

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

Gilka Girardello<sup>1</sup>

**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

---

<sup>1</sup> 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 andamento<sup>2</sup>. 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

---

<sup>2</sup> 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)<sup>3</sup>. 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.

---

<sup>3</sup> 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”<sup>4</sup>

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.”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[www.pingchong.org](http://www.pingchong.org)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

<sup>5</sup> 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*<sup>6</sup> 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

---

<sup>6</sup> 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]