vida. “O jogo é, na verdade, a vida” (SLADE, 1978, p. 18).

O filme de Claire Simon é um bom exemplo das narrativas orais que são construídas a partir dos jogos dramáticos. No entanto, me interessa discutir quando a *consulta* é utilizada para a criação de filmes ficcionais, independentemente do gênero. Na maioria dos casos, os roteiristas e diretores criam seus roteiros a partir do seu próprio imaginário. O que obviamente não está errado. Entretanto, as crianças, quando conselheiras, trazem riqueza e diversidade para o roteiro, como é o caso do filme *Ponette* (1996), de Jacques Doillon.

O diretor francês Jacques Doillon e seus assistentes perguntaram para as crianças o que elas pensavam, achavam ou imaginavam sobre a morte. A partir das narrativas orais geradas por elas, o diretor escreveu os diálogos do filme *Ponette*. Esse mecanismo de utilizar as crianças como *conselheiras* foi utilizado para construir um roteiro, que pudesse se aproximar do pensamento delas. O mecanismo da consulta foi importante para não se criar uma personagem de quatro anos que não pensasse nada daquilo que o filme propunha.

***Ponette*, de Jacques Doillon**

Seis meses antes das filmagens, uma equipe de assistentes-estagiários fez contato com várias escolas de Paris, Lyon, Nantes, Bordeaux, Strasbourg, Marseille e Lille, para que a equipe do filme pudesse ter contato com crianças da pré-escola. Num primeiro momento, de acordo com Alain Bergala (2004), a equipe pediu às crianças que “desenhassem a morte” e que, depois,

falassem sobre o seu desenho, frente a uma câmera de vídeo. Isso permitiu ao cineasta ver e entender como as crianças falam sobre a morte e de reconhecer quais situações poderiam ser usadas no filme. “A primeira constatação foi que a grande maioria das crianças não tinha nenhuma dificuldade e nenhum desconforto em falar sobre a morte e que ficaram contentes em fazer os desenhos³” (BERGALA, 2004, p. 4, tradução minha).

Segundo Nicolas Livecchi (2012), durante esses longos meses, Doillon foi ao encontro de vários jovens, crianças e adolescentes, para não somente encontrar o ator “perfeito”, mas sobretudo para se impregnar da linguagem da faixa etária que ele filmaria. A partir desse trabalho de pesquisa, o roteiro, passo a passo, começou a tomar forma. Para Livecchi (2012), isso explicaria a característica dos diálogos criados por Doillon, que se misturam sempre à naturalidade da linguagem falada.

O ponto principal, que justifica a utilização da criança como conselheira, está justamente na busca do equilíbrio entre os diálogos de um filme com a naturalidade da linguagem falada pela criança.

Há outro documentário, *Jouer Ponette* (2006), da diretora canadense Jeanne Crépeau, que exemplifica a relação do cinema com crianças-atores, na construção de roteiros e na direção de cenas. Este filme retrata o processo de construção das cenas do longa-metragem *Ponette* (1996), do diretor francês Jacques Doillon, protagonizado por Victoire Thivisol, uma criança de quatro anos.

O documentário⁴ de Jeanne Crépeau inicia dizendo que, em 1995, Jacques Doillon e seus assistentes perguntaram para várias crianças o que elas pensavam ou imaginavam acerca da morte. Inspirados nas palavras dessas crianças, o diretor escreveu o filme *Ponette*, a história da menina que não aceitava a morte da sua mãe.

Transcrevo alguns dos diálogos que serviram como fonte de inspiração para o roteiro; no filme eles aparecem fragmentados, intercalados entre uma e outra criança.

³ Texto original: “La première constatation a été que la grande majorité de ces enfants n’avaient aucune difficulté ni aucune gêne à parler de la mort et ont été ravis de faire ces dessins.”

⁴ As cenas do documentário foram gravadas por um vídeo *assist system* e não foram feitas, na época, com o objetivo de se tornarem públicas. O vídeo *assist system* envia as imagens para o monitor da câmera do diretor, assim, ele pode acompanhar o que o diretor de fotografia vê.

PRODUÇÃO: Você conhece alguém que tenha morrido?

CRIANÇA 1: Não... Sim! Granny Marcelle. Ela está quase morta.

PRODUÇÃO: E por que ela está “quase” morta?

CRIANÇA 1: Porque ela é muito velha.

CRIANÇA 2: Quando você está doente, se você não tomar a vacina, então, você morre. E eu não estou brincando!

PRODUÇÃO: Onde as pessoas vão quando elas morrem?

CRIANÇA 3: Você vai para muito longe, em um país muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito frio.

CRIANÇA 4: [...] Lá tem guardiões e... pessoas, carros e caminhões.

CRIANÇA 5: [...] As pessoas são colocadas em um calabouço e, então, elas morrem.

PRODUÇÃO: E como ele se parece? É uma caixa?

CRIANÇA 6: Sim, vocêoceNÇA 6: Sim, v ele se parece? É uma caixVocê sobe para o céu. E, depois, você anda sobre as nuvens.

CRIANÇA 7: Ele [provavelmente uma referência a Jesus ou Deus] está no topo da nuvem, mas você não pode vê-lo do outro lado.

CRIANÇA 8: Quando o sol explode, todo mundo morre [...].

PRODUÇÃO: E em que idade você pensa que as pessoas morrem?

CRIANÇA 9: Quando você está muito, muito velho.

PRODUÇÃO: E que idade seria isso?

CRIANÇA 9: É assim... (*faz um gesto com as mãos, envelhecendo o rosto, puxando-o para baixo*)

CRIANÇA 10: O rosto, ele vai envelhecendo, e ela se torna velha⁵.

Ao analisarmos esses diálogos, é necessário entendermos a estrutura do pensamento das crianças. Tenho analisado a noção de polimorfismo, de acordo com Merleau-Ponty, como sendo um grande aliado dos professores, pesquisadores, artistas e diretores que trabalham com crianças (CRUVINEL, 2015a).

⁵ Tradução minha, a partir das legendas em inglês do referido documentário francês.

Para Merleau-Ponty, “no que se refere à linguagem, não há na criança um conhecimento da linguagem, mas uma prática da linguagem, e essa prática pode conduzir a modos de expressão surpreendentes porque não pertencem à linguagem objetiva” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 478). Nesse sentido, o filósofo chama-nos a atenção que é “preciso reconhecer a ambiguidade e o polimorfismo da consciência infantil, e não apagá-los com as perguntas feitas à criança” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 478).

Vemos, portanto, que o conhecimento da linguagem da criança se dá a partir da prática, do exercício, da descoberta, do treinamento da linguagem, que não condiz com o pensamento objetivo do adulto. No momento em que as crianças nos dão respostas surpreendentes sobre determinado assunto, o que está em jogo é o polimorfismo, isto é, as crianças não pensam de forma regrada e literal como os adultos, elas possuem a sua própria lógica. Quando consultamos uma criança devemos interpretar suas respostas a partir desta estrutura, entendendo o seu modo de ser e estar no mundo.

Foi nesta perspectiva que o diretor Jacques Doillon viu a importância de entrevistar as crianças sobre a temática do filme. O objetivo, segundo ele, era

fazer um filme dramatizado, filmado e escrito em conjunto com as crianças. [ele] Queria manter os adultos o mais longe possível [...] Se nesse filme há um aspecto documental, que não me parece atacável, o seu conteúdo interessa-me, e importa-me que a sua vertente de ficção faça falar as crianças doutra maneira, como fazem na realidade. (DOILLON apud NACACHE, 2012, p. 131)

Quando perguntado pelo jornalista da revista *L'Humanité* sobre o motivo de ele ter escolhido trabalhar com uma criança de quatro anos, Doillon diz que “quatro anos é quase uma terra estrangeira”. O interessante do filme, segundo o diretor, está no seu tema, a rejeição da morte por uma criança de quatro anos. Dessa forma, uma criança de cinco anos, para ele, já sabe o que a morte representa; não que ela saiba o tanto quanto nós, adultos, mas ela já tem uma ideia mais concreta:

Eu não sou um manipulador de marionetes e as crianças do filme não são os bonecos que se movimentam de acordo com os meus comandos. Este não é um trabalho com animais, mas com seres humanos que são ricos, e sobre certos pontos, infinitamente mais ricos que nós. Poucos adultos são páreo para a extraordinária riqueza mental de uma criança de quatro anos (DOILLON, 1996, tradução minha).⁶

⁶ Entrevista com Jacques Doillon publicada em *L'Humanité*, 25/09/1996. Disponível em:

Provavelmente essa riqueza a qual Doillon se refere, deve vir dessa lógica do seu pensamento polimorfo e da grande sensibilidade que as crianças têm. Ele localiza a criança de três a quatro anos de idade como pertencente a essa “terra estrangeira” e abre a possibilidade de a morte não ter, para ela, o mesmo significado, literal e racional que possa ter para os adultos.

Para Bachelard (2009, p. 113) é “no seu próprio devaneio que a criança encontra as suas fábulas, fábulas que ela não conta a ninguém”. O devaneio aqui é entendido como a “fuga para fora do real” (BACHELARD, 2009, p. 5). A criança, ao fugir do real, cria e se permite construir fábulas, histórias que lhe são próprias, que não dependem do que Bachelard chama de “fábulas fósseis”, histórias que são contadas pelos adultos. Pode haver sim, uma associação de fatos, acontecimentos que são compartilhados com os adultos, mas o que as crianças fazem não é uma repetição mecânica do que os adultos contam.

O que é instigante é pensar qual seria a melhor maneira de descobrir as fábulas que as crianças “não contam a ninguém”. É claro que as crianças podem não querer compartilhá-las – ou porque não são consultadas, ou por perceberem o não interesse do adulto em ouvi-las. Entretanto, vejo a consulta como o primeiro mecanismo que deva ser trabalhado, mediado de forma pedagógica, para saber o que as crianças pensam.

Normalmente os roteiristas que escrevem histórias com personagens-crianças, centrais ao desenvolvimento do enredo, fazem isso a partir da sua própria perspectiva-observação, ou de um resgate da memória de quando eles eram crianças. O perigo de fazer apenas o resgate de uma infância já vivida é o de perder-se a atualização da temática. Uma criança de hoje pensaria a mesma coisa que uma criança dos anos 60? As próprias teorias nos mostram que não. Na edição especial da revista *Sciences Humaines*, no dossiê *L'enfant et le langage* (2015) [A criança e a linguagem], Philippe Meirieu diz que Jean Piaget, em 1925, esteve interessado em saber como as crianças de quatro aos doze anos são capazes de construir uma narrativa a partir de um par de imagens. Na ocasião, Piaget construiu o seguinte teste: “Olhe atentamente para estas duas imagens. É a mesma

<<http://www.humanite.fr/node/140515>>. Acesso em: 10 jun. 2015. Texto original: “Je ne suis pas un marionnettiste et les enfants du film ne sont pas des marionnettes que j'agite au gré de ma volonté. Ce n'est pas un travail avec des animaux, mais avec des êtres humains qui sont riches et, sur certains points, infiniment plus riches que nous. Peu d'adultes font le poids face à l'extraordinaire richesse mentale d'un enfant de quatre ans.”

história. A primeira é o início da história. A outra é o fim da história. Olhe com cuidado e me conte toda a história⁷” (PIAGET apud MEIRIEU, 2015, p. 40, tradução minha).

Philippe Meirieu, apesar de considerar que existem experiências de Piaget que ainda são atuais, diz que “certamente, as crianças de hoje não são aquelas de 1925 e estão banhadas, desde muito cedo, por um fluxo de imagens animadas que, muito provavelmente, iria facilitar o seu sucesso no teste de J. Piaget”⁸ (MEIRIEU, 2015, p. 40, tradução minha).

Dessa forma, esse exemplo nos mostra a importância de termos um olhar fenomenológico diante da criança, isto é, devemos enxergá-la a partir dela mesma, e não das teorias sobre ela (MERLEAU-PONTY, 2006). Assim, tanto as teorias do desenvolvimento da criança quanto à percepção dos adultos em relação à infância precisam ser atualizadas a partir da criança na contemporaneidade.

Ainda em *Ponette*, um segundo mecanismo para a construção de roteiros, a partir das narrativas orais das crianças, foi criado por meio de outra estratégia de Jacques Doillon: o compartilhamento de vivências em oficinas teatrais.

Segundo Livecchi, à medida que as crianças foram escolhidas, o diretor organizou os ensaios para preparar a filmagem. Os exercícios que ele propôs, explica Livecchi, nada tinham a ver com o filme e consistiam em improvisações em torno de pequenas histórias. Doillon dizia que havia criado pequenas oficinas de teatro “eu recontava as histórias que encenava com as crianças. No início, elas não tinham que recitar, mas à medida que íamos avançando, elas descobriam realmente o trabalho e o jogo”⁹ (DOILLON apud LIVECCHI, 2012, p. 192, tradução minha).

Esse longo trabalho de preparação, inédito até então para Doillon, permitiu que as crianças-atores pudessem se familiarizar com o trabalho de ator e com a personalidade do diretor. Além disso, o diretor pôde, com os jogos propostos e as improvisações, entender um pouco mais o modo de ser e estar da criança. Pode parecer uma coisa simples, mas não é. À medida que passamos a escutar as narrativas orais criadas pelas crianças, seja por meio da consulta, ou da vivência em

⁷ Texto original: “Regarde bien ces deux images. C’est la même histoire. La première, c’est le commencement de l’histoire. L’autre, c’est la fin de l’histoire. Regarde bien et raconte-moi toute l’histoire.”

⁸ Texto original: “Certes, les enfants d’aujourd’hui ne sont plus ceux de 1925 et sont baignés très tôt dans un flux d’images animées qui, fort probablement, faciliterait leur réussite au test de J. Piaget.”

⁹ Texto original: “Au début, ils n’étaient que des récitants, mais au fur et à mesure qu’on avançait, ils découvraient vraiment le travail et le jeu.”

oficinas teatrais, ou também por meio das narrativas corporais, mais profundo será o nosso conhecimento sob o olhar da criança diante da temática que estamos trabalhando.

Caso contrário, estaremos dizendo, a exemplo da temática do filme de Doillon, que as crianças têm determinada compreensão sobre a morte, colocando palavras que não correspondem aos sentimentos delas. Palavras que seguem a lógica do pensamento objetivo do adulto, e não do pensamento polimorfo delas.

Com a palavra final: François Truffaut

François Truffaut, já em 1975, dizia: “deve-se fazer um filme de crianças com a colaboração das crianças, pois seu senso da verdade é infalível quando se trata das coisas naturais” (TRUFFAUT, 2005, p. 37-38). O diretor chama nossa atenção para o fato de que só “atingiremos um nível mais alto de verdade filmando não apenas as brincadeiras das crianças, como também seus dramas, que são imensos e sem relação com os conflitos entre adultos.” (TRUFFAUT, 2005, p. 36). E complementa, “um filme de criança pode ser elaborado em cima de *pequenos fatos*, pois na verdade nada é *pequeno* no que se refere à infância” (TRUFFAUT, 2005, p. 36, grifo do autor).

Truffaut nos apresenta duas informações importantes que sintetizam os objetivos desse estudo:

(1) A colaboração das crianças (que nomeio de *crianças conselheiras*), numa tentativa de aproximar a realidade da criança de hoje, com os personagens-crianças em um filme, na criação de roteiros cinematográficos. As narrativas orais das crianças podem gerar determinadas histórias, por meio do mecanismo da consulta, apresentando o ponto de vista da criança, auxiliando diretores e roteiristas em seus processos criativos, seja na escrita de um roteiro ou até mesmo no processo de direção;

(2) O estudo dos *pequenos fatos* das crianças – que não são pequenos – como um material que diz respeito não somente à infância, mas que nos mostra um olhar aprofundado sobre os dramas vivenciados por elas e que não podem ser subestimados, seja no contexto escolar, familiar ou em produções artísticas. Esses pequenos fatos podem aparecer nas oficinas teatrais. Aqueles diretores e roteiristas que não convivem com crianças perceberão, se estiverem com uma escuta bem disponível, a partir da troca e do compartilhamento de vivências com as crianças, que esses pequenos fatos irão surgir mediante os conflitos, os dramas e os anseios delas.

O que tenho percebido é o surgimento de novos movimentos, muitos deles em contextos de educação formal e não formal, que tem priorizado o diálogo com as crianças como recurso metodológico. Cito o exemplo do *Projeto Criança Fala*, que escuta as crianças, por meio do que eles chamam de “metodologia lúdica de escuta”, “para incluir suas vozes e olhares (o que querem, pensam, sonham, desejam, suas ideias e necessidades) na elaboração e execução das políticas públicas.”¹⁰ E ainda, o projeto *Plenarinha*, criado em 2013, com base nos plenários do Congresso Nacional, que “estimula os pequenos a darem opiniões sobre o que precisa ser aperfeiçoado no currículo, além de sugestões de novas atividades para o ambiente escolar.”¹¹

Esses exemplos nos mostram que as crianças precisam, com efeito, ser escutadas. O processo de escrita de um roteiro pode ocorrer de diversas formas: a escrita individual ou, por exemplo, a escrita durante os ensaios; ambas importantes e que dizem respeito ao processo de cada roteirista. No entanto, o que fica evidente, a partir de *Ponette* de Jacques Doillon, é que o diretor só conseguiu captar o olhar da criança sobre o tema “morte”, quando perguntou a opinião e escutou as histórias das crianças sobre as questões que envolveram a temática do filme. A aproximação das narrativas orais das crianças pode ser entendida como uma estratégia no processo de criação de filmes que, cada vez mais, comuniquem aos adultos o que as crianças *querem, pensam, sonham, desejam, suas ideias e necessidades*.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BERGALA, Alain. **Cahier de notes sur... Ponette**. Paris: Ed. Les enfants du cinema, 2004.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. **Um outro mundo: a infância**. Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CRUVINEL, Tiago. **Criança em cena: análise da atuação e de processos criativos com crianças-atores**. Curitiba: Editora CRV, 2015a.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.criacidade.com.br/projetos.html>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

¹¹ Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/semanal/com-palavra-criancas/>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

_____. **A criança como conselheira em processos criativos realizados por adultos**. Belo Horizonte: Portal Primeiro Sinal – Portal de teatro do Galpão Cine Horto, 2015b.

GOSWAMI, Amit. **Criatividade para o século 21**: uma visão quântica para a expansão do potencial criativo. Tradução de Sergio Krieger. São Paulo: Aleph, 2012.

LEENHARDT, Pierre. **A criança e a expressão dramática**. Tradução de Maria Flor Marques Simões. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

LIVECCHI, Nicolas. **L'enfant acteur**. Paris: Les Impressions Nouvelles, 2012.

MEIRIEU, Philippe. Entrer dans le récit. In: L'enfant et le langage. **Sciences Humaines**, France, oct. 2015, n. 274, p. 40-41.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução de Ivone c. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

M.G. Jacques Doillon: “Ponette” aurait dû être mon premier film. **L'Humanité**. França, 25 set. 1996. Disponível em: <<http://www.humanite.fr/node/140515>>. Acesso em: 10 jun. 2015

NACACHE, Jacqueline. **O ator de cinema**. Tradução de Marcelo Felix. Lisboa: Edições Textos e Grafia, 2012.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos**: textos sobre o cinema. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Referências cinematográficas

JOUER PONETTE. Direção: Jeanne Crépeau. Canadá: Box Film: 2006. 1 DVD (90 min), NTSC, son., color.

PONETTE. Direção: Jacques Doillon. França: Fox Lorber: 1996. 1 DVD (97 min), NTSC, son., color.

RÉCRÉATIONS. Direção: Claire Simon. França: Les Films d'Ici & Doriane Films: 1992. 1 DVD (95 min.), NTSC. son., color.

[Recebido: 15 nov. 2015 – Aceito: 03 dez. 2015]

SOBRE O IMAGINÁRIO INFANTIL: CONEXÕES COM A OBRA DE ANTOINE SAINT-EXUPÉRY – *O PEQUENO PRÍNCIPE*

Leonardo Augusto Verde Charréu¹
Ana Cláudia Barin²
Rafael Dolinski Aranha³

RESUMO: Este artigo apresenta um relato sobre algumas aulas da disciplina (ART1011) *Arte na Infância e Adolescência*, pertencente à grade curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria. Essas aulas foram planejadas a partir da *Docência Orientada* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), no segundo semestre de 2014. Aqui pretendemos traçar conexões com o imaginário infantil a partir do livro de Antoine Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*. Por meio desta obra de literatura infantil construímos relações com o desenvolvimento infantil, acerca de escolhas sobre os diferentes mundos e personagens presentes no livro e como isso reverbera no imaginário da criança. Essas narrativas nos fizeram voltar a questões de memória e lembrança e como a fase adulta pode, em alguns momentos, afastar-se ou aproximar-se desses desenvolvimentos de capacidade criadora.

Palavras-chave: Imaginário. Desenvolvimento infantil. Infância. Literatura infantil.

ABSTRACT: This paper presents an account on some lessons of the discipline (ART1011) Art in Childhood and Adolescence, which belongs to the curricular matrix of the teaching degree in Visual Arts at Federal University of Santa Maria. These lessons were planned in the Supervised Teaching Practice, a discipline of the Graduate Program in Education (PPGE/UFSM) held during the second semester of 2014. Here we seek to draw connections with the children's imaginary through Antoine Saint-Exupéry's book *The Little Prince*. By means of this children's literature work, we have built relations with child development, about choices on the different worlds and characters presented in the book and how they reverberate in the child's imaginary. Those narratives took us back to issues of memory and remembrance and how adulthood can, at times, move away of or closer to the developments of creative capacity.

Keywords: Imaginary. Child development. Childhood. Children's literature

Introdução

Este artigo foi escrito a partir de múltiplas ideias e questionamentos que borbulharam na disciplina de *Arte na Infância e Adolescência* do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entre tantos outros, as acadêmicas - Jéssica Maria

¹ Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: leonardo.charreu@gmail.com

² Doutoranda em Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM. E-mail: anaclaudiabarin@hotmail.com

³ Arte-educador no Colégio Estadual Jardim Novo Mundo – Goiânia-GO. Licenciado em Artes Visuais – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: dolinski.aranha@gmail.com

Freisleben, Maria da Graça Barbosa e Rosenara Soares Maia - trouxeram diferentes artifícios que amarramos na escrita sobre o imaginário infantil e o livro de Antoine Saint-Exupéry - *O pequeno Príncipe*.

A disciplina tem como um dos objetivos tratar de autores e conceitos que embasam o desenvolvimento infantil e suas fases cognitivas e expressivas. Usamos a literatura de Antoine Saint-Exupéry para traçar relações com questões sobre a criatividade e inventividade na infância.

Partimos do princípio de que a literatura - ou pelo menos algumas de suas obras selecionadas - poderia dar um contributo para pensar a educação dirigida à infância, em particular, embasando a que busca ultrapassar as barreiras disciplinares rígidas que frequentemente engessam, com seus formalismos, certas práticas pedagógicas.

1 O pequeno príncipe

Escrito em 1943, *O Pequeno Príncipe* é um livro repleto de críticas sociais, um retrato da sociedade humana adulta e suas mazelas colocadas em confronto com o universo infantil. O personagem central desta história, um piloto de avião, narra as experiências e vivências da viagem de um menino questionador pelo espaço. Nestas andanças entre um planeta e outro, o pequeno príncipe tem encontros com personagens que caracterizam a forma como o mundo adulto se relaciona com as coisas e com as pessoas: são relações superficiais e de aparência onde o leitor pode averiguar inspirações materialistas e caprichosas como o orgulho, os vícios e a ambição (como é o caso dos personagens do Rei, do Bêbado e do Contador, presentes no livro). No entanto, este encontro entre personagens adultos com a criança traz ao leitor, bem como ao narrador da história, a possibilidade de questionar o modo de vida que levamos, bem como a valorização de pequenos detalhes que constituem as relações humanas que são por muitas vezes menosprezadas.

Amor, amizade, criatividade e busca constante por respostas são inerentes ao processo de construção subjetiva da criança (e também do adulto). Podemos pensar na importância de compreender o imaginário infantil, seus questionamentos e sua inventividade para considerarmos de que maneira a educação pode contribuir para que as potencialidades presentes naqueles indivíduos sejam significativas na relação deles com o mundo e em relação aos valores que os adultos atribuem ao mundo em que vivem. Assim, importa preliminarmente pensar em um

posicionamento adulto faz aquilo que uma criança na realidade é. Significa pensar cada criança como ser único e por isso:

(...) ao se questionar sobre o que é a criança e, ao mesmo tempo, sobre a maneira adequada de educá-la e instruí-la, o adulto começa a situar-se, por sua vez, em relação a esse ser recém-chegado, idêntico a ele mesmo e, contudo, tão diferente, seu *outro* promissor, que ele deixou de ser. (RENÉ, 2009, p. 20)

Este nosso tema potenciou uma problematização que se traduziu em um conjunto de perguntas iniciais de pesquisa: O que a infância nos permite relacionar com os desenvolvimentos e processos que não estão ligados somente às dimensões cognitivas do intelecto? Do que se serve a infância quando falamos de contagiar sentimentos para o estímulo da inventividade? O que pode inventar o olhar criativo de uma criança?

Estas perguntas conduziram o nosso processo de pesquisa que nos levaram a aprofundar as relações entre os processos criativos nas crianças e os elementos de nossa cultura literária que, de forma transdisciplinar, achamos poderem se constituir como disparadores para o enriquecimento de seu imaginário e sua produção artística, tendo a obra de Saint-Exupéry (conhecendo-se, inclusive vários desenhos do próprio escritor) como referência.

2 Olhar criativo

Saint-Exupéry dá início à narrativa contando sobre uma reflexão acerca de sua infância, quando faz uma descoberta através de uma gravura que ilustrava a forma como as jibóias se alimentam. A partir desta curiosidade, o personagem que naquela situação possuía seis anos de idade, produz dois desenhos: duas representações de uma jibóia se alimentando de um elefante. Em seguida, narra a sua experiência sobre mostrá-los aos adultos:

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: ‘por que é que um chapéu daria medo?’
Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas. (...)
As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As

peças grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando. (SAINT-EXUPÉRY, 2004, p. 09-10)

Este excerto autobiográfico do escritor francês levou-nos a elaborar mais um série de questões orientadoras de nossas reflexões: Como é possível nos tornarmos adultos e deixarmos de ver e explorar o mundo através de um olhar criativo e inventivo? Qual a relação entre os anseios infantis e a educação que recebemos durante nossa infância em meio aos anseios adultos?

Estas questões assumem relevância, sobretudo quando alguns autores identificam claramente um desajuste entre os interesses dos adultos e os das crianças. Os adultos circulam, por isso, em outros universos próprios e

(...) em definitivo o adulto, qualquer que seja a sua condição social ou cultural está mais próximo de outro adulto, ainda que difiram as suas coordenadas e variáveis socioculturais, incluindo as ideológicas que sustentam o seu pensamento. (GARCIA, 2004, p. 25)

Há ainda a considerar toda uma tendência (que mais uma vez é bem adulta) para encaixar a produção gráfica infantil em esquemas interpretativos pré-determinados. E isso, na maioria das vezes, ignora os significados profundos da grafia plástica infantil, como destaca Luisa Garcia:

A expressão iconográfica, que não nasce de um imperativo social, como a escritura fonética, mas sim do impulso primário por representar o mundo, obedecendo a regras não escritas que emergem da própria busca pelo sentido, encontra da parte do adulto uma barreira intransponível. No mundo adulto o desenho infantil é entendido inconscientemente como uma transgressão da norma proposicional a que se é obrigado submeter. No melhor dos casos, o adulto é tolerante com a produção gráfica espontânea, ou mostra curiosidade, honesta, mas insuficiente para revalidar e compreender os significados implícitos". (GARCIA, 2004, p. 25)

Cada indivíduo carrega consigo potencial criativo, inventivo e imaginativo que pode ser explorado, e a criança ao conversar, brincar e conviver com aqueles que a cercam acaba por construir um olhar e uma percepção sobre si e sobre o mundo, formando, conseqüentemente, olhares e percepções coletivos. Se vivemos em um contexto onde as nossas preocupações estão voltadas para um sistema econômico e social afastado das necessidades básicas do ser humano – como a afetividade, por exemplo – teremos crianças desencorajadas a viver uma infância lúdica, criativa e prazerosa. São as relações socioculturais essenciais no desenvolvimento da criança e da infância, e são através delas que se dão os estímulos e desestímulos que constituem os valores que as crianças carregam consigo no costurar de suas histórias.

Toda criança é lúdica. Além das relações com o outro, é também através da cor, do desenho, do gesto, das brincadeiras, da curiosidade e do próprio corpo que ela faz descobertas que a constrói como sujeito. A partir desta ideia, e com referência à experiência do aviador com seus desenhos, podemos repensar a educação que os adultos estão oferecendo às crianças, seja na escola, seja na relação familiar, seja em toda rede de relações na qual ela está inserida, e que estímulos nós, adultos, damos às crianças. Importa também não esquecer uma certa dimensão, que podemos chamar de corporal, que é também importante na forma dinâmica como cada um, e cada criança pensa a si mesma. Deste modo

(...) a imagem que cada pessoa elabora sobre si, de modo sempre dinâmico, resulta da sua história de vivências desde o próprio corpo, que é o espaço que cada um ocupa no universo, na relação com os demais e o meio em que vive, o que envolve conquistas, tensões, frustrações, desejos, ambigüidades, dúvidas... Se cada corpo é único e tem uma história igualmente única, se cada pessoa se manifesta, no mundo, com seu corpo e sua história, ao mesmo tempo, cada corpo conta uma história que também é social, coletiva, cultural, histórica. (MARTINS, 2010, p. 228)

Quando a criança desenha, por exemplo, ela expressa suas percepções sobre si e sobre o mundo e suas experiências sensoriais. Algumas autoras que estudaram o desenho infantil, como Derdyk (1989), reforçam esta conexão entre o desenho infantil e o lúdico. Para Derdyk (apud Santos, 2014) quando falamos em desenho infantil não podemos apenas nos restringir a manifestações gráficas sem ter em conta aquilo que vem agregado:

É desenho a maneira como (a criança) organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou qualquer superfície, mas também a maneira, como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais que dispõe. (SANTOS, 2014, p. 80)

Ao verificarmos o ensino das artes nas escolas brasileiras e, especialmente, a educação nas séries iniciais, ainda é comum ver professores trabalhando conceitos básicos como a cor, a linha, a forma, por exemplo. Não que tais aspectos da construção de imagens e experimentações artísticas não sejam importantes, mas cabe a nós, adultos educadores, percebermos que muitas vezes estas são técnicas utilizadas para fim de cópia, ao invés destes elementos participarem de forma ativa no processo de criação e elaboração de ideias e questionamentos sobre o mundo em que as crianças vivem.

Ao entrarmos nas escolas, podemos perceber claramente as visualidades que são usadas como meio de tornar o espaço atrativo e como dispositivo metodológico na alfabetização e nas propostas artísticas. São imagens selecionadas por adultos, comumente com formas simplificadas encontradas nos meios de comunicação ou nas ilustrações de livros infantis, e que muitas vezes são utilizadas com o intuito de proporcionar às crianças a possibilidade de copiar aqueles modelos para ampliar a capacidade cognitiva. É imprescindível percebermos que

(...) a fala, desenho e escrita são sistemas de representação distintos, que dialogam, complementando-se, apesar das tensões que possam estabelecer entre si. O exercício de cada um deles envolve estruturas cognitivas, capacidade de representação, imaginação, sensibilidade, criação e articulação da experiência pessoal com a coletiva, no âmbito da cultura. (MARTINS, 2010, p. 245-246)

Neste sentido, percebe-se uma valorização quase prioritária da escrita por parte das instituições educativas, que deixam a desejar o estímulo à criatividade, sensibilidade e as relações possíveis com o mundo em que vivemos através do ato de criar. Entretanto, temos que reconhecer que, na atualidade, vivemos uma intensa imersão e uma constante interação com imagens, estas potencialmente carregadas de discursos que também fazem parte do processo de subjetivação de indivíduos. Além disso, referenciais prontos excluem a possibilidade da criança significar e ressignificar as suas experiências, além de impedir o acesso a formas e expressões até então desconhecidas por ela.

Sabemos que a criança passa pela fase onde a fronteira do real e do imaginário é estabelecida, quando começa a fazer associações sobre suas vontades e sobre suas dificuldades. Entendemos que cada uma delas experimenta diferentes tipos de infância e isso influencia na maneira como enxergam o mundo e como respeitam seus limites. Essas infâncias singulares são constituídas por territórios que de alguma forma são delimitados. Nesses espaços “O ser se entende como limite, habitante de uma fronteira que se situa em uma delgada linha na qual a razão fronteiriça se esforça, mediante a linguagem e os símbolos, para construir um cerco no qual o próprio ser pode ser cultivado” (MORIYÓN, 2010, p. 149).

Essas fronteiras se alargam diante do desenvolvimento evolutivo de uma criança para a fase adulta, e isso pode ser compreendido na maneira como essa criança vai lidar com as complexidades do próprio desenvolvimento humano. Muitos processos de crescimento podem ser apresentados

nesse período da vida, como as noções de mundo e de interpretação, sem mesmo afetar qualquer ordem do aprendizado escolar.

3 Sobre os planetas, lampiões, raposas e reis...

A obra de Saint-Exupéry evoca então um rico imaginário que entendemos não só poder disparar uma compreensão um pouco mais alargada desse universo infantil, como também constituir um elemento de estímulo para o trabalho concreto com crianças. Nessa obra do escritor francês são essas linhas de afetos sobre planetas, lampiões, raposas e reis que ajudaram a construir saltos sobre a memória e experiências vividas na infância.

Quando começamos a pensar em imaginário infantil, muitas relações começam a se estabelecer, porém a primeira e quem sabe a mais relevante é a própria memória. Acreditamos que as conexões se estabelecem a partir das nossas próprias vivências e por esse motivo são estas as primeiras a “explodir” quando nos colocamos a repensá-las e a criá-las.

A memória indica muitas leituras que se faziam presentes nos nossos dias e noites, o gosto da leitura se entrelaçava com o gosto por desenhos e bonecas, principalmente aquelas em que poderiam servir como ponto de força ou até mesmo subsídio para aproximação de um mundo próprio, criando assim a fuga para o futuro que já delineava uma imaginação.

O imaginário de uma criança se desenha a partir de suas vivências, e quando falamos sobre o mundo do rei, revivemos diversas brincadeiras, onde nos púnhamos a usar muitas das características de pompa de uma realeza, que faziam dançar, rodopiar, maquiagem, cantarolar, sonhar com um mundo colorido cheio de rosas, margaridas e amores perfeitos, flores preferidas, onde os chocolates faziam parte da refeição principal, todos sonhos e fantasias vivenciados em um cômodo pequeno que tornava-se imenso. Retornando e focando na leitura, necessitamos afirmar o encantamento que a doçura do menino dos cabelos dourados transmitiu e ainda a leveza que nos enreda e motiva a dar continuidade a este ato de cantarolar, que enobrece a alma, acalma o coração e norteia os passos. Que mundo é esse cheio de cor que permite tantas invenções? Ainda que continuemos a assistir à aplicação de um sem número de convenções e regras de uso no que respeita à aplicação da cor em seus trabalhos de expressão plástica (cor de céu, cor de “pele”, cor de ...), parece inegável que

Para a criança, a cor não se reduz a uma simples impressão visual, mas afeta todos os sentidos: ela aspira, respira, escuta degusta (...). A criança reveste a cor. A cor é um espetáculo, uma paisagem, mas uma paisagem que a criança habita e com a qual se mistura. (RENÉ, 2009, p. 100-101)

A nobreza, que é descrita por roupas e cores, cores essas que não são mais externas, e porque fazem parte do mundo habitado na infância, não é sentida como na vida. Essa nobreza apenas é uma convenção e, quiçá, uma relação do mundo, do mundo daqueles que se envolveram com uma vivência apenas do real, esquecendo sua essência. Ao questionar essas relações, percebem-se detalhes que não são importantes a seres que apenas sentem com o coração, que não estão presos ao mundo destes outros – os adultos - que correm por detrás das cortinas do encantamento natural da vida.

Com o diálogo entre os dois personagens nota-se o quanto são criadas convenções e relações desnecessárias, pois nelas perdem-se as sutilezas dos sentimentos, os entrelaces necessários aos requintes de bons relacionamentos vão esvaindo-se em busca do racional, do lógico criado numa outra fase, onde o poder ganha encanto e magia, porém não mais como motivador de coisas simples, que criam novos horizontes e ampliam relações entre os dois mundos, o real e o fantástico.

Dentro de nós, que hoje estamos em fase adulta, existiu um ser pequeno que confiava nos seus ideais, em seus medos, nos seus heróis, que cativou muitas flores, raposas, que não compreendeu o motivo de certas respostas a tantas indagações feitas, pois passamos pela fase do mundo simples e mágico, onde tudo permanece intacto aos olhos do coração ou na memória. Porém tudo que é sentido e experimentado de forma sensível pode não ser lembrado de imediato, mas sempre há uma lembrança que tenha cheiro, som, cor, forma e que construiu o ser que cada um é. De tal modo, não deixa de ser curioso a inversão que as crianças costumam fazer quando pensam sobre os adultos, “devolvendo” aquilo que muitas vezes os adultos pensam delas. Por isso para as crianças

As pessoas grandes são muito esquisitas.

Saint-Exupéry, 2004

A “esquisitice” de que nos fala o escritor não será mais do que esse desajuste entre o imaginário infantil (e as poéticas onde ele se movimenta) e o mundo convencional e regrado dos adultos, em que tudo parece ser expectável e tem que se encaixar e guardar, imóvel, na respectiva

estante. Arriscamo-nos a dizer que o pequeno príncipe nos acompanha nessa visita às antigas memórias infantis, que aguçam nossa imaginação para justamente nos colocar de novo nesse estado de movimento, de criação e inventividade. Essa literatura nos permite adentrar nesse estado fabuloso da imaginação e das lembranças, quando nossa capacidade criadora pode ser despertada ao máximo no momento de *tornar-se criança* novamente.

No entanto, para evitar essa espécie de rotina segura que inibe a criatividade, e para se poder sugerir outros papéis, ou *outras* interlocuções professor(a)/criança, e criança/criança, é preciso abrir a escola à espontaneidade e ao não-planejado e ter em conta que:

Não se trata de nos infantilizar novamente, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis. (KOHAN, 2007, p. 98)

As questões educativas e de desenvolvimento pedagógico na infância podem atribuir a esse período as noções de criatividade e habilidades para gerarem adultos que façam um mundo melhor. Ou que supostamente o façam. Talvez se pensássemos a educação de formas diferentes, poderíamos adequar essas relações de invenção não somente às memórias de infância, mas aos encontros que temos durante toda a vida, das narrativas que construímos no coletivo e como isso influencia em nossos modos de subjetivação.

Quando o pequeno príncipe percebe que o homem que acabara de conhecer, que até então era o menos absurdo, e o que apresentava um trabalho com sentido, com finalidade, era afinal, o único com o qual seria possível manter uma amizade se não fosse o impedimento do pequeno tamanho do seu mundo, o que o limitava absurdamente. O encontro se dava com o acendedor de lampiões, onde o dever e a obrigação dele era de acender e apagar o lampião uma vez por dia, mas o processo acelerava a cada dia que passava, até o auge de ter de acender e apagar o lampião no tempo que antes era de um minuto. O príncipezinho pergunta se os dias estão mais curtos, mas o acendedor então explica: “*Aí é que está o drama! O planeta de ano em ano gira mais depressa, e o regulamento não muda!*” (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 48) e o acendedor fica sem tempo para descansar. O que mais gostava de fazer era dormir, e agora é impedido, pois não há tempo para descanso. O príncipe tenta apresentar uma solução, mas que não dá conta do problema do

acendedor, mesmo dizendo que: *“Pois a gente pode ser, ao mesmo tempo, fiel e preguiçoso”* (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 50), querendo mostrar ao acendedor que ele pode ser fiel ao regulamento, mas que também pode ser preguiçoso e ter seus momentos de lazer/invenção/criação.

Entretanto, o acendedor retruca enfatizando que com esse regulamento não é possível, que ele precisa de reformulações. Arriscamo-nos a dizer que a educação necessita de constantes reformulações? Como os encontros que temos, em nosso mundo imaginário, em nossa infância, reverberam nas experiências da nossa vida adulta?

Na obra, o escritor francês apresenta, em algumas frases curtas, mas intensas, uma certa ideia de comprometimento, quando a partir de alguma forma ou prática pedagógica afetiva envolvemos e integramos a criança, definitivamente, “naquilo” que (se) aprende. Essas frases perpassam o sentido linear da obra, funcionando de diferentes formas, potentes, mesmo não estando inseridas no contexto do livro.

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

Saint-Exupéry, 2004

Também por isso, dentro dessa espontaneidade, desse inesperado e dessa imprevisibilidade, o cuidado – essa responsabilidade eterna de que nos fala o escritor - que deveremos ter com a linguagem, com o dito, ou com o narrado, que uma vez proferido, impacta e já não pode ser apagado.

Mas então como falar com a criança que permanece em algum ponto no adulto? *“só as crianças esmagam o nariz nas vidraças”* (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 76); como falar na possibilidade de cada um contar a sua história e ter o direito de descobrir a sua estrela, o seu lar? Ao compartilhar ampla e demoradamente deste universo imenso sem que isto pareça perda de tempo, mas ao contrário, a nossa própria salvação, o príncipezinho nos convence de estarmos ressignificando o que poderia ficar sem expressão, e fenecer na ausência de um pulsar legítimo.

Interessante perceber que o encontro com a serpente, também secularmente associada à tentação, ao bote esperto e desavisado, seja a primeira a se aperceber da singeleza das questões do jovem e, a despeito de ser rastejante “fina como um dedo”, - embora se saiba poderosa como um monarca no manejo de suas armas - fica seduzida pelos cabelos cor de trigo do príncipe, cabelos

que se alçam ao vento (bem ao contrário das possibilidades do seu corpo) e, talvez por isso, não se atreve a interromper as perplexidades daquele serzinho.

Porém cabe mesmo à raposa, que frente à estranheza do menino em não encontrar quantidade de humanos, fazer-lhe refletir que a grande maioria destes, pouco aspiram permanecer, pouco mérito veem em criar raízes e não perdem tempo com essa conversa fiada de cativar. E lhe segreda o ‘rito’: se quiseres permanecer único, imprescindível, necessário, permanentemente e memorável, comece por cativar!

“O que pode uma criança?” (KOHAN, 2007, p. 96). O que pode cativar na infância? O que podem as narrativas desenvolvidas no mundo acriançado reverberar? Que influências emitimos ao trabalharmos com a educação em sua mais primária fase? E quais experimentações tais literaturas nos permitem ter?

Considerações finais

Pensar a criança através de *O pequeno príncipe* é recordar da nossa infância. Quantos elefantes engolidos por jiboias desenhávamos e quantos chapéus eram vistos pelos adultos ao nosso redor? Pensar a infância através de *O pequeno príncipe* é também uma reflexão sobre quantos “chapéus” enxergamos nas criações das crianças de hoje e sobre o que nos afasta das experiências criativas cedendo espaço para valores outros contemplados pelo universo adulto.

É próprio da criança criar e inventar o próprio mundo através do faz-de-conta, e é entre o real e o imaginário que está o lugar de construção de sua subjetividade, de formação de conceitos, de interpretação de tudo que a cerca. No entanto, crianças crescem e ao invés de viverem em um mundo de descoberta, de surpresas, de alegria e potencialidades, passam a ser sujeitos de atitudes céticas e ideias programadas. O aviador, surpreso com o desejo de um menino de ver o desenho de um carneiro, traz em sua narrativa a oportunidade de mergulhar na experiência do outro, daquele que veio de longe, de um lugar tão distante, distante tal qual a nossa curiosidade em desvendar o mundo de forma deliciosamente descompromissada e inocente. Distante como sua infância. Experiências estranhas e inimagináveis para nós, adultos. Possível para as crianças.

No processo de “amadurecimento” pelo qual passamos no convívio social, com a educação que recebemos e como o mundo nos é mostrado, trocamos as lentes de olhar o nosso entorno como

um lugar de novidades e criatividade por uma lente que visa prazeres individuais, vícios, consumos e preconceitos.

Aparentemente, enquanto adultos, ou através dos arquétipos de adultos encontrados na literatura, tomamos por companheira a solidão. Vivemos cada qual em nossa planetinha isolado do todo, como se não fizéssemos parte desse todo e não tivéssemos responsabilidades com relação ao todo. Segregados e ocupados em criar e resolver problemas de adultos.

“As pessoas grandes são muito esquisitas” (SAINT-EXUPÉRY, 2004, p. 41), pois comumente se limitam a compreender a criança e sua formação enquanto sujeito através apenas do que entendemos por ingenuidade, ao invés de genuinidade. Uma criança que desenha, desenha por que desconhece as normas estabelecidas das formas – dizem os adultos. No entanto, uma criança que desenha está atribuindo signos próprios que fazem parte da sua interpretação pessoal sobre as coisas. Uma criança que desenha está representando aquilo que conhece e que imagina conhecer, tecendo assim a comunicação do seu universo interior com o mundo externo.

Como pensar, através da infância, a educação que temos e que contribuições podemos dar à educação atual e a forma como vivemos? Crianças podem aprender a utilizar a matemática; podem aprender a ler, escrever e fazer uso de um bom falar. O conhecimento está atrelado a vários campos, no entanto estamos constantemente focados na ciência e na razão como modo de vida enquanto abrimos mão da contemplação da vida, da arte e das relações afetivas – seja por “raposas” ou por outros afetos.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Luisa M. M. **Arte y símbolo en la infancia**: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro, 2004.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Alice F. Toda criança desenha... Toda criança desenha?!... In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. (p. 227 – 247).

MORIYÓN, Félix García. A infância, um território fronteiro. In: KOHAN, Walter Omar (Org.) **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RENÉ, Schérer. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. e. Rio de Janeiro: Agir. 2004.

SANTOS, Litza, P. Produção acadêmica sobre desenho infantil na educação infantil. In: PACHECO, L. P. (Org.) **Temas essenciais na Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA.

[Recebido: 15 nov. 2015 – Aceito: 07 nov. 2015]

SEÇÃO LIVRE

DISCURSO ARDILOSO EM “ANTIPERIPLEIA”, DE GUIMARÃES ROSA

Alexandre Vilas Boas da Silva¹
Marcelo Rodrigues Jardim²

RESUMO: Guimarães Rosa renova a perspectiva regionalista no Brasil ao ultrapassar o pitoresco e o exótico regional quando apresenta procedimentos literários, os quais destacam expressividades linguísticas e temáticas com base na voz do homem do sertão. Neste artigo, num primeiro momento, são apresentadas considerações a respeito da obra de Rosa em relação ao ponto de vista regionalista brasileiro de forma a contextualizá-la; em seguida, como foco principal, intenta-se mostrar como pode estar presente no conto “Antiperipleia” um discurso ardiloso, ou persuasivo, por parte do narrador, que passa a ser sujeito do discurso ao invés de objeto de observação passivo. Para dar conta desta tarefa, foi revisitada a fortuna crítica sobre o autor, incluindo Bosi (1988), Coutinho (1991), Candido (2002) e Galvão (2000), dentre outros. Espera-se, com isso, contribuir com os estudos acerca da voz narrativa, na obra de Rosa.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Antiperipleia. Conto. Persuasão. Narrador.

ABSTRACT: Guimarães Rosa renewed regionalist literature in Brazil by overcoming its picturesque and exotic aspects, highlighting literary procedures which emphasizes language and thematic expressivity based on backland man’s voice. First of all, in this article are presented considerations about Rosa’s literature related to the Brazilian regionalist point of view, in order to contextualize it. Then, the main focus intends to show how an elusive, or persuasive speech, is built by the narrator in the short story “Antiperipleia”. So, the narrator becomes the discourse’s subject rather than a passive observation object. To accomplish this task the author’s literary criticism was revisited, including Bosi (1988), Coutinho (1991), Candido (2002) and Galvão (2000), among others. It is expected to contribute with the narrative voice studies in Rosa’s literature.

Keywords: Guimarães Rosa. Antiperipleia. Short story. Persuasion. Narrator.

¹ Doutorando em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina / Paraná (Bolsista CAPES/DS). Professor da rede de educação básica do Estado do Paraná (SEED). Endereço Profissional: Av. Maringá, 290, Jd. D. Bosco, Londrina-PR. E-mail: alexandrevbs@seed.pr.gov.br

² Doutor em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina / Paraná. Professor da rede de educação básica do Estado do Paraná (SEED). Endereço Profissional: Av. Maringá, 290, Jd. D. Bosco, Londrina-PR. E-mail: marcelorjletras@hotmail.com

No conto “Antiperipleia”, de autoria de João Guimarães Rosa (1908-1967), o leitor se depara com uma situação dialógica, na qual um narrador sertanejo “conversa” com um narratário da cidade. Este texto é o primeiro dos quarenta contos do livro *Tutameia* - terceiras estórias, publicado em 1967. O procedimento narrativo usado neste texto é recorrente na obra de Guimarães Rosa, podendo ser notado em outros escritos do autor, como no conto “– Uai, eu?”, também de *Tutameia*, ou no romance *Grande sertão: veredas* (1956). Tal procedimento traz dimensão renovadora para a literatura brasileira da época ao minimizar preconceitos comuns no chamado Regionalismo, por meio da concessão da voz narrativa ao homem do sertão, mostrando sua força de expressão, explorando concepções de mundo e destacando as possíveis funções da linguagem, entre elas, a de persuadir. Ao explorar tais pressupostos, neste artigo, verifica-se, principalmente, como pode estar presente um discurso artiloso, ou persuasivo, no conto “Antiperipleia”. Antes, porém, contextualiza-se a obra de Guimarães Rosa em relação à perspectiva regionalista brasileira.

Guimarães Rosa, ao posicionar o outrora objeto de observação de um narrador urbano para sujeito do discurso, dá-lhe estatuto diferenciado, uma vez que o situa como criador de seu próprio narrar. Antonio Candido, em seu ensaio intitulado “A literatura e a formação do homem”, chama a atenção para o fato de que o Regionalismo, em busca do “tipicamente brasileiro”, teve tanto função humanizadora quanto alienadora, conforme o trato linguístico dado à matéria. Considerando tal dicotomia, Candido observa que:

[...] o Regionalismo estabelece uma curiosa tensão entre tema e linguagem. O tema rústico puxa para os aspectos exóticos e pitorescos e, através deles, para uma linguagem inculta cheia de peculiaridades locais; mas a convenção normal da literatura, baseada no postulado da inteligibilidade, puxa para uma linguagem culta e mesmo acadêmica. (CANDIDO, 2002, p. 87)

Devido a isso, ainda segundo o crítico literário, o Regionalismo mantém em si uma potencialidade que pode tornar-se tanto boa literatura quanto uma simples enumeração de aspectos exóticos e pitorescos. Para ele, o Regionalismo:

[...] deve estabelecer uma relação adequada entre os dois aspectos, e por isso se torna um instrumento poderoso de transformação da língua e de revelação e autoconsciência do país; mas pode ser também fator de artificialidade na língua e de alienação no plano de conhecimento do país. (CANDIDO, 2002, p. 87)

Conforme sua visão, certos escritores, os quais têm por tema o Regionalismo, podem acentuar uma “dualidade estilística” (CANDIDO, 2002, p. 88) no instante em que apresentam o discurso indireto para um narrador “culto” e o discurso direto quando reproduzem a sintaxe, o vocabulário ou aspectos fônicos da fala do grupo representado, algo que pode causar certo distanciamento valorativo, pois a fala do narrador não apresenta peculiaridades, enquanto a das personagens distancia-se da fala de prestígio, desdobrando-se no pitoresco.

Para ilustrar tal situação, o autor remete aos exemplos literários de Coelho Neto (1864-1934) e Simões Lopes Neto (1865-1916), aquele com o conto “Mandoví”, este com o conto “Contrabandista”. Em “Mandoví”, o discurso indireto do narrador culto obedece à norma escrita, enquanto o discurso direto do homem rústico procura ser uma reprodução fiel – inclusive fonética – da fala. O trecho seguinte é exemplo da tal concepção alienadora:

- Não vou? Ocê sabi? pois mió. Dá cá mais uma derrubada aí modi u friu, genti. Um dos vaqueiros passou-lhe o copo e Mandoví bebeu com gosto, esticando a língua para lamber os bigodes. Té aminhá, genti.
- Adeu!
- Eh! *Tigre...* livanta. Com a ponta do pé espremeu o ventre de um cão negro que se levantou ligeiro e, rebolindo-se, a acenar com a cauda, pôs-se a mirá-lo rosnando. Bamu! Adeu, genti.
(NETO apud CANDIDO, 2002, p. 88)

Por outro lado, o conto “Contrabandista”:

[...] começa por assegurar uma identificação máxima com o universo da cultura rústica, adotando como enfoque narrativo a primeira pessoa de um narrador rústico [...] Este deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contato humaniza o leitor. (NETO apud CANDIDO, 2002, p. 90-91)

O procedimento eleito por Simões Lopes Neto evita a tipificação, aproximando a matéria regionalista de uma concepção mais humanizadora. Segundo a opinião de Alfredo Bosi, a “descida sem preconceitos às matrizes da vida rural permitiu [...] a Simões Lopes manter o equilíbrio entre a intenção documental e uma forma de narrativa capaz de sugerir estados líricos”, entre outros estados (BOSI, 1977, p. 12).

Guimarães Rosa foi outro escritor que ultrapassou os limites impostos por uma dualidade linguística ao longo de sua literatura. Ao comentar a respeito de uma obra de Walnice Nogueira

Galvão, Ana Paula Pacheco, autora de tese de doutorado a respeito do narrador em *Primeiras Estórias*³, reitera tal aspecto da obra de Rosa:

Vale notar que o capítulo ainda destaca o grande achado narrativo de Rosa, presente de maneira mais tímida em Valdomiro Silveira e J. Simões Lopes Neto: a fala em primeira pessoa sem o contraste preconceituoso de uma linguagem “correta” que tornasse aquela exótica, no entanto com a complexidade inerente a um discurso oral... escrito. (PACHECO, 2001, p. 44)

Além disso, Guimarães Rosa elegeu como atuantes de destaque em suas estórias, em posição privilegiada, além do já mencionado homem do sertão, personagens que normalmente frequentavam as margens, como, por exemplo, estrangeiros, índios, ciganos, crianças, serviçais, aleijados, doentes, cegos e animais (SILVA, 2005).

Tratando de outro exemplo da literatura brasileira, enquanto em *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos (1892-1953), as personagens retirantes, também marginalizadas, caracterizadas por seus aspectos negativos e de privação – quase sem palavras – vê-se, em *Grande sertão: veredas*, um sertanejo eloquente, bem articulado, que tanto relata suas experiências quanto coloca em questão suas dúvidas e medos.

Alfredo Bosi, em seu ensaio “Céu, Inferno”, constata tal oposição, cuidando, inicialmente, de fazer sobre a obra do autor alagoano o seguinte comentário: “Graciliano Ramos vê o migrante nordestino sob as espécies da necessidade. É a narração, que se quer objetiva, da modéstia dos meios de vida registrada na modéstia da vida simbólica” (BOSI, 1988, p. 10). Mais adiante, tem-se o comentário acerca das personagens da obra de Rosa que, igualmente, fazem parte de um mundo de privações, mas são vistas através de outro olhar humanizado:

O narrador, cujo olho perspicaz nada perde, não poupa detalhes sobre o seu estado de carência extrema [da personagem]. Apesar disso, os contos não correm sobre os trilhos de uma história de necessidades, mas relatam como, através de processos de suplência afetiva e simbólica, essas mesmas criaturas conhecerão a passagem para o reino da liberdade. (BOSI, 1988, p. 22-23)

³ O autor grafava *estória* para designar suas narrativas, conforme a distinção feita no primeiro prefácio de *Tutameia*: “A *estória* não quer ser *história*. A *estória*, em rigor, deve ser contra a *História*” (ROSA, 1968, p. 3). Neste artigo, reproduziremos tal distinção.

Uma diferença, portanto, entre os dois autores é justamente a perspectiva narrativa adotada frente à “matéria regionalista”. Observa-se que em Guimarães Rosa a “necessidade é sempre um estado inicial; mas, diversamente do que ocorre com os *cabras* de Graciliano, ela não é definitiva nem imutável” (BOSI, 1988, p. 26).

Essa diferença de perspectiva pode ser notada, à primeira vista, pela escolha do modo de narração. Enquanto em *Vidas Secas* a narração é feita “de fora” e “do alto” por uma terceira pessoa, aparentemente impessoal, em vários escritos de Guimarães Rosa ocorre o oposto, pois a narração, feita pela própria personagem, indica identificação com a narrativa, como já notava Antonio Candido (2002) no que diz respeito aos personagens criados por Simões Lopes Neto.

O narratário tem papel importante na construção da narrativa, pois pode ser estendido à figura do próprio leitor. Dirce Côrtes Riedel, ao analisar o *Grande sertão*, tece o seguinte comentário sobre o interlocutor do narrador Riobaldo, posicionando-o como uma instância participante na construção de sentido do texto, não apenas como um receptor passivo da narrativa:

O interlocutor de Grande Sertão, virtualidade de um leitor em potencial, também é submetido à lei da narrativa pelo narrador – poeta, cuja ‘invenção’ guia o caminhar pelas ‘veredas’. Caminho tortuoso, cujo rumo não é fixado por um discurso unívoco [...] ao leitor cabe participar, repensando o pensado, para que a ação do poeta se atualize. Um poeta em ação supõe em ação o leitor, que é sempre um interlocutor. Este é que deve achar respostas. Ao poeta cabe propor questões. (RIEDEL, 1980, p. 37)

O narratário, assim como o leitor, precisa reconstruir o relato de Riobaldo a fim de que as experiências que lhe são contadas façam sentido. Constitui-se, portanto, como elemento importante na narrativa servindo como “ponte” entre narrador e leitor da obra. Ao fazer-se tal afirmação, respeitam-se, todavia, os limites da verossimilhança, sem confundir obviamente a figura do leitor empírico, com as instâncias ficcionais. Considerando-se igualmente a afirmação de Vítor Manuel de Aguiar e Silva de que “o narratário representa uma das articulações mediadoras da transmissão da narrativa” (AGUIAR E SILVA, 1979, p. 698).

Por sua vez, de forma mais específica, o conto “Antiperipleia”, que abre a última obra de Guimarães Rosa publicada em vida, traz em sua voz humanizadora a figura de um narratário, Seô Desconhecido, proveniente da cidade a ouvir as palavras do narrador, Prudenciniano, proveniente do sertão. Este humilde narrador, guia de cego por profissão, relata fatos passados ao seu interlocutor, que possui grau de autoridade diante dele, sendo, aparentemente, delegado. A narração

busca justificar atitudes do passado com o intuito de livrar o narrador da acusação de assassinato do cego Seô Tomé, lançando, para isso, a culpa da morte do cego para Sa Justa, com quem Seô Tomé amasiava, também para o marido de Sa Justa, homem “imoral” (ROSA, 1968, p. 15)⁴, para o próprio cego, e, até mesmo, para a providência divina, que teria punido o aspecto desmedido da lascívia do cego. O discurso é caracterizado como uma tentativa de persuasão diante de seu interlocutor (SILVA, 2005).

Ao analisar a categoria temporal, pode-se notar que o relato de Prudencinho, que remonta ao passado, constituindo a diegese, pode ser visto como uma grande analepse: “Aqui paramos, os meses, por causa da mulher, por conta do falecido” (ROSA, 1968, p. 13). No seu relato, que se inicia com essa menção citada, ocorrem, vez ou outra, interrupções decorrentes da lembrança da morte do cego, constituindo, também, movimentos temporais retrospectivos, ou seja, outras analepses, dentro da diegese, fazendo uma espécie de zigue-zague em sua fala.

O trecho seguinte é exemplar desse tipo de interrupção na ordem dos acontecimentos: “A vida não fica quieta. *Até êle se despenhar no escuro, do barranco, mortal.* Vinha de em delícias” (ROSA, 1968, p. 14, *grifo nosso*). Note-se que esse fato é narrado antecipadamente, deslocado da cronologia dos acontecimentos; isto é, está posicionado antes do “*dia que deu má noite.* Êle se errou, beira o precipício, caindo em breu que falecendo” (ROSA, 1968, p. 15, *grifo nosso*). Essas breves analepses se diferenciam daquela primeira (maior) por serem antecipações deslocadas do conjunto da narração, quebrando a uniformidade da apresentação dos fatos no relato de Prudencinho, que se faz, portanto, com idas e vindas.

Nota-se que o tempo da diegese é mencionado em seu relato apenas de modo impreciso, sem a presença de marcadores temporais claros. Destacam-se aqui duas passagens que exemplificam essa imprecisão: “*Em dêz* que o meu cego Seô Tomé se passou, me vexam” (ROSA, 1968, p. 13); “Aqui paramos, *os meses*, por causa da mulher, por conta do falecido” (ROSA, 1968, p. 13, *grifo nosso*). Percebe-se, pelas palavras colocadas em destaque, que se passaram alguns “meses” desde a chegada no lugar, e algum tempo “desde” a morte do cego, até o momento atual. Sabe-se que o tempo da enunciação dura pouco: apenas os poucos minutos necessários à sua narração, na qual está contida toda a diegese.

⁴ Nas citações, optamos por manter a ortografia encontrada na segunda edição da obra, por não afetar a compreensão textual - exceto nos títulos do conto e da obra, adaptados à nova ortografia.

Existe, portanto, no conto a presença de dois níveis narrativos: tem-se, de um lado, um nível primordial que coloca o “leitor” em contato com a narrativa, que parece ser devido a um observador posicionado externamente. Imagine-se aqui a própria figura do Seô Desconhecido como “editor” do relato que ouviu. Por outro lado, tem-se a narração de Prudencinho em seu ato discursivo, situado um nível acima daquele anterior. Classifica-se, pois, aquele nível primordial como extradiegético, e o nível superior a ele como diegético ou intradiegético, utilizando aqui a sistematização proposta por Gérard Genette, ao afirmar que: “todo o acontecimento contado por uma narrativa está num nível diegético imediatamente superior àquele em que se situa o acto narrativo produtor dessa narrativa” (GENETTE, s.d., p. 227). Assim, o ato do “relator” indeterminado do discurso de Prudencinho situa-se em um nível extradiegético. O relato de Prudencinho, por sua vez, se situa em um “nível diegético imediatamente superior àquele em que se situa o acto narrativo produtor dessa narrativa”, ou seja, o nível em que se encontra a “transcrição” das palavras de Prudencinho. Podem-se encontrar informações apenas acerca do nível narrativo em que se encontra a narração de Prudencinho, pois não há marcas além do discurso dele que permitam fazer mais inferências.

Uma das inferências que pode ser feita a partir de suas palavras é a função desempenhada por seu discurso. Tem-se, por exemplo, na desconstrução das acusações uma tentativa artilosa de persuasão por parte do narrador. Nessa atitude persuasiva, ele organiza sua fala com o intuito de apontar, por exemplo, as falhas de caráter alheias, para se isentar de culpa.

Podem ser considerados, para entender essa atitude persuasiva no conto e como guia teórico, os pressupostos da técnica retórica de Aristóteles. Nessa técnica, são considerados o *ethos*, que se relaciona às formas de agir e reagir do orador, o *pathos*, o qual se relaciona com “a emoção do auditório”, e o *logos*, “a argumentação” (SOUSA, s.d., p. 11).

Américo de Sousa (s.d., p. 11), ao apresentar a retórica de Aristóteles, comenta que “o caráter do orador é fundamental”, uma vez que esse *ethos* pode predispor à persuasão quando o locutário sente confiança no emissor da mensagem. Sousa (s.d., p. 11) sugere não se tratar de um caráter real, mas da “impressão” dada pelo “orador” de si mesmo “mediante o seu discurso”.

No caso do conto em estudo, o narrador, num primeiro momento, deve convencer seu interlocutor de que é um injustiçado. Para isso, o narrador mostra-se como um homem simples, do sertão, que, além de guia de cego por ofício, do qual “meio entende e gosta”, qualifica a si mesmo

com características negativas: “eu assim, calungado, corcundado, cabeçudão” (14); “Eu, bêbedo e franzino, ananho⁵” (ROSA, 1968, p. 15).

A própria oposição de espaços pode ser entendida como uma forma de reafirmar simplicidades. No conto, o narrador se encontra em um lugarejo no qual chegou há alguns meses com o cego Seô Tomé: “Aqui paramos, os meses” (ROSA, 1968, p.13). Nesse mesmo local ocorreram os fatos por ele narrados. As caracterizações espaciais dadas por ele são vagas: só se pode notar com clareza a oposição existente entre o “lá⁶”, da cidade grande – para onde irá –, e o “aqui⁷”, do espaço do sertão – que era percorrido por ele juntamente com o cego falecido.

Encontra-se, aliás, praticamente em toda obra de Rosa, com algumas exceções, este espaço do sertão como cenário de suas narrativas. Tal característica certamente contribuiu para a denominação “regionalista” de sua obra. Walnice Nogueira Galvão redimensiona tal classificação ao posicionar a obra do autor simultaneamente em duas vertentes predominantes no panorama ficcional brasileiro da época: “o regionalismo e a reação espiritualista” (GALVÃO, 2000, p. 8). A autora considera a obra de Guimarães Rosa como:

[...] uma síntese feliz das duas vertentes. Como os regionalistas, volta-se para os interiores do país, pondo em cena personagens plebeias e “típicas”, a exemplo dos jagunços sertanejos [...] Porém, como os autores da reação espiritualista, descortinando largo sopro metafísico, costeando o sobrenatural, em demanda da transcendência. (GALVÃO, 2000, p. 8)

Como comentado anteriormente, o interlocutor a quem Prudenciniano dirige sua palavra é o Seô Desconhecido, provável delegado, como se infere da seguinte interpelação do narrador: “Delegado segure a alma do meu seô Tomé cego, se fôr capaz!” (ROSA, 1968, p. 13). Não se pode, contudo, afirmar terminantemente a profissão do narratário, por não haver nenhuma outra menção mais clara que permita concluir isso. Esse Seô Desconhecido se coloca em posição de ouvinte, permanecendo mudo diante de Prudenciniano, como ele mesmo comenta: “O senhor não diz nada” (ROSA, 1968, p. 15). Desta forma se constitui a situação dialógica do conto, ou melhor, pseudodialógica, pois somente Prudenciniano tem a palavra.

⁵ De acordo com Nilce Sant’Anna Martins, n’*O Léxico de Guimarães Rosa*, esta palavra significa “anão, ananicado” (MARTINS, 2001, p. 30).

⁶ “Cidade grande, o povo lá é infinito” (ROSA, 1968, p. 16).

⁷ “Deandávamos, lugar a lugar, sem prevenir que já se estava no vir para aqui” (ROSA, 1968, p. 13).

Nota-se essa situação conversacional, primeiramente, pelo sinal de travessão que precede a fala do narrador. É interessante mencionar que este é o único conto do livro principiado com travessão, como transcrição do discurso direto, marca da oralidade, assim como no início do *Grande sertão*: “- Nonada. Tiros que o senhor ouviu foram de briga de homem não, Deus esteja” (ROSA, 2001, p. 23). No conto, o turno de fala do narrador se mantém até o seu término, marcando a permanência e exclusividade do registro de sua fala. Entendemos aqui por turno de fala a definição encontrada em Dominique Maingueneau: “É uma das noções essenciais da análise conversacional, uma vez que todo diálogo se apresenta como uma alternância de tomadas de palavras dos interlocutores” (MAINGUENEAU, 1998, p. 148).

A situação dialógica se inicia com a repetição de uma hipotética pergunta feita pelo Seô Desconhecido, que o narrador reitera, como a pedir confirmação: “- E o senhor quer me levar, distante, às cidades?” (ROSA, 1968, p. 13). Pode-se entender que nessas interpelações o narrador intenta se dirigir ao *pathos*, isto é, procura gerar emoção no interlocutor. De acordo com Sousa (s.d.), agir sobre o *pathos* do interlocutor torna-se importante para que se aceite ou se recuse o que está sendo defendido: “Se o orador suscita nos juízes sentimentos de alegria ou tristeza, amor ou ódio, compaixão ou irritação, estes poderão decidir num sentido ou no outro” (SOUSA, s.d., p. 11).

Prudenciniano, que não responde imediatamente a esta pergunta, trata antes de contar a sua versão das possíveis causas da morte do cego Seô Tomé, contextualizando a situação que precedeu a fatalidade, tentando afastar, com isso, a acusação que recai sobre si: “- E o senhor quer me levar, distantes, às cidades? Delongo. Tudo, para mim, é viagem de volta” (ROSA, 1968, p. 13).

O seu ato de “delongar”, que, de acordo com *O Léxico de Guimarães Rosa*, significa “demorar, retardar” (MARTINS, 2001, p. 152), constitui a maior parte do relato. Esta ação consiste na contextualização e explicação dos fatos que precederam a morte do cego. A resposta à pergunta do delegado vai ser dada apenas ao final do relato. O trecho que se segue também é exemplar da decisão tomada por Prudenciniano de retardar o relato:

Decido? Divulgo: que as coisas começam deveras é por detrás, do que há, recurso; quando no remate acontecem, estão já desaparecidas. Suspiros. Declaro, agora, defino. O senhor não me perguntou nada. Só dou resposta é ao que ninguém me perguntou. (ROSA, 1968, p. 13)

Vê-se apenas no penúltimo parágrafo do conto o guia de cego manifestar sua decisão de acompanhar o Seô Desconhecido: “Decido. Pergunto por onde ando. *Aceito*, bem procedidamente, no devagar de ir longe” (ROSA, 1968, p. 16, *grifo nosso*). Por fim, consente com o convite, mas com a condição de ir fazer o que lhe apraz: “Vou, para guia de cegos, servo de dono cego, vagavaz, habitual no diferente, com o senhor, Seô Desconhecido” (ROSA, 1968, p. 16).

O referido relato que Prudencinho faz ao delegado consiste na narração dos fatos concernentes à sua chegada com o cego no lugar, seguida da caracterização do cego, e das demais personagens (Sa Justa e seu marido). Na sequência, aponta as possíveis causas da morte do cego, afastando de si as culpas. O narrador apresenta as personagens sempre destacando aspectos desmedidos e negativos de cada uma delas. Tem-se, por exemplo, a descrição do cego como luxurioso, que se “soberbava” por conta das mulheres que dele gostavam: “Mulheres dôidas por êle, feito Jesus por ter barba. Mas êle me perguntava, antes. – ‘*É bonita?*’ Eu informava que sendo [...] Seô Tomé se soberbava, lavava com sabão o corpo, pedia roupas de esmola” (ROSA, 1968, p. 13), enquanto o narrador “bebia” (ROSA, 1968, p. 13).

Sa Justa, moradora do lugarejo, casada e infeliz com o marido que “desgostava dela” (ROSA, 1968, p. 14), vê o cego e o deseja. Mas o cego, que só gostava de mulheres bonitas, iria provavelmente rejeitá-la, por sua feiura, se Prudencinho revelasse a sua verdadeira aparência. A mulher pede então, de joelhos, a Prudencinho para mentir ao cego. Seô Tomé é enganado e passa a se encontrar com Sa Justa. Prudencinho pelos seus serviços de alcoviteiro ganhava a “fêria”, “cachaças” e “comida” (ROSA, 1968, p. 14).

O marido de Sa Justa, por seu turno, é descrito como “druxo⁸ homem” (ROSA, 1968, p. 14), que bebia com Prudencinho, desejando, com o auxílio deste, roubar o dinheiro da sacola do cego. O narrador em meio a tais companhias reclama da sua posição: “Eu, bêbedo e franzino, ananho, tenho de emendar a doideira e cegueira de todos?” (ROSA, 1968, p. 15), destacando-se, dessa forma, das pessoas do seu convívio por ser sempre o mediador entre tanta “doideira e cegueira de todos”, ou como ele mesmo afirma: “Todos tendo precisão de mim, nos intervalos” (ROSA, 1968, p. 14). Nota-se que nessas caracterizações há oposições entre narrador e outros personagens

⁸ De acordo com verbete d’*O Léxico de Guimarães Rosa*: “F. possivelmente extraída de *esdrúxulo*, ‘esquisito’, ‘excêntrico’; o que está de acordo com *estrambolias*. Percebe-se associação com *bruxo*” (MARTINS, 2001, p. 177).

como se houvesse a intenção de despertar empatia para um lado, no caso, para o lado de Prudencinhanho.

Depois de ilustrar as faltas de seus companheiros, ele passa a enumerar possibilidades para a morte do cego, afastando de si as acusações, manuseando o *logos*. Segundo a argumentação do guia a morte poderia ter ocorrido devido:

1. a uma fatalidade, um acidente: “Não pode ter sido só azares, cafifa? De ir solitário bravear, ciumento, boi em bufo, resvalou...” (ROSA, 1968, p. 15);

2. ao marido desejoso de roubar e se vingar do adultério: “Ou o marido, ardido por matar e roubar – empuxou o outro abaixo no buracão – seu propósito?” (ROSA, 1968, p. 15);

3. ao suicídio por insatisfação do cego: “Entrevedo que ela era real de má-figura, êle não pode, desiludido em dor, ter mesmo suicidado, em despenho?” (ROSA, 1968, p. 15) e

4. ao temor da mulher ser descoberta em sua mentira sobre a sua aparência física: “Ou, ela, visse que êle ia ver, havia de mais primeiro querer destruir o assombroso, empurrar o qual, de pirambeira – o visionável!” (ROSA, 1968, p. 15).

O narrador finaliza estas possibilidades justificando seu desconhecimento por estar bêbado no momento fatal: “Se na hora eu estava embriagado, bêbedo, quando êle se despencou, que é que sei? Não me entendam! Deus vê. Deus atonta e mata. A gente espera é o resto da vida” (ROSA, 1968, p. 15). Assim, acaba por responsabilizar, astutamente, inclusive, a “providência divina”, que poderia ter punido, com a morte, a luxúria do cego que “se soberbava” (ROSA, 1968, p. 13).

Nesse seu discurso estruturado com o objetivo de apontar defeitos de outrem, entretanto, mostram-se algumas ambiguidades. Exemplo disso pode ser notado em relação ao emprego de várias expressões que tomam mais de um sentido, como se depreende das seguintes passagens: “as coisas começam deveras é por detrás, do que há” (ROSA, 1968, p. 13); “só dou resposta é ao que ninguém me perguntou” (ROSA, 1968, p. 13); “Povo sabe as ignorâncias” (ROSA, 1968, p. 14); “O pior cego é o que quer ver”, (ROSA, 1968, p. 15); “A mulher esteja quase grávida” (ROSA, 1968, p. 15); “Agora o cego não enxerga mais” (ROSA, 1968, p. 16); “Dou de xingar o meu falecido, quando as saudades me dão” (ROSA, 1968, p. 16). Esta última expressão citada é exemplar da ambiguidade mencionada acima, pois demonstra, na relação de Prudencinhanho com o cego, a simultaneidade de caracteres conflitantes. Isso cria na expressão um significado “terceiro” destoando dos significados dos elementos que a compõem (xingar + saudades), visto que o

sentimento nostálgico (“saudades que me dão”) que se manifesta por entes queridos está unido à descompostura do insulto (“dou de xingar”), que é empregada para se destratar alguém.

O modo pelo qual ele qualifica os outros e a si mesmo segue processo semelhante, no qual despontam incertezas em suas palavras. Prudencinhano une aos suspeitos o adjetivo “terrível”, termo que serve para designar algo “que produz resultados funestos” (FERREIRA, 1999, p. 1951). Primeiramente, ele afirma ser “A mulher, *terrível*” (ROSA, 1968, p. 13, *grifo nosso*), depois estende a qualificação: “O marido, *terrível*, supliquento, diz que eu é que fui o barregão... *Terríveis*, os outros, me ameaçam, às injúrias” (ROSA, 1968, p. 15, *grifos nossos*), sendo que, por fim, afirma ao interlocutor: “Temo que eu é que seja *terrível*” (ROSA, 1968, p. 16, *grifo nosso*), colocando-se contraditoriamente ao lado dos outros suspeitos.

O narrador possui em si características que o colocam em posição de “herói” singular. Ao mesmo tempo em que se descreve fisicamente como “defeituoso feioso” (14), além de “passado já da idade de guiar cego” (ROSA, 1968, p. 14), nota-se que ele possui, por outro lado, uma competência discursiva exemplar, pois mesmo sem ser perguntado trata de afastar de si qualquer suspeita diante do seu ouvinte.

Como visto no início deste artigo, não raro os heróis de Guimarães Rosa são seres frequentadores das margens. O herói de “Antiperipleia”, Prudencinhano, a começar pela sua caracterização física e social, caracteriza-se como antítese do herói tradicional, como servem de exemplo os heróis das epopeias clássicas, que eram os representantes máximos da raça. Por outro lado, Prudencinhano, que carrega em si a ambivalência, se aproxima desta modalidade de heróis no que tange ao uso da linguagem, pois é ela seu instrumento, manejado com precisão, com a qual demonstra astúcia⁹ ao tentar persuadir seu interlocutor, pessoa de autoridade. Utiliza para isso manifestações imprecisas, ambíguas para pôr seu plano em ação.

Esta ambiguidade presente em seu discurso se transfere inclusive para o próprio nome de Prudencinhano que traz em si a sugestão da fusão de características dúbias. Prudencinhano é o prudente ananho, tem em si características positivas, como a “prudência”, e negativas, como o aspecto “ananho” (ROSA, 1968, p. 15). Enquanto o substantivo *prudência* é “qualidade de quem age com moderação” (FERREIRA, 1999, p. 1658), o substantivo *anão* traz denotações

⁹ Astúcia que é característica dos heróis épicos. Prudencinhano a possui assim como Ulisses que se livra do Ciclope gigantesco, com palavras arditas.

depreciativas de indivíduo raquítico, mirrado; e figurativamente designa “pessoa de pouca inteligência e/ou cultura.” (FERREIRA, 1999, p. 132).

Com a personagem Seô Tomé temos algo semelhante, pois descrito de maneira igualmente dúplice, o cego é o que mais adivinha: “Puxar cego é feito tirar um condenado, o de nenhum poder, mas *que adivinha mais do que a gente*¹⁰” (ROSA, 1968, p. 14, *grifo nosso*). Podemos aqui remeter esta personagem à figura de Tirésias, o cego adivinho que figurava em escritos da Grécia antiga, que, mesmo completamente privado da visão “dos olhos”, possui o dom de outra forma de visão: a previsão. Tanto lá como aqui o ser que não enxerga é qualificado como “o que mais vê”.

Por sua vez, a personagem Sa Justa traz em seu nome os atributos do justo: “imparcial, reto, íntegro, exato”, e, no entanto, mente para conseguir o seu objetivo de se encontrar escondida com o cego Seô Tomé:

A mulher viu o cego, com modos de não-digas, com tôda a fôrça guardada. Essa era a diversa, muito fulana: feia, feia apesar dos podêres de Deus. Mas queria, fatal. Ajoelhou para me pedir, para eu ao meu Seô Cego mentir. Procedi. – *Esta é bonita, a mais!* – a êle afirmei, meus créditos. (ROSA, 1968, p. 14)

Sa Justa se caracteriza pelo ludíbrio, pela mentira, pois é insincera não só com seu marido, mas também com o amante. Constata-se, pois, que as personagens, tanto na descrição pelo relato do narrador quanto pela sugestão de seus nomes, trazem em si a imprecisão e ambiguidade notadas na pessoa do narrador e em seu discurso.

A respeito da pertinência dos nomes empregados por Rosa em suas criações literárias, Afrânio Coutinho tece o seguinte comentário:

Sente-se que têm um significado muito grande nas histórias, e que não resultam de escolhas arbitrárias, ao contrário, *fazem parte integrante de seu sentido estético*, em que significante e significado se encontram para emprestar-lhes valor de sinal. (COUTINHO, 1991, p. 292, *grifo nosso*)

A criação ficcional do autor, com a qual o leitor entra em contato pela forma concreta do discurso do narrador, é composta por elementos múltiplos. Incluem-se na criação a caracterização

¹⁰ Enquanto o guia Prudencinhano “vê”, Seô Tomé “adivinha”.

das personagens, incluindo a escolha de seus nomes, que, de acordo com Afrânio Coutinho, é parte integrante do seu sentido estético, por isso é fator relevante.

Com relação à estrutura que o narrador dá ao seu relato, pode-se notar que o começo está estreitamente ligado ao fim. Como foi visto anteriormente, o ato da enunciação do começo do conto, que ocorre logo após a pergunta do narratário, é retomada ao fim, quando Prudencinho decide acompanhá-lo, sendo todo o enunciado o ato narrativo que busca livrá-lo da acusação. A estrutura desse conto se assemelha, deste modo, à estrutura de *Tutameia* como um todo. Observando o livro de forma integral, pode-se relacionar o conto “Antiperipleia” tematicamente, além do conto “– Uai, eu?”, com a última narrativa do livro: “Zingaresca”. Neste último conto da obra, tem-se a presença de personagem, guia de cego, que está de volta ao sertão, acompanhando um cego, e trazendo consigo uma acusação de assassinato:

[...] vinham lá aquêles dois: o cego, pernas estreitas de andar, com uma cruz grande às costas; o guia – rebuço de menino corcunda, feio como um caju e sua castanha. – *Menino é a mãe!* – êle contestou, era muito representado. Era o anão Dininhão. Retornava para sertões, comum que o dinheiro corre é nas cidades? Dizendo que por vontade própria o cego carregava a cruz: *Penitências nossas...* – se assoviava. – *Pois dizem que matei um homem, precipitado...* – ora, ô. *Êle? porque cego nasceu, com culpas encarnadas.* (ROSA, 1968, p. 189-190)

Compare-se esta passagem ao trecho de “Antiperipleia” em que Prudencinho, também “muito representado” e eloquente diz: “Deandávamos, lugar a lugar, sem prevenir que já se estava no vir para aqui. *Tenho culpas retapadas.* A gente na rua, puxando cego, concerne que nem se avançar navegando – ao contrário de todos” (ROSA, 1968, p. 13, *grifo nosso*). Assim, relacionando estrutura e tema, tem-se o fim da obra que remete, novamente, ao seu início, constituindo uma forma cíclica.

O sumário colocado novamente ao final da obra, como um “índice de releitura”, reitera este aspecto cíclico da obra ao sugerir, ao término da leitura, sempre uma nova releitura. De modo semelhante, a leitura de “Antiperipleia” envia o leitor do último parágrafo à pergunta mencionada anteriormente no primeiro¹¹. Nota-se, pois, que a estrutura narrativa deste primeiro conto, em que o princípio retoma o encerramento, se transfere para a obra como um todo, confirmando a ideia de unidade que o autor legava a esta sua última obra publicada em vida.

¹¹ A afirmação de Prudencinho de que “Tudo, para mim, é viagem de volta” (ROSA, 1968, p. 13) torna-se aqui sugestiva.

O depoimento de Paulo Rónai sobre *Tutameia* revela tal característica unitária que o autor reconhecia em sua obra, transcrita aqui:

[Guimarães Rosa] me segredou que dava a maior importância a este livro, surgido em seu espírito com um todo perfeito não obstante o que contos necessariamente tivessem de fragmentário. Entre estes havia inter-relações as mais substanciais, as palavras eram todas medidas e pesadas, postas no seu exato lugar, não se podendo suprimir ou alterar mais de duas ou três em todo o livro sem desequilibrar o conjunto. (RÓNAI apud COUTINHO, 1991, p. 528)

Retoma-se aqui, por fim, o aspecto coeso da construção de “Antiperipleia”, que se mencionou. O conto, embora construído a partir de um discurso que permite interpretações diversas, mantém em si o aspecto persuasivo adotado por Prudenciniano como ponto de partida para seu relato. Convém lembrar que nesse discurso ele leva em conta a instância receptora do diálogo, que pode tanto ser a ameaça da autoridade do “delegado” Seô Desconhecido, como a oportunidade de sua saída do sertão para as cidades, para percorrer outros novos caminhos. Tendo isso em vista, ele parte, então, para o levantamento das possibilidades do assassinato, criando novas suspeitas, que, se não auxiliam na solução do caso, pelo menos levantam várias outras possibilidades. Com isso, almeja afastar de si a má-fama que o povo do lugarejo lhe concede e, por meio de um discurso ardiloso, livrar-se das acusações de homicídio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1979.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno** – ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: _____. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 7-22.

COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). **Guimarães Rosa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira – Brasília: INL, 1991. (Col. Fortuna Crítica, 6).

CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem”. In: _____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/Ed 34, 2002. p. 77-92.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **Guimarães Rosa**. São Paulo: Publifolha, 2000.

GENETTE, Gérard. **O Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, s.d.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **O léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PACHECO, Ana Paula. "História, psique e metalinguagem em Guimarães Rosa". In: **CULT** – Revista Brasileira de Literatura. Ano IV, nº 43, São Paulo: Lemos Editorial, fevereiro/2001. p. 42-47.

RIEDEL, Dirce Côrtes. **Meias verdades no romance**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Tutaméia** – terceiras estórias. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1968.

SILVA, Alexandre Vilas Boas da. **Narradores autodiegéticos presentes em Tutaméia** - terceiras estórias, de João Guimarães Rosa. Londrina, 2005. 117 f + anexos no final da obra. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Literários) - Universidade Estadual de Londrina.

SOUSA, Américo de. **A persuasão**: estratégias de comunicação influente. Covilhã: Universidade da Beira Interior, s.d. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-americo-persuasao-0.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

[Recebido: 04 out. 2015 – Aceito: 07 nov. 2015]

CONTORNOS DAS IMAGENS INFANTIS NAS MEMÓRIAS DE PEDRO NAVA

Maria Alice Ribeiro Gabriel¹
Luciane Alves Santos²

RESUMO: A memorialística tradicional separou a infância da idade adulta. Sem uma ordem cronológica exata, através de uma coleção de anedotas familiares, casos e narrativas pessoais, Pedro Nava descreve com estilo persuasivo e poético episódios da meninice em *Bau de Ossos* (1972). Testemunhos como textos memorialistas são típicos nas histórias coletadas da cultura popular. Alguns parentes e amigos de Nava tornam-se narradores potenciais que o recordam de sua história e de suas memórias de infância. A estrutura dessas narrativas introduz elementos do conto de fadas, do conto popular e dos mitos interseccionados com a História. Este ensaio examina o papel das narrativas populares como componente essencial na construção das lembranças de infância de Nava. A análise adota as perspectivas teóricas do psicólogo Bruno Bettelheim e dos filósofos Gaston Bachelard, Walter Benjamin e Paul Ricoeur.

Palavras-chave: Pedro Nava. Infância. Memorialística.

ABSTRACT: The traditional writing of memories separated childhood and adulthood. Without an exact chronological order, Pedro Nava describes episodes of his childhood in *Bau de Ossos* (*Trunk of Bones*, 1972) through a collection of family anecdotes, short stories and personal narratives recounted with a persuasive and poetical style. Testimonies as *memorialistic* writings are typical in the stories collected in popular culture. Some Nava's relatives and friends become potential narrators that reminds him of his story and childhood memories. The structure of these narratives introduces elements of fairy tales, folktales and myths intersect with History. This essay examines the role of popular narratives as an essential component for reconstruction of Nava's childhood memories. The analysis adopts the theoretical perspectives of the psychologist Bruno Bettelheim, and the philosophers Gaston Bachelard, Walter Benjamin and Paul Ricoeur.

Keywords: Pedro Nava. Childhood. Memorialistic writings.

1 Memórias e representações literárias da infância

Como a memorialística brasileira dos séculos XIX e XX representou a infância? Durante os últimos dois séculos, alguns memorialistas tiveram uma vocação particular para revelar suas

¹ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Museu da Tolerância de São Paulo - Departamento de pesquisa e documentação. Pesquisadora vinculada ao grupo Variações do Insólito: do mito clássico à modernidade. UFPB/CNPq. E-mail: rgabriel1935@gmail.com.

² Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Letras (campus IV) da Universidade Federal da Paraíba. Líder do grupo de pesquisas Variações do Insólito: do mito clássico à modernidade. UFPB/CNPq. E-mail: luciane45@gmail.com

impressões da infância, da cultura e dos costumes. E, mais tarde, compartilhar seu arrebatamento ou até mesmo angústia em relação a essas impressões, como Raul Pompéia em *O Ateneu* (1888), Viriato Correia em *Cazuza* (1938), Helena Morley em *Minha Vida de Menina* (1942), José Lins do Rêgo em *Menino de engenho* (1932), *Doidinho* (1933) e *Meus Verdes Anos* (1966); Luís da Câmara Cascudo em *Jangada: uma pesquisa etnográfica* (1957) e Maria José Dupré em *Os Caminhos* (1969).

Efetivamente, a literatura já expôs o mundo da criança tanto de forma idealizada, quanto com estereótipos e preconceitos. Na Europa do século XIX, Leon Tolstói abre suas memórias de *Infância* (1852) contando suas experiências no âmbito social, o que evoca, quase de imediato, o “Conto de escola”, de Machado de Assis; enquanto o testemunho de Marcel Proust, *No caminho de Swann* (1913), descreve, no âmbito pessoal, a experiência dos temores noturnos, notavelmente, os do abandono e da ausência da presença materna. Já a trilogia de Henri Bosco sobre suas lembranças de menino – *Le chemin de Monclar* (1962), *Le Jardin des Trinitaires* (1966) e *Mon Compagnon de songes* (1967) – é uma justaposição de autobiografia e ficção, em um metadiscorso criador de uma poética da infância, da imaginação e da memória.

As *Confissões* (397) de Santo Agostinho, a *Infância em Berlim por volta de 1900* (1950) de Walter Benjamin e *As palavras* (1964) de Jean Paul Sartre analisam a infância com infinita riqueza. A descoberta do outro, a expansão do imaginário, a revelação das facetas insuspeitadas da própria identidade são itens comumente problematizados pelos memorialistas, além de questões como: o que resta das recordações de infância no adulto ou na senilidade? Onde estão realmente retidas essas memórias? Mais tarde, quais delas são associadas à vida adulta? De que maneira o tempo da infância inscreve-se no campo da memória? Uma história ou um mito, significativos em certo período, pode estimular ou transformar essas recordações?

A historiadora Mary Del Priore, prefaciando *História das crianças no Brasil* (1999), comenta a restrição de fontes para o pesquisador da infância no país e sugere a memorialística como uma possibilidade para a investigação dessa lacuna:

Outro problema para o estudioso da criança brasileira: para cruzarmos com tais representações teríamos restos do que foi a infância no passado? Será que o clima dos trópicos deixou sobreviver os restos materiais destas pequenas vidas, tais como berços, brinquedos, roupas, ou essas ausências apenas confirmam o quão fugaz é a passagem entre o tempo da infância e aquele do mundo adulto? Diferentemente de europeus ou americanos cujas culturas produziram, desde as épocas mais remotas, imagens, objetos e representações que nos contam sobre a infância, no Brasil temos que estar alertas a outro tipo de fonte para

responder a essas questões. São, todavia, sensíveis memorialistas como Pedro Nava, capazes de fazer reviver em seus textos, as cores, sons e cheiros do passado, que sugerem ao historiador um programa de pesquisas capaz de orientá-lo na busca do que tenha sido, para muitas crianças anônimas, ser simplesmente criança num país marcado por diferenças regionais e diferenças de condição social, mas vincado, igualmente, por uma identidade dada pela pobreza material que atingia ricos e pobres, escravos e livres. (PRIORE, 1999, p. 15-6)

Argumento semelhante verifica-se na “Introdução à segunda edição” de *Sobrados e Mucambos* (1936), em que Gilberto Freyre discute os critérios “de reconstituição e de interpretação” do passado, ou seja, os critérios voltados ao estudo da história da sociedade brasileira, a “sociedade patriarcal”. Freyre (1996, p. LXIX) sugere “estudá-la dentro dos seus principais contrastes de tipos (...) principais reflexos de tipos e estilos diversos de vida e de cultura tanto quanto expressões e, ao mesmo tempo, condições, da convivência, da interpenetração e até da sintetização de valores”. Freyre propõe que se avalie não somente a oposição dos contrastes, mas as diferentes “expressões” ou possibilidades de amálgama entre esses contrastes:

Pois dentro desse sistema muita comunicação houve entre casas-grandes e senzalas, entre sobrados e mucambos e não apenas separação ou diferenciação. Síntese e não apenas antíteses. Complementação afetiva e não apenas diversificação economicamente antagônica. (FREYRE, 1996, p. LXIX)

Na autobiografia de João Daudt de Oliveira, “rio-grandense-do-sul descendente de alemão, falecido em idade avançadíssima”, constam episódios de infância e “relações de menino com bá”, idênticos às experiências de meninice do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais ou do Norte, nas zonas mais caracteristicamente patriarcais: “experiências recordadas noutras autobiografias ou biografias do século XIX como a de Cristiano Ottoni, a do Barão de Goiana, a de Veridiana Prado, a de Paulino de Sousa, a de Félix Cavalcanti de Albuquerque” (FREYRE, 1996, p. LXXXIV).

Segundo Paul Ricouer explanou em *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000), nas novelas de cavalaria – poemas em linguagem popular – a ficção permeia a imagem do mundo e o fantástico captura, além do pitoresco, a poesia da vida. A narrativa unida à tradição, à lenda, ao folclore e, finalmente, ao mito, assevera Ricouer (2004, p. 239), antes do desenvolvimento da narratologia nas esferas da linguística e da semiótica, era considerada uma forma de expressão menos elaborada que a poesia. A narrativa autobiográfica absorve as memórias individuais e a memória histórica,

que se dissolve na memória coletiva. Esta é enriquecida por contribuições e trocas incessantes, com variações no tempo que abrangem diferentes mentalidades (RICOEUR, 2004, p. 397).

Tal enriquecimento, explica Gaston Bachelard em sua *Poética do Espaço* (1993, p. 34), é efetivado pela imaginação: “A imaginação grava-se em nossa memória”. Uma simbologia própria do inconsciente pode atribuir significado a um fato, emprestando-lhe novas imagens: “Elas aprofundam lembranças vividas, deslocam recordações vividas, para se tornarem lembranças da imaginação” (BACHELARD, 1993, p. 34).

Bachelard analisa como o texto poético mantém ligações complexas e fecundas com outros discursos. Walter Benjamim (1994, p. 199) alude a essa questão em *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov* (1936), definindo a tradição oral, que nutre os contos de fadas e as lendas, como “patrimônio da poesia épica”. Em *Baú de Ossos*, primeiro volume das memórias de Pedro Nava, lançado em 1972, tais formas de prosa, provenientes da oralidade, combinam-se à narrativa de reconstituição histórica do passado. Assim, a proposta deste ensaio é refletir sobre a influência da cultura popular em algumas recordações de infância do texto memorialista de Nava.

2 Representações da tradição popular nas memórias de Pedro Nava

A partir do século XIX, folcloristas, linguistas, psicanalistas e sociólogos definiram uma tipologia através da estrutura dos contos populares, considerando a variedade de suas possibilidades simbólicas. A esse respeito, em *Fairy Tales and the Art of Subversion* (2006), Jack David Zipes (2006, p. 139) avalia como os estudos de Antti Aarne, Vladimir Propp, Stith Thompson, Carl Gustav Jung, Charlotte Bühler, Josephine Bilz, Hans Hr. Busse, Erwin Müller e Wilhelm Ledermann, dentre outros, contribuiriam para esclarecer o valor dos contos populares no desenvolvimento da personalidade da criança e a forma como ela apropria-se dessas histórias para defender suas virtudes no processo de socialização. *A psicanálise dos contos de fadas* (1976), obra do psicólogo Bruno Bettelheim, analisa a forma e as finalidades com que os relatos de referência são adaptados, expurgados, selecionados e transformados pela criança:

Através da maior parte da história da humanidade, a vida intelectual de uma criança, fora das experiências imediatas dentro da família, dependeu das estórias míticas e religiosas e dos contos de fadas. Esta literatura tradicional alimentava a imaginação e estimulava as fantasias. Simultaneamente, como estas estórias respondiam às questões mais importantes da criança, eram um agente importante de sua socialização. Os mitos e as lendas religiosas mais intimamente relacionadas ofereciam um material a partir do qual as crianças formavam

os conceitos de origem e propósito do mundo, e dos ideais sociais que a criança podia buscar como padrão. (BETTELHEIM, 2002, p. 23)

Como a questão da identidade familiar inscreve-se nessas histórias? A mitologia familiar pode ser recontada e transmitida em nome de um “padrão”, de um valor de teor moral, religioso ou social, mas, sobretudo, para construir a imagem que se deseja projetar socialmente. Essas histórias, geração após geração, seguem definindo um personagem ou uma lenda sobre ele. O segredo em torno de sua memória pode passar ao primeiro plano da narrativa e ser tematizado de inúmeras formas na constelação familiar. Um exemplo é o caso descrito por Nava (1974, p. 53), em relação ao silêncio sobre um parente de reputação duvidosa. O assunto foi mencionado na presença de seu avô homônimo, recém-casado, para “humilhação profunda” de sua avó, “vendo desvendar aquela vergonhosa história de sua gente diante do marido”, fato que ocorreu

[...] quando a Irifila veio se chegando em roscas moles que de repente enlaçaram o marido-Laocoonte e estalaram-lhe os ossos com o arrocho da pergunta terrível: “Lequinho, você já explicou a Pedro Nava de que quartel de sua família saiu o tio negreiro?” (...) A história desse bandido familiar era assunto tabu. Tão tabu que eu que a ouvi, em 1922, de minha avó Nanoca, só pude colher o que ela adivinhara fragmentariamente do flibusteiro. (...) Sabia mal-mal da lenda cochichada desse carneiro preto que nascera, inexplicavelmente numa família de gente inimiga de brutalidades, decorosa, cheia de probidade e cultuando com esmero as virtudes civis. (NAVA, 1974, p. 52-3)

Nesse relato, as imagens mitológicas do “marido-Laocoonte” e da megera com feitiço de melusina, a “crotálica Dona Irifila”, “fera familiar, esposa-proprietária de Iclérico Narbal Pamplona – político, comendador e mártir doméstico” (NAVA, 1974, p. 29), quase se sobrepõem à daquele que “envergonhava os parentes e prometia-se às galés ou à forca do Ceará” (NAVA, 1974, p. 52). Sem totalidade objetiva, o segredo do “tio negreiro” insepulto permaneceu indecifrável: “Jamais se soube em que sertão da Guiné ele terminara azagaiado ou em que mastro de corveta inglesa ele teria sido pendurado pelo pescoço até que a morte sobreviesse” (NAVA, 1974, p. 53). O destino indeterminado desse “bandido familiar” é um convite ao devaneio e à imaginação.

Nas suas recordações de infância, Nava torna-se um narrador mais próximo da cultura popular. A exposição dos protagonistas dos episódios vividos em sua meninice faz surgir o maravilhoso e o sobrenatural, entremeados com descrições da arquitetura, vestuário, alimentação, crenças e histórias locais com os matizes do conto folclórico:

Os mesmos registros de santos enchendo as paredes para impedir os mesmos demônios e as mesmas avantesmas da noite de Minas. As visagens-lares e do teto como a do “Eu caio”. Lembram? A voz vinha do forro: Eu caio... O corajoso respondia: Então cai... O primeiro braço... Eu caio... Então cai... O outro braço. Dois. Depois o tronco, a horrenda cabeça e tudo se conjuntando num gigante que novamente se chupava para o forro, esperava um pouco e recomeçava: Eu caio... Então cai... E novamente o despencar de pernas, de braços, de tronco e cabeça – eu caio, então cai – até que os galos cantassem e que cintilasse a barra do dia. (NAVA, 1974, p. 105)

“Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão”, pontuou Benjamin (1994, p. 200) ao descrever a dimensão utilitária que os narradores natos emprestam às suas histórias. “Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida”, adverte o autor (BENJAMIN, 1994, p. 200). Nesta passagem de *Baú de Ossos*, o narrador antecipa o ensinamento para validar a autenticidade do relato, afirma a existência dos fantasmas ou aparições, define-os pelo que eles não são, e explica como devem ser afugentados:

Que engano tomar os fantasmas como ilusões dos sentidos abusados por formas indistintas... São os duendes mesmo e as aparições que, quando espantadas com o pelo-sinal e o nome da Virgem, se escondem rapidamente nas roupas penduradas no escuro, nas largas folhas brilhando ao luar ou no lampejo das águas dormentes. (NAVA, 1974, p. 105)

Para distinguir o romance das outras formas de prosa originárias da tradição oral, “contos de fadas, lendas e mesmo novelas”, Benjamin (1994, p. 201-2) argumenta que “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. No trecho abaixo, Nava vai buscar a história no patrimônio oral de sua época. A técnica narrativa para autenticar o relato e torná-lo digno de ser recontado, baseia-se na credibilidade das testemunhas-fonte, agregadas da família. A validação ocorre também pelo saber adquirido: “O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência” (BENJAMIN, 1994, p. 202-3). A história sucedeu muito distante de onde foi coletada:

O Osório era copeiro em casa de meu Pai e sua irmã Emilieta, cria de minha avó materna. Quando eram meninos, no Piauí, tinham de atravessar a mata para chegar à escola. Na hora do meio-dia (tão assombrada como a da meia-noite!), eles passavam debaixo da jaqueira que ramalhava toda no ar sem vento, estalava os galhos como braços espreguiçando e nunca deixava de perguntar: “Já vai?” Assim como quem dissesse – para quê? para onde vamos, nem precisa ir porque certo, certo, é que lá chegamos... (NAVA, 1974, p. 106-7)

Um dos motivos do declínio da arte de narrar é que “somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Nos contos folclóricos, lendas e histórias de fantasmas, a mata é o espaço privilegiado das assombrações e dos espectros. Mas nesse relato curto, a transposição do sobrenatural para uma árvore poderia ser questionada como insólita:

Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (...) O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

As histórias dos irmãos Osório e Emilieta, crianças que “tinham de atravessar a mata”, inscrevem-se em um contexto literário e social específico. Como difusão oral de um texto, os relatos sugerem uma visão particularmente viva da época; como forma literária impregnada pela dimensão oral, suas imagens recordam a história de “João e Maria”, evocando os terrores infantis da “ansiedade da separação e da ansiedade da morte”, assinalados nesse conto de fadas por Bettelheim (2002, p. 11). Nesta passagem, o testemunho do narrador é dramatizado e tende a teatralizar situação e personagens, além da presença diabólica assemelhar-se às alegorias profanas dos autos medievais:

De outra vez eles dois iam perdidos na noite, com o pai. E que frio... Num sobradão isolado, bateram. Quem é? Responderam que queriam pousada. A voz tornou, dizendo que não podia. Aí pediram, nem que fosse só um cobertor para se enrolarem e passarem o resto da noite na soleira da porta. Abriu-se a janela de cima e um bode enorme e negro atirou sobre os três uma manta roxa. Eles mal tiveram tempo de desviar e a manta bateu no chão, virou uma poça de sangue podre que a terra foi chupando devagar e que chiou como gordura fervendo quando eles fizeram o nome-do-padre. A casa desabou. (NAVA, 1974, p. 107)

Se, para Benjamin (1994, p. 204), a narrativa “é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”, a narrativa popular combina, de forma original, o maravilhoso e o verossímil. Uma galeria de seres fantásticos é apresentada em gradação, em contraste com as almas que retornam para eternizar ações correntes da vida: “contar dinheiro, tocar piano, fazer barulho na escada, coser à máquina, socar pilão” (NAVA, 1974, p. 108). Entre essas ações, “essa arte artesanal – a narrativa – como um ofício manual” (BENJAMIN, 1994, p. 204) se exprime como o polo representativo para onde todos esses seres fantásticos e almas do outro mundo convergem. No

entanto, Benjamin (1994, p. 205) observou, citando Paul Valéry, “todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava”. Através do diálogo entre dois universos culturais, o oral e o escrito, *Baú de Ossos* testa os limites da compatibilidade entre o tempo da História, o da memória e o do mito.

3 As impressões da infância e as dimensões do tempo na voz dos narradores orais

A percepção infantil do tempo não corresponde à do adulto. Nava (1974, p. 238) conecta tempo, memória e prefiguração ao descrevê-la: “Na vida ubíqua da infância, as perspectivas do tempo variavam como as do espaço e tudo ficava simultâneo, coexistente, como que superposto”. Essa situação restrita a um universo em que “o tempo não contava”, e delineada por Nava em uníssono com Valéry e Benjamin (1994, p. 206-7): “permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas”. No mito, tempo e espaço coexistem superpostos, sem a linearidade da história, mas é no tempo e no espaço da história que ele é enriquecido e renovado pelas “narrações sucessivas”.

Sobre a memória do tempo em que a criança está imersa nos primeiros anos de vida, Nava (1974, p. 233) faz a seguinte constatação: “É impossível dar uma impressão cronológica dessa fase de minha infância. Só de uma ou outra coisa ocorrida com gente grande e de que ficou memória em velhos documentos, em cartas onde a tinta se apaga”.

Junto às fontes documentais e materiais, memorialista e historiador encontram nas fontes da cultura oral ricos testemunhos na reconstituição do passado. Os narradores citados por Nava são grandes repositórios das crenças e narrativas populares. Entre eles, distingue-se Rosa de Lima Benta, “filha do Bento, negro do Bom Jesus que matara e cumpria pena” (NAVA, 1974, p. 238). Ela é, simultaneamente, narradora e personagem. Ao apresentar Rosa para o leitor, Nava segue o critério enunciado por Benjamin:

Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (...) Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata. (BENJAMIN, 1994, p. 204)

O que se depreende do meticuloso retrato de Rosa, além de sua beleza, prodigiosa memória e habilidades como narradora, é acuidade poética de sua descrição: “Entre os contornos das imagens infantis, uma me surge da casa de minha avó materna – rosa viçosa e olorosa chamada Rosa, rosa negra, Rosa de Lima Benta” (NAVA, 1974, p. 238). “Aí por volta de 1909 ou 10”, relembra Nava (1974, p. 267), não obstante as memórias sobre Rosa coincidirem com as dos anos iniciais de escola no Colégio Andrès, nem a imagem, nem a lembrança das outras crianças foi nitidamente guardada:

Minha Mãe mandava minha merenda pela Deolinda ou pela Rosa (...). Não me lembro da cara nem do nome de um só colega, de uma só colega do Andrès. Vejo-os, sem detalhe fisionômico ou contorno físico – esvanecidos no ar da sala de jantar ou no recreio, diluídos ao sol, como as figuras de confete da arquibancada do Circo de Seraut. (NAVA, 1974, p. 268-9)

“Uns fatos voltam ao sol da lembrança com a rapidez dos dias para os mundos de pequena órbita. Vivem na memória.”, explica Nava (1974, p. 244), em consonância com a hermenêutica de Bachelard (1993, p. 262): “Assim, os valores deslocam os fatos. Desde que se ama uma imagem, ela não pode mais ser a reprodução de um fato.” A lembrança de Rosa perdurou por seu valor na infância de Nava. Para Benjamin (1994, p. 209), a assimilação, individual ou coletiva, de uma história depende de como ela foi investida de significado pelo ouvinte: “a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado”. Esta é uma das funções culturais de transmissão da memória, que pode levar à formação dos mitos, apesar dos conflitos de interpretação sobre o testemunho, apropriado pela oralidade ou pela escrita.

Considerações finais

Enraizados na Antropologia, na Filosofia ou na Historiografia, os estudos sobre a memória constituem um antigo campo de pesquisa, atualmente em pleno desenvolvimento com os avanços da neurociência. Diante da heterogeneidade dos meios de investigação, uma referência à Psicologia é fundamental, como notou Ricouer (2004, p. 205). Aaron Gurevich (1992, p. 18) recorda que o historiador das mentalidades valoriza os casos em que a cultura estudada revela-se por si mesma. A investigação dos aspectos inconscientes de uma cultura pode desvendar novas facetas e significados profundos sobre ela. Esse método de estudo tem ajudado a identificar imagens culturais da infância, da morte e do espaço, como eram percebidos pelas pessoas de outro tempo.

Na memorialística de Nava detecta-se a presença da Idade Média e a da Antiguidade greco-latina, das quais as literaturas do imaginário e da cultura popular contemporânea estão impregnadas. *Baú de Ossos* permite colocar em evidência a complexidade dos jogos de citação, de reescritura, e a fecundidade dos motivos e mitos antigos na construção de universos secundários e de um retrato único da infância.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

GUREVICH, Aaron. **Historical anthropology of the middle ages**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

NAVA, Pedro da Silva. **Baú de ossos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

PRIORE, Mary Del. (Org.). Apresentação. In: **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RICOEUR, Paul. **Memory, history, forgetting**. London: The University of Chicago Press Ltda, 2004.

ZIPES, Jack David. **Fairy tales and the art of subversion**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.

[Recebido: 05 out. 2015 – Aceito: 04 nov. 2015]

A TRADIÇÃO POPULAR NORDESTINA NA OBRA AUTO DA COMPADECIDA DE ARIANO SUASSUNA

Elen Karla Sousa da Silva¹
Sebastião Marques Cardoso²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo investigar a cultura popular nordestina, em especial as marcas da tradição oral na obra Auto da Compadecida de Ariano Suassuna. Notadamente híbrido, o texto do autor se identifica majoritariamente aos espetáculos de circo e à tradição popular, por sua maneira de apresentar os acontecimentos. Nesta obra, a moral católica aparece em primeiro plano, dialogando com o estilo quinhentista português de Gil Vicente e com as tradições locais e regionalistas do folclore brasileiro. Os instrumentos culturais mais relevantes na peça são as credices e a literatura de cordel da realidade regional brasileira, mais precisamente da realidade regional nordestina. Acredita-se que as lendas, mitos, contos populares e fábulas não fazem parte apenas do exótico no mural da literatura brasileira. Indagaremos, assim, se a grandiosidade do conteúdo comunicativo que percorre a narrativa deve-se à transposição de elementos da cultura popular brasileira presentes nas diferentes personagens e descrições do texto. Para o alcance desses propósitos, utilizaremos o aporte teórico de Ortiz (1992); Cascudo (1982; 1988); Vassalo (1993), Canclini (1983); Hall (2000), Antonio Candido (2010), entre outros.

Palavras-chave: Ariano Suassuna. Cultura. Literatura Brasileira. Literatura oral.

ABSTRACT: This study aims to investigate the Northeastern popular culture, in particular the marks of oral tradition in the work of the Auto Compadecida of Ariano Suassuna. Notably hybrid, author of the text is identified mostly to circus shows and the popular tradition, on the way to present events. In this work, the Catholic moral appears in the foreground, talking with the sixteenth-century Portuguese style of Gil Vicente and local traditions and regionalist of Brazilian folklore. The most relevant cultural instruments in the play are the beliefs and string literature of the Brazilian regional realities, specifically the northeastern regional reality. It is believed that the legends, myths, folk tales and fables do not just exotic part of the wall of Brazilian literature. Indagaremos thus be the grandeur of the communicative content that runs through the narrative due to the transposable elements of Brazilian popular culture present in the different characters and text descriptions. To achieve these purposes, we use the theoretical support of Ortiz (1992); Krab (1982; 1988); Vassallo (1993), Canclini (1983); Hall (2000), Antonio Candido (2010), among others.

Keywords: Ariano Suassuna. Culture. Brazilian literature. Oral literature.

¹ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN. Pau dos Ferros –Rio Grande do Norte. E-mail: elenuema@gmail.com

² Doutor em Teoria e História Literária (UNICAMP), atualmente professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Letras Estrangeiras. E-mail: sebastiao marques@uol.com.br

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo investigar a cultura popular nordestina e a relevância do folclore para a literatura oral, permeando a religiosidade, na obra *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna (2008). Enfatizamos que o texto aproxima-se dos espetáculos circenses e da tradição popular por sua maneira de apresentar os acontecimentos.

A escolha da obra *Auto da Compadecida*, como corpus dessa pesquisa, foi motivada por ser a produção mais expressiva no conjunto da produção de Suassuna. Destacamos que a trajetória percorrida por Ariano Suassuna possui forte ligação com o Nordeste e, num contexto mais abrangente, com o popular. A intencionalidade da obra refere-se à moral católica, seguindo o estilo quinhentista português de Gil Vicente, buscando em determinadas tradições locais e regionalistas do folclore brasileiro.

Os instrumentos culturais mais relevantes no enredo são as crenças e a literatura de cordel da realidade regional brasileira, mais precisamente da realidade regional nordestina. Pesquisar e analisar o *Auto da Compadecida* é um imergir na cultura popular nordestina, seu folclore, sua nação e religiosidade.

A narrativa *Auto da Compadecida* é fundamentada em romances e narrações populares. Composta de elementos que expõem a cultura popular do homem do Nordeste, Ariano Suassuna aborda assuntos universais através de figuras populares, que mostram integralmente a figura do povo nordestino, um povo oprimido tanto por aspectos climáticos quanto sociais. O autor faz, ainda, uso do humor e da crítica ao falar sobre a realidade do homem nordestino.

1 Ariano Suassuna

Ariano Suassuna nasceu em João Pessoa, na época em que essa cidade ainda se chamava Nossa Senhora das Neves. Seu pai era João Suassuna, governador da Paraíba. Após o término do mandato, Ariano retorna com sua família para o sertão paraibano, onde tinham terras. Muda-se para Taperoá, devido ao assassinato de seu pai. É nessa cidade que o autor faz seus primeiros estudos. No ano de 1938, a família muda para Recife, onde Ariano estudou pintura e música. Ingressa na Faculdade de Direito em 1946, começando a advogar em 1952. Entretanto, abandona a carreira para se dedicar à literatura e ao magistério, atividades que exerce até sua morte em 2014.

Suas principais obras são: Romance – *Romance d’A Pedra do Reino* e o *Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta* (1971); *História d’O Rei Degolado nas Caatingas do Sertão: Ao Sol da Onça Caetana* (1976). Teatro – *Auto da Compadecida* (1959); *A Farsa da Boa Preguiça* (1960); *O Santo e a Porca* (1964).

A obra teatral de Ariano Suassuna caracteriza-se por sincretizar o teatro de origem erudita com o de origem popular, ligado mais especificamente à cultura popular nordestina, utilizando-se do seu rico folclore.

Auto da Compadecida, peça que segue o modelo vicentino, é uma comédia de caráter popular e religioso, tem como protagonistas Chicó, o mentiroso ingênuo, e João Grilo, o malandro. Metem-se numa confusão, em virtude do enterro de um cachorro, que envolverá todos os personagens da trama: o padeiro tolo, sua mulher devassa, o bispo, o padre corrupto e o sacristão. Sem contar o cangaceiro Severino, responsável pelo assassinato em massa de todos, menos Chicó, que conseguiu se safar.

Para o julgamento dos mortos aparecem o Encourado (Demônio) e Manuel (Jesus). Todos eram pecadores. Por decisão de Manuel, o bispo, o sacerdote, o sacristão, o padeiro e sua mulher são mandados para o purgatório. Os cangaceiros são enviados ao céu. Já João Grilo, muito esperto, apela para nossa Senhora da Compadecida, que lhe dá uma segunda chance e o faz reviver, para que pudesse estar ao lado de seu amigo Chicó.

Emissário das remotas narrativas, das antigas tradições, em verso ou prosa, da cultura brasileira, Suassuna apresenta em sua obra a energia dos cordéis, dos cantadores, das representações autênticas da cultura popular do Brasil.

2 Cultura Popular Nordestina

Para Suassuna, a “cultura popular” constitui-se como “tradição viva, peculiar e fecunda, [...] fonte para uma literatura erudita fundamentalmente brasileira” (SANTIAGO, 1974, p.166). Com base nesse pensamento, as narrativas, a poesia dos cantadores, os contos, os folhetos de cordel, os espetáculos populares, tais como os autos guerreiros, os bucólicos, o bumba-meu-boi corroboram o repertório das nossas “raízes tradicionais”. Estas, por conseguinte, representam um “material importante, intacto, que, concomitantemente, nos torna fiéis ao povo singular, distinto,

complexo, conflitante, e nos recoloca no criativo caminho ibérico, mouro-negro, asiático e mediterrâneo do qual somos herdeiros” (apud SANTIAGO, 1974, p. 166).

Com as afirmações acima, observamos que Suassuna compartilha a ideia de “cultura popular” como base de uma idealização romântica que tende a integrá-la à noção de nacionalidade. Esta perspectiva o aproxima em certos pontos a autores que entendem a cultura popular como sinônimo de “folclore”, isto é, como um conjunto de objetos, técnicas e concepções – nomeadamente religiosas e estéticas – denominadas como “tradicionais”. Entretanto, em artigo intitulado “O que é cultura popular” (1963), o autor distingue a “arte popular” – viva, dinâmica e influente – do “folclore”, percebido como acervo de memórias estratificadas no tempo ou arquivo nacional, utilizando a declaração de Ortiz (1992, p. 22). A esta finalidade, Suassuna é mais sucinto:

A arte popular é realizada pelo povo, para atender a sua necessidade de viver, incluindo nessa necessidade os utensílios da vida cotidiana (cerâmica, pintura, escultura e arquitetura populares) e as diversões (música, poesia, dança e teatro populares). A arte popular, aqui é a arte do povo, do ‘quarto estado’. É de notar que às vezes essa arte alcança qualidade: isso ocorre principalmente quando o ‘quarto estado’ não se encontra dissociado do resto do povo, mas praticamente exprime uma unidade nacional. (SUASSUNA apud FARIAS, 2006, p. 59)

Desta forma, percebe-se que, para Suassuna, a cultura popular manifesta-se nos objetos de uso diário e no lazer, configurando-se como a expressão do artista e do seu povo. Na esfera destas colocações, assinala que a “arte popular é a arte do povo, do ‘quarto estado’” – aquele dos pobres e analfabetos. Atrelada a esta designação está a ideologia da unidade nacional, uma constante nas formulações do autor.

3 A literatura de folhetos / popular

De acordo com Abreu (1999), a literatura de folhetos nordestinos é uma das expressões mais brasileiras, usual na região Nordeste e em regiões que acomodam os migrantes de origem nordestina. Com as grandes navegações, atracaram no Brasil trovadores e artistas populares, que expuseram em seus pertences culturais aquilo que alguns julgaram ser as origens dessa literatura.

É uma literatura ágil que alcança as mais diversas temáticas, com objetivos variados, com ampla divulgação e anuência social, tanto em meios populares quanto nas academias. O folheto é

um canal popular de cooperação na vida do país, que concede a nação discutir a realidade, expressar suas exigências e anseios.

Conforme Zumthor (2000) embora sejam impressos, os folhetos designam-se por sua tradição oral, seus vestígios de oralidade e pela razão de serem produzidos para serem proferidos, lidos ou declamados, cantados em voz alta para um enorme número de indivíduos, mesmo o iletrado, os ignorantes, aspectos comuns às culturas que priorizam a oralidade.

No Brasil, o texto literário “popular” escrito em verso foi por muito tempo, mal entendido e recebido, descartado das pesquisas oficiais literárias, mantendo-se em ignorância por extenso período. Como primordial justificativa da lentidão no reconhecimento e na inclusão dessa particularidade literária nos estudos formais estão certas questões históricas como a introdução morosa da imprensa no país. A abertura dessa manifestação literária remonta por volta do século XIX e dispõe atualmente de uma ampla produção de folhetos e autores que compõem um cenário das inspirações dessa poética popular em nossa cultura.

Por meio de um detalhado levantamento do percurso histórico do cordel português, para Márcia Abreu, há ausência de unidade dessa produção, que compreende textos em verso, em prosa, gêneros diversos, produzidos e utilizados por classes amplas da população, não apenas as populares. Evidencia ainda que a provável característica de homogeneidade dessa produção não engloba o texto, nem os autores e nem mesmo o leitor, apenas a materialidade do cordel, sua aparência e seu preço (ABREU, 1999).

A literatura popular nordestina possui um corpus característico, não pelo modelo gráfico dos folhetos, mas, sobretudo, por sua particularidade de gênero literário edificado na oralidade associada à memória. A fundamental característica que garante singularidade aos folhetos nordestinos é a inflexibilidade de regras quanto à rima, à métrica e à composição do texto, desse modo as regras são conhecidas pelos autores e também pelo leitor; e, segundo Abreu (1999), esse rigor da forma aparenta ser uma criação brasileira, visto que, em Portugal não existe homogeneidade na escrita.

A grandiosidade de uma obra pode resultar de suas concepções: realidade e procedimentos formais, concebidas por contexto e estética. Para atingir os valores estéticos, é necessário recordar os enfoques sociais que integram a obra *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna. Assim, Candido (2010, p. 14) diz que a totalidade de uma obra não acarreta aceitar nenhum desses pontos de vista não concatenados como: valores estéticos e sociais e podendo entendê-los unindo texto e

contexto, em um entendimento dialeticamente honesto, em que a antiga visão que se esclarecia pelos fatores externos, guiado pela convicção cuja estrutura se relacionam como elementos necessários para o processo interpretativo, o “social” importa, não no sentido de causa, mas como elemento que exerce uma função na composição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.

Discutindo o teatro moderno, Candido (2010, p. 14) expõe o seguinte: “O elemento histórico-social possui, em si mesmo, significado para a estrutura da obra, em que medida? Ou “seria o elemento sociológico na forma dramática apenas a possibilidade de realização do valor estético, mas não determinante dele?”. Estes questionamentos revelam a preocupação com a dimensão do elemento sociológico na construção e no valor estético da obra.

Para Candido (2006, p. 53), “a arte, e, portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”. Dessa forma, atenta que é necessário perceber os fatores sociais como elementos da estrutura, não como matéria fixada pelo ofício criador entre os aspectos estéticos, pois, conforme Fausto (apud CANDIDO, 2010, p. 15), “tudo é tecido num conjunto, cada coisa vive e atua sobre a outra”. Candido assevera que:

O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros. Neste nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois tudo se transforma em fermento orgânico que resultou a diversidade coesa do todo. A Literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar do entrelaçamento de vários fatores sociais, a constituição neuroglandular e as primeiras experiências da infância traçam o rumo do nosso modo de ser. É possível que a constituição neuroglandular e as experiências infantis de um determinado escritor deem a chave para entender e avaliar a sua obra. (CANDIDO, 2010, p. 18)

Em entrevista à *Revista de Cultura Preá* (2005, p. 68), Suassuna afirma que “a cultura popular é um caminho para o teatro brasileiro. É na literatura de cordel onde está o mágico e o maravilhoso. Quando eu escrevi “A Compadecida”, as pessoas me indagavam: “é uma peça regionalista?”. Aí, para não dar muito esclarecimento, eu dizia: “É”. Isso porque tinha cangaço na peça, mas eu sabia que não era”.

Conforme Santos (apud CASTRO, 2010, p. 85), em *Auto da Compadecida*, o cangaço não é ocupação, nem hereditário, trata-se de uma ação de batalha frente a uma condição social ou econômica dificultada. Apresentar o cangaço como uma tentativa de vingança por um delito que

não foi punido, como na ocorrência de Severino de Aracaju, personagem da peça *Auto da Compadecida* que lidera o cangaço e que em uma das cenas da peça rouba as personagens, determina suprimir o padre, o bispo, o padeiro, a mulher do padeiro e João Grilo. Após tais crueldades e com um histórico repleto de pecados, a personagem pode ser interpretada, sob uma visão desatenta, impetuosa e incapaz. Entretanto, a cena do julgamento traz uma justificativa de seus modos, Manuel “Jesus” afirma:

Contra o qual já sei que você protesta, mas não recebo protesto. (*dirige essa fala ao Demônio*). Você não entende nada dos planos de Deus. Severino e o cangaceiro dele foram meros instrumentos de sua cólera. Enlouqueceram ambos, depois que a polícia matou a família deles e não eram responsáveis por seus atos. Podem ir por ali. *Severino e o cangaceiro abraçaram os companheiros e saem para o céu.* (SUASSUNA, 2008, p. 155, grifo do autor)

Dessa forma, na expressão do cangaço, na intensa religiosidade, sob um ângulo crítico dos problemas sociais arrolados ao Nordeste, a peça *Auto da Compadecida* apresenta determinadas tendências da estética contemporânea, em que a arte molda o meio, inventa o seu público e as vias de penetração.

A produção de Ariano Suassuna reproduz a cultura popular e a religiosidade do povo brasileiro. A cultura popular nordestina compõe a base de seus trabalhos. Em *Auto da Compadecida*, a transposição da tradição popular e dos símbolos representantes do fantasioso nordestino, comprova este fato. Além disso, a narrativa se estende para uma cultura popular nacionalista.

Auto da Compadecida recebeu evidência por ser "a peça mais popular do repertório brasileiro porque fundia a fé católica no que ela tem de mais visceral na formação da nacionalidade, e a existência cômica e patética do homem comum vilipendiado pelos poderosos" (MAGALDI, 2008, p. 24).

O texto de Suassuna intenciona readquirir e reproduzir construções narrativas da comédia medieval e renascentista europeia e da comédia popular nordestina. Um fator essencial desse tipo de teatro é o seu estilo tradicional e grupal, no qual a lealdade a uma tradição é tão considerável quanto as ações religiosas e profanas inerentes a essas manifestações. A conversa é profundamente carregada por valores religiosos como se analisa nas alocações de João Grilo e Chicó.

4 A tradição popular nordestina em *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna

Em *Auto da Compadecida*, Ariano Suassuna apropria-se de maneira dinâmica de uma realidade do povo e da cultura de sua região, oferecendo-a para o teatro, em uma sequência de episódios heterogêneos que se estabelecem na condução do julgamento divino. No texto, há um inclinar sobre o popular, com uma aplicação de “causos”, de tema sobre histórias de cordel, adágios, provérbios, ditos populares e crenças. Percebemos, por exemplo, na ação do gato que “descome” dinheiro, o julgamento das almas, a flauta com a capacidade de ressuscitar, entre outros. Todo um universo que se afeiçoa pelas expressões folclóricas.

De acordo com Câmara Cascudo em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro*, o folclore “é a cultura popular tornada normativa pela tradição [...]. Qualquer objeto que projete interesse humano, além de sua finalidade imediata, material e lógica, é folclórico”. Deste modo, com embasamento em tal compreensão, muitos subsídios que empregamos como recursos na expressão da religiosidade, nas festas comemorativas, na culinária e tudo o que é referente à preservação de uma nação, poderão conceber-se como folclóricos. “O folclore deve estudar todas as manifestações tradicionais da vida coletiva” (CASCUDO, 1987, p. 17).

A tradição religiosa é em Ariano Suassuna, constitui também uma realidade favorável ao sertanejo, que surge em destaque no *Auto da Compadecida*, por meio dos representantes do catolicismo “bispo, padre, sacristão, beatos, entre outros” e finalmente, o Cristo “representado por um negro” e a Compadecida “Nossa Senhora” que se apresentam combinando divindade e humanidade, aproximando-nos do celestial de maneira mais sensível e sem formalidades, assim como, de certa maneira, descobríssemos como bons amigos.

Nota-se que o autor relaciona sua própria ideologia, “a religiosidade, a moral tradicional e a abordagem crítico-grotesco do sertanejo sobre a sociedade, em concordância à visão dos folhetos de cordel. Há um ponto de vista cristão do mundo, catolicismo, faz alusão aos santos, tendo como intermediária Nossa Senhora “a Compadecida dos homens”, na reverência a Cristo, último juízo, que embora, se curva as solicitações de Maria”.

O Jesus (negro) e o Demônio (encourado) com indumentária de vaqueiro passam adequações locais. Há nestas particularidades físicas das personagens uma influência do ambiente e das procedências históricas da constituição do povo nordestino. Resgatando, ainda, a concepção religiosa que se difere no ambiente rural e urbano é válido ressaltar que

[...] no interior, a religião assume o papel de reavivar e reforçar laços sociais, sancionando o modelo do compadrio nas relações de vizinhança. Portanto, a religião rústica é utilizada para justificar e reafirmar vínculos sociais profanos, já que ela atua como veículo de reorganização social e fator de coesão grupal para restabelecer interrelações abaladas. E é sui generis, na medida em que apresenta caráter de festa, em contraste com o catolicismo dogmático, moral e puritano do litoral. Dentro desse espírito de carnavalização enquadram-se também as danças dramáticas folclóricas, ligadas em geral à liturgia do Natal e ao mês de Junho. (VASSALO, 1993, p. 62)

Encontramos a tradição popular, apresentada na obra de Suassuna, pelas mais diferentes descrições e personagens. A partir da figura da mulher do padeiro, com seus devaneios, caprichos, dengos e infidelidades amorosas; passando pelos tipos memoráveis de João Grilo e Chicó, que equilibram suas situações inferiores, através da astúcia e da habilidade de subverter a ordem natural dos acontecimentos, com espertezas arguciosas; calham, também, as figuras dos cangaceiros, tão peculiares do Nordeste e ainda dos coronéis, representados pelo Major que se gaba de seu passado ibérico, ao se avaliar um verdadeiro descendente da mais pura linhagem portuguesa:

Ressalta-se no “popular” o conflito entre o bem e o mal, entre o pobre e o rico, entre o explorado e o explorador. Sobre a valoração do popular, Barbero diz que:

[...] frente a toda tendência culturalista, o valor do popular não reside em sua autenticidade ou em sua beleza, mas sim em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e de expressar o modo de viver e pensar das classes subalternas, as formas como sobrevivem e as estratégias das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica e o integram e fundem como o que vem de sua memória histórica. (BARBERO, 2003, p. 117)

Há a capacidade em expor, por meio de um recorte da realidade, um gráfico que se pode aceitar abstraído do espaço/temporal da cultura popular. Tal abstração deriva de uma realidade moldada pelos elementos literários, mas que permanece fiel à realidade do texto. Soma-se a este conjunto determinados temas referentes ao repertório dos receptores e reconhecidos no universo das letras, livre dos empecilhos geográficos ou culturais e poderemos reconhecer na essência inventiva de Suassuna o domínio de sedução de sua obra.

Suassuna, em processo de assimilação da cultura popular, apresenta este fato para seu Auto:

João Grilo, virando o gato para Chicó, com o rabo levantado:
Tire aí, Chicó.
Chicó
Eu não, tire você.

João Grilo
Deixe de luxo, Chicó, em ciência tudo é natural.
Chicó
Pois se é natural, tire.
João Grilo
Então tiro. (Passa a mão no traseiro do gato e tira uma prata de cinco
tostões).
(SUASSUNA, 2000, p. 56)

As situações resultantes da astúcia presentes nos tipos se mostram “inferiores” em alguns pontos, por exemplo, no econômico ou na força física. De maneira que as “saídas” encontradas pelas estratégias ardilosas derivam em situações engraçadas, atribuindo o sentido pitoresco.

A respeito do folclore brasileiro, a obra apresenta inúmeras situações, incluindo animais encontrados em lendas, adquirindo proporções inusitadas. Como exemplo: a Mula-Sem-Cabeça, Boitatá, a Cobra Norato e de uma ampla diversidade de pássaros e peixes, entre outros.

Chicó:
Foi quando eu estive no Amazonas. Eu tinha amarrado a corda do arpão
em redor do corpo, de modo que estava com os braços sem movimento.
Quando ferrei o bicho, ele deu um puxavante maior e eu caí no rio.
João Grilo:
O bicho pescou você!...
Chicó:
Exatamente, João, o bicho me pescou. Para encurtar a história, o pirarucu
me arrastou rio acima três dias e três noites. (SUASSUNA, 2000, p.58)

Referente aos cachorros, o folclore gera características negativas para o animal, relacionando-o à figura do demônio – o Cão. Este caso não se nota em demais culturas. Conforme Câmara Cascudo (1987), essa relação entre o cachorro e o demônio na cultura brasileira consisti em uma herança que nos foi deixada pelos africanos. Por sua vez, tiveram influência do povo árabe, visto que para os muçulmanos o cão seria um animal pecaminoso, impuro, entretanto, não demoníaco.

As lendas surgem em geral, no anônimo coletivo, oralmente transmitidas de geração em geração, sobretudo as de assombrações, narradas de maneira simples, atraentes e persuasivas, produzidas pela imaginação. Nascem nesse universo, as situações fantásticas, oriundas da imaginação e criatividade, que a partir das suas condições simples e de credulidade consideram os causos como verídicos e indiscutíveis. “/Tinham me dito que o lugar era assombrado, mas nunca pensei que se tratasse de assombração de cachorro.” (SUASSUNA, 2000, p. 66).

No texto em estudo, o animal que realiza a façanha de defecar dinheiro é um gato, apresentado no episódio por João Grilo e Chicó, utilizado como objeto de astúcia e esperteza, sendo vendido à esposa do padeiro, atribuindo-se a ele a aptidão de “descomer” dinheiro.

Suassuna também expõe dois demônios, o próprio Demônio e o Encourado, este derradeiro uma figura que sobrevive como crença frequente no sertão nordestino difundido pela imagem de que o demônio transfigura-se em vaqueiro, para disseminar o mal e transitar o sertão.

Em sua vestimenta típica, recobre-se de couro e explora a caatinga árida como um vaqueiro para agitar o “gado”, reunindo as almas para condená-las ao inferno. Diz respeito a uma oposição à imagem do Cristo, como pastor de ovelhas, para conduzi-las pelos bons caminhos ao paraíso.

A gaita como instrumento presente na tradição popular nordestina é exposta no *Auto da Compadecida* com o domínio lendário e milagrosa/sobrenatural de ressuscitar os mortos. João Grilo, na sua habilidade de convencimento, persuade o chefe dos cangaceiros, Severino de Aracaju, que poderia morrer, peregrinar em outro universo, deparar-se com as almas, “visitar” o seu Padrinho Padre Cícero e, em seguida, regressar à vida simplesmente com toque da gaita que havia sido benzida pelo próprio Padre Cícero, em carne e osso.

Comprovando a veracidade de que a gaita poderia devolver a vida a um morto, João Grilo imita uma punhalada em Chicó e em seguida, tocando a gaita, proporciona a sua ressurreição. É a astúcia vencendo a força e o anseio do homem em conhecer a vida após a morte, retornando à vida de acordo com seu desejo. Amparando-se da curiosidade natural do indivíduo para o que ocorre após a morte, Chicó diz ao cangaceiro ter perambulado pelo céu, deparado-se com Nossa Senhora e Padre Cícero e que este derradeiro teria lhe dito: “Essa é a gaitinha que eu abençoei antes de morrer. Vocês devem dá-la a Severino, que precisa dela mais do que vocês” (SUASSUNA, 2000, p. 125).

Percebemos, além disso, que o instrumento mágico, eficaz para ressuscitar um morto – na passagem, a gaita – é um artefato bem ao interesse popular e praticado com célebre constância pelos homens simples do sertão nordestino. A estes aspectos, que chamam a atenção ao riso pelos elementos hilariantes, inclui-se o circo, acentuado pelo papel do palhaço, evocando um entretenimento popular, constante no gosto sertanejo.

São momentos iguais a estes que fazem o *Auto da Compadecida* constituir o reconhecimento rápido com as pessoas, onde a produção popular e a culta se envolvem. Isso se

explica devido aos assuntos, problemas, temas e personagens do sertão constituírem os mesmos de outras terras, somente expressos por distintas roupagens.

Se partirmos do princípio que o ato criativo é uma via de mão dupla já que se completa no momento da leitura (da recepção) [...] O diálogo que pressupomos na realização artística, entre o emissor e o receptor chama a atenção para um terceiro elemento do âmbito da linguagem: o contexto. (MOREIRA, 2002, p. 139-140)

Assim, as lendas fazem parte da oralidade popular e nas construções dos cordéis percorrem a produção de Suassuna ao reinventar em sua obra, notadamente na peça *Auto da Compadecida*, o universo nordestino, absorvendo a fonte da tradição, com nuances de textos eruditos, ampliando as temáticas populares, buscando uma universalização.

Suassuna, ao buscar recriar o material conservado e suas fontes, para conseguir uma “qualidade artística necessária”, desloca-se até o espaço onde se encontra o “popular”, no caso os folhetos de cordel, e apropria-se deles para criar uma arte erudita, conforme Suassuna, uma “verdadeira arte”, em plano universal. Contudo, esse seu modo é atualmente considerado restrito para o entendimento do campo cultural, visto que teria se limitado à dualidade do popular versus erudito, onde os dois tomam espaços distintos e definidos. Posição contrária pode ser percebida em Escosteguy (2001, p.117) ao entender que o popular está conexo inteiramente com a produção e o consumo.

Entretanto, esta produção se dá por meio de apropriações, resistências, conformismo e/ou ajustamento do “povo” para com ações que se executaram dentro de uma cultura dominadora. Essa postura é acertada com Hall (2003) em *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*, na qual:

a tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas. Está muito mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos. Esses arranjos em uma cultura nacional-popular não possuem uma posição fixa ou determinada, e certamente nenhum significado que possa ser arrastado, por assim dizer, no fluxo da tradição histórica, de forma inalterável. Os elementos da “tradição” não só podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância. Com frequência, também, a luta cultural surge mais intensamente naquele ponto onde tradições distintas ou antagônicas se cruzam. Elas procuram destacar uma forma cultural de sua inserção em uma tradição, conferindo-lhe uma nova ressonância ou valência cultural. (HALL, 2003, p. 259-260)

Conforme tais conjecturas, podemos asseverar que o tradicional e o moderno já convivem em um mesmo cenário social.

Refletir o popular na contemporaneidade constitui incluí-lo em contendas mais extensas que têm ocupado as discussões culturais nos últimos tempos. O progresso da globalização, a política neoliberal e a ampliação tecnológica são aspectos que têm determinado modificações admiráveis na vida social sob diferentes aspectos, até mesmo o da cultura. Nesse contexto, mostramos o popular e o dia a dia das camadas em dependência que ocupam lugar de evidência na sociedade contemporânea, pois requer estudos empíricos que busquem esclarecer a complexidade desses processos e suas relações com a economia, comunicação e consumo.

Para Canclini, as culturas populares compõem um processo de apropriação irregular dos bens materiais e simbólicos de uma pátria por parte da subalternidade e com uma competência específica para conduzir sentidos sobre a realidade através do trabalho e das práticas sociais (CANCLINI, 1983, p. 43). Conforme a seguinte afirmação, podemos entender que esse âmbito do popular acaba constituindo lugar de recriação, o que evidencia uma leitura social e especialmente econômica do mundo.

Canclini incorpora a vinculação cultura e superioridade e delinea determinadas definições sobre a ideia de popular:

O popular não deve por nós ser apontado como um conjunto de objetos (peças de artesanato ou danças indígenas), mas sim como uma posição e uma prática. Ele não pode ser fixado num tipo particular de produtos e mensagens, porque o sentido de ambos é constantemente alterado pelos conflitos sociais. Nenhum objeto tem o seu caráter popular garantido para sempre porque foi produzido pelo povo ou porque este o consome com avidez; o sentido e o valor populares vão sendo conquistados nas relações sociais. É o uso e não a origem, a posição e a capacidade de suscitar práticas ou representações populares, que confere essa identidade. (CANCLINI, 1983, p. 135)

Tal compreensão sugere uma maneira de pensar o popular diferente da que foi apresentada anteriormente, na qual a cultura do povo era decodificada como essência, como fonte nacional e como forma de identificar a raiz cultural de uma nação por meio de suas práticas tradicionais. Assim, essa antiga forma de ver o popular se apresenta complexa, pois não envolve elementos que, segundo Canclini, são essenciais para refletir o popular atualmente.

Lígia Vassalo (1993) analisa a sociedade e a cultura do Nordeste, considerando a produção de Ariano Suassuna. Avalia que o fato de o autor ter escolhido retirar as fontes de suas produções do campo periférico de cultura popular para inseri-las no espaço central de literatura cidadina, configura uma visão crítica e um movimento de inversão carnavalesca. Ao considerarmos tal

enfoque, percebemos predicados do hibridismo na obra de Ariano, como disse anteriormente Canclini.

Contudo, para Suassuna, as “práticas” que fez uso para a construção do texto podem ser explicadas como uma forma de fazer com que a cultura popular brasileira fosse mais representativa de uma identidade nacional, e, conseqüentemente, menos influenciada pela cultura externa, o “lixo cultural”, como se referia. Deste modo, essa forma de resistência, em favor da preservação da cultura popular, faz com que o autor, de certa maneira, cristalice o passado ao resistir ao moderno que parece incomodá-lo.

Conforme Lúcia Pimentel Góes (1984, p. 106–107), “lenda é uma narrativa localizada, individualizada, objeto de fé”, também acrescenta autora que, “as lendas são a base fundamental da cultura dos povos”. Para se garantir a efetiva contribuição da “memória popular”, assegura-nos Ortiz, (2003, p. 135): “é necessário que essa memória se transforme em vivência, pois é isto que garante a sua permanência”. Nessa lógica, as reproduções teatrais, funcionam como meio cristalizador daquilo que se constitui como “memória popular” em “vivência popular”.

As lendas, constantes nas histórias, como partes constituintes da literatura oral, caracterizam-se como bons artifícios do fenômeno folclórico. Este, por conseguinte, desde então é distinguido como tradicional, anônimo e popular, com soberania da oralidade, ou melhor, da transmissão direta entre indivíduos, determinadas pelo envolvimento e pela proximidade.

As lendas estão estreitamente conectadas a outro modelo folclórico, que são as superstições e credences. Nesse âmbito, encontram-se os presságios, profecias, o mundo sobrenatural, os literatos e devoções, os demônios, a magia, finalmente, um extenso elenco de peculiares representantes das autênticas manifestações folclóricas, que estão presentes no *Auto da Compadecida*. Outro exemplo passível de averiguação na escrita de Ariano Suassuna relaciona-se à questão de usos e costumes, notadamente nos rituais, cerimônias, chamadas ritos de passagem que assinalam: comunhão, noivado, batismo, primeira, casamento e principalmente no sertão nordestino – a morte “com o canto das carpideiras do nordeste”.

Para tanto, as lendas, que se configuram como elementos tão importantes dessa cultura, manifestam-se como aspectos expressivos na obra do escritor. Segundo a definição exposta por Câmara Cascudo (s.d., p. 511) “lenda é um episódio heroico ou sentimental com o elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo”.

E ainda a respeito das lendas, o folclorista brasileiro Câmara Cascudo, em seu livro *Literatura Oral no Brasil*, diz o seguinte:

Iguais em várias partes do mundo, semelhantes há dezenas de séculos, diferem em pormenores e, essa diferenciação, caracteriza sinalando o típico, imobilizando-o num ponto certo da Terra. Sem que o documento histórico garanta veracidade, o povo ressuscita o passado, indicando passagens, mostrando, como referências indiscutíveis para verificação racionalista, os lugares onde o fato ocorreu. (CASCUDO, 1987, p. 51)

Para Flory e Moraes (2005, p 40) a morte iguala todos os indivíduos e o enterro os tornam diferentes. Chicó, quando está prestes a sepultar João Grilo, queixa-se por não poder dar um enterro honrado ao amigo, antes é coagido a abrir uma vala, para que João fosse facilmente enterrado como um indigente. Em seguida, a morte das personagens, dá-se início ao julgamento.

Já recurso para a inclusão de Nossa Senhora entre as personagens acontece por meio de um verso popular. Os versos populares são delineados no texto do *Auto da Compadecida* de modo a familiarizar o receptor com o contexto, uma paródia da ave-maria é uma alusão aos folhetos de cordel, como no trecho em que João Grilo recita: “Valha-me Nossa Senhora, / Mãe de Deus de Nazaré! A vaca mansa dá leite, / a braba dá quando quer. A mansa dá sossegada, / a braba levanta o pé. Já fui barco, fui navio, / mas hoje sou escaler. Já fui menino, fui homem, / só me falta ser mulher” (SUASSUNA, 2000, p. 170)

Considerações finais

Podemos concluir, que os elementos representativos da cultura popular inspiram a obra de Suassuna. A narrativa de Ariano Suassuna liga-se à tradição popular e aos elementos do saber popular. O autor apropria-se de modo dinâmico da realidade e cultura do povo, expondo situações heterogêneas, que se estabelecem na condução do julgamento divino. Percebemos isso, por exemplo, na ação do gato que “descome” dinheiro, o julgamento das almas, a flauta com a capacidade de ressuscitar, entre outros.

Suassuna imprime na obra, que o homem do sertão necessita ser absolvido de suas culpas, por vivenciarem variados problemas, tanto no aspecto climático, quanto social. Em virtude do sofrimento, o homem deve ser capaz de perdoar todas as maldades, decorrência de seu dia-a-dia e de sua batalha por sobreviver. Apresenta um povo religioso, perseguido pela seca, torturado pelo

fantasma da fome e no combate contra a miséria. Desenha o perfil dos sertanejos nordestinos que são reprimidos à exploração a que foram, e ainda são, dominados por famílias de ricos coronéis que possuem solos e almas por amplas áreas do Brasil.

Incluso nesse contexto, João Grilo, personagem que representa os pobres explorados, é o homem do povo, é o peculiar nordestino que tenta sobreviver no sertão de modo inventivo, usando a exclusiva arma do desprovido, a esperteza, para conseguir resistir.

Enfim, o texto apóia-se na tradição oral dos romanceiros e histórias nordestinas, há um inclinar sobre o popular, com uma aplicação de “causos”, de tema sobre histórias de cordel, adágios, provérbios, ditos populares e crenças. Desse modo, em geral, sugere uma abordagem regionalista ou, apenas, prepara um material regional direcionado a um entendimento estético mais trabalhado.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. Tradução de Cláudio N. P. Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Culturas híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

_____. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro, Ediouro, s.d.

_____. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987.

CASTRO, Telma Cristina Jesus de. **A memória cultural nas recriações de Auto da Compadecida e Farsa da Boa Preguiça sob o viés da polifonia de Bakhtin**. 2010. Dissertação de mestrado - Departamento de Letras, Artes e Cultura, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-rei/MG.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma introdução latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLORY, Suely Fadul Villibor. e MORAIS, Patrícia Irina Loose de. **De textos e receptores: o Auto da Compadecida, de Suassuna a Arraes, do teatro à minissérie**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org). Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Global, 2008.

MOREIRA, Lúcia C. M. de Miranda. **Invenção de Orfeu – uma teoria poética para linguagem poética**. Tese (Doutorado em Letras). FCL – Assis, UNESP, 2002.

ORTIZ, Renato. **Românticos e folcloristas: cultura popular**. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1992.

REVISTA PREÁ. **Revista de Cultura do Rio Grande do Norte**, ISSN 1679-4176, Ano III, nº14, Setembro/ Outubro de 2005.

SANTIAGO, Silviano. Situação de Ariano Suassuna. In: SUASSUNA, Ariano. **Seleção em prosa e verso**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

SUASSUNA, Ariano, **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

VASSALO, Lígia, **O Sertão medieval: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1993.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires. Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

[Recebido: 27 out. 2015 – Aceito: 01 dez. 2015]

VOZES EM EVIDÊNCIA: NARRATIVAS ORAIS E CULTURA POPULAR EM VOLTA GRANDE-BAHIA¹

Carlene Vieira Dourado²

RESUMO: Este artigo apresenta algumas leituras e considerações sobre o conceito de cultura popular a partir da visão de diversos autores em diversas épocas e contextos. Objetiva ainda analisar algumas narrativas orais e modos de vida da comunidade em estudo – Volta Grande - Bahia - e compreendê-las enquanto elementos constitutivos da identidade e da cultura popular do grupo. Volta Grande é uma comunidade quilombola rural, localizada no município de Barro Alto, sertão baiano, marcada dentre outros traços culturais, por manter vivas algumas tradições, como a fabricação da farinha e a contação de histórias. Essas e outras práticas na comunidade sobrevivem graças à oralidade, porém são ameaçadas pela invasão de produtos da modernidade. Dessa forma, veremos de que forma uma comunidade tradicional mantém vivas algumas práticas do passado e como elas podem se configurar como uma arma na luta pela afirmação da identidade e da cultura popular.

Palavras-chave: Cultura Popular. Narrativas Oraís. Comunidade Quilombola. Contação de Histórias.

ABSTRACT: This article presents some views and considerations on the concept of popular culture from the various authors view at different times and contexts. It also aims at analyzing some oral narratives and community livelihoods in the study – Volta Grande – Bahia – and understand them as an element of identity and popular culture of the community. Volta Grande bend is a rural maroon community, in the municipality of Barro Alto, Bahia hinterland, marked among other cultural traits, by keeping alive some traditions, such as the manufacture of flour and storytelling. These and other practices in the community survive thanks to orality, but are threatened by the invasion of modernity products. Thus, we see how a traditional community keeps alive some past practices and how they can be configured as a weapon in the struggle for affirmation of identity and popular culture.

Keywords: Popular culture. Oral narratives. Quilombola community. Story-stories.

Gostaria de lhes contar sobre as dificuldades que tenho com o termo "popular". Tenho quase tanta dificuldade com "popular" quanto tenho com "cultura". Quando colocamos os dois termos juntos, as dificuldades podem se tornar tremendas.

HALL, 2003

Falar de cultura, sobretudo de cultura popular, conforme assinala Stuart Hall, “o pai dos estudos culturais”, não se trata de uma tarefa simples, dada à polissemia e as controvérsias geradas pela variedade de noções defendidas por diferentes autores. Assim, a tentativa de trazer uma

¹ Este texto é parte integrante da dissertação de Mestrado em fase de desenvolvimento intitulada “Poéticas Oraís e Identidade étnico-racial na Comunidade Quilombola de Volta Grande-Ba”.

² Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: karlenedourado10@hotmail.com

definição precisa de cultura popular cai por terra à medida que se adentra ao vasto universo que o termo costuma abranger.

A complexidade da conceituação se intensifica a partir do momento em que se agregam especificações e delimitações ao adjetivo “popular”. Tal é o caso desta pesquisa que objetiva falar da cultura de um povo que se baseia simultaneamente em critérios étnicos, regionais, de classe social e no estudo das poéticas orais de uma comunidade negra, rural e nordestina.

Dito isto, apresentar-se-á neste estudo apenas algumas visões e considerações sobre o termo e sua aplicabilidade prática na comunidade em estudo – Volta Grande/BA. Na verdade, em se tratando de cultura popular, estamos, todos num campo conflituoso, uma vez que essas especificações ou adjetivações do termo cultura, como negra, nordestina, indígena, popular, etc. são utilizadas de formas estereotipadas, por vezes, para qualificar ou desqualificar certas manifestações tidas como contrárias ao erudito.

A oposição entre o popular e o erudito é inerente à própria definição que sempre foi difundida, provavelmente pela elite ocidental. Na visão de Roger Chartier (1995):

Durante muito tempo, a concepção clássica e dominante da cultura popular teve por base, na Europa e talvez, nos Estados Unidos, três ideias: que a cultura popular podia ser definida por contraste com o que ela não era, a saber, a cultura letrada e dominante; que era possível caracterizar como "popular", o público de certas produções culturais; que as expressões culturais podem ser tidas como socialmente uras e, algumas delas como intrinsecamente populares. (CHARTIER, 1995, p. 183)

Além dos três pressupostos básicos criados pela cultura elitista, citados por Chartier, foram criados também mecanismos que levaram os dominados, nesse caso, os produtores da cultura popular, a interiorizar sua própria ilegitimidade cultural.

O distanciamento da cultura popular e da cultura erudita ou da elite foi uma iniciativa dos intelectuais europeus, na segunda metade do século XVIII. Na visão de Burke (2010) por meio do conceito de folclore (“saber do povo”), eles demarcaram a fronteira das manifestações culturais das camadas sociais abastadas em relação àquelas mais amplamente difundidas.

Para Burke, os dois movimentos que desenraizaram a cultura popular tradicional foram o Estado e a Igreja. Por um lado, o esforço sistemático das elites, e particularmente dos cleros protestante e católico "para mudar as atitudes e valores do resto da população", através da imposição de novos modelos de comportamentos e para suprimir, ou ao menos purificar, vários

elementos da cultura popular tradicional; de outro lado, o abandono, pelas classes superiores, de uma cultura até então comum a todos. Nesse contexto a cultura do povo, começava então a perder sua integração.

Na obra *Cultura Popular na Idade Moderna*, Peter Burke faz uma síntese cronológica da cultura popular e afirma que:

Em 1500: a cultura popular era a cultura de todo mundo; uma segunda cultura para os instruídos e a única cultura para os demais. Por volta de 1800, contudo, em muitas partes da Europa, o clero, a nobreza, os comerciantes, os homens de ofício – e suas mulheres – haviam abandonado a cultura popular, da qual estavam agora separados, como nunca antes, por profundas diferenças de visão de mundo. (BURKE 2010, p. 62)

O fato de os homens da igreja, da elite letrada e do Estado inculcarem no povo, no contexto do meio de século XVII, novos modos de comportamentos e de valores, não significa, porém, que a cultura popular estava de fato, desaparecendo, mas estava apenas sendo abafada. No século XIX, o povo – não os setores marginalizados das cidades, mas os habitantes das zonas rurais – foi idealizado e sua produção cultural retratada como “pura”, “natural” e “resíduo” do passado.

A respeito da pureza da cultura do povo e do conceito de folclore, Zumthor (2010) afirma:

O termo “folklore” foi criado em 1846 por W. J. Thomas “do termo folk, ‘povo’, e lore, antiga palavra designando um “saber”, que referia-se a um conjunto de costumes. Entretanto, esse termo permitia a passagem para o inglês (e depois para o francês que o adotou) das ideias de Volksgeist, daí Volkspoesie, volkslied (espírito, poesia, canção do povo) lançadas entre 1775 e 1815 por Herder e Grimm e que continuariam a ser utilizadas na Alemanha até aproximadamente 1870, embora modificadas ou falseadas pela ideia de Naturpoesie, de Grimm: “poesia de natureza”, anônima, tradicional, “simples”, “autêntica”, que, exaltada por alguns, ocupa posição subalterna, opondo-se, assim, aos produtos de uma cultura erudita. (ZUMTHOR, 2010, p. 19)

Entretanto, tão importante quanto compreender o conceito de cultura popular, embora seja uma tarefa um tanto complexa, é entendê-la, antes, como uma prática própria de grupos subalternos da sociedade, que coexiste concomitante à cultura erudita, embora essa última tenha produzido durante muito tempo discursos e manobras para tentar abafar a cultura do povo. Desse pensamento comunga Chartier (1995) ao afirmar que:

O destino historiográfico da cultura popular é, portanto ser sempre abafada recalcada, arrasada, e, ao mesmo tempo, sempre renascer das cinzas. Isto indica, sem dúvida, que o verdadeiro problema não é tanto datar seu desaparecimento, supostamente irremediável, e

sim considerar, para cada época, como se elaboram as relações complexas entre formas impostas, mais ou menos constrangedoras e imperativas [...]. (CHARTIER, 1995, p. 181)

No Brasil, as reflexões acerca da cultura popular, assim como de outros países periféricos e colonizados, segundo Marcos Ayala e Maria Ignez Ayala na obra *Cultura Popular no Brasil* (1987), estiveram sempre associadas às discussões sobre a ideia de nacionalismo. Tais reflexões intensificam-se a partir dos anos 1960, quando então a cultura popular foi levada para o plano político ideológico.

Esse é um momento de grande efervescência intelectual. Para nossa análise interessam, basicamente, as consequências desse clima político-ideológico nas discussões sobre o “povo brasileiro” – Quais os grupos sociais que o constituem, seus legítimos interesses políticos, as posições e formas de atuação (políticas, científicas, artísticas) que seriam favoráveis ou contrárias àqueles interesses, quais os grupos sociais que teriam condições objetivas de se engajar em lutas que o beneficiassem. Nesse contexto, ganham espaço os debates sobre os seguintes temas: O que é cultura popular? Como os interesses do “povo brasileiro” são representados nessa cultura? Que tipo de atuação cabe aos artistas, estudantes e outros intelectuais nesse campo? (AYALA; AYALA, 1987, p. 44)

Nesse contexto, mais especificamente, no início dos anos 60, surgiram alguns movimentos e grupos revolucionários com o intuito de discutir a questão da cultura popular e transformar seus posicionamentos em interferências concretas na realidade. Entretanto, alguns desses grupos tinham concepções de cultura popular, bastante controversas como o CPC – Centros Populares de Cultura, que segundo os autores supracitados, faziam distinções entre a arte popular, a arte do povo e a arte popular revolucionária.

Para o movimento, a arte popular comportaria as obras produzidas por um grupo profissionalizado de especialistas e seria destinada ao público das grandes cidades; a arte do povo seria “a denominação atribuída ao folclore, considerado predominantemente um produto das comunidades atrasadas do meio rural e das áreas urbanas não industrializadas”. Assim, ainda segundo os autores: “Na concepção do CPC, a cultura só poderia ser popular na medida em que fosse revolucionária. Para isso, era necessário que a vanguarda intelectual tomasse a iniciativa de produzir e levar ao povo a cultura ‘verdadeiramente popular’” (AYALA; AYALA, 1987, p. 46).

O que se depreende desse contexto, é que a postura desses grupos em relação à forma como concebiam e como queriam a cultura popular era um tanto controversa, uma vez que ao tempo em que tentavam combater as ideologias do governo da época, agiam numa postura de representantes legítimos do povo. Alguns anos depois, esses grupos perderiam as forças através da perseguição e

censura do regime militar que limitava a produção científico-cultural do período. Dessa forma, os estudos sobre a cultura popular sob outra perspectiva, não mais como os grupos revolucionários que tinham o intuito de ensinar ao povo, mas, como práticas culturais a serem descritas e problematizadas surgiram a partir dos anos 1970.

Antes, porém, a partir da década de 1930, a cultura popular brasileira, já vinha sendo estudada por autores como Mário de Andrade, Silvio Romero, Câmara Cascudo, dentre outros que são considerados os pioneiros no estudo das manifestações populares. No entanto, foi atribuído a Silvio Romero o título de “pai dos estudos folclóricos brasileiros”, embora sua obra seja alvo de muitas discordâncias e críticas dentre os estudiosos da cultura.

Os autores, principalmente Silvio Romero, acreditavam na investigação da origem e das características das manifestações folclóricas como o meio mais eficiente para afirmar a identidade nacional. Para tanto, era necessário entrar em contato com o povo, com o homem simples do campo, pois, para eles, as manifestações folclóricas encontravam-se presentes principalmente no meio rural e seria a função deles registrá-las para não se perderem no tempo, visto que estas estariam ameaçadas pelo processo de modernização que acontecia no país.

O que é confirmado por Ayala e Ayala:

O meio rural é considerado o local privilegiado do folclore, desde os primeiros estudos, devido à suposição de que o homem do campo seria mais conservador, tradicional, ingênuo, rude e inculto, atributos tido por muitos como caracterizadores do folclore. A consequência dessa linha de raciocínio é ver como tudo que se relaciona com a “cultura” e a “civilização” ameaça o folclore. A ampliação dos meios de transporte (ferrovias, rodovias, etc.) e das escolas, a urbanização e a expansão dos meios de comunicação de massa, segundo esse ponto de vista, quebrariam o isolamento das populações “atrasadas”. A modernização do país, intensificada pela industrialização, a partir dos anos 30 e, sobretudo, dos anos 50, só faz aumentar o temor dos folcloristas quanto ao desaparecimento das tradições populares, tornando-se mais forte seu empenho em registrá-las e preservá-las. (AYALA; AYALA, 1987, p. 18-19)

O objetivo de Sílvio Romero nos seus estudos sobre essas manifestações populares era apontar os elementos culturais específicos de cada uma das três raças formadoras de nossa cultura e até que ponto esses elementos já estariam fundidos através da análise, principalmente dos contos, poesia e cantos tradicionais coletados. Atualmente, estudiosos da cultura popular, como Frederico Fernandes analisam os estudos de Silvio Romero como trabalhos com perfis diacrônicos, determinista e etnocêntrico.

Para Fernandes (2007):

O percurso consistia em tomar um canto ou conto como objeto e dissecá-lo. A partir daí, o texto abria possibilidades de explicar o sincretismo cultural, os comportamentos, e a “demopsicologia” brasileira, tal busca, no entanto, não dependia apenas da fonte oral, do ouvido e do anotado, do que havia sido modificado pela verve romântica da tradição de cantos indígenas. Era preciso também recorrer a explicações sobre o meio, o momento e a raça, bem como o registro de fenômenos anteriores e que se repetiam através dos tempos, formando as tradições populares no Brasil. (FERNANDES, 2007, p. 38)

A crítica que Fernandes faz ao diacronismo romeriano, não se trata de um radicalismo, segundo ele, serve para introduzir a discussão a respeito da ênfase dada ao fenômeno em algumas pesquisas sobre oralidade no Brasil. Na visão do autor: “assentada numa compreensão linear do tempo, a diacronia requisita um momento no passado, sem observá-lo em sua transversalidade e acaba por ignorar a amplitude e a extensão da poesia oral no momento de sua atualização” (FERNANDES, 2007, p. 43).

Na visão de Sílvio Romero a mestiçagem contribuiu para o progresso, na medida em que possibilitou a “integração” dos “povos atrasados” à civilização, tornando as populações mestiças do Brasil, embora “atrasadas”, já inseridas à temporalidade ocidental. Conforme o próprio folclorista afirma na introdução da sua obra *Contos populares do Brasil*: “Na poesia popular, portanto, depois do português é o mestiço o principal fator. Aos selvagens e africanos, que não são autores diretos, coube aí mesmo, porém, uma ação mais ou menos eficaz” (ROMERO, 2000, p. 15).

O folclorista acreditava que os criadores diretos da poesia popular seriam os portugueses e os mestiços que “cantavam” na língua portuguesa, de fato; os índios e os negros tomaram a língua emprestada, já que eram estrangeiros.

Frederico Fernandes afirma ainda, que os pesquisadores contemporâneos de Sílvio Romero, inclusive ele, acreditam que o próprio Romero, “homem da ciência”, realizou suas pesquisas populares mantendo certo distanciamento do povo – objeto da pesquisa, uma vez que o campo de atuação ou o estudo de uma comunidade não eram delimitados, o que implicaria numa “linha divisória entre o popular e o acadêmico” (FERNANDES, 2007, p. 38).

O distanciamento entre o pesquisador e o povo neste contexto cultural, é visto também por Jorge Carvalho, (2004):

Pensemos agora na relação entre o pesquisador e o artista popular dentro do marco político-ideológico clássico do Estado-Nação. O pesquisador (como Carlos Vega, Isabel Aretz, ou Mário de Andrade) que ia a campo gravar música folclórica imaginava, apesar da grande diferença de poder, que os dois sujeitos envolvidos no processo estavam unidos por um pacto nacional. Os registros das tradições musicais que traziam ficariam depositados nos arquivos nacionais na crença de que os filhos de ambos, tanto do artista pobre quanto do letrado metropolitano, pudessem ter acesso, no futuro, à memória das tradições que haviam sido cultuadas pelas gerações anteriores. O pacto que unia (em uma espécie de respeito mútuo imaginado pelo pesquisador) o artista performático popular e o pesquisador era a construção de uma nação futura. (CARVALHO, 2004, p. 4)

Carvalho (2004) acrescenta ainda que depois da coleta do material para a pesquisa, os dois, pesquisador e depositários da voz – homens simples, continuaram suas vidas em seus mundos diferentes.

Muitos estudiosos do folclore, hoje, realizam pesquisas sobre as manifestações populares considerando seu contexto social, sob a ótica de ciências como a antropologia e a sociologia, porém, existem ainda aqueles que se limitam ao registro das manifestações unicamente com a preocupação de elas desaparecerem. Isso se deve ao fato de muitos deles entenderem que um dos elementos caracterizadores do folclore é a tradição.

A distinção entre folclore e cultura popular torna-se possível a partir da caracterização de cada um desses conceitos, assim a noção de folclore seria uma prática de rememoração do passado, deslocado da experiência de vida e que é preservada com base na crença no desaparecimento de tais manifestações. Enquanto Cultura Popular pode ser entendida como uma prática ligada ao cotidiano das pessoas, a partir do qual os grupos formariam suas próprias identidades e reproduziriam seus valores.

Na obra *Literatura Oral no Brasil*, Câmara Cascudo (2012) afirma que “a literatura folclórica é totalmente popular, mas nem toda produção popular é folclórica. Afasta-a do Folclore a contemporaneidade. Falta-lhe tempo” (CASCUDO, 2012, p. 14).

Na mesma obra, Cascudo faz uma abordagem dos elementos que caracterizam o Folclore, a saber: a) Antiguidade; b) Persistência; c) Anonimato; d) Oralidade. Dessa forma, para que uma determinada manifestação configure-se como folclore é necessário que tal manifestação não precise o tempo que se iniciou, daí a expressão “Era uma vez...” ou “Há muito tempo...” significando imprecisão temporal e até espacial.

Geralmente não se sabe ou não se precisa também a origem, o autor de determinado conto, por exemplo. Outro fator característico do folclore é transmissão oral, a fixação na memória

coletiva, embora hoje, muitas manifestações folclóricas possuam registro na escrita, porém, a adaptação do oral para o escrito não esgota a produção e reprodução de velhas e novas manifestações folclóricas.

Em relação ainda, aos elementos que caracterizam o folclore, Cascudo acrescenta:

Uma produção, canto, dança, anedota, conto, que possa ser localizada no tempo, será um documento literário, um índice de atividade intelectual. Para que seja folclórica é preciso uma certa indecisão cronológica, um espaço que dificulte a fixação no tempo. Pode dizer-se a época, uma época extensa, mas não a restringindo mesmo a indicação de uma década. Natural é que uma produção que se popularizou seja folclórica quando se torne anônima, antiga, resistindo ao esquecimento e sempre citada, num ou noutro meio denunciador da predileção ambiental. O folclórico decorre da memória coletiva, indistinta e contínua. Deverá ser sempre o popular e mais uma sobrevivência. O popular moderno, canção de Carnaval, anedota de papagaio com intenção satírica, novo passo numa dança conhecida, tornar-se-ão folclóricos quando perderem as tonalidades da época de sua criação. (CASCUDO, 2012, p. 14-15).

Assim, na visão de Cascudo, uma manifestação é considerada folclórica quando além de ser popular, sobreviva através do tempo. E para que sobreviva é necessário registrá-la. Assim o fez Câmara Cascudo em suas importantes obras, documentando uma infinidade de manifestações com suas diversas versões e variações, e comparando-as nas diferentes regiões do Brasil e do mundo. Segundo Ayala e Ayala (1987), o método utilizado por Cascudo resume-se à busca de origens e ao chamado método comparativo: “A partir dessa comparação, buscam-se suas origens no tempo e no espaço, estabelecendo hipóteses a respeito de sua difusão, isto é, como teriam sido transplantadas de um local para outro e, através deste ato, quais as modificações sofridas” (AYALA; AYALA 1987, p. 16).

Tão importante, porém, quanto procurar a origem de determinada manifestação popular ou classificá-la como folclórica pelo fato de ser uma sobrevivência do passado no presente, é entender que elas (as manifestações culturais) são parte de um contexto sociocultural historicamente determinado. Nas palavras de Ayala e Ayala (1987, p.17) “este contexto as explica, torna possível sua existência e, ao se modificar, faz com que também aquelas práticas culturais se transformem”.

Na comunidade de Volta Grande foram coletados alguns relatos que servem de ilustração para o que foi exposto acima, em relação às modificações de práticas culturais que não podem ser concebidas como algo imutável e cristalizado, elas modificam assim como a própria comunidade sofre mudanças.

Em entrevista a/com seu Izidorio, um dos narradores da comunidade, ele me falava sobre a prática dos adjuntos ou mutirões em que as pessoas se reuniam e se solidarizavam umas com as outras para a realização de tarefas como construção de habitações, na época, casas de taipa. Hoje em dia as casas de taipa quase não existem mais, os mutirões existem ainda, para colheita de alguns produtos da agricultura como milho, por exemplo, porém esses mutirões acontecem com menos intensidade e com o auxílio de mecanização agrícola. Embora os mutirões e outras práticas da comunidade se configurem como fortes marcas de continuidade das tradições do grupo, como a produção de farinha na casa de Farinha de seu Lô, a única ainda em atividade na comunidade.

A respeito das mudanças e do desaparecimento de práticas culturais populares, Ayala e Ayala (1987) acreditam que não tem lugar a nostalgia nem a defesa da conservação das “tradições do passado”, pois as alterações são inevitáveis. Porém, os autores acreditam que possa haver uma reelaboração dessas práticas:

Com o processo de mudança dessas condições, alguns aspectos da cultura popular podem desaparecer, enquanto outros podem ser reelaborados, passando a responder às novas condições enfrentadas. Tanto pode ocorrer uma adaptação ou sujeição às transformações quanto uma reaglutinação de elementos, antes difusos, em determinadas manifestações culturais. (AYALA; AYALA, 1987, p. 40)

Mas quando a própria comunidade prevê o fim de uma tradição e luta para que ela continue entre as gerações? É o caso da prática de produção de farinha, momento expressivo da vida coletiva e unida da população de Volta Grande, prática esta resgatada e “zelada” para que se perpetue na comunidade.

As autoras Maria Dina Nogueira e Guacira Waldeck (2006) afirmam, em relação ao valor simbólico que a casa de farinha representa para as comunidades tradicionais, sobretudo, para as comunidades rurais:

Também denominadas retiros, farinheiras, bolandeiras, fábricas, engenhos de farinha, as casas-de-farinha são para as coletividades rurais uma referência essencial, lugar por excelência de encontro, de cooperação, núcleo de saber e aprendizado, de expressão da vida coletiva. Parte da paisagem rural em todas as regiões do país são um espaço simbólico, elo entre as diferentes dimensões de um mesmo processo. Situadas no espaço de confluência entre a natureza e a cultura, articulam biodiversidade, modos de cultivo, trocas sociais e sistemas de significados. (NOGUEIRA; WALDECK, 2006, p. 11)

Durante uma semana de produção no mês de julho (do corrente ano) época propícia para a colheita da mandioca e produção da farinha, as mulheres, os homens e as crianças que participavam dessa atividade em vias de desaparecimento, enfatizaram em suas falas, o desejo de manter a prática e fazê-la se perpetuar.

A foto abaixo talvez não reproduza a real alegria desse povo, em manter viva uma prática em que o objetivo não é somente a produção da farinha, mas o que o momento lhes proporciona: as memórias de Dona Ilda, as histórias do Lobisomem contadas por Girlene, as gargalhadas de Janete lembrando-se de que como tudo acontecia na casa de farinha, os namoros, as comidas que eram feitas no fogão a lenha, as dormidas no couro de boi ou a lembrança de como tudo era bom e ficou guardado em suas memórias.



Fotos do arquivo da autora.

A casa da farinha tem tanto significado para eles e elas, até para o Lobisomem comedor de crueira, que era atraído na época da fabricação de farinha, já que seu alimento é parte desse processo. Daí a importância do contexto rural como espaço singular para determinadas manifestações, não somente para compreendermos o porquê da versão do lobisomem comedor de crueira, mas para a compreensão de todas as práticas e vivências que povoam o imaginário e a memória desse povo.

Quanto ao método comparativo utilizado por Câmara Cascudo, e abordado por Ayala e Ayala (1987), os estudiosos acreditam que tal método poderia ser aprofundado no estudo das manifestações populares, assim como o fez Amadeu Amaral, um importante estudioso da cultura popular, embora seus estudos não tenham conseguido muita repercussão. A respeito dos estudos de Amadeu Amaral, eles afirmam:

Amadeu Amaral enfatizava a necessidade de que o registro e a análise de uma manifestação de cultura popular levassem em conta outras manifestações, os costumes, as crenças e as práticas que as acompanhassem e explicassem, ou seja, aquilo que podemos chamar de contexto cultural. (AYALA; AYALA, 1987, p. 31)

Os autores acrescentam ainda que muitos estudiosos da cultura popular, além de não considerarem o contexto cultural para os registros e as análises das manifestações, são arbitrários ainda “ao atribuir caracteres às raças e ao estabelecer influências do meio sobre a mentalidade da população” (AYALA; AYALA, 1987, p. 31).

Ao analisar a lenda do bicho dos imbus ou a versão do mito do lobisomem, contadas pelos moradores de Volta Grande, sem entender as origens, as crenças, os costumes, enfim o contexto cultural, por exemplo, essas histórias não teriam sentido algum. Vejamos:

A primeira história consiste em uma lenda chamada “Bicho dos Imbus”³, narrada por algumas pessoas da comunidade. Segundo as narrativas, o bicho dos imbus, trata-se de um monstro peludo que aparecia no (pé de umbu) e que amedrontava as pessoas. Em uma das narrativas, Dona Adalgisa afirma que alguém viu, de fato, o monstro.

Aqui perto tem um pé de imbu, que nos tempo antigo, os povo ia lá pa pegar imbu e os imbu começava cair os monte, aí eles olhava pa riba e não via nada, daí, quando ia chupar os imbu não tinha nada, só tava os caroço dento, tudo chupado, aí quando uma menina olhou pra riba tinha um bicho feio e peludo em riba do pé de imbu. (Dona Adalgisa - 61 anos)

O bicho dos imbus era uma figura folclórica que, segundo as narrativas, aparecia nos umbuzeiros mais distantes das habitações, no meio do matagal. Se as áreas foram desmatadas, não

³ Imbu ou umbu é o fruto originário do umbuzeiro “*spondias tuberosa*”, uma árvore ramificada, com copa bem aberta e geralmente de baixa estatura, produz os frutos entre os meses de dezembro e março, que é o período das chuvas no sertão. Do tupi guarani ymbu - “raiz que dá de beber” é uma referência a característica de armazenamento de água da árvore, especialmente da raiz, qualidade necessária para sobrevivência nos longos períodos de seca no seu habitat natural, a caatinga.

somente na comunidade, mas na maioria da região, para a prática da irrigação, principalmente, os umbuzeiros foram também se acabando e conseqüentemente o monstro desapareceu.

Essa lenda é contada também em outros locais da região, com algumas variações, embora a figura do monstro apareça em todas elas. Geralmente os contos populares, apresentam alguns símbolos escondidos, motivos inconscientes que passam despercebidos, mas a mensagem sempre tem um motivo. Na lenda, por exemplo, a imagem do monstro poderia ser pensada como uma alegoria à punição, ou seja, o monstro supostamente deveria perseguir as pessoas que ousavam “roubar” o umbu em terrenos alheios, no entanto, o umbuzeiro existia em grande abundância no sertão, não haveria, portanto, necessidade de roubo, nem de punição.

A segunda história contada por seu Dequinha, do Lobisomem que comia crueira, uma versão do mito do lobisomem, exige além da aplicação do método comparativo, a análise de outros elementos que permeiam a história e principalmente o contexto. Para a compreensão dessa estória, precisaríamos saber o significado de crueira, que é explicado pelo próprio contador durante a contação da estória:

O LOBISOMEM COMEDOR DE CRUEIRA

[...] Tem um comedor de crueira quando aconteceu, eu trabalhei junto lá, era um vizinho nosso lá que virava bicho. Aí ele tava fazendo farinha na casa de farinha com a família, e dormiu na casa de farinha aí quando foi um dia ela falou com a mulher que precisava sair pra fazer uma viagem e as menina ficou: - “moço, pai senhor vai pra onde uma hora dessa? Amanhã tem que mexer farinha de madrugada, senhor vai pra onde?”

Aí ele disse: - “não, eu vou ali, vou fazer uma viajinha, mas amanhã cedim eu to aqui e volto” e a vea esposa dele falou assim: - “Vai meu vei, vai fazer tua viagem, pode deixar nós aqui, pode ir tua viagem, pode ir cumpriu tua sina”

Aí o vei saiu, por volta de oito, nove hora da noite. Aí quando foi mais tarde, lá pa meia noite, apareceu o bicho comendo crueira lá na casa de farinha né, a crueira é aquelas parte da mandioca, da massa da mandioca que fica os pedaço grosso, que passa na peneira aí fica a crueira aí eles bota pa secar no forno, aí eles bota no forno pra num perder né, ali serve pa da ração os porcos, as ovelha, as cabra. Aí quando foi meia noite o vei entrou dentro da casa de farinha, a família tava todo mundo dormindo dentro de casa e a velha sentiu que ele tinha chegado, comeu a crueira no forno no mesmo forno que ele tinha mexido farinha durante o dia e aí foi embora, comeu a crueira e foi embora. Aí quando foi no outro dia, de madrugada ele chegou lá pra mexer farinha. Chegou normal né, desvirou, chegou e trabalhou numa boa durante o dia, mas dizem que trabalhou enzabuado, com o corpo doido, coisa assim, disse que foi assim a história do comedor de crueira.

(Seu Dequinha, 56 anos - contador de estória)

Câmara Cascudo utilizou o método comparativo na obra *Geografia dos Mitos brasileiros* para analisar o mito do lobisomem, sua origem, a etnia que o trouxe para o Brasil, as variantes de

tais mitos nas regiões do país e do mundo. No entanto, nessa obra de Cascudo não aparece essa versão contada por seu Dequinha.

A versão de seu Dequinha, embora ele afirme ter conhecido o suposto comedor de crueira, leva-nos a crer que, por um lado, a estória pode ter sofrido uma adaptação bem distante da versão mais conhecida do mito do lobisomem no Brasil.

Conforme a própria etimologia da palavra explique (Lobisomem=Lobo+Homem), a versão mais difundida no sertão é a de que um homem foi mordido por um lobo em noite de lua cheia e a partir daí passou a se transformar todas as noites em que a lua estivesse nesta fase. O monstro, forte e peludo, vive assustando pessoas e animais para se alimentar de sangue e caso ele morda uma pessoa, esta passará pelo mesmo feitiço e voltará à forma humana somente quando o dia amanhecer.

Segundo Cascudo “O lobisomem nos foi trazido pelo colono europeu. Está em todos os países e épocas, com histórias espelhadas, sob nomes vários, registrado nos livros eruditos. É um dos mitos mais complexos e escuros pela ancianidade e divisão local” (Cascudo, 2002, p. 172). Existem outras versões para o mito dentro da própria comunidade. A variedade é inúmera não somente para as versões do mito, como também para a forma de transformação ou metamorfose. Na análise de Cascudo, o processo de encantamento e cura no Brasil se apresenta mais comumente da seguinte forma:

O candidato não bebe líquido enfeitado nem aperta a cintura com o cinto mágico. A única e sabida técnica para alguém tornar-se lobisomem é espojar-se num cruzamento de caminho, onde os animais se espolinham. Mas a cerimônia é lenta e tem outros requisitos. Na noite de quinta para o dia de sexta feira, despido numa encruzilhada [...] deitando-se ressupino, estende os cotovelos para frente, dobrando o mais possível as pernas, os joelhos se acusam em ângulo agudo com a tibia. Não soube se há alguma oração. Nesta atitude rebolca-se violentamente, sempre da esquerda para a direita, imitando o mais fielmente possível a voz do animal em que se vai encantar. Depois de certo espaço de tempo, o lobisomem ergue-se de onde se deitara o homem. Parte em desabalada carreira, rosnando alto, batendo estridentemente as amplas e balouçantes orelhas, rilhando a dentuça enorme. Correrá das onze às duas da madrugada. O primeiro cantar do galo fá-lo-á voltar, como um raio, ao espojadouro onde se desencantará, rebolando-se da direita para a esquerda. Ao levantar-se está fatigadíssimo. Os joelhos e cotovelos sangram porque o lobisomem corre apoiando-se aparentemente nas patas, mas realmente nestas partes correspondentes ao corpo do homem. (CASCUDO, 2002, p. 176)

Alguns detalhes aproximam as duas versões, por exemplo, o horário do homem se transformar em monstro, sempre a partir da meia noite, a fala da esposa do comedor de crueira para que ele cumpra sua sina e a indisposição e dor no corpo no dia seguinte após o “desviramento”.

Entretanto, aqui no sertão e até no Brasil, não houve muitas histórias de vampirismo, talvez por que, dada essa ausência, o lobisomem do sertão se alimentava de crueira, comida de animal, em abundância na época em que existiam muitas casas de farinha na comunidade e que desapareceram devido a fatores internos e externos.

Por um lado, devido à escassez das chuvas que enfraqueceu o cultivo da mandioca na região, e ao processo de industrialização que baixou bastante o custo do produto, fazendo com que a fabricação ficasse cara e não desse lucro, o que implicou na desativação das casas de farinha rurais, restando apenas uma, a de seu Lô. Por outro lado, na modernidade não é comum a crença nem a aparição de monstros, mesmo que a comunidade transite entre a tradição e a modernidade.

Ou ainda talvez a versão do lobisomem comedor de crueira, parta da inclusão do cenário local, pelos contadores; na obra *O Grande Massacre de Gatos* (1996), Robert Darnton afirma que os narradores camponeses, assim como todos os contadores de histórias, têm ambos uma técnica de adaptação do cenário de seus relatos ao seu próprio meio; porém, com o cuidado de manterem intactos os principais elementos.

A análise daquela e das outras narrativas ora apresentadas, não tem a intenção de partir apenas do caráter técnico, ou seja, outras questões mais importantes como o significado do processo narrativo para os narradores da comunidade devem ser consideradas e não apenas o teor da estória ou o método utilizado para a interpretação.

Não que os contadores de estórias ou o ato de contar sejam fatores diretamente relacionados às comunidades remanescentes, mas a prática da tradição oral e os ensinamentos transmitidos nas estórias contadas pelos quilombolas pode se configurar como herança de uma prática dos ancestrais africanos. A tradição oral entre muitos povos da África era utilizada pelos chamados “tradicionalistas” na transmissão de seus ensinamentos.

Hampâté Bâ (2010) afirma que a memória viva da África são os tradicionalistas. Esses grandes depositários da herança oral compuseram a história de muitos povos africanos através da palavra falada, pois transmitiam o conhecimento da tradição e da história de seus ancestrais. Para o historiador e etnólogo, Hampâté Bâ, o tradicionalista é o “Guardião do segredo da gênese cósmica e das ciências da vida, o tradicionalista, geralmente dotado de uma memória prodigiosa, normalmente também é o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 188).

Além dos tradicionalistas, existem também na África, os griôs⁴, que dentre outras funções, levam ensinamentos através das histórias que contam. Com várias acepções ao termo, os griôs ou griots não são simplesmente contadores de histórias, são também narradores tradicionais e animadores públicos, e segundo Hampâté Bâ, eles podem ser também genealogistas, historiadores que geralmente viajam pelo país em busca de informações históricas.

No Brasil, existem alguns representantes da ancestralidade africana e responsáveis pela manutenção e transmissão dos saberes e tradições culturais populares, tais pessoas são consideradas griôs, em suas comunidades. As funções que assumem são diversas, geralmente aquelas que trabalham com a cultura, arte e educação popular, reconhecidas pela própria comunidade como mestres das artes, da cura, líderes religiosos de tradição oral, contadores de histórias de suas comunidades.

Sendo assim, seu Dequinha, seu Izidorio, dona Ilda e dona Adalgisa podem ser reconhecidos como os novos griôs e griots e tradicionalistas de Volta Grande, que, com suas narrativas, transmitem para as novas gerações suas histórias e sabedoria que divertem, ensinam, provocam emoções e encantam as novas gerações.

Hampâté Bâ (2010) afirma que os tradicionalistas quando transmitiam seus ensinamentos, exteriorizavam as vibrações de forças interiores, assim como reverenciavam a ancestralidade. Estas características podem ser percebidas nas narrativas de Volta Grande, como na história do *Lobisomem comedor de crueira*, por exemplo.

Julgo necessário, porém, sinalizar aqui que minha intenção em relacionar os narradores da pesquisa com os tradicionalistas e griôs africanos não seja encontrar vestígios de “africanismos” na comunidade, mas entender que a prática de transmissão oral dos conhecimentos e da sabedoria desses narradores se configura como um sentimento de pertencimento a uma identidade cultural. Assim, tanto os tradicionalistas africanos, quanto os narradores de Volta Grande podem ser vistos como agentes em ação para a manutenção de uma tradição viva.

Na história em análise, o *Lobisomem comedor de crueira*, seu Dequinha, ao narrá-la, além das expressões sensoriais, demonstra seus conhecimentos e crença no sobrenatural, os segredos

⁴ Segundo o historiador e etnólogo Amadou Hampâté Bâ (2010), os detentores e transmissores das tradições culturais, por meio da oralidade, são conhecidos com djeli no noroeste africano, especificamente na região onde se situa o Mali. No entanto, eles foram denominados *griots* pelos colonizadores franceses. Os *griots* – *griotes*, (no feminino) são portadores e transmissores dos conhecimentos das ciências da vida. No Brasil em suas várias acepções e funções, esses mestres da cultura viva são denominados *griôs*.

que une o mundo visível e o invisível, do material e do imaterial, a transformação do homem em um ser mítico, o lobisomem, misto de homem com animal; ele expõe ainda seus conhecimentos religiosos ou metafísicos, quando diz que o homem se transformara num monstro por ter que cumprir uma sina, um carma ou uma determinação do destino. Narra algo que ele vivenciou e que as gerações mais novas jamais experimentarão, pois os lobisomens não existem mais.

Além disso, o narrador demonstra conhecimento da natureza, de costumes cotidianos, costumes práticos da vida que não são mais tão comuns, por exemplo, eu não sabia que o lobisomem se alimentava da crueira e muito menos que a crueira era alimento de animais. As novas gerações provavelmente não conhecerão este produto, já que a crueira é oriunda da casa de farinha, e esta por sua vez, se encontra em vias de desaparecimento. Daí a importância da tradição oral na divulgação de conhecimentos e experiências singulares da comunidade que só são possíveis através do arquivamento na memória.

No entanto, o que seu Dequinha vivenciou não será encontrado em documentos escritos e infelizmente a transmissão oral de suas histórias se vê diante de alguns obstáculos, tanto pela invasão dos meios eletrônicos na comunidade, como a televisão, de que falarei mais adiante, que contribuiu para o início do fim da prática de contação de histórias na comunidade, como também pela escassez do público ouvinte. As gerações mais novas não herdaram dos mais velhos, o hábito de ouvir.

Na realidade, a ruptura na linha de transmissão oral já era temida por Hampâté Bâ na África dos griôs e dos tradicionalistas; assim como o silenciamento ou a morte do contador de histórias tradicional, já era previsto por Walter Benjamin na década de 1930; através do ensaio “*O narrador*”, Benjamin reflete sobre a narrativa na modernidade capitalista e traz discussões a respeito da arte de narrar, de transmitir conhecimento de pessoa a pessoa, e alertava que esta prática entrava em declínio. Assim, aquele que contava suas experiências por meio da palavra falada, estava prestes a desaparecer diante dos novos cenários e mudanças socioculturais que iam surgindo.

Voltando à versão do *Lobisomem comedor de crueira* contada por seu Dequinha, por seu Izidoro, e pelas mulheres na casa de farinha, ela não foi encontrada em outros trabalhos de registros da cultura popular, foi encontrada uma menção ao monstro numa poesia intitulada “Esfarinhada” do poeta Damião Cordeiro, poesia em que ele lamenta o desaparecimento da prática de fazer farinha, devido ao processo de industrialização. Eis o trecho do poema

[...] As lamparinas trêmulas e difusas, confusas, foram assopradas pela boca trituradora do progresso voraz [...] As lavadeiras de gomas lavaram as mãos. O lobisomem comedor de crueiras entrou para a história. Virou lenda. E toda tenda de farinhar virou farinha. Virou fubá. O preneiro foi prensado pelo esquecimento e o forneiro virou cinzas [...].⁵

O trecho da poesia ganha vitalidade na fala de seu Lô, quando este afirma que sua casa de farinha foi reformada o ano passado (2014) no intuito de dar continuidade a uma prática do passado. Ele diz: “A casa de farinha não produz muito, não tem mais chuva pra produzir muita maniva (mandioca), e também não compensa fazer a farinha por que ta barata demais, um saco ta custano quarenta reais, então é só pros menino mermo” (Seu Lô - 80 anos). Na fala de seu Lô e das pessoas envolvidas na fabricação da farinha, ficou claramente perceptível a preocupação em manter uma tradição e não a obtenção de lucros. A casa de farinha é vista como um símbolo de resistência ao progresso.

Em outro momento com Dona Ilda, ela me falava das consequências da modernidade, que em sua visão, tem seu lado, tanto positivo quanto negativo. Ela diz: “Até a gente nessa idade gosta de assistir televisão. Ela atrapaia por que de pa trás quando a lua tava clara, a gente ficava até mais tarde na frente da casa, contando causo e se advertino né...” (Dona Hilda - 70 anos).

Sobre este processo de transformação das culturas, Hall (2003) afirma que o capitalismo encontrou no povo, nas manifestações populares, uma forte resistência, por que o povo sempre tentou resistir e lutar por suas tradições. Ele diz:

Na realidade, o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A "transformação cultural" é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas. Em vez de simplesmente "caírem em desuso" através da Longa Marcha para a modernização, as coisas foram ativamente descartadas, para que outras pudessem tomar seus lugares. (HALL, 2003, p. 248)

Alguns tradicionalistas – estudiosos da tradição - atribuem a produtos tecnológicos como a televisão, o computador e o celular, por exemplo, o papel de principais instrumentos colaboradores para o fim de algumas práticas culturais, alegando que estes instrumentos são a representação do progresso que veio para fazer desaparecerem manifestações culturais do passado.

⁵ CORDEIRO, Damião. Poesia “Esfarinhada”. Disponível em: <http://minaslivre.net/index.php?option=com_content&view=article&id=2383:esfarinhada-&catid=61:damião-cordeiro&Itemid=64>. Acesso em: 10 de jul. 2015.

Os autores Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edimilson de Almeida Pereira (2002) ao fazerem uma abordagem acerca das relações da cultura popular com os novos canais de transmissão de informação afirmam:

De maneira particular, a televisão inaugura um novo estágio nas relações do popular com a cultura de massas e do popular com os seus próprios representantes. No primeiro caso, os argumentos da cultura popular em sua vertente rural são inseridos no mercado de bens simbólicos da modernidade. A hibridação em curso reencena os instantes de contato e ruptura entre o mundo rural e o mundo urbano. No entanto, uma ideologia que ressaltava o progresso urbano em substituição ao conservadorismo rural e, em consequência disso, a televisão passou a ser analisada como um instrumento de ameaça à cultura popular. A versão atual não deu respostas ao conflito entre cultura popular rural e cultura de massas – no qual se destacam as tentativas de atuação hegemônica da última -, porém, sugere outro campo de negociações. (GOMES; PEREIRA, 2002, p. 60)

Por um lado, podemos pensar que antes da entrada desses produtos eletrônicos nas cidades pequenas e na zona rural, a tendência era que as pessoas realmente vivessem mais juntas, proseassem nas frentes de suas casas, contassem mais histórias; essa prática era muito comum e prazerosa entre as gerações mais velhas. Cascudo (2012) afirma que “Todos sabiam contar histórias, (...) contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos”, narra Cascudo (2012, p. 14). Esse hábito, porém, não é mais tão comum até mesmo na zona rural.

Por outro lado, as comunidades tradicionais como Volta Grande, precisam naturalmente desses produtos da modernidade, assim como a modernidade precisa expandir o mercado. Como afirma Canclini (1997) “o mundo moderno não se faz apenas com aqueles que têm projetos modernizadores [...] os modernizadores precisam persuadir seus destinatários de que – ao mesmo tempo em que renovam a sociedade – prolongam tradições compartilhadas” (CANCLINI, 1997, p. 159).

O que foi percebido até aqui, no entanto, é que a comunidade transita entre práticas culturais do passado e os mecanismos da modernidade. Enquanto utiliza os meios de comunicação de massa como o celular, a comunidade, por outro lado, luta pela continuidade de suas tradições como a fabricação de farinha, por exemplo.

Assim, a ideia de que as comunidades quilombolas rurais não são “civilizadas” ou que as comunidades quilombolas contemporâneas não vivenciam mais tradições e práticas do passado trata-se de algo que precisa ser revisto. Volta Grande é a prova de que uma comunidade rural

quilombola contemporânea, transita entre o passado e o presente, mantendo vivas algumas tradições. O grupo quilombola ainda continua a produzir cultura, o que implica no não esgotamento dos estudos, as discussões acerca da cultura popular continuam em pauta, assim como os estudos da oralidade.

REFERÊNCIAS

AYALA, M. e AYALA, M.I. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: UNESCO. **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 167-212.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Consideração sobre a obra de Nicolai Leskov, In: **Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política** - Ensaio sobre leitura e história de cultura. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. No texto consta 2010 (p. 02).

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 1. ed. digital. Ed. Global: São Paulo. 2012.

CARVALHO, J.J. **Metamorfoses das tradições performáticas Afro-brasileiras de patrimônio cultural a indústria de entretenimento**. Série Antropologia. Brasília, 2004.

CHARTIER, Roger. **Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, Dº 16, 1995, p. 179-192.

CORDEIRO, Damião. **Poesia “Esfarinhada”**. Disponível em: <http://minaslivre.net/index.php?option=com_content&view=article&id=2383:esfarinhada-&catid=61:damião-cordeiro&Itemid=64>. Acesso em: 10 de jul. 2015.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Graal, 1996.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. A poesia oral e os estudos literários. In: _____. **A voz e o sentido: poesia oral em sincronia**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

NOGUEIRA, Maria Dina; WALDECK, Guacira. **Mandioca: saberes e sabores da terra**. Rio de Janeiro, IPHAN/CNFCP, 2006. Catálogo da exposição, 25 maio -30 jul. 2006, Galeria Mestre Vitalino, Museu de Folclore Edison Carneiro, Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. Janelas em movimento: cultura popular e processos de transformação. In: _____. **Flor do não esquecimento: cultura popular e processos de transformação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROMERO, S. **Contos populares do Brasil**. São Paulo, Landy Editora, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês Almeida. São Paulo: Hucitec/Educ, 2010.

[Recebido: 11 set. 2015 – Aceito: 24 out. 2015]

REMINISCÊNCIAS DE UMA BRINCADEIRA: AS CANTIGAS DE RODA COMO CANTOS DE TRABALHO E DE LAZER

Edil Silva Costa¹
Eliane Bispo de Almeida Souza²

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões de uma pesquisa que pretende analisar as reminiscências da arte de cantar versos por um grupo de pessoas da comunidade rural de Monte Alegre, Rio Real, Bahia. Embora não tenham visibilidade e parecerem ter desaparecido da prática cotidiana, as cantigas permanecem na memória. Interessa pesquisar os sentidos dessa atividade para a comunidade no passado e as transformações de sentido para esse mesmo grupo social na contemporaneidade. Buscamos, com isso, investigar o porquê da permanência dessas cantigas na memória dos moradores mais velhos dessa comunidade. Assim, pretendemos analisar as formas de produção desses textos de cultura (cantigas e narrativas) para compreender suas atualizações e sentidos. Consideradas pelos moradores do povoado como uma brincadeira, as cantigas de roda marcam uma época e situação social daquela localidade, pois, segundo os relatos, era uma prática constante nas festas juninas.

Palavras-chave: Permanência. Reminiscência. Cantigas. Brincadeira.

ABSTRACT: This article presents reflections of a research that aims to analyze the reminiscences of the art of singing verses by a group of people from the rural community of Monte Alegre, Rio Real, Bahia. Although they have visibility and appear to have disappeared from daily practice, the songs remain in the memory. Interesting research directions of this activity for the community in the past and the transformation of sense to the same social group nowadays. We seek, therefore, investigate the reason for the permanence of these songs in memory of the oldest inhabitants of this community. Thus, we intend to examine ways of producing these cultural texts (songs and narratives) to understand your updates and directions. Considered by villagers as a joke, the nursery rhymes mark an era and social situation of that locality because, according to reports, was a constant practice in June festivals.

Keywords: Permanence. Reminiscences. Songs. Play.

1 Brincadeiras de roda em Monte Alegre

O povoado Monte Alegre está situado na zona rural da cidade de Rio Real, interior da Bahia, a 200 km da capital Salvador. De acordo com os relatos³ de pessoas idosas do lugar, as cantigas de

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB). E-mail: escosta@uneb.br

² Mestranda em Crítica Cultural – UNEB/Campus II. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FACCEBA. Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB/ Campus II. E-mail: elianebasouza@hotmail.com

roda, tanto para o trabalho como para o lazer, faziam parte do cotidiano de suas juventudes e hoje trazem recordações dessa época. Havendo poucas opções de divertimento, os jovens se divertiam dançando roda, animados por cantigas tradicionais. Nas horas de obrigação, as cantigas ditavam o ritmo das atividades e contribuía para agregar um grupo e potencializar sua força no trabalho coletivo. Nas horas de lazer, a brincadeira assumia o formato das danças circulares como as cirandas. As canções eram entoadas coletivamente e as pessoas giravam ao ritmo de cantigas, a exemplo da conhecida “Ciranda, cirandinha”.

Nas cantigas de roda de estrutura aberta, a regra é todos cantarem o refrão enquanto giram e um brincante deve entrar na roda e dizer versos. Depois todos repetem o refrão novamente. E, assim, de forma cíclica, a brincadeira começava e tinha continuidade com final incerto, a depender da disposição dos brincantes que podiam finalizá-la ou iniciar outra canção, substituindo o refrão que atraía novos versos, de improviso ou não. Assim como a roda, as cantigas são também circulares, ou antes, espiralares, pois nem sempre “o final” finda a cantiga, mas pode iniciar outra.

Esses trabalhadores, ao passo que executavam suas tarefas agrícolas, também se divertiam com aquela cantoria. Ao final do trabalho, segundo depoimento dos entrevistados⁴, eles combinavam um encontro à noite, na casa de um deles, para dar continuidade à roda de versos. Tratava-se de um momento oportuno para que os jovens se enamorassem, os quais criavam estratégias para que os pais não percebessem, uma vez que não aceitavam a aproximação dos filhos sem os seus consentimentos.

Ao saírem de uma casa para outra, nas noites escuras, os moradores levavam fochos de fogo para clarear e mostrar o caminho a ser percorrido. Quando chegavam às casas em que aconteceria a brincadeira de cantar versos, eram recepcionados com uma fogueira para acolher e aquecer os convidados, além de comidas típicas do Nordeste. Nas noites de lua, uma verdadeira manifestação do poder da natureza enriquecia as canções, as quais fluía com muita harmonia.

Com o processo de mecanização de certas tarefas agrícolas e com as transformações culturais, a arte de cantar versos não tem o mesmo sentido para a geração atual. Ela existe apenas na memória dos moradores mais velhos da comunidade, cujo legado revela a simplicidade, o encantamento e a harmonia que conseguiam fazer com que as pessoas se integrassem mais.

⁴ Esses depoimentos foram coletados para uma pesquisa de mestrado que está em andamento, intitulada *Permanência da cultura de cantar versos na memória de um grupo de trabalhadores do povoado Monte Alegre em Rio Real/BA na contemporaneidade*, sob orientação da Professora Doutora Edil Silva Costa.

Para esta pesquisa, utilizamos a história oral como metodologia. Por meio de entrevistas e depoimentos, os colaboradores passaram informações e relembrou cantigas que estavam guardadas na memória. Ao passo que entrevistávamos os moradores da referida comunidade, mais aumentava o nosso interesse em compreender essa manifestação cultural, considerada por eles como uma brincadeira. Colaboradores como M. C. S., lavradora aposentada, 74 anos; J. S., lavrador aposentado, 73 anos; J. S., lavradora aposentada, 75 anos e M. J. C., lavradora aposentada, 77 anos, contribuíram cantando e relatando como aconteciam essas rodas de versos. Assim, por meio das informações coletadas, a arte de cantar versos foi sendo rememorada e reconstruída.

Buscando compreender as reminiscências dessas cantigas como cantos de trabalho e como cantos de lazer, este artigo aborda a cantiga de roda como uma manifestação cultural. Os cantos e a performance das cantigas acionam a memória de outros tempos para os idosos e revelam os modos de vida de um grupo social. Para as crianças de hoje certamente essas cantigas têm outro sentido e função. Assim, parece-nos pertinente perguntar: que sentido têm as cantigas de roda para as crianças e os adultos de hoje? Que lugar ocupam em uma comunidade do interior da Bahia onde as crianças, como em qualquer lugar do mundo (ou quase), têm acesso a outros tipos de brinquedos e as formas de interação social mediatizadas são cada vez mais intensas? Ao focar nessas questões, discute-se sobre a tradição e a memória dessa brincadeira no povoado Monte Alegre em Rio Real, Bahia.

2 A cantiga de roda como brincadeira de crianças e adultos

Como foi dito, as cantigas de roda podem ser cantos de trabalho, mas são também brincadeiras. Embora não sejam expressões exclusivas de jovens e crianças, pois os adultos também cantam e dançam roda, pode-se perceber que essas brincadeiras marcam a infância das pessoas.

Para crianças em idade escolar, brincar de roda é uma maneira de se relacionar com os amigos, os vizinhos ou com os colegas na escola. Desse modo, significa muito mais que uma brincadeira. Trata-se de uma combinação de ações prazerosas que envolvem o corpo, a voz, a imaginação, a convivência em grupo, a criatividade, a memória, a tradição, o ritmo e a sintonia. Nessa brincadeira, elementos culturais podem ser expressos.

Para a concretização dessa brincadeira, são necessárias poucas exigências. Ela se realiza em um espaço grande, normalmente um terreiro, para que as crianças se movimentem ao rodar, sem nenhum obstáculo. A roda é um espaço democrático em que as pessoas são vistas sem hierarquia de posição. A roda simula um abraço coletivo. Há uma valorização e respeito entre eles. Para Iris Costa Novaes (1994, p.7), “a cantiga de roda é uma modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento, se constitui num poderoso agente socializador”. Para a autora, a cantiga de roda é muito mais que uma brincadeira, é uma oportunidade de socialização, de um encontro com pessoas queridas, ocorrendo trocas de conhecimento.

Ao brincar de roda, as crianças o fazem como motivo de alegria. Ao segurar a mão do outro, vê nele um amigo. Ninguém consegue brincar de roda forçado. Ela deve acontecer de forma espontânea, com alegria e entusiasmo. É preciso ter vontade de compartilhar com os outros, de mãos dadas, conhecimento e tradição. “No brincar e nas brincadeiras, a criança participa da construção do mundo” (DEBORTOLI, 2006, p. 81). Assim, a brincadeira de roda possibilita muito mais que diversão, é também uma atividade cultural, em que saberes são construídos e socializados.

Procurando apresentar características que definam melhor a brincadeira das cantigas de roda, Novaes (1994) ressalta que essa é uma atividade indicada, principalmente, para crianças de quatro a sete anos. Ao usar o termo *principalmente*, a autora deixa entender que a cantiga de roda é de interesse também de adolescentes, adultos e idosos, pois não se trata de uma brincadeira exclusiva das crianças.

Na comunidade pesquisada, essa brincadeira não acontecia apenas na infância, ela se estendia também na adolescência e na juventude. Era comum os jovens cantarem durante a jornada de trabalho junto com seus pais e irmãos na agricultura familiar ou com os amigos durante o cooperativismo, também chamado por eles de mutirões. Essa cantoria também acontecia nos encontros de comadres e compadres à noite, como forma de confraternização. Neste momento, a ludicidade se fazia presente ao se divertirem com a brincadeira de roda.

Nos relatos dos idosos, percebe-se a afetividade de memórias de infância que são revividas quando narradas. Ao rememorar esses momentos passados, tem-se a impressão de tempos saudosos porque felizes, ainda que fossem tempos difíceis. O passado assume ares quase míticos porque é inalterável, é um tempo que se congela, inatingível, apenas palpável pelo esforço da relembração. Nesse exercício, o passado pode ser reconstruído com a seleção de elementos, escolhidos de modo a não deixar mácula na memória que se quer conservar. Desse modo, as cantigas de roda são

associadas a momentos de reunião e lazer coletivo, fazendo parte da experiência de vida dos sujeitos.

Por não possuírem esse acúmulo de experiências e um passado para remontar, a percepção que os jovens ou crianças têm da brincadeira de roda não pode ser a mesma que a dos idosos. Para elas, são vivências de momentos específicos, oportunidades de brincar e interagir socialmente. Porém, são nesses momentos que o sujeito projetará, no futuro, sua história de vida. Ali a criança ou o jovem vai se construindo e, sem ainda saber, traçando a ponte entre o sujeito que é e o que será um dia. Na infância e na juventude, o sujeito vivencia o que na idade madura transforma em narrativa, vivenciando outras vezes cada vez que narrar.

As pessoas mais velhas que participavam dessa roda de versos têm muita história para contar. Elas vivenciaram essa experiência, por isso têm autoridade para transmitir o que acontecia naquele tempo. Para Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Essa experiência confere à narrativa uma versão única para a história narrada. Por meio das reminiscências, o narrador tem oportunidade de reviver e reconstruir a história que insiste em ficar registrada em sua memória.

Ao narrar suas experiências, os moradores da comunidade em estudo ressignificam a arte de cantar versos, deixando transparecer marcas de subjetividade. Para os colaboradores entrevistados, cantar versos era uma brincadeira em que todos os jovens se divertiam. Os que sabiam fazer versos entravam na roda e os que não sabiam cantavam o refrão junto com os demais. As reminiscências dessa época remontam para um tempo de alegria e diversão ao (re)produzir os versos cantados por eles. Conforme as narrativas e exemplos de cantigas que serão apresentadas no tópico seguinte, trata-se de uma manifestação de um saber que era propagado oralmente e ressignificado a cada performance.

3 A comunidade Monte Alegre e a arte de cantar versos

Os moradores mais velhos da comunidade, em especial as mulheres, relembram os versos cantados e ouvidos na juventude que ficaram guardadas na memória. Mas o que seria então a memória? Olga Simson (2000 p. 12) a define como “a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes

empíricos (voz, música, imagem, texto, etc.)”. Neste pensar, Pelen (2001) considera a literatura oral como a expressão das exigências e saberes da memória da comunidade. Isso se justifica pelo fato da literatura oral constituir “um verdadeiro corpus referencial do que foi e do que deve ser, e é essa sua definição essencial” (PELEN, 2001, p. 56). Na medida em que expressa um saber concretizado, a literatura oral recria e atualiza novos saberes.

No contato com pessoas da comunidade de Monte Alegre, durante as entrevistas e ao falar sobre as cantigas, a memória dos narradores ia sendo reavivada e a arte de brincar de roda por um grupo de amigos era lembrada. Segundo Áurea Pereira (2013, p. 21-22), “a memória pessoal fica claramente atrelada à memória da coletividade”. Ao relatarmos suas memórias, a atividade de cantar versos pelas pessoas da comunidade era reconstruída.

Ao se lembrar do tempo em que se reuniam para trabalhar e cantar, Dona M.C.S. 75 anos, lavradora, atualmente aposentada, residente na comunidade Monte Alegre, nos relata:

Agora no tempo de São João era tempo de nego brincar de roda... fazer compadre... fazer padrinho na fogueira... acabou tudo isso. Não foi? Eu tenho tanta comadre, tanto padrinho e tanta... Era compadre mesmo, considerava como compadre. Aí a gente ia brincar roda. (M.C.S., 21/06/15)

Na narrativa de Dona M. C. S., são destacados dois tempos que se entrelaçam e confundem, o presente em que o acontecimento é narrado (“**agora** no tempo de São João”) e o que passou e foi deixado para trás (“acabou tudo isso”). Nota-se que é um presente-passado, pois a narradora fala do passado se referindo a **agora** e comparando-o com o presente para demarcar uma diferença: o **como era** e o **como é**. O “agora” também se refere a um tempo cíclico, às festas que se repetem periodicamente, mas que se alteram com o passar dos anos. Na canção que segue, podemos perceber que há marcas da religiosidade. O período dos festejos juninos era propício para o encontro dos compadres e comadres.

| | | |
|---|---|--------|
| Pisei no lírio A galha baixou Quero que São João me diga Onde anda o meu amor | } | REFRÃO |
| Cajueiro pequenino Tira a galha do caminho Eu vou passar de noite E tenho medo do espinho. | | |

O exemplo acima mostra como as pessoas da referida comunidade se divertiam com a brincadeira de roda. As pessoas que participaram dessa atividade lúdica relembram com saudade um tempo de diversão, animado pelas cantigas. Por meio da voz, os intérpretes das cantigas externam seus conhecimentos, suas vivências, suas histórias. “Não há arte sem voz [...] A voz poética se inscreve na diversidade agradável dos ruídos por ela dominados na garganta e no ouvido humanos” (ZUMTHOR, 1993, p. 72-73).

Boa parte das cantigas são expressão do sentimento amoroso, às vezes tratados com ironia, noutras com humor. A quadra é o formato mais comum, com refrão. Os versos seguintes são exemplo de como a temática amorosa está presente nas quadras (mais do que nos refrões) e o tratamento que é dado ao tema:

Rodero novo,
eu quero ver rodar
Quero ver rosa morena
Quero ver balancear. } REFRÃO

Faz três dias que eu não como
Faz quatro que eu não almoço
Com saudade de você
Quero comer, mas não posso.

Essa noite eu não dormir
Só pensando em você
Se você está duvidando
Eu vou sonhar pra você ver.

A expressão poética do sujeito apaixonado segue o paradigma do amor romântico, cujo sentimento o afeta fisicamente, fazendo-o ficar sem comer e sem dormir. Os versos são declarações de amor e, na brincadeira, poderiam se prestar a revelações públicas do sentimento amoroso devotado a alguém na roda. No entanto, ao finalizar a última quadra, o sujeito usa do humor para quebrar a seriedade do assunto, desafia a quem duvida do seu amor, oferecendo uma prova impossível de credibilidade (ver o sonho do outro). Essa solução final faz parte do jogo, deixando pairar a dúvida em relação à sinceridade do sentimento. Como se pode ver, o tema é adulto e a forma de tratamento também. No contexto das festas de São João, quando os jovens investiam nos jogos amorosos, as cantigas tematizavam suas intenções e serviam, de forma às vezes velada e outras vezes nem tanto, como instrumento comunicativo para veicular mensagens e revelar

sentimentos. Os versos de respostas poderiam sinalizar se a investida seria bem sucedida ou não. A canção que segue é um exemplo de como a cantiga era uma forma de declaração dos sentimentos.

É de manhã, a chuva vem
Entrei na roda
Não chamei meu bem

} REFRÃO

Morena me dá um beijo
Da tua face mimosa
Como deu o beija-flor
No lindo botão de rosa.

Fui pra fonte beber água
Bebi água de sabão
Bebi o suor do teu rosto
E o sangue do teu coração.

Quando eu olho pra aqueles ares
Que eu não posso voar
Corre água nos meus olhos
E o coração do lugar.

Quem me dera, dera, dera
Quem me dera foi embora
Como não ia chorando
Pro esse mundo a fora.

Quem me dera, dera, dera
Quem me dera pra mim só
Me deitar na sua cama
e me cobrir com seu lençol.

Você diz que me quer bem
Você não me quer bem não
Quem quer bem tem outro jeito
Você não tem jeito não.

Você diz que me quer bem
Eu também estou lhe querendo
Um bem se paga com o outro
E eu nada fico lhe devendo.

Minha mãe ontem me disse
Hoje tornou a dizer
Que casa de muita janela
Bota as mocinhas a perder.

As estrelas do céu correm
Eu também quero correr
As estrelas atrás da lua
E eu atrás do bem querer,

As estrelas do céu correm
Correm tudo em carreirinha
Assim corre o meu segredo
Da tua boca para a minha.

O Sr. J. S., 73 anos, lavrador, atualmente aposentado, residente na comunidade Monte Alegre e casado com dona M. C. S., citada anteriormente, também relembra o tempo de sua mocidade, que era animado pelas cantigas, principalmente no período dos festejos juninos. Ele relata com tom saudosista aquele tempo:

Pois, menina, todo mundo tinha fogueira... todo mundo fazia as fogueirona, toda rodeada de ... todo mundo. Quando chegava na cidade que ali era muito cheio de casa. Agora foi que acabou. Quando saía fora de uma casa e se olhava pra, pra, assim pra o mundo, só via fogueira, só via braço de fogueira. Parecendo moita de fogo, parecendo a cidade. Aí, vamos pra casa de fulano? Aí ia brincar roda. Lá bebia licor, licor pra quem bebia, licor de jenipapo. Cadê o licor, compadre? Ei, comadre! Luís só me chama de compadre. Ele é meu compadre de fogueira. (J. S., 21/06/15)

Como se vê na narrativa do Sr. J. S., a brincadeira de roda integrava os festejos juninos, como a fogueira e o licor de jenipapo. Esses narradores guardam na memória experiências de vida. E, ao relatarem, eles ressignificam um passado vivo na lembrança. As cantigas por eles lembradas são fruto de uma memória coletiva. Por meio da rememoração, a arte de cantar versos é retomada, contribuindo para que passado e presente convivam lado a lado na reconstrução dessa modalidade. “A literatura oral é a lei, a memória do que foi e deve ser.” (PELEN, 2001, p. 60). Assim, a memória é vista como um saber e não apenas como uma simples lembrança.

Ao discutir sobre a memória, Portelli (1997) enfatiza que ela é um processo ativo de criação de significados. Durante a reprodução dessas cantigas, era comum serem interrompidas pelo esquecimento. Num diálogo entre os entrevistados, um deles sugeriu que o Sr. José tentasse lembrar de uma cantiga. De forma espontânea, ele externou o seguinte: “Eu sei lá do diabo o que era mais que se cantava.” Como pode ser percebido pelo discurso desse Senhor, a memória é frágil. Mesmo tendo o interesse de retomar uma lembrança, nem todas as vezes isso é possível. Esse mesmo narrador, ao tentar lembrar, passa essa responsabilidade para a esposa e se surpreende com a nossa curiosidade.

Como era essa cantiga? (risos) Eu não lembro mais como era que se cantava essas cantiga veia. Era na roda que a gente cantava (risos). Nós num já cantemo aí uma vez? Como era,

canta aí, Ducarmo (esposa) (risos)... tinha a de rodar, a de ficar indo lá e voltando cá... a de se abraçar... tinha de todo jeito de... da gente se alegrar, de bater o pé pra, pra, pra. Lá não tinha não? (J. S., 21/06/15)

Grande é a surpresa do narrador em saber que as cantigas que nós conhecíamos eram aquelas cantadas na escola. Cada povo manifesta seu saber de diferentes formas. Diante da nossa curiosidade em saber se as cantigas eram acompanhadas por instrumentos musicais, dona M. C. S. responde com indignação: “*Não. Era só cantiga, pegar nos braço e andar. Nunca viu brincar de roda não? Pronto*”. A declaração de dona M. C. S. é a de senhora do conhecimento, de quem domina um saber e se empodera com ele.

4 As cantigas de roda como manifestação de uma cultura

As cantigas de roda estão presentes na memória das pessoas que tiveram a experiência de dançar roda e cantar versos. Em forma de poesia, suas letras e melodias são lembradas por aqueles que tiveram uma parte de suas vidas marcadas por essa brincadeira. Essas canções fazem parte da cultura popular, que tem o papel de transmitir, por meio da informalidade, os conhecimentos do povo. A pesquisadora Cáscia Frade (1997) apresenta a seguinte definição para o termo cultura popular:

Finalmente, a cultura popular, configurada sobretudo pela forma de transmissão absolutamente empírica e à margem dos sistemas formais de ensino. Seu estabelecimento vai se dar através das relações familiares, de vizinhança ou de compadre, e a aprendizagem ocorre por meio de uma participação contínua, rotineira, absolutamente interativa. (FRADE, 1997, p. 21)

Como manifestação cultural, as cantigas de roda são transmitidas pela oralidade. Trata-se de um saber produzido pelo povo e para o povo. Elas são canções populares cantadas enquanto os indivíduos rodam de mãos dadas e são popularmente conhecidas como cirandas. Na comunidade pesquisada, os temas das cantigas refletem o conhecimento adquirido por eles durante a sua vivência. Podemos perceber na canção que segue palavras que remetem aos produtos cultivados naquela região:

Cai, sereno,
Na folha da mandioquinha
Se eu cair eu sei que morro
Nos braços do moreninho. } REFRÃO

Sereno, eu caio
Na folha do mangalô
Eu caindo eu sei que morro
Nos braços do meu amor.

As cantigas de roda, por serem manifestações da cultura popular têm autoria desconhecida. Normalmente, são brincadeiras cantadas e dançadas em movimentos circulares, com ritmo e melodias que alegram a todos os participantes. As letras dessas canções são formadas por estrofes curtas e com refrão para facilitar a memorização. Os seus temas dizem respeito à cultura local, pois traduzem a realidade das pessoas que dela participam.

Peneirou, peneirou, peneirou, gavião
Nos ares para voar
Tu belisca, mas não come, gavião
A massa que eu peneirar. } REFRÃO

Vai embora, Deus te leve, gavião
E Deus te livre do perigo
O pesar que me acompanha
De eu não ir junto contigo.

Abalei uma roseira
Que nunca foi abalada
Namorei um moreninho
que nunca foi namorado.

Joguei um lenço pra cima
Nos ares se espedaçou
Espedaçado se veja
Quem tomou o meu amor.

Quem tomou o meu amor
É de morrer de repente
De bexiga e catapora
De sarampo e dor de dente.

A cantiga acima era cantada durante a realização de um trabalho braçal. O ritmo do refrão segue o ritmo da execução da atividade realizada. A canção revela que o cansaço era esquecido, pois estavam envolvidos na melodia das canções. “Durante a feitura da farinha ou na lavagem de roupa, os cantos e contos estão presentes” (COSTA, 2015, p. 126). O canto suaviza o cansaço do trabalho. Assim, ele pode ser considerado uma ferramenta de trabalho, ajudando os trabalhadores a desempenharem uma tarefa cansativa com mais leveza.

É possível perceber também, como já foi dito, que o amor é uma temática recorrente no refrão e nas estrofes de algumas canções, as quais eram utilizadas durante a conquista amorosa. Por meio da brincadeira de dançar roda como forma de confraternização, os pretendentes eram encorajados a se declararem através das letras dos versos, como pode ser confirmado na canção que segue:

Dona Maroquinha, você hoje não namora
Perdeu a brincadeira porque não chegou na hora. } REFRÃO
Ô Dona Maroquinha,
Ô vamos nos embora.

Vai embora, Deus te leve
Deus te livre do perigo
Deus te dê muito dinheiro
Para quando se casar comigo.
Ô Dona Maroquinha,
Ô vamos nos embora.

REFRÃO

Você diz que vai que vai
Mas não me diz quando vem
Só me diz que chore, chore
Mas não quer chorar também.
Ô Dona Maroquinha,
Ô vamos nos embora.

REFRÃO

Moreno, quando tu for
Me escreva do caminho
Se não achar papel na loja
Nas asas do passarinho.
Ô Dona Maroquinha,
Ô vamos nos embora.

REFRÃO

Carregadas de valores culturais, as cantigas de roda representam também a união, o prazer em estar ao lado do outro, a coletividade. Para a comunidade pesquisada, representa também a ajuda mútua, além de diversão. Mesmo se tratando de uma tradição, passada de geração a geração, as cantigas são renovadas com as transformações feitas pelo grupo social, atribuindo certo dinamismo a essa prática cultural.

Considerações finais

Em plena era da cibercultura, falar de cantigas de roda parece algo fora de moda. Por ser uma brincadeira de tradição secular, ela se faz presente na memória daqueles que tiveram uma parte de sua vida encantada pelas canções populares.

Hoje as brincadeiras em grupo estão ficando cada vez mais difíceis de acontecerem. Vemos no nosso cotidiano crianças brincando individualmente, seja na frente da tela da TV, do computador, do *tablet* ou, mais comumente, do celular. Mesmo com essas mudanças, a cantiga ainda sobrevive. É certo que, com as transformações culturais, elas sofrem acréscimos e estão sujeitas ao esquecimento. Assim, não podemos esquecer que elas guardam sabedoria e fazem parte da cultura popular. Difundidas pela oralidade, as cantigas de roda carregam marcas da cultura local, interagindo com o meio, ressignificando-se.

A ludicidade estava presente durante a cantoria das cantigas ressignificadas pelos moradores do povoado Monte Alegre. Em qualquer que fosse a circunstância para a cantoria acontecer: durante a realização de trabalhos braçais ou nos encontros com os amigos, as pessoas as realizavam com alegria, como uma atividade lúdica que lhes proporcionava momentos felizes.

As reminiscências dessa brincadeira de cantar versos guardadas na memória demonstram que o passado é rememorado pelas narrativas. Tais reminiscências retratam que, por meio da dança e da música, a população da comunidade Monte Alegre buscava viver momentos de alegria, cooperação e encontros amorosos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Edil Silva. **Ensaio de malandragem e preguiça**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

DEBORTOLI, José A. O. **As crianças e a brincadeira**. In: Desenvolvimento e aprendizagem. Alysson Carvalho et al. (Orgs.). Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006. Segunda reimpressão.

FRADE, Cáscia. **Folclore**. 2. ed. Global editora, 1997.

NOVAES, Iris C. **Brincando de roda**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

PELEN, Jean-Noël. **Memória da literatura oral**. A dinâmica discursiva da literatura oral: Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10730/7962>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

PEREIRA, Áurea da silva. **Vozes em evidência: as histórias silenciadas**. In: **Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento**. Salvador: EDUNEB, 2014.

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na história oral**. A pesquisa como um experimento em igualdades. Projeto história nº 14. PUC/1997.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento**. In: FARIA FILHO, Luciana Mendes de (Orgs.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias** - Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Os intérpretes**. In: **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

[Recebido: 04 nov. 2015 – Aceito: 12 nov. 2015]

A IMAGEM CANTADA: ABOIO E CANTIGAS, DE HUMBERTO MAUROThalles Gomes¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é construir uma reflexão acerca da representação cinematográfica dos aboios no curta-metragem *Aboio e Cantigas* (1954) de Humberto Mauro, analisando as inter-relações estéticas e sociais entre a obra de Humberto Mauro e a cultura popular brasileira.

Palavras-chave: Aboio. Cultura Popular. Cinema Brasileiro. Humberto Mauro.

ABSTRACT: The main goal of this article is to build a reflection about the cinematic representations of the *aboios* in Humberto Mauro's *Aboio e Cantigas* (1954), analyzing the social and aesthetic interrelationships between Humberto Mauro work and the Brazilian popular culture.

Keywords: *Aboio*. Popular culture. Brazilian cinema. Humberto Mauro.

Pelo plano panorâmico de um imenso vale descampado, com o céu ocupando três quartos da tela, surge ao longe, por trás de uma frondosa árvore, um homem de branco montado em seu cavalo. Não é possível distinguir nada de sua figura em perfil além da alvura de sua vestimenta em contraste com o negrume da montaria. Galopa tranquilo em direção ao canto direito da tela e, antes de sair do quadro, pára, inclina o corpo suavemente para frente, leva a mão direita ao lado da boca e grita:

Ê...ê...ê...ê...ê...ê...ê...

Um canto sem palavras. Um som lancinante que remete aos primórdios da humanidade. Ao esforço iniciado há milhares de anos para transformar um sopro vibrante de cordas vocais em expressão, sentimento, voz.

É assim que se inicia o curta *Aboio e cantigas* de Humberto Mauro: a voz humana em seu estado bruto, ancestral.

¹ Mestre em ciências pelo Programa de Meios e Processos Audiovisuais da Escola de Comunicação e Artes da USP. Pesquisador do grupo de pesquisas Modos de Produção e Antagonismos Sociais (UnB) e do Laboratório de Investigação e Crítica Audiovisual (ECA/USP). E-mail: thalles@usp.br.

Ainda sob o som deste canto primitivo, seguem-se planos detalhes de bois e vacas espalhados pelos montes do vale que movem suas cabeças em direção à câmera, como em resposta ao canto.

Ê...ê...ê...ê...ê...ê...ê...

Outro homem surge em plano panorâmico. Montado em seu cavalo já na descida de uma encosta, ele repete os gestos do primeiro cavaleiro. Sua silhueta solitária em contraste com a imensidão do céu límpido confere-lhe um ar quase mitológico, mágico.

Ê...ê...ê...ê...ê...ê...ê...

Como que enfeitiçados pelo lento lamento, vê-se então em distintos planos gerais pequenos grupos de bois e vacas rumando em fileira, ordenados, pelos sinuosos vales descampados, até se agruparem em torno da mesma árvore de onde surgiu pela primeira vez a voz que, com isso, termina seu chamado:

Ê...ê...ê...ê...ê...ê...boi.

O aboio, enfim, se completa.

Como explica o letreiro inicial do curta metragem integrante da série *Brasilianas* e produzido por Humberto Mauro, em 1954, “aboio é o canto com que o vaqueiro acalma a boiada. É melodia de caráter suave, um som prolongado e macio que tem como que o dom de transformar o 'bravo' em 'manso’”.

Tão antigo quanto a própria atividade pastoril, este tipo de canto de trabalho vem sendo objeto de estudo e reflexão de distintos escritores, historiadores e folcloristas ao longo dos séculos. Buscando suas origens em terras brasileiras, Luís da Câmara Cascudo (1984) lembra que escritos do início do século XVII já faziam menção a estes “cantos que guiam boiadas”. Não há, portanto, como analisar o filme de Humberto Mauro sem inseri-lo dentro desse referencial histórico.

Todavia, mais do que encaixá-lo como uma peça no quebra-cabeça do registro da cultura popular brasileira, o objetivo do presente artigo é o de identificar as peculiaridades deste

registro filmico, destacando as soluções estéticas encontradas por Humberto Mauro para representar as distintas facetas do aboio como expressão da cultura camponesa brasileira.

Em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro*, o folclorista potiguar Câmara Cascudo define o aboio como:

Canto sem palavras, marcado exclusivamente em vogais, entoado pelos vaqueiros quando conduzem o gado. Diante desses limites tradicionais, o aboio é de livre improvisação, e são apontados os que se salientam como bons de aboio. O canto finaliza sempre por uma frase de incitamento à boiada: ei boi, boi surubim, ei lá. O canto dos vaqueiros apaziguando o rebanho, levado para as pastagens ou para o curral, é de efeito maravilhoso, mas sabidamente popular em todas as regiões pastorícias do mundo. (CASCUDO, 1972, p. 21)

Interesse similar pelas interseções entre música e imaginação coletiva levaram o poeta Mário de Andrade a realizar durante as décadas de 1920 e 1930 uma série de pesquisas de campo, audição de discos e coleta de livros sobre etnografia, folclore, antropologia e psicanálise. Essa profunda imersão no imaginário popular do povo brasileiro fez com que o poeta paulistano chegasse a concluir que “uma arte nacional não se faz com escolha discricionária e diletante de elementos: uma arte nacional já está feita na inconsciência do povo” (ANDRADE, 1962, p. 15-16).

Para ele, a força expressiva dessas manifestações culturais estava no fato de que, despojadas de erudições ou individualismos, eram fruto de necessidades humanas essenciais e inconscientes.

No caso do aboio em específico, “canto melódico com que os sertanejos do Nordeste ajudam a marcha das boiadas” (ANDRADE, 1987, p. 54), estaríamos diante da expressão de um elo atemporal entre homem e animal cujo efeito apaziguador encanta não só o gado como o homem que o profere. Em seu *Dicionário Musical Brasileiro*, assim conceitua o verbo aboiar:

(V.I; S.m) O marroeiro (vaqueiro) conduzindo o gado nas estradas, ou movendo com ele nas fazendas, tem por costume cantar. Entoa um arabesco, geralmente livre de forma estrófica, destituído de palavras as mais das vezes, simples vocalizações, interceptadas quando senão por palavras interjectivas, “boi êh boi”, boiato, etc. O ato de cantar assim chama de aboiar. Ao canto chama de aboio. (ANDRADE, 1989, p. 1-2)

Como bem observa Laura de Albuquerque em sua dissertação sobre o tema (2006), o termo “marroeiro” usado por Mário de Andrade remete ao tempo em que os vaqueiros faziam às vezes de veterinário e curandeiro, usando mercúrio, cromo, creolina e reza para tratar as bicheiras do gado. A pesquisadora paraibana lembra, inclusive, que este mesmo termo é utilizado pelo poeta popular Patativa do Assaré em seu poema *O Vaqueiro* (1980):

O dote de sê vaquêro,
Resorvido marruêro,
Querido dos fazendêro Do
sertão do Ceará.
Não perciso maió gozo, Sou
sertanejo ditoso,
O meu aboio sodoso
Faz quem tem amô chorá. (ASSARÉ, 1980, p. 216)

Seguindo as veredas de Mário de Andrade, a folclorista mineira Oneyda Alvarenga identifica os aboios como um dos mais importantes grupos de cantos de trabalho rural, definindo-os como “lentas melodias improvisadas, que se estendem infinitas e melancólicas (...) Com eles, os vaqueiros, especialmente no Norte e Nordeste, conduzem as boiadas. Dizem que não há gado bravio que, ouvindo-os, não se acalme e siga o aboiador” (ALVARENGA, 1982, p. 263).

Mas é, de fato, em Câmara Cascudo que esse encantamento com o universo do aboio é sentido com mais força. “Um grito molduradamente forte, alto como uma fanfarra gloriosa de clarins em tarde de vitória”, é como descreve o aboio do negro Joaquim Riachão num de seus primeiros escritos publicado na Revista do Brasil em 1921. Cantando sem uma palavra, somente encantando pelo som, o aboiador parecia misturar som, queixume, esperança, prece e desalento:

Era um soluço. Um canto tristíssimo que impressionava. Cantos doloridos de pesar, era o aboio, o lamento lançado ao sol moribundo, como se imprecasse a sua luz que fecundava a terra e que depois a ressequia. Recordava o sofrer angustioso das retiradas, quando faiscava a luz da madrugada, e a levada dos retirantes, sem pão, sem lar, sem descanso, nua, esfarrapada, doente, cambaleando procurava o caminho de uma natureza mais clemente, das terras melhores, de um céu mais amigo. Desenrolava-se no ar a sonoridade doentia do aboio. (CASCUDO, 1921, p. 296)

Essa recordação musical de dores sofridas estaria intimamente ligada ao modo de vida do vaqueiro nordestino. Vaquejar, em seu sentido originário, significa procurar o gado para levá-

lo ao curral. No seu livro *Vaqueiros e Cantadores* (1984), Cascudo lembra que, no agreste e sertão nordestinos, a atividade pastorícia fixou a população e constituiu o alicerce irradiador das futuras cidades. Cabia a estes “rudes vaqueiros encardidos de sol, veteranos das 'catingas' dos tabuleiros, vencedores dos serrotes e das galopadas frenéticas das serras sem nome” (CASCUDO, 1984, p. 115), a responsabilidade sobre o bem mais precioso daquela microeconomia. Na “era do couro”, o gado era tudo e dava o sentido de riqueza e força social.

Grandes distâncias separavam uma fazenda da outra e, como não exigiam tantos braços como as imensas lavouras de cana-de-açúcar no litoral, “o isolamento, a distância dos centros que se iam civilizando, fazia daquela pequenina população entregue aos cuidados de um homem, um mundo que se bastava” (CASCUDO, 1984, p. 114).

Neste universo particular, a melodia do aboio se instituiu como meio de comunicação peculiar entre os rebanhos e seus condutores durante as longas travessias das fazendas aos centros de comércio. Serviam para encorajar o trabalho em que o homem falava com o boi como se fosse um companheiro de desdita, mas também como elemento de integração e solidariedade entre os próprios vaqueiros, que utilizavam o aboio para indicar a localização ao parceiro por ventura distante.

E quando não estavam tangendo, a distração destes vaqueiros ficava a cargo dos cantadores. Dedilhando a viola ou arranhando a rabeca, recordavam aventuras de cangaceiros ou impossíveis histórias de amor, além de retratarem em versos as cenas e episódios da pecuária, motivo essencial do trabalho humano daquele meio social.

Alguns desses versos dedicados a bois, touros e vacas foram incorporados com o tempo ao tanger do gado, originando aquilo que Câmara Cascudo chama de “aboio cantado” ou “aboio em verso”, para diferenciar dos aboios tradicionais, sem letras.

Tradição originária dos escravos mouros da Ilha da Madeira, estes versos de metro irregular comentavam a labuta do gado, expressando-se muitas vezes através de imagens fantásticas ou metáforas amorosas.

É o que se vê, por exemplo, no aboio que dá sequência ao terço inicial do curta de Humberto Mauro:

Aprantei meu pé de cravo
Adonde o rio faz remanso
Aprendi fazer carinho

Pra fazer do bravo manso

Após a sequência de planos panorâmicos retratando o lento agrupamento do gado que estava disperso pelas pastagens, vê-se em cinco planos gerais uma dupla de vaqueiros montados em seus cavalos e guiando a boiada por estreitos caminhos de terra batida. Seguem na condução estóica do gado, enquanto se ouvem ao fundo os versos do aboio entoados em coro pelo grupo musical “Os Cariocas”².

Não há closes e nem mesmo planos mais aproximados que sejam capazes de identificar a fisionomia destes vaqueiros. Ao contrário, homens e rebanhos aparecem sempre em planos gerais ou panorâmicos, completamente integrados à paisagem que os cerca. Não há escala de prioridade entre homem, animal e natureza. São representados de modo uno, como se o lento movimento do gado e de seus condutores fosse apenas mais um elemento a integrar aquele ambiente.

Esta presença ausente dos vaqueiros, longe de significar distanciamento ou indiferença, parece indicar que Humberto Mauro, cômico da ancestralidade deste fenômeno, não queria individualizar esses personagens, dando-lhes rostos específicos. Preferiu apresentá-los como modelos, arquétipos da profissão pastoril.

Mais do que a fisionomia do vaqueiro, importa aqui o seu canto. Sua voz. Seus versos. Seu encantamento do gado. Um canto que ecoa há centenas de anos, amansando a vida bravia pelos campos e cuja dolência rítmica parece criar uma imagem cantada da “dor eterna das gentes do mato, tão saudoso, tão forte e tão sonoro, como se fosse a própria alma do sertão que ia cantando” (CASCUDO, 1921, p. 298).

Surge então um novo letreiro, indicando a mudança de espaço e tempo dentro do filme:

Depois de reunida, a boiada é conduzida para um dos currais da região, onde tem lugar a 'apartação' – separação do gado –.

Dois planos gerais do rebanho reunido à frente do terreiro de uma fazenda evidenciam a mudança de sequência e de etapa de trabalho da lida do gado. Tangido e reunido o rebanho, têm-se início a “apartação”, processo de identificação do gado de cada fazendeiro na época em

² Conjunto musical criado por Ismail Neto em 1942 que ficou conhecido nos anos 1940 e 1950 por seu repertório de música popular brasileira tocado nos programas de calouro e auditório das rádios e gravadoras da época.

que não havia cercas separando as fazendas.

Reunir o gado, marcar, castrar, tratar as feridas e todas as demais atividades características da lide do vaqueiro ocorriam durante as festas de apartação. Câmara Cascudo explica que:

Criado em comum nos campos indivisos, o gado, em junho, sendo o inverno cedo, era tocado para grandes currais, escolhendo-se a fazenda maior e de mais espaçoso pátio de toda a ribeira. Dezenas e dezenas de vaqueiros passavam semanas reunindo a gadaria esparsa pelas serras e tabuleiros, com episódios empolgantes de correrias vertiginosas. Era também a hora dos negócios. Comprava-se, vendia-se, trocava-se. (CASCUDO, 1984, p. 106)

Sentado no mourão da porteira, vê-se um vaqueiro contando os bois que entram no curral cruzando a parte inferior do quadro, reconhecendo-os pelas marcas a ferro nas ancas ou os sinais recortados nas orelhas. Ao fundo, ouvem-se os versos de um novo aboio, de ritmo mais agitado, acompanhando a rapidez com que o gado cruza a tela:

Bezerro pra moça bonita
Caruaru pro cidadão
E o branco pro teimoso O
sertão pro valentão

Nesta curta sequência, que não dura mais do que cinquenta segundos na tela, além de se apresentar pela primeira vez no filme um vaqueiro em plano frontal, de modo a se conhecer sua fisionomia, um novo personagem se incorpora à trama: um menino que, sentado em cima do cercado, participa alegre da apartação do gado.

A presença destacada desta criança, representada em dois planos médios contando a boiada poderia ser vista por uma perspectiva autobiográfica. Vale lembrar que as filmagens deste curta ocorreram na pequena cidade mineira de Volta Grande, terra natal de Humberto Mauro.

Filho do imigrante italiano Caetano Mauro e da mineira Thereza Duarte, Mauro nasceu em 30 de abril de 1897. Herdeiro de uma família empobrecida, foi tomado desde cedo pela curiosidade e imaginação. "Eu apanhava muito porque era terrível. Desde pequenino montava em canoa e descia rio, trepava em telhado, tomava banho de açude" confessou certa vez em entrevista.

Nasci aqui em Volta Grande, na fazenda São Sebastião, mas passei a meninice em Além

Paraíba. Levava uma vida de moleque. Minha família era muito pobre e eu vendia cocada baiana para mamãe. Pedia muito tostão também. Aliás, eu e outro garoto da cidade éramos conhecidos como pedidores de tostão. Minha infância foi cheia de estripulias. (MAURO apud VIANY, 1978, p. 188)

Essa idade de ouro, reconheceria o cineasta mineiro anos mais tarde, seria a matriz das conotações afetivas que se depreenderiam de suas obras fílmicas (MAURO apud GOMES, 1974). A criança que se dependura na porteira vendo o gado entrar no curral ao som envolvente do aboio bem poderia ser o próprio Humberto Mauro.

Tal contemplação infantil sobre a vida do vaqueiro será retomada pela cinematografia brasileira na década seguinte com *Vidas Secas*, de Nelson Pereira do Santos. Em determinada sequência do terço inicial da adaptação cinematográfica do romance homônimo de Graciliano Ramos, vê-se o filho mais novo de Fabiano e Sinhá Vitória subir na cercania do curral para acompanhar seu pai botar os arreios numa égua alazã, montá-la e embrenhar-se no meio da caatinga para amansá-la.

“Naquele momento Fabiano lhe causava grande admiração”, descreve Graciliano no original (1992): “Metido nos couros, de perneiras, gibão e guarda-peito, era a criatura mais importante do mundo”. Calado e apreensivo, o menino busca no horizonte algum sinal de seu pai:

Trepado na porteira do curral, o menino mais novo torcia as mãos suadas, estirava-se para ver a nuvem de poeira que toldava as imburanas. Ficou assim uma eternidade, cheio de alegria e medo, até que a égua voltou e começou a pular furiosamente no pátio, com se tivesse o diabo no corpo. (GRACILIANO, 1992, p. 47)

No filme de Nelson Pereira, a espera tem fim com o retorno de Fabiano, imponente a domar a égua bravia. O olhar de encantamento do menino diante do pai vaqueiro enquanto este retira suas vestimentas de couro tal qual um cavaleiro desmonta sua armadura é em muito semelhante ao da criança na porteira a acompanhar os aboios de apartação do curral de Humberto Mauro. Nos dois filmes, a presença do ponto de vista infantil tem como função reforçar a nobreza do trabalho do vaqueiro. Os olhos vislumbrados das crianças são os do espectador.

Do plano médio do menino contando, sorridente, os bois no alto da cercania, corta-se para o leiteiro que dá início à terceira parte final do filme: “Na tradição das vaquejadas existem romances de bois legendários, como as solfas do BOI SURUBI e MEU BOI MORREU. Essas cantigas, como as de aboio e apartação, constituem das mais belas melodias do folclore brasileiro²²

“Vaquejada”, “puxar o gado”, “pega de boi” são sinônimos que designam uma espécie de folguedo surgido no sertão nordestino no final do século XVIII e início do XIX onde os vaqueiros demonstravam suas habilidades na lida com cavalos e gados.

Na época em que não havia cercas a separar as propriedades do sertão nordestino, os animais eram marcados e soltos nos campos. Passados alguns meses, cabia aos vaqueiros adentrar a mata para juntar o gado marcado. Montados em seus cavalos, vestidos com gibões de couro para proteger-se da vegetação cerrada do sertão nordestino, embrenhavam-se na caatinga em busca dos bois, fazendo todo tipo de malabarismo para escaparem dos arranhões de espinhos e pontas de galhos secos. Por sua destreza e valentia, a fama de alguns vaqueiros começou a se alastrar pelas fazendas, o que deu início a realização de disputas e apresentações durante e ao fim das apartações. Com o tempo, as vaquejadas passaram a fazer parte integrante das festas de apartação.

É Câmara Cascudo quem, mais uma vez, explica que:

Alguns homens, dentro do curral onde os touros e novilhos se agitavam, inquietos e famintos, tangiam, com grandes brados, um animal para fora da porteira. Arrancava este como um foguetão. Um par de vaqueiros corria, lado a lado. Um seria o “esteira” para manter o bicho numa determinada direção. O outro derrubaria. Os cavalos de campo, afeitos a luta, seguiam como sombras, arfando, numa obstinação de cães de caça. Aproximando-se do animal em disparada, o vaqueiro apanha-lhe a cauda, envolve-a na mão, e puxa, num puxão brusco e forte. Desequilibrado, o touro cai, virando para o ar as pernas, entre poeira e aclamações dos assistentes. (CASCUDO, 1984, p. 107)

Nos dias atuais, a vaquejada se transformou em esporte bastante popular no interior nordestino, com regras consolidadas, federações estaduais, campeonatos anuais com transmissão televisiva percorrendo dezenas de cidades em distintos estados, alguns deles envolvendo mais de quinhentos vaqueiros e com premiações que, acumuladas, ultrapassam a casa dos cinco milhões de reais³.

No filme de Humberto Mauro não há registros de vaquejadas ou pegas de boi no mato. Ao invés disso, o cineasta mineiro optou por transformar em imagens cinematográficas o teor dos romances de boi. Ainda sob os letreiros de abertura desta última sequência, ouvem-se os versos:

³ Similar à vaquejada, na Venezuela e Colômbia existe a prática do *coleo de toros*.

Meu boi nasceu de manhã, Oh maninha Ao
meio dia se assinou...
Às quatro horas da tarde, Oh maninha Com
quatro touros brigou...

Trata-se da solfa do Boi Surubim, uma das mais antigas e de maior abrangência no nordeste brasileiro. São muitas suas variações, mas em todas elas realidade e fantasia se confundem na ode ao boi. A versão que se ouve na voz do grupo “Os Cariocas” é a mesma reproduzida por Câmara Cascudo (1984, p. 119)⁴.

Surubim deriva de *çoo-obi*, termo em *nheengatu* - língua indígena da família tupi-guarani – que significa animal, caça, bicho. É também o nome de um município no semiárido pernambucano que, segundo a tradição local, teria sido o lugar onde, nos anos de 1860, o lendário boi Surubim foi atacado e devorado por uma onça.⁵

Após os letreiros supracitados, surge em plano panorâmico uma pequena casa incrustada no meio dos montes, como a localizar o espaço onde se desenrolarão os eventos do romance. Segue-se então um plano conjunto de um filhote correndo pela terra batida do pátio da fazenda enquanto se ouve em *off* a primeiro estrofe da solfa:

Meu boi nasceu de manhã, Oh maninha

Numa elipse, o plano seguinte já mostra um bezerro mais graúdo sendo marcado a ferro em brasa por dois vaqueiros.

Ao meio dia se assinou...

⁴ Silvio Romero recolheu versão diferente em terras cearenses que se encerra assim: “Este meu boi Surubim/ É um corredor de fama,/ Tanto ele corre no duro,/ Como nas vargens de lama./ Corre dentro, corre fora/ Corre dentro da caatinga/ Corre quatro, cinco léguas/ Com o suor nunca pinga./ Quando o Surubim morreu,/ Silveira pôs-se a chorar:/ Boi bonito como este/ No sertão não nascerá./ Eu chamava, ele vinha:/ - O-lê, o-lô, olá...” (ROMERO, 1975, p. 109).

⁵ O hino oficial do município corrobora essa versão: “Surubim do coração/ Terra do bumba meu boi/ Quem foi que disse, quem foi?/ Foi meu bom Boi Surubim/ Que me falou ao nascer/ Em Surubim levarei minha vida/ De minha infância querida/ Em Surubim vou viver/ Até um dia morrer.” Disponível em: <<http://www.surubim.pe.gov.br/portal/pagina.php?id=4>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

No plano subsequente, vemos em panorâmica a imensidão do vale, com os declives e sombras dos montes compondo geometricamente o quadro com a linha do horizonte e as poucas nuvens que se espalham pelo céu aberto do fim da tarde. Seguem-se então quatro planos detalhes do céu coberto por nuvens, cada uma com sua forma peculiar a se mover lenta e graciosamente pelo céu azul. Trata-se da expressão imagética encontrada por Humberto Mauro para representar o verso:

Às quatro horas da tarde, Oh maninha

Esta contemplação reverente da natureza, utilizando-a poética e metaforicamente como expressão de sentimentos humanos é característica reiterada na obra de Humberto Mauro. “Há momentos na natureza que não se repetem nunca mais”, afirmou certa vez em entrevista, para sentenciar: “natureza a gente não deve filmar quando a gente quer, mas na hora que a natureza escolhe” (MAURO apud VIANY, 1978, p. 181).

A encenação do último verso da solfa do boi Surubim – *com quatro touros brigou...* – se encerra com dois touros batendo cabeças e medindo forças no curral da fazenda.

Em verdade, de tão difundidos e repetidos, muitos destes romances de boi acabaram incorporados ao folclore brasileiro. Alguns deles, inclusive, passaram a ser utilizados como cantigas de roda infantil. É o caso, por exemplo, da solfa “O meu boi morreu”, reproduzida por Humberto Mauro⁶.

As cantigas de roda, também chamadas de brincadeiras de roda, cirandas, rodas infantis, referem-se a uma prática lúdica em que um grupo de crianças dão-se as mãos e cantam uma música com letra simples e de fácil assimilação, recheada de rimas, repetições e trocadilhos, além do ritmo rápido, enfaticamente marcado, cujo tema dialoga com a cultura local da criança ou seu universo imaginário (CASCUDO, 1972).

Muitas vezes, tais cantigas retratam algum episódio de violência ou que incutem medo,

⁶ A *Coleção Folclore Brasileiro para Crianças da Folha de São Paulo* lançada no primeiro semestre de 2015, mais especificamente o volume de número 5 que reproduz a história do *Negrinho do Pastoreio*, traz em seu encarte uma versão da cantiga “Meu boi morreu”, com os seguintes versos: “O meu boi morreu/ O que será de mim?/ Manda buscar outro, ó maninha/ Lá no Piau!// O meu boi morreu/ O que será da vaca?/ Manda buscar outro, ó maninha/ Sem urucubaca!// O meu boi morreu/ Lá no buracão/ Tira o couro dele, ó maninha/ Pra fazer sabão// Vamos criar boi/ Vamos criar vaca/ Vamos comer bife, ó maninha/ Batido à faca!”.

como “Pai Francisco”, “Atirei o pau no gato”, “Boi da cara preta” e “Tutu Marambá”. Temas mais complexos, como a morte de um ente querido, também são retratados nestas cantigas, é o caso de “Meu boi morreu”.

E é justamente esse sentimento de perda que Humberto Mauro explora em sua breve adaptação cinematográfica deste aboio transformado em ciranda infantil. No início desta sequência, vê-se em plano conjunto um grupo de pessoas que se aproximam correndo à ponta de uma encosta e olham para baixo, como a procurar algo, até que um deles aponta numa direção e avisa aos demais. Segue-se uma perspectiva deste grupo, com a câmera apontada para o fundo do precipício, mas não é possível identificar de que se trata. Corta-se então para o plano conjunto anterior, onde o grupo sai do quadro correndo, à exceção de um menino que continua imóvel e cabisbaixo, mirando o fundo do abismo. Surge ao fundo uma voz feminina cantando, lenta e suavemente, o verso:

O meu boi morreu...

É a primeira vez que se ouve um aboio na voz de uma mulher. Seu timbre agudo, o modo arrastado e quase embargado com o qual interpreta cada palavra desse verso dão ao quadro do menino olhando fixamente para o fundo do precipício uma forte carga dramática.

Num meio dominado quase que exclusivamente pelos homens, únicos admitidos a ocupar os espaços públicos das apartações e vaquejadas, cabendo à mulher os afazeres domésticos e o papel de interlocutora distante dos aboios (“oh, maninha”), não deixa de ser emblemático que a introdução de uma voz feminina no filme se dê justamente no momento da morte do boi.

Numa gradativa fusão, corta-se para o plano do menino sentado no alto de uma porteira. É a mesma criança que poucos quadros atrás se divertia com a apartação do gado. Não há, agora, nenhum sorriso em seu rosto agora, apenas um olhar desolado para fora do quadro. A voz feminina entoava um novo verso:

O que será de mim?

Agora em primeiro plano, o menino segue olhando irresoluto para o horizonte, perdido em seus pensamentos. Sua mão roça levemente uma das estacas da porteira, como um instintivo e derradeiro carinho no animal que se foi. Em coro, misturando vozes masculinas e femininas,

ouvem-se os versos finais da solfa:

Manda buscar outro, Oh maninha
Lá no Piauí⁷

Uma nova fusão mostra o ponto de vista do menino, onde uma árvore se destaca isolada no alto de um dos montes. Nada se move nesse plano que perdura por alguns segundos após o fim do último verso da cantiga. A sensação de perda e solidão é reforçada pelo plano geral seguinte do curral vazio, onde apenas uma galinha cisca melancólica ao fundo do pátio abandonado, e alcança seu auge com o plano detalhe posterior da canga dependurada de um carro de boi.

Filmadas contra a imensidão de um céu parcialmente nublado, as correias e estacas que compõem a peça colocada sobre o pescoço do gado parecem envolvidas de aura distinta. Ainda sob a influência dos versos e planos anteriores, é quase impossível não imaginá-la por sobre o lombo do boi que morreu e que tanta falta faz ao menino na porteira⁸.

Este plano demonstra a sensibilidade e simplicidade com que Humberto Mauro aborda a morte. Não há em nenhum momento a representação visual do corpo sem vida do boi, ou de sua carcaça estirada no chão – imagem clichê na cinematografia brasileira. Ao revês, Mauro opta por explorar metáforas imagéticas das sensações relacionadas com a morte: vazio, solidão, saudade.

Essa expressão cinematográfica é tão forte que se torna impossível evitar a comparação da morte do boi com o fim do aboio e do vaqueiro, expressões culturais de um modo de vida em atrito constante com a mecanização dos meios de produção e do próprio cotidiano no campo. Uma tensão já pressentida por Luís da Câmara Cascudo nas primeiras décadas do século XX:

Voltando do Seridó, tardinha, o auto, numa curva, deteve-se para uma verificação. Cada minuto os caminhões, os ônibus cheios de passageiros, passavam, levantando poeira nas estradas vermelhas e batidas. Iam fazer em horas o que se fazia em dias inteiros de

⁷ A menção ao Piauí, diga-se de passagem, se deve ao fato de que este estado exerceu durante boa parte do século XIX a função de produtor e fornecedor de gaderia para distintas regiões do país.

⁸ “O menino da porteira” é título e tema de uma das mais famosas canções da música caipira brasileira. Composta por Teddy Vieira e Luiz Raimundo, foi gravada pela primeira vez em 1955, na voz de Luizinho e Limeira, sendo regravada inúmeras vezes desde então, destacando-se as versões da dupla Tônico e Tinoco e do cantor Sérgio Reis. Teve duas adaptações cinematográficas, em 1976 e 2009.

comboio. Bruscamente, numa capoeira, saiu um boi mascarado. O pequeno tampo de couro não o deixava ver senão por baixo. Vinha tropeçando, num choto curto e áspero. Perto, encourado, orgulhoso, um vaqueiro moço, louro, a pele queimada de sol, seguia, num galope-em-cima-da-mão, aboiando. Todas as cidades derredor estavam iluminadas a luz elétrica e conhecem o avião, o gelo e o cinema. O vaqueiro aboiando, como há séculos, para humanizar o gado bravo, era um protesto, um documento vivo da continuidade do espírito, a perpetuidade do hábito, a obstinação da herança tradicional. Fiquei ouvindo, numa emoção indizível. Mas o automóvel recomeçou o ronco do motor. E no ar melancólico a plangência do aboio era apenas uma recordação. (CASCUDO, 1984, p. 109)

Se esta tensão já era latente para Cascudo em 1937, época da publicação das linhas acima, tornara-se ainda mais forte quando da filmagem de *Aboio e Cantigas* duas décadas depois. Em meio à epopéia modernizadora proposta pelo governo Juscelino Kubitschek e seus cinquenta anos em cinco, os aboios de Humberto Mauro soavam como estranhos no ninho.

Ao focar no homem do campo, seu trabalho e modo de vida, valendo-se de poesias, metáforas e pausas reflexivas para escapar ao rígido didatismo burocrático, o cineasta mineiro problematizava essa modernização ao trazer à tona os excluídos deste processo.

Em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* em 1937, com o sugestivo título de “Uma representação fiel do que somos”, Humberto Mauro posicionava-se claramente nesse sentido ao afirmar que:

O nosso filme será, sem dúvida, aquele que virá transportar para a tela o ambiente brasileiro, e isto à medida que se for estudando e interpretando o nosso meio; esse estudo e essa interpretação só poderão ser feitos através do trabalho prático, da análise a quente do meio nacional em que vivemos, processada com a paciência inabalável dos tenazes. (MAURO apud VIANY, 1978, p. 108)

Sua obra buscará levar à tela “tudo aquilo que seja uma representação do que somos e do que desejamos ser”. Uma conciliação entre o devir e o ser, numa perspectiva que em muito se assemelha à própria definição de tradição dada por Antonio Candido como transmissão de algo entre os homens, “conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar” (CANDIDO, 2000, p. 25-26).

A representação cinematográfica dos aboios empreendida por Humberto Mauro não pode ser vista, dessa forma, como uma mera tentativa de preservar uma expressão cultural ultrapassada, mas como uma tentativa de transferir às gerações futuras distintas nuances do

ambiente brasileiro. O que será feito desse capital cultural caberá aos que virão decidir.

Sob esse ponto de vista, o último plano de *Aboio e cantigas* ganha forte carga significativa. Uma pequena e vazia estrada de terra recorta o quadro de cima abaixo. Nos primeiros segundos do plano, não há sinal de vida humana ou animal. Ouve-se então o aboio em versos:

Aprantei meu pé de cravo
Adonde o rio faz remanso
Aprendi fazer carinho
Pra fazer do bravo manso

Junto com os primeiros sons do aboio, surge a partir de uma sobreposição de planos uma boiada sendo tangida por uma dupla de vaqueiros que segue irresoluta pela estrada.

O efeito especial de surgimento “do nada” destes vaqueiros no meio do plano, reforça seu caráter mitológico. Sua perseverança estóica. Apesar das transformações sociais e tecnológicas por que passa o meio em que vivem, os vaqueiros persistem. Atravessam.

E talvez seja este o mérito principal da ética cinematográfica de Humberto Mauro. Falo em ética porque, na obra analisada ao longo deste artigo, a expressão estética cinematográfica é modelada por um firme posicionamento moral perante o outro filmado.

Mais do que apreender a realidade como objeto ou convencer o espectador sobre determinado ponto de vista, importa para Humberto Mauro mostrar. Transmitir.

Transmissão é, sem dúvida, uma das palavras-chave para encarar o curta *Aboio e Cantigas*. Ao buscar expressar cinematograficamente esses ancestrais cantos de trabalho, Mauro inscreve-se dentro da milenar tradição humana de propagação de saberes entre gerações. Suas imagens em movimento são como as histórias dos *griots* africanos, preservando e difundindo a cultura e os valores de seu povo.

Seria injusto, contudo, restringir a importância dessa obra ao seu caráter de registro histórico. Vale lembrar que ela foi construída enquanto o cineasta mineiro trabalhava para o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Sua extensa produção neste órgão, em especial a série *Brasilianas* (1945-1964), ao retratar o mundo rural, suas expressões culturais e os valores do trabalho do homem do campo, questionou o projeto nacionalista gerido pelo Estado Novo (1937-1945) e pautado por uma industrialização e urbanização uniformizantes e concentradoras.

Não se pode cair, no entanto, em certa lógica binária de demonização da modernização.

Não me parece ser esse o intento de Humberto Mauro. Seria mais correto afirmar que sua ética cinematográfica tinha como norte outro modelo de desenvolvimento, focado no humano, no valor do trabalho, nas vocações e características de cada território. Um desenvolvimento que, na construção da nação, levasse em consideração os saberes e fazeres populares, transformando-os dialeticamente para lidar com os desafios da modernidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Oneyda. **Música popular brasileira**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

ANDRADE, Mário. **Ensaio sobre a música brasileira.**: São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962.

_____. **Dicionário musical brasileiro**. Oneyda Alvarenga e Flávia Toni (COORD.). Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, IEB/Edusp, 1989.

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore nacional II: danças, recreação e música**. 3. ed. e São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1980.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

_____. **Vaqueiros e cantadores**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984.

_____. **O aboiador**. Revista do Brasil, São Paulo, SP, v. 6, n. 17, p. 296-8, 1921.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Humberto Mauro, cataguases, cinearte**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

MAURÍCIO, Maria Laura de Albuquerque. **Aboio, o canto que encanta: uma experiência com a poesia popular cantada na escola**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 62. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

VIANY, Alex. **Humberto Mauro**: sua vida/ sua arte/ sua trajetória no cinema. Rio de Janeiro: Editora Artenova/ Embrafilme, 1978.

Filmografia

ABOIOS E CANTIGAS – BRASILIANAS 5. Direção: Humberto Mauro. Produção: Instituto Nacional do Cinema Educativo – INCE, 1954, 9min, PB, 35mm.

[Recebido: 15 set.14 – Aceito: 19 nov.15]

DUAS NARRATIVAS SOBRE LAMPIÃO: A VOZ CRÍTICA E DISSONANTE DE ANTÔNIO FRANCISCO

Felipe Gonçalves Figueira¹

RESUMO: Em junho de 1927, o grupo do cangaceiro Lampião tenta invadir a cidade de Mossoró/RN, sendo rechaçado pela defesa armada dos munícipes organizados pelo prefeito Rodolfo Fernandes. Esse fato histórico tem sido representado desde então largamente pelos artistas, sejam populares ou não. O acontecimento é também objeto de dois cordéis do mossoroense Antônio Francisco (1949). O autor dialoga com a tradição discursiva literária sobre o evento histórico, reinventando sentidos atribuídos habitualmente ao ocorrido em 1927. A partir disso, em um lúdico e inventivo jogo de espelhos, Antônio Francisco constrói sua crítica voraz ao tempo presente, propondo uma nova observação sobre o evento passado como ponto de problematização à atualidade, construindo um discurso dissonante que tanto questiona as interpretações do passado quanto as percepções comuns do tempo presente. Para o desenvolvimento desse trabalho, em um primeiro momento apresento a descrição histórica, conforme normalmente feita pelos registros historiográficos; passo em seguida a uma análise da escrita de Antônio Francisco em dois cordéis: *A saga de um prefeito e o bando de Lampião* (2011) e *O ataque de Mossoró ao bando de Lampião* (2006). Para tal feita, busco analisar as narrativas procurando compreender em que medida elas se constituem como discursos dissonantes em relação à versão oficial dos fatos e em que medida elas também se prestam à construção de uma crítica contundente ao *status quo* atual. O trabalho conta com o suporte fornecido pelas concepções teóricas desenvolvidas por Mikhail Bakhtin.

Palavras-chave: Cangaço. Cordel. Mossoró. Antônio Francisco.

RESUMEN: El junio de 1927, la banda del cangaceiro Lampião intenta invadir la ciudad Mossoró/RN, pero la rechazó la defensa armada de los munícipes organizados por el alcalde Rodolfo Fernandes. Este hecho histórico ha sido representado desde entonces ampliamente por artistas populares o no populares. El acontecimiento es también objeto de dos pliegos de cordel del mossoroense Antônio Francisco (1949 -). El autor dialoga con la tradición discursiva literaria acerca del hecho histórico, reinventando sentidos atribuidos habitualmente al ocurrido en 1927. En este contexto, en un lúdico e inventivo juego de espejos, Antônio Francisco construye su crítica voraz al tiempo presente, proponiendo una nueva observación sobre el evento pasado como punto de problematización a la actualidad, construyendo un discurso disonante que tanto cuestiona las interpretaciones del pasado cuanto las percepciones comunes del tiempo presente. Para el desarrollo de este trabajo, en un primer momento presento la descripción histórica, conforme hecha normalmente por los registros historiográficos; paso en seguida a un análisis de la escrita de Antônio Francisco en dos pliegos de cordel: *A saga de um prefeito e o bando de Lampião* (2011) y *O ataque de Mossoró ao bando de Lampião* (2006). Para tal fin, busco analizar las narrativas procurando comprender hasta que punto ellas se constituyen como discursos disonantes en relación a la versión oficial de los hechos y hasta que punto ellas también se prestan a la construcción de una crítica contundente al *status quo* actual. El trabajo cuenta con el apoyo fornecido por las concepciones teóricas desarrolladas por Mikhail Bakhtin.

Palabras clave: Cangaço. Cordel. Mossoró. Antônio Francisco.

¹ Doutorando em Literatura Comparada/UFF. E-mail: fgfigueira@gmail.com.

1 O ataque de Lampião e seu grupo de cangaceiros a Mossoró em 1927

Sertão nordestino, junho de 1927. Aquela seria a mais audaciosa ação de ataque a uma cidade perpetrada por um grupo de cangaceiros. Mossoró já contava à época com igrejas de duas torres, o que significava ser uma grande cidade para os padrões sertanejos. Eram, ainda, duas estações de telégrafo e três jornais diários que levavam informação a uma população aproximada de vinte e um mil habitantes. Maior parque salineiro do país, contava a cidade com uma agência do Banco do Brasil com média de transações diárias girando na casa de 900 contos de Réis. Embora houvesse relutado, Lampião cedeu à proposta do coiteiro cearense major Isaías Arruda em atacar aquela cidade que já despontava como a "capital do oeste".

Ao contrário das pequenas cidades em que estava habituado a agir, Lampião pressentia forte frente de resistência à ação em Mossoró. A seu grupo uniu-se o do cangaceiro norte-rio-grandense Massilon Leite, que conhecia a região e, nos meses anteriores, já saqueara cidades menores: Apodi e Gavião.

As pequenas cidades e fazendas no trajeto até Mossoró foram assaltadas e os fios de telégrafo cortados para evitar o anúncio da ação. No caminho, fizeram reféns, entre os quais se destaca o proprietário de terras Coronel Antônio Gurgel, de família abastada e importante para a política mossoroense.

Em vista de estarem de posse de importante fazendeiro da região, foram liberados alguns prisioneiros para que providenciassem a quantia estipulada como resgate do coronel. Partiram os mensageiros da fazenda Santana, onde estavam detidos. Assim que se perceberam longe dos olhos e ouvidos dos seus algozes cangaceiros, passaram a falar sobre a marcha que já se aproximava da cidade. A notícia assustou rapidamente a população mossoroense, que não acreditava na audácia dos bandos em atacar uma cidade tão evidentemente desenvolvida, de grande prestígio e importância política locais.

Já passada a primeira metade da década de 1920, a fama de Lampião era grande e seu *modus operandi* para as ações dessa natureza não era de enfrentamento direto no primeiro momento. O chefe dos cangaceiros, seguindo seu hábito em circunstâncias semelhantes, enviou emissários escolhidos a partir de seus reféns e fez solicitação ao prefeito Rodolfo Fernandes da quantia de 400 contos de réis em troca da promessa de não atacar a cidade. Por carta, o prefeito nega a solicitação. Também por missiva, Lampião novamente ameaça:

Cel. Rodolfo.
 Estando eu até aqui
 pretendo ir já foi um
 aviso, ali pa os senhoris.
 se por acaso resolver mi,
 a mandar, será a importância
 que aqui nos pedi. Eu envito
 di entrada ali passarem não
 vindo esta importância eu
 entrarei, até ali penso qui adeus
 querer. eu entro e não aver
 muito estrago, por isto si vir
 ord e eu não entro, ali mas
 no resposte logo.
 Cop. Lampião

Imagem 1 - fotografia de bilhete de Lampião ao prefeito de Mossoró, coronel Rodolfo Fernandes. Reprodução encontra-se no Memorial da Resistência, Mossoró/RN.

Negados seus pedidos de dinheiro para evitar o ataque à cidade, o grupo cangaceiro preparava-se para a ação. Seguindo a costumeira estratégia de Lampião, os homens foram divididos em quatro grupos, para que fossem cobertos flancos diversos do campo de batalha. Adentraram a cidade às quatro horas da tarde.

Lá chegando, o que encontraram destoava consideravelmente da média das cidades sertanejas. Organizados em trincheiras, os habitantes de Mossoró estavam também fortemente armados e preparados taticamente para o confronto. A própria casa do prefeito foi importante foco de resistência, por sua localização central privilegiada e arquitetura fortalecida. Outro elemento de surpresa foram os resistentes guarnecidos nas torres das igrejas, permitindo, assim, amplitude de visão tática e de tiro.

Duas horas de conflito intenso foram suficientes para que Lampião - grande estrategista - concluísse pelo insucesso da empreitada e se retirasse com seus homens do campo de batalha. As perdas do grupo de cangaceiros foram significativas. Jararaca – homem de confiança de Lampião

e com treinamento militar regular – foi ferido no enfrentamento, sendo capturado, interrogado e depois morto pelas forças cidadinas.

Os estudiosos do tema são uníssonos ao apontar esse evento como ilustrativo do início da derrocada de Lampião e seu grupo. É sintomático pensar que no ano anterior o grupo contasse com aproximadamente uma centena de homens, tendo esse quantitativo reduzido a um par de dezenas no ano subsequente ao malsucedido ataque.

O evento histórico aqui resumidamente narrado já foi objeto do fazer de inúmeros artistas. A quantidade de obras de arte popular que recontam esse evento é numerosa, sendo especialmente grande aquelas da literatura de cordel e também de produção oral. Muitas, por certo, já se perderam por falta de registro escrito - caso da enorme produção literária oral - e pela não conservação de exemplares - que infelizmente é evidenciada pelos folhetos de cordel que só conhecemos de nome, não restando qualquer exemplar. Incontestável é que dentre as representações artísticas que têm o fato como seu objeto, é o drama *Chuva de bala no país de Mossoró* o mais grandioso deles. Encenado anualmente em praça pública, a ação da peça envolve os preparativos para o ataque, além da defesa da cidade e derrota do grupo cangaceiro. Tem como figuras centrais da encenação o prefeito Rodolfo Fernandes e o cangaceiro Lampião. Sua grandiosidade não está somente nas dimensões de encenação - como dito, ao ar livre - mas também na mistura entre expressões artísticas diversas, como artes plásticas, dança, música, humor, e claro, atuação.

Dialogando com essa tradição estético-discursiva, estão duas obras do poeta mossoroense Antônio Francisco: *A saga de um prefeito e o bando de Lampião* e *O ataque de Mossoró ao bando de Lampião*.

2 Antônio Francisco: um caboclo contemporâneo

Antônio Francisco é potiguar da cidade de Mossoró. Seu texto de estreia só surgiu quando o poeta somava quase meio século e veio despretensioso e circunstancial: era uma pequena anedota envolvendo um companheiro de copo no balcão do bar. Esse dado sobre a gênese da criação literária do poeta potiguar pode parecer banal, mas creio que haja aí uma importante chave para compreensão de sua literatura.

Sem reduzir sua literatura ao comentário do dia a dia, Antônio Francisco parece retirar do cotidiano a matéria para sua obra. Como disse João Maria, prefaciador de um de seus livros:

Antônio compartilha sua existência com seus escritos e chama nossa atenção para sentimentos humanos atropelados e pisados por uma multidão anônima, fútil e omissa. Com seus versos, pede socorro para outra humanidade, aquela descalça de fé e esperança num mundo mais justo e menos desigual. Com seus versos, clama para que apuremos o olhar e miremos os escombros injustos e perdidos de nossa sociedade. Com seus versos, aproximamos do cheiro das flores, árvores e frutos, do balançar dos ventos, do tilintar dos cacos da lua, dos ramos do sol, da vida. (JOÃO MARIA apud FRANCISCO, 2011, p. 10)

As sete constituintes ou os animais têm razão é a obra exemplar de Antônio Francisco e contribui para percebermos a natureza de sua poética. A fantástica discussão entre os animais só pode ser observada pelo narrador-personagem, pois estava de passagem e decidiu dormir à sombra do juazeiro. A partir daí, o olhar lírico inunda o mundo através da palavra rimada. É na voz dos animais que temos condições de refletir sobre a humanidade ser “mais venenosa e perigosa que as cobras peçonhentas” (autor, ano, página) e que, “comparado ao burro, os humanos somos muito ignorantes” (autor, ano, página), pois “supostamente agiríamos com racionalidade” (autor, ano, página). O narrador adormece presenciando aquela reunião fantástica e, ao acordar, só encontra seus resquícios, concluindo (e nos levando a refletir) que:

Quando o dia amanheceu,
eu desci do meu poleiro.
procurei os animais,
não vi nem mais o roteiro,
vi somente mas pegadas
debaixo do juazeiro.

Eu disse olhando as pegadas:
se essa reunião
tivesse sido por nós,
estava coberto o chão
de piubas de cigarros,
guardanapo e papelão. (...)

Hoje, quando vejo na rua
um rato morto no chão,
um burro mulo piado,
um homem com um facão
agredindo a natureza,
eu tenho plena certeza:
Os bichos tinham razão. (FRANCISCO, s/d, 11-12)

Viagem, paisagem e descanso à sombra do juazeiro: em suas *sete constituintes* (referência ao número de animais e suas demandas) Antônio Francisco afirma com clareza determinado princípio composicional que perpassa grande parte de sua obra. O poeta sistematicamente nos oferece, a partir de passagens e condições comuns - fantásticamente expressas na voz dos animais -, olhares amplos sobre a vida e a condição humana. Tendo como matéria literária essas miudezas, que a muitos passariam como insignificantes, esse mossoroense encontra o motor de sua filosofia estética rica e crítica.

Essa dedução estética pode ser corroborada com outras obras, mas, para ficar entre aquelas com maior repercussão de crítica e semelhanças temáticas e composicionais, cito também o poema *Meu sonho*, cujo início é

Cansado de ler jornais,
fui me deitar descontente
pensando em tudo que li,
adormeci lentamente
e sonhei que eu acordava
num planeta diferente

Era um planeta coberto
de plantas de todas as cores
as lagoas orquestradas
por marrecos cantadores
e as abelhas bailando
por entre as pétalas de flores. (FRANCISCO, 2011c, p. 13)

O autor toma a metáfora como mote de seu discurso, permitindo-nos observar criticamente o fazer humano na Terra a partir do olhar transversal, em um jogo de espelhos lúdico construído por palavras: é olhando para o sonho idealizado que percebemos as mazelas da condição humana atual. Se considerarmos que, como nos provoca a refletir Giorgio Agamben, contemporâneo é aquilo que nos permite olhar para o nosso próprio tempo com afastamento necessário para construirmos uma perspectiva crítica, creio que Antônio Francisco seja radicalmente contemporâneo.

Sem ser pretensioso a forjar universalismos artificiais, é ao buscar a raiz da natureza humana que Antônio Francisco lança sua tinta no íntimo de cada um de nós, revolvendo nossas águas profundas da alma. Aliás, foi o próprio poeta quem sintetizou em entrevista à revista *Interlegere* que:

Quando eu fiz o meu cordel eu queria que os escritores daqui fossem lembrados também. Que fosse um livro de Mossoró na poesia de Antonio Francisco. Eu falei da Lagoa do Mato, do Rio Mossoró, da trajetória de Lampião. Foi Thiago de Melo que disse: “escritores universais cantam suas aldeias”. Quando escrevi esses cordéis, eu nem recitava porque pensava que era só para Mossoró e quando eu recitei o [cordel] *Rio Mossoró* em Recife, chorou gente. Porque o que aconteceu com eles acontece com a gente. Quantas lagoas estão aí aterradas? Eu fiz uma coisa que para mim ficou universal: acredito e nunca vou esquecer que eu me encontrei com a cultura nordestina. (FRANCISCO et al, 2010, p.11)

Embora aparentemente contraditório, a universalidade a que se refere Antônio Francisco reside justamente na singularidade histórica. Ou seja, na autenticidade da experiência como realização e acontecimento genuinamente humanos.

Tomando a metáfora do jogo lúdico de espelhos como imagem pertinente, o ato de leitura da obra desse poeta potiguar é uma reflexão na mais forte expressividade da raiz dessa palavra.

Mirando fixamente a natureza humana como se apresenta em nosso tempo e como se revela em sua sertaneja Mossoró, Antônio Francisco a todo momento a interpreta, apresenta indignações frente a suas atrocidades e maravilha-se por suas potencialidades. Novamente o pensamento de Giorgio Agamben em seu ensaio "O que é contemporâneo" ilumina essa perspectiva de análise:

O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o fecho de trevas que provém de seu tempo. (AGAMBEN, 2010, p. 64)

Por vezes, em cordel, a visão dos autores expressa na obra é de natureza conservadora, de tom moralizante e passadista. Ao contrário, o que Antônio Francisco nos oferece é uma visão em desalinho com seu próprio tempo, uma perspectiva de ativa crítica em busca de um lugar que, se não é o agora, tampouco é o passado. É nessa defasagem com o próprio tempo que se dá sua crítica contemporânea, pertinente e extremamente necessária.

3 A saga de um prefeito e o bando de lampião

Estruturalmente o cordel *A saga de um prefeito e o bando de Lampião* tem seu esquema rítmico em x-a-x-a-x-a, em tradicional sextilha. Seus versos são de sete sílabas, o que pode ser

considerada uma estrutura simples, que privilegia a fluidez da leitura e do entendimento, já que sua sonoridade se aproxima da prosa em língua portuguesa brasileira.

Seu título é extenso e dialoga perfeitamente com a tradição do gênero. Podemos depreender, apenas atendo-nos à leitura dessa sentença inicial, que se trata de um poema narrativo (ou épico, como prefere Ronald Daus) que tratará do enfrentamento havido entre os resistentes de Mossoró e o bando de Lampião. É clara a ênfase à figura do prefeito: essa estratégia sugere que na obra ficará em evidência sua ação (o que relativizarei na análise a seguir). Outro elemento que logo chama a atenção é a determinada desproporção numérica - "prefeito x bando" -, o que eleva à participação de Rodolfo Fernandes no acontecimento. Essa posição privilegiada figurativamente proposta no título parece lançar um paralelo com os romances de cavalaria - dos quais o cordel é tributário em seu berço - e, em segunda análise e por consequência da primeira instância, ao herói épico. Há obras clássicas do gênero cordelístico que podem ilustrar essa perspectiva comparada, como *Traições de Galalão e a morte dos doze pares de França*, do ciclo nordestino-carolíngio, de autoria de Marcos Sampaio:

Então a segunda vez
Roldão ainda tocou
Encomendando-se a Deus
Na horrenda batalha entrou
Com tanta força e coragem
que seis mil turcos matou

Chegando vinte mil turcos
Com desesperos fatais
Acometeram os cristãos
Que já não podiam mais
Roldão saindo ferido
com quatro feridas mortais. (SAMPAIO, 1973, p.16)

Nesse trecho, vemos o par de França Roldão enfrentando sozinho seis mil turcos! E, em seguida, o somatório nada econômico de vinte mil inimigos, que, segundo a lógica desse ciclo, preferiam essa morte tão desproporcional à conversão ao cristianismo. Se a proposta de comparação que faço é pertinente, a oposição pode nos revelar também valores sociais envolvidos na contenda. Carlos Magno e os doze pares de França representam, na cultura híbrida tão florescente no nordeste brasileiro, os valores da cristandade que, no intuito de salvar almas, realizou embates frente aos "turcos" (denominação que abarca muçulmanos, mouros, sarracenos etc.). Os

cavaleiros de Carlos Magno, então, não representavam apenas homens de armas, mas verdadeiros paladinos da fé cristã levando aos "turcos" a oportunidade da conversão à fé verdadeira.

A elevação dos pares é dupla: do ponto de visto bélico e também ético-religiosa. Retomando a comparação com Rodolfo Fernandes, o título nos evidencia posições dos sujeitos em combate: de um lado o elevado prefeito na defesa irretocável da cidade e de seus valores humanos e sociais; de outro, o grupo de Lampião: por se negar à verdade da organização social e ética da cidade, lançados ao banditismo (no título: "*bando* de Lampião").

Com o intuito de permitir melhor atividade analítica, considero a possibilidade de divisão desse cordel de Antônio Francisco em quatro fluxos narrativos distintos: a) A descrição do ambiente natural e contextualização do fato histórico (estrofes 1 a 14); b) Apresentação do prefeito e providências tomadas para a resistência (estrofes 15 a 20); c) troca de cartas entre Lampião e o prefeito, estratégia de ataque dos cangaceiros (estrofes 21 a 33); d) ataque à cidade, derrota dos cangaceiros e desfecho (estrofes 34 a 43).

Conforme proposta acima, observa-se que, numericamente, o número de versos destinados ao prefeito e, de maneira mais ampla, à resistência é bastante inferior ao de outros assuntos, como a natureza, a estratégia de ataque usada por Lampião e seu grupo e, até mesmo, a derrota e saída da cidade dos cangaceiros. Certamente, causa estranhamento já que em uma leitura exclusiva do título pressupunha-se o foco narrativo na ação de Rodolfo Fernandes como herói de uma saga, o que aparentemente não será consubstanciado, a se contar até pelo espaço narrativo que o prefeito ocupa.

Iniciada a obra, o narrador faz uma descrição da natureza, a princípio com pincel bem bucólico:

A tarde se afastava
dos raios da luz do dia,
deixando para trás a nuvem
da neblina que caía
e a terra matando a sede
nos pingos da água fria.

Os relâmpagos faiscavam
por cima dos vegetais,
logo mais vinham os trovões
gaguejando por detrás,
balançando o mar de leques
dos verdes carnaubais. (FRANCISCO, 2011b, p. 45)

Nessa imagem, em que a natureza aparece como processo harmonioso, acontece uma espécie de mística sabedoria anunciadora do ataque: "As borboletas voavam/ de uma estranha maneira/ como quem profetiza/ dizendo a cidade inteira (*sic*)/ o que ia acontecer/ naquela segunda-feira.". (FRANCISCO, 2011b, p. 45)

Na sequência, introduzido pela sensibilidade natural, o narrador passa a rememorar o fato histórico ocorrido em 1927 na cidade de Mossoró. Há uma pequena análise do contexto histórico do Nordeste em geral e suas mazelas oriundas da seca intensa. A partir dessa consideração, o cangaço é descrito como uma agravante da condição de vida no sertão: verdadeira sombra de medo que se abate sobre o povo já castigado pelo clima causticante.

A ordem violenta do cangaço é pontuada pelo poeta ao afirmar que Lampião "só respeitava a lei/ da mira do mosquetão." (FRANCISCO, 2011b, p. 46). Para chegar a esse resultado, a compreensão subjetiva e ampla da condição humana apresentada pelo narrador diz que são os cangaceiros "paridos por um sistema/ castrador, cruel e vil/ que muitas vezes fazia/ o camponês varonil/ trocar o cabo da enxada/ pelo coice do fuzil." (FRANCISCO, 2011b, p. 46). Ou seja, segundo o autor, em consequência das privações propiciadas pela natureza, os cangaceiros tornam-se homens de armas em busca da sobrevivência: as normas de conduta desses homens são consequência dessa orientação de vida, pautando as ações na belicosidade guerreira. É possível observar também que no discurso do narrador não há o isolamento do indivíduo e sua subjetividade criminosa como causa da ação bandida. Ao contrário, logo de começo, há o reconhecimento de que as privações são causa necessária para o resultado do cangaço, embora enredem-se com outros fatores também imprescindíveis.

Há aqui uma clara inserção do cangaço em um sistema social e natural de privações para que o sertanejo "troque o cabo da enxada/ pelo coice do fuzil." Sendo, em um segundo momento, o próprio cangaço instrumento das privações para os demais sertanejos, uma sombra que paira e contribui para aprofundar ainda as condições das quais é, ele próprio, fruto. É evidente uma posição discursiva do narrador que escapa ao maniqueísmo de luta "bem x mal", ou suas representações tradicionais: cristãos x turcos; ibéricos x mouros; cavalheiros x feiticeiros etc.

A hipótese lançada por ocasião da leitura isolada do título cai por terra também quando o conteúdo da obra é analisado com atenção. Escapando das dicotomias tradicionais, Antônio Francisco começa a construir uma terceira margem de observação, para a qual nos direciona cuidadosamente o olhar e os sentidos: partindo do diálogo com a tradição, move seu texto em

sentido de questioná-la. Permite-nos o deslocamento por esse movimento, mas não nos oferecerá ao fim uma resposta ou máxima moralista. É uma nova postura e perspectiva de questionamento o que procura, e efetivamente alcança.

Iniciada a apresentação do prefeito e as descrições das providências tomadas para a resistência, o narrador faz uma descrição dos valores morais e da elevação do herói munícipe:

Era Rodolfo Fernandes
o prefeito da cidade,
homem feito de coragem,
de garra e sagacidade
moldado para dirigir
a terra da liberdade. (FRANCISCO, 2011b, p. 48)

Mossoró recebe o epíteto de "terra da liberdade", em referência à libertação dos escravos ocorrida no município no ano de 1883 por ação da Sociedade Libertadora Mossoroense. A nomeação é repetida algumas vezes durante o poema, contribuindo para conferir à cidade determinada característica identitária. Percebemos aí uma sugestão de paralelo entre a resistência de 1927 e a libertação de 1883: uma postura de não se acanhar diante da limitação de liberdade, seja pela escravidão ou pela violência armada; ou seja, não se curvar, não se submeter.

A descrição dos preparativos para a resistência contém os detalhes importantes para a ação, sem ser detalhista em excesso. Rodolfo Fernandes é apresentado como "bom líder" por ter adquirido com prevenção armas em Fortaleza, o que remete ao fato sabido por todos sobre possibilidade do ataque, embora de hipótese bastante remota para muitos. As demais ações do prefeito se estendem por poucas estrofes seguintes e são entendidas como ações de comando do prefeito apenas pela flexão do verbo: "[Rodolfo Fernandes] *mandou* comprar munição", "*tirou* velhos e meninos/ e mulheres da cidade", "*colocou* um cidadão,/ atento, para disparar/ um tiro de mosquetão/ na hora que ele avistasse/ o bando de Lampião", "*colocou* um sentinela,/ com fuzil escalado,/ para atirar de cima dela", "*levantou* uma trincheira/ de sacos de algodão/ reforçada de madeira, transformando Mossoró/ numa grande ratoeira." (FRANCISCO, 2011b, p. 48-49, grifos meus).

Não fica esquecida pelo autor a troca de cartas entre Lampião e o prefeito. Antônio Francisco consegue sintetizar tanto o conteúdo como a tensão da situação em poucos versos. Evidencia sua grande astúcia de contador de história, atrasando apenas um pouco a narração do embate. A descrição sucinta da troca de missivas contribui para a exaltação do clímax, sem tornar-

se enfadonha. A provocação mútua é demonstrada nas reações às leituras de ambos os chefes. Primeiro o prefeito recebe a ameaça:

Dizendo assim: "Seu Rodolfo
mande esta quantidade
a de quatrocentos contos
de réis da comunidade
que eu Lampião irei
sem machucar a cidade."

Quando o prefeito abriu
a carta e viu o valor
subiu seu peito e desceu
seu rosto mudou de cor
e mandou logo resposta
pelo mesmo portador. (FRANCISCO, 2011b, p. 49)

A resposta endereçada ao cangaceiro pelo prefeito com a negação:

Dizendo assim: "- Lampião
se você quiser brincar
de cangaceiro comigo
é só você vir contar
o dinheiro que o povo
de Mossoró quer lhe dar." (FRANCISCO, 2011b, p. 50)

Ao que se percebe da leitura, embora a ameaça de Lampião seja uma extorsão, a resposta do prefeito é um deboche, uma provocação direta ao ataque. Com essa estratégia estética, Antônio Francisco compõe uma tensão que não sustenta mais retardamentos à ação. Historicamente, há mais uma carta, cuja imagem reproduzi no corpo desse texto e cujo conteúdo pode ser simplesmente compreendido na fala de Lampião nos versos de cordel: "- Vamos entrar na cidade/ e levar tudo a eito." Por essas palavras o narrador dá encerrado o entrevero verbal e passa à batalha.

A estratégia de ataque é então descrita nos versos seguintes: o grupo de Sabino pela rua principal da cidade, de Massilon em direção à casa do prefeito, havia também a coluna de Jararaca - descrito como "louco, bebendo e gritando". Lampião, no entanto, ao reparar a presença de quatro torres de igreja declara para um companheiro "- Cidade de quatro igrejas/ não dá para cangaceiro." (FRANCISCO, 2011b, p. 50), retirando-se em seguida para se "esconder" no cemitério.

Evidentemente, Lampião é reduzido da imagem de bandido corajoso, ficando aquém na valentia em relação aos seus companheiros. Novamente, Antônio Francisco problematiza vários

elementos culturais que muitas vezes assumimos como verdadeiros e propõe um questionamento acerca de nossas visões e convicções da história. Há aqui uma reconstrução discursiva do fato que é, ao mesmo tempo, sua contestação: a derrota do bando tem como causa a ação covarde de seu líder? Qual a importância das ações e dos cuidados de Rodolfo Fernandes para o desfecho do embate? O embate envolveu a disputa entre um herói e um anti-herói (Rodolfo Fernandes x Lampião) ou a massa de homens inominados e desconhecidos para a historiografia oficial? Antônio Francisco parece nos subsidiar para a construção de perguntas.

O ataque é narrado com foco na derrota dos cangaceiros, que vão, um a um, tombando vitimados pelos tiros. A perspectiva narrativa é diametralmente oposta àquela imaginável por efeito da leitura do título, que sugeria muito mais uma referência à ação de resistência e não na derrota do bando. Há uma quebra de expectativa que nós, leitores, descobriremos a seguir, não ser consequência de descuido do autor.

No encerramento, autor utiliza o tradicional recurso de matriz da literatura oral de dirigir-se ao leitor/ouvinte e desculpa-se caso haja imprecisão em seu relato:

Não sei se eu contei
como papai contou não
e nem porque foi não foi
eu sinto essa impressão,
que o pai de papai
era do bando de Lampião. (FRANCISCO, 2011b, p. 53)

O desfecho é revelador. Concretiza-se, paulatinamente, durante a narrativa, algo diverso daquilo que é possível depreender a partir do título do cordel. A personagem do prefeito, por exemplo, não tem o destaque sugerido no primeiro momento, tanto que o foco da narração está apenas pontualmente em algumas de suas ações individuais. A dita "saga" resume-se a uma série de ordens verbais e nenhuma ação concreta, como um ato heroico. Lampião, tampouco: ao contrário, o chefe do bando logo acovarda-se ao chegar à cidade, escondendo-se no cemitério.

Durante seu desenvolvimento, a narrativa privilegia muito mais a ação coletiva e, em especial, aquela do bando de cangaceiros. Ao final, percebemos que o ponto de vista é o da "ninguendade" de um possível participante do bando de Lampião, sem importância para a história literária ou para a historiografia oficial. Mas essa afirmativa também não é peremptória, apenas em hipótese: é uma "impressão que sente" o narrador, isso quer dizer que é apenas uma dúvida a mais

colocada. Essa quebra de perspectiva do final dirige-se à estrutura da construção discursiva: ao nos evidenciar a imprecisão da própria narrativa, questiona a construção coletiva dos valores orientados na tradição (que eleva o heroísmo do prefeito), pergunta-se sobre o valor social da exaltação das histórias do passado, que pragmaticamente não representam lados (bem x mal) em uma disputa de contexto atual.

Ao final de sua narrativa, Antônio Francisco ata a ponta com determinados versos lidos logo no começo:

Nesse tempo além da seca
no nordeste brasileiro
mastigando a fé do povo,
queimando o sertão inteiro,
ainda tinha o fantasma
do terrível cangaceiro

Paridos por um sistema
castrador, cruel e vil
que muitas vezes fazia
o camponês varonil
trocar o cabo da enxada
pelo coice do fuzil. (FRANCISCO, 2011b, p. 46)

A exaltação ufanosa da defesa ocorrida em 1927, chamada no título de "saga do prefeito", muitas vezes mascara discursivamente o sistema de desigualdades sociais que é anterior ao cangaço e que lhe é causa ("paridos"). Esse sistema é descrito negativamente pelo narrador como "castrador, cruel e vil". Por essa razão, é esse mesmo sistema identificado como fonte de toda cruzeza e vilania dos homens que quedaram ao cangaço. Subtraídos dessa condição - consequência do sistema social vigente - o cangaceiro é visto como um "camponês varonil" no cabo da enxada.

Como já afirmamos, Antônio Francisco afasta-se da dicotomia fácil e nos oferece a visão a partir da terceira margem, problematizando com profundidade o sistema social excludente e contraditório, mas mascarado discursivamente por tradições que jogam com a construção de identidades e valores que são apenas o plano superficial questão.

4 O ataque de mossoró ao bando de lampião

Semelhante a *A saga de um prefeito e o bando de Lampião*, *O ataque de Mossoró ao bando de Lampião* também é composto em sextilhas e com rimas descritas no esquema x-a-x-a-x-a. Ao

contrário daquele, para o qual só análise e ouvidos atentos revelam em profundidade o questionamento vivo e profícuo do poeta, esse cordel que passo a analisar já inicia determinada proposta de problematização em seu título ao atribuir à cidade de Mossoró o ataque ao bando de Lampião.

Em *O ataque de Mossoró ao bando de Lampião*, Antônio Francisco lança mão do recurso de se colocar como autor subjetivamente e estruturalmente dentro da obra narrativa. A estratégia não é exótica e parece atuar em paralelo com a tradicional fórmula de cordel em que o autor entabula diálogo direto com o leitor, exemplos: "Leitores eu vou contar-vos [...]" ou "O leitor deve lembrar-se" (BARROS apud DAUS, 1982, p. 144)². Tradicionalmente, o diálogo direto com o leitor é marcado pelo uso antiquado da segunda pessoa do plural e, no entender de Ronald Daus, tem a função de "subsídio ao leitor, uma chave de compreensão da história iniciada. Assim, uma das primeiras estrofes, introduzindo a narrativa, frequentemente serve de breve esboço do que se deve esperar [...]" (autor, 1982, p. 7).

Um pequeno parêntese é necessário para melhor compreensão da inserção desse título da obra de Antônio Francisco na tradição do gênero: começarei a fazê-lo nesse parágrafo. Como é sabido, Leandro Gomes de Barros, considerado por muitos como o pai do cordel brasileiro, após a compra de seus direitos autorais por editores, teve sua obra republicada inúmeras vezes sem indicação de autoria e com o texto alterado. Como consequência, é até hoje difícil determinar como sendo seus alguns cordéis - o que faz com que nossa compreensão de sua contribuição à cultura e à literatura seja sempre forçosamente lacunosa. Muitos dos textos de Leandro tinham seu acróstico nos versos finais, como forma de assinatura do artista no próprio corpo da obra. Por exemplo, os versos finais de *A força do amor*:

Levemos isso em análise
Então ver-se-á onde vai
A soberba é abatida
No abismo tudo cai,
Deus é grande e tem poder
Reduz ao pó qualquer ser
O poder dele não cai. (BARROS, s/a, p.32)

² Respectivamente: *As proezas de Antônio Silvino e Os cálculos de Antônio Silvino*, ambos de Leandro Gomes de Barros apud Daus, 1982, p. 144.

Acontece que essa "assinatura" foi apagada por muitos dos que republicaram seus textos, seja pelo embaralhar dos versos finais, seja pela alteração de palavras. O acróstico era a única intervenção do artista na obra imprimindo-lhe marca própria, intervenção claramente na superficialidade da forma. Os autores clássicos de cordel dificilmente extravasavam a própria subjetividade dentro do texto. Possivelmente uma característica herdada das narrativas tradicionais orais e das novelas medievais de cavalaria, que são, certamente, dois paradigmas importantes para a cultura do cordel em seu berço.

No entanto, no texto de Antônio Francisco que passo agora a analisar é perceptível o extravasamento da subjetividade do autor para dentro da obra ao descrever um hábito absolutamente banal seu (ir ao bar e conversar). Essa marca de subjetividade material do cordel de Antônio Francisco demonstra que o gênero está em clara formação e desenvolvimento: embora as marcas formais de rima e composição sejam bastante rígidas, do ponto de vista da matéria de escrita e de seu conteúdo estético, o cordel encontra-se nesse início de século XXI em pleno desdobrar-se.

Autor é aquele sujeito que a partir de seu esforço criador compõe o mundo estético, é, pois, elemento externo à forma literária e criador de todas as instâncias de representação literária, organizador do espaço-tempo, da voz narrativa e dos personagens. É *natura non creata quae creant*. Segundo Bakhtin (1997), em sua análise do gênero romanesco:

O autor primário não pode ser uma imagem: escapa a qualquer representação figurativa. Quando tentamos imaginar figurativamente o autor primário, somos nós mesmos que construímos sua imagem, *ou seja, tornamo-nos autores primários dessa imagem*. Aquele que cria a imagem (o autor primário) não pode entrar na imagem criada por ele mesmo. A palavra do autor primário não pode ser uma palavra *própria* dele, pois esta palavra exige ser esclarecida por algo superior, impessoal (por uma argumentação científica, uma experimentação, dados objetivos, a inspiração, a iluminação, o poder, etc.). O autor primário, quando se manifesta por *sua palavra direta*, não pode simplesmente ser escritor: em seu próprio nome, o escritor não pode dizer nada (o escritor se transforma em publicista, moralista, cientista, etc.). E por isso que o autor primário fica *mudo*, o que pode ocorrer em diferentes formas de expressão: redução ao riso (ironia), à parábola, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 390-391)

Se quiséssemos utilizar a mesma régua de análise do romance para avaliar o cordel diríamos, segundo Bakhtin, que Antônio Francisco cria uma imagem de autor dentro da estrutura da obra, e que é a imagem a aparente instância de criação estética:

Mikhail Bakhtin criou uma engenhosa concepção de autoria. Para ele existe um autor-criador, situado fora da obra, a quem chama de autor primário; e existe um autor imanente à própria estrutura da obra, que ele chama de autor secundário ou imagem de autor. [...] O autor primário não pode ser imagem, ele é o criador de todas as imagens que povoam a obra, entre elas a do autor secundário ou da imagem de autor. Já o autor secundário, mesmo sendo imagem, é imagem de autor que cria de dentro da própria obra, e ao mesmo tempo é personagem que integra a estrutura da obra, cria personagens, dialoga e interage com elas. Portanto, o autor secundário é uma categoria estética, é um elemento do processo composicional. (BEZERRA, 2005, p. 76)

No entanto, parece excessivo dizer que a voz que fala em primeira pessoa na obra seja um elemento composicional apenas interno. O que parece mais acertado é pensar que há uma distância bastante grande entre o cordel e o romance. Citamos o trecho a que me refiro, para melhor análise:

Nos dias que não consigo, (sic)
escrever nenhuma linha,
eu visto a minha camisa,
e vou para o bar de Deinha,
tomar cana e palestrar, (sic)
com meu amigo Lulinha.

Lulinha dá de olé
na cartilha do saber.
Sabe história de Trancoso
pra dar, trocar e vender.
Duvido que eu volte de lá,
sem nada para escrever.

E foi Lula quem me disse, (sic)
que tinha achado um caderno,
que tinha a data marcada,
muito antes do inverno,
sobre um evento que houve
em um dos palcos do inferno. (FRANCISCO, 2006, p. 1)

Para a análise que proponho, esse trecho é representativo do forte lastro na tradição oral que mantém o gênero do cordel. Há clara evidência de elementos de performance e da presença física do autor como referência na estrutura da produção literária, dirigindo-se a seus leitores/ouvintes. Por ironia, nessa comparação de gêneros, é o romance que se revela convencional por excesso, não permitindo que o autor primário se projete dessa maneira dentro da obra sem modificar a própria natureza estética. Esse gênero que até meados da década de 1970 era considerado em vias de extinção, revela-se forma de discurso bastante adequada para a arte contemporânea, justamente por manter uma tessitura aberta às experimentações dessa natureza.

Para encerrar a eficaz comparação com a teoria do romance bakhtiniana, há sim um autor secundário (*natura creata quae creat*) obviamente presente no cordel ora em estudo: o autor do caderno encontrado por Lulinha dando notícia do evento ocorrido no inferno. O evento é chamado Canta vem-vem e satiriza os programas de calouros da televisão e seus prêmios para os melhores cantores. Lampião, vitorioso na disputa, recebe passe livre a qualquer canto do inferno, mas com possibilidade de ir ao Nordeste:

Lampião disse contente:
- O Nordeste é meu xodó,
eu vou rever o sertão
e dar lá, naquele pó,
um abraço em Candeeiro
e um susto em Mossoró. (FRANCISCO, 2006, p. 2)

O intento de vingança de Lampião é repreendido por Massilon, que diz para que "não troque a paz do inferno/ nas estradas do sertão." (FRANCISCO, 2006, p. 2). A sentença contém uma inversão dos valores ordinários: a paz é encontrada pelos cangaceiros no inferno, em que cantam e brincam. Ainda há a afirmação de que as almas que chegam ao inferno demonstram semblante tal, que é possível inferir a péssima situação de origem. É um claro rebaixamento do sertão à condição inferior ao inferno no que diz respeito à ordem e à paz. Essa afirmação de Massilon é uma chave de análise para esse cordel, conforme pretendo demonstrar a seguir.

Na sequência, após o inferno estremecer, Lampião e seu grupo apareceram no Vale de Apodi, região do sertão oeste potiguar, próximo à Mossoró. Os cangaceiros chegam "andando dentro da mata,/ quebrando pau e cipó,/ feios, sujos, maltrapilhos,/ todos cobertos de pó", e ao saírem do mato, o narrador apresenta uma crítica às condições dos trabalhadores da Petrobrás naquela região.

O desenrolar da ação será, então, composto de críticas às condições sociais presentes, utilizando - na perspectiva já apontada do "jogo de espelhos" - a situação fantástica dos cangaceiros que retornam do inferno.

A violência urbana da Mossoró atual será representada criticamente em seus mais variados aspectos físicos ou morais: limitação a direitos fundamentais como ir e vir, moradia, dignidade da pessoa humana.

O primeiro encontro do tão temido bando do passado é com um grupo que os assaltou, empurrando Lampião, batendo em Colchete e Cacheado. O medo dos cangaceiros foi tamanho que,

a caminho de Mossoró, prosseguem "disfarçados" de peões. Novamente um rebaixamento da ordem esperada pelos valores culturais que serve de crítica do autor ao próprio tempo: os valentes e temidos do passado, passariam por covardes em face da insana violência e desordem do agora.

Após "um carro na contramão" atropelar oito homens do bando, Maria [Bonita] pede a Lampião que retornem ao inferno. São palavras da personagem de Antônio Francisco: "-Nesses três quartos de século/mudaram a cor do sertão" (FRANCISCO, 2006, p. 4). A ideia de mudança de "cor" nos remete à mudança na natureza do sertão, que agora, até mesmo para os mais bravos e violentos de outrora, apresenta-se impetuosa. No entanto, não mais principalmente pela seca e clima, mas especialmente pelo próprio homem urbano.

Ao chegar a Mossoró, o grupo encontra um festejo de carnaval (Carna-Ilha). Em alguns versos o narrador nos revela que o ambiente aparentemente festivo envolve os cangaceiros, que se deixam levar:

Ás de Ouro e Asa Branca,
atrás do carro de sim,
Diziam para Mergulhão:
- Queria ver Massilon,
no meio desse chafurdo
não cantar "che, bom, bom, bom". (FRANCISCO, 2006, p. 5)

Carnaval é, por definição, momento de alegria e festejo. Nessa época, são suspensas as ordens sociais hierarquizadas em favor da linearidade de relações entre os homens. As máscaras e fantasias são formas de não identificação dos sujeitos para que, livres das amarras das relações de todo dia, refundem uma ordem sob o signo festivo. Segundo essa visão, que tomamos de empréstimo a Bakhtin (2010), o sentido do carnaval está na abolição total de barreiras entre os homens, permitindo, mesmo que por lapso pequeno de tempo determinado, a inversão da ordem cotidiana. Há uma pequena ilusão de que o princípio carnalizador tivesse começado a operar no desenrolar da narrativa de Antônio Francisco, o que acontece, logo em seguida, é que:

Rio Preto ia dançando,
olhando pro firmamento.
Sem querer o pobre entrou
No cordão de isolamento
mas deram tanto no negro,
que ele ficou cinzento. (FRANCISCO, 2006, p. 6)

É a afirmação de que nem no carnaval é possível a superação das barreiras que apartam os homens. Há, na comemoração descrita, um cordão de isolamento que separa aqueles a quem a festa é permitida e os excluídos. A ordem não é, portanto, a inversão carnalizada das hierarquias cotidianas, mas sua reafirmação em um contexto novo. O que se dá não só na exclusão, mas na violência empregada àqueles que são dissidentes.

Paulatinamente Lampião vai sendo privado de seus companheiros de bando, seja pela poluição da natureza ("Nove deles mergulharam/ no ex-Rio Mossoró.// Dos nove só um saiu, Mergulhão cuspidor gás." - FRANCISCO, 2006, p. 6) ou pela violência da falta de acesso digno ao transporte ("Quando o bando foi cercado/por trinta e dois perueiros." - FRANCISCO, 2006, p. 6).

Sem a resistência organizada pelo prefeito no passado, Mossoró atual consegue expulsar novamente Lampião:

Quando o dia ia morrendo,
todo coberto de pó,
[Lampião] passou lá no Jacuri,
e disse a Zé Mororó,
que estava enjoado
aborrecido e cansado,
de correr de Mossoró. (Francisco, 2006, p.8)

A estrofe final sintetiza a crítica consubstanciada em obra literária:

Hoje Lampião está
bem distante do sertão.
Lampião está distante,
mas a violência não.
Vamos parar de brincar,
fazer força e acabar, (sic)
quem acaba de expulsar
o bando de Lampião. (FRANCISCO, 2006, p. 8)

5 A voz crítica e dissonante de Antônio Francisco

Ao concluir esse pequeno texto, espero ter demonstrado a postura política de Antônio Francisco esteticamente materializada nesses dois cordéis.

Tradicionalmente, as expressões artísticas que tomam o fato da invasão de 1927 como seu objeto têm como característica a exaltação do prefeito Rodolfo Fernandes e da ação guerreira dos

mossoroenses, ou, até mesmo, foco na derrota militar e estratégica de Lampião. Antônio Francisco reinventa discursivamente o fato, imprimindo uma visão crítica que não mira na rememoração do passado, mas para um presente contraditório e difícil de ser diretamente representado. Por essa razão, o momento atual é observado e criticado a partir do espelho de 1927 e dos valores que a tradição construiu para o fato.

Antônio Francisco não insere sua obra em maniqueísmo fácil. Ao contrário, abandona toda a dicotomia possível e não se posiciona nem ao lado dos resistentes da cidade nem ao lado do bando invasor. Seu olhar, emprestado a nós através de seus textos, não está em nenhuma das posições costumeiras. Seu discurso é intelectualmente ativo e tateia o presente na perspectiva de remodelá-lo a partir de valores mais humanos.

O poeta toma de empréstimo toda a carga semântica que a invasão de 1927 tem adquirido discursivamente desde então, utilizando-a para propor a renovação de perspectiva em relação ao próprio momento atual. A inversão do olhar é certa para desvelar a ordem do presente, extremamente caótica e desumana.

Ao final, podemos concluir que Antônio Francisco em hipótese alguma é um saudosista. cremos que a grande qualidade de sua obra esteja na compreensão profunda que esse caboclo de Mossoró tem da alma humana. Antônio Francisco pode ser visto como um humanista.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo. In. _____. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2010.

ARAÚJO, Antônio Amaury Corrêa de; ARAÚJO, Carlos Elydio Corrêa de. **Lampião: herói ou bandido?** São Paulo: Claridade, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Paulo. **Dostoiévsky: Bóbok - Tradução e análise do conto**. São Paulo: Ed.34, 2005.

CURRAN, Mark J. **O retrato do Brasil em cordel**. Cotia: Atelier Editorial, 2011.

DAUS, Ronald. **O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do nordeste**. Tradução de Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

FERREIRA NETO, Cicinato. **A misteriosa vida de Lampião**. Fortaleza: Primus, 2010.

FRANCISCO, Antônio. **O ataque de Mossoró ao bando de Lampião**. Mossoró, Queima-bucha, 2006. (Suporte: cordel).

_____. **Dez cordéis num cordel só**. Fortaleza: IMEPH, 2011c.

_____. **Veredas de sombras**. Fortaleza: IMEPH, 2011.

_____. **Os sete constituintes ou os animais têm razão**. Mossoró: Queima-bucha. s/d. (Suporte: cordel)

_____. **Sete contos de Maria**. Fortaleza: IMEPH, 2011b.

FRANCISCO, Antônio; TOSCANO, Giovânia da Silva; ENÉIAS, Luiza Ferreira Pereira; FREIRE, Énio Érico. A escrita da vida e a vida na escrita da literatura de cordel - Entrevista com o poeta e cordelista mossoroense Antonio Francisco. In. **Inter-Legere**: Revista Semestral do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Natal: PPGCS/UFRN, 2010.

INÁCIO, Severino. **Lampião queimou a fama no fogo de Mossoró**. Mossoró: Queima-bucha, s/d. (Suporte: cordel).

JUAZEIRO, João Pedro do. **Passagem de Lampião por Mossoró**. Fortaleza: Folheteria Padre Cícero, 2005. (Suporte: cordel).

SAMPAIO, Marcos. **Traições de Galalão e a morte dos doze pares de França**. Juazeiro: s/e, 1973. Disponível em: <
http://issuu.com/acervocordeis/docs/trai_____es_de_galal__o_e_a_morte_do. Acesso em: 20 jan. 2015.

SCHOLLHAMMER, Karl Erick. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

[Recebido: 27 out.15 – Aceito: 25 nov.15]

AS NARRATIVAS ORAIS E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Nilo Carlos Pereira de Souza¹

RESUMO: Quem estuda a literatura oral no âmbito educacional lida diretamente com o processo de formação de leitor. No presente trabalho busco refletir sobre essa confluência, partindo de alguns questionamentos que envolvem o ato de narrar: qual a importância das narrativas orais para o homem? Como as narrativas orais contribuem na formação de um sujeito leitor? Em que implica a passagem da oralidade à escrita? As narrativas orais podem provocar mudanças significativas na concepção de leitor e de leitura que atualmente predomina nas escolas. É possível dizer que o processo de formação de leitor encontra-se comprometido quando se esquecem alguns princípios fundamentais que se encontram no ato de narrar. Há muitas coisas por trás de uma narração que se mantém fora dos pressupostos educacionais, pois se encontra no campo do mito e da performance. Se as narrativas orais permanecem circulando fora dos espaços escolares, é porque ainda exerce um papel fundamental na formação do indivíduo e para a sociedade – um potencial pouco aproveitado na educação escolar.

Palavras-Chave: Narrativas Oraís. Mito. Formação de Leitor.

ABSTRACT: The student of oral literature in the education sector deals directly with the reader formation process. This study aims to reflect on this confluence starting from some questions involving the act of narration: what is the importance of oral narratives to man? As oral narratives contribute to the formation of a reader? It involves the transition from orality to writing? The oral narratives can cause significant changes in reader design and reading that currently prevails in schools. It can tell the reader formation process is compromised when we forget some fundamental principles that make us narrate. There are many things behind a story that remains outside the educational assumptions; it is the myth of the field and performance. If the oral narratives remain circling outside school spaces, it is because still plays a key role in shaping the individual and society - a potential little advantage in school education.

Keywords: Oral narratives. Myth. Reader Formation Process.

No princípio era o verbo

Sei que é impossível saber, mas levanto a hipótese de que a primeira narrativa contada pelo homem foi uma história de sobrevivência, tão fantástica quanto verossímil. Uma história de sobrevivência porque, no princípio da criação da linguagem verbal, não havia coisa mais importante ao homem que se manter vivo, uma tarefa difícil naqueles tempos. Fico imaginando um grupo de *homo sapiens* reunidos após uma grande erupção vulcânica que afetara o planeta há cerca de 100 mil anos eliminando quase toda a população mundial. Apenas 10 mil escaparam para literalmente contar história. É claro que naquele momento eles ainda não haviam criado o verbo, mas se lembravam do momento de desespero e se esforçavam para transmitir aquela experiência

¹ Doutor em Teoria Literária (UFSC), professor da Universidade Federal do Pará. E-mail: nilocarlos7@gmail.com.

uns aos outros. Mesmo dormindo, sonhavam com as bolas de fogo cobrindo o céu e devastando tudo. Aquela tinha sido a maior experiência de suas vidas e eles estavam assombrados diante do que parecia ser o fim do mundo.

A única forma de expurgar aquele sentimento que os tornavam seres ínfimos e frágeis seria, de algum modo, transmitir ao outro. Mas sem o verbo, seus esforços se traduziam em gestos e balbucios, quando muito, desenhos nas paredes das cavernas. Mesmo assim, todos se entendiam, pois compartilhavam a mesma experiência de sobreviventes. O problema se deu quando uma nova geração começou a nascer. Pequenos seres que não vivenciaram os momentos de horror pandêmico dificilmente entenderiam aqueles gestos primários. Transmitir aquelas histórias para os mais jovens passou a ser mais que simples terapia, era uma questão de necessidade: a nova geração teria de saber como sobreviver, caso a tragédia se repetisse.

Juntamente com a história da grande erupção, provavelmente misturaram-se outras narrativas de sobrevivência ao longo do percurso feito por nossos ancestrais ao migrarem da África para o Oriente Médio e dali para a Ásia – um processo que durou uns 50 mil anos. Tais narrações primitivas deveriam contar os inúmeros perigos do caminho: as feras, as intempéries, a falta de alimento, os acidentes, além de seus confrontos com outras tribos. Contar essas histórias ajudava a espécie a se manter viva, unida e pensante. Não há dúvida de que quanto mais nossos ancestrais pensavam em suas histórias, mais eles desenvolviam o cérebro e, com isso, a capacidade de se expressar.

Edward Burns começa sua *História da civilização ocidental* dizendo que “Até hoje ninguém sabe qual foi o berço da espécie humana” (BURNS, 1968, p. 15). Sem consensos, restam-nos algumas especulações possíveis sobre a origem do ser humano e seu processo evolutivo. Possivelmente, por volta de 40 mil anos atrás, o *homo sapiens* chegou ao território europeu e entrou em contato com o *homem de Neandertal*. A história desse encontro certamente foi favorável ao primeiro, já que o segundo foi completamente extinto. Se existissem meios de escutar a versão de um indivíduo do grupo vencido, provavelmente ter-se-ia uma terrível narrativa de massacres. Mas não é preciso retroagir a períodos remotos no tempo para se escutar essa espécie de narrativa. Atualmente não são raros os relatos de sobreviventes que se transformam em densas histórias de sobrevivência. Muitos desses relatos foram coletados por Walmir Moura Brelaz (2006), em sua dissertação de mestrado que, posteriormente, se transformou no livro *Os Sobreviventes do Massacre de Eldorado do Carajás*. O trabalho de Brelaz reúne depoimentos de vítimas da chacina

de Eldorado de Carajás, ocorrida em 17 de abril de 1996. O episódio que resultou na morte de 19 trabalhadores rurais e deixou outros 75 feridos permaneceu ecoando na memória dos sobreviventes.

Os testemunhos são narrativas tensas, carregadas de medos e traumas que fazem dos narradores, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da narrativa. O caráter subjetivo, fundado por uma gama de fortes emoções, é o que leva Paul Ricoeur a entender que “o testemunho constitui a estrutura fundamental de transição entre a memória e a história” (RICOEUR, 2007, p. 41). Atualmente as narrativas de sobrevivência geram livros que passam a chamar a atenção de estudiosos para o gênero “testemunho”. Foi o que ocorreu com os relatos da ruandesa Immaculée Ilibagiza. Sua história de sobrevivência se transformou no livro *Sobrevivi para Contar* (2008), que fala do genocídio ocorrido em Ruanda em 1994.

Narrar talvez seja a única arma dos sobreviventes. Se os registros escritos ficaram para os vencedores, aos vencidos restou a trilha da oralidade: apaziguar os traumas, compartilhar experiências, dividir as dores através dos relatos. A história oficial ainda busca suas fontes no discurso dominante e parece funcionar como crivo das violências e das humilhações sofridas pelas vítimas. A memória – desprezada muitas vezes pelo historiador, empenhado na valorização dos manuscritos – traz consigo a marca de experiências limites. Talvez essa seja a primeira distinção estabelecida por Paul Ricoeur, ao separar o *rastro* da *impressão*:

Por enquanto, deixarei de lado os *rastros* sobre os quais trabalham o historiador: são rastros escritos e eventualmente arquivados. [...]

Diferente é a *impressão* enquanto afecção que resulta do choque de um acontecimento, que podemos qualificar como notável, marcante. Essa impressão é essencialmente sentida. É tacitamente pressuposta pela própria metáfora da *tupos* no momento da cunhagem do anel na cera, na medida em que é a alma que recebe a impressão. (RICOEUR, 2007, p. 32-33)

A *impressão*, nos termos de Ricoeur, faz da narrativa um misto de dor e alívio. É neste sentido que o narrar se vincula à autenticidade, fenômeno essencial para envolver os que, pasmados, escutam. A admiração no ato de narrar não deixa de ser um processo de *maravilhamento* do ouvinte, uma característica que unida à surpresa, se aproxima dos atos “milagrosos”. Haveria, segundo Ricoeur, duas apreensões da memória: uma que consiste na busca, outra que sobrevém através da afeição. No primeiro caso, tenho um processo voluntário, quando tento lembrar algo, uma ‘procura’ vinculada ao tempo presente. No segundo caso, a lembrança me surge involuntariamente, não depende de minha vontade, é como uma marca interna, uma impressão

fantasmagórica, sempre relacionada com o passado: “É o contraste com o futuro da conjectura e da espera e com o presente da sensação (ou percepção) que impõe esta caracterização principal” (RICOEUR, 2007, p. 35).

O testemunho estaria dentro dessa memória repentina que surge mesmo quando se quer esquecer. Ele constitui, portanto, uma narrativa primordial que delinea as fronteiras entre as configurações internas (subjetivas) e os movimentos externos (realidade). O que há de subjetividade na narrativa se traduz em uma reinvenção do mundo, pois é sob o signo da subjetividade que nascem os mitos fundamentais.

As características das narrativas orais são muitas vezes classificadas por gêneros distintos de acordo com o grau de relação que elas mantêm com a *veracidade* ou a *não-veracidade*, com o *sagrado* ou o *profano*. Mas, em se tratando de narrativas orais, é preciso dizer que elas envolvem mais do que um estudo sobre a cultura, as crenças, a linguagem e a mentalidade de uma dada sociedade: a oralidade envolve uma dramaturgia, ou seja, uma performance. É na performance que se encontram os elos entre o leitor-ouvinte e o passado revivido. O ato de narrar se estabelece na comunhão entre os elementos linguísticos (segmentais e suprasegmentais) e extralinguísticos (gestos, expressões faciais, etc.). A performance do narrador revela as estratégias para a atração. O objetivo (consciente ou inconsciente) das estratégias é proporcionar de tal forma a aproximação do espectador com o tempo da narrativa que possa transmitir uma experiência não vivida. No momento em que o sujeito deixa de ver o narrador e passa a somente vislumbrar a história, então a narrativa passa a ser concebida. Trocar experiências, diz Walter Benjamin (1994), é o sentido maior que há no ato de narrar. O problema é que segundo o próprio Benjamin nossas experiências estão empobrecidas. Com o advento da modernidade, o homem ficou cada vez mais desafortunado da capacidade de cambiar experiências. Essa outra realidade tem sua fonte: a ascensão da técnica em detrimento do homem:

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 1994, p. 115)

Mesmo diante da melancólica perspectiva de Benjamin, o narrador permaneceu vivo por baixo da técnica. Não necessariamente como uma força coesiva, tão pouco como resistência, mas dispersa, através de sistemas paralelos. Assim, a arte de narrar se vincula ao sagrado, ao folclórico,

ao popular – já esclarecia Luís da Câmara Cascudo, em seu clássico *Literatura oral no Brasil*. O vínculo com o popular não significa distanciamento com o poético. Ao contrário, dada as devidas proporções, narrar assume o lado mais poético do cotidiano. É dentro do jogo performático que o narrador circunscreve sua experiência, saindo do individual para o coletivo. Pode-se dizer que cada performance é uma assinatura, com seus traços inconfundíveis e marcantes. A aproximação com o sagrado confere à performance um acontecimento ritualístico. Mais do que passar uma informação ou um conhecimento, Benjamim (1998) entende que narrar pode ser a forma mais inevitável de retornar a um princípio fundador, que estabeleça conexão com um discurso universal. Entender essa cosmologia é compreender os traços essenciais da performance – ritual marcado pela simbologia e pela reafirmação de uma visão de mundo.

Chega-se à simples conclusão de que o ato de narrar mantém em si diversos aspectos que não podem se estabelecer desassociados de uma experiência, de uma performance, de um rito. Mesmo quando tal ato é regido pela inconsciência, ele não deixa de representar. Isso significa dizer que necessita de todo um contexto para acontecer.

Quem profere a palavra é aquele munido de experiência, mas não é nele que reside o sentido. A construção de sentido ainda pertence à relação que se dá entre o leitor-ouvinte e o texto oral. Se durante a primeira metade do século XX, Benjamin percebe a incapacidade de transmitir experiência, o atual momento parece ter contribuído para um tipo de silêncio indefinível. Não é o traumático excesso das guerras, mas um esvaziamento de ações tão *importantes* quanto *banais*: narrar e escutar. Importantes porque estão na base da formação do sujeito, de sua identidade, de seu caráter. Banais porque, no modelo civilizatório no qual se vive, tais ações não se inserem na lógica do mercado. O ato de narrar não se extinguiu completamente, mas foi delegado ao segundo plano em um sistema de valor que não leva em consideração o prazer e o encanto de ouvir a voz do outro. O imaginário não entra na conta do imediatismo contemporâneo, nem o termômetro do aqui-agora é capaz de alcançar a carga de densidade emocional que se tenta diante da narração. Em muitos casos, o ato de narrar é descaracterizado, tornando-se sinônimo de mentir, falsear. Em seu lugar, a civilização ocidental instaurou o ensino normativo, um discurso sistemático que se distancia do perigo dos mitos, das formas irregulares, das transgressões e das fantasias. Perde-se nessa troca a cumplicidade e a afetividades entre os interlocutores, pois no fundo de cada narração há um segredo sendo contado – só narro o que se fez carne. Quem narra se mostra ao outro, conta coisas de si. É nesse fluxo que nasce a cumplicidade. O leitor-ouvinte entende que ali há um

mistério a ser revelado, um sentido por vir. Benjamin (1994) nos fala das narrativas como uma experiência que, depois de lançada ao indivíduo, ganha o tempo de ruminação e não se dissipa sem antes o transformar. No mesmo sentido, Eduardo Azcuay diz que:

Os relatos maravilhosos e seus análogos no âmbito de uma rica e diversificada tradição constituem suportes insubstituíveis de um aspecto que diz respeito, de modo substancial, à nossa vida: o desenvolvimento espiritual e a abertura a níveis superiores de realidade. (AZCUY, 1995, p. 9)

Narro porque só é possível manter-se em harmonia com as diferenças, quando me aproximo afetivamente do outro. Sem narrativa que o revele, o ser humano é uma porta fechada para a alteridade. Narro porque tenho a necessidade de me mostrar e saber do outro. Quem narra convida o ouvinte a se revelar também. Talvez, por isso, Levinas (1988) sobrepõe a ética à ontologia – uma visão que busca superar o dogmatismo pela experiência crítica. Para esse pensador francês, o encontro com o outro é o que pode fazer da experiência particular uma razão universal. Assim, diante do outro, de seu rosto, “onde se dá a sua epifania e que apela a mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência” (LEVINAS, 1988, p. 173).

Se o encontro com o outro é o primeiro passo para se reordenar a sociedade contemporânea, o ato de narrar marca o caminho para esse encontro. Narrar tornou-se uma necessidade no momento em que a ideia do *Eu* na modernidade ganhou dimensões totalizantes e passou a excluir a diversidade. Essa concepção totalitarista do mundo resultou em uma ideia devastadora no campo da educação: uma visão que examina a narração como formas fixas, desassociadas do contexto cultural, livres dos elementos extralinguísticos. O que se perde com isso são as possibilidades involuntárias do mito, as peculiaridades nativas das substâncias identitárias, enfim, o processo performático em jogo numa narrativa oral. Seria possível conceber a força das narrativas apenas pelo seu aspecto estrutural? O que existe de revelador nas narrativas orais sobreviveria a uma padronização técnica? As variações nas narrativas orais parecem superar qualquer análise em sequências paradigmáticas ou sintagmáticas, próprias de uma lógica binária.

É primordial perceber que se trabalha com configurações instáveis, com envolvimento afetivo e com contextos culturais transitórios. Sem essas implicações não é possível perceber o caráter multivocal das narrativas. A polifonia de vozes percorre as sensibilidades dos sujeitos implicados no ato de narrar, lançando sentido ao cotidiano.

Não é possível prever o momento em que cada ouvinte se encanta com a narrativa. Não se pode presumir a forma com que cada um lida com esse encantamento. Mesmo assim, é imprescindível manter as configurações extralinguísticas para se alcançar um elevado grau de interação entre os sujeitos. Enquanto performance, o ato de narrar só se consolida quando a narração assume a frequência de uma verdade mítica. A voz que narra possui o código de entrada para algo que o leitor-ouvinte não dispõe. Voz e contexto se ajustam por entre marcas de uma impressão subjetiva. É como redescobrir o olhar interno que enxerga a vida pela perspectiva da fantasia. Entrar no campo do imaginário é olhar com mais destreza para a realidade, por isso é impossível narrar ou ouvir narrativa sem instaurar modificações no real. Outra razão de ser da narrativa: narro porque preciso a todo tempo (re)significar o mundo.

O homem tem a necessidade de construir sua própria história, de se fazer narrativa – narro porque desejo compor um mundo à minha imagem e semelhança. Narrar, portanto, é organizar o mundo (externo e interno) para contar ao outro minhas particularidades e perceber a ausência do outro em mim. Sem narrativa implanta-se o impasse, a redução do outro, impõe-se a massificação.

A narrativa primordial nunca se encerra, cria laços com um futuro subscrito. Tais vínculos levam o sujeito a uma compreensão mais ampla e aprofundada das coisas que o envolvem. É essa compreensão ampla que Paulo Freire chamou de leitura do mundo, algo que “precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). A convivência com as narrativas orais apresenta ao indivíduo seu lugar no mundo.

É raro ver trabalhos com narrativas orais no espaço escolar. Quando muito, são lembradas em momentos específicos, ligadas a datas especiais relacionadas ao folclore. Nesse tocante, Antunes enfatiza que:

Muitos professores não conseguem fazer com que seus alunos desenvolvam uma competência comunicativo-interativa, isto porque alguns acreditam, ingenuamente, que os usos da língua oral são tão presentes no cotidiano que não é preciso ser matéria das aulas. (ANTUNES, 2003, p. 12)

Bajard (2001) nos fala do desaparecimento de tradicionais práticas com a oralidade em sala de aula, tais como ler em voz alta e declamação de poemas. Práticas como essas são fundamentais para se trabalhar a dicção, o ritmo e a melodia dos textos, coisas que também contribuem na leitura silenciosa. O fato é que há algum tempo inúmeros outros estudos, como os de Marcuschi (2001) e Neves (2004), vêm apontando para o descaso com a modalidade oral no contexto escolar.

Mesmo no campo teórico, é possível afirmar que a discussão sobre a oralidade só ganhou destaque muito tardiamente. Trabalhos desenvolvidos, como o de Paul Zumthor (1997), conseguiram redimensionar os estudos sobre a oralidade. Ainda assim, para muitos críticos, as narrativas orais não figuram entre os gêneros literários, menos ainda entre a chamada alta literatura. Isso não só pelo seu caráter imaterial, mas principalmente porque tem sua origem no seio da cultura popular. Possivelmente, dessa concepção deriva a exclusão das narrativas orais no contexto escolar. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) instruírem o trabalho escolar com base nas teorias construtivista e sociointeracionista – ou seja, uma escola que privilegie o contexto social, a natureza dialógica da linguagem e a interação plena entre os sujeitos, as narrativas trabalhadas na escola seguem atreladas à preocupação com o repasse de conteúdos descontextualizados, sob o modelo de histórias exemplares, para atender a um fim, uma necessidade técnica ou comportamental. Se a literatura escrita serve para dar exemplos de bons comportamentos éticos e disciplinares, ou para repassar conteúdos escolares a serem medidos em tarefas avaliativas, a literatura oral ganha forma de substrato de uma prática anterior aos sistemas educacionais, artifício arcaico, capaz de desviar a atenção do aluno para uma visão distorcida da realidade. A consequência disso tudo é que se privilegia a escrita em detrimento da oralidade. Na prática, a escrita mantém-se como sistema predominante, anulando a voz, numa clara inversão de fases, como se a grafia viesse antes da voz. O que se perde ou se ganha nesse processo é o que passarei a abordar.

1 Do oral ao escrito, da performance à leitura silenciosa

O que há de diferente entre ouvir e ler uma história? Em que o ato de escutar histórias pode contribuir para o leitor e a leitura de textos escritos? Na passagem da oralidade para a escrita pode-se dizer que se deixou um sistema de comunicação para se entrar em outro, com regras e estruturas próprias, as quais exigem do sujeito conhecimentos e habilidades específicas e intransponíveis para o sucesso na construção de sentido. Os recursos que se manifestam entre o texto e o leitor se modificam. Antes, um texto captado pela visão e pela audição; agora um texto captado somente pela visão. Destitui-se a imagem acústica, perde-se a voz que transmuta no tempo; ganham-se outros contornos. Aciona-se o sistema visual que deve obedecer a um padrão próprio de apreensão. Deve-se saber que o sistema de escrita se estabelece da esquerda para a direita, que os grafemas

são representações (por vezes não coincidentes) dos fonemas, que estes se distinguem em pares opostos, que determinadas junções formam sílabas, que determinadas sílabas se juntam formando palavras, e assim por diante. São conhecimentos que necessitam de instrumentalização e de esforço físico e mental. Na leitura de um texto escrito, o leitor não pode contar com elementos auxiliares que estão para além do verbo. Que elementos são esses e qual sua relevância? São indagações necessárias para se perceber a importância do ato de narrar na formação do leitor.

As narrativas orais carregam consigo elementos característicos que exercem um papel fundamental na conquista do sujeito para o convívio com as letras. O próprio contexto onde se dá a interação já se constitui um fator determinante nesse propósito. Para Foucault (2001), mais importante que o tempo, o espaço é o que determina a linguagem – entendendo espaço como contexto. Pode-se acrescentar que só se alcança o sentido das coisas quando se é envolvido por um contexto ligado ao texto.

Quando me refiro à linguagem oral, fazem parte desse contexto os recursos prosódicos presentes na interação. O trabalho de David Brazil (1985) fundamenta a prosódia como traço vocal direcionando as intenções e convenções estabelecidas entre os interlocutores no processo dialógico de interação. Sua Teoria Interacional da Entonação (TIE)² assinala a importância da função organizacional e social da linguagem a partir dos efeitos semântico-discursivos elaborados pela voz. O suporte entoacional revela a intenção do locutor durante a enunciação. O leitor-ouvinte identifica formas como são pronunciadas as palavras, possibilitando a dedução de intenções comunicacionais: dúvida, ironia, impessoalidade, etc. Este pensamento considera que cada aspecto vocal introduz pistas para a interpretação do interlocutor. É com base no reconhecimento desses traços que se ampliam as possibilidades do texto. As estratégias criadas pelo leitor-ouvinte serão também usadas de forma análoga à leitura de textos escritos. Com os fundamentos da TIE, descobre-se que o sujeito é motivado por práticas discursivas que se sucedem durante a fala. Isso se dá porque o texto nunca é algo claro e conclusivo. Ao contrário, ele sempre se encontra envolvido por uma cortina situacional que, ora encobre, ora desvela os elementos para serem interpretados.

² A TIE foi desenvolvida na Inglaterra, na segunda metade da década de 1970. Com ela, David Brazil analisa a interação face a face entre os interlocutores. A preocupação com o ouvinte e sua percepção é a base dos estudos, com isso busca-se compreender os efeitos que o discurso direto provoca a partir dos elementos suprasegmentais da língua.

Os elementos constitutivos da prosódia são fenômenos que envolvem os aspectos acústicos da fala, tais como: musicalidade, frequência, duração, intensidade, tonalidade e altura de voz – aspectos não assegurados pela pontuação na escrita. O contraste da voz, em situações distintas, revela sentidos diferentes. Cada aspecto entoacional contribui para determinadas intenções do locutor, assim como, diferentes entendimentos do ouvinte.

Nesse sentido, entende-se que é através da voz que o ouvinte melhor organiza sua percepção interpretativa diante do discurso do locutor. Somente com essa experiência inicial é que o sujeito poderá organizar também suas ferramentas discursivas no momento da leitura de textos escritos. A mediação do narrador funciona como base de referência ao leitor-ouvinte, que passa a especular as possibilidades de sentido da linguagem. Os traços prosódicos durante a narração são responsáveis pelo direcionamento que o leitor irá acrescentar em sua experiência com o texto escrito.

Em *O rumor da língua*, Barthes diz que o balbucio e o rumorejar da língua podem indicar ao ouvinte que algo foi acrescentado ou não está funcionando bem. O semiólogo francês apresenta com isso uma das singularidades da oralidade: “Ao falar, não posso usar borracha, apagar, anular; tudo que posso fazer é dizer ‘anulo, apago, retifico’, ou seja, falar mais. Essa singularíssima anulação por acréscimo, eu a chamei de ‘balbucio’” (BARTHES, 1988, p. 92).

Além da melodia, dos tons e das variações de velocidade que emprestam à fala ajustes para uma melhor compreensão, outros aspectos devem ser considerados no envolvimento com o leitor-ouvinte. É preciso acrescentar à oralidade os dispositivos extralinguísticos: gestos, expressões faciais, modo de olhar, movimento corporal, postura, etc. Cada pequeno traço que indica ou deixa transparecer uma ponta de sentido pode dar ao processo comunicacional rumos diversos. Para Pierre Weil, o corpo pode ser comparado a uma esfinge: “Uma gramática antiga para a mais antiga linguagem” (WEIL, 2003, p. 27). Para além de um corpo que fala, a performance na narração é o que garante o envolvimento do leitor-ouvinte. Através das gesticulações de braços acompanham-se os direcionamentos e as ênfases dos elementos mais importantes na cena. Com o movimento corporal, visualizam-se as ações das personagens. As expressões faciais possibilitam compreender a intensidade da dor, do espanto, da alegria, da decepção que cada momento exige. J. L. Austin, em seu controvertido livro *How to do things with words* (1976), discute o papel do corpo no ato de falar e os processos subjetivos que se encontram na ação do falante. A teoria de Austin se vale de uma concepção interpretativa multidisciplinar do ato de falar.

Por essa perspectiva, é possível encontrar as recorrências de traços simbólicos presentes na oralidade que revelam mais do que as palavras poderiam (ou quereriam) comunicar. Em uma performance, a percepção do leitor-ouvinte reconhece as marcas da narrativa dentro de um jogo relacional que lhe remete a memória de outras performances discursivas. Em um maior ou menor grau de aproximações, é possível encontrar-se com movimentos familiares, reconhecer no outro o gesto primordial subscrito em nosso corpo. Mais do que as palavras em uma narrativa oral, as ações que intensificam o prelúdio das sensações corpóreas aproximam substancialmente o leitor-ouvinte ao falante – na verdade, não ao falante, mas a um vislumbrar da imagem-tempo, nos termos de Deleuze.

A proeminência dos gestos, a inflexibilidade do olhar, o exagero de um sinal, são ações carregadas de intenções, transformando o corpo em signos. Todos esses recursos são mais do que meros dispositivos auxiliares da oralidade, eles são traços relevantes no sucesso da interação comunicativa. Na visão de Van Dijk (1992), a leitura oral de um enunciado não pode dispensar a correlação entre os dispositivos linguísticos e extralinguísticos.

Neste sentido, chega-se ao cerne da questão: as percepções das estruturas prosódicas e extralinguísticas no desenvolvimento das narrativas orais são dispositivos fundamentais que transformam as narrativas em um processo de interação com o leitor-ouvinte. Esse se envolve e vislumbra as vias pelas quais ele se emociona. O todo da narrativa é o que verdadeiramente dá sentido às experiências fantásticas no imaginário desse sujeito, que necessita delas para correlacionar os instrumentos estruturais do texto escrito. Sem essa experiência de leitura oral, a leitura da escrita perde-se em trilhas incompletas, em rotas que geralmente conduzem a lugares esvaziados de sentido. A necessidade de narrar é antes uma necessidade de ajustar a experiência a um sistema de comunicação e, ao fazê-lo, os mais jovens são iniciados nesse sistema.

A relação que há entre as narrativas orais e a formação do leitor adquire uma proporção maior quando percebo que é na recepção dessas narrativas que se sustentam os focos de atração e interesse do leitor-ouvinte. Neste tocante, Cruikshank entende que:

Os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Isso já foi considerando uma limitação, mas hoje é reconhecido como uma das principais virtudes da história oral: fatos pinçados aqui e ali na história de vida dão ensejos à percepção de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida subjetiva de uma pessoa. (CRUIKSHANK, 2001, p. 156)

Portanto, o trabalho com as narrativas orais se constitui uma possibilidade real de aproximar o leitor em potencial de um discurso reconhecidamente vivenciado por ele. Desenvolvido dentro do processo educacional, as narrativas orais se tornam uma via interessante de troca de saberes, além de colaborar na construção da identidade cultural dos alunos, enquanto sujeitos históricos, cujas experiências são valorizadas. Quando a vivência dos sujeitos passa a fazer parte do conteúdo escolar, a possibilidade de leitura de mundo se faz com maior apropriação, pois eles reconhecem nesses termos uma realidade em que convivem. Estimulados a lembrarem-se dos registros em suas memórias, as crianças e jovens conseguem articular a história pessoal à história da comunidade, possibilitando uma consciência de si e do papel que eles exercem na sociedade. As narrativas orais, portanto, permitem a cada um refletir sobre si e sobre o outro, um processo de identificação e de diferenciação que recompõe um passado comum, resgatado da tradição. Há com isso, um reconhecimento das histórias dos mais velhos como uma máscara passível de uso na grande encenação cultural.

É possível afirmar que todo processo de formação de leitor assenta na possibilidade de uma interpretação ativa. Nesse caso, o ato de ouvir as narrativas torna possível uma abertura para que os excluídos recuperem a voz: “Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra” (BOSI, 2003, p. 15).

Comecei este artigo levantando a hipótese de que a primeira narrativa contada pelo homem foi muito provavelmente uma história de sobrevivência. Gostaria de acrescentar que tal narrativa foi tão envolvente que provocou o despertar do primeiro leitor-ouvinte.

Considerações finais

Embora não haja um consenso teórico para a definição de “narrativa”, é seguro dizer que narrar é uma atividade linguística, uma relação comunicacional que se oferece ao outro. A narração, própria da espécie humana, faz parte de um repertório de habilidades linguísticas que se estabelece sob formas simbólicas. Quando alguém narra uma história, instaura-se um processo de interação entre dois ou mais interlocutores; abre-se espaço para uma performance. Se tal performance alcançar o espectador subjetivamente, tem-se início uma mediação, na qual se estabelece a troca

de experiência. É nesse processo que o leitor-ouvinte torna-se capaz de formular hipóteses sobre a língua e estratégias para a construção de sentido. É nesse intercâmbio oral, entre frases truncadas, pausas longas e supressão de vocábulos que o sujeito irá acumular subsídios para recompor lacunas, ampliando seus instrumentos de compreensão linguística. Isso se dá com maior ênfase devido ao grau de envolvimento que o leitor-ouvinte tem com as narrativas orais no início de sua formação. A criança necessita dessa mediação. Sua formação enquanto leitora se liga diretamente a esse tipo de interação. Só posso narrar minha própria história quando me formo leitor-ouvinte.

O padrão invariável de uma sequência escrita, em geral, parece ao leitor iniciante, monótona e distante do misterioso sentido da linguagem. Ao que se pode perceber, a oralidade conserva traços essenciais da natureza humana que atraem e, por isso, conseguem ser uma via primária para explorar com maior intimidade a subjetividade do leitor-ouvinte.

Com as narrativas orais é possível abrir espaço para a interferência e o diálogo em tempo real. Nesse caso, o jogo interativo assume proporções maiores, uma vez que quanto mais assimilo os elementos do sistema comunicacional, mais adquire autonomia em minha leitura. As formas primárias, narrar e ouvir, reestabelecem no sujeito os componentes de uma matriz existencial, que se julgava perdida. As pistas deixadas pelo narrador podem levar o leitor-ouvinte a vários lugares, mas em todos será possível perceber o ato de uma criação: o verbo. É possível considerar a impossibilidade de uma sociedade humana sem as malhas narratológicas. Se o homem constituiu-se como ser social por uma questão de sobrevivência, as narrativas são as maiores testemunhas dessa angustiante trajetória: um enredo de dores e traumas. O primeiro grande trauma do homem é nascer, por isso nunca se nasce sorrindo. A necessidade de narrar vem de um estágio anterior à linguagem verbal, o que nos coloca no berço de uma questão ontológica: narro porque só com a narração esqueço que existe um ponto-final.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

AZCUY, Eduardo A. “Prefácio”. In: PAZ, Noemi. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas**. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995.

- BAJARD, Elie. **Ler e dizer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRAZIL, David. **The communicative value of intonation in English**. Birmingham: English language research, 1985.
- BRELAZ, Waldir M. **O Massacre de Eldorado do Carajás – um caso de violação do princípio da dignidade da pessoa humana**. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Unama. Belém, [s/n]. 2006.
- BURNS, Edward McNall. **História da civilização ocidental**. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. Porto Alegre: Ed. Globo, 1968.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1972.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGU, 2001.
- DIJK, Teun A. Van. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo, Contexto. 1992.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Uso e abuso da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGU, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Autran D. Barros. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- ILIBAGIZA, Immaculée. **Sobrevivi para contar**. Tradução: Sônia Sant'Anna – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1988.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática se usa na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. São Paulo: Ed. da Unicamp, 2007.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. 56. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec; EDUC, 1997.

[Recebido: 29 set. 15 – Aceito: 29 dez. 15]

SURREALISMO ETNOGRÁFICO: BASE EPISTEMOLÓGICA PARA A PESQUISA EM ARTES CÊNICAS

Vagner de Souza Vargas¹
Denise Marcos Bussoletti²

RESUMO: A diversidade de bases epistemológicas e propostas metodológicas para as pesquisas em arte, educação e ciências humanas de um modo geral nem sempre contemplam as abordagens investigativas de alguns trabalhos nestas áreas. A partir do mote de discussão relacionado a uma pesquisa em artes cênicas, apresentamos neste artigo o surrealismo etnográfico como uma proposta outra para investigações dessas áreas. Além disso, também ressaltamos a alegoria do nó cristalográfico para expandir a reflexão sobre a escrita de pesquisa nestas áreas do conhecimento. Portanto, acreditamos que a proposição de novas alternativas metodológicas e abordagens epistemológicas podem vir a auxiliar no desenvolvimento de reflexões em outras áreas do conhecimento, não contempladas pelas tradicionalmente instituídas no meio acadêmico.

Palavras-Chave: Educação. Artes Cênicas. Artes. Surrealismo Etnográfico. Metodologia de Pesquisa.

ABSTRACT: The diversity of epistemological bases and methodological proposals for researches in arts, education and human sciences in general not always include the investigative approaches related to some works in these areas. From the discussion theme related to a research in performing arts, we present in this article the ethnographic surrealism as another proposal to investigations in these areas. In addition, we also emphasize the allegory of crystallographic node to expand the reflection about the research writing in these knowledge fields. Therefore, we believe that the proposition of new alternatives for methodological and epistemological approaches may come to help the development of reflections in other areas of knowledge, not considered by the ones traditionally established in academia.

Keywords: Education. Performing Arts. Ethnographic Surrealism, Arts. Research Methodology.

Introdução

O evento teatral, pensado como acontecimento fomentador de significação, ilustra os resultados de um processo intenso e anterior, onde as habilidades artísticas são dinamizadas e trabalhadas para potencializar os atores com o intuito de que esse processo transcorra de maneira

¹ Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Bolsista CAPES, Ator, Licenciado em Teatro, e-mail: vagnervarg@gmail.com

² Doutora em Psicologia, Pró-Reitora de Extensão e Cultura, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: denisebussoletti@gmail.com.

mais efetiva. Os caminhos e técnicas adotadas para esses fins serão opções particulares de cada artista, grupo, companhia, ou proposta estética do trabalho em questão. Além disso, nas pesquisas acadêmicas em artes cênicas, diferentemente de algumas áreas do conhecimento, outras abordagens metodológicas e epistemológicas podem vir a ser necessárias no intuito de atender às particularidades da pesquisa em arte.

No entanto, para analisar peculiaridades não diretamente relacionadas à execução de determinadas técnicas, necessitamos observar esse processo de treinamento/aprendizado/preparo como um momento em que os atores já instrumentalizam seus corpos e vozes visando utilizá-los cenicamente como mediadores de informações não necessariamente relacionadas à dramaturgia textual (VARGAS; BUSSOLETTI, 2015). Esse processo de preparo de algo que vai além das intenções de atos e falas, nos chama para prestarmos atenção a mecanismos possíveis de organização de informações que podem ser passadas por meio de subtextos, sejam eles corporais, vocais e/ou textuais (VARGAS; BUSSOLETTI, 2015). Aqui, cabe ressaltar que esse texto se focará na exposição de um dos percursos metodológicos e epistemológicos que serão utilizados em uma pesquisa que pretenderá analisar como os corpos podem carregar subtextos e passá-los como informações não explicitamente colocadas. Porém, a habilidade de se organizar corpos e vozes para funcionarem como elementos condutores de informações não diretamente relacionadas às questões textuais abordadas naquele instante pode ser ampliada para outros contextos e nos indicar caminhos outros para a compreensão das relações de significação em distintos contextos.

Nesse sentido, mais do que apresentar as propostas metodológicas e epistemológicas que ilustram as técnicas de trabalho de ator utilizadas para o desenvolvimento dessas habilidades, discutiremos nesse texto nossa abordagem para a compreensão do delineamento que será utilizado no processo que utilizaremos ao longo dessa pesquisa. Aqui, serão apresentadas questões embasadas em conceitos que se transpassam, abordando os subtextos, o surrealismo etnográfico e o nó cristalográfico, dentro de um processo de dramaturgia da corporeidade.

Para analisar a configuração e dinamização de subtextos, necessitaremos permear terrenos onde o pragmatismo, positivismo e o excesso de objetividade não se permitem transitar, uma vez que a abordagem de suas variáveis não penetra em espaços onde a sensorialidade, a sinestesia e a emoção se fundamentam como campos de conceitos esteticamente definidos. Essa explicação é apresentada aqui, pois para adentrar no universo da arte onde sentimentos, sensações e afetos se processam como materiais de trabalho, carreadores de intenções, informações e reflexões,

consideramos como necessária uma abordagem na qual a estética se institua e se legitime como área do conhecimento, campo de pesquisa e delineamento de análise dos dados surgidos ao longo desse processo (VARGAS; BUSSOLETTI, 2015).

1 O comportamento etnográfico auxiliando no experimento teatral

A abordagem que daremos a este texto traz consigo a proposta de realização de um experimento poético-teatral³ assumindo-o como pesquisa de campo, no qual o processo criativo de um exercício cênico será utilizado como material de análise para as reflexões e conceitos que se pretende desenvolver durante esse período. Por se tratar de um processo em que a observação durante a participação e criação do experimento perpassam sensações e reflexões vivenciadas corporalmente, o distanciamento reflexivo será uma prática constante no auxílio de tais análises. Apesar de esse trabalho ser realizado em uma perspectiva dentro das artes, a abordagem epistemológica e metodológica que apresentaremos neste texto poderá ser utilizada nas mais diferentes áreas do conhecimento em que algum aspecto etnográfico esteja envolvido. Para tanto, ressaltamos aqui uma relação dessa proposta com o que Clifford (2008) refere sobre etnografia:

O termo etnografia, tal como estou usando aqui, é diferente, evidentemente, da técnica de pesquisa empírica de uma ciência humana que na França foi chamada de etnologia, na Inglaterra, de antropologia social e na América, de antropologia cultural. [...] O rótulo etnográfico sugere uma característica atitude de observação participante entre os artefatos de uma realidade cultural tornada estranha. [...] pesquisador no campo, que tenta tornar compreensível o não familiar, tendia a trabalhar no sentido inverso, fazendo o familiar se tornar estranho. (CLIFFORD, 2008, p. 125)

³ O que nomeamos neste texto como sendo um experimento poético-teatral se refere à criação de uma partitura cênica. Esse trabalho trata da criação e adaptação de movimentações corporais, vocais e suas inter-relações com a corporeidade a fim de se criar um fragmento de cena que não necessite ter as mesmas concepções ligadas à dramaturgia literária, nem muito menos à utilização em encenações. Esse experimento se refere a um *modus operandi* de que os atores dispõem para gerarem matrizes de trabalho e vivenciarem sensações que poderão ou não ser utilizadas ao longo dos seus processos criativos. Esses materiais de trabalho sobre si fornecem subsídios para que o ator possa expandir suas reflexões para outros contextos e questões não necessariamente relacionados ao trabalho que está realizando naquele momento. Também podemos dizer que esta abordagem é uma maneira pela qual os atores conseguem buscar elementos de reflexão para quaisquer questões a partir das relações que estabelecem com a sua corporeidade por meio de uma maneira peculiar de ir desenvolvendo esse processo. Esse é um tipo de pesquisa de campo, na qual o próprio campo é o corpo do ator (VARGAS; BUSSOLETTI, 2015).

Apesar dessa pesquisa não objetivar análises de contextos culturais, conforme Clifford (2008) situa na discussão acima exposta, apresentamos esse trecho para ilustrar um princípio que serve de base para pensarmos na condução das análises do experimento poético-teatral que referimos anteriormente. Observar os mecanismos pelos quais podemos utilizar para conduzir informações subtextuais por meio de nossos corpos e vozes não seria possível, segundo nosso ponto de vista nesta pesquisa, sem uma participação efetivamente vivenciada desse processo em si, a não ser que os objetivos fossem a descrição de procedimentos vivenciados por outros artistas. Entretanto, para que ocorra a reflexão e observação crítica do material gerado ao longo do trabalho criativo, há a necessidade de se manter o estranhamento e o distanciamento do processo, em algo similar ao conceito de *verfremdungseffect* brechtiano (BORNHEIN, 1992; BRECHT, 2005). A atitude etnográfica, conforme proposta por Clifford (2008), vem ao encontro da fundamentação desse trabalho sobre si, com o intuito de expandi-lo para contextos mais ampliados, após um estranhamento e distanciamento crítico das possibilidades reflexivas aí emergidas.

Mesmo que a proposta de Clifford (2008) discuta outro tipo de abordagem de pesquisa, o diálogo que trazemos aqui com essa metodologia tem por objetivo transgredir possíveis normatizações e/ou aprisionamentos que possam ser atribuídos a esse conceito. Por mais que o distanciamento de análise proposto pelo autor esteja relacionado a considerações culturais e sociais, ele nos indica a possibilidade de adaptar seus preceitos para um outro tipo de pesquisa, como por exemplo, o campo de análise do experimento poético-teatral que estamos propondo, do qual partiremos dele para propor reflexões e relações que se inserem em outros contextos. Sobre essa questão, Clifford (2008) refere que:

Ver a cultura e suas normas – beleza, verdade, realidade – como arranjos artificiais suscetíveis a uma análise distanciada e a uma comparação com outros arranjos possíveis é crucial para uma atitude etnográfica. (CLIFFORD, 2008, p. 123)

A atitude etnográfica aqui adotada seguirá as ideias propostas pelo autor supracitado. Porém, para a sua efetivação, não poderá ser encarada de maneira exclusiva como único referencial epistemológico que nos auxilia no delineamento metodológico. Nesse sentido, ainda há a necessidade de que se contextualize essa abordagem, relacionada a alguns princípios do surrealismo.

2 O surrealismo etnográfico e a análise do experimento poético-teatral

O conceito de surrealismo trazido para essa proposta tem suas origens no manifesto surrealista de meados do século XX (BRETON, 2001). Entretanto, mesmo com as especificidades estéticas e conceituais do surrealismo, o experimento poético-teatral que está sendo desenvolvido nesta pesquisa não se processará de acordo com a proposta estética surrealista, conforme conceituada pelo movimento que a originou. Quando nos referimos ao surrealismo, relacionamos ao que fora explicitado por Clifford (2008) ao conceituá-lo como:

Estou usando o termo *surrealismo* num sentido obviamente expandido, para circunscrever uma estética que valoriza fragmentos, coleções curiosas, inesperadas justaposições – que funciona para provocar a manifestação de realidades extraordinárias com bases nos domínios do exótico e do inconsciente. (CLIFFORD, 2008, p. 122)

Nesse sentido, consideraremos aqui o surrealismo como uma atividade, visando à fragmentação e a justaposição de informações dinâmicas que se sobrepõem e se movimentam constantemente, não apenas aquelas textualmente expostas, mas também incluindo aqui, aquelas que são transmitidas em patamares outros que não os superficiais, como por exemplo, os subtextos. Essa concepção de surrealismo se mostra importante à pesquisa que será desenvolvida, uma vez que sua proposta de análise mergulhará e transitará por espaços que necessitarão de liberdade, fluidez e amplitude de voo para descobrir onde e como os sentidos e significados podem ser gerados/dinamizados, distanciando-os dos locais facilmente acionados pela observação direta e objetiva, como por exemplo, na análise superficial de um texto, nas expressões corporais externas ou na fixação da verbalização das palavras, sem percebermos a sonoridade vocal, etc. Apesar de nossa pesquisa ter como foco um processo de trabalho criativo para atores, a abordagem de análise, conforme estamos referindo, baseada em princípios do surrealismo, também possibilita que esse tipo de abordagem seja utilizada em pesquisas de outras áreas do conhecimento.

Nesse experimento, buscaremos evidenciar os meios pelos quais podemos identificar, conduzir, desvelar e compreender os sentidos subtextuais presentes em nossos corpos e vozes. Mesmo em se tratando de uma análise que permeia o sinestésico, sensorial, emotivo e o subjacente de nossas questões subjetivas, é importante que se esteja sempre atento ao olhar de pesquisador, distanciado de quaisquer misticismos ou senso comum que poderiam ser armadilhas nesse caso. Por esse motivo, assumir um referencial epistemológico embasado na etnografia e trazendo o

surrealismo para esse íterim fundamenta a investigação de uma realidade presente em um universo não aparente, que transita por um tipo de imaginário, mas que revela intenções e questões apenas presentes em nosso interior. Sobre essa peculiaridade, Clifford (2008) nos ajuda a compreender a metodologia surrealista ao expor que:

A realidade não era mais um dado, um ambiente natural e familiar. O *self*, solto de suas amarras, deve descobrir o sentido onde for possível – um dilema, evocado em sua forma mais niilista e que está subjacente tanto no surrealismo quanto na etnografia moderna. (CLIFFORD, 2008, p. 123)

O niilismo referido por Clifford na citação acima se refere à percepção constante de que a investigação, por mais que adentre questões presentes em um universo que dialoga com o nosso íntimo e também com o inconsciente, ela não deve se perder nesse caminho e se deixar levar por percepções metafísicas. Os arranjos e reflexões que serão propostos, mesmo partindo de uma percepção unitária, permitirão a sua comparação com outros contextos, pois ao identificarmos e refletirmos sobre a imersão dos significados contidos no ambiente de profundidade do inconsciente, podemos efetuar este mesmo tipo de análise para outros campos em que se deseje uma reflexão mais abrangente e que observe as questões que vão além do aparente e objetivamente exposto. O autor nos fala sobre comparações culturais, porém, na pesquisa proposta, o primeiro nível de comparação será do espaço de diálogo entre os corpos, seus arranjos possíveis como relações de significação, pois, conforme Bussoletti (2007, p. 108) refere “o surrealismo é uma arma poderosa que permite romper grades, quebrar vidraças, soltar amarras, revelar que o novo também é lugar de opção”. Aí sim, começamos a formar o nó de enlace para a percepção metodológica que essa pesquisa terá ao assumir o surrealismo etnográfico como base epistemológica, já que a busca surrealista proposta por Clifford (2008) propicia este avanço em liberdade empírica, com o intuito de investigar campos de análise não aprisionados nas metodologias de pesquisa tradicionais.

As propostas de Clifford (2008) contribuem para a análise de um experimento poético-teatral, também sob o ponto de vista de que a leitura semiótica das informações geradas por corpo e voz que se fazem metáfora para a sustentação simbólica de conteúdos transmitidos. Nesta relação, ocorrida durante o evento teatral, corpo e voz necessitam de um suporte de análise que adentre outros terrenos e abra possibilidades reflexivas desprendidas das inferências utilizadas em pesquisas que envolvem outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, Clifford (2008) propõe um diálogo entre o surrealismo etnográfico e o corpo como suporte de análise ao referir:

[...] o uso da justaposição etnográfica com o propósito de perturbar os símbolos estabelecidos. [...] O corpo, como uma cultura semioticamente imaginada, não é uma totalidade contínua, mas uma montagem de símbolos e códigos convencionais. (CLIFFORD, 2008, p. 137-138)

Nesse complexo processo de análise, ao verificarmos a significação em um processo de relação que discorre pela linguagem corporal, podemos, inclusive, analisar questões relativas à alteridade e a identidades construídas em câmbio no processo cultural. Sobre esse aspecto, a etnografia e o surrealismo nos auxiliam a compreender esses processos também no que se refere à recepção do evento teatral. Para essa questão, Clifford (2008) refere que:

Uma prática etnográfica surrealista ataca o familiar, provocando a irrupção da alteridade – o inesperado. [...] ambas são elementos no interior de um complexo processo que gera significados culturais, definições de nós mesmos e do outro. [...] momento de justaposição metonímica de sua sequência usual, um movimento de comparação metafórica no qual fundamentos consistentes para similaridade e diferença são elaborados. O momento surrealista em etnografia é aquele no qual a possibilidade de comparação existe numa tensão não mediada com a mera incongruência. Esse momento é repetidamente produzido e suavizado no processo de compreensão etnográfica. (CLIFFORD, 2008, p. 152-153)

No entanto, ao assumir essa proposta como uma prática de pesquisa, ainda necessitamos considerar que há a necessidade de um olhar prismático que exponha um fluxo constante de diálogo/encontros/desencontros em um amplo espectro de matizes de leituras e discussões possíveis ao longo desse processo. Mas, como enlaçar tais questões?

3 O nó cristalográfico trazido à prática de pesquisa

Ao assumir o surrealismo etnográfico como base epistemológica do experimento poético-teatral que será desenvolvido nessa pesquisa, ainda necessitamos refletir sobre outro aspecto que auxiliará no delineamento da abordagem aqui empregada. A operacionalização de um experimento como fomentador e disparador das discussões que serão geradas, necessita de uma escrita de pesquisa específica que se proponha a outros panoramas reflexivos, inclusive sobre a própria maneira de concebermos essa escrita. Quando falarmos em escrita de pesquisa ao longo desse texto, estaremos concebendo-a no campo da educação, nos referindo ao que Bussoletti (2011) reconhece como:

[...] uma prática através da qual a escrita e o conhecimento acontecem no diálogo vivido em campo e na relação com o ‘Outro’ do pesquisador. Através da temática da alteridade e nesta dinâmica é que a escrita busca constantemente incorporar novas ‘vozes’ e transformar os sentidos conferidos pelo hábito e pela rotineira utilização. (BUSSOLETTI, 2011, p. 02)

Nesse sentido, também expomos o que Amorim (2001, p. 19) refere ao dizer que: “É, portanto, a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite da análise do texto de pesquisa, pois a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável”. Acrescentando a isso, também referimos a citação de Amorim (2002, p.10) expondo que “[...] a escrita pode ser uma viagem. A hipótese de partida é a seguinte: quanto mais um autor se autoriza um verdadeiro trabalho de escrita em seu texto de pesquisa, mais ele será, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo”. Por estes motivos, apresentamos a alegoria de nó cristalográfico, proposta por Bussoletti (2011) expondo que:

[...] a cristalografia como a ciência que estuda os cristais permite uma via de acesso à imagem [...] possui a valoração imaginária de algo que se coloca pela visão, quer seja pelo cristalino do olho, quer seja pela tabulação poética das luzes cristalinas do olhar. O nó cristalográfico, enquanto imagem poética, permite, assim, entre o estranhamento e a familiarização, que representemos os movimentos de tensão e ambivalência necessários para a compreensão da imaginação criadora no exercício da escrita de pesquisa surrealista. [...] espaço onde as antíteses e a consciência da ambivalência são instrumentos que produzem a dinâmica necessária da ruptura em busca da palavra nova. (BUSSOLETTI, 2011, p. 08)

Nesse sentido, ao propor abordagens que aprofundem as análises em perspectivas prismáticas, enlaçando os tópicos surgidos durante esse exercício, nos propiciaria mergulhar em reflexões que fogem ao bi, tridimensional, assumindo a alegoria do prisma cristalográfico como uma abertura aos múltiplos olhares e trânsitos que teremos em relação ao nosso objeto de análise. Essa acepção, nos possibilitaria, inclusive, a abertura de possibilidades para escritas em que a poesia, literatura, teatro, fotografia, dança, *performance art*, vídeo e demais artes possam se constituir em suas próprias linguagens, como alternativas legítimas de inclusão na escrita de tais textos. A busca de encontro dos nós e ambivalências, problematizados sob esse ponto de vista em uma análise de pesquisa, significa que também necessitamos surrealizar não apenas a escrita, conforme Bussoletti (2011, p. 08) afirma “surrealizar a escrita para mais uma vez reafirmar a pesquisa e a educação como um inquieto ofício e um imenso risco [...] Afinal, não é esse o destino das coisas que se reivindicam vivas?”.

Mas, além disso, também há a necessidade de surrealizar o próprio experimento de pesquisa, problematizando e propondo reflexões surgidas por meio da abordagem estética da prática de pesquisa. Por esse motivo, expomos o que Bussoletti (2011) reflete sobre as inter-relações entre surrealismo e o nó cristalográfico na escrita de pesquisa ao dizer que:

Propomos assim o reencontro com a aventura surrealista, utilizando o termo num sentido “expandido”, numa tentativa de circunscrever a estética da escrita pelos horizontes cambiáveis e distintos da ciência e da arte, apostando nas trocas e no fazer emergir de novas possibilidades de ciência e de realidade. [...] A “surrealização” da escrita de pesquisa é uma aproximação ao conceito de “surracionalismo” de Bachelard (1936), onde o autor possuía outra concepção de razão que incorpore ao pensamento exercido da liberdade de criação tal como o surrealismo opera nas artes. (BUSSOLETTI, 2011, p. 3-4)

Nesse sentido, a surrealização surge como uma postura, assim como a atitude do surrealismo etnográfico, colaborando para propormos não apenas um outro prisma de abordagem da escrita de pesquisa, mas, também, para considerarmos esses conceitos como embaixadores de uma proposta epistemológica e de estética de pesquisa de campo, aqui trazida como um experimento poético-teatral, mas que poderia ser utilizada nas mais diferentes linguagens artísticas, assim como em outras áreas do conhecimento. A noção surrealista vem ao encontro da busca pelos silêncios contidos no espaço entre rupturas, justaposições, enlaces e panoramas de prática e reflexões de pesquisa, uma vez que, nessas rupturas, há o silêncio. Esse silêncio contém os significados de conceitos comunicados pela estética.

4 O subtexto e a corporeidade em pesquisa

Uma escrita de pesquisa não se compõe apenas das palavras que organizamos para materializar as observações realizadas ao longo do nosso campo onde o experimento se processa. Há, também, um outro espaço composto pelo silêncio, em silêncio por onde podemos conduzir nossas percepções, questões e ideologias como um texto que se processa no não dito, no silêncio, em um subtexto.

O prisma estético como linguagem, pesquisa e texto em si nos auxilia a delinear uma metodologia de análise de pesquisa que abre suas portas e janelas à possibilidade de investigação

do subtexto como objeto de abordagem. Com o objetivo de esclarecer o conceito de subtexto, ressaltamos o que Stanislavski (1997) apresenta como um conceito inicial de subtexto:

A parte mais substancial de um subtexto está nas ideias nele implícitas, e que transmitem a linha de lógica e coerência (da personagem) de forma clara e definida. [...] As palavras são parte da corporificação externa da essência interior de um papel. [...] Subtexto é tudo aquilo que o ator estabelece como pensamento (e motivação) do personagem antes, depois e durante as falas do texto. (STANISLAVSKI, 1997, p. 175-176)

Sob esse ponto de vista, pensamos o experimento poético-teatral, concebendo-o como evento teatral, como uma forma de diálogo que ocorre de maneira multidirecional, onde a troca de informações se dá incessantemente entre artistas e espectadores. Ao refletirmos sobre a possibilidade de existência de subtextos em nossa corporeidade, pensando-a de maneira ampliada, nos colocamos no lugar de análise disso que não é explicitado verbalmente, mas que é inserido no contexto do drama, fornecendo sentidos e significados no seu *corpus* existencial do contexto que está sendo expressado, sem nos preocuparmos com a compreensão gramatical das palavras (VARGAS; BUSSOLETTI, 2015).

Mais do que buscarmos novas palavras, nessa pesquisa, desejamos investigar os subtextos em sua manifestação. As palavras trazem consigo o que o texto literal pode pretender ilustrar naquele instante. Entretanto, o subtexto agrega em si componentes relacionados ao pensamento, ideias, intenções, posicionamentos e questionamentos que não necessitam ser transfigurados em palavras (VARGAS; BUSSOLETTI, 2013; 2015). Sobre esse assunto, Vygotsky (2008) refere que:

O pensamento tem a sua própria estrutura e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil. O teatro deparou com o problema do pensamento por trás das palavras antes que a psicologia o fizesse. Ao ensinar o seu sistema de representação, Stanislavski exigia que os atores descobrissem o “subtexto” das suas falas em uma peça. Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas. (VYGOSTSKY, 2008, p. 185)

Com o objetivo de abordar um experimento poético-teatral que se proponha a investigar subtextos, assumimos o surrealismo etnográfico e o nó cristalográfico como bases epistemológicas, uma vez que essas propostas permitem a amplitude analítica necessária a um trabalho que busca seus objetos de análise fora das estruturas objetivas. Por esse motivo, não fixamos o foco de pesquisa nas palavras, uma vez que elas poderiam, nesse momento, agregar espectros de objetividade que não condizem com a investigação subtextual que propomos.

Namura (2007) refere que a consciência não se esgota na palavra e a dimensão semântica da palavra não esgota a configuração do sentido, não contempla a totalidade da categoria sentido, porque não dá conta do *sentido do todo*. Sobre esse assunto, ressaltamos o que Vygotsky (2008) nos coloca, ao dizer que:

A fala interior é a fala para si mesmo. A fala exterior é para os outros. Seria, na verdade, surpreendente se uma diferença funcional tão básica não afetasse a estrutura dos dois tipos de fala. A ausência de vocalização, por si só, é apenas uma consequência da natureza específica da fala interior, que não é nem um antecedente da fala exterior, nem a sua reprodução na memória, mas, em certo sentido, o contrário da fala exterior. Esta última consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetificação. Com a fala interior, inverte-se o processo: a fala interioriza-se em pensamento. Consequentemente, as suas estruturas têm que divergir. (VYGOTSKY, 2008, p. 164)

Os sentidos e significados não ditos podem conter importantes informações sobre as mensagens presentes em determinados discursos. Nesse caso, visando à criação deste experimento poético-teatral, trazemos o conceito de dramaturgia da corporeidade para o trabalho de ator, como um elo da técnica teatral necessário para a compreensão desse processo. A maneira como concebemos a dramaturgia da corporeidade para esse trabalho envolve a acepção do corpo e voz como um processo dramático de elaboração de signos e significados dinamizados por meio de uma intensa relação de corporeidade (VARGAS; BUSSOLETTI, 2013; 2015).

Para tanto, precisamos encarar o corpo como o suporte das permutações e correspondências simbólicas entre os diferentes códigos e, se simbolizar quer dizer antes de tudo, ordenar os signos dispersos, reagrupando-os em códigos. Nesse caso, corpóreos. Necessitamos assumir o corpo como elemento produtor de metáfora e, através dela, a possibilidade do funcionamento do pensamento simbólico que seria capaz de gerar a percepção/troca de informações com o espectador (GIL, 1997).

Pensar no corpo como o espaço de análise de uma pesquisa, necessita considerá-lo como agente metaforizador de diferentes informações que podem ser trabalhadas pelo ator durante o processo criativo. Nesse sentido, Aleixo (2008) colabora para compreendermos o corpo como um agente da escrita simbólica ao considerá-lo como:

Corpo parapoético que, enquanto se edifica na técnica e no dominar-se, ao mesmo tempo, caminha ao lado se infiltrando na poética, se alfabetizando ao mesmo tempo em que rascunha a escrita. Corpo que é pensamento, pensamento em movimento em ato de perseguição de uma sentença de ações, um axioma poético, uma escrita da cena. (ALEIXO, 2008, p. 47)

Essa visão do entre-lugar de um experimento de pesquisa que se propõe a investigar os subtextos existentes em nossos corpos e vozes é amparada pela percepção que tem seus referenciais oriundos no surrealismo etnográfico. Já a própria escrita da prática de pesquisa aqui defendida e a sua própria ação criativa, se alicerçam também na alegoria de nó cristalográfico para permitirem que a análise de subtextos, investigados em um processo de dramaturgia da corporeidade, possa se legitimar enquanto base epistemológica para uma escrita de pesquisa em educação que se permita outras alegorias e outras possibilidades para desempenhar esse ato. De acordo com esse ponto de vista, abrimos perspectivas para que as práticas e escritas de pesquisa em educação, artes e ciências humanas em geral se abram para possibilidades outras, oferecendo meios diferenciados para que o leitor signifique as informações ali abordadas, assim como, também, dando abertura para outros delineamentos metodológicos e epistemológicos que dialoguem com as necessidades de interlocução dos sujeitos do conhecimento em uma realidade contemporânea. Nesta perspectiva, a escrita de pesquisa não necessita se proceder apenas por meio de palavras textuais, mas também pode se abrir à inclusão da escrita estética, na qual outras linguagens também possam se legitimar e se fundamentar para expressar aquilo que seria limitado às palavras de expressarem sob a forma de textos acadêmico-formais.

Considerações finais

Ao longo deste texto foram expostos os pressupostos teóricos que servem de base para o delineamento epistemológico da metodologia de pesquisa que utilizamos como mote para esta discussão. Por se tratar de uma proposta ética e estética de pesquisa que abarca questões não pertencentes a variáveis que são configuradas nos modelos tradicionais de investigação acadêmica, a necessidade de exposição de outro olhar para esse exercício se fez necessária.

A grande área da educação, assim como o campo poético, das artes e do simbólico, ao serem integrados em perspectivas de análise que demandem movimentos diferenciados dos tradicionais, podem fomentar o surgimento de novas questões sobre o processo de significação, relação e diálogo, contribuindo para o pensar de novas alternativas de comunicação, escrita e pesquisa nessas áreas. Como exemplo disso, podemos pontuar a pesquisa realizada por Costa (2014), na qual o surrealismo etnográfico foi utilizado como metodologia de pesquisa em uma investigação que

analisava as narrativas, escritas e desenhos por meio da criação de esculturas de imagens religiosas, relacionando essas experiências com as histórias que eram oralmente passadas durante esses encontros. Nesse caso, o surrealismo etnográfico possibilitou uma abordagem em que o vídeo, escultura, fotografia, poesia, literatura e oralidade dialogaram na escrita de uma pesquisa que se abriu a análises profundas, permitindo o mergulho em espaços contidos nos silêncios, na estética e em reflexões que não seriam possíveis segundo outras metodologias de pesquisa. De modo semelhante, Martino (2015), em sua investigação sobre memória culinária, desenvolvendo oficinas em que a culinária servia de mote para que, por intermédio da literatura, escrita e poesia, as narrativas orais pudessem se expressar por meio não apenas de palavras, mas de sensações e memórias oriundas da relação com os alimentos, com a estética literária, com o simbólico e com a poética, assim como nos encontros com os grupos de trabalho, o surrealismo etnográfico foi empregado como metodologia que se abria ao campo do imaginário, do sinestésico e do estético, possibilitando a imersão em possibilidades reflexivas sobre as narrativas desses indivíduos por meio de abordagens somente possíveis neste tipo de metodologia que se abre à inter-relação entre as diferentes linguagens e possibilidades estéticas para tanto.

Já Bussoletti (2007), ao realizar um estudo psicossocial crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa, se utilizando da alegoria da infância para isso, propõe o surrealismo etnográfico e o nó cristalográfico como possibilidades metodológicas em que a poética e o acesso à imagem se legitimam como escritas e análises de pesquisa. Este trabalho como um todo exemplifica e explicita de maneira objetiva o que vem a ser uma abordagem de pesquisa que se processa por meio do surrealismo etnográfico. Toda a concepção de estética de escrita do trabalho final inter-relaciona as discussões teóricas, com as narrativas obtidas na pesquisa de campo, trazendo a poesia e obras de artes visuais como espaços de reflexão crítica em si, como textos expressos em estética e passíveis de significação, sem a necessidade de tradução e simplificação dos conceitos ali expostos.

Defendemos, ao longo desse texto, uma abordagem epistemológica de pesquisa peculiar, partindo do poético, do artístico para chegar à comunicação, no conceito de educação desprendido das amarras tradicionais e livre para refletir sobre outras maneiras de se operacionalizar e compreender os diversos atravessamentos que compõem o ato de significação. Afirmamos isso, pois, se a arte não se propor a desestabilizar paradigmas engessados, por que seria utilizada como terreno de análise dessa pesquisa? Além disso, apresentamos a proposta do surrealismo etnográfico

como abordagem de pesquisa ainda pouco comum nos ambientes acadêmicos, mas também como possibilidade metodológica para investigações que não se identifiquem com as normatizações de outras perspectivas já institucionalizadas comumente no ambiente acadêmico.

Porém, precisamos explicitar que o surrealismo etnográfico apesar de apresentar aproximações com a pesquisa ação, observação participativa, pesquisa participante, pesquisa participativa e cartografia, ele se diferencia dessas metodologias por se abrir a reflexões outras sobre a realidade. No surrealismo etnográfico, conforme explicado anteriormente, não há distanciamento, neutralidade, diagnóstico ou avaliação de aspectos estranhos a si quando se está imerso no processo investigativo. O surrealismo etnográfico congrega alguns princípios que dialogam com todas essas propostas metodológicas citadas anteriormente, mas se entrega a uma análise que não necessita seguir normas e princípios positivistas de observação da realidade. Não há um objetivo específico e necessário de se desenvolver ações de conscientização ou disparadores de reflexões sobre determinadas temáticas em um grupo que se esteja investigando, não é imprescindível que se descreva um panorama de situações e/ou características.

O surrealismo etnográfico permite que se reflita sobre o assunto de interesse sob pontos de vista que não necessitam estar arraigados dentro das dogmatizações de realidade instituídas como únicas possibilidades, nem tampouco de seguir um percurso de pesquisa de maneira cronológica, organizando as informações e caminhos de maneira previamente determinada por normatizações acadêmicas tradicionais. Além disso, ele também permite que outras linguagens e hibridizações de análises possam dialogar com o intuito de fomentar as discussões e reflexões que estão sendo investigadas. Esta metodologia também nos possibilita a investigação de aspectos presentes nos silêncios, nos não-ditos, no inconsciente e, ainda, nas possibilidades de diálogos reflexivos entre diferentes tipos de linguagens literais e estéticas que nos permitam expandir as reflexões e/ou questionamentos a patamares até então não contemplados por outras perspectivas investigativas.

Devido à novidade e a pouca divulgação da metodologia do surrealismo etnográfico, apresentada por Bussoletti (2007) a partir de uma adaptação das propostas de James Clifford, salientamos que essa abordagem ainda está em construção e, justamente por esse motivo, nesse texto não se encontrarão normas e itens que se configurem como um *check list* para futuras pesquisas que desejem empregar essa metodologia em suas investigações. O mais importante, neste momento, é a compreensão das possibilidades reflexivas que se pode obter por meio deste delineamento. Por este motivo, nesse texto apresentamos o surrealismo etnográfico a partir de uma

pesquisa relacionada aos processos criativos relativos às artes cênicas. Mas, gostaríamos de terminar este artigo, salientando que estas premissas podem e devem ser expandidas para pesquisas em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Fernando. Vocabulário poético do ator. In: **Ouvirouver**, n. 4, p. 31-59, 2008.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo/SP: Musa, 2001.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 07-19, 2002.

BORNHEIN, Gerd Alberto. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRETON, A. **Manifesto do Surrealismo**. Tradução de Sergio Pacha. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

BUSSOLETTI, Denise Marcos. **Infâncias monotônicas – Uma rapsódia da esperança – Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa**. [Tese de doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. O “nó cristalográfico” da imaginação criadora: escrita de pesquisa, surrealismo e representações sociais. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 57, v.1, p. 1-9, 2011. Disponível em: < <http://www.rioei.org/deloslectores/4195Marcos.pdf> > Acesso em: 01 dez. 2014.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COSTA, Cléber José da Silveira. **Linguagens-Resistências: Narrativas, escritas e desenhos no barro**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

MARTINO, Junelise Pequeno. **Memória culinária** – Ler, cozinhar e escrever. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

NAMURA, Maria Regina. **O aporte da estética na categoria sentido no pensamento de Vygotsky**. II Colóquio de Psicologia da Arte – A correspondência da arte e a unidade dos sentidos, 2007. Disponível em:
<<http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versaoportugues/2c15a.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

STANISLAVSKI, Constantin S. **Manual do ator**. Tradução de Esther Mesquita. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VARGAS, Vagner de Souza; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Poéticas performáticas da voz: explorando arquétipos vocais na corporeidade do ator. **Revista Boitatá**, n. 15, v. 1, p. 33-46, 2013.

_____. Dramaturgia da corporeidade do ator: Proposta e reflexões. **Revista digital do laboratório de artes visuais**, n. 4, v. 8, p. 65-87, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

[Recebido: 19 set.15 – Aceito: 01 out.15]

A LITERATURA ORAL: ESTRATÉGIAS PARA AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA

Rita de Cássia M. Alcaraz¹
Aparecido Vasconcelos de Souza²
Tânia Mara Pacífico³

RESUMO: A importância da contação de história na esfera literária é significativa para a efetivação do artigo 26 A da LDB, alterado pela obrigatoriedade da Lei 10.639 de 2003 e modificado pela Lei 11.645 de 2008. As histórias transmitidas por meio da oralidade são um dos valores civilizatórios africanos ancestralmente compartilhados entre as pessoas pertencentes à comunidade. Elas são muito respeitadas, pois transmitem com dinamicidade os conteúdos essenciais para preservar as tradições que se reinscrevem na cena contemporânea, ressignificando-as através da recusa de certas continuidades curriculares e da incorporação de novos valores próprios da oratura⁴ das comunidades africanas e também possuem caráter similar na cultura dos povos indígenas. A literatura oral, ao abordar a temática étnico-racial e indígena, preservando valores, costumes, crenças e tradições colabora para a afirmação e representação identitária das/os alunas/os negras/os e indígenas. Considerando a esfera literária e a análise dos estudos, coletamos dados em uma escola estadual do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba, Paraná, nas séries iniciais do ensino fundamental II, na qual o professor da disciplina de Arte utiliza a contação de história com suas turmas.

Palavras-chave: Implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Contação de histórias. Descolonização de representações. Afirmação identitária.

ABSTRACT: The importance of story-telling in the literary sphere is significant for the effectiveness of Article 26 of the LDB, as amended by compulsory 10.639 Act 2003 and modified by Law 11.645 of 2008. The story spread through orality is one of the African civilizational values ancestrally shared between people belonging to the community. She is much respected, because it transmits dynamism with the essential elements to preserve the traditions as reinscribe in the contemporary scene, giving new meaning to them by refusing to certain curricular continuity and the incorporation of new eigenvalues of orature. The oral literature to address the ethnic-racial and indigenous issues, preserving values, customs, beliefs and traditions contributes to the affirmation and identity representation of / the students / the black / and the indigenous. Considering the literary sphere collect data at a state school Tatuquara neighborhood in the city of Curitiba, Paraná, in the early grades elementary school II in which the teacher of Art discipline, uses storytelling with their classes.

Keywords: Implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08. Storytelling. Decolonization representations. Identity affirmation.

¹ Licenciada em Letras – Português, Mestre em Estudos literários e Bolsista CAPES- pelo Programa de Doutorado da UFPR- Área de Políticas Educacionais –UFPR, Pesquisadora NEAB/ NEPIE rita.alcaraz1@gmail.com.

² Licenciado em Educação Artística - Artes Plásticas, (FAP-PR) Bacharel em Filosofia(FAVIC), Especialização em Educação especial - educação inclusiva(FINOM), atualmente faz especialização em contação de histórias na FATUM-Educacional, cidomarchetaria@yahoo.com.br.

³ Pedagoga do Estado. Mestre em Educação pela UFPR. Pesquisadora de Relações Raciais-NEAB/UFPR, taniapacifico@hotmail.com.

⁴ O termo oratura ou oralitura é proposto pelo linguista ugandês Pio Zirimu nas universidades de Makerere em Uganda, na década de 60. O termo surge como uma alternativa ao termo literatura oral que aponta para a oralidade, enquanto o termo propõe elencar um conjunto de formas verbais orais, artísticas ou não utilizadas nas obras de Walter Ong (1998).

Introdução

Os brancos escrevem nos livros, a gente vai escrevendo na alma.

Provérbio umbundu

A prática de contação de histórias no ambiente escolar vem crescendo significativamente nos últimos anos. Neste contexto, a leitura de contos e histórias africanos, afro-brasileiros e da cultura indígena passam a ser parte estruturante de muitos planejamentos e práticas pedagógicas no ambiente escolar. A oralidade, como ferramenta didática, ainda é pouco explorada no conjunto interdisciplinar. Entretanto, esta iniciativa se vincula, em parte, às propostas apresentadas pelos livros didáticos. Os professores que trabalham as narrativas como expressões artísticas e literárias são aqueles que se especializam na temática e a integram em sala de aula. Ela fica dedicada a algumas áreas curriculares.

Fúlvia Rosemberg (1985) em seus estudos apontava para a ideologia impressa na literatura, seu cunho maniqueísta e os privilégios de ser branco. Os livros impressos servem nas escolas como base para a história oral. Debater sobre infância, literatura e contação de histórias é enunciar uma defesa ao uso da oralidade em sala de aula. Dessa forma, os estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007); Nilma Lino Gomes (2007); Iara Tatiana Bonin (2010) são importantes nesse artigo.

Assim, seguimos a mesma linha de pergunta proposta em estudo do professor Paulo Vinicius Baptista da Silva: por que contar histórias sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena?

A proposta metodológica foi de análise crítica da bibliografia relacionada à área dos Estudos étnico-raciais acompanhado de uma observação participante realizada com interferência pelo professor pesquisador. Para tal pesquisa ganhamos o consentimento da direção escolar, os alunos/as⁵ não serão identificados, apenas o trabalho realizado em sala de aula.

⁵ A intenção em utilizar alunos/as é visibilizar a porcentagem feminina, entendendo tal espaço como de resistência à normatividade.

O referido artigo utilizou-se de dados qualitativos, que são adquiridos através de contação de histórias. Os alunos/as expressam-se através de desenhos de imagens retidas na memória após a atividade de contação de histórias e entrevistas. Como afirma Godoy (1995):

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 20)

E, assim formulamos mais uma pergunta norteadora: a história oral permite o resgate identitário da criança e do jovem no ambiente escolar?

A hipótese inicial é de que, além de os alunos/as fortalecerem sua identidade, podem se representar e tomar a oralidade como mais uma forma de valorizar a cultura e fortalecer o sentimento de pertença, com base nos valores e contribuições das histórias orais.

1 A esfera escolar: descolonizando as práticas

Segundo Paulo Vinicius e Gizele de Souza (2013), a contação de histórias se faz presente em diversos períodos da educação formal e informal. Todos narramos histórias e os relatos diários podem contribuir para o fortalecimento identitário. É consenso entre alguns pesquisadores que a maioria dos docentes acaba reproduzindo as atividades como meio de manutenção do poder estabelecido na relação de privilégios, na manutenção das desigualdades sociais, culturais e políticas (GOMES, 2007; SILVA, Paulo. 2007). O livro didático é uma grande ferramenta para a aculturação sobre a diversidade africana. Ele é utilizado, por vezes, na manutenção de currículos eurocêntricos e é responsabilizado pela organização do planejamento escolar, tendo como referência os capítulos nele enunciados. Diante de uma cultura escolar refém de programas e incentivos à leitura, a oralidade é referenciada para uma boa arguição, mas não como prática à formação identitária voltada para os valores e contribuições da ancestralidade africana e indígena.

A padronização do processo de ensino e aprendizagem nega as vivências regionais, priorizando conteúdos da cultura eurocêntrica. Diante disso, as práticas pedagógicas precisam ser reorientadas com o objetivo de entender a diversidade presente na escola sem hierarquizar as

relações, mas atentar quanto ao processo histórico, social, cultural das diferenças naturalizadas e que recebem tratamento desigual.

Atualmente, muitas escolas de educação básica de Curitiba reproduzem práticas pedagógicas desenvolvidas no período da ditadura militar. Elas priorizam em seu currículo: o cálculo e a escrita, em contrapartida, negam a importância da dimensão humana da literatura africana, afro-brasileira e indígena para a formação do cidadão. Diante desses fatos criou-se mecanismos de resistência ao currículo normativo, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba não foi diferente, por meio da atuação dos professores as histórias orais operam de como estratégia para a implementação da lei 11.645 de 2008. Tal ação é o de veicular mais histórias para a reflexão e afirmação identitária da criança indígena e negra.

O cotidiano escolar está impregnado com o discurso social das classes dominantes, sofremos influência da invasão cultural de dominação disseminada pelo mito da democracia racial. Essa afirmação fica evidenciada nos currículos, quando na literatura o uso dos contos de fadas é recorrente no trabalho anual para a fruição literária das crianças e alunos/ as, além de serem propostos pelo mercado como artefatos de consumo.

Frente a essas problematizações, fez-se necessário retomar a oralidade, resgatando a figura do griô, como posição fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

O ensinamento que há mantido o relato durante séculos, nas distantes aldeias da África Ocidental pode também ser recebido entendido e interpretado por ouvidos distintos daquele a que estavam destinados no princípio. E assim, o conto segue cumprindo a missão que lhe foi encomendada. O conto segue então como sendo um transmissor de valores tradicionais que, ademais, que devem ser descobertos entre outros rodeios da história e adaptados à realidade que se vive a cada missão, e a cada qual, sua tarefa. Mas de um outro lado do mar de areia, homens e mulheres, não são, afinal de contas, tão distintos! (AGBOTON, 2004, p. 12-13)

Em todo o continente africano a figura do contador de histórias, popularmente conhecida como griô, é muito respeitada, pois ele transmite de forma dinâmica todos os conteúdos essenciais para manter a qualidade de vida e as tradições das comunidades (MARINHO, 2012).

1.1 Das conversas informais para a contação de histórias

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes

pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 497)

A escola se localiza no município de Curitiba, no censo de 2014, a população estimada da cidade era de 1.864.416, no qual temos 230.000 matrículas no Ensino Fundamental. A cidade conta com 1.751.907 habitantes, dos quais 19,7% se declaram negros⁶ e 78,8% se declaram brancos.

O IDH de 2010 da região de Curitiba era de 0,823 e do Paraná é de 0,749, a economia paranaense é a quinta maior do país. A escola no ano de 2015 conta com um diretor, três diretores auxiliares e uma secretária, 85 professores; 25 funcionários - agentes educativos nível 1; 08 agentes nível 2. Ela possui 2.225 alunos/as matriculados, atendendo do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, a escola conta também com atividades extraclasse com curso de espanhol e treino de futebol de salão. A escola localiza-se na periferia de Curitiba, no Bairro Tatuquara. Essa experiência de inserir a oralidade na contação de histórias ocorreu com o apoio da escola para trabalhar a diversidade de maneira lúdica e teve o consentimento do diretor por meio do termo de consentimento, assim não foram identificados os alunos/as por meio do nome ou imagem.

O trabalho inicia-se por meio de contação de histórias organizados pelo professor da escola e pesquisador Aparecido Vasconcelos de Souza⁷. As seis turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, séries finais do período vespertino, participaram da atividade. Nos primeiros momentos de contato com os alunos/as o professor Cido realizou uma pesquisa, utilizando o diálogo informal e coletou a opinião deles sobre a vida escolar. Onde foi possível observar os contextos sociais nos quais circulam. Os alunos/as gostam de falar sobre diversos assuntos como: religião, futebol e amizade. Contudo, o currículo obrigatório não contempla, em parte, essa roda informal entre professores e alunos/as, com tempo para falarem sobre as questões que os envolvem, porém elas são fundamentais para a auto-identificação e para a formação da alteridade.

⁶ As categorias negro e pardo do IBGE foram agrupadas na categoria negro.

⁷ O Professor permitiu que o nome dele fosse identificado.

Das conversas informais dos alunos/as para a contação de história, a estratégia utilizada foi: iniciar a história chamando os alunos/as a participar. Em determinados momentos, o professor permite a expressão coletiva entre pares. Assim, eles falam um pouco de si e refletem sobre algumas questões como: o papel da criança na educação, quando enunciam sobre a importância do estudo, a organização em casa, quem os cria e os seus interesses.

O tema gerador para a contação de história, na maioria das vezes, aguardou a interação dos alunos/as em uma conversa informal, relação dialógica com o professor para a problematização de algumas questões.

Quadro 1- Histórias contadas

| Africana | Afro-brasileira | Indígena |
|--|--|--|
| MANDELA, Nelson. O leão, a lebre e a hiena In:____. Meus contos Africanos . Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009. | OLIVEIRA, Kiusam. Ómó-oba histórias de princesas . Ed. Belo Horizonte: Mazza Produções, 2009. | MUNDURUKU, Daniel. Coletânea tempo de história . São Paulo: Ed. Salamandra, 2005. |

Fonte: As /o autoras / autor.

Priorizamos uma história de cada uma das categorias enunciadas acima, conforme a implementação da lei 11.645 de 2008 que alterou o artigo 26 A da LDB, para apresentar parte da cultura que envolve as tradições de história africana, afro-brasileiras e indígena. Elas também foram inseridas com as atividades lúdicas a partir dos jogos teatrais, das brincadeiras e cantigas de roda. Algumas popularizadas, e, portanto, presentes no cotidiano, elas são formas de revitalizar o espaço escolar, promovendo a sensação de pertencimento.

Assim, a contação de histórias serve, do ponto de vista cultural, como possibilidade de resgate da história de um processo histórico-cultural de resgate identitário. Além de povoar o imaginário infantil e contribuir para formação de cidadãos com o sentido de pertencimento, evocando a ancestralidade.

Ao sentar e ouvir as histórias, os alunos/as acabam se apropriando de conceitos e valores que vão refletir em suas vivências.

2 Da identificação com as histórias para a afirmação cultural

As perguntas norteadoras e a escolha dos textos foram feitas em conjunto com as autoras/autor deste texto, apresentados no início do trabalho, contudo, a observação, a prática e os relatos foram organizados pelo professor de arte, Cido Vasconcelos, e compartilhados em grupo para o encaminhamento das atividades.

Na atividade de contação sobre a história do livro “Ómó-oba histórias de princesas”, selecionamos o conto sobre Iemanjá e a criação do mundo, o qual apresenta como Olodumaré criou o mundo e como ele agia pacientemente para agradar a Rainha do mar. Na história tudo que foi feito no mundo gira em torno de Iemanjá, as crenças, a natureza, os orixás e todas as espécies de vida. Nesse contexto, a autora faz relações entre a deusa do mar e a beleza feminina. O livro traz as histórias de herança do terreiro da nação Ketu.

Os depoimentos dos alunos/as foram selecionados após eles ouvirem a história e foram transcritos. As perguntas motivadoras para as reflexões apresentadas abaixo foram comentadas de maneira informal após todas as histórias para coletarmos os depoimentos dos alunos/as: Você gosta de escutar histórias? / O que mais chama sua atenção quando escuta histórias? / O que mais gostaram nessa história?

Aluna A: Nossa, a história de Iemanjá é bem diferente do que conhecia. Ela lembra minha irmã, quando chora.

Aluno B: Gostei mais de Olodumaré.

Aluno C: Eu também gostei de Olodumaré, pois ele cria muitas coisas para agradar Iemanjá.

Aluno D: Também gostei mais de Olodumaré, pois para agradar Iemanjá, ele cria estrelas, as nuvens do céu, os parentes da princesinha os orixás.

Aluna E: Gostei muito da história, porque elas são criativas, cheguei a casa e contei a história para minha mãe, minha avó.

Aluna F: A sensação é que você está dentro da história.

Aluna G: Gostei mais da forma como foi escrita a história, os personagens chamaram a atenção para a ação de Iemanjá na história.

Aluna H: Gostei quando as estrelas saíam da boca da princesa, as nuvens, foi legal quando ela ganhou os orixás.

Aluna I e J: Gostei da parte da história que a Iemanjá fica feliz escolhendo morar no mar.

Aluno K: Ela tem uma beleza interna e tem também cabelos encaracolados, ela é perfumada e tem o poder da criação.

Aluno L: Gostei do jeito que a escritora escreveu a história, fez os leitores se entreterem, tipo que a Iemanjá tinha poderes e era uma moça cheirosa e bela.

Aluno M: Gosto de usar a imaginação com os colegas

Aluno N: Gosto de suas aulas, pois elas me ensinam a contar histórias.

Aluno O: Parece que eu estou dentro da história quando a ouço.

Quadro 2 – Desenhos dos alunos/as sobre Yemanjá



Fonte: Seleção organizada pelas autoras / autor.

O conto de Nelson Mandela, “O leão, a lebre e a hiena” demonstra a importância do respeito entre os amigos e a lebre, um animal símbolo de esperteza na cultura africana, acaba ganhando a confiança do leão. A hiena, por sua vez, apesar das tentativas em comer a lebre acaba se indispondo com o leão que a ataca, e com a parte do pelo arrancado desse animal a lebre cura o leão. A seguir apresentamos os depoimentos das crianças.

Aluno A: A amizade é muito importante.

Aluno B: Nossa a lebre é bem pequena e conseguiu salvar o leão!

Aluno C: Toda a amizade tem que ser sincera.

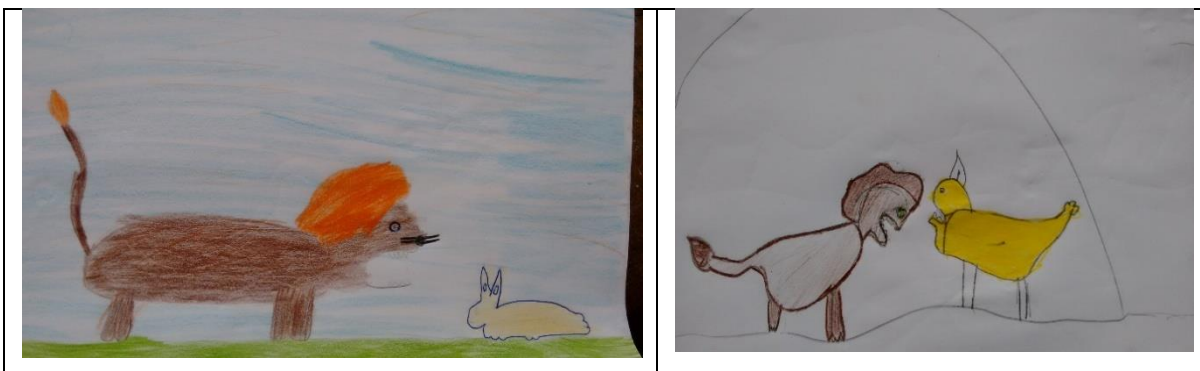
Aluna D: Quando a gente provoca os colegas em sala dá confusão.

Aluna E: Se a hiena fosse sincera, ela conseguirá ter a amizade da lebre e do leão.

Aluno F: Gostei da parte da história em que a lebre usa a inteligência para explicar o problema.

Aluno G e H: Essa história, é muito engraçada e ajuda a gente entender o valor da amizade.

Quadro 3- Desenhos dos alunos/as após a contação de histórias



Fonte: Seleção organizada pelas autoras/autor.

O conto “Tempo de infância” relata parte da experiência do professor Daniel Munduruku em uma escola pública de São Paulo, onde é apresentado o universo cultural da tribo indígena. Nele são expressos costumes e contos da tradição oral e sua influência no processo de aprendizagem e cultura dos povos indígenas. O autor também apresenta as mulheres mais velhas como guardiãs da sabedoria do povo. Apresentamos o depoimento das crianças após a contação da história indígena

Aluno A: A vida dentro da aldeia é bem legal, não tem relógio e se aprende conversando.

Aluno B: Os índios respeitam as mulheres mais velhas, elas têm sabedoria.

Aluno C: Como será que era o tempo em que podia tomar banho no rio e pegar frutas no pé.

Aluna D: As mulheres mais velhas ensinam tudo o que elas sabem para os indiozinhos.

Aluna E: Minha avó, sempre me contava histórias de um tempo que a vida era mais fácil, precisar do relógio.

Aluno F: Os índios não brigam entre eles, os irmão mais velhos ajudam os mais novos a subir nas árvores.

Aluno G: A vida sem ter hora para começar deve ser mais legal.

Aluna H: Eu gostei da hora que o narrador fala que o sol cai na boca da noite, para dizer que a noite começou.

Aluno I e J: Quando chegar em casa vou contar essa história para minha irmãzinha.

Quadro 4- Desenhos dos alunos/ as após a contação de histórias



Fonte: Seleção organizada pelas autoras/ autor.

Após a contação de história, geralmente, são organizadas algumas brincadeiras. Os alunos/as gostam de usar a imaginação e de conversar com os colegas, muitos respondem que: “é legal aprender por meio de brincadeiras de faz de conta.”

Alguns alunos/as dizem que: “Quando estão brincando aprendem mais”.

A aluna Y afirmou que: “A sensação é ótima, durante as brincadeiras: cantamos, batemos palma e dançamos”.

Quadro 5 – Brincadeiras, jogos e oficinas de teatro sequência didática.

| Jogos de comunicação e expressão: |
|--|
| <p>Descrição: Levando em consideração o fato de os jogos teatrais e as brincadeiras do folclore contribuir para o bom desenvolvimento da aprendizagem escolar, inserção cultural e autorrepresentação, propomos algumas atividades. Para tal, as atividades podem ser intercaladas ou podem ser usadas gradativamente em dias alternados.</p> <p>Objetivos: As propostas apresentadas aqui podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula para mediar às atividades de leitura e contação de histórias.</p> <p>Etapa: A primeira sequência de jogos tem como objetivo desenvolver a socialização e permitir a espontaneidade dos participantes. Começamos com aquecimento corporal, vocal e induzindo a integração de todos os participantes.</p> <p>Em um segundo momento, trabalhamos com ritmo de samba com percussão corporal e outras dinâmicas de narrativa, seguindo o som do pandeiro. Propomos atividades e gestos que podem ser trabalhos com as crianças para explorar a percepção espacial e auditiva. Assim como estimular a imaginação para elaborar histórias.</p> <p>Em um último momento, trabalhamos cantigas de roda e estimulamos a composição de histórias e poemas que vão acompanhar músicas e parlendas já existentes no folclore brasileiro.</p> |

Fonte: Adaptado pelos autores de REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola:** atividades globais de expressão..

Diante da experiência escolar, resgatar os contos de origem africana, afro-brasileira e indígena é fundamental, por tratar de questões referentes às origens, à ancestralidade e permitir ao aluno/a a identificação e ampliação cultural.

No caso brasileiro, a identidade nacional é narrada como resultado de um encontro entre distintas culturas, fundamentando a necessidade de considerarmos a pluralidade como parte de nossa “natureza”. Quando nos identificamos como brasileiros, frequentemente lançamos mão de mitos fundadores e de narrativas históricas que posicionam de modo distinto uns e outros povos que identificamos como constituidores da nação. A nacionalidade é uma construção cultural, produzida em uma série de estratégias de identificação cultural e de interpelações discursivas que constituem e posicionam as identidades. Povo e nação se tornam objetos de uma série de produções teóricas, cotidianas, midiáticas, literárias e, mais do que instituições políticas, povo e nação tornam-se fontes simbólicas e afetivas de identidade cultural. (BONIN, 2010, p. 76-77)

Desta forma, na contramão do discurso hegemônico e colonizador, buscamos verificar as contribuições da narrativa oral de origem afro-brasileira e indígena para a promoção da igualdade racial e implementação da lei. Concluíram-se, por meio dos relatos dos alunos, depois da contação de histórias, na qual houve uma atenção redobrada no estudo, e a apropriação da linguagem das histórias ao se identificarem com as personagens negras e indígenas. Podemos inferir que o trabalho em sala de aula com tais narrativas contribui para o fortalecimento dessas identidades e a descolonização de representações.

Assim, afirmamos que é possível contar histórias, contos populares africanos e indígenas e permitir uma nova ressignificação, por meio da oralidade, da história dos alunos/as. Dessa forma, segundo Freire (1985), eles/elas se apropriam criticamente dos conteúdos se tornando sujeitos de sua própria história e responsáveis pela transformação de seu espaço social, cultural e político.

Nos últimos anos, um número significativo de pesquisadores, de diferentes áreas, têm demonstrado interesse na investigação de práticas educativas por meio da contação de história de literatura oral. Estas práticas contribuem muito para a formação do ser humano e levam a apropriação de conhecimentos fundamentais para a docência. Por isso, buscam na figura do contador de histórias um meio de estimular o diálogo e fortalecer a identidade dos sujeitos sociais no ambiente escolar. Além disso, Paulo Freire (2005) já enunciava, o ato de contar histórias permite uma dinâmica expressiva e afetiva de aproximação solidária e reflexiva, na qual o professor e o aluno/a comungam da mesma linguagem narrativa.

Em muitos casos, as atividades de contação de histórias direcionam toda a rotina escolar do aluno/a. É possível constatar que muitas participam da complexidade do cosmo sem perder a individualidade. Eles conseguem relacionar conteúdos poéticos, filosóficos e das ciências com seu cotidiano, pois vivenciam, através da narrativa e das brincadeiras, experiências que são fundamentais para o seu desenvolvimento.

No momento de integração e socialização, o aluno/a acaba recontando partes da história que achou mais importante, assim como, apresenta seu ponto de vista sobre o assunto. O discente problematiza e questiona verdades estabelecidas, cria novos conceitos, a partir do conteúdo abordado na história, e esta possibilidade permite que o aluno/a aprenda a observar o mundo com maior atenção, ultrapassando os limites da educação pragmática.

Considerações finais

Nesse contexto, o contador de histórias consegue romper com a verticalidade de ações imposta pela tradição na educação modelada pelo eurocentrismo e desconstruir a relação de superioridade nas relações do ambiente escolar, relativizando a relação entre o material didático e o aluno/a; pois o ato de contar histórias se dá a partir da integração com o outro e com o contexto em que o conto se insere. Esta prática faz o aluno/a pensar sobre si como parte importante do processo de produção do conhecimento, seja científico ou cultural.

Nesse sentido, Fúlvia Rosemberg (1985), em um movimento duplo de resistência e descolonização da hegemonia eurocêntrica, alertava para a problemática de como as narrativas literárias destinadas à infância acabavam e acabam por difundir ideologicamente padrões sociais, culturais, fenotípicos e permitem à criança perceber o acesso a bens simbólicos e materiais por intermédio da representação das personagens⁸ das histórias. As narrativas não precisam ser destinadas a práticas pedagógicas como quem endereça receitas na solução de problemas, mas, sim, elas são fundantes na representação de várias vozes e expressam práticas de letramento na formação e atuação do aluno/a no mundo letrado.

O aluno/a passa a ter um olhar crítico sobre o produto, traçando uma discussão plural, na qual as diferenças são reconhecidas e outras culturas são afirmadas. É possível constatar em outros estudos que a leitura mediada a partir da narrativa permite possibilidades de criação e ressignificação simbólica da existência.

Outra possibilidade de investigação do ato de se contar histórias está no fato de que a escuta de histórias ajuda no desenvolvimento da imaginação. Ela é um eficiente instrumento para construção da leitura reflexiva e afirmação identitária. A pesquisa, como a de Nilma Lino Gomes (2007), apresenta o currículo como importante para a pluralidade e respeito à diversidade, o valor social da contação de histórias em sala de aula se faz presente na atmosfera contra a colonização e estabelece um processo dinâmico de produção de conhecimento. Durante a realização da pesquisa foi possível constatar que os alunos/as ficam mais atentas depois de um período escutando histórias, pois se apropriam da linguagem do contador, e nos momentos de diálogo elaboram argumentos que enriquecem o aprendizado cultural e social para a afirmação identitária.

⁸ O termo *a personagem* vem do latim *persona* e segue as discussões de Antônio Candido, Anatol Rosenfeld, Décio de Almeida Prado e Paulo E. S. Gomes no livro *A personagem de ficção*.

Os alunos/as, durante as aulas de arte, não se prendem ao fato mecânico de decorar os conteúdos, eles participam do processo como protagonistas, enquanto exprimem suas opiniões e trocam experiências com os colegas de classe.

Dessa forma, podemos constatar que contar histórias na sala de aula é um meio de poetizar a vida, dando a oportunidade das crianças experimentarem a alegria dramática e desenvolver a consciência crítica na afirmação identitária e cultural na formação para a diversidade.

REFERÊNCIAS

AGBOTON, Agnès. **Na mitón:** la mujer en los cuentos y leyendas africanos. Barcelona: RBA Libros, 2004.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>> Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **IBGE.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1985.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo Diversidade e Currículo.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

- GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais In: **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- MANDELA, Nelson. O leão, a lebre e a hiena In: **Meus contos Africanos**. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. **Coletânea tempo de história**. São Paulo: Salamandra, 2005.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, Kiusam. **Ómó-oba histórias de princesas**. Belo Horizonte: Ed. Mazza Produções, 2009.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução de E. A. Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985. 1984.
- SILVA, Paulo V.; SOUZA, Gizele. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil**. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/04.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. 2007**. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/2745-9748-1-PB.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

[Recebido: 10 set. 15 – Aceito: 12 dez. 15]

CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA FICCIONAL NA SUPERAÇÃO DO RACISMO E NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS CURRÍCULOS

Eugenia da Luz Silva Foster¹
Piedade Lino Videira²
Elivaldo Serrão Custódio³

RESUMO: O presente ensaio reflete sobre o lugar que as narrativas ficcionais usadas na escola ocupam no reforço e perpetuação do racismo presente na nossa memória. Além disso, avaliar suas possibilidades na superação do racismo, pela via da inclusão da oralidade relativa à cultura de matriz africana no currículo, no âmbito da lei n. 10.639/2003. Nessa direção e como contribuição à prática pedagógica de professores, apresentamos algumas narrativas orais do quilombo do Cria-ú, como uma possibilidade de ampliação do repertório ficcional do professor. Trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista como forma de investigação.

Palavras-chave: Racismo. Narrativas Ficcionais. Educação para as Relações Étnico Raciais. Amapá.

ABSTRACT: This analysis presents a reflexion about the place that fictional narratives used in school occupy to reinforce and perpetuate racism in our memory. On the other hand evaluate the possibilities of overcoming racism, by including orality about African culture in the curriculum, according to the law number 10.639/2003. In this direction and contributing to the practical teaching of teachers, we offer some narratives from Cria-ú, as a possibility of increasing the teacher's list of fiction. This is the result of an exploratory qualitative study which adopted the literature review, document analysis and interviews as a way to research.

Keywords: Racism. Fictional Narratives. Education for Ethnic Relations Race. Amapá.

Considerações Iniciais

¹ Professora Associada I da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá/AP, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais. E-mail: eugenia.luz@hotmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Mestre e Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação FACED da Universidade Federal do Ceará UFC. Coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico raciais com Ênfase em Educação Quilombola. E-mail: piedadevideira@bol.com.br

³ Doutorando em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

Este texto pretende empreender uma breve reflexão a respeito do uso das narrativas na escola, a partir da obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, há doze anos imposta pela Lei n. 10.639/2003.

A análise aqui empreendida se dará a partir de dados parciais de duas pesquisas: uma delas, concluída em 2012 foi intitulada: Narrativas ficcionais na escola: um recurso na luta contra o racismo e no fortalecimento da identidade étnica de crianças do ensino fundamental, Universidade Federal do Amapá - Programa de Iniciação Científica/PIBIC. A outra trata do Processo de Implementação da Lei n.10.639/2003 em Escolas Públicas do Amapá localizadas e ou próximas de Comunidades Quilombolas, em andamento desde 2014, junto à Universidade Federal do Amapá – Programa de Iniciação Científica /PROBIC, sob a coordenação geral da Prof^a. Dr^a. Piedade Lino Videira.

Nas duas pesquisas as autoras, além de uma imersão pelo universo das ancoragens teóricas que sustentam suas análises, buscam trazer os achados obtidos neste percurso, de modo a contribuir para a promoção de melhorias na prática pedagógica dos professores e professoras, visando torná-la mais inclusiva das diferenças étnico-raciais.

O projeto macro coordenado pela professora Eugenia Foster e cujos dados parciais servem de base a este texto teve como objetivo efetuar dois movimentos: de um lado, analisar o racismo nas escolas de Macapá, mapeando o uso feito por professores das narrativas ficcionais literárias e populares que penetram neste universo, de modo a evidenciar os mecanismos através dos quais o racismo vai sendo realimentado nas suas sutilezas. De outro, identificar e analisar os movimentos que são indicativos de mudança no quadro do racismo que tem se apresentado nesses domínios, os movimentos instituintes.

Linhares (2002) articula a origem das experiências instituintes com a vida, a história, com as ações coletivas e individuais e que se alimentam de uma memória que procura dar sentido ao que ficou suspenso no passado e que clama por uma solução. Constituindo-se como uma busca de alternativas para a educação, mais particularmente para as instituições de ensino e as de formação de professores, os movimentos instituintes são aqueles capazes de anunciar o novo, como ruptura de sucessivas e acumuladas opressões e conjugam projetos múltiplos de sociedade e de educação. São projetos que postulam processos escolares que defendem concepções de conhecimento em que sujeito e objeto se interpenetram e se conjugam com a vida.

O projeto macro coordenado pela professora Piedade Videira visa conhecer, observar, analisar, compreender e intervir na realidade das escolas públicas locais, no intuito de contribuir para que a implementação da Lei n. 10.639/2003, instituída há doze anos em nosso país, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/1996, possa ocorrer também via narrativas nas escolas localizadas e/ou próximas de Quilombos e/ou Comunidades Quilombolas, seguindo às orientações das LDBEN (Lei n. 9.394/1996, Art. 26 A, CNE/CP 001/2004, e da Resolução n. 003/2004) que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História Afro-brasileira e Africana, bem como da Resolução n. 008/2012 - CNE/CP – a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Nossas pesquisas nos permitem ser presença constante nas escolas públicas de Macapá e demais municípios do Estado do Amapá como um todo, este fato tem nos revelado que, além do racismo se reproduzir nas escolas com o apoio das narrativas, pela dificuldade dos professores identificarem os mecanismos de sua reprodução, os (as) mesmos (as) sentem também dificuldade em levar para sua práxis docente conteúdos concernentes à história da África, dos afro-brasileiros e dos afro-amapaenses.

As queixas desses profissionais, evidenciadas pelas duas pesquisas têm girado em torno de algumas questões, tais como: dificuldade de identificar o racismo em vários domínios da prática escolar, em particular, no material didático que penetra nesse contexto; limitações na compreensão da gênese do racismo, suas configurações e ambiguidades, no contexto brasileiro, bem como seus desdobramentos no campo educacional. Dificuldade na produção de material didático voltado a essa questão, além de desconhecimento por parte desses, sobre as evidências da matriz africana na cultura local e no seu aproveitamento no trabalho escolar.

Assim, com estas investigações sentimo-nos desejosas de partilhar com tais profissionais estas experiências, possibilitando aos professores mecanismos para a identificação do racismo que está latente e nem sempre explícito nesses materiais, bem como na busca de outras contribuições, principalmente, na valorização das narrativas orais que fazem parte da cultura oral das comunidades tradicionais e quilombolas e são passadas de geração em geração, através de uma ação simples e corriqueira: a prática e a arte de contar e ouvir histórias. Consideramos que este pode ser um dos ‘pontos de partida’ eficazes para atender a demanda imperiosa de produção de material didático específico, adaptado aos vários graus e às diversas faixas etárias da população

escolar brasileira, sem perder de vista a análise crítica e teórica, de modo a não incorrerem no risco de um “praticismo” esvaziado de sentido e de significado.

Nesta perspectiva é que na pesquisa da professora Foster os dados ora apresentados estão relacionados ao levantamento feito através de entrevistas semiestruturadas, observação de aulas em escolas dos bairros central e periféricos da cidade de Macapá, bem como em escolas localizadas em comunidades de remanescentes de quilombos, complementadas por oficinas e outras atividades de intervenção nessas realidades.

No que diz respeito à pesquisa da professora Piedade os dados fazem parte de um Estudo de Caso, realizado via entrevista semiestruturada, registro audiovisual de narrativas ficcionais compartilhadas pelos filhos do Cria-ú, sobre mitos, lendas e casos de encantarias, presentes na literatura oral propagada de geração a geração pela comunidade.

É relevante, ainda, mencionar que a pesquisa coordenada pela professora Foster foi realizada pelas bolsistas do PIBIC/MEC/UNIFAP e acadêmicas do curso de Pedagogia Elenilde Freitas Vasconcelos e Maria do Socorro Guedes. A coordenada pela professora Videira foi realizada pelos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual: Larissa Lory Miranda Ramos, Lucivaldo Menezes da Silva Júnior e Marcos Alexandre Silva do Rosário⁴ ambos herdeiros do Quilombo do Cria-ú - primeiro território quilombola titulado pela Fundação Cultural Palmares, localizado na cidade de Macapá, estado do Amapá. Segundo Videira (2013), esta pesquisa tem como finalidade, em última instância, transformar os achados em livro de literatura infanto-juvenil, ilustrado pelos estudantes da Escola Estadual José Bonifácio, localizada no próprio Quilombo, a fim de que contribuam para o aprendizado da cultura e das africanidades locais, e estas possam se espalhar por outras realidades culturais de nosso país, e servir de inspiração para a implementação da Lei n. 10.639/2003, via literatura oral.

1 O lugar das narrativas no reforço a uma memória racista e na inclusão da cultura negra no currículo

As narrativas, tanto históricas como ficcionais, tiveram um lugar privilegiado, através dos tempos na cultura ocidental, na configuração da memória nacional e na rejeição aos negros e à sua

⁴ Os referidos estudantes são bolsistas de Iniciação Científica Júnior-ICJ, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá-FAPEAP em convênio com o CNPq.

cultura. Já na velha Grécia podemos identificar traços xenofóbicos a hierarquizar as diferenças, cujo legado ainda pode ser sentido na nossa civilização. Até mesmo antes disso, nos relatos bíblicos é possível perceber algumas interpretações xenofóbicas.

No Antigo Testamento havia a crença de que as diferenças físicas e mentais entre os indivíduos ou grupos são congêntas, hereditárias e imutáveis. A perspectiva fundamentalmente teocêntrica do Antigo Testamento exige que as diferenças entre os outros povos e os hebreus residam no fato de os primeiros não possuírem, com Javé, uma relação especial. Um dos recursos usados, na Bíblia, para explicar as características distintivas dos povos, baseia-se nas narrativas em que articulam as diferenças à maldição ou à bênção dos ancestrais.

Além dessas narrações de cunho mais histórico o negro também foi tema de outras narrações que expressam essa memória opressora: as lendas, as fábulas, as piadas, as brincadeiras, as anedotas, os mitos e as histórias populares. Também os clássicos da literatura brasileira e da literatura infanto-juvenil ajudaram a configurar uma memória racista. Deste modo, compreendemos que o fenômeno, embora histórico, vem sendo alimentado, cotidianamente e adquire novos contornos, ainda hoje, no bojo de um novo quadro mundial de globalização, neoliberalismo e neoconservadorismo.

Pesquisas de Foster (2015); Videira (2015); Andrade (2001) entre outros estudos como Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado mais recentes, como por exemplo, o Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Fluminense, no Rio de Janeiro-RJ, têm indicado que ainda hoje, não obstante os grandes avanços, a ficção tanto popular como literária ocupa um espaço de destaque na formação e perpetuação dessa memória racista e desqualificadora da negritude. E essa memória tem dominado os currículos escolares, nos impondo, portanto, a responsabilidade de provocar rupturas nessa conjuntura, apresentando aos professores e coordenadores pedagógicos possibilidades de mudança. Assim sendo, um dos caminhos seria começar por indagar quais perspectivas no contexto do currículo apontam para uma abertura nesse contexto, de modo a torná-las mais visíveis e reconhecíveis.

Embora mantenha ligações com um racismo doutrinário que prevaleceu na história por bastante tempo e que, de certa forma, continua presente no imaginário social, o racismo implícito e, às vezes, explícito percebido nas práticas escolares é expresso em atitudes sutis de negação e de rejeição, de indiferença, de hierarquização de saberes e de valores, com a finalidade de inferiorizar os que não se enquadram nos padrões euro-centrados que a escola insiste em perseguir.

Sutilezas que escamoteiam o problema, encobrendo-o sob uma capa de amabilidade e cordialidade que dificulta a sua percepção e sua conseqüente ultrapassagem. Assim, se de um lado revela-se como resultado de uma doutrina racialista que não possui mais legitimidade científica, de outro, configura-se como uma tentativa de supressão de uma cultura tida como subordinada, primitiva e inferior. Nota-se que esse processo se dá sempre tendo como base uma ideia de raça, cuja finalidade é hierarquizar e inferiorizar.

Um processo que influi de forma devastadora na construção da autoestima e da autoimagem das crianças negras, e que implica na negação de suas características étnico-raciais, em tentativas de autonegação e aproximação a um modelo branco, considerado esteticamente mais belo e mais valorizado. Experiências que aliadas a um processo de invisibilidade do negro, de assimilação, de negação de sua memória, de sua história e de sua cultura, quase sempre redundam na expulsão das crianças negras da escola ou na subalternização.

As histórias populares e literárias ainda são a fonte por onde bebem os professores quando vão organizar qualquer peça ou dramatização na escola. As histórias de Monteiro Lobato, para citar só um exemplo, estão entre as mais escolhidas. Percebemos como o racismo está naturalizado para alguns professores, quando esses demoram a percebê-lo nas dramatizações feitas a partir dos contos tradicionais. Infelizmente, alunos negros continuam fazendo papel de macaco, de lobo mau, e a resistência na escola em representar a Cinderela como negra ou índia são ilustrativos dessa ambivalência.

Relatos indicam que os professores notam, sim, uma grande incidência entre os alunos de apelidos em relação aos negros. Apelidos de “macacos”, “macumbeiro”, “picolé de asfalto”, de “saci”, de “urubu”, de “mamute”, entre outros não menos depreciativos. Brincadeiras que traduzem um pensamento popular e que fazem parte do cotidiano da escola, mas nem sempre consideradas com seriedade. As gozações são apontadas como uma das formas de humilhação das crianças negras e que acontecem com muita frequência na escola. Contudo, embora considerem racistas os apelidos e brincadeiras, os professores nada ou muito pouco fazem para reverter o problema.

Os professores, assim como todos nós produtos de sociedades racistas, estão apossados pelas lendas, anedotas, brincadeiras e as histórias populares que criaram um imaginário que ridiculariza e abastarda os negros. Isso é fato e as pesquisas têm demonstrado com insistência sua ocorrência. Habitando a escola, o coração do professor e de todos os sujeitos que fazem a educação,

as narrativas organizam uma memória afetiva. Entretanto, também podem contribuir para a superação da memória racista e ajudar a construir outra mais inclusiva racialmente.

É nesta direção que entendemos a importância de estarmos atentos às diversas narrativas que penetram no espaço escolar e buscar trabalhar para desmontá-las, tendo com suporte os estudos que apontam as narrativas como constitutivas do imaginário de uma dada sociedade.

Estudos de Maturana (2004) constituem uma das ancoragens teóricas que servem de base de sustentação para nossas análises sobre a questão racial na escola. Ao tratar das limitações da suposta cisão entre nosso agir e sentir, esse autor chama atenção para as relações intrínsecas entre razão e emoção. Seguindo esse raciocínio e trazendo-o para nossas análises, um olhar mais detido nos conduz à compreensão de que no nível racional, nós propagamos ideais de respeito às diferenças e de pluralidade. Em contradição, deixamos transparecer, em nossas atitudes, sinais de um posicionamento racista e branqueador. Isso implica dizer que os princípios racionalmente defendidos indicam a vigência de emoções que não se coadunam com a elaboração dos discursos, mas determinam o nosso agir. Uma possível explicação para a distância entre o discurso racional dos professores e suas ações concretas no que diz respeito à questão racial na escola?

2 A literatura infanto-juvenil no cotidiano escolar

A história da literatura infanto-juvenil no Brasil e no mundo revela como essa produção se relaciona com as práticas sociais de cada época. Desta feita, a literatura é considerada um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial/social/cultural, a qual como toda arte, é a expressão de um tempo, constituindo-se através de um ideário e, ao mesmo tempo, expressando-o.

Para a autora Nelly Coelho (2000),

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição. (COELHO, 2000, p. 16)

A autora está referindo-se aos clássicos da literatura infanto-juvenil, os “Contos de Fadas”, os quais ainda tem uma presença muito forte em nossa sociedade. As crianças, por sua vez, se encantam com as histórias de “Cinderela”, “Branca de Neve”, “Bela Adormecida”, “Chapeuzinho

Vermelho”, entre outras narrativas de origem europeia. Embora haja uma produção literária alternativa, os “clássicos” ainda aparecem de maneira muito marcante no imaginário infantil, por serem às únicas narrativas literárias acessíveis para algumas crianças em âmbito familiar e escolar.

A nossa intenção não é questionar o valor literário dessas obras. No entanto, corroboramos com Amaral (1998, p. 149), no que tange à questão da obra literária e o processo psicológico existente na relação leitor/autor/obra, sobretudo quando tratamos da especificidade da criança negra, a qual tem a sua imagem quase totalmente invisibilizada nas literaturas clássicas e/ou quando aparece é de maneira estigmatizada.

Este fato deve ser motivo de atenção dos professores que são os agentes na escolha do material didático adotados por eles nas escolas. É importante que tais profissionais estejam atentos à linguagem, às ilustrações e ao conteúdo escrito desses recursos metodológicos, bem como aos materiais visuais e imagéticos eleitos pela comunidade escolar para “decorar” a escola. Quase sempre essas imagens cristalizam o racismo, o preconceito étnico-racial, a coisificação, a pobreza, a vulnerabilidade social, a baixa escolaridade e a falta de atributos físicos e psicológicos de prestígio social e cultural das pessoas negras. Naturalizando, assim, o lugar de subalternidade e inferioridade da pessoa negra nas relações sociais, econômicas e culturais de nosso país.

A nossa intenção é chamar a atenção para o fato de nossas opções não serem naturais. Somos: “induzidos”, “doutrinados”, “manipulados”, “coagidos” e “influenciados”. Portanto, as nossas escolhas e preferências não são espontâneas e sim são orientadas por percepções sociais, culturais e religiosas pelas quais somos afetados nas diversas fases e experiências da vida social e coletiva. A exemplo do que acontece com os artistas, com reflexo em seus produtos artísticos.

Os produtos artísticos são simultaneamente expressões da sensibilidade do autor e expressões de “visão de mundo”, valores, impregnados na díade artista/fruidor [...] por outro lado esse fruidor, esse leitor, ao abrir as páginas de um livro, terá sua ação mediada por complexa trama de relações – trama essa que, mesmo não percebida por ele, é concreta e atuante. Assim sendo, a leitura não é um ato “natural”, mas cultural e historicamente demarcado. (AMARAL, 1998, p. 149)

É comum observarmos em muitas narrativas, mesmo que estas sejam originárias em diversas partes do mundo e tenham passado por diversas adaptações através dos tempos, que elas trazem em sua essência características da cultura europeia, apresentando valores bastante demarcados, como os conceitos de bem/mal, certo/errado, felicidade/infelicidade, belo/feio, entre outros. Esses valores estão presentes não só na literatura infanto-juvenil, mas permeiam todas as

esferas sociais, e representam a história de opressão de um povo sobre outro, na qual, os supostamente superiores impõem sua cosmovisão, veem-se como centro do mundo, eixo em torno do qual gira o que é verdadeiramente humano.

Segundo as autoras Gonçalves e Silva (2006):

A nossa formação, como pessoas e cidadãos, dá-se numa sociedade que se considera essencialmente descendente de europeus e perifericamente de índios, negros e de outros grupos étnicos. E vê como modelo humano, o macho adulto, de pele branca, cristão, rico [e heterossexual]. (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 168)

Assim, é este “modelo humano” que caracteriza os personagens dos contos de fadas. Ou seja, através da constante representação de um modelo ou de um padrão, constitui-se, simbolicamente, um “tipo ideal”, conforme afirma Amaral (1998),

É notório (mesmo que nem todos nós o admitamos) que em nossa sociedade esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e que nos exalta de certa forma – corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro. (AMARAL, 1998, p. 14)

Assim, os conceitos de identidade e cultura estão intimamente relacionados. Quando se faz referência à identidade, inevitavelmente remete-se ao conceito de cultura, porque a cultura é o referencial para a construção da identidade (CUCHE, 1999). Nesse contexto, os livros de literatura infanto-juvenil podem representar um recurso pedagógico importante para o combate ao racismo e as diversas formas de marginalização e discriminação às quais as crianças negras são submetidas em ambiente escolar.

Acreditamos que se essas obras forem escritas e produzidas a partir da história, estética, hábitos e costumes inerentes às diversas realidades vividas pelos afro-brasileiros, ao invés de refletir unicamente a expressão simbólica do olhar do outro sobre as crianças negras, fator que interfere negativamente e diretamente na falta de uma consciência de mundo e na negativa da pertença identitária dessas crianças, poderá consolidar-se à produção de uma literatura que dê

visibilidade e valorize essa criança em toda a sua constituição histórica, social, cultural e religiosa, a qual por certo, interferirá na autoaceitação e na autoestima dessas pessoas.

Nos contos de fadas, é notória a total ausência da figura do negro, ou seja, a raça negra é constantemente negada não pela presença de estereótipos negativos, mas pela constante afirmação do ideal de raça branca. Assim sendo, o processo de construção da identidade da criança, se dá sem a referência cultural e, principalmente, corporal de raça/etnia. Acreditamos que nesse processo a questão corporal é de extrema importância.

Sendo o corpo elemento primordial na percepção do “eu” quais implicações há na negação constante desse corpo? Para compreender melhor esta questão, é necessário, pois, analisar como o aspecto fenotípico está relacionado com a manifestação do racismo, historicamente construído e sedimentado em nossa sociedade.

Segundo Munanga (2004), o conflito entre as raças surge a partir do momento em que os naturalistas do Séc. XVIII, ao tentarem classificar os grupos humanos, hierarquizaram e estabeleceram escalas de valor entre as chamadas raças, relacionando as características biológicas (cor da pele, traços morfológicos) às qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p. 19)

Embora, o conceito de “raça” apresentado, tenha sido refutado pela ciência – Munanga (2004) concluiu que, após um longo histórico de pesquisas e divergências, as diferenças genéticas dos grupos humanos não são suficientes para distingui-los em raças diferentes e que, biologicamente, pertencemos todos à raça humana. É a partir desta concepção de raça que irá se estruturar as relações racistas nas sociedades.

Ainda, para Munanga (2004, p. 27) o conceito de raça, atualmente, não se refere mais a aspectos biológicos, mas sim, ideológicos, políticos e sociais. E reforça que embora a raça não exista biologicamente “isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a

sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos”.

Assim, cabe à escola e seus agentes responsáveis no processo de formação social dos indivíduos, promoverem saberes sem distinção de raça, cor, credo ou religião, enfim, uma educação voltada para o processo de desconstrução dos estereótipos que foram construídos historicamente no sentido de desvalorizar a participação social do negro no Brasil.

3 Pistas de uma abertura para a cultura africana na escola através da oralidade

Por acreditarmos que a escola não é somente uma correia de transmissão das mazelas da sociedade e antever nela possibilidades de transformação propomos em nossas pesquisas também reconhecer os movimentos instituintes que emergem no seu interior e fora dela que podem potencializar mudanças no contexto apontado acima. Assim, em todas as etapas buscamos mapear as práticas efetivas em andamento nas escolas, campo de pesquisa que constituem possíveis alternativas ao projeto oficial de educação, bem como as possibilidades de se valorizar a cultura da própria comunidade onde ela se encontra inserida: as experiências que fraturam a memória dos vencedores e abrem brechas para a (re)criação de memórias subterrâneas e marginalizadas.

Nessa perspectiva, na mesma linha que vimos desenvolvendo de buscar tornar visíveis e reconhecíveis os movimentos instituintes que propugnam por outras relações mais democráticas racialmente, uma vez que estamos tratando de imaginário, não podíamos deixar de pontuar o movimento no campo da própria literatura brasileira que vem promovendo rupturas com essa imagem negativa, buscando construir uma positividade do ser negro. Perceber elementos de ruptura com esse imaginário, através de algumas iniciativas que demonstram outras abordagens na representação do negro na narrativa ficcional literária e popular constitui um dos caminhos que se entrelaçam com os do Movimento Social Negro, não só na denúncia do racismo, mas também na conscientização e na ressignificação da negritude.

É com esse espírito que a seguir apresentamos algumas histórias, contos, mitos, lendas e casos de encantarias narrados pelos Filhos do Cria-ú, como possibilidade didático-pedagógica que pode ser utilizada pelos professores em sala de aula, para ampliar seu repertório metodológico via literatura oral, não “descartando” os contos de fadas considerados como os “clássicos”, mas, colocando em situação de igualdade com outras obras literárias, outras representações culturais.

Embora a produção dessas obras ainda não tenha atingido o número ideal, com a regulamentação da Lei n. 10.639/2003, esses números vêm crescendo significativamente.

4 Narrativas de algumas histórias presentes no cotidiano do Quilombo do Cria-ú

A primeira história que iremos apresentar foi narrada pela moradora Josefa Maria de Miranda de 84 anos, avó da estudante Larissa Lory. Nascida no dia 02.05.1930. Moradora há mais de 50 anos no Cria-ú. Tia Zefinha, como ela é conhecida na comunidade, é casada com o Sr. João da Cruz - Mestre Sala do corpo de foliões do Glorioso São Joaquim, padroeiro do Quilombo do Cria-ú. Ela era filha da senhora Rosa Maria Soledade Miranda e do Sr. Barbino Sotero de Miranda. Quanto à escolaridade, Tia Zefinha infelizmente, nunca estudou em escola formal.

A narrativa ficcional ora apresentada revela um fato recorrente na comunidade, concernente às manifestações das Forças Espirituais.

5 A Plantação do Cipó D’alho⁵

Conta a vovó Zefinha, que atrás de sua casa tem uma vasta plantação de Cipó D’alho. Segundo algumas pessoas espíritas (médiums), no pé da planta moram alguns “seres brincalhões”. E esses seres sabem da vida cotidiana da casa da vovó Zefinha e quando ela está muito brava eles entram em ação. Começam a esconder os utensílios domésticos como, por exemplo: pratos, panelas, tampas de panelas e objetos que vovó Zefinha sente falta logo. A situação deixava a Vovó Zefinha irritada e sem saber o que fazer. Ela procurava suas coisas pela vizinhança achando que alguém de sua casa tinha levado com algum alimento. Enfim a situação deixava vovó Zefinha chateada. Mas depois que ela entendeu do que se tratava, vovó Zefinha falava com naturalidade as pessoas que entendia e via esses “moradores invisíveis”. Aos olhos dela, “os seres brincalhões” se divertiam e faziam pouco da mesma. Assim que descobriu, vovó Zefinha perguntou o que fazer para eles pararem de aprontar? Então a mãe espírita disse: eles querem uma pinga. Então vovó Zefinha comprou uma garrafa de pinga e colocou lá. Se eles beberam eu não sei. Mas nunca mais sumiu as coisas da vovó. Agora os utensílios que sumiram, até hoje não apareceram. Quem dúvida?

⁵ O Cipó D’alho é uma planta que serve para fazer banho de limpeza corporal, no intuito de afastar espírito-mal.

A moita de Cipó D’alho está lá para quem queira ver. Seja verão ou inverno, ela não morre. Está sempre viçosa há mais de 30 anos.

A segunda história foi narrada pelo Sr. Roldão da Silva, de 79 anos, nascido em 08.04.1935, filho do Sr. Cecílio Euclídio da Silva e da Sra. Venina Antônia da Silva. Seus avós chamavam-se Pedro Demudo Silva e Maria Francisca da Silva. Seu Roldão mora a 79 anos no Quilombo do Cria-ú, e já presidiu a Associação de Moradores da comunidade. Estudou até a quarta série primária⁶.

6 Cria-ú Anunciado

O Cria-ú foi anunciado por um vaqueiro. Esse vaqueiro morava no quilômetro 8. Ele tinha um gado lá no retiro e dois vaqueiros que trabalhavam para ele. Numa certa tarde, um dos vaqueiros foi ajeitar o gado no campo, e após terminar o trabalho foi embora para casa. Era verão e o bicho sentia muita sede. Quando foi de noite, o bicho se sentiu acuado de sede e começaram a farejar. Exatamente de lá, os bichos cortaram (seguiram) no rumo do Cria-ú que ainda não era descoberto na época. O gado veio para cá. Rodou por trás da mata como conta meu tio Dadão (como referência do Sr. Roldão). Não tinha nenhuma casa, era só mato lá onde o Sr. Marcelino tem uma casa hoje. Foi lá que os gados foram varar e se arriar perto do lago. Nesse lugar tinha o Teso da Malhada, lugar onde o gado estava malhado. Ao amanhecer o dia, quando os vaqueiros foram ver o gado, tomaram um susto, porque os animais já não estavam como eles deixaram. Os vaqueiros voltaram e disseram ao senhor (patrão) “nós fomos soltar os gados, mas quando chegamos lá, não tinha gado nenhum”. O senhor perguntou: “porque o gado não estava lá?”, os vaqueiros responderam que não sabiam. Então o senhor disse: “peguem a batina do gado, ou seja, o rastro das patas dos bichos e vejam onde eles estão”. Os vaqueiros pegaram os cavalos e seguiram a batina do gado, até que encontraram o gado no teso. Eles conferiram o gado e depois voltaram e falaram ao senhor: “nós

⁶ Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos. A legislação prevê que sua medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Em resumo o que ocorreu foi que o Pré da Educação Infantil passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo agora o 1º Ano desse ciclo. O Ensino Fundamental será organizado com cinco anos iniciais para crianças de seis a dez anos e, com quatro anos finais, para adolescentes de onze a quatorze anos. Na tabela de equivalência entre os regimes de oito e nove anos do Ensino Fundamental: a 4ª série equivale na atualidade ao 5º Ano do Ensino Fundamental I.

encontramos o gado num lugar que é lindo de morrer. O lugar tem lago, mato, campo, árvore e várzea. Lá dá para criar boi, cavalo e até o tuiuiú”. O senhor disse: “então deixa o gado lá, façam uma casa e fiquem cuidando deles”. Foi assim que se deu a descoberta do primeiro Cria-ú⁷ - chamado de lugar bom de criar. Com o tempo foi se modificando e passou a ser chamado de Curiaú, até os dias de hoje.

7 Quilombo do Cria-ú

A quarta história foi narrada pelo Sr. Eduardo da Silva Ramos, de 49 anos, nasceu em 13.04.1965, é filho do Sr. Pedro Cecílio Ramos e da Sra. Maria Leonice da Silva. Eduardo, mora há 49 anos no Cria-ú e estudou até o quinto ano do Ensino Fundamental. A narrativa ficcional que ele nos relatou, faz menção aos seres encantados que se manifestam de várias maneiras no cotidiano do Quilombo do Cria-ú.

8 Encantados

Eduardo conta que em sua casa acontece coisas estranhas. Tem dias que quando ele sai de casa, deixa a bomba d’água de mil litros desligada. Ao retornar ele percebe que a caixa d’água está ligada e jorrando água. Então ele vai verificar a bomba e curiosamente ela está desligada. Têm noites que a caixa derrama toda a água e ao amanhecer o dia, não têm uma gota d’água para a família utilizar. Quando ele vai olhar, parece que “alguém” pegou no beijo e dobrou a caixa até derramar toda a água. Um certo dia ele chegou e achou estranho o ambiente de suspense que cobria sua casa. Então ele rodou pelos fundos da casa e percebeu que tinha uma movimentação estranha lá dentro. Era como se alguém estivesse falando lá dentro. Então ele foi olhar na porta para ver se a esposa já estava em casa, porque quando eles saem cada um leva a sua chave da residência. Eduardo olhou e percebeu que a casa estava toda fechada. Ele abriu a porta e percebeu que a televisão estava ligada. Então resolveu ligar para a sua esposa a fim de saber que horas ela havia saído de casa? Ela respondeu: “eu saí de casa logo depois de ti”. Eduardo disse a ela, “cheguei em

⁷ O nome originário do Quilombo é Cria-ú, que significa lugar de criar, de criação. Segundo relatos de moradores do referido Quilombo, as primeiras professoras que chegaram para trabalhar na comunidade, consideraram incorreta a pronúncia da comunidade sobre o nome de seu território. Então, resolveram mudar o nome para Curiaú.

casa e a televisão está ligada”. Eduardo nos disse que ele sabe que essas “coisas estranhas” que acontecem na casa dele não têm a intenção de fazer mal a ninguém. Esse ser “encantado” faz essas coisas apenas para os moradores da casa saberem que ele existe.

Considerações Finais

Compreendemos com este estudo que, se as memórias e as narrativas têm contribuído para reforçar o racismo presente na escola, elas também nos permitem reconstruir histórias silenciadas. Assim, se o uso de narrativas ficcionais infanto-juvenis pode reforçar mitos, estereótipos e um imaginário desabonador da negritude, o que reflete claramente a dificuldade de a escola reconhecer o outro como sujeito histórico, de outro percebemos a insurgência de percursos anunciadores de novos tempos para a educação escolar.

São experiências várias e vivas que trazem a oralidade de matriz africana, muito presente nas comunidades de remanescente de quilombos, para dentro do projeto pedagógico, mostrando as possibilidades de os sujeitos irem instituindo práticas escolares capazes de incorporar outras linguagens, histórias e memórias.

Nesse movimento, consideramos que é importante dar voz aos estudantes e suas culturas, e nesse processo, alargar o repertório de narrativas já existentes na escola, reafirmando sua possibilidade como um espaço de construção de sujeitos, coletivos e individuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2003.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

AMARAL, Emilia. **Texto literário e contexto didático**: os (des)caminhos na formação do leitor. Campinas, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Editora da Universidade do Sagrado Coração-UFES, 1999.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. Curitiba-PR, Editora Appris, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**; o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2010.

LINHARES, Célia. Projeto de Pesquisa: **Experiências instituintes em escolas públicas**: Memórias e Projetos para Formação de Professores II, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular**. *Padê*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul./dez. 2007.

_____. **Batuques, folias e ladainhas**: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

[Recebido: 12 set. 2015 – Aceito: 22 dez. 2015]