



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCH

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

**A NARRATIVA COMO FERRAMENTA PARA PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO: LAÇOS QUE SE CRIAM**

BRUNA LETÍCIA CRISTIANO

RIO DE JANEIRO

2009

BRUNA LETÍCIA CRISTIANO

**A NARRATIVA COMO FERRAMENTA PARA PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO: LAÇOS QUE SE CRIAM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial para a obtenção
do grau de bacharelado e licenciatura em
pedagogia.

Profa. Dra. Sandra Albernaz Medeiros – Orientadora

RIO DE JANEIRO

2009

Aos meus sobrinhos, Daniel e Eduardo

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelas narrativas de outrora

Ao meu pai, pela credibilidade

Ao meu irmão, pelo exemplo de competência

Ao meu namorado, pela paciência

Às amigas, pelo apoio

Aos amigos, pela compreensão

À professora Sandra, pela disponibilidade e pelo incentivo

E a todos que de alguma maneira tornaram este momento possível.

Quem contempla desapaixonadamente, não
contempla.

O livro é uma extensão da memória e da
imaginação.

Jorge Luis Borges

RESUMO

O presente trabalho monográfico versa sobre a importância da narrativa, enquanto instrumento da produção de conhecimento, para crianças inseridas na fase transitória ouvinte-leitor. A proposta metodológica parte de um narrar em Walter Benjamin para pensar as repercussões, em relação às sensibilizações alcançadas do ato performativo, através de Paul Zumthor. Foram analisados desenhos de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, produzidos após uma narrativa em sala de aula. O estudo apresenta as singularidades que dão contorno à leitura, interpretação, contação de história e recepção e traz uma reflexão, sob a perspectiva da escuta na infância, sobre a escola. Ademais, oferece uma discussão sobre a experiência em Michel Foucault, tendo como foco o momento em que se dá a transmissão.

Palavras-chave: narrativa, crianças, interpretação, experiência, ato performativo, escuta, recepção

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 8 |
| 1.1 | A NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DA CRIANÇA | 8 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 12 |
| 2.1 | UMA NARRATIVA EM BENJAMIN | 12 |
| 2.2 | EXPERIÊNCIA FOUCAULTIANA | 14 |
| 2.3 | ATO PERFORMATIVO E RECEPÇÃO | 17 |
| 3 | METODOLOGIA | 20 |
| 3.1 | RECONHECENDO O AMBIENTE | 20 |
| 3.2 | PRÉ-REQUISIOS DA PROPOSTA | 22 |
| 3.3 | TÉCNICA EM JOGO | 24 |
| 3.4 | A LENDA DE ALADIN | 26 |
| 3.5 | AS OUTRAS VOZES DA NARRATIVA | 28 |
| 3.6 | SINGULARIDADE DA RECEPÇÃO | 31 |
| 4 | ANÁLISE DOS DESENHOS | 34 |
| 4.1 | WINNICOTT E SEUS "JOGOS DE RABISCO" | 34 |
| 4.2 | VISÃO PANORÂMICA DOS DESENHOS | 35 |
| 4.4 | UM ENCONTRO COM CADA CRIANÇA: | 38 |
| 4.5 | PLURALIDADE DE INTERPRETAÇÕES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS | 41 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| 5.1 | A PARTICULARIDADE DOS RESULTADOS | 43 |
| | REFERÊNCIAS | 47 |
| | ANEXO A - DESENHOS 1 A 16 | 48 |
| | ANEXO B - DESENHOS 16 E 17 | 65 |

INTRODUÇÃO

1.1 A NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DA CRIANÇA

O presente trabalho tem como objetivo pensar a narrativa como ferramenta para a produção do conhecimento a partir da percepção da criança.

Minhas primeiras considerações acerca deste tema consistiam, basicamente, em uma proposta para entender a importância da narrativa no processo de troca de conhecimento entre alunos e professor no ambiente escolar.

Entretanto, ao debruçar sobre minha própria experiência como ouvinte quando criança, senti a necessidade de entender, sob a perspectiva de quem escuta uma narrativa, como se dá tal recepção e o quão relevante ela é para incutir o desejo de ler a quem ainda está dando os primeiros passos neste universo tão rico e particular que é o da leitura.

Era pretexto para comer. Era pretexto para dormir. Era pretexto para acalmar. Durante toda a infância avistei nas histórias dos livros infantis, narradas pelos adultos, uma forma de adentrar em lugares desconhecidos.

Ainda hoje escuto, com tímida satisfação, relatos de uma época por mim não armazenada. “Lê esta historinha para mim’ era a frase mais proclamada por Bruna quando criança” afirma minha mãe. Guardo, entretanto, alguns momentos em que, sozinha, me peguei “devorando” livros ainda que sem saber ler. Não eram só as figuras que havia no livro, era também aquele aglomerado de letras e ilustrações com capas resistentes que as pessoas liam, o que me fascinava. Como faziam para contar sempre a mesma história? Meu sonho era descobrir a senha para esse mundo tão distante e tão próximo.

Ocorre que algo não saiu como o esperado. Talvez o excesso de expectativa para com uma criança que, desde os primórdios, já demonstrava ser uma potencial “leitora compulsiva” tenha permitido certo acomodamento por parte da escola e dos meus pais, o que acabou dificultando a transição ouvinte-leitor.

No final dos anos 90, eu já estava alfabetizada, mas achava aqueles livros coloridos “coisa de criança”, parte do passado, sem saber que na minha prateleira não estavam todos os livros do mundo.

Na 1ª série (atual 2º ano), a professora pedia que cada aluno escolhesse um livro na sexta-feira para levar para a casa e na segunda alguém era sorteado para recontar a história. Minha insegurança só me permitia “preparar” o mesmo “O Curupira”. Sentia-me à vontade para dissertar sobre ele. Era o medo de escolher um novo e não conseguir destrinchá-lo. O gosto foi se dissipando. A leitura havia se tornado uma obrigação.

Assim, decidi focar meu trabalho em crianças inseridas nesta fase transitória ouvinte-leitor. Escolhi uma escola localizada em Santa Teresa, Rio de Janeiro, porque já conhecia uma das professoras auxiliares, que dava aulas justamente para a faixa etária com a qual desejava trabalhar (crianças de cinco a sete anos) e sabia que o colégio tinha uma proposta interessante de pensar a educação, privilegiando o conhecimento prévio dos alunos.

A escola mencionada tem como principal preocupação desenvolver seus projetos a partir da realidade e necessidades do aluno, pois considera o ambiente escolar um espaço de investigação e construção de conhecimento onde alunos e professores *compartilham* suas vivências e dão significado aos conteúdos.

Entendendo a narrativa em sala de aula como uma experiência coletiva, em relação ao lugar e ao tempo, capaz de proporcionar uma experiência individual, meu objetivo concentrou-se em trazer à tona esta experiência que depende exatamente do repertório de cada aluno.

Em *Performance, recepção, leitura* de Paul Zumthor (2007), o autor revela que a oralidade, diferentemente da leitura, permite a recepção coletiva. Entretanto, as sensibilidades individuais serão sempre e necessariamente diversas.

Além disso, queria saber o quê da experiência de quem relata acaba se tornando parte da experiência de quem ouve. Desta forma, cumpre notar o que Walter Benjamin (1975) chamou em *O Narrador* de o “interesse ingênuo” existente entre narrador e ouvinte de guardar na memória as histórias narradas para que seja assegurada a possibilidade de retransmissão do que foi ouvido. Sherazade, personagem principal de *As Mil e Uma Noites*, por exemplo, “lembra, em cada um dos trechos de suas histórias, de uma nova história” (BENJAMIN, 1975, p.73).

Pelas razões expostas, escolhi propor como atividade a contação de uma das histórias de Sherazade, relatada no livro “As Mil e Uma Noites”, tradução de Ferreira Gullar, com a seguinte ressalva: imediatamente após a narrativa os alunos teriam de produzir um desenho inspirado no que ouviram.

Acatei a sugestão de um dos meus sobrinhos, de cinco anos, e escolhi a “História de Aladin e a Lâmpada Maravilhosa” para contar em sala. Quase todas as crianças conheciam o “Aladin”, tendo como referencial o filme da Disney, mas nenhuma tinha ouvido a versão do livro, que é um tanto diferente, já que nesta não há os personagens Iago (papagaio), Abu (macaco) e tampouco tapete mágico.

No mundo contemporâneo, caracterizado pela cultura do instante em que não há tempo para a ruminação, docentes e discentes estão cada vez com menos paciência para destrinchar um texto. Confesso ter ficado receosa com a possibilidade de trabalhar um livro tão caprichado (para usar uma expressão do próprio Gullar) e longo com crianças que acabaram de chegar ao Ensino Fundamental, e que eu supunha estarem muito agitadas, querendo brincar a todo o momento.

De acordo com Benjamin (1975), durante o processo de assimilação de uma história narrada é necessário fiar ou tecer para que se possa transmitir a mesma narrativa novamente. Tal procedimento demanda um relaxamento íntimo cujo grau mais elevado é o chamado ócio, que para Benjamin trata-se de o “pássaro onírico a chocar o ovo da experiência” (1975, p. 68).

Meu objetivo não era a retransmissão. Entretanto, como era a elaboração dos desenhos por parte dos discentes a partir da narrativa, eu precisava me esforçar ao máximo para manter a atenção de todos e não perder qualquer detalhe importante do livro.

Cumprir, destarte, o modo em que o trabalho vigente se disporá. Essencialmente, se dividirá em quatro partes: concepções teóricas, metodologia, análise dos desenhos e conclusão.

O primeiro item servirá como alicerce teórico à compreensão de toda a prática, o segundo para esmiuçar, baseado nas descrições técnicas adotadas por Donald W. Winnicott, a atividade proposta e as repercussões, o terceiro tratará da apreciação dos resultados e o quarto será o fechamento.

CAPÍTULO 2

2.1 UMA NARRATIVA EM BENJAMIN

A fim de dar sustentação teórica à minha pesquisa, apresentarei neste capítulo os conceitos em que me baseei ao longo do desenvolvimento da minha proposta.

Em artigo encomendado à revista Educação¹, a educadora Sônia Kramer nos diz o que seria uma educação contemporânea na perspectiva de Walter Benjamin:

“Pensar a educação em Benjamin requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e ser autores” (p. 24).

Neste propósito, apropriei-me das ideias de Benjamin e, a partir da proposta de ir a campo levando uma narrativa, tentei provar que ainda hoje podemos ver adaptadas suas teorias.

Tendo como pano de fundo a deterioração da narrativa, Walter Benjamin (1975) propõe em *O Narrador* a perda da “mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas” (p.63). Tal fato se deve, principalmente, à pobreza de experiência comunicável em narrativa no mundo pós-guerra.

Em *Experiência e Pobreza* (1987), o autor afirma que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha: “Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca.” (p. 115) As histórias experimentadas contadas de geração para geração perdiam a importância.

¹ KRAMER, Sônia. Educação a Contrapelo. **Revista Educação Especial: Biblioteca dos Professores**, São Paulo, n.7, p.16-25, mar. 2008.

Além disso, outros dois fatores teriam contribuído para esta degradação da narrativa: a ascensão do romance e, posteriormente, da informação. Considerado por Benjamin (1975) como o impulsor de um processo que termina com a decadência da narrativa, o *romance* tem como local de origem o indivíduo na sua solidão, com dificuldade para discutir ideias e transmitir conselhos, que depende, ao contrário da narração, inteiramente do livro. Ele nem procede da tradição oral e nem a provoca. Segundo Benjamin, o leitor de um romance é “mais solitário que qualquer outro” (p.75).

Já a *informação*, repleta de novidades destrinchadas do universo e carente de histórias curiosas, seria a responsável pela crise do romance e pela raridade das narrativas. Afinal, “a metade da habilidade de narrar reside na capacidade de relatar a história sem ilustrá-la com explicações” (1975, p.67). A narrativa permite, portanto, *interpretação*, reflexão e admiração.

Outra questão relevante oferecida por Benjamin (1975) está no fim da onipresença da ideia de morte, que levaria a cremos na “inutilidade” dos moribundos, que são levados para sanatórios ou hospitais por seus herdeiros, quando, na verdade, estão repletos de “vida vivida – a matéria formadora de histórias”. “A morte”, para Benjamin, “sanciona tudo aquilo que o narrador é capaz de relatar” (p.71).

A narrativa é apresentada por Benjamin (1975) como uma forma artesanal de comunicação, pois depende da marca do narrador, tal qual “a mão do artista, por exemplo, é percebida na obra de cerâmica” (p.69). O narrador pode ser comparado ao artesão na medida em que trata a matéria-prima (experiência) de forma sólida, útil e única. Não se trata, portanto, em apenas apresentar a substância pura do conteúdo como o é no caso da informação.

Pode-se dizer que marinheiros e agricultores correspondem aos mais antigos mestres da arte de narrar. A diferença entre ambos consiste, basicamente, no fato de que enquanto

os marinheiros, através de suas viagens, trazem relatos de terras estrangeiras, os agricultores ajudam a preservar as histórias e as tradições de uma cidade.

“A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relata. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a história”.
(BENJAMIN, 1975, p.66).

Deste modo, o narrador alinha-se entre educadores e sábios. Sabe dar conselhos para muitos, a partir das experiências individuais e coletivas, e enriquece as próprias histórias com aquilo que ouve. Afinal, “a experiência transmitida oralmente é a fonte de que hauriram todos os narradores” (1975, p.64)

Se há alguns séculos a lenda era o principal conselheiro dos homens, ainda hoje o é das crianças, pois as ajudam a enfrentar o mundo mítico. Estas narrativas fantasiosas contadas através dos tempos sobreviveram na experiência coletiva graças à tradição oral, por essa razão Benjamin entende a lenda como o primeiro narrador e chama atenção para o aspecto tradicionalista da narração: “O grande narrador terá sempre as suas raízes no povo, em primeiro lugar nas camadas artesanais” (p.75)

O objetivo da minha prática tornou-se, dessa forma, permitir que as crianças, através da lenda da “História de Aladin e a Lâmpada Maravilhosa”, entrassem em contato com o que Benjamin chama de *narrativa*, acatando sobremaneira o papel do narrador. Entretanto, é preciso que se faça uma ressalva a respeito do conceito de *experiência* oferecido por ele.

2.2 EXPERIÊNCIA FOUCAULTIANA

Em prol de uma análise mais detalhada desta experiência em Benjamin, eis a fábula do velho vinhateiro encontrada em *Experiência e Pobreza*:

“Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”.

(BENJAMIN, 1987, p.114)

Embora, em 1913, Benjamin² (2007) tenha escrito um artigo intitulado *Experiência*³ no qual exortava os jovens a travarem uma luta contra os adultos mascarados pela experiência, admitindo, sobretudo, que esta máscara os impediria de realizar “algo grandioso”, mais tarde acabou se redimindo:

“Uma vez que o filisteu jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido, a experiência transformou-se em seu evangelho. Ela converte-se para ele na mensagem da vulgaridade da vida. Ele jamais compreendeu que existe outra coisa além da experiência, que existem valores que não se prestam à experiência – valores a cujo serviço nos colocamos”.

(BENJAMIN, 2007, p.22)

No trecho anterior retirado do texto mais recente, Benjamin apresenta uma noção de experiência que é relativa ao conhecimento proporcionado pelos anos de vida e deveras transmissível de geração para geração. Experiência esta que transcende a morte. Os filhos reconhecem a superioridade do pai no quesito *vivência* e o obedecem; o pai deixa, assim, seu legado, sua lição.

A despeito de seu posicionamento antagônico à experiência nos dois períodos mostrados, sua concepção em relação à palavra repousa sobre o mesmo significado em ambos.

Esta experiência trazida por Walter Benjamin arraigada à tradição é diferente da qual proponho. Afinal, como admitir que essas crianças ainda não experimentaram nada? Como admitir que não têm nada a nos oferecer? Como admitir que no momento em que são tocadas pela narrativa não vivenciam uma experiência?

² Então com 21 anos e iniciando seus estudos de Filosofia.

³ BENJAMIN, Walter. *Experiência*. In: **Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. Ed. 34, 2007.

Deste modo, esclareço desde já que minha perspectiva assemelha-se melhor ao conceito de experiência em Michel Foucault. Concentrar-me-ei, especificamente, na concepção deste verbete, não me aventurando, portanto, nas suas teorias.

Para pensar “com e a partir do filósofo”, como afirma o prólogo do livro “Vocabulário de Foucault” (2009), fui atrás da palavra “experiência” nesta obra.

Pude ver que Foucault também caminhou por fases conceituais diferentes até denotar à experiência “uma elaboração propriamente foucaultiana” (2009, p.161). Negou, inclusive, a denominação “experiência da loucura”, outrora creditada por ele, afirmando “mal nome, porque não é em realidade uma experiência” (p.162). Mas irei diretamente ao âmago da questão.

A experiência foucaultiana está relacionada à subjetividade do acontecimento. Tomando a narrativa posta em prática com as crianças como exemplo, meu desempenho em transmitir a história permite que cada aluno, enquanto sujeito de conhecimento, seja afetado de formas e intensidades diferentes.

Ao se permitir, ainda que sem notar, ser tocado por minha fala, fica no aluno uma “marca” singular, esta marca é a experiência.

Logo, a concepção de experiência defendida por Foucault nada tem a ver com a de Benjamin. Talvez Foucault concordasse apenas na observação de Benjamin em *Experiência* de que o filisteu “só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é o ‘eternamente ontem’” (BENJAMIN. 2007, p.22), afinal, mantém-se apoiado sobre o que ficou para trás, o que passou.

Em menores proporções, obviamente, minha concepção de experiência permite afirmar que aquele momento *sentido* pelos alunos assemelha-se aos relatados por Paul Zumthor, principalmente no que diz respeito à recepção. Eis o porquê.

2.3 ATO PERFORMATIVO E RECEPÇÃO

Partindo de suas próprias lembranças na Paris dos anos 1930, quando costumava ouvir cantores de rua na infância, Paul Zumthor (2007) apresenta, setenta anos depois, o que *ficou* daqueles espetáculos que iam desde o grupo musical até o riso das meninas, incluindo o céu parisiense em começo de inverno.

“(...) Desde então, inconscientemente, não cessei de buscar o que ficou, em minha vida, daquele prazer que então senti: o que me restou no consumo (em certos momentos bulímicos) que fiz, ao longo dos anos, daquilo que chamamos ‘literatura’”.

(ZUMTHOR, 2007, p. 29).

É com base nestes espetáculos e no prazer que geraram que Zumthor caracterizará e conceituará a performance, vinculando-a à leitura.

Na concepção do autor, a performance encontra no corpo seu elemento irreduzível e, dessa forma, é na capacidade dele em nos proporcionar prazer que podemos dizer se um texto é ou não poético: “quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza” (2007, p. 35).

Este corpo é para Zumthor “a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (idem, p.23).

A performance ocorre, portanto, em virtude de uma comunicação “poética” que tende a gerar mais prazer do que informação. Neste sentido, ela tanto pode ser observada na transmissão oral quanto na leitura.

Na oralidade pura, a voz e os gestos assumem papéis fundamentais, enquanto mediadores do corpo, pois são eles os responsáveis pela *transmissão* e, conseqüentemente pela *recepção*, que será possível graças à audição e à visão. Ambos os momentos, juntos, constituem um “ato único de participação” que é a *performance*.

Em seguida, se dá a “reiteração”, implicada pela memória, que corresponde às “incessantes variações re-criadoras” (idem, p.65), que eu busquei através dos desenhos.

Embora meu trabalho esteja atrelado à perspectiva da transmissão oral, no que se refere à atividade em si, os momentos que antecederam e sucederam a narrativa estão estritamente ligados à leitura. Inicialmente no texto de “As Mil e uma Noites” (2001) e, posteriormente, na percepção dos desenhos (por entendê-los como “obra poética”).

Convém, neste momento, contrapor a performance com a chamada recepção. Afinal, “umas das marcas do discurso poético (do “literário”) é, seguramente, por oposição a todos os outros, o forte confronto que ele instaura entre recepção e performance” (2007, p. 51).

Diferenciam-se, basicamente, pois, enquanto a recepção implica uma duração, a performance refere-se “a um momento tomado como presente” e “existe fora de duração” (2007, p.50).

Isso ocorre porque a recepção, que incide tanto na performance quanto na leitura, designa um processo diretamente ligado a seu objeto, o ato performativo. Assim, “mede a extensão corporal, espacial e social onde o texto é conhecido e em que produziu efeitos” (idem).

Esta recepção pode ocorrer, como foi no caso da minha proposta, de maneira coletiva, entretanto há de se lembrar que ela só o é no que se refere ao tempo e ao espaço. Em um momento dado, com duração de alguns minutos, todas as crianças foram submetidas à ordem e ao ritmo da narrativa naquele ambiente. Entretanto, cada uma foi *afetada* de maneira individual.

“A performance é então um momento”, considerado privilegiado por Zumthor, “da recepção em que um enunciado é realmente recebido” (idem) e é o corpo o responsável por este sinal.

No próximo capítulo demonstrarei como se desenvolveu cada etapa do meu trabalho, levando sempre em consideração todos os aspectos singulares que deram contorno à minha proposta.

CAPÍTULO 3

3.1 RECONHECENDO O AMBIENTE

Baseei-me na descrição da técnica “Jogos de Rabisco” (que será esmiuçado no próximo capítulo), criada por Donald Winnicott, para desenvolver o texto da minha metodologia e na observação participativa, na qual observador e método não se separam e variam conforme as circunstâncias, para pôr em prática minha proposta

Na primeira vez que estive na escola, minha intenção não era outra senão observar os “movimentos” daquele grupo. Queria entender como funcionava o dinamismo das professoras em sala de aula com as 18 crianças. Desejava saber, inclusive, se eu conseguiria colocar em prática o que tinha em mente.

Fui muito bem recebida por todos. As professoras se esforçaram em entender minha proposição, deram sugestões e total liberdade para pô-la em prática. Minha presença gerou muita curiosidade por parte das crianças. Ainda que uma das responsáveis pela turma tenha me apresentado e dito que eu estava ali para conhecer o trabalho deles, alguns alunos não se contentaram e foram ao meu encontro para descobrir meu *real* objetivo.

A primeira atividade do dia é a “rodinha das novidades”, em que todos os alunos, juntamente com as docentes, sentam-se no chão, em círculo, para sortear o “ajudante do dia”, fazer as atualizações necessárias no mural (mudar o dia da semana, por exemplo) e afixar as atividades que serão realizadas ao longo do dia. Contudo, o mais interessante nestas rodas, que ocorrem diariamente, é que a narrativa dos alunos entra em cena. Eles trazem histórias, novidades e descobertas para compartilhar com a turma. E nada é em vão.

A título de esclarecimento citarei dois exemplos: uma aluna conta na segunda-feira que ganhará um “irmãozinho” no dia seguinte. Na mesma semana, as professoras têm a ideia

de pedir a ajuda dos alunos para escrever uma carta à mãe da menina felicitando a família pela chegada de mais um membro. Todos ajudam. Posteriormente, elas pedem que cada criança faça uma cartinha à sua maneira para ser anexada à da turma. Neste momento, exercitam a criatividade e a escrita.

Em outra ocasião, um menino leva à sala frutos de urucum. Durante a rodinha a professora abre um deles e permite que seja passado de mão em mão para que as crianças possam ver de perto as sementes. Ela aproveita para contar histórias da sua própria infância correlacionadas a brincadeiras com urucum. O menino conta como os conseguiu e explica, com a ajuda de uma colega, a utilidade para os índios. No intervalo todos se pintam para brincar de “tribos”.

Esta possibilidade de dividir uma narrativa sobre histórias particulares no ambiente escolar soa-me como exceção. Não são todas as escolas que privilegiam o “escutar”. Minhas experiências em estágios de observação para o curso de Pedagogia da UNIRIO corroboram esta constatação.

No final de 2006, enquanto fazia um desses estágios em uma escola particular no município de Caxias, presenciei uma cena desrespeitosa em uma turma também de 1º ano do Ensino Fundamental. Apresentarei a seguir o diálogo que presenciei à época:

- “Tia”, ontem eu fui passear na Gávea – disse um aluno de seis anos.
- Hum, legal! – respondeu a professora sem dar muita importância.
- “Tia”, eu fui à Gávea porque é lá que fica o clube do Flamengo.
- Está bem! Você já falou... – a docente já se mostrava impaciente.
- “Tia”, eu vi o Obin... – o menino é cortado antes de completar o nome de seu jogador preferido.
- Olha aqui, garoto! Eu já entendi que você passeou nesse fim de semana, agora chega! – retrucou a professora.

Obviamente, não se tratava apenas de um desmerecimento à narrativa trazida pela criança à sala de aula; tal atitude da professora parece que envolvia também despreparo profissional. Mas chamou a atenção naquele momento o quanto aquele diálogo, se continuado, poderia trazer benefícios, tanto para a interação professor-aluno quanto para a aprendizagem. Prevaleceu o “conteúdo programático”.

O educador pode e deve entender a contação de história, real ou fictícia, como um instrumento facilitador do processo de troca que deve existir em sala de aula. Um exemplo prático trazido no momento conveniente ajuda as crianças a “visualizarem” o que estão ouvindo. Esta escuta é passível de ocorrer não apenas em relação ao profissional, visto que as experiências trocadas entre as crianças também são de grande valia.

Percebendo a importância da narrativa, principalmente, no processo de troca, decidi basear minha monografia na oralidade. Meu trabalho se fundamentou em apreender como se dá a receptividade de tais narrativas nas crianças. Tal processo será avaliado através dos desenhos produzidos por elas. Optei por desenhos porque a meu ver são mais expressivos e dizem melhor o que se passou com as crianças do que relatos.

3.2 PRÉ-REQUISITOS DA PROPOSTA

Ao pensar nesta atividade estabeleci de antemão alguns critérios dos quais não pretendia abrir mão. O primeiro pré-requisito era a escolha de “As Mil e Uma Noites”. Achava interessante trabalhar um dos contos de um livro que traz exatamente a narrativa como fio condutor da história. Outro dos motivos que me levaram à preferência é o fato de ser uma obra com poucas ilustrações.

Além disso, inspirando-me, de certa maneira, em Sherazade, abdiquei do livro enquanto instrumento de amparo no momento da narrativa. Não queria interferir na

imaginação criadora das crianças oferecendo imagens prontas. Daí ter me negado a usar os livros infantis adotados para a turma.

Mais um motivo para a escolha da leitura do livro se faz necessário mencionar: a obra tratada traz à tona “histórias inventadas e mantidas na tradição oral pelos povos da Pérsia e da Índia”, como expõe Gullar (2001), repleta de elementos místicos, fato intrinsecamente ligado à ideia de narrativa levantada por Benjamin.

Meu objetivo era proporcionar às crianças os efeitos, chamados por Paul Zumthor de performativos em relação ao texto poético, de apropriação, interpretação e reconstrução (2007, p.54). Teria de produzir um “contato poético” nos alunos sabendo que só teriam acesso ao texto e às “imagens” através da minha voz, das minhas mãos e das minhas expressões faciais.

Quando li “as Mil e Uma Noites” fui “tocada” pela obra. A partir da experiência individual e da realidade experimentada meu corpo empenhou-se em me proporcionar prazer. Ora, se Zumthor (2007) entende a performance como o *encontro* do leitor com a obra em que o corpo assume um papel fundamental, posso afirmar que tive uma experiência poética.

O que precisava agora era me empenhar em transmitir esta experiência singular para os meus ouvintes a fim de que eles também experimentassem deste prazer performático. Queria que a minha presença, unicamente, proporcionasse os efeitos que Walter Benjamin afirma ocorrer entre a criança e o livro infantil em “Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação”:

“Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso.”
(BENJAMIN, 2007, p.69)

Assim, usando a voz, que é, para Zumthor, representante pleno do corpo, em diferentes tons para distinguir personagens e enfatizar ações; as mãos como ferramenta para proporcionar componentes da história e simular atuações; e as expressões faciais para dimensionar atitudes dos personagens ou minhas em relação ao relato, fui promovendo uma performance.

Esta questão também é assinalada por Benjamin:

“Pois esse ato de narrar não é de nenhuma maneira, de acordo com o seu lado sensual, uma obra apenas da voz. A verdadeira narrativa não prescinde dos gestos conscientes da mão que, sabendo o seu ofício, pode apoiar de centenas de maneiras aquilo que a voz anuncia”.

(BENJAMIN, 1975, p. 80)

A performance envolve tempo, lugar, finalidade da transmissão, ação do locutor e resposta do público. Era justamente neste item que eu me concentraria com a chegada dos desenhos. “O que as tocou?” era a pergunta que eu teria de responder através da análise das produções e das repercussões visíveis antes, durante e depois da narrativa.

Retomando as ideias de performance de Dell Hymes, Zumthor afirma:

“A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando ela o marca.”

(ZUMTHOR, 2007, p.32)

Benjamin (1975) compreende o narrador como “uma espécie de conselheiro do seu ouvinte” ao transmitir uma experiência. “Um conselho”, afirma o autor, “fiado na existência vivida, é sabedoria” (p. 65). A experiência, própria ou relatada, é a matéria-prima do narrador e torna-se experiência também de quem ouve.

3.3 TÉCNICA EM JOGO

Fui a primeira a chegar à sala. As crianças foram chegando aos poucos e, por fim, as professoras. Após a vistoria das agendas, formamos a “rodinha das novidades”. Todos já me conheciam e alguns alunos até já sabiam, por terem me perguntado antecipadamente, que estava ali para contar uma história, mas não perdi a oportunidade de elucidar minha proposta e justificá-la.

Apresentei às crianças o livro “As Mil e Uma Noites” e perguntei se alguém conhecia a história de Sherazade, nenhuma criança se manifestou. Posteriormente, perguntei-lhes se conheciam a história de Aladin e a maioria demonstrou ciência. Uma delas disse que o irmão tinha a fantasia do personagem, outra criança afirmou que já havia visto o filme e uma terceira indagou se iria contar a história do primeiro ou do segundo filme. Expliquei que livro e filme divergiam entre si, mas eles não pareceram incomodados.

A seguir, explanei rapidamente a vida de Sherazade, jovem de memória prodigiosa que usa dos artifícios da narrativa para manter-se viva após casar-se com um sultão que, desiludido amorosamente por ter sido traído outrora, a cada noite se casa com uma mulher diferente e ao alvorecer do dia seguinte a mata. A cada noite uma história e a cada trecho uma nova história. Na milésima primeira o sultão, finalmente, declara sua paixão por Sherazade. Apresento também o escritor e poeta Ferreira Gullar, tradutor da obra.

Paul Zumthor (2007) afirma que ao esmiuçarmos a nossa *intenção* conduzimos o *olhar* do espectador, daí a importância de que as crianças a reconhecessem. Deste modo, digo que vou contar uma das histórias de Sherazade, que a escolhida foi a “A História de Aladin e a Lâmpada Maravilhosa”, dispense o livro e, antes de começar, proponho que cada um faça um desenho ao término da narrativa da parte mais interessante.

Para fazê-los entender a importância da colaboração deles para o meu trabalho explico ter um grande “dever de casa” para a faculdade e afirmo que eles serão uma parte essencial do

contexto. Pergunto quem vai querer me ajudar e todos levantam a mão. Solicito máxima atenção e dou a partida.

“Em um reino muito distante havia um homem chamado Mustafá...” assim começo a narrativa. As crianças acham o nome do pai de Aladin engraçado e soltam gargalhadas. O momento de descontração termina e eu retomo: Olho para o relógio e me dou conta de que tenho 45 minutos para contar a história e recolher os desenhos. Elas parecem hipnotizadas, imersas em silêncio absoluto.

3.4 A LENDA DE ALADIN

O conto trata da vida de um menino pobre e desobediente, filho de um alfaiate, que passa os dias a vagar pelas ruas sem querer saber de trabalhar. Tal é o desgosto do pai que acaba morrendo. A mãe de Aladin vende os instrumentos de trabalho do marido e tenta garantir o sustento fiando algodão.

Aos 15 anos, Aladin é procurado por um homem que diz ser irmão de seu pai. O suposto tio se mostra interessado em ajudar o menino rebelde e lhe oferece a compra de uma loja de tecidos. Antes, porém, leva-o aos jardins frequentados pelas pessoas mais influentes.

Chegando ao local decidem fazer uma pausa para descansar e Aladin acende uma fogueira a pedido do “tio”. Este derrama gotas de um perfume misterioso no fogo e diz algumas palavras incompreensíveis desencadeando a abertura de uma cratera no chão, onde uma grande pedra quadrada com uma pequena argola de ouro é vista.

Assustado, o menino tenta fugir, mas é capturado. O tio conta que ali existe um tesouro destinado a Aladin e explica o que deve fazer. Era preciso puxar a pedra pela argola de ouro, descer uma escada, passar por três salas repletas de pedras preciosas sem em nada

tocar, atravessar um jardim, subir um terraço, pegar uma lâmpada e fazer o caminho de volta. O garoto recebe um anel de proteção e obedece.

Aladin encontra a lâmpada e na volta pega algumas pedras, sem saber o quão preciosas eram, refaz o caminho e pede ajuda ao “tio” para retornar ao lugar de origem, mas ele exige a lâmpada de antemão. Aladin insiste e o “tio”, que na verdade era um mágico africano, contrariado, faz uma nova mágica no fogo e fecha a pedra, impedindo a saída do menino.

Preso e sem esperanças Aladin resolve rezar, mas, ao roçar a mão direita no anel dado pelo mágico, faz surgir o grande gênio do anel oferecendo a realização de um pedido. Garante assim a sua volta para casa.

Em sua moradia a mãe esperava-o aflita. Não havia sequer pão para comer e eles decidem vender a lâmpada. Sem saber que se tratava de um objeto poderoso, a mãe de Aladin começa a esfregar para limpá-la e tentar conseguir um preço mais alto. Neste momento, surge o gigantesco gênio da lâmpada maravilhosa, bem mais potente do que o do anel, oferecendo a realização de um pedido. Queriam comida! Assim, continuam a acionar o gênio cada vez que terminam as provisões trazidas por ele.

Certo dia, ouve-se murmurinhos na cidade de que passaria por ali a princesa Badrulbudur, filha de um sultão, para o banho e que ninguém poderia vê-la. Aladin fica escondido à espreita e consegue ver seu rosto. Apaixona-se.

O menino insiste e a mãe oferece ao sultão as pedras preciosas, roubadas por Aladin nos jardins, em troca da mão de sua filha em casamento. Auxiliado por um empregado, que também tem interesse em casar seu filho com a princesa, o sultão pede um prazo de três meses para pensar. Mas durante este tempo é convencido a casar Badrulbudur com o filho do serviçal.

No dia do casamento, Aladin esfrega a lâmpada maravilhosa e pede para que a princesa e o filho do grão-vizir sejam transportados para a casa dele quando já estivessem no

leito nupcial. O gênio realiza o desejo. Então, Aladin pede que o esposo seja preso na privada e deita a princesa na sua cama com uma espada dividindo o espaço entre os dois. Assim o é por alguns dias.

Os pais da princesa, atormentados pela infelicidade da filha, exigem uma explicação e decidem cancelar o casamento. Imediatamente, a mãe de Aladin volta ao sultão para lembrá-lo que o prazo estava se esgotando. O Sultão faz diversas exigências. Com a ajuda do gênio, Aladin consegue cumprir todas elas e, conseqüentemente, casar-se com a princesa. O gênio da lâmpada constrói um lindo palácio e eles vivem felizes.

Muitos anos depois, o mágico africano decide descobrir se Aladin havia sobrevivido. Lança um pó mágico no fogo e visualiza as riquezas de Aladin. Resolve recuperar a lâmpada. Compra dez lâmpadas novas e sai pela cidade de Aladin perguntando aos berros se alguém gostaria de trocar velhas por novas.

A princesa, sabendo que seu marido tem uma lâmpada em casa, autoriza uma empregada a trocar. De posse da lâmpada maravilhosa, o mágico pede ao gênio que transporte o palácio, juntamente com a princesa e todas as criadas, para a África.

O sultão quer matar Aladin quando dá falta não apenas do palácio, mas da princesa. Aladin apela para o gênio do anel. Este não pode retomar o palácio, pois seus poderes são restritos, mas pode enviá-lo ao local onde ele está. O casal fica muito feliz ao se reencontrar e o rapaz arquiteta um plano para readquirir sua lâmpada: entrega um pó venenoso para que a princesa coloque na bebida do mágico africano.

O mágico cai morto após beber o veneno e Aladin pode, enfim, recuperar a princesa, o palácio e o respeito do sultão.

3.5 AS OUTRAS VOZES DA NARRATIVA

Ao terminar a narrativa sou ovacionada. A professora agradece e elogia minha participação e as crianças correm para suas carteiras para produzir os desenhos. Logo uma aluna me faz a seguinte pergunta: “Como você fez para guardar tudo isso na sua cabeça?”. Respondo apenas que li mais de uma vez o texto.

Como visto, a história de Aladin é extensa e, por essa razão, Sherazade a divide em algumas partes. No meu caso, foram 30 minutos de contação fiel ao texto. Abdiquei somente da parte final em que o irmão do mágico africano vai à cidade de Aladim vingar sua morte. Achei desnecessário naquele contexto: era mais um recurso utilizado por Sherazade para manter o sultão acordado até o nascer do sol do que parte essencial da história propriamente dita.

Apoiando-me no conceito de *polifonia* de Bakhtin (2005), permiti que as crianças interrompessem sempre que era necessário, ajudando a reconstruir a história. Depois dos risos por causa do nome do pai de Aladin, Mustafá, foi a vez de contarem o que fariam se tivessem a oportunidade de fazer um pedido ao gênio da lâmpada. Naquele momento da narrativa eu dizia que o do protagonista tinha sido comida.

- Se eu tivesse uma lâmpada maravilhosa eu pediria para acabar com a fome – disse uma criança.
- Eu pediria para ser rico. – afirmou outra.
- Eu ia querer outra lâmpada com os mesmos poderes, porque assim não teria problema se eu perdesse uma delas – ressaltou um aluno.
- Eu mandaria construir um castelo para mim – exaltou um quarto estudante.
- Este também será um dos pedidos de Aladin – respondi, aproveitando a deixa para retomar.
- Mas ele não pode fazer só três pedidos? – contestou.
- Nesta história ele pode fazer quantos quiser – expliquei, deixando a criança de olhos arregalados.

Pude perceber que ao longo da história algumas crianças aproveitaram o espaço para encontrar uma posição mais harmoniosa para o corpo. Houve quem deitasse no chão ou esticassem as pernas a fim de atingir o máximo da percepção.

Sabia que apesar de ser um texto infantil eu precisava adequá-lo àquela faixa etária para que não ficasse descontextualizado, mas não queria desconsiderar algum detalhe confiando apenas na minha capacidade de saber o que era ou não possível de ser compreendido pela turma. Dessa maneira, tratei de incluir todos os itens fazendo adendos quando achava necessário ou me era pedido.

Ao usar a palavra “sultão”, por exemplo, prontamente expliquei que se tratava de um imperador muito poderoso, ao que uma criança perguntou:

- É alguém com muito dinheiro?

- Exatamente – disse.

- Então quero ser um sultão quando eu crescer – acrescentou um aluno que acabou provocando risos na sala.

Em outra ocasião, quando o mágico africano abre um buraco no chão que dá acesso à pedra quadrada que levará Aladin à lâmpada mágica, usei a palavra “cratera” e fui interrompida. Um aluno queria entendê-la. Meus gestos talvez tenham permitido aos outros compreenderem o termo de forma mais imediata, mas aquela criança queria apreender o significado. Expliquei e rapidamente retornei.

Das provisões do gênio, além do vinho e das taças de cristal, acrescentei pudim, bolo de chocolate, biscoitos amanteigados.

- Tinha brigadeiro? – perguntou uma criança.

- Tinha todos os docinhos gostosos que você pode imaginar – respondi.

- E suco? – indagou outra.

- Sim. E de vários sabores diferentes – afirmei com convicção.

Algumas dizem que estão com fome, outras que queriam estar ao lado de Aladin para provar tantas gostosuras. Meu objetivo é estimular as fantasias e permitir que experimentem esta realidade. Enriqueço a história a partir do que ouço, característica relevante na concepção de narrador de Walter Benjamin (1975). Elas agregam valor à história e eu agrego à narrativa. Paul Zumthor salienta:

“Comunicar não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige: receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação”.
(ZUMTHOR, 2007, p.52)

Os 15 minutos que sobraram para as produções dos desenhos tornaram-se poucos, pois todos queriam se dedicar um pouco mais às cores e aos detalhes. Gentilmente, a professora permitiu que após o recreio eles continuassem. Alguns voltaram minutos mais cedo para ter ainda mais tempo e a maioria acabou fazendo dois desenhos.

Apenas uma menina quis entregar ambos. O restante deixou na sala para “guardar de recordação”. Ao me oferecer o desenho um aluno resolve tirar uma última dúvida:

- Mas o seu dever de casa é a gente?
- Vocês são parte dele. A mais importante – respondi.

Como nos exorta Benjamin (1975), em *O Narrador*, a narrativa proporciona, seja para quem ouve ou para quem a lê, a companhia do narrador. Talvez por esse motivo tenha também recebido dois desenhos (segue em anexo) da minha imagem. Minha performance esteve atrelada à história.

3.6 SINGULARIDADE DA INTERPRETAÇÃO

Fui sendo afetada por cada desenho. Tive a sensação de adentrar a mesma história por diversas portas. Cada aluno fora tocado de uma forma diferente. De acordo com Zumthor:

“A recepção se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão-somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal”.
(ZUMTHOR, Paul. 2007. p. 52)

Esta singularidade que diz respeito à ordem daquilo que afeta ocorre nas duas formas de recepção, entretanto, é preciso que se saiba que em narrativa os elementos da percepção são imediatos enquanto na leitura são reconstituídos.

“Em situação de oralidade pura, se mantém, de momento a momento, uma unidade muito forte, da ordem percepção. Todas as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção, se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único. A situação de escrita-leitura elimina, em princípio totalmente, esses fatores.
(ZUMTHOR, 2007, p.66-67)

Muitas crianças pedem outras histórias e as professoras me convidam a retornar caso tenha interesse. Agradeço a receptividade e fico de voltar em um momento conveniente.

Duas crianças pedem para que eu leia mais uma das histórias de Sherazade no momento da saída e ainda tenho tempo de ler dois ou três parágrafos de “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”.

Afirmo de antemão que os desenhos serão entendidos aqui como *obras*. Apropriei-me para tanto da definição de Zumthor para o termo: “tudo que é poeticamente comunicado” (2007, p.75). O contemplar de uma obra permite um mergulho, ainda que metafórico, no contexto artístico. Do interior de cada desenho emanam sentenças.

“O discurso que alguém me faz sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto do mundo de que ele me fala) constitui para mim um corpo-a-corpo com o mundo. O mundo me toca, eu sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos.”
(idem, p.77, grifo do autor)

Da mesma forma que um texto permite pluralidade de sentidos até para um mesmo indivíduo - em momentos diferentes, a obra varia de acordo com as circunstâncias em que se encontram física e psicologicamente o receptor.

Ao fazer a leitura dos desenhos contrapús de imediato o que havia de imagético na criação da *minha* história com o *sentimento* das crianças. Entretanto, logo me dei conta de que não se tratava de visões díspares e sim, *complementares*.

Apesar de terem ouvido uma história mediada por minha interpretação, cada um a *enxergou* à sua maneira. E é por essa feliz razão que se multiplicam os Aladins, os gênios e as princesas.

As imagens tendem a se soltar do papel para dar concretude ao momento referido. Embora falem por si só, parece-me que se desprendem, *imergem* no receptor e, posteriormente, *fazem sentido*.

Há casos, entretanto, de indivíduos que não “ouvem” nada diante obra, o que a desqualificaria para este termo segundo Zumthor, sem, necessariamente, desqualificar o receptor. As variações de sentido equivalem a uma característica da obra e não a uma medição.

No capítulo a seguir demonstrarei de que modo fiz a leitura dos desenhos e o que eles *disseram*.

CAPÍTULO 4

4.1 WINNICOTT E SEUS "JOGOS DE RABISCO"

Antes de iniciar minhas proposições acerca dos desenhos recolhidos é preciso que eu faça algumas observações sobre como tratarei este material.

Em consonância com algumas das etapas - e principalmente a forma como são desenvolvidas - criadas por Donald Winnicott para o que ele chamou de "Jogos de Rabisco", também eu criei uma técnica (vista anteriormente) de acordo com uma crença e a partir daí expandi minha pesquisa. A partir do livro *A Linguagem de Winnicott* de Jan Abram (2000), demonstrarei o que aprendi desse autor.

Convicto de que um paciente "traz consigo para a primeira entrevista certa capacidade de acreditar que irá obter amparo e confiar naquele que o oferecer" (WINNICOTT, 1968 *apud* ABRAM, 2000, p.199), a técnica que o psicanalista propaga consiste em uma prática simples e interessante. A título de ilustração, sinto-me à vontade para dissertar brevemente sobre o trabalho de Winnicott até para esclarecer meu objetivo.

Após propor uma brincadeira despreziosa, aparentemente, o profissional faz um rabisco cego em uma folha de papel e pede à criança para desenvolver, a partir do que já tem, outro desenho. Ambos seguem intercalando estes movimentos impulsivos até que se chegue à "Tela do Sonho", ou melhor, "a natureza inconsciente dos rabiscos" (ABRAM, 2000, p. 202).

Porém, da mesma maneira que Winnicott receia em ter sua proposta entendida como teste, hesitei em tornar meu trabalho mera avaliação.

Neste sentido, ratifico minha intenção primeira: não pretendia de modo algum analisar os desenhos do ponto de vista psicanalítico. Além de não ter subsídios para isso, seria uma incoerência da minha parte partir de uma proposta genuinamente livre para sistematizá-las

teoricamente sabendo que tal procedimento não interferiria na finalidade da minha investigação.

Os desenhos que me predisponho a apresentar são resultados particulares, parte de uma proposta regida pela crença da eficácia da narrativa no âmbito escolar, que servem para ilustrar minhas hipóteses e as teorias subsistentes em cada uma delas.

Apoiei-me para estes fins na ideia de fenomenologia de Gaston Bachelard, que salienta exatamente este olhar e ser olhar entre o “eu” e a imagem poética através de uma atitude que demanda apreciação imediata, abstraída de técnica, e admite a entrega absoluta. Esta *ontologia direta*, que Sandra Albernaz destaca em seu texto⁴, aprova este movimento de mergulhar no que foi fomentado pelos desenhos, “ouvindo” o que cada um era capaz de dizer naquele instante.

Obviamente, estas “escutas” variarão sempre de acordo com cada indivíduo, daí o caráter efêmero e singular também da recepção, o que caracteriza a chamada *transsubjetividade* da imagem para Bachelard.

Trata-se, portanto, de uma percepção individual, ou seja, meu sentimento em relação ao que me foi exposto. Inicialmente farei uma exposição genérica dos desenhos e mais tarde examiná-los-ei de maneira consecutiva e cautelosa.

4.2 VISÃO PANORÂMICA DOS DESENHOS

De posse dos desenhos um panorama geral já me deu as seguintes constatações: o colorido era uma constante; a maioria das crianças se preocupou em apresentar uma *ação*; certos personagens e objetos relativos à história apareciam com mais assiduidade; alguns alunos incorporaram elementos contemporâneos à história e outros, elementos fílmicos.

⁴ MEDEIROS, Sandra Albernaz. **Memória do presente: os escritos sobre as mesas no cotidiano escolar**, tese de doutoramento em Memória Social, Unirio, 2009.

Sobre este item é preciso que eu mencione um detalhe. Durante a feitura dos desenhos uma aluna perguntou-me por que eu não havia mencionado o “tapete mágico”. O tapete, para quem não assistiu ao filme de Aladin⁵, serve não apenas como meio de condução para o protagonista, mas assume um papel fundamental no enredo e é um dos personagens mais cativantes na história.

Lembrei-a de que pouco antes de iniciar a narrativa havia dito que livro e filme não tinham versões idênticas. Ainda assim ela indagou se poderia desenhá-lo, ao que eu respondi “sim”. Outro aluno, que estava sentado próximo a esta menina, sentindo-se, talvez, suficientemente confiante com minha afirmativa também resolveu desenhar o “tapete mágico”.

Jamais me permitiria interferir naquilo que aquelas crianças tinham em mente. No momento em que a menina me cobra um item faltante ela me diz, indiretamente, que aquele elemento fazia parte de um todo, outrora imaginado, para compor a “cena” considerada mais interessante. Meu papel era apenas garantir que todos considerassem o resultado final satisfatório.

As roupas de alguns dos personagens registrados nos desenhos também têm como referencial o filme. Assim como a lâmpada maravilhosa e o gênio.

Mais uma curiosidade sobre os desenhos é que quase todas as crianças tentam ocupar toda a folha. Não há economia de espaço. Conforme vão desenvolvendo a história no papel vão se aproveitando dos espaços que lhe restam.

Outra insegurança que eu tinha em relação a “História de Aladin e a Lâmpada Maravilhosa” era a questão da moral. Que tipo de valores eu estaria passando para estas crianças contando a história de um menino pobre e malandro que fica rico sem trabalhar?

⁵ CLEMENTS, Ron, MUSKER, Jonh. **Aladdin** [filme de animação]. EUA: Walt Disney Pictures, 1992.

Gerador de tanta decepção ao pai, que termina por lhe causar a morte. Vingativo o suficiente para matar e reaver o que é seu.

Por outro lado, eu tinha um menino perspicaz e travesso que em certo momento da vida tem a chance de viver histórias inimagináveis e conhecer o outro lado da moeda social. Um menino como outro qualquer. É por essa razão que as crianças facilmente se colocam na pele de Aladin e o veem como símbolo de determinação, força e coragem. Querem ser o personagem com toda a sorte que o rondou.

Nos desenhos fica nítido que as minhas suspeitas em relação à história não eram cabíveis. O próprio Benjamin (1975) nos exorta de que as lendas servem para nos libertar do pesadelo do mito e, entre outras ocorrências, “demonstra-nos na figura daquele que saiu para aprender a sentir medo, como são transparentes as coisas que nos intimidam”.

As crianças lidam de forma arguta com o “mal”. Quando o mágico africano aparece nos desenhos ele é retratado como uma figura secundária, que não pode e nem consegue atrapalhar a saga de Aladin. De modo que a morte do elemento maléfico remata com êxito a trama.

Passado o momento inicial de deslumbramento, fui à procura de detalhes para entender que parte da história estava ali registrada e percebi que, apesar das similaridades entre alguns desenhos, cada criança havia apresentado a sua *própria* versão. Além disso, a maior parte delas apresentava pormenores impossíveis de serem ignorados.

Apesar da pluralidade de ouvintes em sala, cada criança teve a oportunidade de se apropriar, interpretar e reconstruir a história à sua maneira. Assim como Bachelard, Zumthor (2007) também adverte para a singularidade da recepção: “Transmitida a obra pela voz ou pela escrita, produzem-se, entre ela e seu público, tantos encontros diferentes quantos diferentes ouvintes e leitores” (p.55).

Na tentativa de categorizar os desenhos, criei uma tabela subdividida em 16 linhas e 14 colunas, ou seja, número de desenhos por número de ocorrências de elementos diferentes, respectivamente.

Meu objetivo era meramente somar a recorrência de determinados personagens, objetos e peculiaridades, mas na dúvida sobre a adequação deste instrumento extingui qualquer possibilidade remota de apresentá-lo.

De qualquer maneira, a tabela permitiu melhor observar que o sol, por exemplo, bem como a princesa, é um elemento sempre associado à figura de Aladin. Presumo que a razão seja simples: sol nos remete a energia, luz, alegria, brincadeira, características típicas de Aladin. Quanto à princesa, é preciso lembrar que ela só ganha vida na história quando cruza o caminho do protagonista, motivo que justificaria esta conexão apresentada nos desenhos.

O palácio é outro elemento que só tem razão para existir quando na presença do casal, representando o encontro ou o reencontro entre eles. É o símbolo do amor e da união. Por esta razão jamais aparece descontextualizado nos desenhos.

Mais uma curiosidade é o fato da lâmpada ser vista mais vezes do que o gênio. Parece-me, neste caso, que está relacionado à relevância. É verdade que sem o capataz a ferramenta não tem utilidades mágicas. Contudo, é na lâmpada que as crianças encontram a capacidade de fantasiar. Daí a razão, talvez, para algumas delas se limitarem a desenhar a apenas este objeto.

E o que dizer das pedras preciosas e do anel de Aladin dado pelo mágico africano? Peculiaridades visíveis em alguns desenhos e significativas no contexto.

4.3 UM ENCONTRO COM CADA CRIANÇA

É necessário lançar agora um olhar cuidadoso sobre cada um dos desenhos na ordem em que estão dispostos. Logo no primeiro há sete elementos. Ao centro a figura inconfundível de Aladin segurando a lâmpada maravilhosa de onde sai o gênio, ao seu lado esquerdo a princesa e ao direito o tapete mágico. Ainda deste lado o mágico africano morto ao chão (os olhos em forma de “x” e a língua para fora) e o sol a os olhar.

O desenho versa um momento crucial da história em que Aladin consegue eliminar o inimigo e recuperar seus bens. É possível que o tapete esteja ali para levá-los de volta à terra natal.

No segundo, há praticamente um “e foram felizes para sempre”. O desenho transmite a bonança pós-calmaria. É possível perceber a presença, novamente, do sol.

O anel avulso no terceiro desenho representa a coragem de Aladin. Foi com ele que o personagem encarou a cova e chegou até a lâmpada maravilhosa.

Um mágico africano com chapéu de palhaço a sorrir é o que se vê no desenho de número quatro. A identificação é possível porque ao seu lado direito vê-se o fogo, elemento essencial para que ele ponha em prática suas mágicas e feitiçarias.

Dois elementos marcantes encontram-se no número cinco: lâmpada e gênio. Já no sexto temos Aladin na presença da mãe (ela é maior do que ele). Na mão esquerda o anel e na direita a lâmpada. Acoplado a ela, o gênio em um momento de realização de pedido, com a onomatopéia “bof, bof”. Creio ser o “retrato” do primeiro pedido de Aladin ao gênio: deliciosas provisões. Em segundo plano há a casa onde o menino vivia com pais no início da história. O sol novamente a observá-los.

Outra vez a lâmpada no sétimo. O responsável por este desenho foi a última criança a começar a produção. Ficou na dúvida, pensou, perguntou, hesitou e por fim apresentou a chave-mestra da história.

À primeira vista achei que o oitavo desenho trazia o mágico e a princesa no momento que antecede o envenenamento. Entretanto, ao me lembrar de uma informação repassada durante a narrativa dei-me conta do equívoco. Por isso, antes de prosseguir será necessário que eu anexe esta informação. No momento em que contava a história, já próximo ao fim, quando Aladin vai à África para reencontrar a princesa, eu disse que ele se *disfarçava* para entrar no palácio sem que o mágico percebesse. Na verdade, Aladin entra por uma porta secreta e não há menção ao disfarce.

Esta criança registra exatamente este momento. Vale notar que Aladin e a princesa estão de braços abertos prestes a se tocarem. Ele aparece camuflado em uma vestimenta preta e ela sorri. No topo do castelo as prováveis pedras preciosas (verde, cinza, vermelha e amarela).

Seria necessário ter uma imaginação muito fértil para achar que este sorriso da princesa é irônico e supor que o veneno estaria escondido sob sua roupa.

O nono desenho é da mesma criança que fez o décimo sexto, por isso, falarei dos dois ao mesmo tempo. Inicialmente, ela entregou-me a lâmpada e, depois, decidiu registrar o primeiro momento que Aladin vê a princesa. Ele se encontra atrás de uma grande pilastra na parte superior esquerda, impedindo que ela o veja. Já a princesa aparece em destaque com suas maria-chiquinhas e coroa.

No décimo, vê-se mais uma vez o tapete (fora esta aluna que me perguntara sobre a possibilidade de desenhá-lo), o palácio no canto inferior direito e Aladin, com o anel na mão esquerda e a lâmpada com o gênio na direita. O desenho aborda, provavelmente, a ocasião em que o palácio é construído (é possível verificar que a mão do gênio o está tocando).

No décimo primeiro, pode-se contemplar a riqueza dos detalhes. É mais vez o registro do momento em que Aladin vai ao encontro da princesa. Note-se o coração que é colocado sob a cabeça de cada cônjuge para identificá-los. Ele a observá-la às ocultas e ela da janela à

espera de um milagre que a retire dali. O mágico africano na porta central do palácio tomando conta.

Gênio e lâmpada aparecem do lado esquerdo e um avião é visto no céu. O palácio está repleto de pedras preciosas e escadarias. Este item esteve fortemente ligado à minha narrativa, já que fiz questão de frisar os vários andares do palácio construídos pelo gênio.

Fogo, lâmpada e anel são os três elementos que surgem na ilustração de número doze, em uma sobreposição de magias: a lâmpada e o gênio enquanto objeto de desejo e, novamente, o fogo diretamente ligado à figura do mágico.

No desenho treze tem-se uma concepção de palácio singular, em formato de cone e varandado. Esta criança chegou a fazer outros três desenhos, mas insatisfeita, rasgava e pedia outra folha. Até que apresentou este.

Antes de fazer qualquer colocação a respeito do décimo quarto desenho preciso adverti-los, conforme prometido à criança, de que o rabisco vermelho deve ser desconsiderado uma vez que fora feito por outra aluna. Nele temos um Aladin de boné para o lado, aparentemente descontraído, ao lado da princesa.

No décimo quinto, tem-se três dos itens que mais chamaram a atenção das crianças: a lâmpada maravilhosa, as pedras preciosas e o anel.

4.5 PLURALIDADE DE INTERPRETAÇÕES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

É necessário lembrar que não conversei com as crianças sobre os desenhos que haviam entregado, logo, o que está vigorando é a minha interpretação.

Parti do texto escrito fixado para uma interpretação quase teatral (sem cenário), o que originou novas interpretações reproduzidas através dos desenhos. Tanto Zumthor (2007, p.75), em relação à performance, quanto Benjamin (1975, p.67), em relação à narrativa,

qualificam o caráter permissivo de interpretação da oralidade. Mas agora temos a minha interpretação em relação à interpretação do que interpretei.

A comunicação entre mim e os alunos se deu de forma bidirecional: narrativa e desenho. A primeira diz respeito ao ato performativo posto em prática através dos gestos e da voz para dar conta da narrativa. Já a segunda se refere à expressão daquele que contemplou o que fora ouvido e experimentou outra realidade. Assim, temos “o que foi dito” e “o que marcou”.

Na verdade, estou querendo dizer que não houve “interferências”. Da mesma maneira que não conversei sobre a história que havia contado após contá-la, também não conversei sobre os desenhos após recolhê-los.

O caminho que percorri desde *As Mil e uma Noites* (2001) foi longo, mas em nenhum momento admiti interseção de vozes. Li o livro, reli, ruminei a história, propus a atividade na escola, contei a saga de Aladin, solicitei os desenhos, coletei, li cada um deles, reli, ruminei as versões e relatei. O mais importante era que em cada fase eu conseguisse registrar as particularidades das minhas ações.

Decerto que não haverá outra narrativa igual a minha em nenhum outro momento, ainda que seja proferida por mim. Também não mais teremos aquele público, que já é outro. Sequer a recepção dos desenhos será a mesma. Cada pessoa os verá à sua maneira e é possível que eu, inclusive, os “ouça” de forma distinta daqui a um tempo. Mas o importante é que permitamos que *digam* para que haja reciprocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 A PARTICULARIDADE DOS RESULTADOS

Quando me ocorreu fazer um trabalho com uma temática tão pouco convencional muitos me perguntam de onde eu tinha tirado esta ideia. Queriam saber, de fato, o que tinha me motivado.

Na busca por uma justificativa plausível para o meu entusiasmo sobre o inusitado, percorri um longo caminho até minha infância. E foi lá onde encontrei um baú de respostas.

Precisei fazer este exercício para constituir o que vou chamar aqui de “eu-infantil”: todas as lembranças, próprias ou relatadas, que vamos deparando-nos ao longo da vida, da mais tenra idade.

Para alguns dos momentos de reminiscência de nossa infância, fora preciso um narrador a nos observar capaz de buscar na ocasião conveniente aquele pretérito e nos remeter ao ocorrido.

Através destas narrativas do meu passado pude rememorar outras: aquelas que me eram contadas, baseadas em livros infantis, para que eu, criança por demais melindrosa, parasse de chorar ou atendessem a algum pedido.

Vejo a narrativa como a porta de entrada para a leitura. Daí a importância de estabelecer este elo, mediado pela voz dos adultos nos primórdios, entre a criança e o livro não apenas na hora da comida ou na hora de dormir, mas a todo instante que haja interesse.

Acredito que o prazer proporcionado pelas narrativas ajuda a criança a buscar a leitura. Na próxima vez que os alunos que participaram da minha narrativa sobre a história de Aladin forem a uma livraria e reconhecerem o livro *As Mil e Uma Noites*, certamente terão o interesse em, pelo menos, abri-lo.

Oferecer “ouvidos” às crianças para que elas também contem suas histórias e experiências também faz parte deste processo natural de aptidão pelo livro. Cabe aos pais e professores buscarem aproximar a realidade das crianças com a literatura a partir destas narrativas.

Na escola onde realizei minha proposta, participei, no último dia, da “aula de biblioteca” e a responsável pela disciplina pediu para que as crianças me apresentassem o recinto. Depois de uma rápida vistoria com muitos guias, os alunos quiseram que eu lesse algumas histórias. Mal terminava um livro e já era interceptada por outra criança com mais uma obra nas mãos.

Sugeri que fizéssemos uma intercalação de narrativas e todos aceitaram. Cada aluno lia um parágrafo e passava o livro para o colega ao lado.

De repente fui abordada por uma aluna que me pedia “por favor” para que eu lesse o livro *Quem Tem Medo de Fantasma?* da coleção *Quem Tem Medo*, editora Scipione.

Com a autorização dos outros alunos, passei para o dela com o término do vigente. E ao final da leitura a menina se justificou: “é que eu já tive medo de fantasma”.

É esta aproximação que o livro pode proporcionar. Ora faz o sujeito enxergar o que está próximo como um novo olhar, ora leva-o para bem longe, permitindo-o ver o que está distante.

Mas o que mais me motivou neste trabalho foi a oportunidade de apresentar a visão de quem, supostamente, estaria na posição passiva de escuta.

Não trago um manual de como se deve fazer uma narrativa em sala de aula ou encarar uma educação pensada a partir de Benjamin. Meu objetivo era mostrar o quão interessadas no livro as crianças se tornam a partir de uma história. Daí, talvez, o interesse delas em ouvir ou, quando já aptas, ler, muitas vezes a mesma história. Querem repetir aquele prazer.

Este penetrar no “olhar” das crianças se deu através dos desenhos, afinal evitei interpelações. Porém, conforme foi visto, a imaginação criadora das crianças também ocupou espaço durante a narrativa e, foi por essa razão, que minha voz não ressoou unilateralmente.

As crianças captavam o que estava sendo dito, recriavam e compartilhavam o que tinham em mente. Estes comentários foram dando contorno à saga de Aladin e mostraram outra forma de os alunos expressarem a narrativa.

Zumthor (2007, p.67) fala do desinteresse dos jovens de menos de vinte anos pela leitura. Isso ocorre porque a leitura exige esforço e constância e eles já não reconhecem os artifícios provenientes do corpo para gerar prazer.

Embora com mais esforço, afinal a preocupação em pronunciar as palavras corretamente é maior do que entender o sentido, as crianças desta fase transitória ouvinte-leitor conseguem mais facilmente *mergulhar* nas histórias lidas. Elas, definitivamente, se entregam.

Portanto, é uma incoerência falar que as crianças de hoje não querem ouvir. Elas estão, e estarão sempre, ansiosas pelo *novo*.

Minha presença e minha história causaram comoção porque éramos novidades. A narrativa tem esse potencial de gerar curiosidade e é por isso que reafirmo seu caráter determinante enquanto gerador de interesse pela busca da literatura.

Parti, assim, de um *narrar* em Benjamin para entender as sensibilizações alcançadas nos alunos, através de Zumthor. Tentei contemplar os dois autores de maneira irmana e coerente ao longo de todo trabalho.

Adotei, ainda, outros autores para dar sustentação à premissa de que a narrativa poderia ser entendida como uma ferramenta para a produção de conhecimento, fortificando os laços entre a criança e o livro.

Ao fim deste projeto penso que este material poderá ser de grande utilidade para quem deseja pensar uma “educação a contrapelo”, como afirma Sonia Kramer (2008, p.24), delineada pelo viés da singularidade.

REFERÊNCIAS

ABRAM, Jan. **A Linguagem de Winnicott** – Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Tradução: Marcelo Del Grande da Silva. Livraria e Editora Revinter Ltda, Rio de Janeiro, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O narrador**: Observações sobre a obra de Nikolai Leskov In: Os Pensadores, Abril S.A. Cultural e Industrial, São Paulo, 1975.

_____. **Experiência**. In: Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a Educação. Ed. 34. 2007.

_____. **Visão do Livro Infantil**. In: Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a Educação. Ed. 34, 2007.

CASTRO, Foucault. **Vocabulário de Foucault** - Um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

“Domínio Público”. **As mil e uma noites: contos árabes**. Tradução Ferreira Gullar. Ed. Revan, 2001.

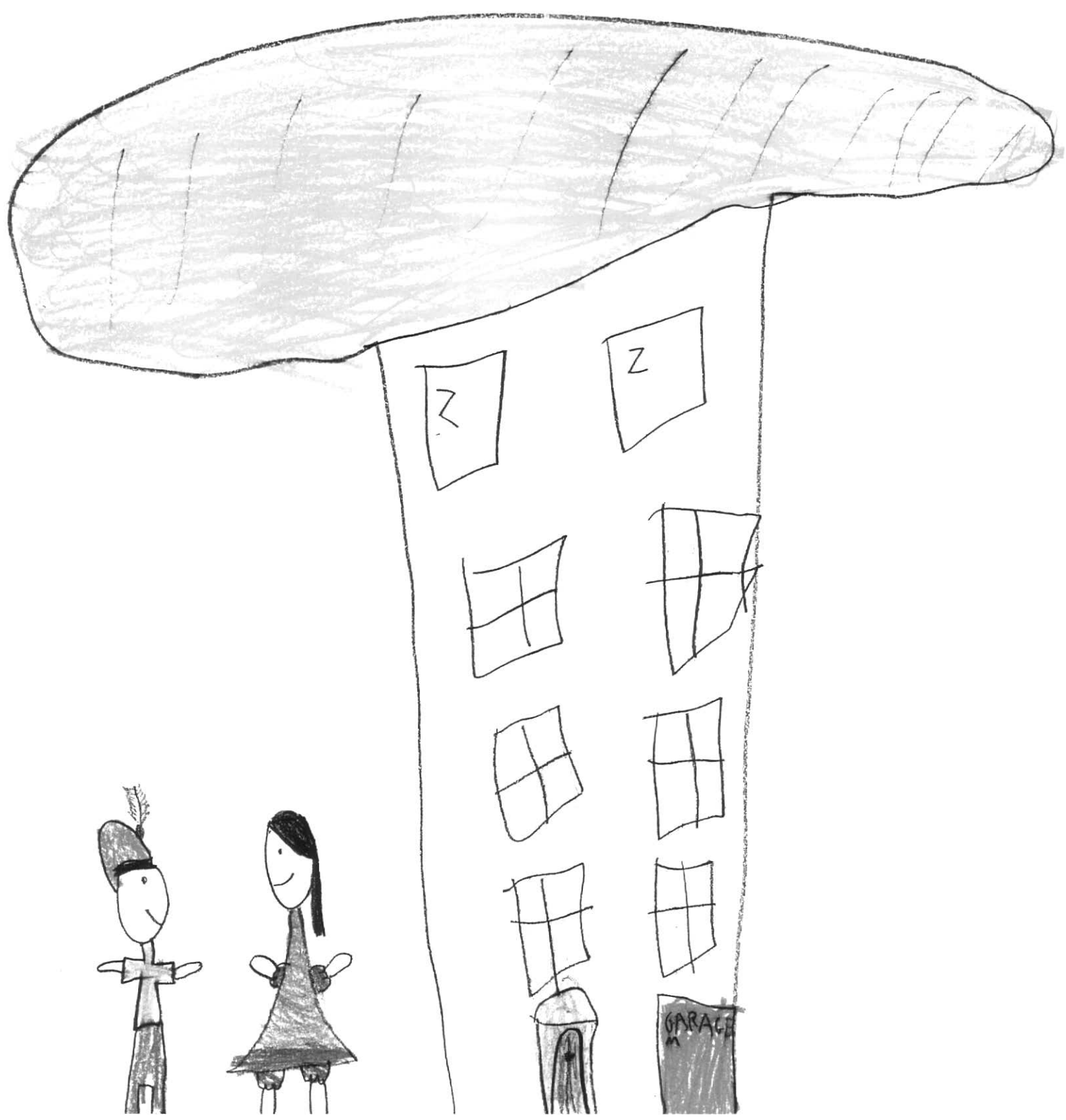
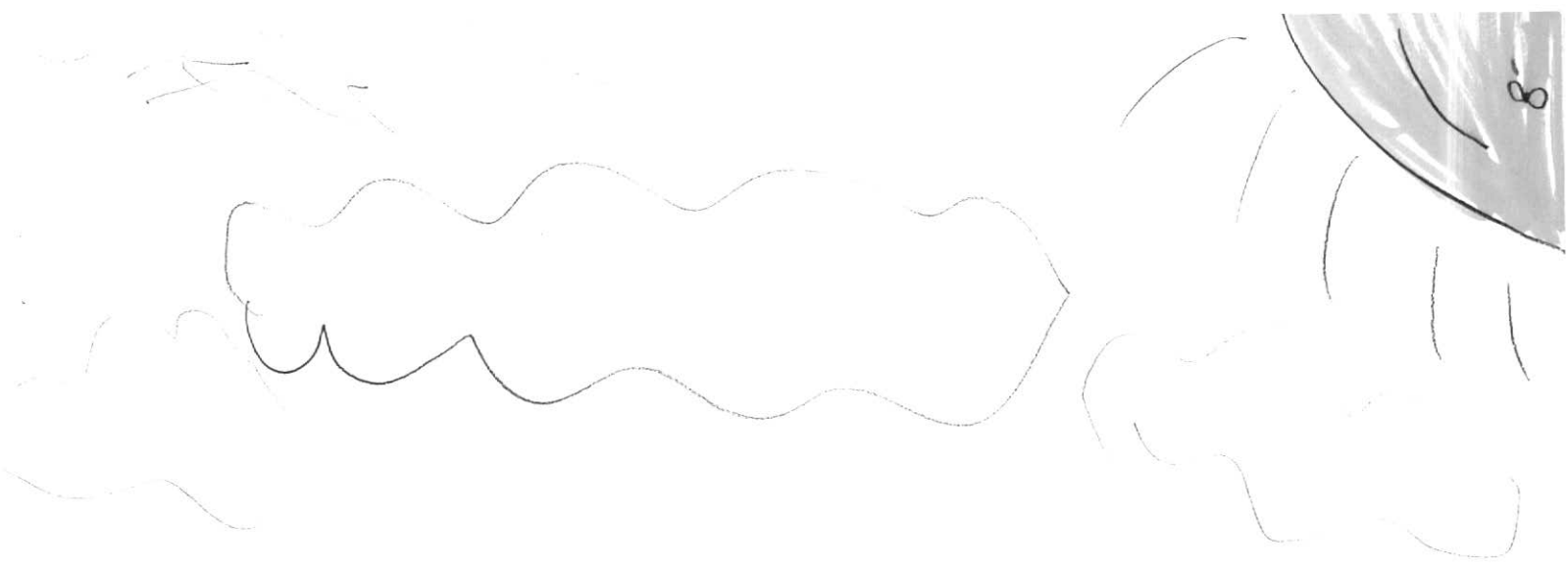
KRAMER, Sônia. Educação a Contrapelo. **Revista Educação Especial**: Biblioteca dos Professores, São Paulo, n.7, p.16-25, mar. 2008.

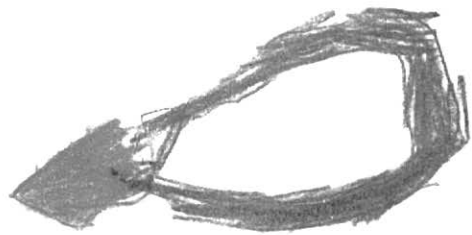
MEDEIROS, Sandra Albernaz. **Memória do presente: os escritos sobre as mesas no cotidiano escolar**, tese de doutoramento em Memória Social, Unirio, 2009.

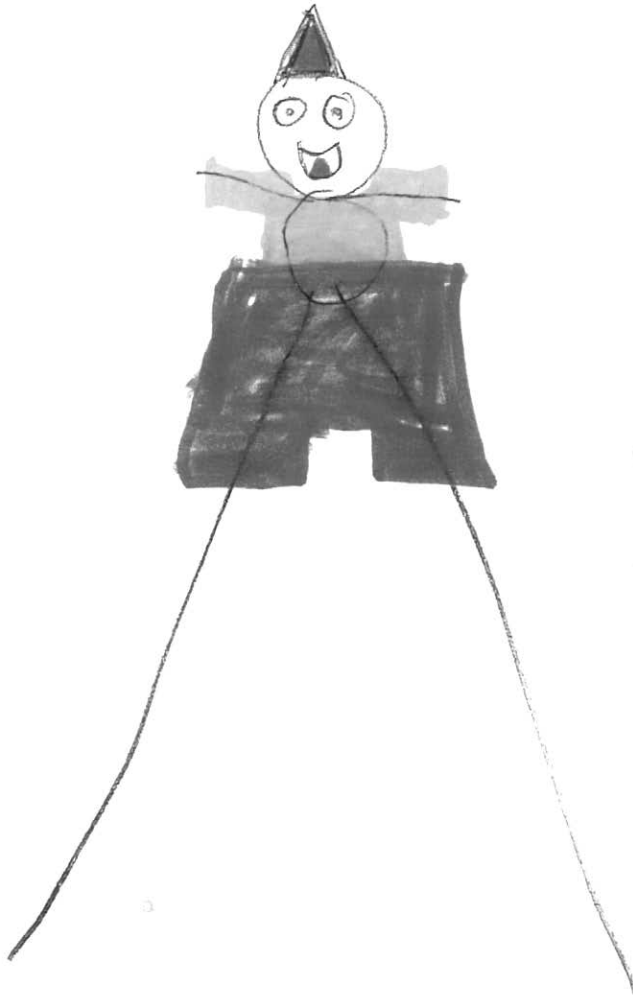
ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CLEMENTS, Ron, MUSKER, Jonh. **Aladdin** [filme de animação]. EUA: Walt Disney Pictures, 1992.

ANEXO A – DESENHOS 1 A 16







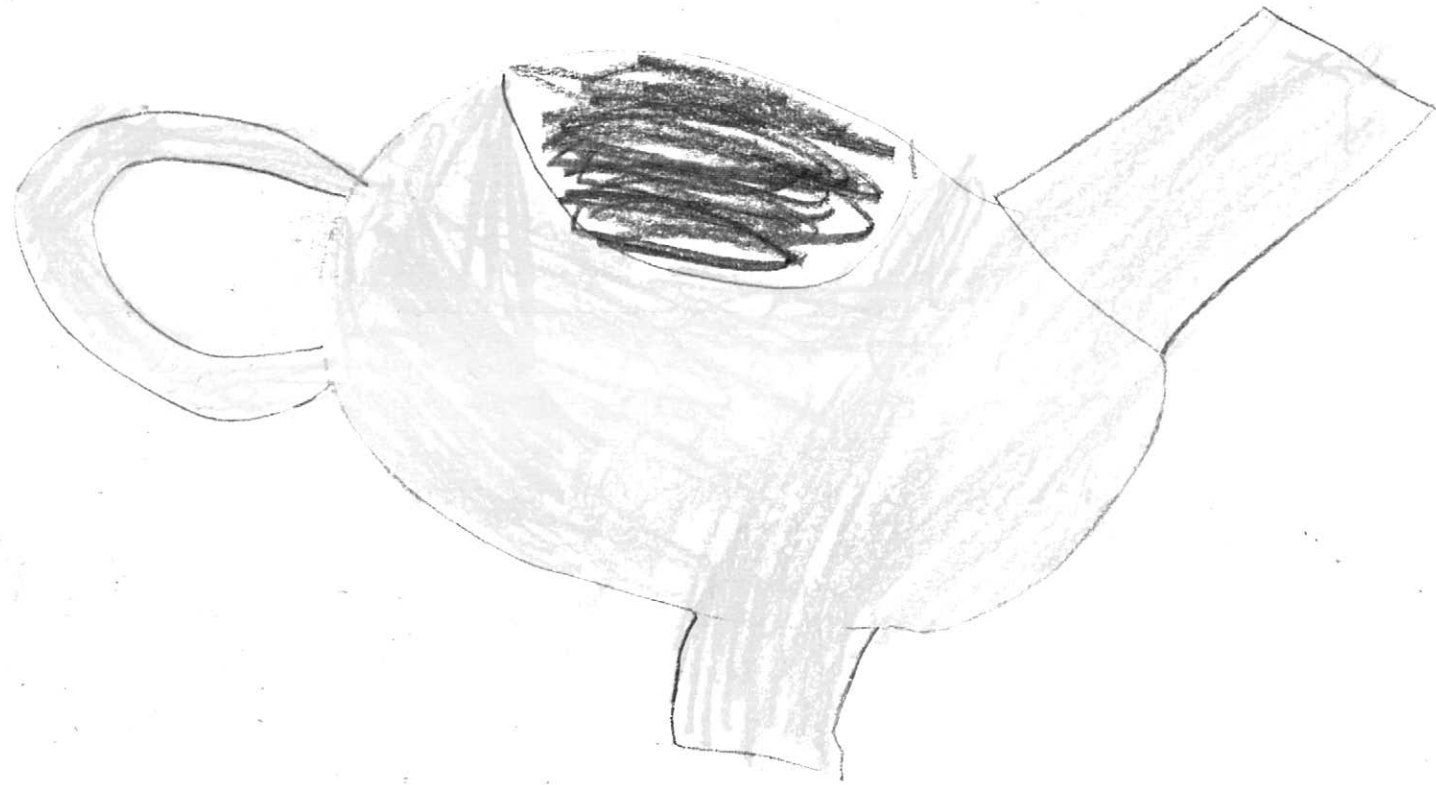


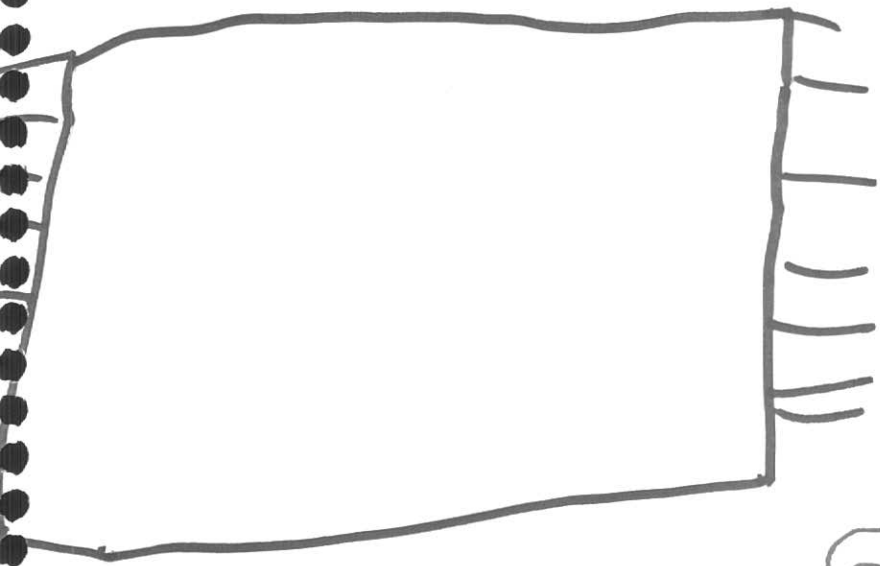
LAMPADA DO GÊNIO

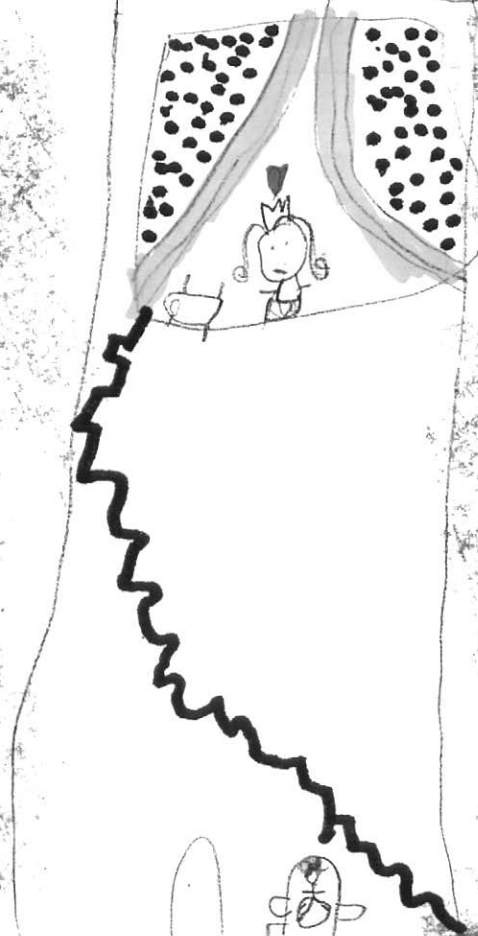
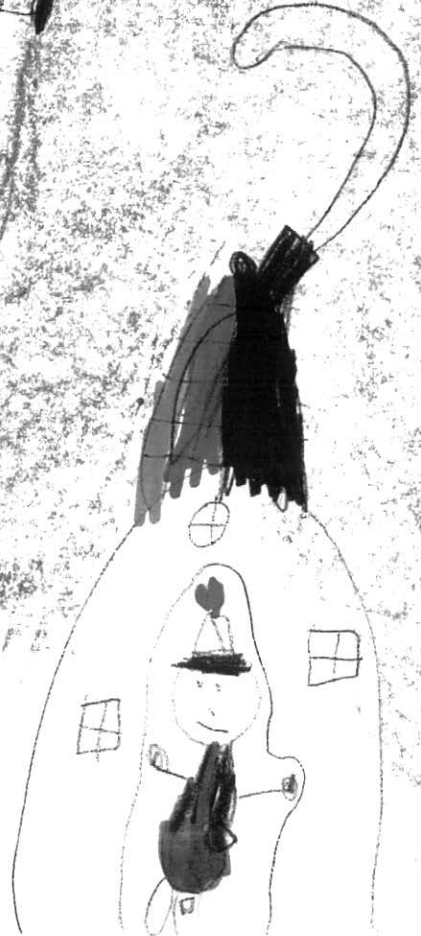
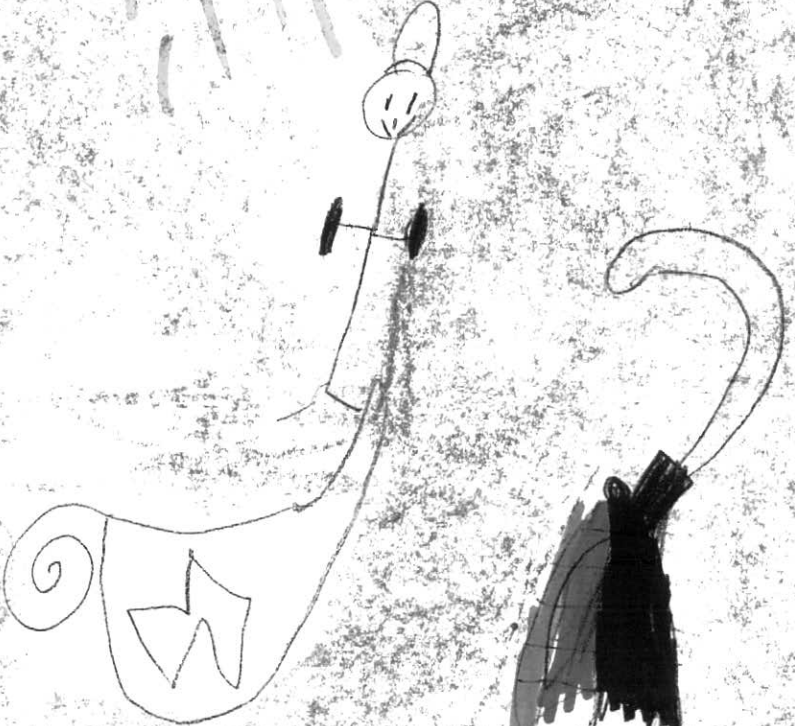
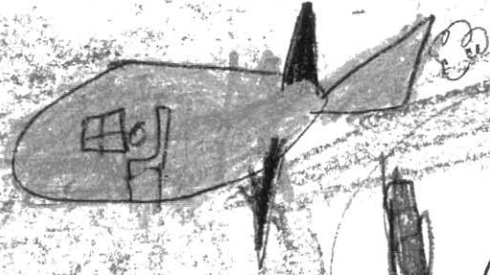
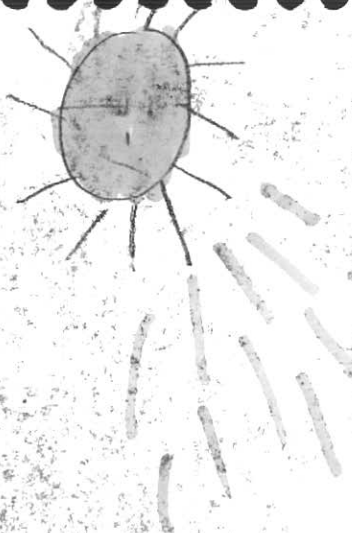














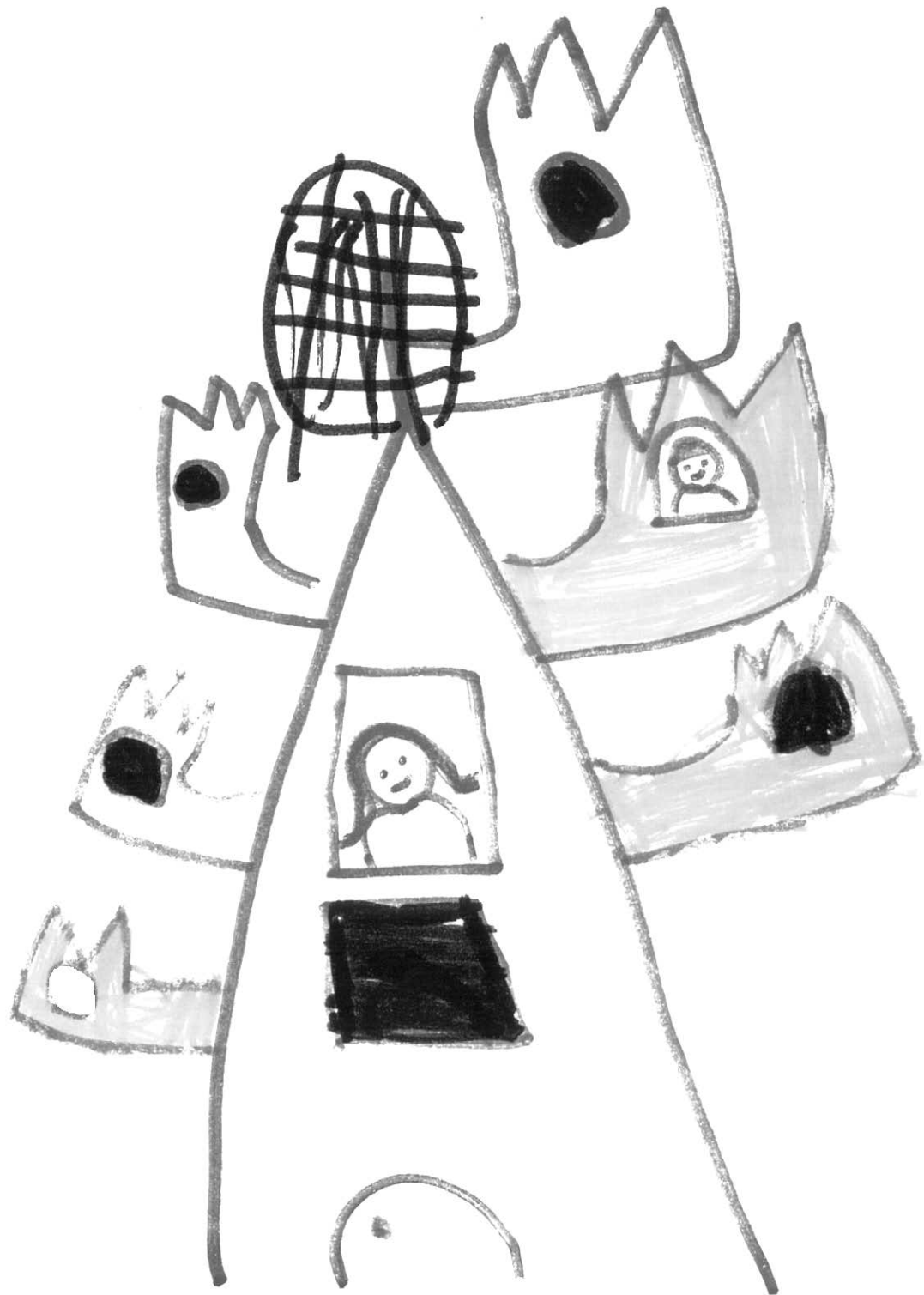
FOGO

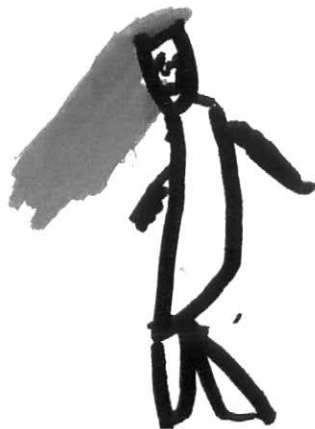
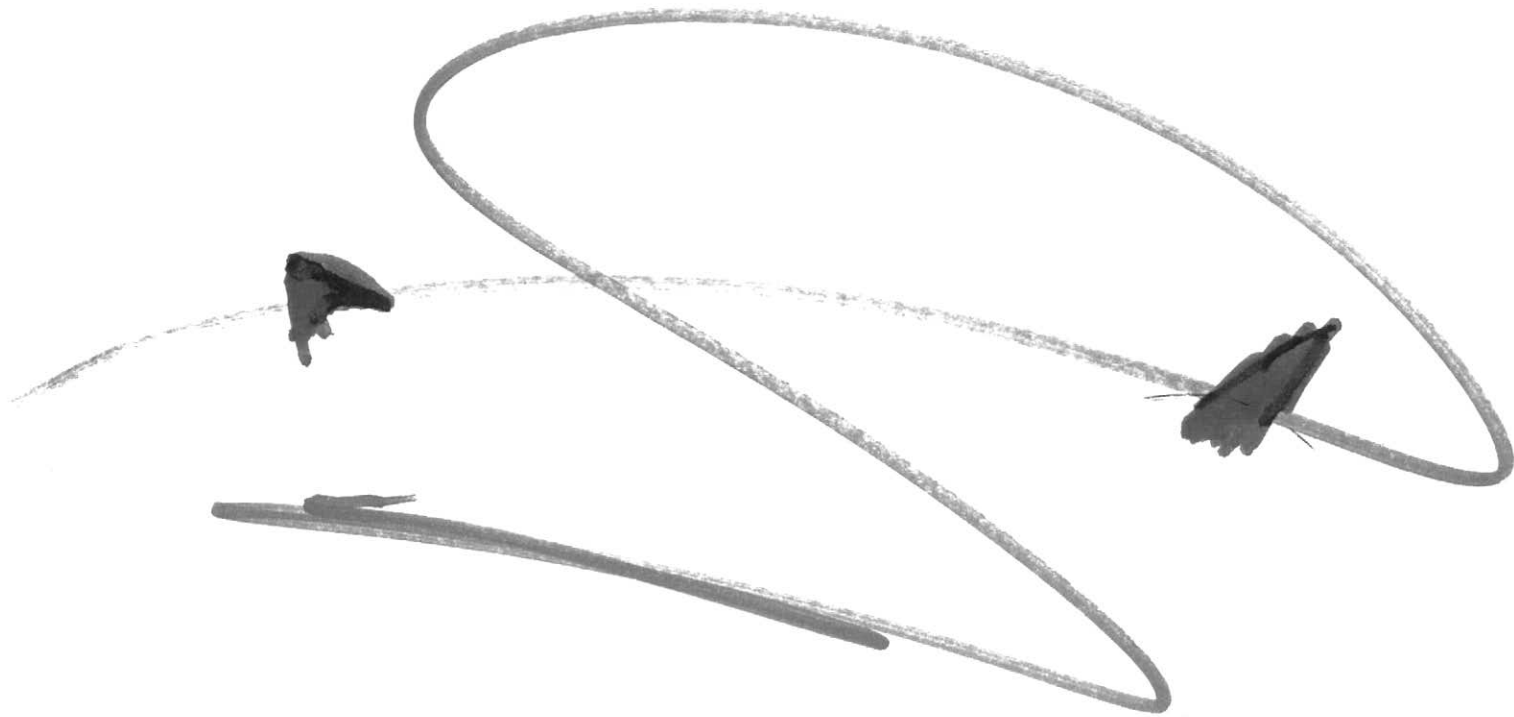


A BRUNA
LEGAL

ELA E MUITO





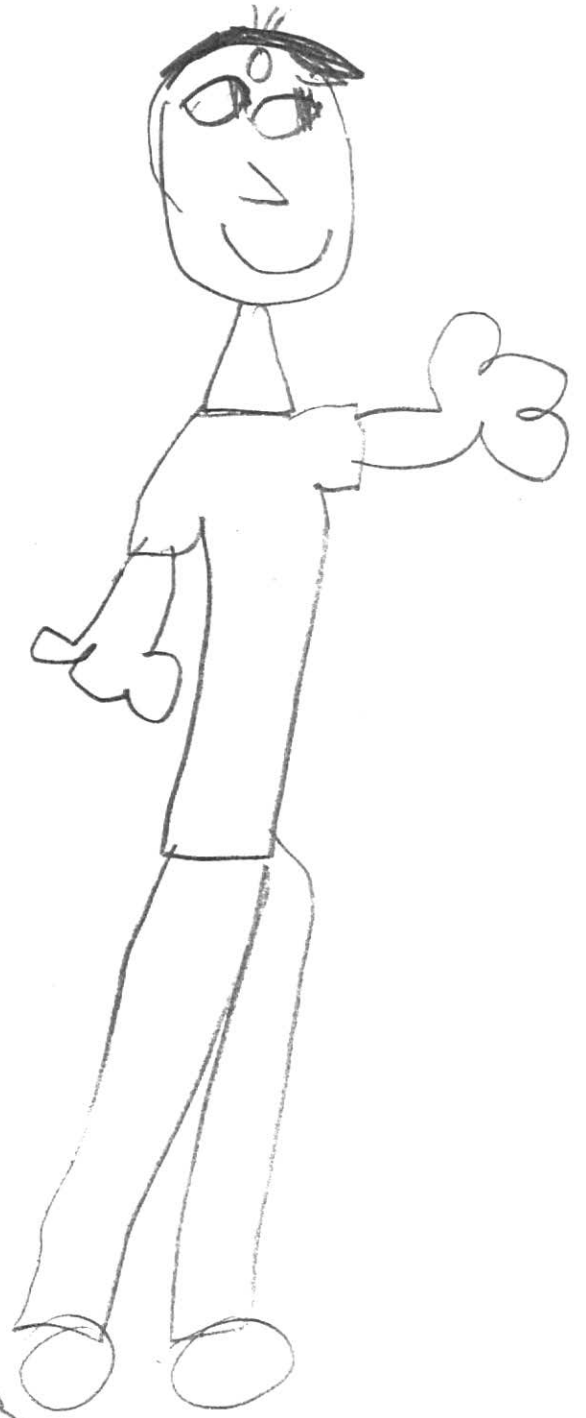






ANEXO B – DESENHOS 17 E 18





BRUNA
A
TURMA
GOIS DE VOCE ^



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Bruna Letícia Cristiano

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A narrativa como ferramenta para produção de conhecimento: laços que se unem.

ORIENTADOR(A): Sandra Albernaz Medeiros

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Maria Elene Niana Souza

Nota: 10,0

Considerações:

Trata-se de um trabalho monográfico cujas
ben elaboradas textualmente e revelador de grande
sensibilidade no tratamento dado ao tema.

A aluna conseguiu ter relações entre a teoria e a
prática de forma exemplar. As contribuições que a
mesma traz sobre narrativas e produção de conhecimentos
revelam que foi realizado um estudo sério e comprometido
com o tema.

O trabalho da aluna merece nota 10, com louvor.
Parabéns!

DATA: 13/07/2009

Assinatura: Maria Elene Niana Souza

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Andra Albernaz de Medeiros

Nota: 10,0

Considerações:

A monografia aqui avaliada tem qualidades ímpares: um texto de melhor qualidade, cuidadosa discussão teórica, metodologia feita de cuidados e delicadeza. O tema proposto é original e o suporte teórico é perfeitamente adequado. A análise dos desentor infantis é desenvolvida com sensibilidade e sobretudo com amor. Um belo trabalho!

Data: 14.07.2009 Assinatura: Andra Medeiros

| RESULTADO FINAL | | |
|-----------------|-------------|-------------|
| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Média final |
| 10,0 | 10,0 | 10,0 |

Rio de Janeiro, 14 de julho de 2009.
Andra Medeiros
Prof. Orientador