

# NARRATIVAS DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da\* – UNESC

GE-01: Educação e Arte

## Resumo

Este artigo é oriundo de uma dissertação de mestrado que teve como alvo refletir sobre a contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento da criança. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa com estratégias propostas pelos *espaços de narrativa*, cuja base teórica contempla autores que entendem a linguagem como essencial na constituição dos sujeitos e a criança como ator social que produz cultura. Este estudo procede a uma discussão das possibilidades desencadeadas pela literatura, enquanto canal de experiência estética e poética, na formação do leitor/autor a partir do diálogo estabelecido com 21 crianças da primeira série do Ensino Fundamental. Neste diálogo, além de registrar e analisar as narrativas feitas por elas, buscou-se uma forma *outra* de pensar tanto a criança como protagonista do processo da sua aprendizagem, quanto o papel da literatura na escola, como linguagem viva, dinâmica e mobilizadora de saberes e de sujeitos.

**Palavras-chave:** Literatura, autoria e pesquisa com crianças.

## 1- INTRODUÇÃO

Neste artigo apresento parte das reflexões resultantes da pesquisa de mestrado que desenvolvi, com o intuito de perceber as possibilidades desencadeadas pela literatura<sup>1</sup> no processo de alfabetização e letramento<sup>2</sup>. O diálogo com os sujeitos participantes<sup>3</sup> originou algumas categorias de análise, entre as quais está *a narrativa de histórias*. O enfoque dessa categoria mostrou-se relevante para se pensar como a linguagem literária pode atuar na aprendizagem, considerando os significados que o sujeito atribui a essa forma de saber.

---

\* Texto originário da pesquisa de Mestrado em Educação, PPGE - UNESC, realizada sob a orientação do Professor Celdon Fritzen, Doutor em História e Teoria Literária. A pesquisa foi realizada com crianças a partir das estratégias metodológicas dos espaços de narrativa, cuja expressão é cunhada no Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética, GEDEST, na UNESC, do qual faço parte.

<sup>1</sup> Em relação a literatura não focalizei o tênue limite existente entre os gêneros adulto e infantil, mas abordei-a como um elemento significativo da aprendizagem que se inicia muito antes da criança entrar na escola.

<sup>2</sup> Os termos alfabetização e letramento (complementares e indissociáveis) aparecem juntos em todos os momentos da pesquisa, pois embora cada termo possua sua especificidade o entendimento que busco fortalecer é de que não é possível alfabetizar sem objetivar o letramento ou vice-versa.

<sup>3</sup> Participaram da pesquisa de campo, 21 crianças, alunas da primeira série do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Irmã Edvigés, situada no município de Criciúma, em Santa Catarina.

Proponho problematizar, neste artigo, com a experiência realizada e a interlocução com autores que vêm tratando desse assunto, as seguintes questões: Como a criança interage com a literatura? Quais os papéis que o sujeito-criança experimenta ao re-contar uma história? E, como emerge a questão da autoria?

A pesquisa teve caráter qualitativo e foi realizada a partir de estratégias metodológicas propostas pelos *espaços de narrativa*<sup>4</sup>. Inicialmente, explicito de modo sucinto o teor teórico que embasa tal proposta. Na seqüência, relato a experiência em campo<sup>5</sup> dos encontros marcados e planejados com os sujeitos participantes, nos quais lemos, contamos e ouvimos algumas histórias. O que apresento nesse artigo é resultante do diálogo entre as crianças e a literatura que, enquanto pesquisadora, pude capturar e teorizar. Portanto, as narrativas constituíram-se matéria prima da reflexão e recuperam fatores importantes que dizem respeito à linguagem literária e a sua contribuição na formação de saberes e de sujeitos. Ao compartilhar o repertório, mais do que exercitar o pensar e o sentir, as crianças foram revelando formas contemporâneas de enxergar o mundo e de atribuir significações.

## **2 - OS ESPAÇOS DE NARRATIVA COMO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

A carência de uma bibliografia específica para conduzir pesquisas com crianças no início da década de 1990, motivou Leite (2006) e outros pesquisadores a constituir um grupo de estudos para tratar dessa questão. A autora explica que na sua trajetória como pesquisadora as questões acerca da especificidade da pesquisa com criança a acompanham permanentemente, e que:

a leitura crítica de uma bibliografia que começa aos poucos a despontar na área e a companhia lado a lado de autores como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vygostsky fez com que construíssemos, de alguma forma, no grupo de pesquisa, estratégias teórico-metodológicas de investigação – estratégias nas quais as crianças pudessem participar de tal forma que se constituíssem não como objeto de estudo, mas como sujeitos co-participantes destes estudos. A estes encontros pesquisador-criança chamamos *espaços de narrativa* (p.3)

Leite assegura que os chamados “*espaços de narrativa* não são estratégias isoladas e criadas por nós num momento de *surto-criativo*... elas vão se constituindo e se consubstanciando no seu caminhar” (2006, p.3), exigindo do pesquisador uma

---

<sup>4</sup> Essa é uma expressão cunhada no Grupo de Pesquisa, do qual faço parte, de onde se originou a denominação e por isso ela sempre aparece em itálico neste texto.

<sup>5</sup> Os encontros ocorreram fora do ambiente e do horário de aula.

atenção ao processo em si e a busca de diferentes estratégias de intervenção para estabelecer uma relação fecunda de aprendizagem para o grupo. Essas estratégias de atuação são pensadas “sempre em conjunto e a partir de nossa própria experiência aliada à experiência de pesquisadores outros que nos precederam ou que conosco lutam na busca de um espaço de troca com as crianças sujeitos de suas pesquisas” (idem). É uma metodologia que embora utilize alguns princípios que constituem a pesquisa etnográfica no sentido de estar junto ao grupo pesquisado e posicionar-se tentando analisar o fato pelo olhar de quem o vivencia, atribui uma diferença fundamental ao papel do pesquisador que, nesse caso, exerce uma função provocativa das reflexões.

Incorporando os *espaços de narrativa*, nessa pesquisa, fez-se uso de instrumentos como o gravador e a filmadora no processo de captação e registro das falas e ações das crianças. Utilizou-se também um diário de campo, uma espécie de caderneta onde se registram as observações e se descrevem rigorosamente os acontecimentos evitando adjetivações desnecessárias. A coleta dos dados por meio de filmagens, gravações e fotografias, além da finalidade de capturar e registrar os encontros tem ainda a possibilidade de *devolutiva*<sup>6</sup> para que crianças e pesquisadores se vejam e reflitam sobre suas falas e ações, o que caracteriza parte do caráter formador da pesquisa e ainda tira o sujeito do anonimato.

Nessa proposta, a criança assume um papel ativo de participante proponente, intervencionista e provocador. Pois, buscando ser aceita, a criança está geralmente pronta a participar, disposta a dar sua contribuição. As crianças demonstraram muito interesse pela pesquisa, até porque “muitas delas estão acostumadas a questionar, investigar e aceitar resultados inesperados, mudar de idéia, e assumir que seus conhecimentos são incompletos e provisórios” (ALDERSON, 2005, p. 426), enquanto um grande número de adultos (pesquisadores ou não) busca o caminho mais confortável, no sentido da confirmação de hipóteses pré-elaboradas, evitando as incertezas.

Essa metodologia mostrou-se como um caminho possível para esta pesquisa, em primeiro lugar, pela especificidade do diálogo com a criança, mas também por configurar-se como um procedimento flexível e aberto. Essa flexibilidade permite

---

<sup>6</sup> A *devolutiva* é o momento em que trazemos novamente os textos, falas e outras produções do campo de pesquisa para que os sujeitos possam analisar, re-organizar, confirmar ou não a autorização concedida. Também expressão cunhada no Grupo de Pesquisa que participo.

que a abordagem do problema se efetive por diferentes instrumentos, de forma direta ou indireta e por meio de uma conversa quase informal busca-se “escavar” o problema nas suas significações mais profundas. Um procedimento que se fundamenta na escuta sensível, reconhecendo o papel do outro no processo de constituição dos sujeitos.

### **3 - A NARRAÇÃO E CO-AUTORIA NA INTERAÇÃO COM A LITERATURA**

Essa categoria de análise tomou forma a partir de um pedido insistente dos sujeitos que participaram da pesquisa: *quero contar uma história*. Antes de ir a campo (como pretendia ler/contar histórias) eu estava preocupada com a seleção adequada de obras literárias que pudessem agradar os meus parceiros de estudo, mas percebi logo no primeiro encontro que, mais do que ouvir ou ler histórias, as crianças queriam partilhar o seu repertório, insistindo num espaço/tempo para contar o que chamavam de “suas” histórias. As narrativas das crianças foram revisadas (*com e por* elas) e registradas na íntegra, observando o propósito de, em primeiro lugar, acolher a fala da criança e a partir dela esboçar as considerações que se mostrassem relevantes no decorrer da pesquisa.

Da experiência de contação de histórias *para e pelas* crianças alguns aspectos podem ser apreendidos, entre os quais posso destacar a manifestação do desejo que as crianças têm de serem ouvidas que é “denunciado” pelo pedido insistente de tempo/espaço para contar uma história. Acredito que essa avidez por poder falar tenha relação tanto com os espaços institucionais em que elas estão inseridas, desde muito pequenas, como também com as formas que nós (adultos) tratamos/vemos as crianças no cotidiano desses espaços, e que estão vinculadas, evidentemente, a uma concepção de infância.

Outro ponto que merece ser observado com maior atenção é o ato de narrar. O que podem revelar esses textos oralizados de forma não planejada? Estariam, as crianças, experimentando formas de assumir a co-autoria das histórias ao fazer ou ouvir as narrativas no grupo? Percebi que as crianças contavam as histórias como “suas” e mais do que isso, várias crianças contavam a “mesma” história de forma inaugural e o grupo ouvia com a mesma disposição: como se ouvisse aquela narrativa pela vez primeira.

Re-faço, com Jobim e Souza (2006), uma pergunta simples, mas que pode ter uma infinidade de respostas: Por que contamos histórias? Como estas histórias abarrotadas de significação potencializariam o processo de alfabetização com

letramento? Penso que a linguagem literária pode ser, segundo Pereira (2007, p.32), comparada ao jogo se considerada como atividade lúdica, realizada em estado de liberdade que, inventa seu caminho e seu sentido. Além disso, a leitura/contação de histórias *para* e *pelos* crianças faz com que elas vão adentrando na imaginação e na palavra do outro, tomando iniciativas e re-criando aquilo, que aos seus olhos, expressa beleza e significação.

### 3.1 - O ato de narrar: uma conquista de espaço, autoria e autonomia

A leitura da obra de Juarez Machado, *Ida e volta*, foi a porta de entrada que encontrei para me aproximar das crianças, uma vez que não havíamos conversado ainda sobre as preferências do grupo. Então com base em experiências anteriores de contação de histórias, optei por levar esse livro, que não possui texto escrito: uma história contada por meio das imagens. Os acontecimentos vão se seguindo sem que o autor aponte quem é o personagem, fator que encanta as crianças (e adultos) porque permite múltiplas interpretações. Segundo Azevedo (2005, p.46), um livro-imagem trabalha “com uma linguagem cheia de possibilidades”. Enquanto eu folheava as páginas do livro, as crianças mantinham os olhos atentos aos detalhes e faziam comentários diferentes sobre a ilustração e a seqüência dos fatos. Elas compunham a narrativa com vozes múltiplas.

Logo no primeiro encontro perguntei se alguém queria contar uma história, fiquei surpresa ao perceber que esse era o desejo da grande maioria, e que em cada encontro um pedido se repetia: “hoje, deixa eu contar uma história?” (VITOR<sup>7</sup>), “Eu também quero contar uma história”(JOSUÉ<sup>8</sup>), “Eu Também” (PAMELA<sup>9</sup>) e como outras crianças solicitavam, optei por deixar que cada uma conquistasse o espaço e a atenção do grupo para falar ao invés de sugerir uma ordem a elas. O Vitor e o Josué foram os primeiros a contar história. O Vitor apresenta *João e o pé de feijão*, um dos contos de Hans Christian Andersen que embora se desenrole no mundo fantástico da imaginação, tem a preocupação de mostrar o problema da miséria. Para esse conto, o menino elabora a seguinte versão:

---

<sup>7</sup> Vitor Carlos Colombo. Os nomes das crianças aparecem completos no texto em função de três motivos: a sua permissão. O fato de que suas falas e/ou histórias uma vez tornadas públicas não implicariam em risco de qualquer natureza para as crianças; e como uma forma objetiva do reconhecimento da autoria. Sobre isso ver: KRAMER, 2002.

<sup>8</sup> Josué Medeiros Albano.

<sup>9</sup> Pâmela Henrique Locks.

**É o João e o pé de feijão.** Eles estavam sem comida. Na casa só tinha goteira. Na barraca que o João morava só tinha água. Só tinha aranha. Eles não tinham nada, só tinham a vaca. O João caminhou e encontrou um grande homem e perguntou: O senhor quer comprar essa vaca? O senhor quer trocar essa vaca por um saco cheio de feijão mágico? O homem respondeu: eu troco essa vaca por um pé de feijão mágico! O João ganhou o pé de feijão, levou pra mãe que viu o pé de feijão. O João plantou o pé de feijão que cresceu e subiu até lá no céu. O João passou pela porta e viu o gigante. O gigante falou bem assim: que cheiro de criança! Aí ele viu que era o Joãozinho. O Joãozinho ficou atrás dos copos e o gigante não sabia mais o que fazer, daí o Joãozinho nunca mais ficou sem comida porque pegou o pato e todos os ovos para ele e sua mãe. (VITOR).

Ao perceber que o Josué iria contar a “mesma” história do Vitor fiz o seguinte comentário: “essa história nós já conhecemos”. Foi uma fala insensível da qual as crianças não tomaram conhecimento prosseguindo a narrativa. Esse modo de agir das crianças tem a ver com a perspectiva inaugural de elas fazerem “de novo” a mesma coisa, é muito apropriada para a literatura, pois “contar histórias sempre foi à arte de contá-las de novo” (BENJAMIN, 1994, p.205). Sem se importar com o fato de acabar de ouvir a história do *João e o pé de feijão*, o Josué<sup>10</sup> conta a “mesma” história.

Tanto Vitor, quanto Josué re-contam *João e o pé de feijão*, apontando outras versões à narrativa. Os elementos evidenciados pelo Vitor estão mais voltados à descrição da casa do João, sinalizando a situação econômica da família. Em relação à venda da vaca ele coloca o menino como quem propõe a venda e não o contrário, invertendo os papéis dos personagens e desmontando a história que gira em torno do fato do Joãozinho ser enganado ao trocar uma vaca por algumas sementes de feijão. Josué também destaca a questão da miséria, afirmando que a família não tinha comida. Conta que o Joãozinho ganhou um feijão mágico que também não foi trocado pela vacinha, o único bem da família. Um dos pertences do gigante pelo qual o João se interessa é o sapato na versão contada pelo menino Josué, que é contestada pelo Juliano<sup>11</sup>: “O Joãozinho? Mas ele é bem grande como é que o Joãozinho vai usar o sapato do gigante? Ele tropeça?”. Josué garante, “Ele usa a *coisa* mágica...”. A narrativa de Josué teve colaborações relevantes: a interferência de Juliano como interlocutor atento e crítico que participa da composição do texto, questionando suas falas e sugerindo outras e a de Thiago<sup>12</sup> que contesta a versão dos colegas enquanto espera um momento oportuno para assumir o discurso.

<sup>10</sup> A narrativa do Josué está (na íntegra) na dissertação.

<sup>11</sup> Juliano Bittencourt Oenning.

<sup>12</sup> Thiago Monteiro dos Santos.

A importância da voz do outro pode ser entendida na atitude do Thiago que queria contar a história do *João e o pé de feijão*, pois em sua opinião, tanto Vitor quanto Josué teriam contado “tudo errado”. Ele ouviu as narrativas dos colegas mostrando-se inconformado pelas versões apresentadas. Faz uma análise atenta e minuciosa em cada versão que ouve, aguardando a oportunidade de tornar-se o narrador com o firme propósito de manter-se o mais fiel possível da versão da história que ele conhecia. Thiago<sup>13</sup> faz sua narrativa de maneira ininterrupta e no momento em que surgem idéias diferentes, ele as coloca de lado, deliberadamente, mas, acaba incluindo outros elementos.

O menino faz sua narrativa sem interrupção. É uma história relativamente longa, mas ele não apenas consegue narrá-la de uma só vez, como tem a atenção do seu público apesar da história estar sendo contada pela terceira vez. As crianças intuem que é “outra” história e uma experiência única. É possível perceber que as narrativas das crianças carregam no seu percurso muito mais do que um enredo ficcional. Elas trazem elementos da experiência da criança em constante diálogo com a obra. Isso não acontece apenas com a linguagem literária, evidentemente. Mas, em igual proporção nas relações que as crianças estabelecem com um mundo de coisas, e, nessa ação, segundo Benjamim (2002, p.58), elas estão “menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais”. O conto maravilhoso é um produto de resíduos do qual a criança se apropria e, segundo o autor:

talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo.

Re-narrando a história os meninos agregam diferentes elementos ao texto, invertem a ordem, estabelecem relações múltiplas e, dessa forma, indicam que a linguagem literária pode libertar o sujeito do caminho único, da certeza inquestionável, e talvez por esse mesmo motivo “pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos: vivendo o desafio de interpretar vazios, ambigüidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer e falar” (GOULART, 2007, p.64). Além disso, quando

---

<sup>13</sup> A versão narrada por Thiago está (na íntegra) na dissertação.

se trata de possibilitar a leitura e contação de histórias *para e pelas* crianças no âmbito da sala de aula, Zaccur (2001, p.48) nos assegura que:

penetrando no mundo habitado pela palavra do outro, as crianças tomam a iniciativa de pedir, tomar e recriar o que lhes parece belo e necessário a vida. Em pouco tempo a criança passa de ouvinte à contadora de história. Ao narrar costuma se valer dos recursos expressivos que apreciou e dos quais se apropriou: a entoação, o gesto, o colorido da fala sublinhando as passagens, chega mesmo a usar de recursos mais sutis, como a aliteração diante do público ampliado [...].

As características que a autora menciona são facilmente identificáveis no percurso narrativo das crianças, mas além dessas características podemos encontrar outros elementos agregados ao enredo. Mariany nos contou a história do *Chapeuzinho Vermelho*. Sua narração, da mesma forma que as histórias contadas pelos meninos, está repleta de dados apontados por ela, revelando formas de co-autoria. Assinalo esse como um dos aspectos de maior relevância que, por sua vez, podem apontar um viés ainda não pensado numa obra produzida e reconstituída inúmeras vezes. Possuímos uma visão romantizada da capacidade criativa e costumamos entendê-la como “um momento mágico, reservado a alguns especialmente tocados pela arte e agraciados com a genialidade” (BARON, 2001, p.58), quando na verdade o ato criador se constitui a partir dos elementos presentes em nossas experiências em diálogo com o outro. É um processo em construção que pode e deve começar na primeira série do Ensino Fundamental, ou antes. Por que não?

Uma das minhas expectativas em relação à narração das histórias pelas crianças foi de que elas contariam histórias inéditas, logo nas primeiras experiências, mas contrariando minha espera, nenhuma das crianças quis *inventar* algo novo, todas as narrativas feitas por elas são bastante conhecidas, *João e o pé de feijão*, *Chapeuzinho vermelho*, *Os três porquinhos*, *O leão e o ratinho* e outras. São contos que fazem parte do nosso acervo cultural e que foram e serão re-contados por várias gerações. Possivelmente, continuarão dialogando com diferentes crianças em outros tempos e contextos. Mas foi a forma com que as crianças narraram “suas” histórias, mostrando a novidade no percurso do conhecido que me convenceu de que não é necessário criar algo novo, totalmente inaugural, para exercitar a autoria, a criatividade e a imaginação. Pelos caminhos das muitas histórias já criadas e inúmeras vezes re-contadas, existem muitos espaços vazios para serem preenchidos. O jeito com que cada sujeito se apropria desse objeto e atribui significação é que conta. Nessa perspectiva, perguntar-se-ia: quais idéias, pensamentos ou dúvidas desprendem-se de uma história quando dela me



aproximo? Estaríamos nós [os adultos] dispostos a ouvir uma, duas, ou muitas vezes a “mesma” história? O que nos ensinam as crianças com este gesto?

Problematizando o conceito de autoria, não como algo que surge por “inspiração” para uns poucos privilegiados, mas como produto de um processo rico de interações com a linguagem, trago *Chapeuzinho Vermelho*, sob a interpretação de Mariany:

**A Chapeuzinho Vermelho** ajudou a mamãe fazer um bolo bem gostoso. Ela colocou a cobertura de chocolate dentro de um pacote e espremeu, espremeu e foi enfeitando o bolo. Depois a mamãe botou numa cestinha e disse assim: Vai filhinha, não pare pra conversar com seus amiguinhos em lugar estranho, não vá pela floresta. Daí ela foi. No caminho tinha uma Bambi que estava chorando porque era o aniversário da mãe e ela não tinha nada pra dar pra ela. Daí ela deu uma flor para Bambi dar à sua mãe. Depois, saiu um passarinho que estava com a asinha machucada, porque derrubaram ele. Então a Chapeuzinho Vermelho colocou geléia na asa do passarinho. Ela chegou na casa da vovó, bateu assim: pã pã pã, pã! O lobo disse assim: Quem é? Daí ela respondeu: Sou eu Chapeuzinho Vermelho! Daí o lobo disse assim: é só puxar a tranca. Ela puxou a tranca, entrou e falou, ela disse assim: Oi vovozinha! Daí ela foi lá e quis abrir uma outra porta para pegar açúcar e fazer café para a vovozinha que falou assim: Não mexa! Depois ela disse assim: Vovó porque esses braços tão grandes? Pra mexer no teu lindo rostinho! Depois ela disse assim: Pra que essa boca tão grande? Pra te comer melhor! E saiu correndo. Daqui a pouco ela estava se balançando e o balanço deu bem na cara do lobo. O lobo não morreu, apareceu um monte de passarinhos. Aí o caçador pegou o lobo e matou, saiu muito sangue e os passarinhos voaram e foram embora (MARIANY).

Essa foi a versão da menina para *Chapeuzinho Vermelho*. Ela conhece a história e ao contá-la insere, como foi mencionado, elementos da própria experiência em diálogo com o enredo. Na narrativa da menina encontramos alguém “muito pobre” que não tem nada para dar para a mãe que está de aniversário, um pássaro de asa machucada que requer cuidados, uma menina-personagem que sabe fazer café, braços grandes no lobo que servem “para mexer no seu lindo rostinho”, o lobo atropelado pelo balanço, entre outros. Mariany se coloca como personagem e ao mesmo tempo como co-autora da história, ela produz um texto paralelo, significativo para as suas experiências, no qual está re-afirmando valores e construindo significados em relação ao mundo que a cerca.

Nós somos ao mesmo tempo, personagens e criadores das histórias, diz Jobim e Souza (2006), como personagem nos relacionamos de forma afetiva com os acontecimentos, uma sensação que obscurece a razão. Como narradores nos colocamos no lugar do personagem que estabelece o equilíbrio entre o sensível e o racional. Contar e re-contar nossas histórias é uma forma de conciliar a experiência subjetiva e a condição humana na sua universalidade. Além disso, segundo Aguiar (2007) aquilo que vivemos na fantasia adquire uma concretude existencial. As experiências imaginadas

acionam sentimentos reais que mobilizam outros comportamentos e, nesse sentido, por meio da linguagem literária, é possível descobrir a coragem, o amor, a liberdade e a capacidade para enfrentar a dor, transferindo para o cotidiano os achados e possibilitando a transformação da nossa própria vida. A ficção possibilita a re-significação dos nossos pensamentos, comportamentos e valores, principalmente porque “nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes” (GOULART, 2007, p.64).

Num dos encontros, a Pâmela<sup>14</sup> apresentou uma versão de *Os Três porquinhos* e a Sarah<sup>15</sup> uma versão sintetizada de *O leão e o ratinho*. Aliás, a fábula dos três porquinhos foi uma das mais comentadas pelas crianças. As meninas re-contaram as fábulas de maneira lúdica, descontraída, imitando os personagens, mas ao mesmo tempo comprometida. Para Walter Benjamim (2002) isso nada tem a ver com os ensinamentos morais que estão embutidos nessas narrativas, ou com o desejo de aperfeiçoar a capacidade de compreensão, mas “seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente do que com o texto mais rico de idéias (p.58)”. É uma opção pela brincadeira, pela diversão, pelo prazer!

A aproximação com as crianças e o contato com a linguagem literária, especialmente com histórias consideradas do gênero infantil que conhecemos desde muito cedo, me levou a pensar sobre as perguntas feitas por Jobim e Souza (2006, p.1): “Por que contamos história?” “Por que ouvimos história?” A autora levanta algumas possibilidades como a necessidade de dar ordem aos fatos cotidianos de nossa vida e de estarmos constantemente buscando sentido para alcançarmos uma compreensão que nos convença de uma certa harmonia. Parece que as histórias têm a missão de dar sentido à aparente falta dele na experiência de estar no mundo, pois, cada vida é única e se constitui num enigma a ser decifrado. Sendo assim, a ficção nos ajuda na compreensão enquanto humanos porque por meio das histórias “todas as vozes da humanidade se encontram” (idem). Além disso, quando se trata de crianças em pleno processo de alfabetização e letramento, ler, ouvir ou contar histórias é uma das formas de exercício da imaginação que, por sua vez, conduzem o sujeito a diferentes experiências na interação com a linguagem e impulsionam para a construção de significados. Nesse caminho, a consequência mais importante é a oportunidade para a criança progredir na capacidade de recepção e interlocução com a linguagem literária.

---

<sup>14</sup> Pâmela Henrique Locks.

<sup>15</sup> Sarah das Almas Rebelo.

As crianças que contaram as histórias ainda não estão alfabetizadas, mas assumem a autoria no ato narrativo até mesmo porque “a função-autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem ler e escrever” (TFOUNI, 2002, p.45). Portanto não é preciso dominar a técnica da leitura e da escrita para exercer o papel de autor, pois esta “é uma função ligada a um tipo de discurso – isto é o discurso letrado – que, por ser social e historicamente constituído (como, aliás, todos os discursos o são), pode estar também acessível àqueles que não dominam o código escrito” (idem).

Quem conta um conto aumenta (ou diminui) um ponto. Nas palavras de Zaccur, (2001, p. 48) “a criança ouvindo e recriando, intuiria que a cada conto recontado algo novo seria apropriado?”. Talvez esse seja um dos motivos que faz uma criança, ainda que conheça e que tenha ouvido muitas vezes a “mesma” história, insista para ouvi-la de novo.

Voltando ao fato de que, mais do que ouvir, as crianças quiseram aproveitar os encontros para contar histórias, percebo que elas deixaram muito evidente uma reivindicação: *preciso falar, quero ser ouvida!* Essas crianças, assim como um grande número de meninos e meninas, desde muito cedo, ocupam espaços institucionalizados e nos quais têm acesso a livros, mídias com diferentes suportes para o acervo literário. Na escola em que foi feita a pesquisa, por exemplo, no ano de 2007, chegaram obras literárias<sup>16</sup> de excelente qualidade e estão disponíveis para as crianças a qualquer momento. O que talvez ainda não esteja disponível é o espaço/tempo para a criança poder falar e ser ouvida, estabelecendo um diálogo simétrico com os outros (adultos ou crianças) que estão à sua volta. É preciso reconhecer que a escola ainda trabalha muito mais com a idéia de que são os adultos (o professor) que têm a dizer para a criança e não o contrário. É o professor que ensina, que fala, que alfabetiza... A fala do adulto, além de ser preponderante na maioria das vezes, impede que a criança, na condição de aluno, possa estabelecer diálogos produtivos, necessários em qualquer etapa de sua formação. O cômico é que uma das maiores reclamações dos professores é: *como falam essas crianças!* Mas, se perguntarmos “o que elas dizem?”, possivelmente ficaríamos sem resposta. Abrir espaços para o diálogo é um caminho a ser construído permanentemente – a literatura (na escola e fora dela) pode nos auxiliar nessa tarefa. Jaqueline Held nos dá um exemplo:

---

<sup>16</sup> Enviadas pelo Ministério da Educação (MEC).

que sátira implacável que *Pinóquio*, por exemplo, nos oferece de um mundo em que os homens não são iguais, de uma sociedade onde alguns sempre têm fome, de uma forma de escolha aparvalhante e repressiva onde todos devem submeter-se ao molde comum, enfim, de um universo em que o “professor” – em algum sentido em que o entendemos – sempre tem razão, simplesmente porque é o mais forte! (1980, p.169).

Ao documentar as narrativas das crianças percebi que elas têm um profundo interesse pela literatura (assim como pela infinidade de outros objetos presentes em seu contorno) e que nessa interação fazem muito mais do que ouvir, ou ler, elas de fato se apropriam de uma história e vão paralelamente elaborando versões personalizadas, agregando elementos da sua experiência. As crianças contam as histórias como sendo “suas” e mais do que isso, elas contam a “mesma” história de forma inédita. Esse movimento de elaboração imaginativa e cognitiva pode ser entendido como os primeiros passos na formação do leitor, cativado pela linguagem literária, e do autor que tem algo a dizer da forma como essa linguagem o afeta.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Registrar as histórias narradas pelas crianças, além de indagá-las cientificamente, constituiu-se numa oportunidade de refletir sobre a conquista da autoria e sobre as relações entre o sujeito e a linguagem literária. A reflexão acerca da contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento resulta da relevância que a linguagem assume na constituição dos sujeitos. A literatura se apresenta como opção privilegiada pelas características peculiares que possui e que falam diretamente ao ser ou fazer-se humano. Enquanto patrimônio cultural ela é assimilada e transformada por nuances pessoais, pela vontade de pensar e pelo desejo de conhecer e criar que são inerentes aos sujeitos.

Ao interrogar-me sobre o porquê da literatura desde os primeiros momentos da vida (escolar) da criança, percebi que os textos literários não esgotam facilmente as possibilidades. O seu exercício coloca em suspensão o mundo do leitor (e do ouvinte no caso das crianças que ainda não sabem ler) para “transportá-los” para um outro mundo no qual podem reconhecer os limites do próprio universo e (re)construir pontos de vistas, valores e padrões de comportamentos por identificação ou por contraste, mas principalmente “alcançar formas de prazer intraduzíveis ou difíceis de traduzir por meios lingüísticos” (BRANCO, 2005, p.103). Portanto, a leitura e a narração dos textos literários na sala de aula (ou fora dela) compõem/ampliam o acervo pessoal de histórias,

poesias, ditos, pelos quais uma criança começa a perceber modelos de escrita e vai aprimorando o seu critério de escolhas.

Os contos de fadas e outras histórias estão presentes na vida de muitas pessoas e grande parte delas começa a ouvi-las ainda no berço, ou antes. As crianças que participaram da pesquisa deixaram muito claro, quando elas chegam à primeira série já dispõem de um acervo pessoal e querem compartilhá-lo. Tanto quanto ouvir ou ler, elas querem/precisam exercitar a oralidade, fazer a narrativas das suas histórias como forma de revelar e re-significar suas idéias, seus valores, sua cultura; e de aprender a exercer autoria, mostrando-se capaz perante o outro.

Ao trazer as histórias narradas pelas crianças para o centro da reflexão, percebi que elas revelaram não apenas uma reprodução estática das versões que têm acesso. O Vitor, o Josué e o Thiago, por exemplo, contaram a “mesma” história: *O João e o pé de feijão*. Mas, cada criança ao narrar a “sua” apresentou-a de forma personificada, apontando elementos modificadores com diferentes caminhos, finais múltiplos (felizes ou não) e nas quais foi possível perceber um sujeito apropriando-se, protagonizando e assumindo em muitos momentos formas de co-autoria. Foi possível observar que ao usar a imaginação, a criança “trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta pra mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.149). É também nesse sentido, que a inserção da criança na esfera letrada da literatura “representa o conhecimento de novos modos de compreender a realidade, de organizá-la, abrindo-lhe as portas para conteúdos de um novo campo de saber” (GOULART, 2005, p.46).

Ao re-afirmar a literatura como um instrumento expressivo no processo de formação humana e defendê-la como parte integrante nas diferentes etapas da educação e obviamente incluindo o processo de alfabetização e letramento, não quero em absoluto restaurar uma proposta de pedagogização, principalmente da literatura infantil. Até porque segundo Regina Zilberman, enfatizando a autonomia da literatura (infantil) em relação aos fins pedagógicos, podemos perceber que os elos entre os dois campos se reatam por outros caminhos e, pela função formativa da literatura, o próprio livro se converte em “meio de cultura e questionamento, [quando] liberto de uma inclinação doutrinária [...] incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo” (1998, p.30). Dessa forma, o próprio manuseio do *objeto livro*, favorece a aquisição

e domínio da escrita, porque além de despertar o interesse pela leitura permite a apropriação das características da língua escrita.

Quanto à contribuição da linguagem literária não apenas no processo de alfabetização e letramento, mas na formação e na vida das pessoas, podemos sentir que “o poder que as histórias têm de atrair e manter a atenção dos ouvintes é evidente” (EGAN, 2007, p. 24), por algumas vezes presenciei os olhares furtivos e a aproximação disfarçada, dos responsáveis que chegavam para buscar suas crianças e percebiam que uma história está sendo lida/contada... Eles tentavam “roubar” um pedacinho! Ao ouvir, registrar e pensar sobre as narrativas que recebi como um presente destas crianças, percebi que histórias são elementos vivos que vão se agregando de maneira quase imperceptível à vida das pessoas. Sem que nos demos conta, algumas delas interferem de maneira significativa, desvendando potencialidades latentes e sendo transformadas por nós.

## 5 - REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida, et al (Orgs.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. p. 17-27.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa, In DOSSIÊ Sociologia da infância: pesquisa com crianças – **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol.26, mai/ago 2005.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Leda de: **O que é qualidade em literatura Infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.

BARON, Sandra S. C. Subjetividade, Criação e a questão dos miolinhos de pão. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 55 -72.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas I – Magia e Técnica. Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução; Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BRANCO, Antonio. Da “leitura literária à leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida, et al (Orgs.) **Literaturas literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 85 – 110.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.11-37.

GOULART, Cecília. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, Jane, et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. 36 - 49 p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida, et al (Orgs.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. p. 59-67.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Tradução de Carlos Rizzi, direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1980.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas - SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **O menino Kirikou, a feiticeira Karabá e o sábio da montanha**. 2006. 6 p. [mimeo].

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças, In **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: fundação Carlos Chagas, n.116, julho 2002. p. 41-59.

LEITE, Maria Isabel. **Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro**. SC: UNESC, 2006. [mimeo].

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**, 10.ed. Rio de Janeiro: Agir, il. 1999.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida, et al (Orgs.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. p. 31-46.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10ª ed: São Paulo: Global, 1998.

ZACCUR, Edwiges. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-54.