

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALETÉIA ELEUTÉRIO ALVES

**O QUE AS CRIANÇAS CONTAM? – NARRATIVAS DE UM
GRUPO INFANTIL**

Presidente Prudente
2010

ALETÉIA ELEUTÉRIO ALVES

**O QUE AS CRIANÇAS CONTAM? – NARRATIVAS DE UM
GRUPO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Archangelo

Presidente Prudente
2010

Alves, Aletéia Eleutério.
A477q O que as crianças contam? – Narrativas de um grupo infantil /
Alves, Aletéia Eleutério. – Presidente Prudente : [s.n], 2010
114 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Renata Junqueira de Souza
Banca: Maria Cecília Corrêa de Faria, Cyntia Graziela Guizelim
Simões Giroto
Inclui bibliografia

1. Literatura Infantil. 2. Psicanálise. 3. Pesquisa em educação. I.
Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

CDD(18.ed.)370

Àquele que pode todas as coisas...

“Basta-te a minha graça, porque é na fraqueza que se releva totalmente a minha força.’ Portanto prefiro gloriar-me da minha fraqueza [...] Porque quando me sinto fraco, então é que sou forte.”

II Coríntios 12, 9 - 10

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é resultado de um longo processo de estudo, investigação e escrita e certamente, sua concretização, deve-se ao auxílio e compreensão de alguns familiares, amigos e parceiros de pesquisa que, nesse período, contribuíram com idéias, sugestões, palavras de conforto e afeto.

Aos meus pais, que me colocaram sempre em primeiro lugar, desdobrando-se, durante todos esses anos, em função da minha felicidade e realização profissional, minha gratidão inexprimível. Obrigado pela intercessão incansável e por acreditarem em mim, muitas vezes mais do que eu mesma. À minha mãe, pela dedicação, pelas noites em claro, pelo cuidado e amor de todas as horas. Ao meu pai pelas palavras de conforto, pela paciência e incentivo.

Ao Alan, por caminhar ao meu lado, dividindo comigo os bons e maus momentos. Sou imensamente grata pelas palavras sábias, por escutar minhas reclamações, pelo amor, pelo carinho e pelo conforto que tantas vezes renovaram minhas forças.

De maneira especial, às minhas orientadoras, pelos tão valiosos conhecimentos, pelo empenho e dedicação. À Renata Junqueira, orientadora e amiga, pelas horas de orientação dedicadas a essa pesquisa, pelas indicações e conselhos, que muitas vezes extrapolavam os campos teóricos e metodológicos. A Ana Archangelo, por aceitar a parceria como co-orientadora, mantendo-se atenta e disposta, contribuindo significativamente para o meu crescimento pessoal.

Ao professor Fábio Vilela, pela leitura cuidadosa do projeto inicial, apontando novos caminhos à investigação.

Às professoras Maria Cecília Faria e Cyntia Graziella Giroto pelas sugestões e apontamentos dados no momento da qualificação, resultantes de uma leitura criteriosa do trabalho.

Aos monitores do projeto, que se empenharam para realização das atividades e às crianças, que aceitaram ouvir e contar histórias.

À Claudia, pela amizade fiel nas conquistas e perdas; à Tati, minha irmã de coração, por se fazer presente a todo o momento e dispor de seus conhecimentos na leitura dos tantos textos que escrevi; à Juliana pela troca de ideias, sugestões e correções da versão final do trabalho; à Tagiane, à Silvana e à Mary, por atenderem meus telefonemas, esclarecerem minhas dúvidas e suavizarem minhas inseguranças; à Marcela pela disponibilidade para filmar os encontros.

Aos funcionários da Pós-graduação e ao Alberto Albuquerque Gomes, coordenador do curso, sempre compreensíveis, solícitos e dispostos.

A CAPES, pelo financiamento da pesquisa através da concessão de bolsa.

*Recordo-me com saudade daquele cheiro de Minas,
Das tardes e pão quentinho, saídos do forno a lenha,
Das plantas pelo quintal, da casa da árvore no pé de pitanga,
Das mãos que acariciavam com tanta ternura,
Das broncas pelas travessuras e do acalanto para dormir.
Daquelas noites de medo que a voz suave acalmava,
Do colo que me segurava até o sono chegar.*

*Das noites escuras de contos, dos que me metiam medo,
Dos que me traziam paz.
Das brincadeiras de menina, dos tombos de bicicleta,
Daquelas velhas bonecas, daqueles que sempre amei.*

*Das tantas coisas que pensava, dos sonhos que sonhava
Ao ver as mãos calejadas tão cansadas da lida,
Do rosto suado daquele trabalho sem fim,
Dos olhos molhados de lutar pela vida
Das noites de exaustão.
Das dores do peito, da saudade das que se foram,
Imprimindo na alma o desejo da luta e a coragem de não desistir.*

*Das histórias, das tantas histórias...
Daquelas que se cruzam, de outras que se completam,
Das noites de lobisomem, das manhãs de bailarina, das tardes de Cinderela
E dos dias, de todos os dias que me trouxeram até aqui.*

Aletéia Eleutério Alves

RESUMO

A construção deste trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores e aborda os modos de dizer e as capacidades comunicativas infantis, para exprimir sentimentos por meio de brincadeiras com textos literários. Considerando as peculiaridades dos pequenos, ao expressar-se oralmente no momento da contação de histórias, teve-se como objetivo analisar as contribuições do trabalho com Literatura Infantil, especificamente nas atividades lúdicas da Hora do Conto, para as crianças revelarem sentimentos angustiantes, como conflitos, ódio, raiva, inveja e medo; verificar nos diálogos, durante essas atividades, possíveis relações ou significados com seus conteúdos internos; analisar e interpretar esses conteúdos e identificar os modos encontrados pelas crianças para manifestá-los, ao contar ou recontar uma história. Assim, a presente investigação apoiou-se, como suporte metodológico para a organização das atividades de contação e para a análise da narrativa infantil, numa interface entre a abordagem pedagógica e a psicanalítica; constituíram alguns de seus princípios teóricos norteadores o aspecto transformador e o viés humanizador da Literatura, essenciais para a formação e as teorias da Psicanálise sobre a importância da brincadeira como processo criativo na resolução de conflitos. Para o seu desenvolvimento, organizaram-se, com um grupo de alunos de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, de uma instituição localizada em um bairro de alto índice de exclusão social, oito encontros semanais, resultantes de seis histórias literárias, clássicas e contemporâneas. Esses encontros proporcionaram aos participantes momentos agradáveis de narração de histórias e brincadeiras, criando um ambiente propício às comunicações. A escolha das histórias foi feita após cada encontro, adequada aos interesses e movimentos do grupo, promovendo um espaço potencializador à criatividade e aberto às manifestações, através da personificação e dos jogos de faz-de-conta. A hora da conversa ofereceu a possibilidade de compreender mais profundamente o sentido do conto, levando à leitura literal, semântica relacionada às experiências cotidianas, tanto satisfatórias como dolorosas. Nos jogos de faz-de-conta, o uso da personificação ofereceu ao grupo contorno às dificuldades, adaptando desejos e configurando angústia, medos e expectativas em novas ações das personagens. A análise dos dados da pesquisa diferenciou a narrativa infantil em dois aspectos: o primeiro corresponde aos modos de recontar a história ou representá-la, no brincar, enquanto o segundo, à maneira encontrada para comunicar “diretamente” conteúdos angustiantes. Assim, esta pesquisa reafirmou a importância da Literatura para a formação do leitor crítico e, além disso, abriu-se para novos olhares especialmente no espaço escolar, reconhecendo e valorizando os modos de dizer da criança, reconhecendo-a enquanto sujeito, em sua totalidade e singularidade, e não apenas nos aspectos cognitivos de seu desenvolvimento, permitindo a essa ocupar seu lugar no mundo interno e externo.

Palavras-chave: Literatura Infantil; contação de histórias; narrativa infantil; Psicanálise.

ABSTRACT

The structure of this study is linked to the Educational Practices and Teacher Training Research Line and discusses the ways of saying and the communication skills of children, to express feelings through recreational activities with literary texts. Considering children's peculiarities, when expressing themselves verbally at the time of storytelling, the objective was to analyze the contributions of working with Children's Literature, especially in recreational activities in the Tale Time for children to reveal distressing feelings, such as conflicts, hate, anger, envy and fear; to verify in the dialogues, during these activities, possible relationships or meanings with their inner contents; to analyze and to interpret such contents and identifying ways children found to manifest them, when a story was told or retold. Thus, the present research has relied, as methodological support for the organization of the activities of storytelling and for the analysis of children's narrative, on an interface between pedagogical and psychoanalytic approach; some of its guiding theoretical principles were the transformative aspect and the humanizing bias of Literature, essential for the formation and the theories of Psychoanalysis on the importance of recreational activities as a creative process in the resolution of conflicts. For its development, eight weekly meetings were organized, with a group of students from third and fourth grades of elementary school, from an institution located in a neighborhood of high levels of social exclusion, resulting from six literary, classic and contemporary stories. These meetings provided the participants a good time for storytelling and recreational activities, creating a fruitful environment for communication. The stories were chosen after each meeting, and it was adequate to the interests and movements of the group, promoting an enhancer space for creativity and opened to manifestations, through the personification on games of make-believe. The time of the conversation provided the opportunity to understand more deeply the meaning of the tale, leading to the literal reading, semantics related to daily experiences, both satisfying and painful. In the games of make-believe, the use of personification helped the group to overcome difficulties, by adapting wishes and configuring anguish, fears and expectations of new actions of the characters. The analysis of research data has classified the children's narrative in two aspects: the first corresponds to the ways of retelling or represent the story in the recreational activity, and the second, to the way found to 'directly' communicate distressing contents.

Keywords: Children's Literature; storytelling; children's narrative; Psychoanalysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Desenho feito por Junior no último encontro.....	83
Ilustração 2 – Desenho feito por Fabiana no segundo encontro.....	88
Ilustração 3 – Desenho feito por Gabriel no último encontro.....	99

SUMÁRIO

UM POUCO DE HISTÓRIA, PARA COMEÇAR...	13
INTRODUÇÃO	15
PARTE I: “ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA...”	19
1. ABORDAGEM ESCOLHIDA	20
1.1. CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.2. A HORA DO CONTO	29
1.2.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	29
1.2.2 A HORA DA CONVERSA	33
1.2.3 O BRINCAR	34
PARTE II: “ERA UMA VEZ...”	37
2. UM POUCO DE LITERATURA	38
2.1 LITERATURA INFANTIL	41
2.2 NEM TUDO É LITERATURA INFANTIL	43
2.3 AS HISTÓRIAS E O UNIVERSO INFANTIL	46
PARTE III: “QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”	51
3. O ATO DE NARRAR	52
3.1 ESTRUTURA NARRATIVA E OS MODOS DE DIZER DA CRIANÇA	55
3.2 A NARRATIVA NA PSICANÁLISE	61
3.3 A NARRATIVA INFANTIL	64
PARTE IV: “HISTÓRIAS E MAIS HISTÓRIAS”	68
4. AS FAMÍLIAS	69
4.1. OS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS	70
4.1.1 BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	71
4.1.2 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	72
4.1.3 A MENINA QUE NÃO TINHA MEDO DE NADA	73
4.1.4 A PRIMAVERA DA LAGARTA	75
4.1.5 JOÃO E MARIA	76
4.1.6 O PATINHO FEIO	77
4.2 ANÁLISE DOS CASOS	78
CASO 1 – JÚNIOR	79

CASO 2 – FABIANA.....	85
CASO 3 – GABRIEL	92
CASO 4 – VINÍCIUS	100
“QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA”	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

UM POUCO DE HISTÓRIA, PARA COMEÇAR...

Em meus ouvidos ressoam, ainda hoje, os contos maravilhosos, os quais, com tamanha paciência, minha mãe se dispunha a contar-me. Em meio a essas histórias, ensinou-me as letras e apresentou-me o prazer da leitura. Com um saber singular, falava-me da trama com tanto entusiasmo que não me deixava outra alternativa a não ser a de me deliciar com as páginas dos livros que ganhava de presente, cada um a seu tempo.

Por sua vez, os causos da minha avó eram tecidos diariamente: enquanto colhia frutas no pé, contava-me das estripulias de sua infância; ao plantar roseiras, recordava os cuidados da minha bisavó com o quintal da casa, e a lenha do forno para assar o pão esquentava os romances de décadas passadas. Igualmente valiosos, eram os finais de tardes, quando, sentada com o meu pai na varanda escutava as histórias divertidas do sítio, entrecortadas pelas noites de medo, ao lembrar as assombrações que meu avô insistia ter encontrado pelas estradas.

Assim, vivenciar esses agradáveis e intensos momentos, certamente, foi determinante para despertar em mim o interesse pelos livros e pelas histórias. Essa experiência tão marcante guiou minhas escolhas por todo o período escolar, especialmente no decorrer do Curso de Graduação em Pedagogia e, como é possível notar, reflete-se ainda hoje sobre o tema desta pesquisa.

No primeiro ano do Curso de Graduação, em 2000, na Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Campus de Presidente Prudente, ao cursar a disciplina obrigatória *Psicologia da Educação – Desenvolvimento*, ministrada pelo professor Fabio Vilela, interessei-me também pela Psicanálise, de modo que, durante os cinco anos da faculdade, frequentei todas as disciplinas optativas oferecidas pelo professor, dentre as quais *Tópicos especiais de Psicanálise, Análise Institucional, Psicodrama Pedagógico e A interpretação no contexto da Psicanálise*.

Em 2003, ingressei como docente na primeira série do Ensino Fundamental, da EMEIF “Carmem Pereira Delfim”, mediante concurso público municipal. O grupo de educadores pertencentes a essa unidade, na ocasião – compreendendo professoras, coordenação e direção –, demonstrava grande interesse por sua formação pessoal e comprometimento, na prática pedagógica com os alunos.

No mesmo ano, as professoras Dra. Ana Archangelo e Dra. Renata Junqueira de Souza iniciaram suas pesquisas nessa unidade, envolvendo as docentes e os

alunos. Em parte das HTPCs, recebíamos formação sobre o trabalho com Literatura Infantil na sala de aula, enquanto as bolsistas, coordenadas pela Dra. Renata Junqueira, realizavam a “Hora do Conto” com as crianças. Organização semelhante ocorria com a Dra. Ana Archangelo, com quem, nesse momento, desenvolvíamos um estudo das teorias da Psicanálise e ainda reflexões sobre o comportamento de alguns alunos em sala de aula, buscando compreendê-los e ajudá-los em sala. As bolsistas também atendiam semanalmente algumas crianças.

Na condição de professora, tive a oportunidade de, durante alguns anos, acompanhar e elaborar atividades com Literatura Infantil, sobretudo a Hora do Conto, de sorte que pude perceber o quanto as crianças se envolvem com as histórias, como se interessam pela narrativa e são capazes de criar a partir do que ouvem.

Os comentários das crianças, decorrentes da narração de histórias durante as aulas ou encontros da Hora do Conto, os personagens criados e seus diálogos, no desenvolvimento das atividades lúdicas, despertaram-me o interesse pela questão da narrativa. O ato de recontar uma história ou recriá-la oralmente não parecia ser, naquele momento, apenas um simples jogo infantil, mas talvez uma forma das crianças contarem algo de si.

Para Walter Benjamin (1994), em *O Narrador*, aquele que narra conta algo de si e, mesmo transmitindo uma história vivenciada por outros, está imerso na narrativa, tornando impossível recontá-la sem trazer consigo marcas do contador. Essa leitura aprofundou minhas reflexões sobre o tema e reforçaram o meu desejo por esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a narração de histórias tem-se tornado cada vez mais presente no cotidiano das escolas. Embora em alguns espaços escolares ela ainda apresente um caráter rudimentar, preocupado apenas com a fluência dos alunos ao ler, vemos que muitos educadores já compreendem a necessidade de um trabalho com Literatura Infantil que propicie a formação do indivíduo. Dessa forma, torna-se possível proporcionar à criança momentos prazerosos, envolvendo a leitura. As situações lúdicas, vivenciadas com os colegas, no caso da escola especificamente, entremeiam seus primeiros contatos com o livro (LAJOLO, 2005).

Nessa perspectiva, a Hora do Conto, que vem tomando espaço importante no campo educacional, representa uma boa proposta, não somente por caracterizar-se como possibilidade de acesso e prazer à leitura, mas ainda por abarcar o aspecto lúdico da narração de histórias, propiciando às crianças, através de atividades artísticas e brincadeiras, a possibilidade de recriar, expressando seus sentimentos de forma escrita ou oral.

Coelho (2007) afirma que a história é importante alimento para a imaginação, sendo capaz de aquietar, prender a atenção dos ouvintes, informar, socializar e educar. A autora descreve suas experiências como contadora, considerando ser um momento de constante aprendizado, ao observar as reações das crianças, ouvir seus comentários, interpretar suas atitudes e refletir sobre seus significados. Tais observações levaram-na a registrar as falas e manifestações de expressão relacionadas às histórias, a guardar desenhos, transformando o que vivenciava em material de estudo e análise, pois acredita ser necessário um “estudo no sentido sistemático, porque é preciso levar a sério algo que provoca relevante impressão e exerce grande influência sobre as crianças” (COELHO, 2007, p.9).

Bettelheim (1980) aprofunda a função das histórias infantis, quando focaliza sua capacidade de tratar em seu enredo de problemas humanos, falando ao ego em germinação e encorajando seu desenvolvimento. Desse modo, são capazes de aliviar as tensões pré-conscientes e inconscientes, contribuindo para a superação dos conflitos internos da criança. Através das histórias, a criança, em um processo de identificação de sentimentos, esperanças e ansiedades, sente-se compreendida e apreciada.

Tal proposição permite inferir que as histórias infantis fornecem elementos favoráveis para as crianças se organizarem internamente. A estrutura da narrativa – começo, meio e fim – aponta caminhos para a compreensão e resolução de conflitos.

Ao ouvir um conto, é possível transportar-se para ele e viver sua própria história, em função do que lhe foi narrado, proporcionando-lhe tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e resolver seus conflitos. Por meio da prática de contação de histórias, pôde-se observar, inúmeras vezes, que, ao iniciar um conto, independentemente do que estivessem fazendo, as crianças silenciavam-se e se colocavam a ouvi-lo.

Safra (2006) e Coelho (2007) relatam circunstâncias semelhantes a esta, onde, em ambientes conturbados, crianças e adultos aquietaram-se diante de uma narrativa. A escola, por sua vez, equivocava-se ao utilizar-se desse instrumento como recurso para garantir o silêncio ou bom comportamento dos alunos. Qualquer que seja a condição de sua exposição, em primeiro lugar encontra-se a história, indispensável por seus próprios atributos, de modo que seu uso deve equivaler ao prazer de ouvi-la ou lê-la e à possibilidade de significação e sentido oferecidos pelo texto, em si mesmo, ao leitor/ouvinte.

Afinal, essa quietude beneficiada pelo conto ultrapassa as barreiras disciplinares difundidas na escola, pois representa uma quietude “interior”. Por esse motivo, a narração não pode ser usada pelo professor apenas como pretexto para garantir o “silêncio” dos alunos; ao contrário, a questão, nesse caso, é permitir que ela ofereça à criança meios de superação de seus conflitos, pois “a criança necessita muito particularmente que lhes sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade” (BETTELHEIM, 1980, p.15).

A contação de histórias para os pequenos é frequentemente acompanhada por uma nova narrativa elaborada pelos ouvintes, que tanto recontam fidedignamente o que ouviram, como narram um fato de seu cotidiano, o qual demonstre relação aparente com o que escutaram. Em algumas situações, essa narrativa pode surgir ao longo do trabalho em sala de aula, através de uma atividade lúdica ou de uma conversa, e não apresentar relação direta e clara com o enredo abordado. Nesses casos, o discurso das crianças, que é momentaneamente caracterizado por uma brincadeira, pode estar repleto de significado.

O trabalho com Literatura Infantil preocupa-se também em proporcionar à criança essas sugestões simbólicas, tornando a contação efetivamente significativa, ajudando-a a lidar com suas questões internas. Safra (2005) assinala que, para a história ser útil, é necessário que ela contenha “a angústia básica da criança, suas organizações defensivas, o tipo de relação objetal e um personagem que funcione como um objeto compreensivo, que ajude na integração do *self*” (p.48). No trabalho clínico, o autor se utiliza de histórias infantis cujos elementos constituintes envolvem personagens ou situações criadas pela própria

criança, muitas vezes durante as brincadeiras, para garantir a eficácia no tratamento.

Nesse sentido, é importante que o professor, ao trabalhar com Literatura Infantil, especialmente a Hora do Conto na sala de aula, leve em consideração alguns aspectos relevantes para a escolha da história literária. Primeiramente, a necessidade de conter em seu enredo conteúdos que possibilitem à criança estabelecer relação com sua própria história, com fatos de sua vida. Os contos de fadas são bom exemplo de histórias carregadas de sentimentos, como amor pelo pai ou pela mãe, rejeição, solidão, abandono, inveja, culpa, ódio, provenientes das mais variadas relações humanas, como do desenvolvimento do complexo de Édipo. Um segundo aspecto relevante da Hora do Conto é propiciar momentos em que a criança possa se expressar livremente, por meio da brincadeira, seja narrando, seja dramatizando ou desenhando.

Considerando esses aspectos, é possível afirmar que o texto literário traz em sua essência uma subjetividade, através de lacunas que só podem ser preenchidas pelo próprio leitor, por intermédio de suas fantasias, emoções, analogias, relações com o mundo e outras leituras. É o leitor ou o ouvinte, como na Hora do Conto, que dá significado ao texto. Assim, uma mesma história pode ser lida de diferentes formas, de acordo com os variados sentimentos e leituras de cada sujeito.

Tratando-se do trabalho com pequenos, a partir da Literatura Infantil, as situações lúdicas, as brincadeiras, podem contribuir para que se expressem e revelem ao adulto seus sentimentos ou, dito de outro modo, a leitura que fizeram da história. O lúdico proporciona à criança um momento de criação. Para Winnicott (1975), por meio do brincar, o indivíduo, criança ou adulto, torna-se criativo e capaz de usar sua personalidade integral – e é somente dessa maneira que este descobre o seu eu.

Assim, as histórias infantis e, como consequência, o trabalho com Literatura, por meio da Hora do Conto, parecem contemplar essa necessidade criativa, por se caracterizar igualmente como uma atividade lúdica.

Fornecer à criança a possibilidade de brincar e criar através da história pode contribuir para a descoberta de seu eu. Valorizar suas verbalizações, durante esses momentos lúdicos, é fundamental, pois elas podem expressar os conflitos vivenciados pela criança e ainda fazer parte de um processo que busca superá-los.

Os diálogos das crianças, durante as brincadeiras de reconto ou de criação, na Hora do Conto, podem representar também parte de sua vida. Oferecer condições, para que a criança consiga se expressar, estando-se atento ao que ela diz e estabelecendo-se uma relação de significados, pode ser uma forma de ajudá-la. Provavelmente, ela comunicará o

que lhe é mais angustiante no momento.

Safra (2005) assegura que

[...] é importante estarmos atentos à comunicação da criança para registrar qual a angústia que ela quer nos transmitir e podermos intervir, se necessário, no momento adequado, tendo como objetivo de mostrar a ela que a compreendemos – e conversarmos a respeito da angústia se ela assim necessitar. (p.43).

Partindo de tais apontamentos, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do trabalho com Literatura Infantil, especificamente a Hora do Conto, por meio de atividades lúdicas, para as crianças expressarem conteúdos que lhes fossem angustiantes, como conflitos, ódio, raiva, inveja e medo; verificar nos diálogos das crianças, durante essas atividades, possíveis relações ou significados com seus conteúdos internos; analisar e interpretar esses conteúdos e identificar os modos encontrados pelas crianças para contar ou recontar uma história, manifestando-os.

A primeira parte – “Entrou por uma porta e saiu pela outra...” – corresponde a uma contextualização do trabalho realizado, explicitando a abordagem metodológica escolhida, caracterizando o *corpus* e o *locus* da pesquisa e, posteriormente, os passos para a construção das atividades desenvolvidas com as crianças durante a Hora do Conto.

Alguns conceitos básicos sobre Literatura, a importância do trabalho com Literatura Infantil para a formação da criança e as relações dessas histórias com a Psicanálise compõem a segunda parte desta dissertação – “Era uma vez...”.

Na terceira parte – “Quem conta um conto aumenta um ponto” – busca-se fundamentar a narrativa infantil, fazendo-se uma breve descrição a respeito das análises estruturais, relacionando-a aos modos de dizer da criança e a sua peculiaridade ao dizer, mais especificamente durante as brincadeiras.

Na quarta parte — “Histórias e mais histórias” – faz-se uma caracterização das famílias das crianças envolvidas na pesquisa, para compreender alguns elementos de suas colocações durante os encontros, ao mesmo tempo em que se procura descrever esses momentos fazendo uma análise da narrativa infantil e dos modos encontrados pela criança para comunicar seus conteúdos.

Por fim, “Quem quiser que conte outra”, esboça algumas considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa e à análise geral do trabalho, em virtude dos objetivos e indagações postas inicialmente.

**PARTE I: “ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA
OUTRA...”**

“Só é útil o conhecimento que nos torna
melhores.”

Sócrates

1. ABORDAGEM ESCOLHIDA

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa propõe uma análise da narrativa das crianças, durante as atividades lúdicas da Hora do Conto. O trabalho de contação de histórias literárias, realizado neste estudo, é composto basicamente pelas mesmas estruturas daquele promovido pelo professor, em sala de aula; entretanto, a organização dos momentos para o brincar e a análise dos dados difere do que vemos comumente, nas pesquisas em educação, propondo um olhar sob a perspectiva psicanalítica, buscando a interface entre a abordagem pedagógica e a clínica.

Archangelo (1999) assinala que a abordagem empregada na clínica concentra-se no tratamento do indivíduo e na cura de sua patologia, porém, não se reduz à compreensão individual e restrita de um problema, pois pode se constituir ainda como um método que possibilita a leitura de determinados fenômenos não percebidos, quando se trata de contextos mais amplos, todavia, que são de fundamental importância para sua manifestação. Baseada em Morin (1990), afirma que “o todo inibe algumas características essenciais das partes que, não se evidenciando no todo, parecem não existir e, mais importante, parecem, erroneamente, não ter influência sobre o que se enxerga nas visões mais panorâmicas” (ARCHANGELO, 1999, p. 62).

Do mesmo modo, pensando nas atividades da Hora do Conto, um olhar psicanalítico, semelhante ao do analista na situação clínica, durante esses momentos, poderá contribuir para a compreensão de fenômenos não identificados com facilidade, quando se trata do grupo, além de propiciar uma leitura “das partes”, no caso das crianças, individualmente. Trata-se de considerar a importância desse olhar clínico, a partir de teorias da Psicanálise, para a compreensão de fenômenos promovidos em uma situação estritamente pedagógica. Para definir a abordagem metodológica desta pesquisa, por conseguinte, é preciso considerar alguns apontamentos sobre a estrutura do trabalho clínico em Psicanálise.

No caso das pesquisas de caráter psicanalítico, ao contrário do que se vê comumente, a metodologia passa por uma mudança radical, propondo um novo modelo, preocupado não apenas com o objeto do conhecimento, mas sobretudo com o aparelho que o realiza, o aparelho psíquico, constituindo “um complexo jogo de pulsões e relações objetais” (SILVA, 1993, p.17). O objeto de estudo constitui-se, pois, por outro sujeito, substituindo a relação sujeito-objeto (S-O) por sujeito-sujeito (S-S), ou seja, ocorre uma comunicação entre as partes conscientes particulares e as partes inconscientes de cada um, por meio de suas peculiaridades de interação, que, em geral, passam despercebidas. Nessa perspectiva, a

Psicanálise tem como objeto o próprio inconsciente e uma gama de possíveis significados emocionais organizados através de um fio condutor denominado desejo, que tende a se manifestar ao consciente e ao ambiente.

A narrativa infantil não representa aqui um objeto isolado, como uma investigação em si mesma, mas compreende especialmente as relações psíquicas que a constituem e ainda essa interação S-S. Para o processo de análise levado a efeito na clínica, algumas técnicas são indispensáveis ao analista, a fim de delimitar sua relação com o paciente.

O método da psicanálise apresenta-se com uma dupla face: de um lado, a associação livre – a oferta de material sem crítica ou intenção determinada; e, de outro, atenção flutuante – captação de material sem crítica ou intenção pré-determinada. [...] Ou seja, o método da psicanálise caracteriza-se por abertura, construção e participação. Diria também que se trata de um método receptivo, valorizando mais a escuta do que a fala, mais a espera do que a indução de um sentido. (SILVA, 1993, p.18).

Nesses processos, a *atenção flutuante* e a *associação livre* constituem regras básicas e primordiais da técnica psicanalítica. No *Vocabulário da Psicanálise*, Laplanche e Pontalis assim definem a *associação livre*: “Método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho qualquer representação), quer de forma espontânea” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p.38). O termo “livre”, na expressão, atribui às associações um desenrolar não orientado e controlado por uma intenção seletiva, sem que se forneça um ponto de partida, eliminando a seleção voluntária dos pensamentos.

Assim, não se trata de fazer uma série de perguntas estruturadas, com o intuito de obter respostas objetivas e em geral pré-determinadas, mas em deixar que o paciente fale livremente, permitindo comunicar, por meio de associações, consciente ou inconscientemente, uma série de ideias conectadas entre si, correspondendo a linhas, redes associativas ou ainda ao que Freud (1980) denomina “uma organização complexa da memória”, envolvendo o trabalho do analista para interpretar.

Quanto ao método da *atenção flutuante*, Freud, em *Recomendações aos médicos que exercem Psicanálise*, assinala que a técnica se baseia em não se fixar em registros fiéis, anotações ou em algo específico, porém em manter a atenção suspensa diante do que se escuta, acrescentando:

[...] assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar no material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer

essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. (FREUD, 1980, p. 150).

Cabe ao analista apenas escutar, sem se preocupar em lembrar-se de alguma coisa. Os exemplos são anotados, de memória, após o trabalho. Através dessa regra, o analista “poderá conservar na memória uma multidão de elementos aparentemente insignificantes cujas correlações só aparecerão posteriormente” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p.40) e, assim, interpretar e descobrir conexões inconscientes no discurso do paciente.

Essa experiência de interpretação origina-se do próprio processo de análise. As primeiras vivências para interpretar nascem no divã, submetendo-se à análise pessoal e identificando em si mesmo o sentido daquilo que o paciente experimenta. Safra (1993) afirma que, acima dos livros, o trabalho de interpretação é vivido na experiência original, onde paciente e analista “aprendem” juntos, de modo que apenas quem passou pelo divã possa sentar-se na poltrona.

Também nas pesquisas de abordagem psicanalítica, antes e durante a investigação, é necessário que o pesquisador se submeta ao próprio processo utilizado, o que o aproximará do psiquismo humano, seu objeto de estudo, mantendo sua objetividade. “É a capacidade de auto-análise do psicanalista que lhe permitirá manter seu espaço mental receptivo aos novos elementos presentes na sessão, para que cada processo possa recriar o seu conhecimento e sua técnica em psicanálise” (SAFRA, 1993, p. 131).

Os aspectos relacionados anteriormente possibilitam uma aproximação e diferenciação deste estudo em relação ao método da Psicanálise. Embora considere as significativas contribuições psicanalíticas para a pesquisa em Educação, a presente dissertação não tem a intenção de tratar dessa área, primeiramente por se enquadrar no campo educacional e depois por envolver a relação investigador/sujeitos, ao contrário de analista/paciente. Porém, alguns princípios constituintes da Psicanálise, como a atenção flutuante, a associação livre e algumas teorias sobre o brincar e a análise de crianças, contribuem consideravelmente para a realização deste trabalho.

Além disso, foi considerada ainda, a literatura psicanalítica associada à análise de crianças, mais especificamente a que diz respeito às manifestações infantis durante o brincar, tendo em vista a sua importância no processo criativo.

Klein (1991) salienta notar, desde o início de suas pesquisas, que a criança expressa suas fantasias e ansiedades especialmente através do brincar. Esse método emprega alguns recursos técnicos mais apropriados à mente da criança, porém, não abandona os princípios da Psicanálise, conduzindo aos mesmos resultados obtidos por intermédio da

técnica tradicional. Para a psicanalista, a interpretação, não apenas da palavra, mas também das atividades das crianças com os brinquedos, é característica de sua técnica.

Dessa maneira, a criança expressa aquilo que o adulto comunica essencialmente em palavras, considerando que as conexões entre consciente e inconsciente são mais próximas nos pequenos que nos adultos, aumentando sua capacidade de *insight*. Para isso, no decorrer da análise infantil, é importante ter disponível uma caixa com brinquedos pequenos, variados e simples, como miniaturas de utensílios domésticos, bonecos, diferenciando-se em cor e tamanho, sem identificar ocupação particular. Além desses materiais, podem ser usados papéis, lápis de cor, tesouras e até mesmo a mobília da sala, que ficará à disposição da criança.

Klein (1991) faz algumas observações relevantes, a propósito:

Um dos pontos importantes da técnica através do brincar sempre foi a análise da transferência. Como sabemos, o paciente repete, na transferência com o analista, emoções e conflitos anteriores. É da minha experiência que podemos fundamentalmente ajudar o paciente ao levar de volta, por meio de nossas interpretações transferenciais, suas fantasias e ansiedades para o lugar onde elas se originam, a saber, na infância e na relação com seus primeiros objetos, pois, ao reviver emoções e fantasias arcaicas e compreendê-las em relação a seus objetos primários, ele pode, por assim dizer, reexaminar essas relações em suas raízes e, desta forma, diminuir efetivamente suas ansiedades. (p. 160).

Assim, por meio desse processo de interpretações transferenciais, o brincar pode trazer alívio à criança, permitindo a diminuição de suas ansiedades e angústias.

Os jogos de faz-de-conta são igualmente muito importantes, principalmente porque, nestes, o papel é representado pela própria criança e pelo analista, o qual desempenha os papéis que lhe são atribuídos. “Do ponto de vista analítico, o valor desses jogos de ficção está em seu método direto de representação e, conseqüentemente, na maior riqueza de associações verbais que suscitam” (KLEIN, 1975, p. 63).

O brincar, no caso desta pesquisa, acompanhou a narrativa de histórias e tendo como foco a verbalização e o comportamento das crianças, durante as atividades lúdicas, para, por meio das análises, compreender suas possibilidades de comunicação, constitutivas da narrativa infantil, identificando as formas encontradas por ela para comunicar – ou não – seus conteúdos internos, como ansiedade, angústia, culpa e medo, sem a intenção de tratá-las.

Winnicott (1975) menciona a existência de uma área de superposição, entre o brincar da criança e o brincar do adulto, possibilitando a introdução de enriquecimentos. O professor busca o enriquecimento, enquanto o terapeuta se preocupa diretamente com os

próprios processos de crescimento da criança e ainda com a remoção de bloqueios que se tornaram evidentes, ao logo do tempo, e podem interferir no desenvolvimento. A teoria psicanalítica compreende esses bloqueios de modo mais abrangente:

Ao mesmo tempo, constituiria visão estreita supor que a psicanálise é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar da criança.

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. (WINNICOTT, 1975, p. 74).

Não se pretende reproduzir, no contexto escolar, o mesmo tipo de trabalho realizado na clínica, direcionado ao tratamento, ou a remoção de bloqueios, a que se refere Winnicott, mas ter em mente que um “olhar psicanalítico” por parte do pesquisador ou do professor, no caso da sala de aula, mais atento e aberto aos processos da criança e a suas verbalizações, combinado a essa possibilidade terapêutica proporcionada pelo do brincar em si mesmo, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança.

Por se enquadrar no campo da Educação, esta pesquisa apresenta limites consideráveis em relação ao uso das técnicas psicanalíticas. O investigador, aqui, ou o educador, no contexto escolar, não tem como função, inclusive pela formação acadêmica, desenvolver qualquer espécie de tratamento, “substituindo” o papel do analista, nem ao menos excluindo a sua necessidade da clínica.

Portanto, não se trata de “transformar” o professor em psicanalista, descartando seu concurso, mas de aproximar uma atividade estritamente pedagógica, como a contação de histórias literárias, durante a Hora do Conto e as atividades lúdicas que a acompanham, das possibilidades atribuídas ao brincar, observando-as a partir de um viés psicanalítico.

Mesmo sem ter a intenção de interpretar os conteúdos da criança, durante a brincadeira, assim como no consultório, a pesquisadora acredita que proporcionar momentos como esses, no cotidiano escolar, pode ser igualmente significativo, favorecendo o desenvolvimento e auxiliando, dentro dos limites do campo educacional, na diminuição de suas angústias e ansiedades, muitas vezes responsáveis por uma série de tensões características da sala de aula. Como e quais atividades foram desenvolvidas com esse propósito é o que será descrito a seguir.

1.1. Caminhos da pesquisa

Tendo como objetivo analisar a narrativa das crianças durante as atividades da Hora do Conto, relacionando essas comunicações infantis aos seus conteúdos internos, optou-se por desenvolver alguns encontros com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, sem prejuízo das aulas na série regular.

Para selecionar os sujeitos envolvidos na pesquisa, havia inicialmente duas preocupações: primeiro, o desenvolvimento das atividades em uma escola onde todos os alunos participassem da Hora do Conto, de modo a não beneficiar apenas um grupo reduzido e, depois, a realização dos encontros no período oposto ao de aula regular, garantido que essas crianças não “perdessem” os conteúdos trabalhados pela professora.

A escola selecionada é uma instituição de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, localizada na periferia da cidade, numa região considerada de alto índice de exclusão social.

Algumas dessas crianças, após o horário de aula, participavam de um projeto de cunho assistencial/religioso, coordenado por um irmão (como era conhecido pela comunidade) religioso – um leigo consagrado à Igreja Católica por meio de votos de obediência, castidade e pobreza – e uma voluntária, membro da comunidade, conhecidos neste trabalho como monitores; além deles, dois jovens auxiliam nas atividades como voluntários. O projeto funcionava nos fundos do salão paroquial e, para chegar até lá, ao sair da escola, as crianças precisavam apenas atravessar a rua. Pela proximidade, algumas atividades, como festas e comemorações, eram realizadas em parceria-escola/Igreja.

Os responsáveis pelo projeto se interessaram pelo estudo e concordaram em ceder o espaço para a realização dos encontros da Hora do Conto. Durante a tarde, os monitores dividiam as crianças em dois grupos: os pequenos, com idade entre oito e dez anos, frequentando a terceira e quarta série do Ensino Fundamental, acompanhados pela monitora, e os adolescentes, de onze a dezesseis anos, matriculados entre a 5ª série e 1º ano do Ensino Médio, monitorados pelo religioso e pelos dois jovens voluntários. Considerando o objetivo de investigar as manifestações das crianças durante as atividades, após a contação, foi selecionado o primeiro grupo.

Ao chegar a esse local, era possível avistar, da calçada, um grande portão e uma porta, ambos de aço. Ao abri-los, nos deparávamos com uma escada em piso vermelho, bastante antiga. No alto da escada havia um grande salão, no canto direito uma elevação no piso, feita em madeira revestida de carpete azul, nesse espaço as paredes eram pretas, pois

servia de palco para apresentações; ao lado, uma pequena sala, como um escritório, com um computador e mobília velha, ali eram guardados papéis, documentos e outros materiais importantes. Ao lado esquerdo, a cozinha, que podia ser vista logo na entrada, através do balcão de merenda, com fogão industrial, geladeira, frizer, pia e balcões grandes. Em frente à cozinha, na sala maior, havia dois jogos de sofás com parte do revestimento rasgada, uma mesa de centro e uma televisão antiga. Na sequência, os banheiros, masculino e feminino, em condições de uso bastante precárias; as portas internas e pias estavam quebradas, e sem privacidade alguma.

O prédio, bastante antigo, necessitava de reformas. Há tempos era usado, por empréstimo, pela prefeitura, onde funcionava uma creche, mas, alguns anos depois foi interditado e, por decisão da própria Prefeitura, junto à Secretaria de Educação, foi alugada uma casa, vizinha à escola e em frente a esse salão, para dar atendimento provisório às crianças, até terminarem as obras de uma nova EMEI. No ano de 2006, o religioso, ao perceber a presença de muitas crianças e adolescentes nas ruas, algumas delas envolvendo-se inclusive com pequenos furtos, decidiu retomar as atividades e assumir a coordenação de um projeto para envolver as crianças em atividades diversas, no período inverso ao da escola, que, apesar do vínculo com a Igreja, não recebia desta nenhum tipo de auxílio financeiro, mantendo-se por meio de doações.

Quando chegavam, as crianças eram recebidas pelos monitores e conduzidas para a capela, onde faziam a oração inicial. Apesar disso, o atendimento não era restrito a crianças da religião católica e estendia-se a crianças de outras denominações religiosas, de acordo com o interesse ou necessidade dos responsáveis. Tanto os pais quanto as crianças nutriam pelo projeto e pelos monitores um sentimento de gratidão.

Inicialmente, foram realizadas duas visitas ao projeto para conhecer as crianças, discutir com os monitores a possibilidade de desenvolver a pesquisa e, ainda, agendar uma reunião com os pais ou responsáveis, para explicar os objetivos do trabalho, além de solicitar a autorização dos mesmos para a participação dos filhos nas atividades.

Nesse primeiro encontro, um dos pais comentou que, durante o ano anterior, passou a frequentar outra religião e foi orientado pelos dirigentes a não permitir a participação de seu filho no projeto. Relatou que, por algum tempo, seguiu essas recomendações, mas não conseguia se acalmar no trabalho, sem saber onde o filho estava. Segundo esse pai, algumas vezes, quando chegava a sua casa, não o encontrava, ou ainda recebia reclamações de vizinhos ou da escola sobre os “problemas” em que a criança se envolvia. Por tais motivos, decidiu mantê-lo no projeto, mesmo contra a vontade do responsável pela Igreja Evangélica,

da qual passou a participar, afirmando sentir-se novamente tranquilo, pois sabia que seu filho estava em um lugar seguro e bem cuidado.

Após a autorização dos responsáveis, foram desenvolvidos, durante as quintas-feiras, das 15h às 16h20, oito encontros com as crianças, quando se realizava a Hora do Conto, algumas vezes acompanhadas pela monitora do grupo, tendo por base os aspectos mencionados anteriormente, considerando, dentro dos limites de um trabalho no campo educacional, os conceitos de associação livre, atenção flutuante e principalmente a teoria psicanalítica a respeito do brincar e da sua significação, tanto para a compreensão de conflitos como para a sua resolução, por meio do processo criativo. Tratava-se inicialmente de oito crianças, porém, no decorrer da pesquisa, duas delas se desligaram do projeto, por motivos desconhecidos, firmando-se um grupo de seis crianças.

Por se tratar de um trabalho feito em grupo e não individualmente, foi utilizada a filmagem das atividades como recurso, com o objetivo de registrar detalhadamente, na medida do possível, as reações de cada criança em particular e outros fatos que porventura escapassem ao olhar do pesquisador. Os encontros foram filmados por uma aluna do curso de Pedagogia, que demonstrava interesse e afinidade com crianças carentes.

Para evitar possíveis interferências da filmagem no comportamento das crianças, no primeiro encontro, denominado piloto, a responsável pela filmagem foi apresentada ao grupo, explicando a organização do trabalho frente à câmera e ainda abrindo espaços para brincarem e assistirem sua própria imagem, na tela, visando à familiarização com esse instrumento.

Apesar das filmagens, os relatos presentes no quarto capítulo foram escritos ao sair do local, após a Hora do Conto, recorrendo apenas à memória do pesquisador. Quanto ao manejo do material, foram tomadas as devidas precauções para eliminar qualquer possibilidade de identificação dos sujeitos envolvidos. As falas em discurso direto, presentes nos relatos, correspondem a recortes de transcrições isoladas dos diálogos, apenas para compor as análises ou, ainda, um modelo do ocorrido no campo, considerando sua adequação à análise.

Safra recorda que não há como pretender que o relato descreva exatamente o ocorrido na sessão, e exigir que sua exatidão seria acreditar na onipotência do pesquisador de captar o absoluto. “Para a utilização do material clínico para a pesquisa, precisamos levar em conta que se trata de um recorte, limitado por um determinado ponto de vista” (SAFRA, 1993, p. 124), partindo do fenômeno interessado, da investigação e de acordo com as

concepções teóricas utilizadas.

Neste estudo, as atividades lúdicas, o brincar, estão associados à contação de história e ao trabalho com Literatura Infantil, levando em conta suas contribuições para o processo criativo.

Para Ferro (1995), a aproximação entre os contos de fadas e o jogo pode ser feita com base nas afirmações de Stern, compreendendo que o jogo surge da relação com a mãe e é caracterizado por sons, balbucios e verbalizações capazes de sustentar profundos intercâmbios comunicativos, e de Bion, ao relacionar a essa comunicação as trocas recíprocas de identificação projetiva, transmitindo os estados emocionais e afetivos compreendidos na direção mãe-bebê, em consequência da capacidade de *rêverie* materna. Assim, o conto de fadas e o jogo são constituídos através dessas relações primárias.

Desse modo, Ferro (1995) afirma:

Creio que a preciosidade dos contos para o desenvolvimento mental de uma criança esteja substancialmente em dois pontos: a sua *insaturabilidade*, isto é, o fato que cada criança possa preencher qualquer conto, em momentos diferentes do próprio crescimento, ou até mesmo em momentos diferentes de próprios estados emocionais, com significados diferentes; além disso, a *trama* afetiva que se estabelece com o narrador, porque não é o texto narrado mas a espessura afetiva e emocional que cria com quem conta que “vive” e se ativa aquele algo de transformador das mais profundas fantasias da criança. (p. 77).

Nessa perspectiva, ouvir uma história ou representá-la pode proporcionar um alívio semelhante àquele trazido pelo brincar, como Klein (1991) menciona. Ferro (1995) refere-se em específico aos contos de fadas, entretanto, nesta pesquisa, são consideradas as histórias literárias infantis que, de modo geral, contribuem consideravelmente para o desenvolvimento da criança, pois representam de forma simbólica, suas ansiedades, angústias e medos, além de valorizar a capacidade de reparação e gratificação direcionadas ao objeto.

Na opinião de Klein (1991), o brincar está sempre acompanhado de significado simbólico, possibilitando à criança transferir interesses, fantasia, ansiedades e culpa. Ferro (1995), baseado na teoria de Klein sobre o brincar, compara a história ao símbolo, esclarecendo que seu significado e/ou sentido diferenciado para cada criança encontra-se intimamente ligado à simbolização particular atribuída à história ou ainda a sua relação com o contador. Assim como no brincar, é fundamental a presença do outro, na história é indispensável o papel do narrador, acolhendo os estados mentais da criança, tornando o jogo plenamente transformador de angústias.

O desejo de ouvir muitas vezes a mesma história pode significar tanto a permanência da criança em determinada situação emocional, como um contínuo

remanejamento da simbolização dada à história em concordância com suas fantasias, “fazendo com que a história nunca seja a mesma, mas a cada vez seja sentida com uma modulação diferente” (FERRO, 1995, p. 80).

Tais apontamentos foram essenciais para estruturar as atividades da Hora do Conto. Como estas foram desenvolvidas, as histórias escolhidas, as técnicas usadas para contar, a organização das conversas após a contação e as atividades lúdicas que acompanhavam cada uma delas serão descritas a seguir.

1.2. A Hora do Conto

Este trabalho resulta de oito encontros, distribuídos entre os meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2008. Serão analisadas as verbalizações das crianças no decorrer de sete Horas do Conto, correspondentes a seis histórias literárias, tendo sempre como preocupação as manifestações dos pequenos durante as atividades lúdicas, denominadas nessa pesquisa como brincar. As brincadeiras estavam sempre relacionadas à trama da narrativa e serão detalhadas futuramente.

Nesta pesquisa, a Hora do Conto é composta por três momentos: a contação da história, a hora da conversa e o brincar.

1.2.1 A contação de histórias

As histórias não foram escolhidas antes do início do trabalho, ao contrário, buscava-se, após cada encontro, analisar e interpretar o significado das narrativas das crianças, na tentativa de extrair sua essência, de modo que a história seguinte contemplasse alguns conteúdos manifestados pelos integrantes do grupo na atividade anterior.

Após a seleção da história era realizado o planejamento, fazendo repetidamente a leitura do livro para fixá-lo na memória, relacionando a trama aos conteúdos manifestos pelos alunos, as possíveis técnicas para contar e as brincadeiras.

A preparação antecipada da história contribui notoriamente para o sucesso da contação. Nesse momento, foi realizado um estudo aprofundado do texto, buscando, além de memorizá-lo, destacar em sua estrutura pontos de incompreensão que ganharão significado a partir da entonação de voz e gestos do contador.

Coelho (2007) ressalta que essa preparação é essencial para o narrador conhecer o texto, pois nem toda a história lida nos livros está “pronta” para ser contada, os

gestos, a entonação da voz e a forma de contá-la influenciam significativamente para sua compreensão. Além disso, a história escolhida precisa ser adequada aos ouvintes, no que diz respeito ao gosto, interesse e faixa etária.

Segundo a autora, conhecer a estrutura da história pode representar um excelente artifício para o contador. Na *introdução*, o objetivo principal é localizar a história no tempo e espaço, apresentando e caracterizando os principais personagens. “A sucessão de episódios, os conflitos que surgem e a ação dos personagens formam o *enredo*. Esses episódios devem ser apresentados numa sequência bem ordenada, mantendo-se a expectativa até alcançar o *clímax*” (COELHO, 2007, p.22), o ponto máximo da história que conduz ao *desfecho*.

No caso desta investigação, como mencionado anteriormente, com exceção do primeiro encontro, para planejar as histórias foram consideradas ainda as manifestações das crianças durante as atividades, buscando-se novos textos significativos para o grupo.

Um outro aspecto importante é a escolha da técnica adequada para contar. Tratando-se de investigar a questão da narrativa das crianças, foram usadas basicamente três técnicas: a simples narrativa com o auxílio do livro, a simples narrativa e a simples narrativa com o auxílio de imagens ampliadas.

No caso da simples narrativa com o auxílio do livro, alguns livros possuem uma excelente apresentação gráfica com ilustrações grandes e coloridas contribuindo para a compreensão e, sobretudo, completando o texto. Nesse tipo, é aconselhável fazer a leitura em voz alta, pausadamente e com fluência; o texto deve ser, preferencialmente, memorizado pelo contador com antecedência, assim o livro servirá apenas como apoio, mostrando as imagens para as crianças após a leitura de cada página.

Em alguns livros, essas ilustrações, embora sejam essenciais para a compreensão do texto, estão impressas em tamanho reduzido, dificultando a visualização de detalhes relevantes. Nessas ocasiões, usa-se a simples narrativa com o auxílio de imagens ampliadas. Trata-se de ampliar ao máximo os desenhos do livro, tornando-os visíveis a todos, sem modificar a arte do ilustrador e nem ao menos as cores originais. Nessa técnica, o texto encontra-se atrás das páginas ampliadas e, enquanto lê, o contador mostra a imagem aos ouvintes.

Uma boa leitura do texto tende a potencializar seus atributos, enriquecendo seu significado e a sua compreensão. “Será igualmente inesquecível para o ouvinte. Uma experiência marcante que o tempo não conseguirá destruir. Ouvir, contar e sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor” (MACHADO, 2002,

p.33).

Outra maneira de apresentar à criança essas histórias, num primeiro contato, é oralmente. O adulto que quiser ter a alegria de compartilhar uma narrativa dessas com os pequenos pode ler antes a história sozinho, para si mesmo, para lembrar ou ficar conhecendo. Depois, outro dia, conta ao filho (ou aluno, ou sobrinho) com suas próprias palavras, do jeito que lembrar. (MACHADO, 2002, p.31).

Sobre a simples narrativa, Coelho (2007) afirma: “Esta, é sem dúvida, a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias” (p.31). Os únicos instrumentos usados são a postura e a voz do narrador, que deve se concentrar exclusivamente em sua expressão corporal. Os contos de fadas, histórias da tradição oral, lendas e fábulas são os mais indicados para essa técnica.

Nos encontros com as crianças, as histórias *Branca de Neve e os Sete Anões*, *João e Maria* e *O Patinho Feio* foram contadas por intermédio da simples narrativa, enquanto *Menina bonita do laço de fita* e *A menina que não tinha medo de nada* foram narradas com o auxílio do livro, e a *Primavera da Lagarta* com a ajuda de imagens ampliadas.

No primeiro dia, a pesquisadora contou *Branca de Neve e os Sete Anões*, empregando como técnica a simples narrativa. Na versão adaptada por Tatiana Belinky, da Editora Martins, Branca de Neve, uma moça de beleza incomparável, cabelos e olhos negros como a noite e pele branca como a neve, mora com sua madrasta em um castelo. A madrasta, uma bruxa maldosa e cheia de inveja, ao descobrir através de seu espelho mágico que a enteada era a mais bela entre as mulheres, encomenda a um lenhador a morte da moça, exigindo seu coração como prova do cumprimento do trabalho. O lenhador, enchendo-se de compaixão, facilita a fuga de Branca de Neve e apresenta à bruxa o coração de um animal. Depois de enfrentar os perigos da floresta, ela encontra uma pequena casa para se abrigar. Ao retornar do trabalho, os sete anões a encontram dormindo em suas camas e decidem ajudá-la; em retribuição, ela se responsabilizaria pelos afazeres domésticos. Quando descobriu a farsa do lenhador, a bruxa arquitetou um novo plano e, dessa vez, o colocou em prática pessoalmente: disfarçada de velhinha, envenenou Branca de Neve com uma maçã. Depois de longos dias de sono, a moça foi despertada com um beijo do príncipe que a amava.

A segunda história foi *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, da Editora Ática, contada com o auxílio do livro. Um coelho branco, encantando com a cor pretinha de sua vizinha, submete-se a todos os esforços para conseguir ficar preto também. Todos os dias, perguntava à menina qual o seu segredo para ser tão pretinha. Desconhecendo a resposta para tal pergunta, a garota sempre inventava uma desculpa, dizia ter tomado muito café, comido jabuticaba demais ou caído numa lata de tinta. Ao notar as

mentiras da filha, a mãe da menina explicou ao coelho que aquela cor era arte de sua avó. O coelho, descobrindo o que deveria fazer, casou-se com uma coelha pretinha e teve vários filhotes, um deles tão pretinho quanto a menina.

A história *A menina que não tinha medo de nada*, de Tônio de Carvalho, da Editora Melhoramentos, foi narrada com o auxílio do livro, no terceiro encontro. Nesse texto, uma menina, a personagem principal, admirava-se ao ver que não tinha nenhum medo parecido com o das pessoas que conhecia. Não tinha medo de fantasma, assombração, lobisomem ou cachorro bravo. Certo dia, sonhou que, por estar tão orgulhosa de si, foi inchando até explodir em muitas meninas, cada uma com um medo diferente. Ao acordar, feliz, descobriu que seu maior medo era justamente de não ter medo de nada.

No quarto encontro, foi contada *A primavera da lagarta*, da autora Ruth Rocha, da Editora Formato, utilizando as figuras ampliadas. Nessa narrativa, a lagarta era perseguida pelos animais, por acabar com as folhas da floresta e ser muito feia. Insatisfeitos, reuniram-se para se vingar. Porém, era primavera e, enquanto procuravam, encontraram lindas borboletas e ficaram a admirar tal beleza. Perguntando a uma delas, souberam que a lagarta estava próxima e se puseram ao seu encontro. Logo adiante encontraram uma borboleta de beleza incomparável, era certamente a mais formosa entre todas. Conversando com ela, os animais descobriram que se tratava daquela lagarta feia, que tantas vezes desprezaram.

A quinta história selecionada foi *João e Maria*, da Editora Martins, versão adaptada de Tatiana Belinky e narrada com o auxílio do livro. Numa casinha muito simples, próximo à floresta, moravam João e Maria, com o seu pai e a sua madrasta, uma mulher muito maldosa e ambiciosa. Revoltada com a pobreza em que viviam, a madrasta pediu ao marido que deixasse os filhos na floresta, com a justificativa de que outra família ofereceria melhores condições às crianças. O pai levou as crianças, mas estas conseguiram voltar por uma trilha de pedrinhas feita por João. No dia seguinte, o pai agiu da mesma forma; entretanto, dessa vez, as crianças marcaram o caminho com migalhas de pão, que serviram de alimento aos pássaros. Perdidos na floresta, encontraram a casa de uma bruxa, que os manteve presos durante muito tempo. Muito espertos, conseguiram escapar e reencontraram o pai que, depois de ser abandonado pela madrasta, estava à procura dos filhos.

No último encontro, *O patinho feio*, foi narrado através da simples narrativa, utilizando a versão escrita por Hans Christian Andersen, da Editora Melhoramentos. Uma pata chocava os seus ovos até nascer seus patinhos, porém, um deles não se quebra ao mesmo tempo em que os outros e, apesar das críticas, a pata persiste em chocar o ovo por mais tempo. Quando, enfim, se rompe, a pata fica extremamente insatisfeita, ao perceber que se

tratava de uma patinho muito diferente, desengonçado, sem jeito para andar e nadar como os irmãos, além de ter uma aparência horrível. A pata se envergonhava do patinho e todos os animais zombavam dele. Certo dia, percebendo que ninguém se agradava com sua presença, o patinho partiu em busca de um lugar onde fosse aceito e pudesse viver com serenidade. No caminho, enfrentou uma velha maldosa que abusava dos animais para tirar proveito próprio, duas crianças que moravam com a avó, que igualmente o maltrataram, gansos, lobos e caçadores perigosos. Muito triste, o patinho passava seus medos, na escuridão da floresta, até descobrir um grupo de cisnes no lago e, finalmente, encontrar espaço e felicidade, ao lado de sua família.

O enredo de cada uma dessas narrativas e seu tema central contribuíam significativamente para ampliar algumas questões colocadas pelo grupo, em cada encontro, fornecendo condições para os participantes se expressarem, elaborando internamente alguns dos conteúdos aflorados durante o brincar. Essas manifestações, determinantes na escolha de cada história, bem como o resumo dos enredos, serão descritos no quarto capítulo deste trabalho, na análise geral do grupo.

1.2.2 A hora da conversa

Após a contação, era introduzida a hora da conversa, que consistia na discussão da história, buscando não apenas a compreensão da criança sobre a narrativa, mas sobretudo promover um espaço propício para verbalização de opiniões e impressões várias, resgatando a essência do conto e os elementos mais significativos à criança participante.

Embora houvesse necessidade de conduzir esse momento, preocupava-me, constantemente, em tomar precauções para não influenciar ou manipular os diálogos das crianças, deixando que falassem livremente, como na técnica da associação livre, mencionada anteriormente.

Falávamos sobre a história, destacando trechos mais interessantes para cada um; comentávamos sobre os personagens, suas atitudes, gostos e interesses. Nessas ocasiões, as crianças costumavam comentar sobre fatos de seu cotidiano, recordando e relacionando situações vividas em casa, na escola ou com os amigos as situações vividas pelos personagens.

Esse momento oportunizava a manifestação de conteúdos das crianças, por meio da narração de acontecimentos de suas vidas. Apesar de muitos deles serem dolorosos e angustiantes, a fantasia apresentada pelas histórias permitia que estes fossem contados com

tranquilidade e segurança.

Além de encorajar a livre expressão das crianças, a hora da conversa, não tinha como preocupação a transmissão de ensinamentos ou conteúdos, mas priorizava a possibilidade de proporcionar ao grupo um espaço de comunicação particular e coletivo.

Held (1980) afirma que a sensibilidade e a fantasia estão em primeiro lugar, razão pela qual as crianças acolhem melhor aquelas histórias ou contações com maior exploração do sentimento e do sensorial e menor número de elementos conceituais. Para a autora, os adultos não devem impor à ficção transmitir um ensinamento:

A ficção se assemelha a um brinquedo. A ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se? (HELD, 1980, p. 17).

Através dessa atividade, as crianças, num processo de identificação, podem entrar em contato com as angústias, lutas, frustrações, medos, alegrias e sucessos dos personagens e desenvolver um olhar mais otimista sobre seus próprios sentimentos. Reconhecer-se nesses sofrimentos pode tornar, fantasiosamente, seus conflitos mais amenos e possíveis de enfrentamento.

Trocar opiniões com os colegas, entrecruzando realidade e ficção, assim como no brincar, também pode ser algo imensamente valioso para a criança e para o fortalecimento do grupo. Seus membros, independentemente da idade, são capazes de exercitar uma atitude de escuta e acolhimento aos relatos que presenciaram e, sobretudo, podem se tornar mais otimistas ao compartilhar suas ideias e fantasias, ampliando as possibilidades de superação de seus conflitos.

1.2.3 O brincar

Ao finalizar as discussões da história contada, iniciávamos o brincar que, nessa perspectiva, compõe o terceiro e último momento da Hora do Conto. As brincadeiras a partir da história foram diferenciadas em cada encontro, pensando na necessidade de contextualizá-las, ampliando seu significado e, principalmente, expandindo as possibilidades de criação por parte da criança. O brincar relacionado ao conto tinha como intuito, nesse momento, o mesmo mencionado na definição da abordagem da pesquisa, ou seja, propiciar um momento de criação espontâneo para a manifestação e resolução de conflitos internos.

Em *Branca de Neve e os Sete Anões*, pensando-se no fato de as crianças ainda não estarem habituadas ao método, foi proposto um jogo rápido e simples, “Gostei! e

Não Gostei!”, por meio do qual as crianças falavam com o mínimo de palavras do que gostaram e não gostaram na história. Como era o primeiro dia de filmagem, foi proposto que essa atividade seria como um depoimento de televisão: as crianças falavam uma a uma em frente à câmera e depois assistiam a sua imagem, na tela. No início, sentiam-se envergonhadas e tímidas, mas gradativamente se habituaram à atividade e passaram a agir com naturalidade.

Para *Menina bonita do laço de fita*, foi organizada uma caixinha com papéis coloridos contendo perguntas, afirmações ou frases para completar. Entre elas, havia: “Se você tivesse poderes mágicos, o que você gostaria de ter?” “Do que você mais gosta em você?” “Se você pudesse se transformar em outra pessoa, quem você queria ser?” “Quem você acha mais bonito?” “Se você tivesse poderes mágicos, o que mudaria?” “O que você gostaria de ser/fazer melhor?” “O que você menos gosta em você?” Assim, as crianças liam os papéis e falavam o que lhes viesse à mente, respondendo ou completando o pensamento. Durante as falas dos colegas, os demais externavam suas opiniões, de modo que, muitas vezes, acabavam respondendo ou comentando mais de uma pergunta.

Em *A Primavera da Lagarta* cada um recebeu uma folha de papel sulfite, lápis, potinhos de tinta guache e pincel, para escreverem e fazerem desenhos. Poderiam escrever ou desenhar sobre si mesmos, sobre suas atitudes, pensamentos e sentimentos, comparados à lagarta ou à borboleta.

O mesmo ocorreu em *O patinho feio*. Ficaram livres para desenhar sobre a história e como o patinho se sentiu, diante das situações que vivera. Para trabalhar com tintas e pincéis, preocupou-se em organizar um espaço arejado e que dispusesse de torneiras com água corrente. Cada criança recebeu um pincel, um potinho com água, uma folha de sulfite e uma caixinha com potinhos de tinta guache colorida. Quando terminaram o trabalho, cada membro do grupo fez uma breve apresentação do seu desenho para os colegas, comentando o que desenhou e o que acreditava que o patinho sentira, até encontrar sua família.

Em *João e Maria*, diversos bonecos e fantoches foram espalhados pelo chão, e o grupo ficou livre para escolher os que lhe agradassem, recontando ou criando sua história. Entre os bonecos de João, Maria, o pai e a madrasta, foram colocados também outros personagens, para possibilitar que as crianças recontassem a história ou a modificassem, segundo seu interesse. Entre eles, havia uma família de fantoches de dedo – papai, mamãe, filho, filha e um bebê – e fantoches de lobo, bruxa e velhinha.

Para *A menina que não tinha medo de nada*, foi planejada uma dramatização, pois, teatralizando, o grupo poderia expressar seus maiores medos. Porém, a atividade não foi realizada. Os motivos pelos quais isso aconteceu, os novos

encaminhamentos dados a esse trabalho e especialmente o relato das narrativas das crianças, durante a Hora do Conto, serão detalhados no quarto capítulo. As análises e interpretações dessas narrativas, quando pertinentes, serão registradas após os relatos.

As atividades descritas anteriormente buscavam resgatar a essência da história ou, ainda, criar um espaço profícuo para a manifestação e resolução de angústia, conflitos e medos, manifestados pelas crianças em encontros anteriores.

O capítulo seguinte contém os fundamentos teóricos que amparam este estudo, justificando a importância da Literatura como arte para a formação da criança.

PARTE II: “ERA UMA VEZ...”

“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela
resposta pobre ou terrível que lhe deres:
trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

2. UM POUCO DE LITERATURA

Sabemos que a leitura do texto literário é de fundamental importância para a formação do indivíduo. Por meio da Literatura, somos convidados a fazer incríveis viagens. Através de sua leitura, podemos imaginar outros mundos, nos transportar no tempo, voltando ao passado ou caminhar para o futuro em poucos minutos, e ainda descobrir a nós mesmos; por isso é considerada uma arte.

De acordo com Eco, “qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige um resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor” (2005, p.41). Sendo arte, a Literatura só ganha sentido através da interpretação do leitor.

Lajolo (1982) faz referência a Vítor Manuel de Aguiar e Silva, para afirmar que

[...] a literatura não é um jogo, um passatempo, um produto anacrônico de uma sociedade dessorada, mas uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem. (p.7).

Embora haja muitas divergências e até mesmo críticas sobre o conceito ou denominação de Literatura, as mais variadas opiniões convergem em um mesmo ponto: ela é arte e, por sê-la, exprime muito do homem, sendo capaz de mudá-lo.

Entretanto, levar em conta seu aspecto transformador, abre portas para uma outra discussão: a Literatura se reduz aos cânones? Alguns teóricos afirmam que, mesmo onde a prática da leitura e escrita é inexistente, pode ser produzida Literatura. “A literatura precede o alfabeto”, observa Meireles (1984, p.20). Inclusive, acrescenta, os iletrados são capazes de possuí-la de modo particular, compondo cânticos, criando histórias e lendas que “exemplifiquem sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas - vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca” (MEIRELES, 1984, p.20).

Muitas dessas histórias, transmitidas oralmente ao longo dos tempos, não apenas se mantêm gravadas nas páginas dos livros que lemos, mas, ainda que em menores proporções, continuam a se compor, nos dias de hoje, nos encontros entre amigos ao redor da fogueira, nas cantigas de ninar ou nas histórias contadas pelos avós.

De acordo com Candido (1975), a arte só se constitui à medida que um indivíduo assume sua autoria. Não é necessário que se trate de um artista renomado, a

produção da arte independe de posição social ou papéis definidos em sua função; para cada sociedade, um tipo de arte e uma perspectiva.

Assim, salienta Zilberman (1982): “A obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria” (p. 24). Nesses moldes, pensando o conceito de Literatura de modo mais abrangente, podemos notar sua forte ligação ao tempo e ao grupo social, assumindo diferentes formas em cada contexto.

Diante dessa especificidade, fica claro que a grande questão não é tentar defini-la por um conceito único, mas considerar suas transformações e pensar que, em qualquer situação, é justamente nessa linguagem instauradora das mais diversificadas realidades e fundante de sentidos que a Literatura se estabelece (LAJOLO, 1982).

O texto literário, segundo Aguiar, “caracteriza-se por sua incompletude e, conseqüentemente, é por meio da leitura que a literatura irá se concretizar” (2006, p.28). Essa interação entre texto e leitor permite àquele que lê, por meio de um processo de interação, preencher seus vazios e lacunas. O texto se funda em sentidos e instaura realidades, ao mesmo tempo em que significa, sugere significação, conduzindo o leitor a um jogo em que é e não é, que só pode ser decifrado por ele mesmo. Portanto, não existe obra literária sem leitor. Ela é um objeto social e para que exista é preciso que alguém escreva e que outro leia.

Por tais motivos, ao longo dos tempos, tornou-se evidente não se tratar apenas de uma história inventada, um poema saudosista ou um meio de a classe dominante impor valores e normas; a Literatura representa uma forma de expressão, de crítica e, principalmente, uma porta para a formação de leitores autônomos e atuantes.

Essa experiência com o texto literário nos leva a conhecer e vivenciar o outro por meio da escrita, permitindo incorporá-lo, sem renunciar a sua própria identidade, e dessa forma dizer o que somos, nos incentivando a desejar e expressar o mundo por nós mesmos (COSSON, 2006).

O texto literário retrata, palavra por palavra, os enigmas do homem e, por esse aspecto, nos dá a possibilidade de adentrar a história do outro e pensar sobre a nossa própria. Ao mesmo tempo em que fala, deixa subentendido, de modo que ser ou não depende de quem lê. As palavras não estão ditas, embora inúmeras vezes, afirmem que elas insinuam e até mesmo comprovem. As evidências ou não, estão à mercê do leitor e das relações que esse estabelece com a narrativa.

Certamente, essas semelhanças se devem ao fato de incontáveis números de personagens e versos permanecerem em nossas mentes, não apenas por uma identificação

com o texto ou suas características, mas principalmente porque o texto literário é capaz de dar forma aos nossos sentimentos. O amor, a inveja, a luta, o ciúme, a traição, a vingança, o ódio, a ganância, o senso de justiça, a persistência ganham corpo através do que escrevem as palavras. Este deve ser o motivo pelo qual se torne tão evidente que um mesmo texto provoque os mais diversos sentimentos, em vários momentos de nossas vidas.

Para Zilberman (1982), a Literatura, através da ficção, é capaz de sintetizar uma realidade, com amplos pontos de contato relacionados às situações vividas diariamente pelo leitor.

Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1982, p. 22).

Candido (1995) confirma essa assertiva, ressaltando o aspecto humanizador da Literatura, em dois momentos,

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (p. 256).

Desse modo, podemos inferir que a obra literária dá nome aos nossos sentimentos e, pelos versos de um poema ou pelas características dos personagens na narrativa, pode ampliar a nossa visão de mundo, contribuindo muitas vezes para nos organizarmos, oferecendo-nos sugestões de transformação pessoal libertadora. Lajolo (1982) acrescenta que esse caráter humanizador e formador da Literatura, ao contrário do que se pensa, não vem da natureza ou da quantidade de informações presentes no texto literário, mas sim da sua capacidade de transformar aquele que lê ou escuta.

Um segundo aspecto ressaltado por Candido (1995) é a relação e preocupação da Literatura com os direitos do homem ao apontar muitas situações que envolvem questões sociais. Para o autor, a Literatura é um “instrumento consciente de desmascaramento”, pois é capaz de “focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” (p. 256).

Ao nos alertar sobre esses apontamentos sociais encontrados nas obras literárias, Candido contradiz o pensamento frequente de que a Literatura se resume a trama de

belíssimos romances, que narram os encontros e desencontros das grandes histórias de amor. Tal afirmação comprova que, muitas vezes, essa ideia de que a Literatura é pura e simplesmente poética, romântica e/ou saudosista, nos remete a desconsiderar seu caráter humanizador e transformador, fazendo com que atribuamos menos valor a sua leitura. Na verdade, a Literatura se forma pela fusão dessas características, de modo que podemos lê-la tanto por prazer quanto por uma necessidade particular de mudança.

“As linguagens humanas não se esgotam com a palavra, claro, mas a Literatura é talvez a mais ampla delas.” (LAJOLO, 1982, p.79). O fato é que a Literatura é capaz de cruzar mundo simbolizado e mundo real, as angústias e os enigmas humanos através da palavra e por esse motivo tem um poder transformador. Além disso, através dela, o texto muitas vezes assume a função de denúncia de injustiças e reivindicações de problemas sociais.

A Literatura, como obra de arte, é capaz de exprimir a essência do homem, ampliar sua visão e indicar novos caminhos para solucionar seus conflitos, de modo peculiar, modificando sua realidade.

É precisamente essa possibilidade de formação e transformação humana que torna seu acesso imprescindível ao universo infantil. Nessa perspectiva, o objetivo da Literatura Infantil não deve ser de forma alguma o de criar um gênero menor para a obra literária, mas apenas de, preservando seus atributos artísticos, estabelecer uma linguagem mais acessível às crianças.

2.1 Literatura infantil

Ao longo dos séculos, a Literatura passou por muitas transformações, desde estilos de escrita a gêneros literários. Embora continue a possuir esse caráter transformador, mencionado anteriormente, capaz de humanizar e formar, abrindo novos horizontes e desenvolvendo senso crítico, o gênero infantil dado à Literatura exige que a produção dessas obras se volte para as crianças, levando em consideração uma linguagem apropriada, seus gostos, interesses e necessidades. É precisamente em torno da questão do gênero que se dirigem as críticas.

Nessa perspectiva, Cademartori (1987) entende que o problema central relativo à Literatura Infantil concentra-se basicamente em seu adjetivo, determinante do público a qual é destinada, já que enquanto substantivo não define público algum.

O primeiro problema assinalado nesse sentido estava na relação entre o autor e o leitor, já que, nesse caso, adultos escreveriam para os pequenos, utilizando uma linguagem diferenciada, ao contrário do que em geral ocorria. A preocupação, num primeiro momento, era de como se daria essa interação.

Segundo Meireles (1984), costuma-se denominar Literatura Infantil aquilo que se escreve para as crianças, porém essa delimitação deveria ser feita por elas próprias, de acordo com suas preferências. “Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*” (p.20).

Cunha (1994) assegura que não se pode compreender como traição a Literatura Infantil enquanto arte, “apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, e não a convergência” (p.27). Assim, a obra literária para crianças não se difere em sua essência daquela produzida para adultos, ao contrário, o que a diferencia é a sua complexidade de concepção, utilizando recursos mais simples, porém não menos valiosos. A mesma simplicidade pode ser encontrada em algumas obras escritas para adultos “(por exemplo: estrutura linear, tempo cronológico, personagens planas, na obra narrativa), e que são consideradas obras-primas, assim também a Literatura Infantil fará uso desses expedientes – perfeitamente aceitos pela crítica literária” (CUNHA, 1994, p.71).

Zilberman (1982) enfatiza:

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocam prazer particular. (p.09).

Conforme a autora, para ser Literatura, é necessário que a Literatura Infantil se integre ao trabalho desafiador do próprio fenômeno artístico. “Nesta medida, deverá ser interrogada das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura enquanto habilidade humana” (ZILBERMAN, 1982, p.61). Fora desses moldes, a Literatura Infantil constituirá um mero instrumento pedagógico.

Nessas circunstâncias, o problema da Literatura Infantil enquanto arte poderia tomar grandes proporções se desconsiderássemos dentre esse acervo, do qual boa parte são meramente pedagógicos, os inúmeros volumes publicados que se consolidam enquanto Literatura.

O inegável vínculo da literatura infantil com a educação não deve conduzir a que se pense que o texto para criança passou do esquecimento para o papel de subsidiário da educação formal. Sua natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos comprometidos com a legitimação das instituições, costumes e crenças que a geração adulta quer legar à infantil. (CADEMARTORI, 1987, p. 18).

O fato é que o gênero infantil não tem como propósito descaracterizar a Literatura, mas sim direcioná-la às necessidades de um público específico. Tal qualificação não impede que uma criança, em determinado momento, se interesse pela leitura de cânones, nem ao menos que um adulto desfrute da leitura de Literatura Infantil.

Assim como a Literatura, a Literatura Infantil também tem uma função transformadora, capaz de ampliar o senso crítico, dar forma aos sentimentos humanos e, em especial, oferecer à criança sugestões simbólicas para a sua formação pessoal. As características das personagens presentes nas histórias e seu modo peculiar de resolver os problemas podem contribuir para que a criança descubra neles a possibilidade de resolver também os seus. Para que isso aconteça, é preciso ter definido o que pode realmente ser considerado Literatura Infantil.

2.2 Nem tudo é literatura infantil

Cedendo às inconsistências das generalizações, pode-se dizer que quando falamos em Literatura Infantil, numa linguagem popular, a primeira ideia que vem à mente de grande parte da população é a de um livro repleto de ilustrações grandes e coloridas, que encham os olhos de adultos e crianças. Normalmente, é recomendável que não seja um texto muito extenso, aliás, muitas vezes, ele nem é percebido já que “as crianças preferem ver os desenhos”. Porém, se pensarmos na Literatura Infantil enquanto arte, poderíamos afirmar com segurança que grande parte desses livros, capazes de encantar aos olhos, apenas por suas ilustrações, não podem ser considerados Literatura.

Na opinião de Coelho (2000), a Literatura Infantil tem como particularidades as mesmas daquela que é destinada aos adultos – ela é arte e proporciona também a possibilidade de transformação do indivíduo – dessa maneira, as diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza de seu leitor. Para a autora, essa relação da Literatura Infantil com livros ilustrados e coloridos sustenta sua minimização enquanto criação literária, tratada pela cultura como um gênero menor.

Nesse sentido, é necessário primeiramente estreitar nossa compreensão

sobre o que podemos realmente considerar Literatura Infantil. Alguns livros, embora representem uma boa forma de divertimento, por serem repletos de ilustrações, apesar da má qualidade de seus textos, certamente não pertencem a essa classe, ainda que abarrote as prateleiras de grandes e renomadas livrarias no setor de “literatura infantil”.

Além disso, não podemos esquecer as diversas publicações que atendem exclusivamente a demandas educacionais. Certos volumes têm como objetivo abordar um conteúdo específico, normalmente com a intenção de “ensinar” as crianças sobre um assunto relativo a disciplinas trabalhadas na escola e, até mesmo, disseminar entre os pequenos uma regra ou modelo de comportamento. Livros como estes podem ser encontrados com muita facilidade. Alguns, inclusive, são escritos por grandes autores da Literatura Infantil, contradizendo a ideia de que a definição de Literatura seja associada a esse ou àquele autor.

Talvez a grande difusão desse tipo de material seja explicada pelo simples fato de que a Literatura, independentemente do gênero, é comercializada e, por conseguinte, seus escritores são profissionais e, diante de suas obrigações, investem seus esforços na publicação desses livros que, em grande parte, cumprem a solicitação das editoras e/ou ainda as necessidades do público/consumidor.

Segundo Lajolo (1982), “a literatura iguala-se a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas, isto é, confunde-se com esmaltes de unhas, marcas de carro e supermercados” (p.17). Essa condição de produto nos permite compreender por que muitas vezes a Literatura, independentemente do gênero, se confunde com livros sem qualidade, nos quais as narrativas se isentam de qualquer significado à condição humana. Em outras palavras, produz-se o que se vende!

Mais que o adulto, a criança, por sua fragilidade, torna-se refém desse tipo de comércio, em que se preocupa mais com a venda e os lucros que com a qualidade desse material.

Tratando-se do gênero infantil, quando o adulto comprador não busca informações ou indicações a respeito dos livros, muitas vezes acaba comprando o que se pode ver com facilidade, a capa dura, o tamanho, os desenhos e as cores. Deve-se ainda levar em conta o alto custo desses livros, o que faz com que, geralmente, os pais adquiram os conhecidos livros de baixo custo, com textos curtos, que normalmente sintetizam os clássicos contos de fada, fábulas ou lendas folclóricas, e até mesmo de cunho educativo, relacionado a conteúdos trabalhados pela escola, como alimentação, escovação adequada dos dentes, regras de comportamento, classificação animal, dentre outros.

Pensando nas ilustrações, seria igualmente equivocado afirmar que, por

possuir belas e coloridas ilustrações, um livro não seja Literatura Infantil. Definitivamente, não é a presença ou não de desenhos que define um livro; ao contrário, existem, inclusive, aqueles de imagens que cabem, com segurança, na categoria da Literatura Infantil.

Sobre essa questão, Cunha (1994) destaca que a ilustração é igualmente uma arte, pois representa a leitura que um artista faz através do desenho e da pintura, da escrita de outro artista, aquele que escreve.

Assim como o texto artístico permite muitas leituras (uma das quais, a da pessoa que o ilustrou), o mínimo que a ilustração tem de fazer é ser ela também tão conotativa, cheia de sugestões, que não impeça outras leituras do texto, mas sim dê à criança a oportunidade de imaginar, recriar, ir além do próprio desenho. (CUNHA, 1994, p.75).

Os livros sem textos, conhecidos como livros de imagens, preocupados especialmente com as crianças não alfabetizadas, adequam-se perfeitamente a essa situação, pois recorrem apenas à linguagem visual para estimular o interesse ativo da mente infantil em relação ao objeto, induzindo assim a formação de conceitos, procedimento analítico e reflexão. Mesmo não possuindo textos, esses livros estimulam a compreensão da narrativa por meio visual, quase da mesma forma como acontece no processo de decodificação da história escrita com usos das letras, como símbolos de natureza diversa. “O que ambos apresentam em comum é o fato de se distanciarem da narrativa oral, experiência anterior, cronologicamente, à leitura” (CADEMARTORI, 1987, p. 53).

A autora cita alguns livros, como *Todo dia e De vez em quando, Esconde-esconde e Cabra-cega*, de Eva Furnari, *Outra vez*, de Ângela Lago, e *Ida e volta*, de Juarez Machado, classificando-os como bom exemplo de Literatura Infantil. Apesar de serem apenas ilustrados, empregam recursos diferenciados em sua construção, como a sequência de cenas que se relacionam em uma sucessão de sentidos, a ausência de um elemento central para a compreensão das imagens, linguagem metafórica e linguagem metonímica, de modo que exigirão da criança o uso de diversas habilidades para compreender o que se passa na narrativa.

Avançando um pouco a discussão, esses livros de imagens podem representar bons aliados não apenas para crianças não alfabetizadas, mas ainda àquelas que estão nesse processo, considerando que estimulam o pensamento, a reflexão e o senso crítico, incentivando-as a estabelecer relações entre as imagens, para a organização da narrativa.

Diante de tais apontamentos, vemos que nem todo o material produzido para crianças pode ser considerado Literatura Infantil. Bettelheim (1980) afirma que grande parte da Literatura destinada às crianças “não consegue estimular nem alimentar os recursos que ela

mais necessita para lidar com seus difíceis problemas interiores” (p.12), e acrescenta que muitas dessas histórias são “ocas”, sem nenhum significado, fazendo com que a aquisição de algumas habilidades, como a da leitura, não tenham nenhum valor “quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida” (p.12).

Para Zilberman (1982), a Literatura Infantil enfrenta os mesmos problemas de toda a criação poética ao ser encarada como “um setor menor da teoria e da prática artística” (p. 37). Afirma ainda que a Literatura Infantil reproduz nas obras para crianças “as particularidades da criação artística, que visa a uma interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz do seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social” (*ibid*, p. 37).

Para identificar um bom livro de Literatura Infantil, portanto, é preciso levar em consideração principalmente a sua significação e o seu caráter formador. A narrativa pode ser constituída por imagens, texto, ou ambos, mas o essencial é que seja capaz de manifestar, através da ficção e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferecer ao leitor em formação condições para interpretá-lo.

Durante a infância, esse tipo de texto tem importância fundamental na formação da criança, pois, como mencionado anteriormente, essa capacidade da obra literária de transformar a realidade em palavras, dando forma aos sentimentos, enigmas e conflitos humanos, permite que a criança, num processo de identificação com a narrativa, através dos personagens e de suas ações conflituosas, mergulhe num mundo de fantasia e se organize internamente, contribuindo, assim, para a formação de um senso crítico e um desenvolvimento maduro. E é exatamente por esses aspectos que a leitura de textos literários pode ser encarada como uma atividade produtora de sentidos.

2.3 As histórias e o universo infantil

Sabemos que as histórias são de grande importância ao universo infantil, visto que, através de sua narrativa, fornecem elementos favoráveis para que as crianças se organizem internamente. A sua própria estrutura, explicada anteriormente em dez fatores, muitas vezes resumidos pelo espaço escolar por – começo, meio e fim –, aponta à criança caminhos para compreender seus sentimentos, organizá-los e resolver seus conflitos. Essa é uma boa explicação para o fato de as crianças se interessarem tanto pela Literatura Infantil.

Para Machado (2002), a leitura de bons livros de Literatura traz ao leitor

certo contentamento ao perceber em um personagem características que reconhece em si mesmo e ainda a capacidade de se transportar para outros mundos, propiciando simultaneamente uma experiência enriquecedora.

Bettelheim (1980) considera que o fato de as histórias tratarem em seu enredo as problemáticas humanas permite falar ao ego em germinação, encorajando seu desenvolvimento. Quando as crianças são pequenas, essas histórias oferecem significado para sua vida. Desse modo, lê-las ou ouvi-las pode contribuir para aliviar as tensões pré-conscientes e inconscientes, favorecendo a superação dos seus conflitos internos.

Portanto, por meio das histórias, é possível encontrar várias chaves que possibilitarão vencer grandes dificuldades. Algumas vezes, assim como na vida, precisa-se carregá-las por muito tempo antes de descobrir como usá-la (MELLON, 2006).

Através da Literatura Infantil, a criança em um processo de identificação de sentimentos, esperanças e ansiedades, sente-se compreendida e apreciada. É por isso que, muitas vezes, ao ouvir ou ler determinada história, a criança demonstra certa quietude. Esse comportamento geralmente é consequência da relação dos conteúdos presentes na história com seus próprios conteúdos psíquicos.

As narrativas presentes nos livros de Literatura Infantil contam uma experiência de vida e essa “fantasia do real” permite uma identificação entre o narrador e o ouvinte, constituindo-se repleta de significados. O leitor/ouvinte é capaz de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, a criança, ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, dando-lhe tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar e resolver seus conflitos.

De acordo com Held (1980), não podemos esquecer que o mundo da criança nunca foi e jamais poderá ser um “verde paraíso” distante das dificuldades e dos problemas reais, afastado dos tormentos e das lutas do homem. Para a autora, por mais que os adultos queiram, é impossível educar as crianças num mundo vazio, isolado e passivo, distante da realidade. Ao contrário, querer afastá-las pode, futuramente, torná-las egoístas e desinteressadas dos problemas do mundo e das outras pessoas. O sonho e o imaginário são excelentes instrumentos para a criança se desenvolver de forma equilibrada e harmoniosa. Quando a imaginação não é formada e alimentada de maneira válida por vias sãs, como as oferecidas pelo conto, pela poesia, pela pintura, pela música e por qualquer forma de arte, em geral, pode se perverter e procurar compensação degradante.

Por retratar a realidade em ficção, as histórias infantis utilizam um modelo

psicanalítico da personalidade humana para caracterizar seus personagens e, assim, são capazes de transmitir “importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento” (BETTELHEIM, 1980, p.14). Ao lê-las, os pequenos podem entrar em contato com seus conteúdos, inclusive tornando-os conscientes e, por meio das ações dos personagens, realizar seus desejos e resolver seus conflitos de forma calma e organizada.

Muitas vezes, tem-se a ideia de que o enredo dessas histórias sempre possui um caráter mágico, como se a vida dos personagens fosse sempre perfeita. Ao contrário disso, essas narrativas deixam claro que as dificuldades são inevitáveis e confrontam a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos, como exemplo, o fato de muitas histórias começarem com a morte dos pais. Porém, evidenciam que, com determinação, persistência e, algumas vezes, um pouquinho de sorte, é possível superá-las e vencê-las. João e Maria, mesmo sendo expulsos pela madrasta, abandonados pelo pai na floresta e aprisionados pela bruxa, permaneceram juntos e corajosos para solucionar seus problemas, como se a todo o momento fossem guiados pelas forças do bem (BETTELHEIM, 1980).

Sendo assim, o destino desses personagens convence a criança de que, mesmo se sentindo rejeitada e abandonada no mundo, percebendo-se sozinha para resolver seus conflitos, como eles, ela será guiada passo a passo e receberá ajuda quando necessário.

Entre outros atributos, é essa possibilidade de superação que faz da Literatura Infantil um importante instrumento para a formação da criança e de seu ego em germinação. Para Bettelheim (1980), “a criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma com que ela pode lidar com essas questões e seguir a salvo para a maturidade” (p. 15). O conto de fadas, por sua vez,

[...] toma estas ansiedades existenciais e dilemas com muita seriedade e dirige-se diretamente a eles: a necessidade de ser amado e o medo de uma pessoa de não ter valor; o amor pela vida e da morte. Ademais, o conto de fadas oferece soluções sob formas que a criança pode aprender no seu nível de compreensão. (BETTELHEIM, 1980, p. 18-19).

Uma outra característica importante nos contos de fadas é a definição do caráter dos personagens. Eles são sempre bons ou maus, não existe meio termo. Ao mesmo tempo em que isso pode parecer prejudicial, se pensarmos que na vida real nenhum indivíduo é capaz de ser totalmente bom ou totalmente mau, essa polarização de caráter contribui para que a criança identifique com facilidade essas diferenças e, acima de tudo, perceba que é necessário fazer escolhas sobre o seu modo de ser.

Sabemos que ela jamais conseguirá – e nem precisa – ser totalmente boa, ou

totalmente má, mas a história pode lhe dar a possibilidade de, ao longo da vida, fazer suas escolhas e decidir de que lado deseja ficar. Não é por sua benevolência que a criança se identifica com o herói, mas principalmente porque sua condição lhe traz um intenso apelo positivo.

Todavia, para Bettelheim (1980), o caráter duvidoso de certas personagens, onde bem e mal não aparecem muito definidos em alguns momentos da trama, pode revelar à criança que, mesmo em dados momentos, ela comete deslizes, agindo erroneamente, pois existe sempre a possibilidade de regeneração e de sucesso futuro. O Gato de Botas só obtém sucesso fazendo uso de diversas trapaças e João, em *João e o pé de Feijão*, apesar de invadir o castelo do gigante e roubar seu tesouro, consegue enriquecer e ter boa vida, dando ao pequeno leitor a “esperança de que mesmo o mais medíocre pode ter sucesso na vida” (BETTELHEIM, 1980, p.18).

O final feliz, presente nas narrativas infantis, também é um importante elemento. “Na sábia e antiga arte de narração de histórias, um ‘final feliz’ é sagrado. Ele elimina todas as velhas dores e recompensa todo o sofrimento e aflição. ‘Eles viveram felizes para sempre’ equivale a um final triunfante” (MELLON, 2006, p. 36).

De acordo com Safra (2006), o texto narrativo, por sua própria estrutura, envolve a essência de todo existir, do ciclo da vida ao qual somos destinados, que consiste em nascer (começo), caminhar (meio) e morrer (fim). Tais etapas representam os elementos significativos desse ciclo, que se fundam como narrativa. Essa organização estrutural permite ainda a questão do perdão, que é também um elemento importante para a sanidade do ser humano. É preciso olhar para a sua história e ser capaz de perdoar para que possa haver caminhada. Esse “ponto final” da história oferece simbólica e inconscientemente a possibilidade de resolução ao indivíduo, propondo uma atitude de superação.

Por possuir um estilo lúdico, através da ficção, a Literatura Infantil permite que a criança interaja com a história sem perceber conscientemente todos os temas que a envolvem.

A situação lúdica, a brincadeira, proporciona à criança um momento de criação, uma vez que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu” (WINNICOTT, 1975, p.80).

Ao ler ou ouvir uma história, a criança poderá brincar e criar, através da narrativa, contribuindo para a descoberta de sua personalidade. “Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua

personalidade” (BETTELHEIM, 1980, p.20).

Conforme o autor, interpretar os pensamentos inconscientes de uma pessoa, dizendo o motivo pelo qual se identifica com essa ou aquela história, é sempre invasor, porque não se deve tornar consciente o que o outro deseja manter pré-consciente, essencialmente no caso da criança.

Explicar para uma criança por que um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo, o encantamento da estória, que depende, em grau considerável, da criança não saber absolutamente por que está maravilhada. (BETTELHEIM, 1980, p.27).

Assim, é preciso que a criança se sinta livre nesse processo de identificação com a história, já que a narrativa, por si só, é capaz de realizar esse trabalho, revelando-lhe o que lhe é essencial. O encantamento da história está justamente em não sabermos por que estamos maravilhados.

O capítulo seguinte traz alguns apontamentos no que diz respeito a narrativa, caracterizando e diferenciando os modos comunicativos infantil.

PARTE III: “QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”

“Fala-se muito sobre educação, mas alguma memória sagrada e bela, preservada desde a infância é, talvez, a melhor educação. Se um homem carrega várias dessas memórias consigo, elas o salvam para o resto de seus dias. Mesmo se somente uma boa memória vive em nosso coração, ela será o instrumento de nossa salvação algum dia ”

Dostoievski

3. O ATO DE NARRAR

Na era da tecnologia, o acesso à informação pelos mais diversos meios alcança, a cada dia, uma faixa mais ampla da população. Essa expansão, ao mesmo tempo em que nos conecta a milhares de pessoas simultaneamente, por meio de sofisticados aparelhos cada vez menores e mais eficientes, nos distancia progressivamente de certas práticas adotadas por nossos antepassados, como contar histórias durante o trabalho ou sentar-se com a família e amigos, para conversar e contar histórias.

É evidente que tal prática toma, nos dias atuais, novos desdobramentos. As conversas via *e-mail*, *messenger*, *orkut*, *twitter*, *sms*, *skype* e tantos outros recursos disseminam novas formas de comunicação, rompendo as barreiras do tempo, do espaço e da idade. Além disso, cotidianamente surgem novas histórias, expressando frutuosas vivências contemporâneas. Em decorrência, não se trata de extinguir o exercício da narrativa, mas de compreendê-la e expandi-la em uma nova roupagem.

É inegável que grande parte de nosso conhecimento atual se deve às formas mais primitivas de transmissão oral, sobretudo o ato de narrar, o qual não se encontra exaurido; ao contrário, mesmo que tenhamos aderido aos novos modos comunicativos, os tempos modernos não impediram que continuássemos a compartilhar as histórias que ouvimos e vivemos com outras pessoas, seja em casa, na família, seja no trabalho ou na escola.

Mudaram-se as formas e os espaços, mas não se extinguiram as práticas. Continuamos a dividir nossas experiências, nossas vivências cotidianas, nossos medos, nossas alegrias, nossas conquistas, nossos sonhos e nossas expectativas com aqueles que nos cercam e, dessa forma, tantas outras narrativas continuam a se constituir.

O simples prazer de contar uma história para outros e o deslumbramento, igualmente satisfatório, de ouvir um conto capaz de calar as vozes interiores, representaram, do mesmo modo, um fator relevante para garantir, durante anos, a preservação da transmissão oral.

Sobre esse aspecto, Walter Benjamin (1994), em *O Narrador*, tendo por base as obras de Nicolau Leskov, oferece contribuições valiosas para pensarmos a questão da narrativa. Benjamin assinala que o ato de narrar, por muito tempo sustentado num meio artesão, no campo, no mar ou na cidade, possui, de certo modo, ele próprio, um caráter artesanal de comunicação. Ao contrário da informação, ele não se preocupa em transmitir o

“puro em si”, mas mistura elementos da narrativa com a vida do narrador, imprimindo suas marcas aos conteúdos narrados, assim como o oleiro deixa suas marcas na argila ao moldar um vaso. Independentemente do contador, a experiência é a essência de todo narrar. Aquele que narra é imerso na narrativa de tal modo que não é possível narrá-la sem deixar nela seus vestígios.

Safra (2006) sustenta que “narrar é compartilhar uma experiência e ofertar um saber tácito sobre o viver humano” (p.29). Assim, “a narrativa traz um saber capaz de atravessar gerações pelas experiências narradas pela humanidade tornando-se verdade ancestral” (p.29) e possibilita ainda a questão do perdão, outro elemento importante na sanidade do ser humano. Ao favorecer esse perdão, o conflito presente na narrativa fornece uma possibilidade de superação ao indivíduo.

A narrativa, dessa perspectiva, expressa uma experiência de vida, e permite um processo de identificação entre o conteúdo narrado e o ouvinte, constituindo-se repleta de significados, tanto em sua estrutura como quando é transmitida oralmente. Aquele que ouve é capaz de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma, superar seus conflitos, angústias e medos.

Segundo Benjamin (1994), essa relação da narrativa com a vida e com a experiência se explica por sua natureza: dar conselhos. É por isso que ela tem sempre uma dimensão utilitária. O narrador, através de um ensinamento moral, de um provérbio ou normas de vida, é sempre um “homem” capaz de aconselhar, e esse conselho, tecido em sua própria existência, denomina-se sabedoria.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que podia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mexa de sua vida. (BENJAMIN, 1994, p.221).

O narrador tem a habilidade de fazer interagir, em um mesmo campo, a alma, o olho e a mão, a fim de constituir uma prática que se torna cada vez menos familiar. A narração, em seu aspecto sensível, não é exclusividade da voz, o papel da mão é intervir através dos gestos e dar sentido à narrativa, porém seu trabalho tornou-se com o tempo improdutivo e, hoje, se encontra vazio. Quando o narrador consegue envolver esses elementos em sua narrativa, possibilita que se estabeleça uma relação de cumplicidade entre o contador e o ouvinte. No momento da narrativa ou da leitura, estes estão em companhia um do outro.

Dessa relação deriva o interesse em conservar a narrativa, tornando possível contá-la novamente.

Voz, gestos, experiência de vida e o “saber aconselhar” são, desse modo, elementos essenciais para compor a narrativa. Benjamin (1994) afirma que o primeiro e verdadeiro narrador foi e ainda continua sendo o narrador dos contos de fadas. Esse tipo de conto sabia, genuinamente, oferecer um bom conselho quando não era possível obtê-lo de outra maneira e, assim, conseguia oferecer ajuda adequada “em caso de emergência”. “Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fada nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico” (BENJAMIN, 1994, p.215). Durante séculos, o conto de fadas foi capaz de ensinar à humanidade, e atualmente continua a ensinar às crianças, “que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância” (BENJAMIN, 1994, p.215).

O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade. (ibid, p.215).

Esse aspecto libertador do conto de fadas, capaz de ensinar os povos ao longo dos séculos, parece ajustar-se perfeitamente a um outro conceito, mencionado no capítulo anterior: o caráter humanizador da Literatura, referido por Candido (1995), que permite ao homem se libertar das mentiras e escravidões às quais se encontra subordinado. Em ambos os casos, o conto oferece subsídios para que o homem perceba sua condição e visualize novas possibilidades.

Para que isso ocorra, é necessário unir o extraordinário e o miraculoso, narrando-os com a máxima exatidão possível, sem impor ao leitor ou ouvinte o contexto psicológico da ação; quem lê ou escuta precisa estar livre para interpretar, do seu modo, aquilo que ouviu. Apenas dessa maneira a narrativa poderá atingir uma plenitude inexistente na informação.

O sucesso da narrativa está em grande parte nas mãos daquele que a conduz: o narrador. Seja na forma escrita, seja na transmissão oral, é por sua voz que a trama se constitui. Cada detalhe da história, o espaço, os personagens, o desenrolar dos fatos, tudo isso está em suas mãos. Seu modo peculiar de escolher as palavras, compreender a necessidade do ouvinte, aconselhar e criar condições para uma interpretação particular contribuirá para a completude da narrativa e, acima de tudo, garantirá o entrelaçar das palavras de forma eficaz à compreensão, ampliando não apenas as possibilidades de transformação do homem, mas,

acima de tudo, fornecendo-lhe elementos favoráveis à sua satisfação e prazer.

Não obstante tais apontamentos pareçam adequados para conceituar a narrativa e justificar sua necessidade de sustentação, é preciso pensar ainda no papel da criança como “dono da voz”, tendo em vista que provavelmente essa capacidade de narrar, mencionada anteriormente, não corresponda claramente à forma encontrada pela criança para “contar algo sobre si”.

Do mesmo modo, uma análise da estrutura de determinadas narrativas, do ponto de vista linguístico, pode se mostrar igualmente insuficiente nesse caso, já que, normalmente, ao falar, os pequenos fogem aos esquemas e normas que esta preestabelece. Ainda que não se pretenda travar, aqui, uma comparação efetiva da estrutura da narrativa relacionada ao discurso produzido pela criança, acredita-se que seja necessário contrastá-las para estabelecer algumas diferenças e impossibilidades em sua construção. O que segue, então, são reflexões que nos levam a pensar sobre diferenças relevantes entre essa análise estrutural e a produção da criança, para, assim, nos aproximarmos do tipo de narrativa infantil que esta pesquisa pretende abordar.

3.1 Estrutura narrativa e os modos de dizer da criança

Levando em conta os inúmeros modelos de análise da narrativa que se sucederam, ao logo dos anos, é possível afirmar que sua criação se baseou, primordialmente, na necessidade de estabelecer normas capazes de explicar e definir padrões de escrita especialmente para o estudo de obras literárias.

Para Barthes (1972), as inumeráveis narrativas existentes no mundo podem ser sustentadas tanto pela linguagem articulada, seja oral ou escrita, quanto pela imagem fixa ou móvel, através do gesto, ainda por uma “mistura ordenada” desses elementos. Ela está presente nas mais diversas formas de expressão, como

[...] no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, p. 19 e 20).

Diante de um acervo tão vasto, é na própria narrativa que as diversas teorias

empenhadas numa análise estrutural desenvolvem seus estudos. Nessa perspectiva, não é possível conceber uma Literatura desinteressada dessa relação com a linguagem, pois se trata de seu principal instrumento para exprimir a ideia, a paixão e a beleza.

Surge, então, uma outra questão, a relação efetiva entre linguagem narrativa e discurso, pois este segundo representa, sem contestações, “o espelho de sua própria estrutura”, já que a Literatura é capaz de criar uma linguagem da própria linguagem. Essa nova linguística do discurso, embora ainda não muito desenvolvida, está ao menos postulada pelos linguistas, e é a partir dela que o discurso deve ser analisado. “É sabido, a linguística para na frase: é a última unidade da qual se julga com direito de tratar” (BARTHES, 1972, p.22) e não poderia, dessa maneira, considerar um outro objeto superior à frase, uma vez que acima dela se encontra unicamente a junção de outras frases, assim como um botânico, tendo explicado a flor, de forma descritiva, não poderia se dedicar a falar sobre o buquê.

Durante um tempo glorioso, atribui-se a esse estudo do discurso o nome de Retórica. Assim, seria razoável postular uma “relação homológica” entre a frase e o discurso que “seria uma grande ‘frase’ (cujas unidades não precisariam ser necessariamente frases), tudo como a frase, mediante certas especificações, é um pequeno ‘discurso’” (BARTHES, 1972, p. 23). Postulando estruturalmente esse entrave, “a narrativa participa da frase, sem poder jamais se reduzir a uma soma de frases: a narrativa é uma grande frase, como toda frase constativa, é de uma certa maneira o esboço de uma pequena narrativa” (BARTHES, 1972, p.24).

Retrocedendo a essa caracterização, Genette, em *Fronteiras da narrativa* (1972), procura estabelecer diferenças entre a diegesis e a mimesis, a partir dos pensamentos de Platão e Aristóteles, demarcando, a seguir, aspectos capazes de distinguir a narrativa da descrição e do discurso.

Segundo Genette (1972), para Aristóteles, a narrativa, diegesis, é uma das duas formas da distinção poética, e a mimesis uma representação direta dos acontecimentos, através de atores falando e atuando diante do público. Essa distinção já se esboçava em Platão, desde o 3º livro da *República*; para este, a *lexis* divide-se teoricamente em imitação propriamente dita, correspondente à mimesis, e simples narrativa, a diegesis. A esta “simples narrativa” corresponde tudo que o poeta pode narrar em seu próprio nome, sem ter como intenção transmitir que é um outro que fala, em estilo direto e prosa. A imitação, por sua vez, refere-se a quando o narrador representa uma outra fala em sua própria voz, esforçando-se para dar aos ouvintes a impressão de que é um outro que diz.

Ambas as classificações concordam sobre a oposição do dramático, tomado

por tais filósofos como plenamente imitativo, e do narrativo, embora Platão condene severamente os poetas como imitadores. Diante disso, Genette (1972) ressalva que a imitação direta consiste em gestos e falas, como acontece na cena, e esse fato, com o qual nem Platão nem Aristóteles se preocupam, reinstalou à narrativa todo o seu valor e importância. Se tratada como gestos, pode representar ações. Porém, escapa ao plano linguístico, onde o poeta exerce sua atividade específica; se vista como fala, por meio de discursos emitidos pelos personagens, deixa de ser representativa, pois se limita à reprodução real ou fictícia. Contudo, a linguagem só pode imitar de forma perfeita a própria linguagem, e o discurso perfeitamente idêntico só pode imitar a si próprio. “Enquanto lexis, a imitação direta é, exatamente, uma tautologia” (p.261).

A representação literária, a mimesis dos antigos, não é portanto a narrativa mais os “discursos”: é a narrativa, e somente a narrativa. Platão oporia mimesis a diegeses como uma imitação perfeita a uma imitação imperfeita; mas a imitação perfeita não é mais uma imitação, é a coisa mesmo, e finalmente a única imitação é a imperfeita. Mimesis é diegeses. (GENETTE, 1972, p.262).

Tal constatação oferece condições para introduzir, no conceito de diegeses, uma distinção capaz de desenhar uma nova fronteira ao domínio da representação, o fato de que toda narrativa, engloba representações de ações e acontecimentos, dos quais constituem a narração propriamente dita, e ainda o que se denomina descrição: as representações de objetos e personagens. Essa oposição entre narração e descrição, “além de acentuada pela tradição escolar, é um dos traços maiores de nossa consciência literária” (GENETTE, 1972, p. 262). Essa possibilidade não desconsidera o fato de que a narração é inegavelmente mais importante do que a descrição. É sempre mais fácil conceber uma descrição pura de elementos narrativos do que seu modo inverso, ela poderia ser concebida independentemente da narração, mas não se encontraria por esse fato num estado livre. Essa segunda, por seu turno, não pode existir sem descrição e, ainda assim, não deixa de cumprir seu primeiro papel.

Enquanto uma se dedica aos objetos e “seres considerados em sua simultaneidade”, a outra se debruça sobre as ações e aos acontecimentos, considerados processos puros, determinando os aspectos temporais e dramáticos que a envolve. Do ponto de vista literário, essa diferenciação não é tão evidente, marcando apenas uma fronteira interior bastante indecisa, englobando nessa noção narrativa “todas as formas da representação literária, e considerar-se-á a descrição não como um de seus modos (o que implicaria uma especificidade de linguagem), porém, mais modestamente, como um de seus aspectos – mesmo sendo este, de certo ponto de vista o mais atraente” (GENETTE, 1972, p. 267).

No caso da narrativa, em comparação ao discurso, pode-se encontrar uma proporção bastante parecida de um no outro, em sua composição. Ainda assim, no discurso, aquele que fala é o foco das significações enquanto, na narrativa, não é preciso saber quem está falando, ou onde, ou quando, para compreender totalmente o significado do texto, ao contrário, qualquer intervenção discursiva, nesse momento, “é sentida como uma infração ao rigor do partido narrativo” (GENETTE, 1972, p. 271). Quando inserida no discurso, a narrativa transforma-se em seu elemento, enquanto que o discurso, ao ser inserido na narrativa se mantém discurso. “O discurso pode ‘narrar’ sem deixar de ser discurso, a narrativa não pode ‘discorrer’ sem sair de si mesma” (p. 272).

Sobretudo, para não perder de vista o principal interesse desta discussão, é importante esclarecer que o percurso teórico delineado até o momento, para traçar alguns conceitos de narrativa – diferenciando-a de outras formas do uso da linguagem, como é o caso da descrição e do discurso – tem como intenção apontar as bases fundantes das análises estruturais mais conhecidas, estabelecendo uma breve relação dessas com as possibilidades comunicativas das crianças em idade escolar.

O primeiro aspecto a ser abordado, como mencionado anteriormente, é o fato de terem sido criadas, desde o início, para atenderem a padrões literários. Vladimir Propp (1983), seu precursor trabalho, propõe-se fazer uma morfologia dos contos de fada russos, aos quais denominou contos maravilhosos. O autor faz uma descrição dessas histórias, a partir de suas partes constitutivas e de suas relações com o conjunto da obra, atribuindo categorias correspondentes às classes de agentes/personagens, seus estágios de evolução e 31 funções das situações dramáticas dessas personagens, formando basicamente, ainda que flexível, uma única linha narrativa para todos os contos. "No estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como o faz são questões acessórias" (PROPP, 1983, p. 59).

Posteriormente, Bremond (1972) apresenta uma cuidadosa revisão dos trabalhos de Propp e, de modo mais simplificado, propõe uma estrutura triádica como novo modelo para os enunciados narrativos, que não se restringe exclusivamente ao conto folclórico, mas se expande para outras narrativas em geral. Para o autor, toda narrativa se baseia em um discurso integrado, através de uma sucessão de acontecimentos de interesses humanos que se relacionam numa mesma ação: “Onde não há sucessão não há narrativa [...] Onde não há integração na unidade de uma ação, não há narrativa, mas somente *cronologia*, enunciação de uma sucessão de fatos não coordenados” (p.114), porque “é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam

em uma série temporal estruturada” (p.114). Assim sendo, a história se constitui por enclaves gerados pelo encadeamento e encaixamento sucessivos de ações, formando um ciclo contínuo entre melhoramento, degradação e reparação.

Greimas (1975), por sua vez, considera que a geração de significados do texto passa, antes de tudo, pela produção dos enunciados e sua combinação no discurso, que, durante seu percurso, se reveza pelas estruturas narrativas, responsáveis por sua significação. Nesse sentido, introduz uma nova forma de análise por meio da interpretação macroestrutural da trama narrativa, ao inserir um conceito de quadro semiótico, situando o herói, seu ajudante, seu adversário e a sociedade em torno do objetivo a ser alcançado.

Embora seja fundamental sublinhar a importância de tais teorias para o desenvolvimento de uma análise estrutural da narrativa, além do emprego que fazem tantas outras pesquisas, fundamentadas no trabalho com contos literários como modelos para a construção da narrativa infantil, é preciso ter em mente que a produção oral das crianças possui, evidentemente, diferenças marcantes em relação a essas estruturas, tendo em vista seu modo peculiar de dizer.

Nessa perspectiva, Frédéric François (2009) propõe o que denomina uma “linguística do acontecimento”, mais preocupada com a produção do discurso em relação a sua apreensão como fatos singulares do que como modelos, privilegiando partir desses acontecimentos para as possíveis generalizações, ao invés de estruturas estáveis e suas eventuais ocorrências, considerando a retomada-produção do discurso e seus meios de projetar formas particulares de verbalização ou maneiras de dizer – *mise en most* – especialmente relacionadas à fala da criança. Na perspectiva do autor, essa ideia não refuta a análise interna das narrativas, como acontece na narratologia, mas se aproxima da posição interpretativa da noção bakhtiniana de compreensão responsiva, conjugando alteridade e ponto de vista. Assim, é possível ter acesso àqueles textos, orais ou escritos, que, destinados e fazendo uso da linguagem adulta, foram produzidos por crianças.

Segundo François (2009), para compreender e/ou analisar os textos infantis, é preciso primeiramente considerar a criança como pessoa e não apenas como um modelo reduzido do adulto. Isso não significa apenas colocar-se em seu lugar para pensar com ela, mas levar em conta sua peculiaridade e constituir um espaço para a produção de sentidos de ambas as partes envolvidas no processo. Antes mesmo do balbuciar, a criança já possui preferências, manipula objetos e posteriormente significa esses atos através das palavras, adquirindo, pelo seu uso, sua “capacidade languageira”.

Portanto, o discurso/texto infantil é diferenciado do adulto tanto por sua

estrutura como por sua significação. As crianças, pelo uso do jogo e da criatividade, são capazes de brincar também com as palavras, com a liberdade de dizer “o que lhes vem a cabeça”, fazendo com que o esquisito e o inesperado revelem novas potencialidades do sistema e da riqueza humana, partilhando o particular. “Além disso, ao mesmo tempo, o fato de dizer “cada um” já nos mostra que essa particularidade é particularidade de todos os homens, que estão todos nessa situação de partilhar alguma coisa com os outros, mas não sabemos exatamente o quê” (FRANÇOIS, 2009, p.197).

Para François (2009), podemos observar algumas especificidades da produção infantil, como: sua apropriação da linguagem por meio de diversos gêneros discursivos; sua posição temporal diante do texto, aproximando-se e distanciando-se em uma mesma narrativa; sua heterogeneidade ao narrar; sua imprevisibilidade, narrando “sem rodeios” e tornando, muitas vezes, o discurso um acontecimento; sua organização dominante, conduzindo a criança a falar muitas vezes em razão das circunstâncias e a propósito da história, ao contrário de dizer em razão dela; sua criatividade, misturando diversos textos, pensamentos e elementos do discurso e, por fim, o caráter fictício, do qual a criança lida melhor que o adulto.

Se considerarmos os conceitos abordados até o momento, podemos inferir que, no caso da criança, alguns elementos discursivos, como a diferenciação platônica entre diegesis e mimesis, podem se apresentar confusa e indefinida à medida que esta é capaz de misturar gêneros e temporalidade. Algumas vezes, as crianças falam juntas, construindo uma única narrativa, isso sem mencionar o fato de conseguirem, num mesmo momento, contar e imitar. Levar em consideração essas especificidades impossibilita uma análise estrutural desse material, sob um viés linguístico, visto que provavelmente, não se encontrará nem normas, nem regras e nem uma continuidade sucessiva e organizada das ações nessas produções.

Ainda que uma teoria linguística da narrativa mais próxima da fala da criança possa contribuir para este estudo, não se pretende aqui traçar distinções ou fixar características do texto infantil, mas investigar o que a criança é capaz de dizer e como ela o faz. François (2009), embora não tenha aproximado seus estudos da Psicanálise, enfoca algumas contribuições pertinentes à produção narrativa, especialmente a infantil.

Por que narrar? Certamente, podemos narrar por muitas razões: por exemplo, para se divertir, ou porque alguém nos pede. Mas a oposição *livre escolha/obrigação* é válida para quase toda atividade. Talvez, mais especificamente porque no narrar, da criança ao idoso, somos surpreendidos no tempo, e nenhum discurso teórico dá conta dessa dimensão de *repetição-novidade, esperado-surpresa*, que é a vida de cada um de nós. Narrar é, seguramente, um jogo. Talvez seja o jogo mais sério. (FRANÇOIS, 2009, p.44).

Através do jogo da narrativa, aquilo que nos é particular, a nossa vida, ganha significação. O interesse da história reside no fato dela ser inesperada, ou esperada, quando fala a nós e sobre nós, transgredindo usos e permitindo dizer o que nos choca. “Contar nos oferece não seres reais, mais maneiras de ser, maneiras de ser que em um sentido do termo ‘imaginário’, nos apresenta diferentes ‘nós’, ou uma zona instável entre eu e não eu” (FRANÇOIS, 2009, p.199), contar pode ser um estado afetivo elementar para representar essas maneiras de ser que são antes de tudo sentidas.

Essa possibilidade significativa dos afetos, por meio do contar, segundo François, associa-se à ideia de Winnicott, para quem, ao contar, do mesmo modo que o romancista, a criança se surpreende não apenas pela manifestação de seu afeto, mas principalmente porque consegue se colocar num espaço-tempo intermediário, “aquele da cultura, onde há um prazer de contar, de misturar diferentes fontes de imaginário, de fazer aparecer as significações segundas, não traduzíveis, ligadas à própria materialidade do texto sob as significações transparentes, traduzíveis” (FRANÇOIS, 2009, p. 78).

Muitas vezes, a narrativa representa uma projeção de conteúdos inconscientes, criando sem saber exatamente o que faz, sem conseguir explicar seu jogo de retomada e modificação, caracterizado em grande parte pela repetição de temas, em que o pequeno pode vencer o grande, contrastando generalidade, mudanças temporais, calma e desordem, estado estável e acidental e uma vontade de colocar ordem em seu mundo e no mundo dos outros.

3.2 A narrativa na psicanálise

Sem tentar esgotar as variadas formas de compreensão da narrativa, é preciso reconhecer que as comunicações dos pacientes durante a sessão de análise podem contribuir significativamente para nos aproximarmos do objeto de estudo dessa pesquisa, a narrativa infantil.

Nesse processo, o conteúdo comunicado pelo paciente e as interpretações do analista constroem uma rede de significados por meio de uma trama narrativa, em alguns casos, bastante similar a de contos literários, porém os mecanismos de análise diferem consideravelmente daqueles utilizados pela linguística.

Para compreendê-los mais profundamente, Ferro (2000) traça uma breve conceituação histórica, relacionando e diferenciando a narratologia da Psicanálise e, ainda,

como esta segunda entende a presença dos personagens na sessão. Para o autor, a sessão de análise é povoada de personagens, porém desde o início já existe um estatuto admitindo sua existência independentemente do texto.

No caso da Psicanálise, não interessa um estudo sistemático de suas características psicológicas, mas a relação desses personagens com os conteúdos do paciente e o que este pretende comunicar. Uma análise estrutural da narrativa preocupa-se em identificar um esquema, com estrutura relativamente constante no interior do enredo como texto particular. Na Psicanálise, além do vínculo estrutural com o gênero, existe ainda uma estrutura correspondente à “trama dinâmica da relação entre paciente e analista” (FERRO, 2000, p.114), considerando a liberdade das associações.

Assim, conceitua-se o papel das personagens e da narração à luz das teorias de Freud, Klein e Bion, aproximando-as da abordagem linguística realizada por Propp, Greimas e Eco. Conforme Ferro, o primeiro grupo corresponde a uma relação entre as teorias de Propp e Freud, representado pelo que denomina *modelo de forte cunho realístico das comunicações*.

No modelo freudiano, os personagens são entendidos predominantemente como nós de uma rede de relacionamentos históricos; os fatos narrados são, por sua vez, ocasiões de sentimentos, conflitos, estratégias emocionais, sempre em relação àqueles personagens, ou fatos, que ainda que atualizados na dinâmica intrapsíquica receberão quase o crédito de uma existência própria. (FERRO, 2000, p.110).

Essa visão se aproxima dos estudos a partir de Propp, nos quais os personagens são comparados em todos os aspectos a “pessoas vivas”, com traços de caráter psicológicos muito bem definidos, ganhando um estatuto realístico, como é, por exemplo, no caso das fábulas. Através do uso da narrativa dos sonhos, Freud reconstrói por meio de outra trama uma “transformação narrativa” da cena primária, transmitindo um novo método de trabalho através da capacidade de o analista “contar uma história do paciente”, recolocando seus terrores e pânico “de forma crível, digerível e assimilável” (FERRO, 2000, p.111).

O segundo modelo diz respeito às teorias de Klein aproximadas à de Greimas, entendendo o personagem individual como *ator* e, ainda, sua dimensão mais profunda, *actante*, e é classificado como *modelo com forte marca fantasmática focalizada no mundo interno do paciente*. Neste, as personagens compõem as conexões de uma rede de relações intrapsíquicas; “os fatos narrados no fundo são um disfarce comunicável da realidade interna do paciente, considerada, porém já como ‘dada’, à espera de um interprete que esclareça seu funcionamento, reencontrando sua raiz nas fantasias inconscientes” (FERRO,

2000, p. 115). Desse modo, os personagens, dentro da sessão, podem ser objetos internos do paciente que são projetados no analista, que é tela dessas projeções, e seu intérprete, com base numa sólida teoria.

Na opinião de Ferro, é um terceiro e último modelo, chamado *modelo de forte marca narrativa das emoções do campo atual como lugar de todos os precipitados históricos e fantasmáticos do paciente e do analista*, aquele que considera mais adequado para representar essa relação da narrativa e seus personagens na análise. Trata-se de uma relação entre as conceituações teóricas apresentadas por Bion e alguns pontos da análise literária de Umberto Eco.

Nesse modelo, as duas mentes na sessão precisam se dizer, se contar o que acontece entre elas e especialmente o que acontece num nível profundo na constituição de um campo de turbulências emocionais projetivas. Os personagens, não necessariamente antropomorfizados, permitem o construir de histórias e relatos, desenvolvimento de hologramas do funcionamento da dupla. (FERRO, 2000, p. 118).

O fato de criar ou apresentar personagens na sessão responde tanto às exigências da comunicação e de afeto das mentes, quanto à função das posições defensivas das duas mentes e de sua possibilidade de “acasalamentos profundos, por isso constitui-se uma história necessária àquelas duas mentes, específica e irrepetível.” (FERRO, 1995, p. 145). Através do uso dos personagens, será possível transformar as emoções subjacentes, consentindo em novas aberturas de sentido, além do que seria a simples decodificação de significados do campo.

Em Psicanálise, o termo *narração* pode ser bastante ambíguo, englobando um halo semântico predefinido e muito amplo. Desse modo, pode compreender os relatos dos pacientes, durante as sessões de análise, sobre acontecimentos de seu cotidiano ou referências a outras situações ou histórias e, ainda, as intervenções ou comunicações realizadas pelo analista, estendendo o campo de interpretação desses conteúdos.

Portanto, a narrativa para a Psicanálise não diz respeito apenas às comunicações do paciente, porém corresponde à trama produzida durante a sessão, produto da interação entre o analista e o analisando. Resulta numa produção significativa de forma dialógica, sem grandes cesuras interpretativas. Ambos a constroem juntos “e no interior dela os enredos crescem, se articulam, se desenvolvem, às vezes de formas imprevisíveis e impensáveis para os dois co-narradores” (FERRO, 2000, p. 18), sem que exista uma verdade pré-constituída, sobre esses aspectos, havendo espaço para a *transformação co-narrativa* ou a *co-narração transformativa*.

Para que isso ocorra, é necessário criar um clima favorável e pouco persecutório, por meio do uso de interpretações não-saturadas, respeitando o nível de tolerância do analisando. Esse tipo de interpretação, mais aberta aos processos do paciente, oferecendo maiores condições para lidar com os conteúdos manifestos na sessão, possibilita não apenas a construção interativa da narrativa, mas ainda outras expansões de significado, como a utilização do relato de uma peça teatral, filme ou conto, destacando suas implicações psicanalíticas, como a construção de “uma verdade narrativa”, ao contrário de “uma verdade histórica incognoscível”.

Durante o tratamento, é comum que o paciente, ao narrar, relate repetidas vezes alguns elementos de uma história, caracterizados como projeção exterior dos fantasmas do seu mundo interno ou até mesmo como resposta às impressões emocionais imediatas aos acontecimentos naquele instante.

Situações semelhantes a essas configuram igualmente a narrativa da criança, com a exceção de, nesse caso, precisarem necessariamente de um ambiente favorável para a comunicação, baseado geralmente na situação lúdica, o brincar.

3.3 A narrativa infantil

O processo terapêutico com crianças sempre envolve a situação lúdica, de onde derivam suas comunicações. Essas podem se apresentar por meio de histórias fictícias, repletas de personagens – heróis e vilões, relatos, jogos e desenhos –, configurando o pensamento da criança tanto em relação aos seus conteúdos internos como resultantes de uma interpretação.

A análise dessas comunicações é essencial ao trabalho do analista, pois manifestam conteúdos da criança, transmitindo suas angústias e permitindo a intervenção no momento adequado, conversando sobre o que se desejar, mostrando-a o quanto pode ser acolhida.

Por meio da brincadeira, é possível criar um ambiente favorável às manifestações de conteúdos internos da criança, denominado por Winnicott de espaço potencial, um lugar de encontro que propicia, por meio do gesto, apresentar sua questão fundamental.

A criança geralmente usa, em seu vocabulário, um conjunto de palavras que, por meio de uma observação mais atenta, percebemos serem palavras sobredeterminadas, que expressam uma rede de significados extensa e que de certa

forma compõe o seu idioma pessoal. Entre essas palavras encontramos algumas que expressam, de modo privilegiado, as angústias básicas da criança. (SAFRA, 2005, p.43).

Assim, é preciso considerar não apenas os conteúdos envolvidos na comunicação infantil, mas também a sua forma peculiar de dizer. Seu vocabulário representa um jogo verbal pelo qual ela se manifesta. Estar atento ao que a criança diz é essencial para compreender o que ela deseja comunicar. Sua narrativa representa principalmente um modo peculiar de comunicação.

As atividades das crianças com os brinquedos são do mesmo modo significativas, portanto é igualmente valioso interpretar não apenas suas palavras, mas ainda suas atividades com o brinquedo, já que todo seu comportamento é um meio de expressar o que o adulto expressa predominantemente em palavras.

Desenhar, pintar, recortar, consertar brinquedos são ações características do comportamento infantil e é bastante comum que nesse momento as crianças conversem sozinhas ou atribuam papéis àqueles que participam das brincadeiras. Quando brinca com jogos, atribuindo papéis ao analista e a si mesma, na maioria das vezes assumindo o lugar do adulto, como ao brincar de loja, escola, mãe e filha, médico e paciente pode demonstrar não apenas seu desejo de reverter papéis, mas principalmente como desejaria que esses se comportassem em relação a ela. Desse modo, por meio dos brinquedos ou da dramatização, dá vazão a suas agressividades, ansiedades, angústias, ressentimento e fantasias.

Entretanto, não basta proporcionar momentos para a criança brincar livremente, mas, acima de tudo, é preciso estar atento as suas manifestações, interpretando o que deseja comunicar e acolhendo-a.

Para que isso ocorra, Klein (1996) baseia sua técnica apenas em procedimentos psicanalíticos, buscando compreender a mente do paciente e se mantendo distante de influências morais e educativas. Dessa forma, a variedade de situações emocionais expressas através da atividade lúdica torna-se ilimitada, isso sem mencionar a repetição e experiências cotidianas, normalmente entrelaçadas às fantasias dos pequenos.

Dentro da sala de análise ou até mesmo em outro ambiente propício e aberto as suas manifestações, a criança recorre ao movimento representado pelo jogo, pelo desenho e pelas brincadeiras, na maioria dos casos envolvendo e arrastando o analista para dentro de suas fantasias. Dessa maneira, pode primeiramente comunicar seus pensamentos e, ao mesmo tempo, pedir ajuda quando necessita.

Por meio da criação de personagens, esse cenário de análise torna-se

habitualmente mais fantástico, repleto de animais, bruxas e heróis, entretanto esses aspectos não reduzem ou simplificam a profundidade dos conteúdos manifestos, e nem ao menos os minimiza em relação à análise de adultos. Ao contrário, esse jogo de fantasias é essencial e indispensável para o aprofundamento das sessões com crianças, tornando-as mais valiosas e eficazes tanto para o pequeno paciente quanto para o analista.

Muda-se o enredo, mas não a fábula. É possível transformar a história ou a forma como é relatada ou aparece na superfície, mas não se pode mudar “o esquema fundamental da narração, a sintaxe dos personagens e ao que se refere à troca mental profunda entre paciente e analista” (FERRO, 2000, p.151).

A esse fato se deve a importância de atentar-se para o significado dessas brincadeiras ou relatos da criança, aqui denominadas *narrativas infantis*. É a essência dessas histórias construídas na sessão que permite ao analista compreender o que a criança pretende comunicar.

No que diz respeito às brincadeiras da criança, Klein (1996) dedica uma atenção especial à personificação do brincar, investigando a relação entre esses personagens e a realização dos desejos. Tais contribuições são de fundamental importância para esta pesquisa e se aproximam fortemente de seu objeto, a narrativa infantil.

Klein (1996) descreve a análise de Erna, uma garotinha de seis anos que no início do tratamento apresentava uma grave neurose obsessiva, ocultando a paranoia revelada tempos depois, estabelecendo relações com seu jogo de personificação e sua doença. A analista sempre ocupava o lugar da criança e passava por vários tipos de tortura e humilhação, cercada de perseguidores durante o jogo, que terminava geralmente com a vitória da menina sobre seus perseguidores, após uma vingança cruel contra os que a atormentavam. Após a dissipação de seu sadismo, instalava-se a reação sob forma de depressão profunda, ansiedade e exaustão física.

A realização dos desejos, nesse caso, encontrava-se principalmente na tentativa da menina de se identificar com o lado mais forte, dominando seu medo de perseguição. Comumente, as figuras auxiliadoras criadas pela criança são extremamente fantásticas, com varinhas de condão e poderes fictícios, características que podem ser boas ou más, e representam, de modo geral, estágios intermediários entre um superego terrivelmente ameaçador, totalmente dissociado da realidade e as identificações que se aproximam mais do real.

Essas figuras intermediárias, cuja evolução gradual até chegar aos auxiliares maternos e paternos (mais próximos da realidade) pode ser constantemente

observada na análise do brincar, parecem muito importantes para entendermos a formação do superego. (KLEIN, 1996, p. 233).

Procedimento semelhante ocorre com os mecanismos de cisão e projeção, pois representam um fator básico da tendência de personificação nesses jogos, capazes de revelar a atitude da criança diante da realidade.

Diante de tais apontamentos, o termo “narrativa infantil”, no interior deste trabalho, se refere às comunicações das crianças durante o brincar, considerando as peculiaridades mencionadas anteriormente, como seu vocabulário próprio, sua criatividade, a grande mistura de elementos e gêneros linguísticos numa mesma narrativa, o uso excessivo de símbolos e personagens fictícios, e sua criatividade.

O capítulo seguinte pretende descrever detalhadamente o trabalho realizado durante a pesquisa, os encontros com as crianças, e identificar, por meio das análises da narrativa infantil, através do brincar com histórias literárias, o que as crianças são capazes de comunicar ao adulto e o modo como elas o fazem.

PARTE IV: “HISTÓRIAS E MAIS HISTÓRIAS”

“A vida não é uma coisa frágil, por isso temos que agarrá-la com as duas mãos.”

Nicolau Leskov

4. AS FAMÍLIAS

As crianças participantes da pesquisa, como dito anteriormente, são membros de um projeto de cunho assistencial, desenvolvido por membros da Igreja Católica, que atuam em um bairro localizado em área de alto índice de exclusão social.

Muitas dessas famílias enfrentam dificuldades financeiras para manter a casa e os filhos. As crianças passam a maior parte do tempo sozinhas, porque os pais geralmente trabalham em período integral e por isso, segundo os responsáveis, dificilmente frequentam as reuniões do projeto e da escola, para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Foi possível notar, no decorrer do período da pesquisa, uma grande carência, não apenas material, mas também afetiva, tanto em relação às crianças como por parte dos pais. Essas pessoas estabelecem facilmente uma relação de dependência com aqueles que se dispõem a ajudá-las em qualquer situação. Para algumas famílias, essa gratidão, em certos momentos, se mistura a um sentimento de insatisfação diante do que recebem e do que acreditam que deveriam receber.

Muitos sustentam suas casas, em grande parte, com pensão alimentícia, aposentadoria ou com doações de cestas básicas. Das oito crianças que compunham o grupo no início da pesquisa, apenas três delas moram com os pais. As demais vivem com a mãe ou avó. No caso daqueles mantidos pelos pais, ambos trabalham em média oito horas diariamente, exercendo funções como empregada doméstica ou diarista, auxiliar em construção civil, vidraceiro e auxiliar em curtume de couro, obtendo, em apenas um caso, renda máxima mensal de dois salários mínimos.

Além disso, semanalmente o projeto repassava às crianças as doações das frutas e verduras descartadas por comerciantes do CEASA, após as vendas. Embora, normalmente, esses produtos não estivessem em condições apropriadas para a venda, as famílias aproveitavam algumas partes no preparo dos alimentos.

Quanto à moradia, quatro dessas famílias reside em casa própria e as outras quatro em moradias cedidas pelos avós. Essas casas possuem no máximo quatro cômodos e abrigam pelo menos quatro pessoas. A maior parte das crianças divide quarto com os pais, irmãos, tios ou avós, independente do sexo. Diante dessa situação, o incômodo com a falta de privacidade fica evidente em um dos encontros da pesquisa.

Os responsáveis entendem o projeto como uma boa opção para “tirar os filhos da rua” e garantir seus cuidados enquanto trabalham. Como não há restrições para a

frequência de crianças de outras denominações religiosas, boa parte dos pais afirmam serem gratos pelo oferecimento das vagas e por “cuidarem de seus filhos”, enquanto trabalham para “sustentar a casa”.

Por esse motivo, o projeto atende às crianças igualmente no período de férias escolares, já que várias delas, ao saírem da escola, passam grande parte dos dias na rua, alguns até mesmo se envolvendo em pequenos delitos, como depredações de patrimônio público e particular ou pequenos furtos.

4.1. Os encontros com as crianças

Os capítulos anteriores buscaram destacar a relevância do trabalho com Literatura Infantil acompanhado das atividades lúdicas, por meio da Hora do Conto. Esses momentos priorizaram a narrativa das crianças com o propósito de compreender o que conseguem comunicar e as formas pelas quais se comunicam. Entretanto, antes de relatar os casos isoladamente, torna-se essencial descrever o comportamento das crianças como grupo, o nosso relacionamento, e algumas formas de narrativas coletivas.

No começo da pesquisa, o grupo era formado por oito crianças, sendo quatro meninas, nomeadas nesta Dissertação de Fabiana, Clara, Jaqueline e Beatriz, e quatro meninos, chamados de Júnior, Gabriel, Marcos e Vinícius. Porém, Jaqueline e Beatriz, participaram apenas de dois encontros, desligando-se do projeto por motivos familiares. Assim, os relatos correspondem à participação de seis crianças e duas delas não aparecem individualmente. Para evitar identificações, atribuiu-se a elas nomes fictícios.

As crianças participaram ativamente das atividades nos encontros, comunicando-se em alguns momentos de forma inesperada. Embora, muitas vezes, no decorrer das atividades, tivessem demonstrado certa irritação diante de alguns comentários dos colegas, notava-se que eram muito amigos e cúmplices. Passavam a maior parte do tempo juntos, no período da manhã, na escola e a tarde no projeto; alguns deles, ao saírem dali, acompanhavam os colegas até suas casas, onde ficavam ainda por algumas horas, para brincar. Eram parceiros, inclusive nas travessuras.

Nos primeiros encontros, mostraram-se bastante ansiosas e era muito comum a produção de narrativas coletivas, em situação semelhante à comentada por François (2009). As crianças falavam juntas, algumas vezes completando a narração do colega, outras, referindo-se ao mesmo assunto, porém, contando cada uma de si. Com o passar do tempo,

ficaram mais calmas e conseguiam falar e ouvir.

Pela convivência dentro e fora do projeto, era comum também interromperem o colega para detalhar assuntos comuns ou “desmentir” afirmações. Assim, esses encontros eram marcados por interrupções como “*mentira*”, “*não é assim*”, “*você tá inventando*”, “*é verdade, foi assim mesmo*” ou “*falou mesmo*”.

Por serem muito receptivos, foi possível criar facilmente um clima de confiança e companheirismo. Algumas vezes, os encontros ganhavam um ar de confidência, tornando-se bastante propício para revelar segredos. Contudo, em outros momentos, iniciavam uma breve discussão, irritados e, inclusive, alterando o tom de voz com o colega. Algumas questões pareciam comuns ao grupo, embora nem sempre essas estejam presentes nos relatos. Os relatos dos encontros, a seguir, pretendem destacar alguns movimentos e manifestações do grupo durante as atividades e ainda a sua relação com as histórias narradas.

4.1.1 Branca de Neve e os Sete Anões

Num primeiro momento, a preocupação foi de estabelecer um vínculo positivo com as crianças, firmando entre o grupo uma relação de parceria e confiança. Assim, inicialmente, fez-se uma apresentação, descrevendo com detalhes o trabalho a ser realizado, evidentemente sem especificar que se pretendia analisar suas comunicações narrativas. Explique-lhes que nos encontraríamos semanalmente e em cada encontro contar-lhes-ia uma história, seguida de conversa, e haveria um momento para brincar. Da mesma forma, as crianças fizeram uma breve apresentação, falando seu nome, idade e série escolar.

Em seguida, contei-lhes a história de *Branca de Neve e os Sete Anões* e iniciamos a hora da conversa. Por se tratar do primeiro dia, a monitora do projeto que acompanhava o grupo estava presente e participou das atividades. Inicialmente, as crianças mantiveram-se comedidas, observando os encaminhamentos dados ao encontro e ainda a minha atitude em relação a elas, porém, lentamente, tornaram-se mais confiantes e participaram sem restrições do que foi proposto.

Como se tratava de nosso primeiro encontro, levei em conta, para a escolha da história, apenas alguns dados observados nas visitas iniciais ao projeto como, algumas atitudes das crianças e a situação de carência das famílias. Essa história aborda questões como a inveja da madrasta por sua enteada, as relações de poder entre o bem o mal, conduzindo a prevalência das boas atitudes.

Na hora da conversa, ficaram em evidência os comentários sobre a maldade

da madrasta, em contrapartida à bondade dos anões. De acordo com as conversas, todos nós temos ou fazemos algumas coisas más, mas o bem precisa sempre vencer. Em relação a esses comentários, foi possível notar uma forte influência do aspecto religioso/catequético, incentivando o amor, a bondade, a paciência e o perdão, em todas as situações. Além disso, era possível verificar, na maioria das crianças, uma luta constante para vencer suas próprias maldades, superando ou exterminando suas partes más.

Com relação à família, o grupo foi unânime em condenar a atitude invejosa da madrasta, ao encomendar a morte de sua enteada, compreendendo os anões como sua verdadeira família, pois a receberam em sua casa, proporcionando carinho e tranquilidade.

Outro aspecto relevante nesse primeiro encontro foi a questão da inveja. Alguns mencionaram que, certas vezes, sentem inveja dos irmãos, de um colega, por possuírem algo inatingível ou até mesmo em função de certas características físicas desejáveis.

No final, durante os “depoimentos” filmados – gostei e não gostei – todas as meninas e um dos meninos, preferiram o final da história, quando a moça é beijada pelo príncipe, e não gostaram da atitude da bruxa. Os demais meninos apresentaram opiniões variadas, uns optando pelo encontro dos anões com a Branca de Neve, outros pela atitude dos anões em recebê-la em casa, e desaprovaram a atitude dos anões de atirá-la em um desfiladeiro, provocando sua morte. Para eles, mesmo repudiando a atitude da madrasta, não era necessário aplicar tal castigo, sugerindo inclusive sua prisão, ao invés de morte.

4.1.2 Menina bonita do laço de fita

Repensando algumas narrativas das crianças no encontro anterior, foi possível observar que os comentários sobre a inveja envolviam questões mais profundas do que aquelas apresentadas, como fatores econômicos, sociais e familiares. Portanto, foi narrada da história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, buscando ressaltar o comportamento do coelho ao admirar a beleza da menina e insistir inúmeras vezes para parecer-se com ela. Nesse contexto, acreditei que o modo como o coelho assumia seu desejo e se dispunha a alcançá-lo com tanto empenho poderia contribuir para as discussões e possibilitar a manifestação das crianças, durante o brincar.

Na hora da conversa, todos demonstraram insatisfação pelo termo “pretinha”, usado pelo coelho para se referir à menina negra, acusando-o de racista, mesmo sabendo da luta do personagem, durante toda a trama, para conseguir ficar “pretinho” como

ela, que era alvo de sua admiração. Para eles, o correto seria dizer “moreninha”, pois “negra” também representaria preconceito.

No grupo, apenas duas crianças são brancas, enquanto as demais são pardas e negras; entretanto nenhuma delas se reconhece como negra e apenas uma se nomeia parda: a maioria se diz “morena”. Percebi que a (não) aceitação de sua cor de pele envolve acima de tudo uma (não) aceitação de sua própria condição de vida, à mercê de uma cultura social excludente, que, apesar das inúmeras transformações e das incessantes lutas contra o preconceito e a discriminação, insiste em alocar os negros à margem da sociedade.

Por isso, nesse mesmo dia, outro assunto apontado pelas crianças relacionava-se à pobreza. Na atividade feita com o livro, descrita anteriormente, numa caixinha com questões, havia a pergunta: “*Se você tivesse poderes mágicos o que mudaria?*” Algumas crianças responderam que gostariam de ser ricas, porém, chamou a atenção que a descrição de riqueza parecia corresponder a condições de vida com mínimo conforto. Beatriz mora com a mãe, a avó e mais quatro irmãos, e responde: “*Rica [...] queria uma casona bem grande com cinco quartos*”. Em sua casa, conforme seu relato, divide quarto com sua mãe e um irmão menor; os outros dois irmãos dormem com a avó, na sala. Conta isso envergonhada, em tom de voz quase incompreensível, sem deixar claro exatamente como é feita a divisão, dada a quantidade de moradores da casa. Em sua opinião, ser rica corresponde a ter a privacidade garantida por um dormitório próprio.

Clara, por sua vez, deseja ser rica “*porque rico tem tudo que você pensa*”. Vinícius interfere, afirmando: “*Mas os ricos não têm bondade que nem os pobres por que [...]*”, ao passo que Júnior completa: “*Porque eles não têm bom coração*”. Para resolver a questão, Clara afirma: “*Mas quando eu for rica eu vou ter bom coração*”. A alusão dos meninos à “*bondade de coração*” dos pobres, além de envolver o ensinamento catequético pregado pela Igreja, pode representar uma tentativa de desmerecer algo que desejam, mas percebem como inatingível.

4.1.3 A menina que não tinha medo de nada

Para selecionar a história *A menina que não tinha medo de nada*, foi considerado, sobretudo alguns comentários das crianças, durante a hora da conversa. Por diversas vezes, em momentos inadequados à discussão sobre o conto, mencionavam fatos ou histórias contadas pelo monitor, para assustá-los durante as viagens realizadas com o grupo para acampar, em uma represa na cidade vizinha. No primeiro encontro, *Branca de Neve e os*

Sete Anões, esses comentários sobre lobisomem e fantasma foram associados a lembranças irrelevantes para o trabalho, contudo, sua repetição no segundo encontro, *Menina Bonita do Laço de Fita*, novamente sem relação aparente com a história, despertou o interesse da pesquisadora.

Foi possível notar que esses relatos surgiam associados a situações engraçadas, em que procuravam afirmar a descrença nas histórias horripilantes que escutavam, zombando das reações amedrontadas dos colegas, nas viagens, para sinalizar coragem e força.

Era perceptível um medo relativamente maior do que demonstravam e, diante disso, as brincadeiras a partir dessa história poderiam colaborar com as comunicações das crianças. Como brincadeira, pretendia-se propor uma dramatização/teatro.

Nesse dia, as crianças esperavam sentadas num carpete, no cantinho do palco, no salão principal. Os monitores comunicaram que a sala não poderia ser utilizada, pois estava ocupada com atividades paroquiais, assim tínhamos apenas 40 minutos para o encontro. Coincidentemente, enquanto aguardavam o início das atividades, conversavam sobre as histórias de fantasmas, lobisomem e assombrações que escutaram do monitor.

Após ser convidada pelas crianças para juntar-me ao grupo, foi possível perceber o tom de confiança e o clima de suspense da conversa, de sorte que optei por não interromper o assunto e participar como ouvinte daquele momento. As meninas sentaram-se ao meu lado e, segurando meu braço, explicaram que Gabriel contava histórias de terror.

Todos ficaram à vontade para falar e relataram diversas histórias de lobisomem e fantasma que ouviram durante a viagem, enquanto recolhiam lenha para acenderem uma fogueira ou preparar um chá. Os meninos mencionaram seu medo de ver um colega do grupo, falecido há aproximadamente dois anos, aos doze anos de idade, vítima de um enfarte fulminante. As crianças demonstraram agitação a respeito desse assunto e, ao longo da conversa, revelaram seu medo da morte e a angústia de perderem suas vidas, independentemente da idade.

Contei-lhes, por conseguinte, sobre o livro escolhido para aquela ocasião e eles ficaram bastante interessados. Durante a conversa, ao sustentar que todos nós temos medos, as crianças surpreenderam-me perguntando se eu também tinha medo. Minha resposta foi afirmativa e acrescentei serem inúmeros, ligados a coisas e situações muito piores que barata ou lobisomem.

Tal afirmação contribuiu para que se tornassem mais confiantes e, desde esse momento, alguns deles se manifestaram individualmente, contando medos mais íntimos.

Embora fossem medos diferentes, sinteticamente, envolviam questões como o temor da vingança pelo mal que fantasiosamente praticaram contra alguém, o medo da solidão, da morte e do abandono.

A organização do grupo, nesse terceiro dia, e o fato de estarem antecipadamente tratando da questão central da narrativa *A menina que não tinha medo de nada*, conduziram a uma mudança no planejamento, privilegiando a conversa espontânea e antecipada da história. Devido à escassez de tempo, naquela ocasião, não foi possível realizar a atividade de dramatização/teatro, contudo, esse espaço aberto à escuta propiciou momento significativo às narrativas das crianças.

Até o final do encontro, o tom de voz das crianças era baixo, sempre que falavam de seus medos. Esse comportamento se diferencia do habitual, já que geralmente falavam alto e costumavam se expressar com facilidade.

4.1.4 A Primavera da Lagarta

Esse encontro aconteceu após um feriado escolar, por isso, no dia em que contei *A primavera da lagarta*, de Ruth Rocha, havia apenas três crianças do grupo. Ainda assim, a atividade foi executada. No encontro anterior, algumas crianças tinham confessado ter medo de que os mortos se vingassem de algo errado feito, além de uma criança, em especial, relatar pela segunda vez seu medo de “responder pelos erros” de seu pai, assumidos como seus. Em acréscimo, nos encontros anteriores, as distinções entre bom e mau, correspondentes à personalidade humana, haviam sido por numerosas vezes referendadas.

A primavera da lagarta trata essencialmente dessa dualidade e, aventando a possibilidade de superação, caracterizava-se como uma boa opção, constituindo, através do brincar, um ambiente profícuo às manifestações de conteúdos internos da criança, no que diz respeito à identificação projetiva e à introjeção do objeto bom e mau, sugerindo novas formas de enfrentamento de seus conflitos.

Ao terminar a narrativa com o apoio das ampliações, todos ficaram encantados com a lagarta que havia se transformado em borboleta. As meninas disputavam, para serem a borboleta: “*Que linda [...] eu sou a borboleta!*”. Olhamos juntos as ilustrações, permitindo que falassem livremente. Passada a euforia, questionei: “*Agora ela está linda, mas como era antes?*”. Eles recordaram a atitude dos animais diante da antiga aparência da lagarta, e Júnior lembrou: “*Se quiser ver a borboleta, tem que ter paciência com a lagarta.*”. A discussão, a seguir, centrou-se nessa transformação.

Associando essa história a outras pessoas, após muitas discussões, concluíram que todos possuímos uma parte boa e outra má, entretanto, em alguns casos, a prevalência dessas partes más, embora inaceitáveis, ganha maior evidência e de alguma maneira essas pessoas são castigadas pela família, ao excluí-las de seu convívio, ou pela sociedade, ao mantê-las em presídios para responderem por seus delitos. As meninas tiveram dificuldades em aceitar que, nesses casos, as pessoas possam tornar-se “boas” novamente, mas, após a argumentação de Júnior, concordaram que em ambos os casos essa mudança seria possível. Ainda assim, o grupo encontrou maior facilidade em aceitar mudanças de aspectos bons para ruins em contrapartida às possibilidades de regeneração do indivíduo.

Essa discussão envolvia ainda questões familiares, associando tal comportamento a problemas vivenciados em casa com os pais, irmãos e avós. Por fim, através do desenho, conseguiram expressar em si próprios não apenas a existência de partes boas e más, mas acima de tudo um entusiasmo pela possibilidade de mudança.

4.1.5 João e Maria

A frequência de comentários envolvendo situações familiares de abandono e rejeição de alguns membros em relação a outros conduziu à escolha de *João e Maria* para o quinto encontro.

Na hora da conversa, o grupo assumiu uma postura de acolhida e escuta diante dos relatos de dois colegas, a respeito da prisão do pai após cometer um assassinato, e outro envolvendo seus conflitos com a mãe, que ameaçava expulsá-lo de casa. Todos criticaram a atitude do pai e da madrasta e manifestaram o medo de serem igualmente abandonados. Os meninos apresentaram diversas alternativas para voltar para casa, além das pedrinhas usadas por João ao marcar o caminho, salientando que não aceitariam a mesma condição das crianças da história.

Nesse encontro, foi proposta uma brincadeira com bonecos. Assim, silenciosamente fui colocando-os no chão e deixei que falassem à vontade. As crianças ficaram bastante agitadas, riam, conversavam entre si, se levantavam das cadeiras e sentavam no chão para pegar os bonecos. Entre eles, havia uma família de fantoches de dedo (papai, mamãe, filho, filha e bebê), fantoches de lobo e vovó e bonecos de menino, menina e mulheres. Conversamos sobre cada personagem disposto pelo chão e comuniquei que, naquele momento, poderiam utilizar os que mais lhes agradassem para brincar com os colegas, criando novas histórias.

Gabriel foi o primeiro a se manifestar e colocou-se a narrar uma história excessivamente grande. Apesar da riqueza de detalhes e das constantes brincadeiras que divertiam o grupo, nos últimos minutos, a atividade tornou-se cansativa e carregada.

Clara e Fabiana sugeriram montar um teatrinho, em que cada criança representaria uma personagem.

Em todas as narrativas formuladas durante o brincar, as crianças buscavam, por meio do jogo, reconstruir a família desfeita no enredo e em suas casas. Nesse processo, criaram uma nova versão à história, na tentativa de resgatar uma mãe “perdida” pela floresta, ou afastada de casa por motivos obscuros. A imagem da família convencional – pai, mãe e filho – parece provocar nessas crianças uma sensação de incompletude, que só poderá ser resolvida por sua “reconstrução”, mesmo por meio da fantasia.

4.1.6 O Patinho Feio

A escolha dessa história resultou das manifestações das crianças, anteriormente, expressando alguns conteúdos, como o medo de serem abandonadas, a angústia de não encontrarem espaço em meio aos seus, as diferenças existentes no convívio familiar e as dificuldades enfrentadas para superar diariamente essas situações.

Fabiana, ao me ajudar com o material, encontrou o livro *O patinho feio* na caixa que carregava. Pedi que contasse aos colegas a história que ouviríamos naquele dia. Propus uma mudança de estratégia, permitindo contarem a história antes da minha narração, pois pressupunha, tendo observado suas reações em encontros anteriores, que contariam apenas as partes da história que possuíssem uma significação pessoal.

Todos agiram exatamente como previ. Não concordavam com a versão apresentada pelos colegas e começaram a falar todos ao mesmo tempo. Pedi que falassem “um de cada vez”, contando a história desde o início. Clara falou que o patinho nasceu e era diferente dos outros e, por não possuir igual beleza, nem mesmo sua mãe o admirava. Para Gabriel, um ovo foi rolando no capim até se partir, dele saiu o patinho, rejeitado por todos por sua feiúra; de tanta tristeza, ele foi embora sozinho até encontrar sua verdadeira família, os cisnes no lago.

Vinícius não concordou com a versão apresentada pelos colegas e interferiu com afirmações mais realistas sobre novas possibilidades para o nascimento do patinho, deixando Gabriel insatisfeito. Uma das crianças, que frequentava o grupo pela primeira vez, mencionou que o patinho encontrou duas crianças e uma velha, os quais *“batiam nele com a*

vassoura”, enquanto Gabriel se manifestou, afirmando que “*não tinha nada disso*” e que ele “*só ficou andando sozinho até achar os cisnes*”.

Iniciei a simples narrativa, enquanto as crianças trocavam olhares ao perceber que minha versão fazia menção a trechos citados por elas. Todos ficaram bastante envolvidos e, pela falta de tempo, optamos por realizar as atividades de desenho e pintura no encontro seguinte.

A esse próximo encontro, compareceram apenas três crianças: Gabriel, Júnior e Lucas (segunda participação). Como estávamos em poucos e trabalharíamos com tintas, combinamos de ficar em um espaço aberto. Além do calor, os tanques com torneiras existentes no local ajudariam na utilização das tintas e pincéis.

Retomei a história e perguntei se se lembravam de que, naquele dia, continuaríamos o trabalho. Eles responderam que sim. Pedi que contassem para mim a história, para lembrarmos, e iniciaram a narrativa. Nesse momento, um fato chamou minha atenção: mesmo tendo escutado minha narrativa, eles retomaram somente os elementos que já haviam narrado na primeira vez, antes de me ouvir, sem acrescentar os fatos mencionados por mim.

Gabriel falou sobre o patinho que, sozinho e rejeitado por sua família, caminhou até encontrar os cisnes no lago e Lucas enfatizava a “surra” de vassoura que as crianças e a velha deram no patinho. Deixei que falassem livremente. Quando terminaram, perguntei a Júnior, que não havia participado da narrativa dos colegas, se se lembrava de algo que pudesse completar a história, e ele acrescentou novos elementos, aproximando a narrativa ao conto original.

Relembramos as dificuldades enfrentadas pelo patinho e disse que naquele momento poderiam desenhá-lo, imaginando o sentimento da personagem na ocasião. Distribuí tintas, pincéis e papel, organizamos os potinhos com água para lavá-los e iniciamos o trabalho. Havia nesse espaço uma mesa com cadeiras, mas eles optaram por ficar no chão. Os meninos fizeram silêncio e começaram a pintar com muita tranquilidade. Quando terminaram as pinturas, sugeri que cada um mostrasse seu desenho, comentando-o.

4.2 ANÁLISE DOS CASOS

O relato dos encontros realizado anteriormente, evidenciando alguns movimentos do grupo para a escolha das histórias e outros encaminhamentos dados durante a

Hora do Conto, como as discussões na hora da conversa e as atividades para o brincar, são relevantes para situar certos comentários particulares, frente ao posicionamento do grupo em relação a determinado assunto.

Contudo, esta pesquisa não privilegia a análise geral do grupo, ao contrário, apesar do trabalho não ter sido desenvolvido individualmente, sendo necessário em muitas ocasiões observar as relações estabelecidas no todo, tais relatos têm a intenção exclusiva de clarificar os laços estabelecidos entre seus membros, bem como as situações em que se constituíram algumas das narrativas infantis.

Desse modo, pretendemos, a seguir, esboçar uma análise das narrativas de quatro crianças, considerando não apenas seu aparecimento perante o grupo, mas, principalmente, buscando interpretar, de maneira especial durante a brincadeira a partir da história, o significado dessas manifestações relacionadas a conteúdos internos e, sobretudo, os modos encontrados pela criança para comunicá-los.

Para delimitar a análise dos casos, enquadrando-as nos limites estabelecidos por esta investigação, foram selecionadas apenas quatro crianças: Júnior, Fabiana, Gabriel e Vinícius. As manifestações de Clara e Marcos aparecem exclusivamente no interior das análises dos colegas.

CASO 1 – JÚNIOR

Muito agradável, educado e sempre disposto a ajudar, Júnior era um menino de nove anos, que estudava na terceira série do Ensino Fundamental. De pele parda, cabelos lisos e olhos pretos, apresentava boa aparência, sempre bem vestido e com cabelos penteados. Era perceptível a atenção de sua mãe no cuidado com o filho, a respeito de suas roupas e higiene pessoal.

Estava sempre feliz e tinha um sorriso espontâneo. Conhecemo-nos apenas no segundo encontro, pois havia ficado doente na primeira semana. Os colegas e a monitora disseram que, por problemas respiratórios, estivera internado.

Gostava de conversar e apegava-se facilmente às pessoas. Era muito carinhoso e receptivo, o que facilitava a questão do vínculo. Participava das brincadeiras com entusiasmo e tinha sempre uma história para contar. Falava calmamente e em tom de voz variando entre normal e baixo. Calmo e sempre muito controlado, dificilmente se alterava e, embora fosse insultado algumas vezes por Gabriel, geralmente não reagia de modo agressivo,

mesmo quando ficava irritado. Desse modo, pensando na escola, é possível afirmar que Júnior era o aluno que todo professor deseja.

Os pais eram separados e ele morava com a mãe e o irmão mais novo. A mãe se mostrava bastante atenta e preocupada com a criança. Em nossa reunião, para autorizar o desenvolvimento da pesquisa, disse que achava importante que seu filho participasse do trabalho, porque talvez ele tivesse a oportunidade de “*falar alguma coisa que ela não sabia*” e que talvez pudesse revelar a mim aquilo que ele não conseguiria falar para ela.

Em seu primeiro encontro, foi contada a história *Menina bonita do laço de fita* e, durante o jogo, sorteou na caixinha a pergunta “Se você tivesse super poderes, o que você mudaria em você?” Começou a descrever algumas características físicas as quais mudaria, como a cor dos olhos, de castanhos para azul, e a pele clara.

Perguntei: *E na sua vida?*

Júnior: *Eu juntava minha família de novo.*

Inesperadamente, começou a chorar e contou, quase sussurrando:

Júnior: *Meu pai e minha mãe brigaram, aí meu pai separou; meu pai tá morando em Indiana [...] eu visitava, mas minha mãe não deixa mais [...] faz dois anos que não vejo meu pai.*

Após esse fato, manteve-se calado até o final do encontro. Nos encontros seguintes, entre as conversas e brincadeiras, retomou o assunto diversas vezes, porém falava sempre muito baixo e os acontecimentos narrados soavam contraditórios, às vezes parecendo não ter relação entre si e sendo possível só ao longo do tempo construir uma trama de sentido.

Na história *A menina que não tinha medo de nada*, parecia desejar comunicar seu maior medo. O clima no dia era de segredo, bastante propício para confidências. Quando cheguei, as crianças já estavam juntas, num canto da sala, contando histórias de fantasmas e lobisomem. Júnior e duas colegas foram me buscar na porta e me convidaram para a roda, onde me sentei sem interferir no assunto.

Deixei que contassem livremente as histórias de uma viagem feita com os colegas do projeto e do medo de tinham de serem surpreendidos à noite por um dos colegas, falecido aos doze anos de idade, por enfarte fulminante, conforme já relatado. Gabriel apontou o lugar onde o amigo havia se sentado, no dia de sua morte.

Assustado, Júnior mudou de lugar, sentando-se mais próximo a mim.

Confessou pensar, durante a noite, que alguém pode voltar e puxar-lhe o pé. Parecia confuso, usava frases desconexas e dizia que se um morto quiser se vingar, ele poderia voltar. Revelou que seu pai havia matado um homem e tinha muito medo de que ele voltasse para se vingar e puxar seu pé, à noite.

O comportamento de Júnior, durante as brincadeiras, e sua forma característica de verbalização, referindo-se continuamente ao pai, ao invés de nomear seus próprios sentimentos, demonstram relações como as que Klein (1991) denomina *identificação projetiva*. Segundo a autora, a identificação projetiva inclui uma série de processos relacionando-se entre si, ligados especialmente à cisão e à projeção/introjeção.

Júnior parece tratar seus conteúdos maus, as partes más de seu *self*, como sendo do pai. Assim, ao contar sobre o crime que este cometera, comunica também seus sentimentos ruins, como ódio, inveja e desejo de destruição, dirigidos à outra pessoa. O processo de introjeção e identificação dessas partes más como sendo do pai, aliado à suas fantasias persecutórias infantis, pode ser percebido ao abordar seu medo de que a vítima do assassinato cometido pelo pai decida se vingar e venha puxar seu pé, enquanto dorme. Mesmo se tratando de um crime cometido pelo pai, antes mesmo de seu nascimento, em sua fantasia ele poderá ser o alvo da vingança.

Quando fazia essas afirmações, seus colegas reagiam sempre da mesma forma, com um profundo silêncio. Júnior contou que um homem havia enganado seu pai, num negócio; este, com raiva, matou-o, jogou seu corpo no fundo de um vale e voltou para casa. Sendo o primeiro suspeito do crime, a polícia o encontrou em casa, foi condenado e cumpriu pena em regime fechado, durante doze anos e seis meses. Num outro dia, quando contávamos a história de João e Maria, Júnior comentou novamente, em tom de voz quase incompreensível:

Júnior: Meu pai, [...] quando ele matou uma pessoa, ele ficou lá um tempão, aí a polícia achou, ele ficou preso doze anos e seis meses (mostra as mãos abertas sinalizando a quantidade) (silêncio) Não tem aqueles negócio, assim, que coloca porco? Ele colocou o corpo lá, aí a polícia achou ele.

Como não era possível compreender, indaguei:

Eu: Negócio que coloca o quê?

Júnior: Porco. Aquele que tem uma cerca, assim, de madeira.

Eu: Chiqueiro? Porco?

Júnior: *É.*

Eu: *E quantos anos você tinha?*

Júnior: *Não sei, eu acho que eu nem existia ainda.*

Gabriel: *E como você sabe?* (risos).

Júnior se altera com Gabriel: *A minha mãe te contou. A minha mãe me contou* (silêncio prolongado), *eu perguntei pra ela se meu pai tinha ido preso* (silêncio).

Nesses encontros, sempre que falávamos de algo ruim, ou das características desprezíveis dos personagens maus, Júnior se lembrava de seu pai e de alguma maneira tentava relacioná-los. Considerava o crime cometido pelo pai no passado como algo muito ruim.

A ênfase dada ao “*negócio que coloca porco*” está ligada à “sujeira” da traição e da ação do pai e, conseqüentemente, do lugar que ocupam os sentimentos e os desejos de destruição que a envolvem.

Na história *A primavera da lagarta*, ficou bastante envolvido com a narrativa e, no final, quando perguntei se saberiam me dizer do que falava a história, repetiu rapidamente a frase: “*Se quiser ver a borboleta tem que ter paciência com a lagarta*”, que para ele tinha um significado especial. Diante de sua resposta, as meninas, insatisfeitas, recontaram a história, lembrando em conjunto partes da trama.

Quando terminaram, eu quis saber sobre o que aquela narrativa pretendia nos comunicar e Júnior replicou que a lagarta era feia, ninguém gostava dela, queriam matá-la, mas depois ficou bonita e repetiu a frase dita pela lagarta, quando se transformou em borboleta: “*Se quiser ver a borboleta tem que ter paciência com a lagarta*”. Questionei o grupo se isso também poderia acontecer com pessoas, e Júnior respondeu que sim. Durante a conversa, sua opinião divergia da de Fabiana. Ela afirmava inicialmente que as pessoas são más ou boas e Júnior defendia a posição de que uma pessoa boa pode ser má em algum momento ou alguém mau pode se tornar uma boa pessoa. A discussão, a seguir, foi relacionada à possibilidade de uma mesma pessoa ser boa e má ao mesmo tempo.

Júnior ressaltou que, às vezes, uma pessoa é boa e de repente faz algo errado, fazendo menção ao ladrão. Segundo ele, o ladrão era alguém bom, “*um bom filho e boa pessoa*” e, em algum momento da vida, fez algo errado, que não poderia ser feito, tornando-se ladrão. Perguntei qual era a opinião dos outros sobre essa pessoa e Júnior respondeu que, quando ela vira ladrão, “*ninguém gosta mais dela*” As meninas se

posicionaram contra, afirmando que, se a pessoa era boa, não cometeria um crime. Júnior se alterou e disse que a avó havia contado que seu pai era um bom filho, mas fez algo errado, quando, com raiva do colega, o matou.

Em face da conversa, comentei com as crianças que, às vezes, nós também fazemos ou sentimos coisas ruins, mas que, assim como a lagarta que se transformou em borboleta, sempre teremos a possibilidade de fazer coisas boas ou “consertar” o que fizemos, sendo novamente bons. Júnior pareceu bastante satisfeito e feliz com essa perspectiva. A história, por si só, apresenta uma possibilidade de reparação, quando a lagarta se transforma em borboleta e, ainda, ao propor que se tenha paciência de esperar essa transformação, representando uma esperança que ele ainda é capaz de nutrir – em relação ao pai e a si mesmo. No entanto, não está livre do conflito e do medo de suas próprias fantasias destrutivas.

Tendo em vista esse relato, notamos que esse pai é ao mesmo tempo o objeto bom e mau, determinante da personalidade de Júnior. Não apenas a introjeção de um pai mau, correspondente às partes más de seu *self*, porém, a introjeção do objeto bom, simbolizado pelo passado do pai, antes da detenção, como “*bom filho*” e “*boa pessoa*”. O pai é sentido, assim, como objeto total, amado e bondoso e, ao mesmo tempo, capaz de matar. Essas características eram representadas pelo “bom comportamento” de Júnior, sendo sempre um bom menino, educado e prestativo, como forma de calar seus “maus sentimentos”.

Ainda que as partes más de seu *self* correspondessem à identificação com as características negativas do pai, o objeto bom igualmente estava presente e bem introjetado, permitindo que prevalecessem em Júnior seus aspectos bons, em forma de retribuição aos cuidados/ensinamentos da mãe e da avó, aos quais se referia sempre, como capazes de educar de modo adequado, tanto a ele como ao pai. Contudo, parecia perceber que, assim como o pai, não tinha nenhuma garantia de que isso seria suficiente para mantê-lo bom.

Sobre essa questão, Klein (1991) observa:

Uma criança com uma forte capacidade de amor e gratidão tem uma relação profundamente enraizada com um objeto bom e pode suportar, sem ficar profundamente danificada, estados temporários de inveja, ódio e ressentimento que surgem mesmo em crianças que são amadas e recebem bons cuidados maternos. (p. 219).

Além desses aspectos, o medo de Júnior de deixar prevalecer as partes más de seu *self*, projetadas para o pai e introjetadas como sendo dele, e ainda de ser, da mesma forma, “abandonado” pela família, caso seu ódio e desejo de destruição se manifestasse

também, o impulsionava em sua fantasia a reparar esses danos de forma compensatória, e ainda uma forma de evitar sua parte “assassina”, sendo “uma boa pessoa” e tendo um “bom comportamento”.

É importante enfatizar que, após a história *A primavera da lagarta*, a participação de Júnior durante as atividades foi menos incisiva; parecia estar mais tranquilo, falava em tom de voz compreensível, firme, com poucas marcas de oralidade. Sua narrativa passou a ser mais completa e bastante relacionada ao assunto.

No texto *O Patinho feio*, pedi que as crianças me contassem a história, na tentativa de estabelecer relações entre trechos da narrativa infantil, ao narrar a história, e as verbalizações, ao brincar. A participação de Júnior nesse momento foi essencial para traçar algumas diferenças. O grupo se agitou e cada um contou uma parte da história. Notei, nesses relatos, que sempre aludiam a um trecho com o qual mais se identificavam, como se a história se resumisse apenas a esses fatos. Ao contrário das outras crianças, Júnior conseguiu, nesse momento, fornecer a versão mais completa da história, contando com tranquilidade e riqueza de detalhes e contribuindo para a narrativa dos amigos.

Segue o desenho de Júnior, feito no último encontro.



Ilustração 1 - Desenho feito por Júnior, no último encontro

Seu desenho se dividia em duas cenas: na parte inferior, o Patinho Feio sozinho. Na superior, misturado com nuvens, está o lago com o Patinho e sua família, o pai e a mãe cisne. Essa disposição tem um significado especial. A terra ou o chão, como sua

realidade e o céu como manifestação de sua fantasia, do desejo a ser realizado.

O Patinho no chão representa sua condição, de estar “sozinho”, esperando que sua família seja reconstruída. Porém, no céu, encontra-se o lago, capaz de “juntar” a família, realizando seu desejo. Acredito ainda que esse céu compreenda também o aspecto religioso, de sua esperança dirigida a um Deus capaz de “ouvir suas preces”.

CASO 2 – FABIANA

Fabiana era uma menina de nove anos e frequentava a terceira série do Ensino Fundamental. Com cor de pele parda e cabelos negros cacheados, era uma menina bonita e bastante comunicativa. Morava com os pais e irmãos e, embora se vestisse com simplicidade, verificava-se uma atenção especial da família, quanto a suas roupas e higiene pessoal. Os pais trabalhavam o dia todo e sentiam-se confortados com sua presença no projeto.

Na primeira visita que fiz ao local, conversando com a monitora separadamente sobre as crianças, soube que, na semana anterior, a mãe de Fabiana havia sido chamada ao projeto para esclarecer sobre alguns arranhões em sua perna. Explicou-me que a menina chegara ao projeto com pequenas perfurações de agulhas na parte inferior da perna, que, segundo a criança, teriam sido feitas por ela mesma, na tentativa de tatuar-se. A garota explicou que alguns colegas achavam bonito fazer tatuagens pelo corpo e, como possuía informações superficiais sobre sua confecção, decidiu, ela própria, fazê-la com uma agulha. Como a mãe trabalhava, não tinha conhecimento do fato. Durante essa conversa, Fabiana olhava-nos de longe, com ar de desconfiança e, enfim, não conseguindo conter-se, veio até nós e interrompeu o relato da monitora.

Muito curiosa, estava sempre fazendo perguntas sobre a história e as brincadeiras, na tentativa de antecipar os encontros, participando constantemente das atividades. Quando chegava ao projeto, às quintas-feiras, corria para me abraçar antes das outras crianças e parecia pedir mais atenção. Nos primeiros encontros, essa necessidade excessiva de atenção e carinho exigidos por ela gerava uma sensação de incapacidade, como se toda a atenção dirigida a ela fosse insuficiente para satisfazê-la. Disputava o lugar ao meu lado para sentar-se e interferia constantemente nas conversas, seja para fazer um comentário, seja para pedir que a escutasse.

Seu relacionamento com os meninos, em alguns momentos, era conflituoso,

pois costumava ser o alvo das gozações quanto a sua aparência física, o que a deixava bastante irritada. Esse fato foi observado em alguns momentos, enquanto nos dirigíamos para sala onde realizava-se os encontros. No início do trabalho, os meninos trocavam olhares entre si, chamando-a de feia, rindo de seu cabelo ou de seus modos ao vestir-se o que constantemente resultava em reclamações e brigas. Tempos depois, ela se mostrava mais tranquila, não exigia tantas atenções, embora ainda disputasse o lugar ao meu lado, e não brigava mais com os meninos, visto que eles também pararam de insultá-la.

No primeiro encontro de que participou, foi contada a história *Menina bonita do laço de fita*. Fabiana já tinha visto o nome do livro e, sentada ao meu lado, tentava ver as páginas antecipadamente, olhando para os colegas, como se quisesse mostrar sua “vantagem” em relação a eles.

A história trata de um coelho que achava sua vizinha, uma menina negra de trancinhas no cabelo amarradas com laço de fita, muito bonita. Enganado pela menina diversas vezes, o coelho passa toda a trama fazendo experiências na tentativa de mudar de cor e ficar tão bonito quanto ela. Mergulhou na tinta preta, tomou muito café, comeu jabuticaba, até que a mãe da menina revelou ter aquela cor graças a “uma avó preta” que tinha. O coelho, então, se casa com uma coelhinha preta e tem uma filhinha preta como a menina. Diante da narrativa, as crianças falaram sobre o conceito de beleza; para alguns, a menina era realmente bonita e para outros, não.

Fabiana afirmou não gostar do cabelo com trancinhas e preferi-lo solto, mostrando os cachinhos. Em seguida, fica ofendida com o uso do termo “pretinha” pelo coelho, sugerindo sua substituição por “morena”, na certeza de que, assim, não representaria racismo. Menciona que outras pessoas comentam que ela se parece com sua mãe.

O grupo inicia uma discussão sobre preconceito, primeiramente racismo e depois sobre provocações quanto a diversas características pessoais. O trecho a seguir revela a insatisfação de Fabiana, diante dos insultos.

Fabiana: *Comigo, um dia os meninos tava tirano sarro de mim e dela (aponta para outra colega) por causa do nosso dente.*

Vinícius: *Não é não. (risos).*

Gabriel: *Falô, sim (risos).*

Vinícius: *Não foi nada disso, é que tava passano um carro e ela tava também e eu falei que a moça era bonita, a gente falou que o dente do Marcos era feio, daí ele falou que o meu que era, mas não era nada*

dela, não, era do Marcos que a gente tava a falano.

Fabiana: *Não é isso, não. Era outro dia, não sei se era outra vez que eles tava tirano sarro do meu [...] dente...*

Vinícius: *Tava zuano do cabelo dela. (risos).*

No começo, esses tipos de comentários eram constantes a irritavam muito, levando-a a responder com agressividade.

Fabiana: *Quando alguém me xinga eu bato.*

Nesse dia, no “jogo do faz de conta”, Fabiana sorteou uma tira que pedia para dizer algo bonito de si própria. Pedi para “fazer de conta” que estivesse em frente ao espelho mágico e dizer o que o espelho apontaria como mais bonito nela.

Fabiana: *Nada.*

Eu: *Nada? Não tem nada bonito em você?*

Clara: *Cabelo.*

Eu: *Você está falando de você ou dela, Clara?*

Clara: *Dela.*

Eu: *Então fala pra ela, Clara [...], o que você acha mais bonito nela?*

Clara: *Seu cabelo. Seu cabelo é bonito.*

Eu: *A Clara achou uma coisa bonita em você, Fabiana, e você?*

Fabiana: (risos, fica orgulhosa e responde com timidez) *O olho.*

Relacionando esse último trecho ao anterior, entendo que o medo de Fabiana para revelar algo bonito em si, nesse momento, diz respeito à visão dos próprios colegas sobre ela e o receio de não ser amada e/ou admirada por outras pessoas, movida pelo que denominamos habitualmente “complexo de inferioridade”, bastante marcante em sua personalidade. Apontar os comentários de amigos da família sobre sua semelhança com a mãe, afirmar sua preferência por cabelos encaracolados e soltos, como os seus, ao invés das trancinhas, seu incômodo diante do uso do termo “pretinha” pelo coelho e declarar que não encontra nada bonito em sua aparência representam uma necessidade de reconhecimento, por parte de outras pessoas, e uma necessidade de se sentir amada e admirada.

Para Klein (1996), sentimentos como “complexo de inferioridade” têm

raízes profundas, ligadas ao sentimento inconsciente de culpa. Para a autora, algumas pessoas sofrem com facilidade por não serem apreciadas pelos outros, ainda que esses não tenham tanta importância para elas, “isso acontece porque em sua mente inconsciente não se sentem dignas de atenção dos outros, impressão que é confirmada quando são recebidas com frieza” (KLEIN, 1996, p. 350). Outros não se sentem satisfeitos consigo mesmos, com sua aparência, com seu trabalho ou outras habilidades em geral.

O motivo pelo qual algumas pessoas precisam tanto de elogios e da aprovação geral é a necessidade de ter provas de que são dignas de amor. Esse sentimento surge do medo inconsciente de ser incapaz de amar os outros de verdade ou de forma suficiente e, principalmente, de não conseguir dominar seus próprios impulsos agressivos: essas pessoas têm medo de ser um perigo para aqueles que amam. (KLEIN, 1996, p. 350).

Quando Clara aponta uma qualidade, sente-se acolhida e digna de receber amor, para também reconhecer algo bom em si. Essa necessidade é afirmada quando indica “o olho” como o que mais gosta, pois, nesse mesmo dia, ao falar das trancinhas da personagem, havia mencionado gostar de seu cabelo. “O olho” pode significar essa necessidade de ser vista e, como consequência, acolhida e amada.

Para se representar, Fabiana desenha uma menina com características opostas às suas. Fabiana tinha cabelo na altura dos ombros e estava sempre vestida com calça ou *shorts*. O desenho não foi pintado, por não haver tempo suficiente, porém, ela assegurou que pintaria o cabelo loiro e os olhos azuis. Na parte inferior, ao redor da menina, os desenhos são duplicados. Os corações cercados por pequenos quadrados, em cada lado da menina, podem remeter ao desejo de ser amada e acolhida.



Ilustração 2 - Desenho feito por Fabiana, no segundo encontro

No encontro seguinte, na história *A primavera da lagarta*, Fabiana brigou com Júnior para sentar-se ao meu lado e procurava novamente olhar as figuras; todavia, quando iniciei, percebendo a trama da história e as imagens grandes e coloridas, afastou-se para observar melhor. Seus comentários, após a história e durante o brincar, direcionavam-se à beleza da borboleta, verbalizando seu desejo de ser como ela.

Em *João e Maria*, o grupo conversava sobre as personagens da história, quando Fabiana batia levemente com a mão em meu braço, na tentativa de chamar minha atenção. Pedi que esperasse e, quando as crianças concluíram sua fala, dei-lhe a palavra. Fabiana começou a falar em tom de voz quase incompreensível, de sorte que pedi para falar devagar e aumentar o tom de voz:

Fabiana: Tá. Lá na minha escola, a professora tá fazeno o teatro que tem a bruxa (incompreensível) (risos), e ela tem que fala pro bicho não esquece o nome da fruta, e ela pergunta pra ele como que era o nome da fruta, que é carambola. E fica falando “carambola, carambola”. Ai eles esquece e a bruxa fala “carambola, carapuça”, e eles esquece só a tartaruga, e a bruxa empurra a tartaruga lá no fundo do buraco e ela fica cantando “carambola, carambola, não posso esquece seu nome; carambola, carambola, o meu povo está com fome” (incompreensível, narra a continuação da história), e ela fala para o povo que não pode esquece “carambola”. Ai, eles: (cantando) “carambola, carambola, não posso esquece seu nome. Carambola, carambola, o meu povo está com fome.” (cantando) Ai, todo mundo vai come a fruta.

Eu: Hum [...] E você tá participando do teatro?

Fabiana: É (risos) Vó participa. (risos tímidos)

Eu: E você vai ser o quê?

Fabiana: Ainda não sei, a professora não falô o que eu vou faze.

Gabriel: Bruxa (risos) vai se a bruxa.

Fabiana, então, responde timidamente, diminuindo a intensidade da voz:

Fabiana: Não, a bruxa vai se minha colega, e a Isabela vai se a tartaruga [...] Ahhh, tem uma parte que a tartaruga fala: “Vai, vai

descansá, descansá. Vai, vai descansá descansá” (faz os gestos com a mão para frente e depois nos joelhos), até chega no céu, e eles falam assim que vai morre de fome, que ela anda devagarzinho (faz gestos com a mão, devagar).

Eu: *E você não sabe o que você vai fazer no teatro?*

Fabiana (tímida e em tom baixo): *É, eu sei. Minha professora falou que eu vou se [...] porque ela disse que tem um monte de coisa que vai te que se árvore, as coisas do teatro também vai se as crianças. A minha colega que é a tartaruga, a Isabela que é.*

Eu: *Você disse para a sua professora que você queria ser a tartaruga?*

Fabiana (tímida, gaguejando): *Não, que daí [...] vai se já a Isabela [...], que a professora escolheu que é ela. (silêncio)*

Notei que meu comentário, naquele momento, deixou-a um pouco constrangida, como se sentisse “invadida”, sendo forçada a dizer algo que não queria verbalizar. Em seguida, sugeri que naquele dia poderíamos brincar de teatro, mas, ao invés de fantasias, havia trazido vários bonecos, e comecei a dispô-los no chão. As crianças se sentaram e começaram a brincar. Dividiram as personagens entre eles, para contar a história, e Fabiana se nomeou narradora, tomou o boneco que representava o pai de João e Maria e iniciou:

Fabiana: *Era uma vez, o papai que estava acordano, aí apareceu a [...] (Clara entrou na história com a mãe, mas Fabiana não se lembrava que haviam combinado que, antes da madrasta, o pai vivia com a mãe das crianças) Apareceu a sua mãe, a mãe da Maria, aí a madrasta tinha duas esposa, a segunda esposa disse: Tire seus filhos daqui e leve lááá na floresta. Vai que encontram uma pessoa rica que cuide deles, melhor que nós. Daí, ele pegou o João e a Maria e ficou lá. Aí, tá [...], veio a bruxa e eles tavam comendo tuuuudo as guloseimas, aí ela perguntou: Quem ééééé? E falou: É o João e a Maria. Aí, a bruxa prendeu ele num caldeirão e a Maria ia limpa tudo. E foi lá, a Maria, e esfregou o chão. Aí, a bruxa falo.*

Clara (imitando a voz de bruxa): *Faz comida para aquele menino.*

Fabiana (brigando com Clara): *Que menino, ohhh, tá tudo errado A bruxa falou: Vem cá, Maria.*

Clara (sorrindo, envergonhada, imita novamente, usando as palavras de Fabiana): *Vem aqui, Maria.*

Fabiana: *Sim, senhora [...], agora você fala que é pra ve se o menino tá magrinho ou gordinho, vai, fala!*

Clara olha pra mim, envergonhada, demonstrando insatisfação por ser forçada a repetir as falas ditadas pela colega. Percebi que o comportamento de Fabiana, naquela brincadeira, estava relacionado ao teatro ensaiado na escola e, provavelmente, ela estava representando o papel da professora. Optei por não intervir naquele momento e não me manifestei em resposta ao olhar de Clara. Notando minha reação, Fabiana dirige-se a Clara:

Fabiana: *Fala desse jeito.*

Em seguida, olha para mim e diz irritada, quase gritando:

Fabiana: *Ela não sabe fala!*

Eu: *Sabe sim [...] Se você deixar ela fala do jeito dela, ela sabe.*

Fabiana fica emburrada e sorri discretamente, ao mesmo tempo. Clara prossegue, imitando a voz da bruxa. A partir desse momento, Fabiana não interferiu mais nos diálogos de Clara e continuou a brincadeira, permitindo aos colegas participarem ao seu modo.

Os trechos citados anteriormente demonstram o sentimento de decepção e inveja de Fabiana por não participar, como tartaruga, do teatro na escola, e a representação, em sua fantasia, desses ensaios. Por intermédio de seu relato, torna-se evidente seu interesse em representar a tartaruga e sua frustração em participar da encenação, compondo o cenário.

De acordo com Klein, a inveja é um sentimento destrutivo, perturbador, manifestando-se “primeiramente na relação com a mãe e mais tarde com outros membros da família, e na realidade, através de toda a vida” (KLEIN, 1996, p.288). Segundo a autora, a inveja é um sentimento raivoso de que uma outra pessoa possui seu objeto de desejo e seu impulso é sempre de tirá-lo de quem o possui ou de danificá-lo; além disso, ela retoma a relação com a mãe, pois se dirige a uma única pessoa.

A inveja procura não apenas despojar dessa maneira, mas também depositar maldade, primordialmente excrementos maus e partes más do self, dentro da mãe, acima de tudo dentro do sei, a fim de estragá-la e destruí-la. No sentido mais profundo isso significa destruir a criatividade da mãe. (KLEIN, 1991, p.212).

Quando é privado da amamentação, o bebê odeia e inveja o seio mesquinho e mau, que lhe nega o alimento, entretanto, mesmo quando é amamentado adequadamente, o bebê tende a invejar a facilidade com que vem o leite, embora se sinta gratificado, “essa facilidade fica parecendo um dom inatingível” (KLEIN, 1991, p.212). A autora acrescenta: “É inerente ao sentimento de inveja não apenas o desejo da posse, mas também uma forte necessidade de estragar o prazer que as outras pessoas têm com o objeto cobiçado – necessidade que tende a estragar o próprio objeto” (KLEIN, 1996, p.288).

Na brincadeira com os bonecos, Fabiana ocupava o papel da professora, e Clara, o papel de Fabiana, na escola. Não é possível confirmar a semelhança entre a agressividade da professora dirigida a Fabiana e a de Fabiana em direção a Clara; contudo, é possível inferir a ocorrência de tal fato em sua fantasia. Novamente, surge o “sentimento de inferioridade”, associado à sua incapacidade para fazer algo, ao afirmar: “*Ela não sabe falar*”. Em acréscimo, a inveja evidenciada pelo desejo de ocupar o lugar da colega, ao se nomear como narrador e comandar a brincadeira, ao contrário do que aconteceu na sala de aula. Depois disso, Fabiana prosseguiu a brincadeira, com tranquilidade, demonstrando satisfação.

CASO 3 – GABRIEL

Este relato diz respeito a Gabriel, um menino de dez anos, que frequentava a quarta série do Ensino Fundamental na escola do bairro. De pele parda, cabelos crespos e olhos negros, era, do grupo, a criança que se vestia com mais simplicidade. Estava sempre de chinelos velhos e suas roupas normalmente pareciam bastante surradas. À primeira vista, Gabriel chamava a atenção por sua grande capacidade para se comunicar, era bastante espontâneo e divertido, estava sempre fazendo brincadeiras e normalmente assumia a liderança do grupo, apesar de algumas vezes irritar os colegas por falar demais e/ou brincar o tempo todo, mesmo quando não devia.

Era curioso e demonstrava ser inteligente, fazendo relações rápidas e coesas, para responder a uma pergunta. Utilizava muitas gírias e marcas da oralidade ao falar, entretanto, suas narrações eram, em geral, bastante articuladas e extensas. Durante os encontros, destaca-se consideravelmente em relação aos colegas, coordenando as conversas e

jogos, porém, em alguns momentos, essa espontaneidade parecia lhe fugir ao próprio controle, seus risos começam a se representar de forma exagerada e algumas vezes sem sentido. Em dados momentos, os colegas se surpreendiam com suas brincadeiras, pedindo para ele parar.

De início, seu comportamento dava a quem observava uma falsa impressão de que desejava se tornar “o centro das atenções”, mas ao contrário, essa atitude era uma tentativa de disfarçar e distrair a atenção sobre ele, para impedir que seus conteúdos lhe escapassem. Essa situação fica evidente em um dos encontros, em que ele estava bastante agitado e fazia interferências em momentos impróprios; de repente, quando o colega falava sobre os motivos pelos quais alguém é abandonado, tornando-se mendigo, interrompe a conversa, acrescentando: “*Não respeitava [...] e também [...] ali tem uma casinha de rato*”, apontando ao grupo uma pequena abertura no canto inferior da parede, utilizado para o escoamento de água, e rindo excessivamente. A descrição a seguir contribui para compreender melhor esse fato.

No primeiro dia, contou que morava com a mãe e o irmão de seis anos, o qual afirma que gostaria que não existisse, apesar de, em outras situações, demonstrar afeto pelo caçula. Às vezes, aos finais de semana, ele ia à casa do pai. Embora gostasse de lá e tivesse alguns amigos, para brincar e jogar futebol, garantia preferir morar com a mãe.

Enquanto conversávamos sobre a história *Branca de Neve e os Sete Anões*, após algumas crianças mencionaram que suas mães ficam bravas quando fazem algo errado, Gabriel relatou:

Gabriel: *Minha mãe também, quando eu chego tarde em casa, minha mãe me bate e ela fala que, se eu continua assim, ela vai me manda para casa do meu pai [...] ele mora perto do Watal, mas eu prefiro fica aqui, tem a casa da minha avó e ela não gosta dele [...] ah, até que é bom, né? Tem os meninos do futebol pra brincá lá, soltá pipa, tem um terreno assim do lado que a gente joga lá.*

Eu: *Você tem medo da sua mãe te mandar pra lá?*

Gabriel: *Não, eu volto.*

Eu: *Sozinho?*

Gabriel: *Ah, eu sei i até de a pé, só vô na sexta e só fico lá até domingo.*

Depois disso, ficou em silêncio por uns instantes e continuou a chamar a

atenção dos colegas com seus comentários. Enquanto Vinícius falava sobre a atitude dos anões em relação à bruxa, Gabriel interrompeu:

Gabriel: *Os anões empurraram a bruxa no buraco no buraco negro [...] eles defenderam a Branca de Neve, porque ela cuidava deles, ela ficava com eles, fazia comida, cuidava da casa [...] também quando joga ela no buraco, vai um monte de animal lá, pega a bruxa come ela (risos) tira os osso dela e faz um churrasco (riso).*

O comentário sobre a mãe se repetiu em outros quatro encontros, e ele normalmente falava com certo tom de ironia, primeiro sério e sem sorrir. No final do encontro, ao explicar do que gostou, na história, Gabriel disse:

Gabriel: *É da parte que os anões deixou ela fica na casa dela [...] na casa deles [...] eles tava certo, não podia deixa ela sumi.*

No decorrer do trabalho, a atitude de Gabriel e seu comportamento durante o brincar expressavam claramente que tal situação familiar estava se tornando insuportável para ele. Segundo suas próprias palavras, a mãe “não aguenta mais” suas atitudes e ele não encontra espaço em sua própria casa. No período da manhã, ia à escola e, à tarde, participava do projeto. Quando saía dali, não voltava para casa, ficava brincando com os colegas pelas ruas, até sentir sono ou fome. Dizia que não gostava de ficar em casa, porque lá era muito ruim, não tinha nada de bom, assim, passava o maior tempo possível na rua, para se divertir. Às vezes, ficava brincando próximo à casa da avó, também vizinha da maior parte de seus amigos. Por causa dessas ausências, sua mãe sempre se zangava e, nos últimos tempos, as ameaças de mandá-lo para a casa do pai haviam se intensificado.

Gabriel sempre relacionava os acontecimentos das histórias narradas a situações de sua vida, porém, seus comentários vinham na forma de pequenos *flashes*, com frases soltas, variando entre os extremos de risos intensos e silêncio acompanhado da diminuição do tom de voz, já que normalmente falava em tom bastante alto. Suas brincadeiras e interrupções irritavam os colegas e a mim também, pois, na maioria das vezes, ele se tornava inconveniente. Conforme seus comentários, o mesmo acontecia na escola, pois diversas vezes, quando “bagunçava”, era mandado para a sala de outra professora “bem brava”. Geralmente, esses comentários pretendiam desviar a atenção sobre ele e

principalmente sobre os conteúdos de suas verbalizações, mas, ao contrário disso, pareciam bastante reveladores:

Gabriel: *Lá em casa uma vez tinha uma ratinha preta.*

Eu: *Rata?*

Gabriel: *(risos).*

Todos: *Coeeeeelha.*

Jaqueline: *Ele fez isso de propósito.*

Gabriel: *Mentira.*

Marcos: *É mentira, Gabriel.*

Gabriel: *Aí nasceu pretinhos... Pretinhos... Branquinhos... Amarelinhos...*

Esse trecho corresponde à história *Menina bonita do laço de fita*. Alguns encontros depois, na história *João e Maria*, Júnior afirma que os pais não podem abandonar seus filhos e Gabriel interfere, comentando a respeito dos mendigos terem sido abandonados. Júnior discorda, lembra que foram expulsos de casa, e não abandonados. Gabriel não consegue concordar com o uso da palavra “expulso”, insiste em usar “abandonado”, apresentando como motivo o fato de não respeitarem.

Assim, a casa de ratos estava relacionada à sua própria condição em casa e seu sentimento de estar “abandonado”, por sua “falta de respeito”, reforçada com frequência pela mãe. Essa sensação de abandono, para Gabriel, antecede a expulsão; independentemente de sua concretização, ele já se sente “abandonado”. A “ratinha pretinha” que teve filhotes pode ser representada pela mãe ou, ainda, por seus próprios conteúdos, como ódio, frustração e inveja, por não receber desta, os cuidados desejados, mostrando-se incapaz de tolerar tais sentimentos do filho.

Segundo Bion (1966), a mãe deve representar um bom continente para as ansiedades do bebê, sendo capaz de conter e tolerar as ansiedades por ele projetadas. A mãe, com maiores condições, pode não só suportá-las, como ainda elaborá-las, devolvendo-as para a criança de forma mais tranquila e fácil de “digerir”. É ela a primeira a passar o afeto para o bebê, processando-o com seus recursos e devolvendo-o. Por tais motivos, este reconhece também a possibilidade de processá-las. A frustração, quando tolerada, transforma-se em saber, porém quando não tolerada pode levar à alucinação, fazendo com que o bebê “insista” em sua frustração. Assim, o pensamento sempre tem como ponto de partida uma frustração

tolerada.

Portanto, sua casa, material ou seu próprio *self* nela projetado tornou-se uma “casa de ratos” da qual, desde pequeno, fugia constantemente. Embora dissesse que gostaria de ir para a casa do pai, suas narrativas mostravam o contrário. Os relatos de fuga eram bastante constantes e se direcionavam sempre para o mesmo lugar, a casa da avó, onde parecia se sentir “em casa”. Durante o conto *João e Maria*, começa a ficar nervoso, mexe nos dedos do pé, olha fixo para o chão, fica pensativo por alguns segundos e, olhando para mim, diz em tom de voz incompreensível:

Gabriel: *Minha mãe tá querendo me expulsa da casa.*

Eu: *Quem? Fala mais alto.*

Gabriel: *Minha mãe, porque tem dia que eu chego tarde em casa [...] chego nove horas.*

Júnior: *Eu sei onde ele fica [...] ele fica lá na rua, brincando com nós.*

Eu: *E onde você fica?*

Gabriel: *Na minha vó.*

Júnior: *A gente fica jogando alerta, queimada.*

Marcos: *E fica brincano de futebol [...] eu não gosto de fica dentro de casa, não.*

Gabriel: *Nem eu [...] Se minha mãe me expulsa eu vou pra casa do meu pai. Eu já sei [...] eu já fugi de casa.*

Eu: *Quando?*

Gabriel: *Faz tempo [...] eu tinha sete anos [...] Eu comecei catá (incompreensível) e eu não sabia onde ele tava e não conseguia volta. Meu pai pegô e falô assim: onde cê tava? Peguei e falei: tava brincano. Ele falô: cê vai apanhar. Ele me bateu, deixou um monte de marca em mim (passa as mãos nas pernas), aí eu fugi [...], vim até aqui perto da casa da minha vó.*

Nessa época, Gabriel morava com os pais em outro bairro e, conhecendo a cidade, observei que, para chegar até a casa da avó, a pé, o trajeto era superior a 10 km.

Gabriel: *A pé [...] Tava eu e meu colega. Eu vim até ali em cima, ali*

perto da rodoviária (silêncio prolongado), *eu peguei e fui embora* (risos tímidos).

Eu: *Ahhh, então você veio, mas foi embora no mesmo dia?*

Gabriel: (risos – sinaliza afirmativamente, risos) *Eu [...] vou passa o dia inteiro na rua? Não tô doido!* (silêncio prolongado)

Assim, os relatos de fuga, ocasionados pelas “surras” e as ameaças de expulsão da mãe, explicam sua preferência, no primeiro encontro, pela atitude dos anões em receber Branca de Neve em sua casa e não deixá-la “sumir”, como afirmou: “*é da parte que os anões deixou ela fica na casa dela [...] na casa deles [...], eles tava certo, não podia deixa ela sumi*”; e expressam, além disso, sua necessidade de ser cuidado, acolhido e amando, acompanhado do medo de sua mãe deixá-lo “sumir”.

Na brincadeira com os fantoches, contou a história mais longa, e o que inicialmente parecia envolver os ouvintes, pela riqueza de detalhes, músicas e referências a personagens da TV, com o tempo transmitiu a sensação de exaustão, pela repetição dos acontecimentos e o prolongamento da narrativa. Iniciou, dizendo que contaria a história do João, apesar de ser João e Maria, e se dirigiu aos colegas, rindo exageradamente: “*É a minha história, não pode da risada*”. Tentou selecionar alguns fantoches para brincar, mas, no decorrer da brincadeira, usou todos os personagens e ainda os chinelos dos colegas e cadeiras, para construir o cenário.

Começou a contar mostrando o pai de João e Maria e a mãe, embora não existisse essa personagem, em nenhuma versão conhecida; por esse motivo, ela sai de cena no início da trama, com a justificativa de que foi embora, fugiu ou “largou” a família. Seus gestos são bruscos e, em alguns momentos, agressivos. Segura os bonecos com força e bate os chinelos no chão, fazendo muito barulho.

No decorrer da trama, as personagens travam uma luta do bem contra o mal, empenhados em reconstituir a família. Para que consigam vencer, busca ajuda de uma família auxiliar (pai, mãe, filho, filha e bebê), denominada a “família do João”. O termo “família de João” repete-se continuamente, no decorrer da trama, esquecendo-se de mencionar a personagem Maria, por diversas vezes. Com a ajuda da “família de João”, é possível resgatar as crianças aprisionadas pela bruxa e voltar para a casa com a família completa. A fim de narrar a história, imita diversas vezes a voz de uma criança pequena. No final do enredo, para organizar a família, essa característica torna-se predominante:

Gabriel: *Ati papai, ati mamãe. Papai e mamãe do Joãozinho. Ati filhinho, a filha [...] Aí, a madrasta, a madrasta brigô com a buxa e a buxa era mãe dela, e o au au era pai, e não sabia (fala como criança pequena), então ficô com aparência [...] e aqui estão os casais, cadê a mãozinha (as personagens da família de fantoche de dedos estavam encaixados em uma mão de papel) a mãozinha, a mãozinha (encaixou-os na mãozinha), aí, vai, aí, eles viveram feliiiiiiiiiiizes para sempre, que nem a família das formigas.*

Nós estávamos fatigados, pois havia se prolongado demais. Pensávamos que teria acabado, quando retomou:

Gabriel: *Pera aí, pera aí, não terminou.*

Eu: *Ah, tem mais?*

Gabriel: *Xiiii tem mais [...] e aqui tava o lobinho, a bruxa, a malvada do 71 também, a bruxa dos anos 80, aí, tá, ficou brigano, brigano brigano, e o caldeirão lá esquentano, aí caiu tudo no caldeirão, e aí, como era muito esperta, fechou a tampa, e a pazinha também foi junto (parou em frente às famílias de bonecos ,dispostos no chão), e viveram feliiiiiiiiiiiiiiiiiiiiizes iiiiiiiiiiiiiiiiiiiizes iiiiiiiiiiiiiiiiiiiizes para sempre (começou a aplaudir, sorrindo).*

Ao retomar a história, Gabriel garante a destruição da família de vilões e a felicidade completa, livre de ameaças, da família reconstruída.

Nos dois últimos encontros, foi trabalhado o conto de Andersen, *O patinho feio*. No primeiro dia, quando pedi que me contassem a história, Gabriel disse:

Gabriel: *No início, havia um ovo que foi rolando pelo capim e se quebrou. Dele, saiu um patinho tão feio que ninguém o queria. De tanta tristeza, foi embora sozinho, até encontra sua verdadeira família, os cisnes no lago. Em outro momento afirmou que o Patinho “Foi rejeitado [...] abandonado [...] ficou sozinho [...], quase morreu no mato e por isso ficou muito triste”.*

Cada criança do grupo contou uma versão diferente para a história. Ora complementavam a narrativa do colega, ora discordavam entre si. A singularidade dessas narrativas apresentava relações com alguns conteúdos da criança, representados pelo brincar nos encontros anteriores.

Pensando em Gabriel, a situação do Patinho parece, em sua fantasia, muito semelhante a sua condição, contribuindo para verbalizá-la através da história. No último dia, ficamos numa área aberta, pois trabalharíamos com tinta. Nesse espaço, havia uma mesa com cadeiras, para se sentarem, e uma pia, onde poderiam lavar os pincéis ou trocar a água dos potinhos, porém preferiram sentar-se no chão. Começaram a pintar, em um profundo silêncio e, enquanto Gabriel pintava seu desenho, a monitora do projeto chegou e, sentando-se ao meu lado, observou a atividade e comentou:

Monitora: Eu gosto de vir aqui com você [...] é tão calmo, parece que alivia daquela bagunça, daquela confusão.

Gabriel continuou pintando e, sem olhar para nós, respondeu:

Gabriel: É que aqui dá uma paz!

Continuamos em silêncio e não fizemos nenhum comentário, já que a impressão que tivemos era de que, naquele momento, ele estava falando para si mesmo e não com a intenção de interferir ou participar da conversa. As crianças concluíram a pintura em silêncio. Gabriel estava calmo, falava tranquilamente e, nesse dia, não fez interferências ou insultos aos colegas, como era de costume.

Segue o desenho de Gabriel:



Ilustração 3 - Desenho feito por Gabriel no último encontro

Ao contrário do que normalmente faz nos encontros, brincando e fugindo de seus sentimentos, para não verbalizar suas angústias, Gabriel representa, por meio do desenho, o “mar de lágrimas” formado pelo Patinho, expressando sua tristeza. Comenta que toda essa “água” foi-se avolumando pelo choro do Patinho em cada dificuldade enfrentada: o abandono, a humilhação, o fato de ser rejeitado pelas pessoas e apanhar.

É evidente que esse trabalho não mudou a condição de Gabriel. Ao voltar para casa, certamente precisará enfrentar as mesmas dificuldades, mas acredito que a afirmação “*É que aqui dá uma paz!*” corresponde à possibilidade de pensar sua condição e “digerir” seus conteúdos, por meio do conto, e de expressá-los através do desenho.

CASO 4 – VINÍCIUS

Vinícius, com onze anos, era o mais velho da turma. Morava com sua avó que, com simplicidade, empenhava-se no cuidado dos netos e de sua higiene pessoal, mantendo-os normalmente bem vestidos. Tinha pele negra e uma bela aparência. Calmo, sempre muito cauteloso ao falar, escolhendo as palavras e pensando antes de dizer, era ao mesmo tempo engraçado e inteligente. Tinha o costume de fazer brincadeiras escondidas, como piadas preconceituosas, normalmente em relação à aparência de Fabiana, ou comentários despropositados. Tentando impedir que eu as notasse, ria e em seguida retomava um ar sisudo, ao perceber meu olhar. Inicialmente, participava das atividades com entusiasmo, mas, no decorrer dos encontros, após algumas faltas, mostrou-se distante e se recusava a entrar na sala com os colegas.

Perguntei à monitora se havia acontecido algo com Vinícius e ela relatou, com certo receio, que parecia não querer participar dos encontros, dizendo que quando as crianças indagaram se eu iria naquele dia, ele ficou “emburrado” com a resposta afirmativa, chegando a dizer que “não queria ir e falar nada”. Na opinião dela, a reação dele estava relacionada a algum fato em casa. Indaguei se eu concordava, mas não me manifestei. Ficamos em silêncio e ela retomou, falando que não sabia muito bem, mas que o Vinícius disse que “os grandes” ficavam sem fazer nada e ele tinha que fazer atividade, mas julgava ser outro problema, visto que ele andava quieto ultimamente, quase não conversava e passava parte do tempo olhando pela janela, mesmo nos momentos livres, em que poderia brincar. E completou: “*Eu acho que ele tá é precisando muito ir com você*”. Esse fato se repetiu por duas vezes, nos últimos encontros.

No primeiro dia, na narrativa de *Branca de Neve e os Sete Anões*, Vinícius

participou ativamente das atividades, porém notei uma tentativa de manter uma superficialidade de suas verbalizações. Ao contrário das outras crianças, pensava visivelmente para falar, contando vários fatos. Enquanto o grupo conversava sobre as personagens, contou:

Vinícius: *Meu pai fala assim pra mim, se eu apanha na rua, quando eu chega lá eu apanho mais ainda [...] ele não gosta de ve eu apanhano [...] eu moro com a minha vó (silêncio).*

Eu: *E o pai?*

Vinícius: *Não, meu pai tá preso, né? [...] ele ficou quatro semanas na cadeia e não saiu ainda.*

Essa foi a única vez que Vinícius falou diretamente sobre o pai. Nesse mesmo dia, afirmou não concordar com a atitude dos avôs em “jogar a bruxa no buraco”:

Vinícius: *O certo não é mata. O certo é ir lá conversá [...] ou senão entrega [...] ou senão amarrava ela num negócio e deixava lá até ela aprende.*

Durante as atividades, as verbalizações de Vinícius consistiam normalmente em diferenciar, bem e mau, certo e errado, tendo como postura a necessidade de tomar atitudes corretas, assumindo o controle de suas emoções e atitudes para que o bem prevaleça. Talvez essa necessidade de controle seja reforçada pela característica punitiva da avó, embora dedique seus esforços no cuidado com os netos, apesar da idade avançada, e de ser carinhosa, como ele mesmo relatava.

Quando falava dos conselhos de seu pai para não apanhar na rua, afirmava não concordar com essa atitude, mas reconhecia que, quando se envolvia em uma discussão, se fosse preciso, batia também, o que lhe trazia um sentimento de culpa. Constantemente, sentia-se obrigado por si mesmo a respeitar, obedecer e ter sentimentos bons com os outros, mas sua incapacidade de controlar esses sentimentos o conduzia a esconder suas trapaças e brincadeiras, para fugir da reprovação.

Seu posicionamento contrário em relação à atitude dos avôs de matar a bruxa poderia representar um conflito entre o desejo de não danificar, definitivamente, o objeto, e a necessidade de punição pelo ataque ao objeto bom.

Momentos depois, sustentava ser possível direcionar sentimentos opostos a

uma mesma pessoa, associando seus sentimentos às atitudes da avó:

Vinícius: *Tem vez que é assim. Por exemplo, eu odeio o [...] Marcos (risos), mas aí chega uma hora que... (gagueja) que volta a gosta do amigo ainda [...] Tem vez, quando minha vó me bate, aí eu fico chorano, daí eu vou pra sala assisti e ela fica fazeno carinho ni mim, aí ela pede desculpa.*

Quando falava da avó e da irmã mais nova, tinha um timbre de voz doce, demonstrando carinho por elas.

Em *Menina bonita do laço de fita*, ofende-se com o termo “pretinha” usado pelo coelho. Desde o início da história, quando escutou a frase “*Menina bonita do laço de fita, qual é seu segredo pra ser tão pretinha?*”, ficou emburrado e evitou comentar durante a conversa. Quando Júnior se manifestou, garantindo que a menina não era pretinha e sim moreninha, Vinícius respondeu: “*Porque ele é racista*”. Ficou muito bravo com os comentários, afirmando que algumas pessoas têm preconceito e falam mal dos outros por racismo. Em outro momento, apontou a irmãzinha como a pessoa que acha mais bonita:

Vinícius: *Ela é [...] Ela é moreninha, tem cabelo [...] cabelo, assim, enrolado que nem o da menina da história, e tem umas miçanguinhas, o olho dela é castanho, a orelha é pequenininha, a bochechinha dela é bem gordinha, assim, oh (aperta a bochecha e todos riem) só.*

Nos encontros seguintes, Vinícius não estava presente. Nos últimos dias, vinha faltando bastante, inclusive no projeto. No quinto encontro, no conto *João e Maria*, reclamou novamente com a monitora que “os maiores” ficavam sem fazer nada e ele não queria ir, mas quando cheguei, ele decidiu entrar na sala. Durante o encontro, não participou da conversa nem do brincar, contudo, observava atentamente e divertia-se com as brincadeiras e narrativas dos colegas, fazendo esforço para eu não perceber seu interesse, disfarçando o sorriso e desviando o olhar, sempre que o olhava, ainda que em alguns momentos fosse inevitável ouvir suas gargalhadas.

No penúltimo encontro, correspondente à última história, ele se comportou da mesma maneira. Fez reclamações com a monitora, explicando não querer participar. No projeto, estava igualmente distante, irritado e, às vezes, ficava sozinho, olhando pela janela. A

monitora insistia, dizendo que ele teria que ir. Deixei as crianças irem na frente, até ficarmos sozinhos. Vinícius caminhava ao meu lado, sério, de cabeça baixa. Pensei em não “obrigá-lo” a entrar na sala e participar das atividades contra sua vontade, de sorte que, embora parecendo estranho meu comportamento, ao “dispensá-lo” da tarefa, disse que sabia que às vezes era difícil ter que fazer alguma coisa que não queríamos e dava vontade de não fazer nada mesmo, assim, se fosse de sua preferência, não precisava entrar na sala ou, caso decidisse participar, não precisava se manifestar durante a Hora do Conto. Comecei a andar rapidamente, porque as crianças já haviam chegado à sala. Vinícius acompanhou-me e sentou-se ao meu lado.

Dessa vez, as crianças narraram o conto do *Patinho Feio*, e Vinícius não resistiu por muito tempo. Começou logo a dar palpites e contar a história, também. Estava animado e contribuiu com a construção do texto. Em sua versão, o ovo do Patinho foi abandonado pela Mamãe Pata e se quebrou com o calor do sol. Depois de ser rejeitado, o Patinho, triste, saiu à procura de sua verdadeira família. Após a conversa com o grupo, Vinícius fez o desenho de um lindo Patinho, que ganhou a admiração dos colegas, porém, no final do encontro, afirmou ter “perdido” o desenho. Júnior e Gabriel se propuseram ajudar Vinícius a procurar a pintura, mas ninguém encontrou.

O comportamento de Vinícius, no decorrer dos encontros, e suas raras manifestações nas brincadeiras após a história demonstravam uma resistência ao novo, expressa por uma vontade de “deixar tudo como está”. Suas reclamações para participar dos encontros expressavam oposição a revelar seus conteúdos e, acima de tudo, as possíveis mudanças, funcionando como mecanismo de defesa à manifestação de seus sofrimentos e angústias.

Ao mesmo tempo em que resistia em mostrar-se ou mudar-se, envolvendo-se nas atividades e nas brincadeiras, acabava, sempre que presente, participando dos encontros, mesmo quando foi liberado para outra tarefa. No último encontro, ao perder o belo desenho que havia feito do Patinho, evidenciou sua resistência diante da mudança, negando-se a olhar para si próprio e a mostrar-se aos outros.

Decorrente as análises realizadas anteriormente, segue nas próximas páginas dessa dissertação algumas considerações finais a respeito do trabalho investigativo realizado e ainda algumas indagações resultantes das observações durante a pesquisa.

“QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA”

“Diante da sabedoria infinita vale mais um pouco de estudo da humanidade e de um ato de humanidade do que toda ciência do mundo.”

Tereza D’Ávila

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação esboçou, nos capítulos anteriores, os fundamentos teóricos e metodológicos norteadores desta pesquisa, o planejamento das atividades da Hora do Conto e os relatos, seguidos das análises e das narrativas infantis, durante as brincadeiras.

Esse estudo propôs a organização de um trabalho estruturado a partir da contação de histórias e da análise psicanalítica dos diálogos das crianças, aqui denominada “narrativa infantil”, reconhecendo a importância da Literatura Infantil para a formação dos pequenos, não apenas para estimular o gosto pela leitura, mas ainda para ampliar sua compreensão de mundo e oferecer possibilidades simbólicas de superação de conflitos internos. Desse modo, foi fundamental a escolha de boas histórias, implicando primeiramente sua categorização literária e, posteriormente, o significado afetivo trazido pelas histórias aos ouvintes.

As atividades desenvolvidas com as seis crianças participantes da pesquisa pretendiam proporcionar-lhes um momento agradável de narração de histórias e brincadeiras. Esperava, dessa forma, criar um ambiente profícuo às comunicações infantis durante o brincar e, desse modo, analisar as narrativas com base em teorias psicanalíticas, constituindo uma interface entre estratégias caracteristicamente pedagógicas e teorias da Psicanálise.

No momento da contação de histórias, a escolha de narrativas adequadas ao interesse e ao movimento do grupo foi essencial para promover um espaço potencializador da criatividade da criança, permitindo a manifestação de conteúdos internos através da personificação e dos jogos de faz-de-conta. Além disso, cada etapa da Hora do Conto – a narração, a hora da conversa e o brincar – teve um significado diferente para a criança e auxiliou a compreensão do real sentido do texto narrado.

O ato de ouvir um conto possibilitou às crianças adentrar o universo da fantasia e, enquanto ouviam, imaginavam-se parte dele. Durante os momentos de contação das histórias, era possível perceber, por diversas vezes, reações ou gestos semelhantes aos das personagens; algumas crianças se assustavam num momento de tensão, outras se irritavam com determinadas atitudes das personagens ou olhavam com piedade e comoção, ao notarem o sofrimento da protagonista. Mesmo combinando antecipadamente que deveriam escutar, interrompendo apenas quando fossem solicitadas, muitas delas participavam das histórias, sinalizando afirmativa ou negativamente com a cabeça, mudando as expressões da face, demonstrando alegria ou tristeza, gesticulando ou batendo os pés em sinal de angústia ou impaciência.

Por esses motivos, ao contrário do pressuposto no início da pesquisa, a hora da conversa tornou-se igualmente valiosa, porque ofereceu ao grupo a oportunidade de compreender mais profundamente o sentido da história e, sobretudo, de expressar seus sentimentos através de um processo de identificação com as personagens e suas ações. Procurei, nesse instante, permitir que falassem livremente, entretanto, algumas vezes, era necessário direcionar a discussão, primeiramente levando-os a fazer uma leitura do sentido literal e semântico da história e auxiliando, ao mesmo tempo, a relacioná-la às suas próprias experiências cotidianas e aos seus conteúdos internos.

No momento de brincar, as crianças geralmente ocupavam o lugar da personagem, como se fizessem parte da história. Nos desenhos e pinturas com tinta, por inúmeras vezes, apropriaram-se dos episódios da trama, de maneira a expressar seus próprios sentimentos, como se estes correspondessem à história, compreendendo suas dificuldades diante dos problemas presentes no enredo.

Quando brincaram com bonecos, criaram diversas histórias, sempre mudando a versão original, adaptando-a a seus desejos e principalmente configurando suas angústias, medos e expectativas em novas ações das personagens. Com esses ajustamentos da trama, as crianças inventaram soluções mais apropriadas aos seus mais íntimos desejos.

Essa manifestação dos desejos se revelou ainda nos jogos de faz-de-conta, em que os ouvintes recorreram à imaginação. Em *João e Maria*, quando as crianças incorporaram a mãe, na trama, diferentemente das versões conhecidas e até mesmo da narrada no encontro, na verdade, encontraram um jeito de reconstruir a sua própria família, por meio da história das personagens.

Quanto às narrativas infantis, foi possível distingui-las em dois aspectos: o primeiro compreende os modos de essas crianças recontarem uma história ou representá-la durante o brincar e, o segundo, refere-se à maneira encontrada por elas para comunicar “diretamente” seus conflitos, suas angústias e seus medos. Nessas duas formas da narrativa infantil, diferenciaram-se as maneiras encontradas pela criança ao narrar, quanto ao tom de voz, à clareza dos fatos que compunham a trama, às marcas da oralidade e à sua postura, ao longo da narrativa.

Notei que, ao recontar um fato do cotidiano, uma história que escutou de um colega, da professora ou de seus familiares, a criança, apesar de sustentar a repetição de certas marcas da oralidade e da fragmentação de suas frases ou pensamentos, foi capaz de contar com maior segurança e, naturalmente, esse tipo de texto oral apresentava coerência e coesão superior àquelas comunicações diretamente relacionadas às suas angústias e medos.

Evidentemente, mesmo quando a criança relatava fatos ou histórias de terceiros, foi possível perceber nessa narrativa particularidades que, comumente, comunicavam seus conteúdos internos.

Algumas vezes, a história literária narrada contribuiu para as crianças lembrarem e contarem algo angustiante, naquela ocasião. Essa comunicação, em decorrência da história, não possuía relação aparente com o texto, entretanto, de algum modo, detalhes do enredo ajudaram não apenas para recorrer à memória de acontecimentos passados, mas, especialmente, proporcionaram à criança a oportunidade de expressá-los, dando tranquilidade e contorno aos seus sentimentos.

O mesmo aconteceu durante o brincar, quando a criança apelava à personificação, ocupando os lugares dos bonecos, das personagens das histórias ou de pessoas do seu convívio, como os pais, a professora, os irmãos ou a avó. Assim, criaram tramas com mais espontaneidade, concretizando suas angústias, insatisfações e desejos, com maior segurança, por meio da brincadeira com fantoches, da dramatização, da pintura ou de outros jogos. Certamente, essa possibilidade de brincar, fazendo uso da fantasia, colaborou positivamente, facilitando a expressão dos próprios sentimentos, utilizando como recurso os conflitos de uma outra personagem.

Nessas situações, a voz era clara e, em tom compreensível, as narrativas infantis ganhavam um ar de brincadeira, sem evidenciar ou tornar consciente o que realmente pretendiam comunicar.

Ao contrário disso, sobretudo durante a hora da conversa, quando confidenciavam “diretamente” suas angústias, o tom de voz era sempre baixo, com falas desconexas e fragmentadas, como é o caso de Júnior e de Gabriel, os quais, ao tratarem de experiências tão dolorosas com suas famílias, diminuía o tom de voz, narrando fatos contraditórios e desconectados entre si.

No decorrer dos encontros, por diversas vezes, as crianças narravam situações conflituosas, vividas principalmente com familiares. Quando isso ocorria, falavam timidamente, com a cabeça baixa, apertando as mãos ou batendo os pés, em sinal de nervosismo, envergonhadas em encarar o grupo. Algumas dessas narrativas só foram compreendidas completamente, mais tarde, pois apenas gradativamente, encontro após encontro, formaram, para mim, uma rede de significados.

Essa composição gestual e sonora, ora batendo os pés, ora apertando as mãos, abaixando a cabeça e diminuindo o tom de voz ao confidenciar algo, ora falando firmemente com segurança e clareza, ao narrar uma história fictícia ou brincar com os

colegas, reafirmava o papel da brincadeira para a criança expressar seus conteúdos internos e demonstrava as vantagens de usar da fantasia como forma de comunicação.

No início da pesquisa, esperava-se que as comunicações das crianças, manifestando parte de seus conteúdos internos, se originassem predominantemente durante as atividades com o brincar; todavia, observou-se que a hora da conversa auxiliou consideravelmente para a narrativa de situações conflituosas e angustiantes.

A conversa sobre acontecimentos da trama e os sofrimentos das personagens encorajou-os a narrar também os seus. Além das situações conflituosas e angustiantes descritas anteriormente, falaram ainda de situações positivas, expressando carinho, ternura e acolhimento; eram, da mesma maneira, relacionadas à história, dando significado a essas ações. A ajuda dos anões à Branca de Neve, a admiração do coelho pela menina do laço de fita, o cuidado recíproco entre os irmãos João e Maria, o encontro do Patinho com sua família e tantos outros acontecimentos, narrados através dos textos literários, eram usados como exemplo para falar da relação de amor com os pais e irmãos, da admiração pela beleza da irmã menor, quando a mãe lhe fazia trancinhas, da parceria entre os irmãos, das viagens agradáveis com os amigos e tantas outras situações.

A análise da narrativa infantil, a partir das teorias da Psicanálise, possibilitou a interpretação de conteúdos inconscientes; no entanto, o estudo dos relatos dos encontros por esse viés não desconsidera a estrutura e as estratégias pedagógicas utilizadas na organização do trabalho. Portanto, o trabalho realizado com esse grupo pode da mesma forma ser desenvolvido em sala de aula, pelo professor, sem que este necessariamente tenha conhecimentos aprofundados para interpretar as reações ou narrativas das crianças.

A Hora do Conto, a contação de histórias, seguida de atividades buscando o aprofundamento e a compreensão de seu sentido, tipicamente desenvolvida no espaço escolar, seja pelo professor, seja pelo bibliotecário, pode ganhar um outro sentido, quando, em sua estrutura, preocupa-se com a organização e significação dadas ao brincar, ainda que não se interpretem as comunicações infantis nesses momentos.

Desse modo, este estudo, não pretendeu transformar ou descaracterizar as atribuições do professor, mas ampliar as possibilidades para o trabalho com Literatura no espaço escolar, proporcionando aos alunos condições para expressar seus sentimentos por intermédio do brincar, após a história, manifestando seus conteúdos internos e contribuindo para a sua resolução.

Nesse caso, a postura do professor e a sua compreensão sobre a importância desses momentos na formação da criança são determinantes para o êxito de um trabalho

semelhante, em sala de aula. Pessoalmente, a minha compreensão anterior sobre essa atividade e as transformações antes e no decorrer desta investigação me levavam, diante de acontecimentos passados, a assumir hoje uma nova postura, mais aberta e atenta aos processos dos alunos.

Enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao longo dos primeiros anos de docência, realizava a Hora do Conto com meus alunos, priorizando inicialmente estimular o gosto por ler histórias e ampliar sua compreensão do mundo, por meio da leitura, além de oferecer a possibilidade de conhecerem um vasto repertório literário. Nessa ocasião, embora notasse algumas manifestações infantis, ainda não havia me atentado para a relação dessas comunicações com os conteúdos internos da criança e nem mesmo proporcionava momentos espontâneos para os alunos oralizarem através da brincadeira.

Durante a Hora do Conto, quando algum aluno tecia comentários desconexos, aparentemente sem sentido em relação à história contada, à primeira vista, considerava o aluno disperso, desatento ou desinteressado em participar das atividades, negando-me a ler nas entrelinhas, sem esforçar-me para compreender o que ele desejava comunicar.

Por não atentar aos modos comunicativos da criança, nem à relevância de criar um espaço adequado para as suas manifestações, privilegiava, especialmente no caso da Literatura, as atividades de interpretação, escrita e produção de texto, descartando a colaboração da Literatura Infantil também para a formação de aspectos emocionais.

É sabido que tais atividades pedagógicas são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, porém, além dessas estratégias, é necessário valorizar uma outra face da Literatura, a sua capacidade de falar ao interior do leitor, algumas vezes nomeando e significando os sentimentos e o posicionamento daquele que lê, diante do mundo que o cerca, como explicitado no segundo capítulo desta Dissertação.

Todavia, embora seja relevante essa percepção do educador sobre novas perspectivas para o trabalho de contação de histórias, não basta oferecer momentos como esse, se o educador não assumir uma postura de escuta e acolhimento a tais narrativas.

Durante as atividades da pesquisa, notei que a dinâmica dos encontros para a Hora do Conto, o sentimento de confiança e a liberdade das crianças para falar são significados pelo pesquisador/professor, ao demonstrar uma atitude acolhedora, disposta e aberta a escutar. Para isso, foi preciso, além do planejamento dos encontros, selecionando as histórias e as brincadeiras, envolvê-los nas atividades, demonstrando acolhimento e disponibilidade para escutar. Caso contrário, dificilmente as crianças se sentiriam seguras para

comunicar algo expressivo.

Na escola, geralmente, são raras as oportunidades dadas aos alunos para falarem espontaneamente sobre seus sentimentos, interesses, gostos, desejos, angústias ou insatisfações, constituindo um ambiente onde o educando pouco tem a dizer e dificilmente é ouvido.

Desse modo, é imperioso criar um clima de confiança, intimidade, segurança e escuta. Independentemente do trabalho de interpretação, o fato de priorizar essas atividades de brincadeira representa, acima de tudo, oportunizar um espaço rico para a criação e eficaz para a resolução de conflitos internos, como assinala Winnicott (1975).

Esse poder terapêutico do brincar tornou-se evidente, ao observar o comportamento das crianças, no decorrer da pesquisa. Muitas vezes, disfarçavam-se de personagem, como válvula de escape para transferir seus conflitos ao brincar. Essa possibilidade proporcionou alívio e conforto aos medos e angústias das crianças. Além disso, os vínculos estabelecidos pelo grupo asseguraram a estas que seriam ouvidas e acolhidas pelas demais.

Embora seja possível identificar muitos avanços positivos, no desenvolvimento desta investigação, permanecem algumas indagações como: quais as modificações resultantes deste trabalho, a logo prazo, para o comportamento da criança na escola e na família? Qual seria o impacto de outras histórias literárias para a produção narrativa de um grupo maior, no contexto escolar? E, ainda, a condição emocional dessas crianças influencia no tipo de narrativa que constroem?

Apesar disso, além de se preocupar em compreender a narrativa infantil, durante as brincadeiras da Hora do Conto, e os modos encontrados pela criança para se comunicar, esta pesquisa não apenas reafirmou a importância da Literatura para a formação do leitor crítico e humanizado, mas – e sobretudo – abriu-se para novos olhares a respeito do trabalho com Literatura Infantil, especialmente no espaço escolar, valorizando a criança enquanto sujeito, em sua totalidade e singularidade, e não apenas nos aspectos cognitivos de seu desenvolvimento. Em acréscimo, esta investigação buscou reconhecer e valorizar os modos de dizer da criança, permitindo, enquanto se manifestava por intermédio da brincadeira, ocupar seu lugar no mundo e em seu próprio interior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea P. *Territórios da Leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- ANDERSEN, Hans Christian. *O patinho feio*. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
- ARCHANGELO, A. *O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. 1999.198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.
- BARTHES, Roland. Introdução a análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland (Org.). *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972, 19–60.
- BELINKY, Tatiana. *Branca de Neve e os Sete Anões*. Adaptação do conto de Irmãos Grimm. 1. ed. São Paulo: Martins, 1997.
- BELINKY, Tatiana. *João e Maria*. Adaptação do conto de Irmãos Grimm. 1. ed. São Paulo: Martins, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197–221.
- BETTELHEIM, Bruno. Trad. Arlete CAETANO. *A Psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland (Org.). *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- BION, W. R. *Os Elementos da psicanálise: o aprender com experiência*. Tradução: Jayme Salomão e Paulo Dias Correia. Rio de Janeiro: Zahar, 1966
- CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 4. ed. revista. São Paulo: Nacional, 1975.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura, *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Tônio. *A menina que não tinha medo de nada*. São Paulo: Melhoramentos, São Paulo, 2003.
- COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. Matéria e forma de literatura infantil. In: COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000, 64–91.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

- CUNHA, Maria A. Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática/Editora 13, 1994.
- ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*, Tradução. Giovanni CUTOLO, São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FERRO, Antonino. *A Psicanálise como literatura e Terapia*. Tradução: Marta Petriccioni. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- FERRO, Antonino. *A técnica na Psicanálise infantil: a criança e o analista: da relação ao campo emocional*. Tradução: Mércia Justum, Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- FERRO, Antonino. *Na sala de análise: emoções, relatos, transformações*. Tradução: Mércia Justum, Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer... Seleção de textos: Regine Delamotte-Legrand*. Tradução e adaptação: Ana Lúcia T. CABRAL e Lélia Erbolato MELO. São Paulo: Humanitas, 2009.
- FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud – 1912*, Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p. 149 à 159.
- GENETTE, Gerard. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland (Org.). *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura*. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.
- KLEIN, M. R. J. *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- KLEIN, M. R. J. *Inveja e Gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KLEIN, M. R. J. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1975.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LAPLANCHE, Jean ; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004 (Col. Barquinho de papel).
- MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLON, Nancy. *A arte de contar histórias*. Trad. Amanda Orlando RODRIGUES. Rio de Janeiro: Rocco, 2006 (Coleção: Pais, tais e profissionais).

PROPP, V. *Morfologia do conto*. Tradução de J. Ferreira & V. Oliveira. Lisboa: Veja, 1983.

REZENDE, Antônio Muniz de. A investigação em Psicanálise: exegese, hermenêutica, e interpretação. In: SILVA, Maria Emília Lino da (Org.). *Investigação e Psicanálise*, Campinas: Papirus, 1993, 103–118.

ROCHA, Ruth. *A Primavera da Lagarta*. São Paulo: Formato, 2005.

SAFRA, Gilberto, O uso do material clínico na pesquisa psicanalítica, In: SILVA, Maria Emília Lino da (Org.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993, 119–132.

SAFRA, Gilberto. *Curando com histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica com crianças*. São Paulo: Sobornost, 2005.

SAFRA, Gilberto. *Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo: Sobornost, 2006.

SILVA, Maria Emília Lino da. Pensar em Psicanálise. In: SILVA, Maria Emília Lino da (Org.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993, 11–24.

WINNICOTT, Donald. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*, 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005