

## **VOZ, PRESENÇA E IMAGINAÇÃO: A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS CRIANÇAS PEQUENAS**

**GIRARDELLO, Gilka - PPGE-UFSC**

A atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo. O presente trabalho procura identificar algumas idéias geradas na filosofia da linguagem, na teoria literária e na psicolinguística que, costuradas pelo viés de uma experiência empírica e reflexiva de muitos anos, possam contribuir para uma compreensão ainda maior do potencial da narração de histórias na educação infantil. Daremos especial atenção ao contar histórias sem o uso de livros, tanto a partir de textos literários como de experiências vividas ou imaginadas. Enquanto o valor insubstituível da leitura de histórias para as crianças é bem reconhecido pela literatura especializada, nem sempre isso ocorre com a história contada sem o apoio do livro, às vezes entendida como um mero passatempo. Outra ênfase particular será dada à relação entre a narração feita pela professora *para as crianças* e a produção narrativa oral *das crianças* - o outro lado, inseparável desse diálogo.

Em nosso horizonte teórico estão as noções da linguagem como processo que só se realiza na interação verbal social e o caráter dialógico da comunicação através da palavra (Bakhtin, 1977, 1992). Como pano de fundo, procuraremos ter presentes as vozes e as questões mais frequentemente problematizadas pelas professoras de educação infantil de diferentes cidades brasileiras com quem tivemos a oportunidade de trabalhar nos últimos anos, em cursos e oficinas sobre o tema da narração de histórias. Eventualmente faremos referências a questões de ordem técnica, mas apenas para ilustrar idéias, já que o objetivo do trabalho é a busca de acrescentar densidade conceitual à valorização desse tipo específico de encontro através da palavra, e da troca narrativa como espaço de construção intersubjetiva e produção cultural.

### **1. A compreensão narrativa**

A narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida. Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como *O Cravo brigou com a Rosa*, *Ciranda Cirandinha*, *A Canoa Virou e Atirei o Pau no Gato*, para ficar nos exemplos mais óbvios. Chega através das canções que marcaram a infância e a juventude da mãe e do pai que a embalam no colo, selecionadas de um arquivo pessoal de favoritas aprendidas também no rádio e na TV. (O poeta russo Kornei Chukovski (1968) dizia que as pessoas contam as histórias e canções de que mais gostavam quando elas próprias eram crianças, de modo que quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são *as crianças* de ontem.) E a narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam. A intensidade desse contato, é claro, varia com o grau de fragilidade social e psicológica do contexto e mesmo com as diferenças individuais e culturais. Mas a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa - ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro.

Garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação, que, como nos ensina Vigotski, andam juntos: “a imaginação é um momento totalmente

necessário, inseparável, do pensamento realista” (Vigotski (1932)1992:128) O autor explica que a diferença mais importante entre eles é “a direção da consciência”, que na imaginação tende a se afastar da realidade, ao contrário da cognição imediata da realidade. Esse distanciamento da realidade imediata – através de uma história, por exemplo - é necessário à uma penetração mais profunda na própria realidade: “um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária [possibilita] processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece.” (idem:129) Algo semelhante dizia Chukovski ao defender-se da ortodoxia escolar stalinista que banira do currículo os contos-de-fada; ele lembrava que Charles Darwin, quando criança, era um tamanho fantasiador, que todos o consideravam um mentiroso ainda mais maluco que o Barão de Munchausen.

Outra proposição que tem sido útil aos estudos da narrativa na vida das crianças é a de que existem dois modos básicos de pensamento, sendo um deles o modo lógico e sistemático – que usamos para testar hipóteses e construir explicações - e outro o modo narrativo – “ dedicado aos irreprimíveis atos da imaginação que permitem tornar nossa experiência significativa”(Bruner, 1986) De acordo com essa visão, é no modo narrativo que o pensamento consegue instalar “seus milagres intemporais na experiência particular, localizando a experiência no tempo e no lugar” (idem:13). Daí adviria a presença fundamental das histórias como instância pedagógica através das culturas: elas fazem uma ponte entre os valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças.

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo - temporal e mesmo rítmico - que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta. Afinal, “sonhamos através de narrativas, devaneamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos através de narrativas”(Hardy, 1968:5). A conhecida sensação de “aconchego” manifestada pelas crianças ao ouvir histórias tem relação com a familiaridade desse reconhecimento, que avaliza e ajuda a dar significado ao fluxo tantas vezes incongruente das coisas vividas.

Precisamos da forma narrativa para entender as ações alheias, porque entendemos as nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam gradualmente, diz MacIntyre (1981), que desenvolveu toda uma influente teoria filosófica em torno do “conceito narrativo do eu”. Para ele, o ser humano, em suas ações e práticas, é essencialmente “um animal narrativo”. A criança já chega ao mundo com um ou mais papéis atribuídos a ela, diz, e o único modo pelo qual pode saber o que fazer (ou não fazer) a partir deles é através do estoque social de histórias. E, acrescentamos, através dos ensaios narrativos em que vai tecendo as histórias da cultura aos fios de sua experiência.

## **2. Narração como “Conspiração”**

Mesmo quando só uma pessoa fala, a narração oral é sempre uma forma dialógica, ainda mais do que na literatura, campo onde já está bem estabelecido que o leitor nunca é passivo<sup>1</sup>. Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem

<sup>1</sup>Conforme por exemplo os trabalhos sobre o papel do leitor em Wolfgang Iser e Umberto Eco

conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança.

Essa dimensão parece especialmente adequada à vivência da narração oral de histórias entre adultos e crianças pequenas, por razões que buscaremos detalhar adiante. É na direção dela que estamos procurando construir este texto, motivado também pelas tantas vezes em que assistimos a professores e crianças em plena “conspiração narrativa”. Para caracterizar essa prática, vamos comentá-la através de alguns de seus aspectos importantes : a voz, a presença, a imaginação.

## 2. A Voz

A mulher das cavernas que embalava o filho à cadência de seu murmúrio – *mmm...mmm...mmm* – intuía o poder da voz humana de criar o vínculo afetivo, a capacidade mesmo pré-linguística da comunicação oral. Esse acalanto elementar é precursor de toda a narração oral.<sup>2</sup> “Toda voz emana de um corpo (...) que permanece visível e palpável enquanto ela é audível”, diz Zumthor (1993:241) a respeito da performance oral nos contextos anteriores à reprodutibilidade técnica. Ele acrescenta: “A palavra pronunciada não existe (como o faz a palavra escrita) num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo (...) cuja totalidade engaja os corpos dos participantes.” (idem:244) A palavra falada sempre carrega uma carga corporal, ela é “ligação de sema e soma, de signo e corpo” (Meneses,1995:56) Assim, a professora que senta-se junto às crianças para contar uma história está se dispondo a uma interação que vai muito além do plano verbal.

A criança que começa a balbuciar as primeiras palavras, quando ouve uma história, não dissocia o conteúdo linguístico da expressão vocal e corporal da pessoa que narra. O desafio de descobrir o sentido das palavras é pleno de prazer para as crianças, como bem sabemos. Parte desse prazer está em associar ludicamente o som das palavras à sua articulação oral – o sutil e complexo movimento dos lábios, da língua, da face. Poderíamos associar esse prazer ao êxtase que ocorre, segundo Lacan, quando o bebê se reconhece ao espelho e, ao ver-se pela primeira vez como um corpo inteiro, antecipa “a miragem” de seu poder futuro, quando será grande como os adultos a seu redor. Muitas vezes o olhar fascinado da criança pequena se fixa diretamente na boca de quem fala com ela, especialmente quando a pessoa “brinca de falar” com ela, através de canções, parlendas, trava-línguas ou histórias criadas para ela no calor do momento. A criança já está em plena jornada linguagem adentro, e possivelmente o que a fascina liga-se ao pressentimento de que em breve aquele domínio também será seu.

Do ponto-de-vista da voz, peculiaridades sutis distinguem a leitura da história e a narração sem o apoio do livro. Entre essas distinções não se encontra com certeza o status artístico, já que manifestações das duas formas podem aspirar a ele. Mas talvez a narração que vamos chamar de “livre”<sup>3</sup> possa abrir-se mais imediatamente enquanto espaço de pesquisa de possibilidades expressivas e interação lúdica, tanto para quem conta como para quem escuta. Isto, pela flexibilidade que lhe dá a maior independência

<sup>2</sup>Citação de memória de trecho da palestra de Dora Pastoriza Etchebarne, na Biblioteca Infantil Lucilia Minssen de Porto Alegre, em 1975.

<sup>3</sup> A denominação é problemática, já que nenhuma interação social é inteiramente livre de suas circunstâncias. Além disso, também a narração com o apoio do livro pode e deve ser “livre”, no sentido que usamos aqui, ou seja, aberta à experimentação, ao jogo, às surpresas da interação. Mas preferimos usá-la em vez de seguir o exemplo de Malba Tahan, que chama essa forma de “narração simples”, o que nos parece igualmente inadequado, além de desprovido da pertinente sugestão semântica à liberdade.

com relação a um texto escrito, e porque a criança pequena ainda está mais próxima da capacidade de falar expressivamente requerida pela narração do que da capacidade de ler. Como a natureza da performance lida é mais acessível, pode servir de estímulo mais imediato a sua própria ação narrativa.

Outra característica importante da narração livre reside em sua qualidade melódica, em função da ausência do suporte mnemônico que seria garantido pelo texto escrito. Quanto mais vezes contamos uma história – baseada ou não na literatura – mais sentimos que a segurança que vamos adquirindo quanto ao enredo vai imprimindo um padrão melódico e rítmico a nossa enunciação, de modo que aos poucos nos percebemos mais *cantando* do que *contando* a história, até o dia em que a sensação será a de que a história *canta-se* através de nós. A criação dessa espécie de partitura é recurso comum na poesia oral dos trovadores populares, que usam a cadência regular, as rimas e o fraseado melódico da fala para auxiliá-los a memorizar ou a improvisar o texto dentro de padrões culturalmente estabelecidos. Tudo isso pode ocorrer na leitura em voz alta, mas ocorre quase que necessariamente na narração livre.

Na narração de histórias esse processo de apropriação gradual nada tem de mecânico. No caso de quem pretenda contar oralmente um relato literário, não se trata de, a partir de uma técnica hermenêutica precisa, adivinhar e interpretar as intenções que estão por trás das palavras do escritor. Tais palavras e sintaxe são aquelas e não outras em razão da cultura a que pertence o autor, de sua intencionalidade consciente e motivações inconscientes, e também da corporeidade que lhe fez tornar matéria aquele texto, precisamente, e não outro. Se o estudo minucioso de um texto permite que agreguemos densidade e sentido à nossa versão oral, ele não dá conta, por si só, do caminho que teremos que percorrer até sentirmos que a história está como que encarnada em nós. E a melhor forma de fazê-lo é através da interação: no contar e recontar da história para as crianças, deixando emergir aos poucos nossa própria cultura, intencionalidade e motivação, através de nosso corpo, de nossa própria voz.

Por isso talvez tantos contadores de história sugiram que o texto não seja decorado, e sim apreendido “cena-por-cena”, imaginariamente. (Fox,1999; Grainger,1997) Essa relativa liberdade com relação ao texto abre espaços para a manifestação dos ritmos, dos tons e da respiração própria de quem narra. Abre espaço, em sentido amplo, para sua voz. Nesse lugar de ensaio entram também, e muito, as contribuições dos pequenos espectadores: a graça que acham em um estalar de língua leva a narradora a repeti-lo na próxima vez em que contar aquela história; a impaciência que demonstram num trecho excessivamente descritivo a leva a resumi-lo da vez seguinte. Nos espaços abertos pela ausência da fidelidade literal ao texto escrito, a professora-narradora tende a inserir sua autoria, que só se realiza pela presença das crianças que a assistem e em função do que a professora sabe ou intui do que elas são. Essa franca mediação entre o texto escrito e as crianças de carne-e-osso sopra vida à história, e ao fazê-lo infla também um espaço onde as crianças são convidadas a entrar.

## **2. b. A Presença.**

A narração oral de histórias é uma forma de arte que só existe plenamente no momento da performance<sup>4</sup>. Como a dança, o teatro e o canto, deixa apenas rastros incompletos de sua passagem nos suportes físicos que tentam guardá-la. Sua imprevisibilidade é a medida de sua vitalidade, pois só ocorre plenamente no encontro com o receptor. Uma boa metáfora para isso é o rouxinol do clássico conto de Andersen, cujo canto livre irritava tanto o maestro da corte, que este reclamava ao Imperador: “nunca se sabe, majestade, o que ele vai cantar!”, e por isto julgava-o

<sup>4</sup> Regina Machado tratou desse tema em profundidade em *Arte-Educação e o Conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de doutorado, USP, 1989.

inferior ao rouxinol mecânico capaz de repetir dezenas de vezes a mesma melodia. Isso não significa descuido formal, ao contrário: só o passeio atento pelas imagens da história e a pesquisa prévia dos recursos verbais e corporais mais adequados a sugerir-las às crianças pode gerar a tranquilidade necessária à partilha “conspirativa”. O que estou chamando de imprevisibilidade é o oposto da rigidez de uma narração presa apenas à forma superficial do texto.

Anos atrás assisti à palestra de uma especialista italiana em narração de histórias<sup>5</sup>. Era uma estudiosa de grande erudição, que precisou apagar o quadro várias vezes durante a primeira parte de sua fala, tantos eram os nomes e referências que citava. Ao final de uma hora, largou o giz e suspirou sorridente: “Tudo isso é muito importante” – apontou o quadro – “mas eu sou da linha jazzística de narração de histórias: preciso dizer que o mais importante de tudo é *o borbulhar* do nosso encontro!” – e fazia vibrar os dedos cheios de anéis. Lembro desse caso quando ouço professoras dizendo não “saber” contar histórias, embora se mostrem boas narradoras conversacionais minutos seguintes, na hora do cafezinho, ou mesmo em momentos de discussão em grupo em que se sintam mais à vontade. Afinal, algum nível de habilidade narrativa é patrimônio adquirido de todo usuário da linguagem, já que pertencemos à espécie chamada por alguns de *homo narrans*. É importante que essa habilidade tenha a oportunidade de ser exercitada pelas próprias professoras, em sua entrega confiante à proposta de contar histórias.

A história contada tem uma clara dimensão de jogo. Conhecemos racionalmente os motivos pelos quais estimulamos a brincadeira das crianças e brincamos nós mesmas com elas; durante a brincadeira, porém, o presente do sentimento lúdico predomina. A engenhosidade, a risada, os desafios físicos e cognitivos e a alegria de sua superação, a fruição da rede de relações políticas e afetivas com os parceiros de jogo - o valor de tudo isso independe da consciência que se tenha das aquisições a que nos levará e do saldo produtivo que disso restará. A essência da brincadeira opõe-se à lógica produtivista, mesmo nas situações em nossa sociedade em que parece ter sido por ela incorporada, em pacotes de lazer tão previsíveis como bandejas de fast-food. O mesmo se dá na narração de histórias.

A entrega à atividade começa pela atitude corporal, tanto da professora como dos alunos. Etchebarne (1991) sugere por exemplo que a narradora conte sempre sentada,<sup>6</sup> junto das crianças, que se “apequene” diante delas, deixando implícito que não está prestes a partir, e sim a ficar com elas:

“Ao sentar-se, [a narradora] dá aos ouvintes uma sensação de *entrega* (...) como se a partir daquele instante o relógio parasse, os problemas pessoais desaparecessem, o mundo exterior não mais existisse. Só a voz humana desenhando no ar o movimento quase ritual do conto, ao passe de mágica do “Era uma vez...”(...) Convém que os alunos saiam de seus bancos, para romper a estrutura escolar de rotina. É muito importante que estejam cômodos, felizes, livres de restrições, a fim de que se produza a *entrega* que estamos tacitamente lhes solicitando. (Etchebarne, 1991:121)

Um comentário bastante curioso sobre a atitude física do contador de histórias e o que ela representa na interação com a criança pequena foi escrito por Malba Tahan em seu livro sobre a narração de histórias na educação, um dos primeiros escritos no Brasil sobre o tema:

<sup>5</sup> Gioia Timpanelli, em palestra sobre a tradição oral italiana no C.G.Jung Center de Nova York, julho de 1989.

<sup>6</sup> Essa idéia não é consensual entre narradores de diferentes estilos.

A histórias *em roque-roque* são adequadas às crianças de até 2 anos ou 2 anos e meio. Já temos, porém, encontrado crianças com 5 anos que se interessam por esse gênero de histórias. A denominação de “histórias em roque-roque” tem a seguinte origem: há muitos anos, quando não havia cinema, nem rádio, a grande distração das crianças era ouvir histórias. Essas histórias eram em geral contadas pela paciente avozinha ou por uma velha ama. E tudo se passava assim na saudosa fazenda dos tempos antigos. A avozinha sentava-se na cadeira de balanço (ou na rede), punha o netinho no colo e começava a contar: - “Era uma vez um menino...” E enquanto ela contava, a cadeira (ou rede), a balançar, acompanhava o desenrolar da história: Roque-roque, roque-roque...”(Malba Tahan, 1957:8)

Para além de seu valor como documento romântico de uma outra era social e cultural, esse trecho fala de uma entrega ao encontro com a criança, que interessa a nosso argumento. Fala de mulheres de idade, já liberadas da correria do trabalho pesado e portanto com mais tempo para as crianças; fala de uma narração hipnótica, que se “desenrola” ao compasso repetido da rede ou da cadeira de balanço. A fala dessas mulheres é produzida num encontro íntimo com a criança, a partir da memória de cantigas e casos ouvidos, da experiência vivida, da invenção ou de tudo isso junto. Talvez essa avó e essa ama fossem analfabetas, talvez não, mas o fato é que os livros não faz parte da cena. O texto enunciado, de qualquer forma, é criado na hora para aquela criança - e para aquela mulher.

Faço neste parágrafo uma pequena digressão, tentando ir mais fundo no que quero dizer. A profundidade da relação entre crianças e idosos é tema nobre tanto na filosofia quanto na literatura. Entre as tantas coisas que os unem, como a marginalização e a dependência, poderíamos incluir a idéia de que ao velho já não interessa tanto “ensinar” numa perspectiva teleológica, querendo que a criança chegue a algum patamar superior de conhecimento ou adequação moral. Os avós dão conselhos aos netos, sim, diz Oliveira (1999) em seu belo trabalho sobre cultura e co-educação de gerações; mas tais conselhos são menos prescrições unívocas do que comunicações de experiências, no sentido dialógico que lhes dava Walter Benjamin: “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (Benjamin, 1987:200) O velho já pode olhar mais ceticamente os maneirismos sociais de seu tempo, até porque sente-se cada vez mais desobrigado deles. A sabedoria dos velhos vem da consciência da fugacidade do tempo e do conseqüente apreço pelo instante presente, lugar em que acabam se encontrando com as crianças.

Aqui retomamos nosso fio: o momento de contar histórias às crianças será tão mais rico quanto mais próximo desse “estado de presente” encontrar-se o adulto, tenha a idade que tiver.

### **2. c. A Imaginação**

O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois, como bem sabia a hábil Scherazade. Esse impulso aproxima conceitualmente a narrativa da imaginação, já que esta era desde Aristóteles entendida como um movimento psíquico ligado ao desejo, particularmente ao desejo de conhecimento.<sup>7</sup> A criança quer saber de tudo o que está envolvido na performance do adulto que lhe canta uma cantiga ou conta uma história: como dizer, como cantar, como produzir com palmas o som de uma cavalgada, como fazer o personagem roncar. E à medida que sua

<sup>7</sup> Em *Sobre a Alma*, livro III, 429a.

capacidade linguística vai se sofisticando, vai ficando curiosa para saber que surpresa lhe reserva o enredo: o que vai acontecer com a galinha ruiva, com o gato-que-pulava-em sapato, com a menina-bonita-do-laço-de-fita. Escutar uma história “envolve ir à frente da história, antecipando a ação, fazendo conexões e produzindo sentidos.” (Grainger, 1997:41)

Quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo, buscamos destacar também a necessidade de que seja ao mesmo tempo exercitada a capacidade de evocar imagens na ausência das figuras, a partir apenas das palavras. Dizia Italo Calvino, em suas propostas “para o próximo milênio”, que no atual “dilúvio de imagens pré-fabricadas”,

estamos correndo o perigo de perder uma capacidade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens. (Calvino, 1990:107-8)

Não é o caso aqui de discutirmos se o risco que preocupava Calvino se justifica ou não, mas de valorizarmos, com ele, a criação imaginária presente na leitura do signo linguístico. Brincadeiras do tipo “de que cor era o passarinho da história” ilustram a diversidade das imagens suscitadas pelas palavras à mente das crianças: cada criança, claro, vê um passarinho diferente.

A importância da imagem particular e subjetiva criada pela criança já seria uma razão forte para que perdêssemos o receio de contar histórias “de cabeça”, para que afastássemos o medo de não conseguirmos manter a atenção das crianças se não lhes mostrarmos as figuras dos livros. Se nosso olhar não estiver preso às páginas, tenderá a se voltar com mais intensidade para as crianças, e teremos talvez mais facilidade em incorporar os movimentos e reações delas a nossa performance. Tão envolventes quanto as ilustrações podem ser os recursos expressivos que formos desenvolvendo: um estalar de dedos, uma pausa inesperada, um arregalar de olhos, um toc-toc-toc com o nó dos dedos na madeira da parede. Tão atraente quanto as figuras do livro pode ser a linguagem que usarmos: a sonoridade das palavras, os estribilhos, as rimas e repetições, o uso de diferentes vozes ou sotaques para os personagens. Mesmo as palavras cujo sentido a criança desconhece – e talvez especialmente elas – podem ter uma qualidade material que chamaríamos de figurativa, no sentido de que fala Jean (1990): “Para a criança, muitas vezes as palavras são coisas e signos sem transparência que provocam sem limite todo o imaginário, como uma pedra jogada à água que desenha círculos.” (idem:25)

Shedlock chega a chamar atenção para o perigo da hiper-ilustração, em texto escrito bem antes do “dilúvio de imagens pré-fabricadas”:

Depois de longa experiência, e depois de considerar o efeito produzido nas crianças quando lhes são mostradas figuras durante a narração, cheguei à conclusão de que o apelo ao olho e ao ouvido ao mesmo tempo tem valor duvidoso, causa em geral distração: a concentração em um canal de comunicação atrai e mantém mais completamente a atenção. Tive minha teoria confirmada quando narrei para um público de pessoas cegas pela primeira vez, e notei a intensidade de sua atenção, e como isso lhes parecia mais simples por não serem distraídos pelas visões a seu redor. (Shedlock, (1915)1951:15)

É claro que essa questão se apresenta hoje muito mais complexa, dadas as teorias sobre recepção das mídias audiovisuais que nos ensinam o quanto o próprio processo de percepção e conhecimento se transforma com as mudanças nas tecnologias e na cultura de modo geral. Mas Shedlock não está sozinha: “ Sem dúvida a palavra cresce para dentro, quando os olhos não vêem” (Etchebarne, 1991:13). E ainda: “escutar um contador de histórias envolve interpretação e a criação de novas imagens no olho da mente, a partir de velhas concepções e visualizações.(Grainger, 1997:41)

Outra idéia que pode nos ajudar a compreender as diferenças entre ler uma história em voz alta e contá-la livremente é a observação de Zumthor de que quando alguém canta ou recita, seja um texto improvisado ou decorado, “sua voz, por si só, lhe confere autoridade”. Se, ao contrário, o intérprete lê num livro o que os outros escutam, “ a autoridade provém do livro como tal, objeto visualmente percebido como no centro do espetáculo performático” (Zumthor, 1993:19) Para a criança que ainda não lê, também é enriquecedora a experiência de localizar a autoridade da narrativa naquele Outro significativo para ela – a professora, os colegas – e sentir-se exercitando a própria autoridade de detentor de uma história para contar; ou seja, exercitando sua autoria. Há todo um referencial teórico conhecido e acessível respaldando a grande importância de se ler em voz alta para crianças a fim de estimular nelas a leitura. O que procuramos destacar aqui é que a troca narrativa com crianças pequenas tem muitas outras dimensões, além do estímulo à leitura, e provavelmente todas elas – ao enriquecerem a linguagem e a imaginação - acabam também favorecendo o amor aos livros.

### **3. A produção narrativa da criança**

As crianças começam a desenvolver sua competência narrativa praticamente desde o berço, já que entre os 18 e os 20 meses de idade são em geral capazes de recontar o passado, organizando eventos em ordem cronológica.(Fivush, 1991) A competência para acompanhar uma narrativa surja “já na época do primeiro balbúcio estruturado da criança”(Applebee, 1980:35) E Stern (1989:35) observa que "um sentido narrativo do eu" emerge em torno dos dois anos de idade, levando a criança a reorganizar a experiência subjetiva que tem dela mesma e de sua relação com os outros. Os conflitos com os quais a criança se depara vão sendo elaborados em termos dos padrões de resolução de enredo que a criança aprende com a cultura (Maranda e Maranda apud Sutton-Smith, 1981:20). Desse modo, a narrativa é um meio pelo qual as crianças “adquirem a voz de sua cultura” (Invernizzi e Abouzeid, 1995:1)

A competência narrativa - cuja aquisição envolve enorme complexidade, como demonstra a psicolinguística<sup>8</sup> - é desenvolvida através da relação com os adultos, e na interação social de modo geral. Os relatos de experiência pessoal são considerados um importante espaço de construção social do eu. Na “participação regular em práticas narrativas organizadas culturalmente nas quais são contadas experiências pessoais" as crianças "desenvolvem meios de expressar e entender quem elas são"(Miller, 1990:295). É também aí que as crianças aprendem a atribuir cronicidade às narrativas, a falar sobre o passado, e mesmo a pensar sobre o passado (Sutton-Smith, op.cit.:8). Além de todos esses importantes efeitos, o acesso a histórias pessoais narradas por adultos tem um papel intimamente ligado à imaginação; uma romancista disse certa vez que seu sentido dramático - a noção de que tudo acontece em cenas - surgiu dos relatos de experiência pessoal entreouvados quando era criança (Dyson e Genishi, 1994) Os temas das histórias são em geral os mesmos temas presentes nas brincadeiras e nos desenhos produzidos

<sup>8</sup>A produção teórica da linguística em torno do desenvolvimento da competência narrativa nas crianças é muito grande. Boas introduções constam de Toolan(1988) , Bamberg (*The Acquisition of Narratives: Learning to use Language*, Mouton de Gruyter, Berlim, Nova York e Amsterdam, 1987) e Perroni (1992).

pelas crianças a cada período, observa Sutton-Smith, mas "é improvável que as crianças contassem histórias sem o exemplo dos que a rodeiam."(op.cit:131) E o grau de encorajamento e atenção dados pelos adultos à narração das crianças depende de variáveis culturais, já que embora a narrativa seja uma atividade cultural universal, os tipos de histórias e conteúdos que se costuma contar variam de uma cultura para outra, e dentro de uma mesma sociedade.<sup>9</sup> Uma pesquisa feita recentemente na América do Norte com crianças de pré-escola sistematizou as seguintes orientações para os adultos interessados em estimular o desenvolvimento narrativo infantil: escutar atentamente; reagir de forma consistente; colaborar (com perguntas e sugestões); favorecer o contato da criança com múltiplas vozes e gêneros narrativos e encorajá-las a usá-los; e permitir que sejam contadas histórias sobre os temas relevantes para as crianças, ainda que possam ser considerados inadequados pelo adulto (Engel, 1999).

Outro importante espaço de prática narrativa são os grupos de crianças, em que são contados relatos de experiência, piadas, brincadeiras. Nos grupos infantis, escreve Perroti (1990) existe "uma cultura própria, viva, transmitida boca-a-boca", que reelabora segundo suas necessidades os elementos da cultura organizada pelos adultos.<sup>10</sup> A narração é um dos meios pelos quais essa recriação se dá, já que introduz no grupo temas e gêneros aprendidos com os adultos, porém filtrados pela perspectiva subjetiva das crianças, ou seja, em permanente processo de reimaginação. Como diz Jobim e Souza (1994:148), "a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo".

Uma contribuição iluminadora para esta discussão é o estudo linguístico do desenvolvimento narrativo realizado por Perroni (1992), baseado numa ampla pesquisa com pressupostos sócio-interacionistas, em que fica claro o caráter dialógico da constituição da criança como narradora. A autora gravou em áudio-cassete a fala de duas meninas pertencentes a famílias de classe média de Campinas (SP), uma vez por semana, por um período de três anos, dos 2 aos 5 anos de idade das crianças. As sessões de coleta duravam 30 minutos, enquanto as meninas brincavam com a mãe ou com a pesquisadora, tomavam banho e faziam refeições. Da análise do material transcrito, a autora concluiu que "a estrutura narrativa a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses independentes."(Perroni, op.cit: 232-3)

Ainda no contexto dessa mesma pesquisa: quando as crianças tinham entre os 2 e os 3 anos de idade, ocorreu com frequência o que a autora chamou de "jogo de contar", em que elas dependiam inteiramente da interlocução com o Outro para construir seus relatos: a mãe fazia perguntas, sugeria, e a criança ia reagindo verbalmente, em seus "primeiros passos para a construção de narrativas." Após os 3 anos, as crianças começavam a recortar trechos estratégicos de histórias contadas pelos adultos, num discurso caracterizado pela *colagem* e muitas vezes por "um amálgama de dois tipos de narrativa com as quais a criança convive: o relato de experiência pessoal e a estória de ficção". (idem:15). A partir dos 4 anos, as meninas adquiriram autonomia na criação das narrativas, mostrando compreender seus próprios papéis e o do Outro na interação.

As pesquisas citadas acima fundamentam a idéia de que nunca é cedo demais para começar a contar histórias para crianças. Nesse último caso, a aquisição da

<sup>9</sup>Cf. Ruth A. Berman em "Narrative Competence and Storytelling Performance: How Children Tell Stories in Different Contexts", em *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), Lawrence Erlbaum Associates, p.301, 1995.

<sup>10</sup>O autor refere-se aos grupos de crianças estudados por Florestan Fernandes nos anos 1940 em São Paulo.

capacidade de narrar não se deu apenas através da conversa com os adultos, pois estes também contavam histórias regularmente para as crianças. A importância disso está em que, como diz Engel (op.cit.:207), “quanto mais rico for o repertório de gêneros e o vocabulário narrativo da criança, mais competente e poderosa ela será na reflexão sobre suas experiências e em sua comunicação aos outros”.

Concluimos esta reflexão sublinhando o caráter dialógico da gênese do discurso narrativo nas crianças: é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

APPLEBEE, Arthur: *The Child's Concept of Story*. University of Chicago Press, 1989.

BAKHTIN, M (Volochinov): *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1990.

-----: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter: “O Narrador”. In: *Obras Escolhidas I*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

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

CALVINO, Italo: *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CHUKOVSKY, Kornei: *From Two to Five*. Los Angeles, University of California Press, 1968.

DYSON, Anne H. e GENISHI, Celia, (orgs): *The Need for Story: cultural diversity in classroom and community*. Nova York, Teachers College-Columbia University, 1994.

ENGEL, Susan: *The Stories Children Tell: making sense of the narratives of childhood*. Nova York, W.H. Freeman, 1999.

ETCHEBARNE, Dora Pastoriza de: *El Arte de Narrar: um ofício olvidado*. Buenos Aires, Guadalupe, 1991.

FOX, Geoff e GIRARDELLO, Gilka: “A Narração de Histórias na Sala de Aula”, em *Teatro-Educação- Comunidade* (org. Beatriz Cabral e John Sommers). Florianópolis, UFSC/Capes/Conselho Britânico, 1999.

GRAINGER, Theresa: *Traditional Storytelling in the primary classroom*. Warwickshire, Scholastic, 1997.

INVERNIZZI, Marcia A. Invernizzi e ABOUZEID. Mary: "One Story Map Does Not Fit All: A Cross-Cultural Analysis of Children's Written Story Retellings", em *Journal of Narrative and Life History*, 5(1), Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange: *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papirus, 1994.

MALBA TAHAN: *A Arte de Ler e Contar Histórias*. Rio de Janeiro, Conquista, 1957.

MacINTYRE, Alasdair: *After Virtue: a study in moral theory*. Indiana, University of Notre Dame, 1981.

MENESES, Adélia Bezerra de: *Do Poder da Palavra: ensaios de literatura e psicanálise*. São Paulo, Duas Cidades, 1993.

MILLER, Peggy e MEHLER, Robert: "The Power of Personal Storytelling in Families and Kindergartens", em *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community* (orgs: Anne Haas Dyson e Celia Genishi). Nova York, Teachers College - Columbia University, 1994.

OLIVEIRA, Paulo Salles: *Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo, Hucitec-Fapesp, 1999.

PERRONI, Maria Cecília: *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

PERROTTI, Edmir: "A Criança e a Produção Cultural", em *A Produção Cultural para a Criança* (org: Regina Zilberman). Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

SUTTON-SMITH, Brian: *The Folkstories of Children*. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1981.

STERN, Daniel: "Crib Monologues from a Psychoanalytic Perspective". In: K. Nelson (org.): *Narratives from the Crib*. Cambridge, Harvard University Press, 1989.

VIGOTSKI, L.S.: *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

ZUMTHOR, Paul: *A Letra e a Voz*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.