

## EQUILIBRISTAS, VIAJANTES, PRINCESAS E POETAS: PERFORMANCES ORAIS E ESCRITAS DE CRIANÇAS NARRADORAS <sup>1</sup>

Luciana Hartmann <sup>2</sup>

**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 infantis<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Agradeço à Taís Ferreira pelas importantes contribuições que fez ao texto.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília. E-mail: luhartm@yahoo.com.br

<sup>3</sup> 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 narrado<sup>4</sup>.

A perspectiva de estudar a produção e transmissão de narrativas orais e escritas que tem como sujeitos as crianças, se não é inteiramente nova, tem sido pouco explorada. O crescimento do campo dos estudos da infância, embora ainda não tenha modificado substancialmente esse quadro, já começa a delinear um caminho fértil de investigação, com bases teóricas e metodológicas interdisciplinares que lhe sustentam e justificam<sup>5</sup>.

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

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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 performance<sup>6</sup>, 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

---

<sup>6</sup> 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 narrativo<sup>7</sup>, 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)<sup>8</sup>. 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-doutorado na França<sup>9</sup>, decidi realizar uma pesquisa experimental, que tenho chamado de “etnográfica-propositiva”<sup>10</sup>, 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,

---

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

<sup>8</sup> Tradução minha.

<sup>9</sup> 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<sup>a</sup>. Idelette Muzart Fonseca dos Santos.

<sup>10</sup> 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 Francismar<sup>11</sup>, 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.

---

<sup>11</sup> 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?<sup>12</sup>

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.

---

<sup>12</sup> 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 Mimososa. 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 enquadramentos<sup>13</sup> 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.

---

<sup>13</sup> 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. p. 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 epistemologicos, consideraciones teoricas y observaciones de campo en Venezuela. Caracas: Academia Nacional de la Historia/Fundacion 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: Papyrus, 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]