

Adriana Hoffmann Fernandes

**INFÂNCIA E CULTURA: o que narram as crianças na
contemporaneidade?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Luiza Bastos Magalhães Oswald

Rio de Janeiro
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

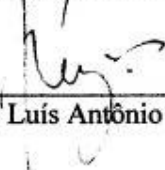
Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?


Adriana Hoffmann Fernandes

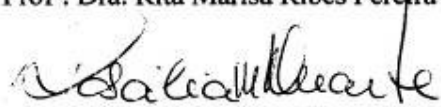
Tese de Doutorado

Banca Examinadora


Prof.ª Dr.ª Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald


Prof.ª Dr. Luis Antônio Gomes Senna


Prof.ª Dra. Rita Marisa Ribes Pereira


Prof.ª Dra Rosália Maria Duarte


Prof.ª Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 2009.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F363	<p>Fernandes, Adriana Hoffmann Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade ? /Adriana Hoffmann Fernandes - 2009. 241f.</p> <p>Orientadora: Maria Luiza Bastos Magalhães Oswald. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Comunicação de massa e crianças – Teses. 2. Comunicação de massa e cultura – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Bastos Magalhães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 659.3:37</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Adriana M. Fernandes
Assinatura

12/02/09
Data

Aos que amo e que estiveram presentes durante toda essa caminhada:

A meu marido, Márcio, pelo amor, carinho, apoio e compreensão e ajuda incondicionais que me permitiram chegar até aqui e ser quem sou hoje.

A toda a minha querida família,
especialmente à minha mãe querida
pelo incentivo, principalmente nos momentos de decisões difíceis, em que ela sempre esteve ao meu lado a favor da minha formação,

Aos meus sobrinhos, Eric e Giulia,
que trouxeram alegrias aos momentos de pausa da tese e que me permitiram ver, cada vez mais, o quanto é criativo e belo o olhar das crianças que sempre me ensinam.

Ao meu novo sobrinho, Davi,
outro que nasce junto com o nascimento de uma produção acadêmica,
para que ele também seja mais uma luzinha em minha vida trazendo as alegrias e fantasias do seu olhar de criança que tanto faz falta a nós, adultos, e à humanidade.

Ao meu pai, *in memoriam*,
que com sua inteligência e seus livros, indiretamente, me fez ser curiosa e gostar de buscar saber sempre mais, ingredientes sem os quais eu não teria conseguido chegar até aqui...

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ser realizado se não fosse a presença de todos os que, em diferentes momentos, estiveram presentes com participações imensamente importantes e que são parte importante da construção desse trabalho.

Agradeço à orientação companheira e, como sempre, participante e comprometida da minha orientadora Maria Luíza Oswald que vem me acompanhando desde o mestrado. Caminhamos juntas nesse processo e sei que crescemos juntas também. Agradeço muito por toda a paciência que teve comigo nos períodos de ansiedade, dúvidas e pelas trocas sempre valiosas que tivemos. Foi com ela que aprendi a ser a pesquisadora que sou hoje. À ela, minha formadora, orientadora, amiga e quiçá, colega de trabalho, o meu muito obrigado que sempre será pouco.

À FAPERJ, à CAPES e à Comissão de Bolsas da UERJ, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Agradeço aos professores do PROPED da UERJ com os quais aprendi ao longo das disciplinas cursadas.

Agradeço à professora Sônia Kramer, da PUC-Rio, com quem tive o prazer de fazer uma disciplina no último ano do Doutorado – com um grupo de alunos muito atuante - que ampliaram as trocas que iluminaram mais os meus caminhos.

Agradeço à Maria José, coordenadora da área sócio-educativa do SESC Regional bem como à Fernanda, coordenadora da área sócio-educativa do SESC Petrópolis e Maricléa também do SESC Petrópolis que abriram as portas desse espaço cultural para a realização da pesquisa.

Agradeço às diretoras das escolas pública e particular, Márcia e Kiki, que gentilmente me abriram as portas das escolas para que pudesse realizar essa pesquisa e a todas as professoras das turmas nas duas escolas que, em diferentes momentos, cederam seus alunos para participarem das minhas oficinas.

Agradeço à Josy, editora assistente do Globinho, que me permitiu pesquisar as produções das crianças nas postagens do Bloguinho nesses dois anos de 2007 e 2008, bem como me ajudou retomando os contatos com os blogueiros para que eu pudesse realizar as entrevistas da pesquisa com as crianças.

Agradeço à participação das crianças do SESC, das escolas e do BLOGUINHO que foram o eixo e o motivo de ser da minha tese e que, com suas falas e produções valiosas, tornaram essa pesquisa possível.

Agradeço aos amigos do grupo de pesquisa “Infância, Indústria cultural e Educação...” pelos intensos debates e pelas trocas que me fizeram pensar e seguir adiante em minha busca.

Agradeço aos bolsistas do grupo de pesquisa: Dilton, Roberta e Adrielle, que me ajudaram de maneira especial nos momentos de transcrição final das entrevistas e oficinas da pesquisa

quando eu já não era mais capaz de realizar tal intento com minhas forças. A ajuda deles foi decisiva para o fechamento do material de campo que permitiu a realização da análise que trago nessas páginas.

Agradeço à minha mãe que, pacientemente, como boa professora de Português realizou a revisão final da tese com todo o cuidado.

Agradeço à minha irmã Carolina que produziu o panfleto de divulgação das oficinas do SESC que divulguei por conta própria nos espaços em que propus as oficinas e...

Agradeço aos amigos da minha turma de mestrado da PUC-Rio com os quais encontrei em diferentes momentos ao longo do Doutorado, alguns até cursando o Doutorado em outras instituições, e com os quais compartilhei bons momentos de amizade que nos levam, sempre, a seguir adiante torcendo para que cada um encontre o seu lugar nesse emaranhado da vida... sem deixar de lado a bela amizade que nos uniu e que continua a nos fortalecer como “gente” em momentos de troca, amizade e solidariedade que constituem esse grupo tão especial. Meus caros amigos de sempre!

Agradeço às amigas Adrienne Ogêda e Sandra La Cava, que me ajudaram em decisões cruciais da vida ao longo do Doutorado e, com as quais compartilhei momentos valiosos de amizade, companheirismo e troca profissional. Que possamos fazer sempre muitas e boas parcerias!

Agradeço a todos da minha família que me apoiaram e acreditaram que, como diz Titia, um dia eu seria “doutora” como orgulhosamente falam vocês, de forma tão bonita.

RESUMO

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* Brasil, 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

As mudanças globalizadoras alteraram a maneira de conceber a cultura. A transformação na concepção de cultura, ocorrida ao longo do século XX, influenciou a constituição das culturas infantis e foi determinante na configuração de novas maneiras de se compreender a realidade, colocando em conflito as gerações mais velhas, socializadas na cultura letrada, e as gerações mais novas, cuja socialização vem sendo influenciada pela produção e difusão dos meios de comunicação audiovisual. A contemporaneidade nos coloca diante de um novo tipo de textualidade que emerge de uma nova sensibilidade “cuja experiência não cabe na seqüência linear da palavra impressa” (M Mead, 1971). Uma textualidade que se constrói na fragmentação e na dispersão como numa montagem cinematográfica. Esse foi o contexto que originou meu interesse por investigar as narrativas das crianças. De que forma as crianças constituem seu processo narrativo na contemporaneidade? Que narrativas produzem? Que recursos utilizam nesse processo? O que pensam a respeito? O estudo foi fundamentado teórica e metodologicamente nos Estudos Culturais Latino-Americanos que entendem o “cultural” como dimensão que se refere a “diferenças, contrastes e comparações” entre os grupos. Dentro dessa orientação teórica, a perspectiva da hibridação (Canclini, 2003) tornou-se relevante, surgindo nas falas das próprias crianças pesquisadas. Em coerência com a orientação teórico-metodológica, os sujeitos da pesquisa, crianças na faixa etária dos sete aos onze anos, foram encarados como produtores de cultura. Foram eleitos como espaços de investigação das narrativas das crianças três escolas (duas públicas e uma particular), o SESC (Petrópolis) e um Blog. Como procedimentos da coleta de dados optou-se pelas seguintes estratégias: (1) oficinas que aconteceram no espaço do SESC e nas escolas e (2) entrevistas realizadas com as crianças desses grupos e com as crianças do Blog a partir das produções narrativas. Os “achados” da pesquisa apontam para a complexidade do campo das narrativas na contemporaneidade, mostram a freqüente relação das crianças com a imagem e colocam-nos frente aos desafios mais urgentes que nós, educadores, precisamos encarar na atualidade. Desafio de entender que, hoje, aprender a ler inclui também ler a mídia, a literatura das estéticas audiovisuais aprendendo a transformar a informação em conhecimento. Esse é também um papel fundamental da escola que pode inserir, dentro de si, novos e ativos modos de relação com o mundo da imagem sem deixar de trabalhar com o mundo da escrita. Na contemporaneidade não é possível exercer a própria cidadania e os direitos individuais e coletivos face às imagens dos meios de comunicação, sem ter consciência de como a comunicação se processa. Esse é um desafio que se impõe a nós para que as crianças possam ser capazes de construir narrativas ancoradas, tanto na escrita, como nas novas linguagens da imagem.

Palavras-chave

Narrativas, mídia, crianças, cultura.

ABSTRACT

Globalized changes altered the way culture is conceived. The transformation in the concept of culture, occurred through the 20th Century, influenced the constitution of the childlike cultures and it was determinant in the configuration of new ways to understand the reality, putting in conflict the previous generations, socialized in the learned culture, and the younger generations, whose socialization has been influenced by the production and diffusion of the audiovisual communication means. The contemporary puts us faced with a new kind of text model that emerges of a new sensibility “which the experience does not fit the linear sequence of the printed word” (M Mead, 1971). A text model that constructs itself in the fragmentation and dispersion as in a cinematographic assembly. That was the context that originated my interest to investigate the children’s narratives. In what way do the children constitute their narrative process in the contemporary? What narratives do they produce? What resources do they use in this process? What do they think about it? The study was based theoretically and methodologically in the Latin American Cultural Studies that understand “cultural” as a dimension that refers to “differences, contrasts and comparisons” among the groups. In this theoretical orientation, the hybrid perspective (Canclini, 2003) became relevant, arising in the speeches of the children being researched. In coherence with the theoretical-methodological orientation, the research subjects, children in the age group between seven to eleven years-old, were considered producers of culture. Were chosen as investigation spaces for the narratives of the children three schools (two public and one private), SESC (Petrópolis) and a Blog. As procedures of data collecting, the following strategies were chosen: (1) workshops that happened in the space of SESC and in the schools and (2) interviews made with the children of these groups and with the children of the Blog from the narrative productions. The “findings” of the research aim for the complexity of the narrative field in the contemporary, show the frequent relation of the children with the image and put us faced with the most urgent challenges that we, as educators, need to face in the present time. I challenge to understand that, today, learn how to read also includes to read the media, the literature of the audiovisual esthetics, learning how to transform the information in knowledge. This is also a fundamental role of the school that can insert, inside itself, new and active ways to relate with the image world without also working with the written world. Nowadays it is not possible to exercise the own citizenship and the individual and collective rights face the images of the communication means, without being conscious of how communication is being processed. That is a challenge that imposes on us so that the children can be capable of building anchored narratives, both in writing, as in the new languages of the images.

Key words:

Narratives, media, children, culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1, 2 e 3 – oficinas no SESC com escola.....	56
Figura 4 – sala de vídeo – escola pública.....	59
Figura 5 – oficinas na escola pública.....	59
Figura 6 – sala azul – escola particular.....	60
Figura 7 e 8 – oficinas na escola particular.....	61
Figura 9 – um grupo de crianças do bloguinho.....	63
Figura 10 – contar pelo “ver” ou contar histórias “mostrando”.....	83
Figura 11 – coleção de livros que gostaram “pela capa”.....	84
Figura 12 – livro que conhecem “só de ver”.....	85
Figura 13 e 14 – momentos de “inventar igual”.....	92
Figura 15 e 16 – escrevendo “com o outro” na oficina - escola particular e pública..	..
Figura 17 e 18 – histórias contadas “só desenhando...”.....	109 e 110
Figura 19 – brincando de “teatro”.....	112
Figura 20 – “teatro” dos meninos – escola particular.....	115
Figura 21 – “teatro” das meninas – escola particular.....	115
Figura 22 – teatro das meninas e meninos – escola pública.....	115
Figura 23 – história em quadrinhos – Johny.....	116
Figura 24 – história escrita por Johny.....	126
Figura 25 – história em quadrinhos de João Pedro –escola particular.....	... 129
Figura 26 – história em quadrinhos de Bernardo e Frederico – escola particular .	130
Figura 27 – história com desenho de Loraine – escola pública..... 131
Figura 28 – história em quadrinhos da Luiza –SESC.....	132
Figura 29 – história em quadrinhos de Ilana e Júlia –escola particular.....	132
Figura 30 – história em bloquinhos do Ricardo –escola pública.....	133
Figura 31 – Gabriela lendo a história para todos –escola particular.....	143
Figura 32 – livro trazido e lido por João Pedro –escola particular.....	144
Figura 33, 34 e 35 – crianças lendo na oficina – escola particular.....	145 e 146
Figura 36 – texto feito em casa brincando - Luiza e Diana –SESC.....	169
Figura 37 – primeira página de uma história iniciada em casa e que já estava com oito páginas - Mateus – escola particular.....	170

Figura 38 – Produção coletiva - turmas de 2º ano - escola pública	174
Figura 39 – Produção coletiva – livro construído com as crianças do 1º ano – escola pública	174
Figura 40 e 41 – Livro individual escrito por uma das alunas a partir das gravuras propostas pela professora no 1º ano - escola particular.....	176
Figura 42 - uma das histórias que faziam parte do conjunto de histórias escritas pela criança no 1º ano e que foram transformadas em livro na festa de final de ano - escola particular.....	177
Figura 43 – história de Iago - escola particular.....	187
Figura 44 - história de Gabriela, Clara e Juliana – escola particular.....	188
Figura 45 - história de Maria Clara – escola particular.....	188
Figura 46 - história de Victor – escola particular.....	189
Figura 47- história de Zayra – escola particular.....	190
Figura 48 - história de Leonardo – escola pública.....	190
Figura 49 – história de Narley – escola pública.....	191
Figura 50 - história de Thainá – escola pública.....	192
Figura 51 – história de Israel – escola pública.....	192
Figura 52 - história de Ricardo – escola pública.....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. RECONFIGURAÇÕES DA CULTURA NA CONTEMPORANEIDADE: ELEMENTOS PARA SE PENSAR AS TRANSFORMAÇÕES NAS NARRATIVAS DA CRIANÇA	17
1.1. Revoluções culturais no cotidiano da criança e do jovem.....	17
1.2. A cultura na modernidade e na pós-modernidade: diferentes relações com o saber.....	22
1.3. A relação da criança com o saber na atualidade.....	26
1.4. Das transformações na cultura às possíveis transformações nas narrativas das crianças: a interculturalidade e os hibridismos.....	28
1.5. Buscando caminhos para pesquisar as transformações das narrativas de crianças: contribuições da revisão de literatura.....	30
2. O PAPEL SOCIAL DA PESQUISA QUE ARTICULA INFÂNCIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO	39
2.1. Concepção de infância e de educação na contemporaneidade: o papel da mídia	40
2.2. A importância do contar histórias: motivos para centrar a investigação nas Narrativas.....	47
2.3. A pesquisa de campo.....	52
2.3.1. As oficinas	53
As oficinas no Centro Cultural.....	55
As oficinas na escola em Três Rios	57
As oficinas nas escolas em Petrópolis.....	57
A escola pública.....	58
A escola particular.....	59
2.3.2. O bloguinho.....	62
2.3.3. As entrevistas.....	63
2.3.4. Os instrumentos de registro da pesquisa e o campo empírico.....	64
3. AS CRIANÇAS E AS HISTÓRIAS.....	67
3.1. Histórias que as crianças preferem.....	67
3.2. O livro – lugar que tem mais histórias...-	72
3.3. Ouvir, ver e ler – a hibridação das histórias no cotidiano.....	76
3.5.1. Histórias “da mochila”: contando histórias de livros que não leram	79
3.5.2. Histórias que estão “só na cabeça”...-	81
3.5.3. O visual no ler e no contar das crianças	82
“Gostei pela capa...”	83
Livros que conheço “só de ver”... -	85
4. A NARRATIVA – PROCESSOS DE CRIAÇÃO E FORMAS DE ENTENDIMENTO DA NARRATIVA NA ÓTICA DAS CRIANÇAS.....	88
4.1. “Como pode ser mais criativo?”: conflitos do processo de criação.....	88
4.2. Os impasses e os avanços da criação - a construção com o outro.....	94
4.3. Elementos de uma história – entendimentos expressos nos momentos de produção.....	100
4.3.1. Histórias com moral	100

4.3.2.	<u>Histórias “com idéias formadas” e histórias “sem pé nem cabeça” – refletindo sobre a linearidade e as “misturas” – os conflitos da hibridação</u>	103
4.4.	Modos de inventar histórias – formas de entendimento das crianças sobre as possíveis formas de expressão	106
4.4.1.	O desenho como forma de contar histórias – a escrita relegada.....	107
4.4.2.	Teatro – forma de inventar ou de brincar com as histórias.....	112
4.4.3.	Histórias “mudantes” – Mas eu não posso mudar a história?.....	116
5.	A NARRATIVA IMAGÉTICA E A NARRATIVA ORAL – VÍNCULOS E RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM ESSAS DUAS FORMAS DE NARRAR	122
5.1.	A narrativa com imagem – ou a história em quadrinhos – uma busca de fazer histórias de outra forma	123
5.1.2.	<u>A imagem como narrativa – Não faço a história por escrito “porque penso em quadrinhos”</u>	126
5.2.	“Quando alguém conta para mim” – o contar do outro enquanto narrativa das leituras feitas	137
6.	USOS ATRIBUÍDOS À ESCRITA E SEUS SUPORTES - A PRESENÇA E OS SENTIDOS DO ESCREVER PARA AS CRIANÇAS	149
6.1.	História menor, pequena, pequeninha...-	149
6.2.	“Escrever digitando” ou “escrever com o lápis formando as palavras” - sentidos e formas do escrever no computador e no papel	151
6.3.	Escrever para quê?	156
6.3.1.	<u>A escrita como algo intimista – para poucos – como escrever para a mãe...</u>	158
6.3.2.	<u>Escrever para o outro (conhecido ou não) – a escrita no blog</u>	160
6.3.3.	<u>Motivos que inspiram a escrita... -</u>	163
6.4.	Espaços e momentos propícios para a escrita: a escola e a casa	165
6.4.1.	<u>A escrita em casa – fazendo “por fazer”</u>	167
6.4.2.	<u>A escrita na brincadeira</u>	171
6.4.3.	<u>A escrita na escola – o lugar da escola na produção cultural da infância</u>	173
7.	A NARRATIVA NA CONTEMPORANEIDADE – O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE O QUE É SER NARRADOR HOJE E COMO NARRAM POR ESCRITO	181
7.1.	O que é história para as crianças?	182
7.1.1.	<u>As produções narrativas das crianças – contando por escrito</u>	186
	As produções escritas nas oficinas.....	186
	As produções escritas no BLOG.....	196
7.1.2.	<u>As escritas das crianças nas oficinas e no blog – possíveis relações e reflexões sobre os modos de narrar</u>	204
7.2.	O sentido de ser blogueiro para as crianças	209
7.2.1.	<u>As trocas com os leitores – o espaço dos comentários no blog</u>	210
7.2.2.	<u>As dificuldades dessa escrita habitual – escrever no blog toda semana</u>	214
	CONSIDERAÇÕES	217
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
	ANEXOS	231

INTRODUÇÃO

Que narrativas constituem a infância contemporânea? Como fazem parte de seu cotidiano? Em que lugares ou suportes as crianças têm acesso a elas? Como criam suas narrativas a partir do seu contexto cultural? Essas e outras questões delinearão meu processo de pesquisa.

O foco da investigação foi a produção narrativa das crianças. Como apontam Amaro e Moreira (2001), o significado mais inclusivo de ‘narrativa’ refere-se a qualquer apresentação escrita ou oral. Porém nesse estudo restringe-se o uso do termo para o que é expresso em forma de uma história que pode acontecer de diferentes maneiras, não se restringindo, apenas, à expressão por meio da escrita ou da oralidade. Ainda assim, como afirmam os autores, a narrativa pode referir-se ao processo de construção de uma história ou ao resultado do processo – também chamado de histórias ou contos. Neste sentido, o termo ‘narrativa’ pode ser equivalente a ‘história’. Sendo assim, as questões que me orientaram nesse estudo referem-se à forma como as crianças se relacionam com as narrativas hoje e como constroem suas próprias narrativas (entendidas como histórias) na atualidade. Que recursos elas utilizam nesse processo? Como a escrita aparece e que sentido parece ter para elas nesse contexto de produção narrativa?

Sabemos que o contexto cultural das crianças está hoje estreitamente relacionado às mídias, sendo ela um dos espaços narrativos atuais através dos quais as crianças entram em contato com histórias. Abrem-se hoje, também, possibilidades de narrativas em diversas produções culturais (teatro, rádio, cinema, livros, jogos, etc) e percebe-se como, cada vez mais, as produções se integram ao universo da mídia oficial ou mesmo alternativa. As histórias são criadas e divulgadas de diferentes formas, sendo a mídia uma de suas difusoras.

Nas escolas e espaços educativos o olhar voltado para a mídia ainda é, muitas vezes, um olhar preconceituoso que a enxerga como “culpada” de alguns dos comportamentos das crianças, considerados como efeitos perniciosos, seja dos programas de TV, seja dos vídeo-games, seja da internet. Nessa ótica olha-se para o produto e analisa-se o produto “em si” desvinculado do sujeito que faz uso dele. Não são incomuns hoje as críticas ao consumo de produtos da mídia considerados, na maioria das vezes, como pouco reflexivos e alienantes. Reconheço o discutível valor de alguns produtos da mídia mas, por outro lado parece-me importante a aproximação dos usos que as crianças fazem desses produtos, como parte de suas

narrativas, reconhecendo que estes já são parte integrante das formas de expressão deste mundo em que a mídia chegou para ficar.

É dentro deste contexto que me propus a investigar de que maneira as crianças produzem suas narrativas hoje. A mídia é um espaço para entrar em contato com histórias e pode ser também um espaço para contar histórias. De que forma as crianças se relacionam com estes e outros universos de histórias da atualidade? Como produzem histórias neste contexto?

Ao contrário dos estudos que concebem que a relação das crianças com as histórias presentes na mídia seria uma mera resposta ao estímulo da mensagem, tenho procurado trabalhar, na linha dos Estudos Culturais Latino-americanos, olhando para essa relação a partir dos sentidos que os sujeitos produzem. Reconheço que hoje não há mais como privar as crianças do acesso aos produtos da mídia, que cada vez mais fazem parte do seu cotidiano, e, reconheço também o peso dos fatores sócio-culturais do contexto delas como parte da forma como constroem os sentidos do que presenciam nas narrativas dos diferentes meios de comunicação.

Dessa maneira, considero que a relação das crianças com os produtos culturais em geral, em seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas “trocas alternadas” com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais elas entram em contato em seu cotidiano, supõe-se que tal contexto multimidiático, multirelacional traga questões cruciais para a vida das crianças, seu pensamento, seu processo de criação e, conseqüentemente, suas narrativas.

A pesquisadora Rosane Abreu (2006), em seu livro "Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação", traz uma visão de como são e o que pensam as novas gerações de crianças e jovens, nascidas num mundo tecnológico e midiático. Ao falar sobre seu livro a autora comenta que:

‘Cabeças digitais’ refere-se à geração que nasceu e/ou cresceu nesse mundo repleto de tecnologias da informação e comunicação. Esses jovens e crianças apresentam uma enorme facilidade para lidar com tecnologia e, a maioria, é usuária constante de internet, jogos eletrônicos, celulares, MP3, CDs, etc. enfim, de toda essa parafernália tecnológica da contemporaneidade. Apesar de nós adultos estarmos vivendo também nesse mundo, essas tecnologias não fizeram parte de nossa infância e juventude, o que nos fez construir uma forma de pensar, sentir e agir diferente da deles, ou seja, uma forma construída com as tecnologias existentes na época. (p. 1)

Estudos de outras áreas reforçam essa mesma discussão trazida por Rosane Abreu. Em artigo publicado em janeiro de 2006, a Revista Veja traz a discussão da relação das crianças

com a tecnologia a partir das conclusões de alguns estudos realizados por neurologistas. O escritor americano Steven Johnson, um dos entrevistados pela revista, lançou o livro *Surpreendente! A Televisão e o Videogame Nos Tornam Mais Inteligentes*, no qual discute a tese de que, embora o conteúdo do entretenimento, de modo geral, tenha menos informação se comparado à informação fornecida pelos livros, a forma como esse conteúdo é elaborado nos meios de comunicação atuais exige muito mais de raciocínio das crianças do que outras diversões antigas. Segundo ele, os seriados de TV e os filmes infanto-juvenis, os vídeo-games e os desenhos animados que antes tinham enredo simples e poucos personagens, agora trazem histórias elaboradas, cheias de tramas paralelas e com vários protagonistas. Segundo Luiz Celso Pereira Vilanova, chefe do setor de neurologia infantil da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) "nas últimas décadas, houve uma aceleração em todos os processos do desenvolvimento da criança graças às diversões mais desafiadoras".

Essa tese discutida pelo autor também se baseia no fato de que nas últimas duas décadas a TV passou por uma profunda transformação: os seriados antes apresentavam histórias simples, lineares, com poucos personagens, em que a ação se desenvolvia de forma previsível. Hoje os seriados apresentam tramas complexas, em que há uma teia de personagens principais e secundários e a história não chega pronta para o telespectador, pois exige que ele raciocine para entendê-la. Seriados como esses exigem uma atitude diante do vídeo mais próxima daquela que se adota ao ler um livro: atenção à narrativa, esforço para reter seus detalhes e análise recorrente do que já foi mostrado.

Por mais que se possa discutir a natureza desses estudos, não é preciso muito para se perceber que as crianças de hoje já não são as mesmas que fomos. Acredito que parte dessa mudança deve-se ao contato com as novas tecnologias. Desde a pesquisa de mestrado, e a presença cada vez maior de estudos reiterando as mudanças e as características da infância atual, uma questão tem me instigado: não seria fundamental entender melhor o contexto e o processo de produção narrativa das crianças? Não seria cabível supor que o contato maior das crianças com a tecnologia estaria motivando modos de criação de narrativas diversos dos valorizados pela escola? Que desafios e questões podem estar embutidos nesse contexto de relação entre a cultura letrada e a cultura midiática que pode não estar sendo percebido por nós? Será que as narrativas das crianças podem nos apontar essas interrelações do seu ponto de vista?

Muitos textos que as crianças criam na escola procuram, por vezes, "misturar" elementos das diversas mídias, trazendo num mesmo texto marcas do cinema, da propaganda, de programas humorísticos, mas vemos que estes, muitas vezes, não são bem aceitos pelos

adultos por se afastarem dos padrões formais que a cultura letrada, normalmente, valoriza. Posso afirmar isto, porque passei por essa experiência enquanto professora de crianças em escolas consideradas progressistas.

Hoje é preciso olhar para a relação com os produtos culturais de forma diferente, com todos os sentidos, para chegarmos às conclusões a respeito da mentalidade que está sendo construída pela criança nessa relação com a tecnologia, e do papel que nos cabe no processo educativo. Não se trata de excluir da análise crítica os dois lados da questão: o apocalíptico e o integrado (Eco, 1999). Os dois co-existem, dependendo do contexto em que a criança vive e das mediações que colaboram para que faça usos mais ou menos criativos das produções a que tem acesso. Afinal, a criação de narrativas é também uma reelaboração do que vivem as crianças e das histórias com as quais têm contato.

O contexto atual traz desafios nunca antes imaginados. A educação, conseqüentemente, torna-se muito mais complexa, o que exige que as transformações vividas pelas crianças não sejam interpretadas como questões individuais, mas como questões maiores, culturais, que estão modificando seus modos de viver, de ser, e que trazem mudanças também relativas tanto a sua aprendizagem, como a sua produção cultural.

Essa é uma questão que merece, contemporaneamente, a atenção da pesquisa interessada em investigar a infância e suas produções culturais: diante da complexidade das novas tecnologias e da intimidade com que as novas gerações lidam com elas, não seria provável supor que as crianças estejam recriando suas narrativas, tanto no conteúdo como na forma? Sabe-se que as narrativas produzidas pelas crianças são resultado das relações, leituras e vivências por elas experimentadas em diferentes instâncias. Se antes a motivação para a criação de narrativas era proveniente da leitura de livros ou outros materiais impressos e, por vezes, do contato com a TV, hoje as crianças têm contato em seu cotidiano com a TV, conhecendo e utilizando também, dependendo de sua inserção sócio-econômica, muitas outras mídias, tanto audiovisuais como o vídeo-cassete, o DVD, o vídeo-game, como também as hipertextuais como a internet e o computador. Será possível a escola pretender que essas crianças tenham como modelo de produção de narrativas apenas o texto escrito em seu formato tradicional, modelo da cultura letrada, mesmo tendo o convívio frequente com essas diversas mídias e narrativas audiovisuais? Que desafios esse contexto traz para nós, educadores, e para a escola?

Para apresentar a pesquisa realizada decidi organizar a tese da seguinte maneira:

No capítulo 1 busco situar as reconfigurações da cultura na contemporaneidade, discutindo como essas transformações influenciam as maneiras pelas quais as crianças e

jovens se relacionam com o conhecimento e com a cultura; trago também a revisão de literatura que me auxiliou a delimitar o objeto.

No capítulo 2 apresento a discussão de como a relação da criança com a mídia forja uma nova concepção de infância e de educação, trazendo os motivos pelos quais optei por centrar essa investigação na produção de narrativas e apresentando os campos em que a pesquisa foi desenvolvida.

Nos capítulos seguintes trago a interpretação dos dados construídos em meu contato com as crianças nos diferentes campos empíricos, buscando responder as questões norteadoras do estudo, enunciadas acima.

Assim, no capítulo 3 focalizo o convívio das crianças com histórias, apresentando seus pontos de vista sobre o que é história e refletindo sobre os sentidos trazidos.

No capítulo 4 discuto o processo de criação de narrativas pelas crianças, a partir da perspectiva de Vigotski sobre a imaginação e a arte na infância e trago as idéias surgidas durante o processo que mostram os conflitos e os entendimentos das crianças na construção das histórias.

No capítulo 5 trago as preferências das crianças pelas narrativas orais e pelas narrativas com imagens, como as histórias em quadrinhos, analisando algumas das produções realizadas sob essas óticas de contar.

No capítulo 6 apresento os sentidos que as crianças atribuem ao escrever e os usos que dizem fazer da escrita em seu cotidiano, apontando seu vínculo conflituoso com a mesma.

Enfim, no capítulo 7, apresento a produção narrativa escrita das crianças para pensar a complexidade do narrar por escrito na contemporaneidade, face à multiplicidade de lógicas e de formas de contar histórias.

1. RECONFIGURAÇÕES DA CULTURA NA CONTEMPORANEIDADE: ELEMENTOS PARA SE PENSAR AS TRANSFORMAÇÕES NAS NARRATIVAS DA CRIANÇA

Trago neste capítulo reflexão sobre a influência que a transformação na concepção de cultura, ocorrida ao longo do século XX, trouxe para a constituição das culturas infantis, colocando em diálogo as posições de autores de diferentes campos de estudo como a História, a Filosofia, a Antropologia e os Estudos Culturais. Primeiramente discuto como a “revolução cultural”, que marcou a segunda metade do século passado, foi determinante na configuração de novas maneiras de se compreender a realidade, colocando em conflito as gerações mais velhas, socializadas na cultura letrada, e as gerações mais novas, cuja socialização vem sendo influenciada pela produção e difusão dos meios de comunicação audiovisual. Em seguida, apresento o modo como alguns teóricos se colocam face à tensão modernidade versus pós-modernidade, focalizando as diferentes concepções de cultura e de saber que subjazem a essa tensão e aponto as mudanças na relação da criança com a cultura na atualidade. Finalizo apontando o percurso que a revisão bibliográfica me permitiu a partir das teorias com as quais entrei em contato, percebendo-se a complexidade do problema de pesquisa abordado.

1.1 Revoluções culturais no cotidiano da criança e do jovem

Você não sente e não vê mas eu
não posso deixar de dizer, meu amigo,
que uma nova mudança em breve vai acontecer.
O que há algum tempo era novo e jovem
hoje é antigo
e precisamos todos rejuvenescer
(Velha roupa colorida)

A análise que Eric Hobsbawn (1995) traça da “revolução cultural” que marcou a segunda metade do Século XX é fundamental para refletirmos sobre as transformações culturais que vêm acontecendo nas formas como a criança se relaciona contemporaneamente com o conhecimento e com a cultura.

O autor aponta que a melhor maneira de se abordar a revolução cultural é através da família e da casa, através da estrutura de relações entre os sexos e as gerações. Segundo ele, o

que aconteceu, foi que, durante muito tempo, a vasta maioria da humanidade partilhava de um certo número de valores que com o tempo foram se modificando, valores estes que eram partilhados entre pais e filhos como o casamento formal, a superioridade dos maridos em relação às esposas, etc. A idéia de família era a da família nuclear – um casal com filhos - o que se tornou modelo-padrão da sociedade ocidental dos séculos XIX e XX, quando havia uma unidade entre a família e a casa. Mas, segundo ele, na segunda metade do século XX, essa realidade começou a mudar com grande rapidez nos países ocidentais desenvolvidos. Entre 1970 e 1985 triplicaram os divórcios em países como França, Bélgica e dobraram em outros como Dinamarca e Noruega. Houve mudanças no casamento ocidental, tendo duplicado, entre 1960 e 1980, o número de pessoas que vivem sozinhas. Em 1991, 58% de todas as famílias negras nos EUA eram chefiadas por uma mulher sozinha e 70% de todas as crianças tinham nascido de mães solteiras. O aumento no número de divórcios e o aumento de famílias com somente um dos cônjuges como chefe, indicavam uma crise da família e o surgimento da cultura juvenil, o que provocou uma profunda mudança na relação entre as gerações.

Hobsbawn (1995) mostra que a radicalização política dos anos 60 aumentou o status dos jovens que não eram mais crianças e não queriam mais ser adolescentes. Começou a surgir uma nova autonomia da juventude que tinha como expressão cultural característica o rock. Esta juventude, com o tempo, passou a ser vista não mais como um estágio preparatório para a vida adulta, mas como um estágio de pleno desenvolvimento humano, constituindo-se, nas sociedades ocidentais, como valor e parâmetro para todas as gerações. Assim, diante dessas mudanças, *precisamos todos rejuvenescer* como convida a música em epígrafe. Hobsbawn ainda aponta que a cultura juvenil tornou-se dominante nas economias de mercado, mostrando que a rapidez das mudanças tecnológicas dava a esses grupos jovens uma vantagem sobre as demais faixas etárias. A geração que não crescera com as máquinas e programas da TV se ressentia de sua inferioridade em relação ao saber das novas gerações. O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam. Inverteram-se os papéis das gerações. Difundiam-se através do rádio, dos discos, das fitas, da moda, das universidades e da TV uma cultura juvenil global. Daí, portanto, uma revolução cultural, uma reviravolta nos valores que eram compartilhados entre pais e filhos...

É possível perceber essa reviravolta no que diz Pier Paolo Pasolini (1990), lembrado por Jobim e Sousa e Gamba Junior (2003). Segundo Pasolini, a separação entre as gerações é determinada pela ausência de um sentido compartilhado, necessário para que os objetos

culturais que permeiam as relações entre as pessoas de uma dada época, sejam compreendidos. Dialogando com o jovem napolitano Genariello, ele assim se expressa:

“... Minha cultura (com seus esteticismos) me coloca numa postura crítica em relação às “coisas” modernas entendidas como signos lingüísticos. A tua cultura, ao contrário, te faz aceitar essas coisas modernas como naturais e acolher o seu ensinamento como absoluto.

.... Não vou jamais me cansar de repetir: eu, quando falo com você, posso até ter a força de esquecer, ou de querer esquecer, o que me foi ensinado com as palavras. Mas não posso jamais esquecer o que me foi ensinado com as coisas. Portanto, no âmbito da linguagem das coisas é um verdadeiro abismo que nos separa: ou seja, um dos mais profundos saltos de geração que a história possa recordar. Aquilo que as coisas com sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. Não mudou, porém, a linguagem das coisas, caro Genariello: são as próprias coisas que mudaram. E mudaram de maneira radical.

... E é um fim de mundo o que aconteceu entre mim, que tenho cinqüenta anos, e você, que tem quinze. Minha figura de pedagogo é então irremediavelmente colocada em crise. Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende” (Pasolini, apud Jobim e Sousa e Gamba Junior, 2003, p. 3).

Jobim e Sousa e Gamba Junior (2003) nos levam a pensar o quanto essa mudança das coisas que caracteriza a “revolução” na cultura está relacionada à revolução na tecnologia, o que nos coloca diante do desafio fundamental de compreendermos que estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige das gerações mais velhas uma adaptação aos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender das gerações que nos sucederam.

Os saberes modificaram-se, os valores também e não há como não fazer referência ao papel dos meios de comunicação nessa revolução de que fala Hobsbawn (1995). As “coisas que mudaram” segundo Pasolini, mudaram, em grande parte, devido aos meios de comunicação que surgiram e passaram a atuar como lugares de produção e difusão cultural. Referindo-se a essas mudanças do século XX, Hobsbawn lembra que, na década de 1950, os jovens das classes alta e média, pelo menos no mundo anglo-saxônico, começaram a aceitar a música, as roupas e até a linguagem das classes baixas urbanas e começaram a tomá-las como modelo. O rock, por exemplo, irrompeu das gravadoras americanas dirigidas aos negros pobres dos EUA para tornar-se o idioma universal dos jovens brancos. Houve uma guinada para o popular nos gostos dos jovens de classe média e alta no mundo ocidental sendo esta, provavelmente, uma das formas destes rejeitarem os valores das gerações paternas, assumindo padrões e linguagens em que as regras e os valores dos mais velhos já não pareciam tão relevantes. A cultura jovem, expressa nos meios de comunicação, tornou-se a matriz da revolução cultural dos modos, costumes e meios de gozar o lazer e formou a

atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Cultura essa, como bem lembra o historiador, não mais restrita a uma determinada classe social mas a todos aqueles que eram jovens naquela época. Há uma mudança cultural que, como diz Hobsbawm (1995), rompe com os hábitos intelectuais e educativos seculares levando instituições como a família e a igreja a uma crise, já que tais mudanças desfazem os elementos que as constituíam como comunidades unificadas.

Martim-Barbero (2004), estudioso dos processos de Comunicação na América Latina na perspectiva dos Estudos Culturais, aponta a importância crucial que estes processos de comunicação começaram a adquirir no final do século XX. É através deles que se percebe o quanto o campo da comunicação, com seus canais, meios e mensagens passa a integrar cada vez mais o campo da cultura. Atentando para isto, estudiosos de diversas áreas se dispuseram a investigar a mídia no século XX buscando nela respostas para as mudanças produzidas na cultura e entendendo, sob a perspectiva de um modelo mecanicista tradicional de comunicação, que a cultura era reflexo imediato dos conteúdos difundidos pela mídia, fosse ela impressa, televisiva ou radiofônica. Tornou-se cada vez mais evidente que algumas das contradições da sociedade contemporânea passam por esse novo eixo da comunicação. Divergindo dessa visão, Martim-Barbero (2004) vê essa revolução cultural como fruto da emergência do popular, que começa a se configurar como o lugar a partir do qual se pode historicamente abarcar e compreender o sentido adquirido pelos processos de comunicação nos diferentes grupos sociais. O popular, segundo o autor, aponta para um espaço de conflito profundo e para uma dinâmica cultural da qual não se pode fugir: um “agora” atravessado pelos produtos culturais que são oferecidos e pelo espaço social e cultural a partir do qual estes produtos são consumidos pelas classes populares.

Canclini (2003), outro estudioso na linha dos Estudos Culturais, diz que essa mudança no popular revela a transformação que foi se configurando no decorrer do século XX e designa por “hibridação” os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que antes existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas, diferentes das que lhes deram origem. A hibridação surge da criatividade individual e coletiva nas artes, na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Os meios de comunicação são entendidos, então, como veículos de hibridação. Assim, quanto mais meios e tecnologias a sociedade dispõe mais complexos são os processos de comunicação e os processos culturais e sociais. Isso explica porque hoje já não se justifica mais, do ponto de vista dos Estudos Culturais Latino-americanos, estudar a mídia pura e simplesmente, ou seja, os meios de comunicação e suas mensagens em si, deslocadas dos grupos sociais e dos

processos culturais que a elas dão sentido. Nessa perspectiva, como aponta Martín-Barbero, o problema de fundo agora não está mais nas mídias, mas nos mediadores e nos modelos culturais que influenciam os sentidos que são produzidos sobre elas.

Santaella (2006) complementa esse debate ao trazer a discussão de Bauman, que se apoia em Levy Strauss, para discutir também as idéias orientadoras do novo arcabouço dos Estudos Culturais. A autora discute a nova concepção de cultura como algo em plena mudança. Assim, a cultura e a sociedade não são mais vistas como totalidades pois a estrutura que surge delas não é fixa, estacionária, mas um processo e a cultura não serve mais para satisfazer necessidades pré-estabelecidas ou estabelecer prioridades sobre usos e sentidos dos signos. A cultura das mídias, como ela a denomina, inaugura uma dinâmica que tece e se alastra nas relações das mídias entre si de forma fluida, articulando níveis, gêneros e formas e produzindo uma mistura de identidades no consumo da cultura.

Esse deslocamento da cultura de que fala Santaella (2006) passa pela simultaneidade entre as formações culturais do passado e do presente: as eras das culturas oral, escrita, impressa, massiva, das mídias e da cibercultura que convivem simultaneamente num processo cumulativo em que cada nova formação vai se integrando às formações anteriores e modificando-as, provocando reajustamentos e refuncionalizações.

Como diz Santaella, a cultura em deslocamento mostra cada vez mais a tendência a uma aliança entre as mídias. E dentre todas as linguagens presentes na malha híbrida da cultura, a autora caracteriza a TV e o vídeo como as mais representativas destes deslocamentos das ordens que caracterizam a cultura contemporânea. A fragmentação, a descontinuidade, o deslocamento e a alinearidade destas permeiam todas as partes da nossa cultura e penetram nossos modos de viver.

O que os autores colocados aqui em diálogo mostram é que vivemos numa época de profundas e rápidas mudanças sociais e culturais. Assim, a experiência da criança de hoje é profundamente marcada pelo contato cada vez mais freqüente com a imagem, principalmente a imagem em movimento da TV, do computador/internet/vídeo-game, provocando mudanças nos saberes que modificam a troca entre as gerações.

As mudanças nesse cotidiano nos obrigam a repensar os lugares que ocupam as crianças na atualidade. Estes aspectos são importantes quando se trata de pensar na formação destes sujeitos no contexto atual. Surgem questões complexas que são fundamentais para guiar o campo da educação em suas investigações, procurando entender o cotidiano de crianças na atualidade para que, conseqüentemente, se possa buscar alternativas educacionais mais condizentes para elas.

Como argumenta Martín- Barbero (2002), o grande desafio hoje é entender que:

Estamos diante de uma geração que mais que na escola é na televisão, captada por antena parabólica, onde tem aprendido a falar inglês, que experimenta uma forte empatia com o idioma das novas tecnologias e que crescentemente gosta mais de escrever no computador do que no papel. (...) Frente à distância com que grande parte dos adultos sente e resiste a essa nova cultura - que desvaloriza e torna obsoletos muitos de seus saberes e habilidades -, os jovens respondem com uma intimidade feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma (p. 86)

1.2. A cultura na modernidade e na pós-modernidade: diferentes relações com o saber

Como essas mudanças na cultura, a que me referi até agora, se relacionam a mudanças no saber e no aprender em geral? Como os diferentes modos de relação com a cultura presentes nas concepções de modernidade e de pós-modernidade se relacionam com os diferentes modos pelos quais as crianças produzem sentidos? Que idéia de cultura está implícita à modernidade e à chamada pós-modernidade?

Às idéias de modernidade e pós-modernidade correspondem diferentes concepções de cultura. Tradicionalmente, e ainda para alguns, a cultura foi entendida como saber erudito, como desenvolvimento intelectual. Esse saber era restrito a poucos e somente era entendido como “culto” aquele que detinha esse saber ilustrado. A própria definição já traz em si um preconceito, pois a visão de que alguém é culto, ou de que alguém tem cultura, traz implícita a idéia de que há os que não são cultos ou não têm cultura. A essa acepção de cultura corresponde a idéia de modernidade. Segundo Castro (1998) a modernidade, período que inicia no Renascimento, trouxe a renovação dos paradigmas ético-estéticos. Foi marcada pelas grandes navegações portuguesas, espanholas e italianas e nesse momento o branco europeu se vê confrontado com o “diferente”, o “estranho”, o “selvagem”. A modernidade instaura-se pela definição de limites que hierarquizam posições no contexto mundial como “selvagens e civilizados”, “centro e periferia”, “primeiro e terceiro mundo”, “desenvolvidos e sub-desenvolvidos”.

A autora lembra que a modernidade refere-se, também, ao crescente processo de racionalização/industrialização das sociedades ocidentais ocorrido nos séculos XVIII e XIX junto com a expansão capitalista. A modernidade tem como marca a crença na razão como instrumento de controle sobre a natureza e prega a eficácia deste controle no uso das

tecnologias possibilitadas pelo conhecimento científico, rumo ao progresso. Dessa forma, hierarquiza os conhecimentos e os divide, dando a eles estatutos e valores sociais diferentes. A idéia de cultura a que está associada a concepção de modernidade subdivide o conhecimento, disponibilizando somente para alguns as informações e mantendo o controle do acesso a elas. Isto porque o acesso ao conhecimento é realizado no espaço específico da instituição escolar que organiza os saberes em disciplinas, hierarquiza-as e as dispõe de maneira linear, selecionando em que ordem as aprendizagens devem acontecer. Nesse sentido, a essa idéia de cultura e de modernidade corresponde uma idéia de ensino e de aprendizagem seqüencial e linear, organizado em etapas.

E a que se refere a pós-modernidade? Castro (1998) aponta que, para alguns estudiosos, a pós-modernidade tem um sentido de ruptura com a época precedente devido à emergência de novas formas de tecnologia e informação. Para Martín-Barbero (2001), a introdução da experiência audiovisual na sociedade pelo cinema e hoje pela TV, atenta contra o tipo de representação e de saber no qual esteve baseada a autoridade - em que se fundava a idéia de modernidade - e assim provoca uma des-ordem cultural. Essa des-ordem de que fala o autor remete a um desordenamento das lógicas e das formas de pensar na modernidade. O cinema, segundo ele, tornava visível para a modernidade certas experiências culturais que não se regiam sob os cânones da arte das elites. Assim, começa a ficar mais evidente a impossibilidade de definição dos limites culturais que hierarquizavam posições no contexto mundial, na hierarquização da cultura, na organização do saber e do aprender.

A grande quantidade de saberes veiculados pelos meios e tecnologias começa a colocar em questão os saberes legitimados na sociedade da época e começa-se a perceber a existência de uma crise dos conceitos do pensamento moderno como razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso constatando-se a necessidade da busca de novos conceitos legitimadores do saber e da ciência, uma busca de novos paradigmas que dêem conta de responder à questões emergentes do nosso tempo. (Vilmar do Valle Barbosa, prefaciando obra de Lyotard, 2000)

Na mesma linha de reflexão, Castro (1998) aponta que, assim como a modernidade fundava-se no real e o tornava objeto das certezas, definições, ignorando tudo o que se apresentava como incerto e imprevisível na realidade humana e social, tinha-se também a ilusão de poder dominar o mundo através do conhecimento científico. Mas, segundo a autora, as transformações culturais da era pós-industrial começam a pôr em cheque as distinções em que a modernidade se apoiava e, dessa forma, o conhecimento científico perde parte de sua

“aura” de único conhecimento válido e confiável para o acesso à realidade. A autora refere-se aos novos intermediários culturais, ou seja, os profissionais da mídia, da publicidade e da moda, que concorrem para que muitos tipos de conhecimento sejam possíveis, o que produz uma crise da autoridade do conhecimento científico. A cultura, antes localizada em estruturas e espaços definidos, perde as bases de seu tecido: a língua e o território.

Procurando entender essas mudanças, Martín-Barbero (2001) diz que hoje a experiência audiovisual repõe radicalmente a idéia de cultura porque muda os modos de relação com a realidade, desde as transformações da nossa percepção do espaço e do tempo. Do espaço, ao aprofundar o desancoramento em relação ao lugar, a desterritorialização dos modos de presença e relação, das formas de perceber o próximo e o longínquo, que muitas vezes tornam mais perto o vivido ‘à distância’ do que aquilo que cruza nosso espaço físico cotidianamente. E do tempo, porque a percepção do tempo no qual se instaura o ‘sensorium’ audiovisual está marcada pelas experiências da simultaneidade, do instantâneo e do fluxo que se corporifica no ‘culto ao presente’ alimentado principalmente pela TV.

Essas transformações configurariam a entrada num mundo pós-moderno? Jameson (1994) refere-se a duas formas de entender o pós-moderno: como ruptura com o momento moderno ou como continuidade da modernidade. Assim, o pós-moderno pode ser entendido por alguns como uma posição anti-modernista, uma ruptura com o moderno, algo que se diferencia totalmente deste. Mas uma outra forma de entendê-lo é ver o pós-moderno como a forma autêntica do moderno se apresentar em nossa época, ou seja, como uma inovação do moderno. Nessa segunda visão os dois, moderno e pós-moderno, seriam estágios do mesmo processo. Seriam estágios da modernidade, como propõe Martín-Barbero (2002) quando se refere à primeira e à segunda modernidades.

Liotard (2002) defende a primeira posição que define o pós-moderno como ruptura, como o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Segundo ele, quando as sociedades entram na era pós-industrial da idade pós-moderna muda também o estatuto do saber. Para o filósofo moderno, a ciência era vista como auto-referente pois existia e se renovava com base em si mesma e não tinha um “valor de uso”. No entanto, no cenário pós-moderno descobriu-se que a fonte de todas as fontes é a informação e que a ciência, assim como qualquer outra modalidade de conhecimento, nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir as informações. Trata-se de uma concepção operacional da ciência, aliada ao tratamento informático da mensagem. Acontece uma deslegitimação da ciência que é retirada de seu lugar anterior: as delimitações clássicas dos campos científicos se desordenam,

desaparecem as disciplinas. Lyotard reitera que o saber científico é uma espécie de discurso e, assim, é razoável pensar que a crescente multiplicação de máquinas informacionais afeta e continuará afetando a circulação dos conhecimentos. E é diante dessa transformação que a natureza do saber muda. O saber deixa de ser para si mesmo, para seu próprio fim e passa a ser produzido para ser vendido, consumido. O poder na atualidade está aliado ao saber. O autor lembra que, da mesma forma como no passado as nações brigaram para dominar territórios, é concebível que no futuro briguem para dominar informações. Nesse sentido, as novas tecnologias causam uma instabilidade no saber ao tornarem os dados possíveis de serem manipulados por mais pessoas, dificultando o controle no acesso ao saber.

Percebendo a época atual na ótica dos Estudos Culturais, Canclini (2003) tem uma outra forma de ver a pós-modernidade. Resiste a vê-la como uma época que substituiria a época moderna e prefere concebê-la como um modo de problematizar as articulações que a modernidade estabeleceu com as tradições que tentou excluir ou superar. Para ele, o pós-moderno não encerrou a modernidade mas passou a conviver com ela. Hoje, segundo ele, existe uma visão mais complexa entre tradição e modernidade. O culto tradicional não é apagado pela industrialização dos bens simbólicos e é necessário demolir essa divisão, essa concepção do mundo da cultura em camadas. Os meios de comunicação de massa mostram, segundo ele, uma notável continuidade com as culturas populares tradicionais na medida em que ambos são teatralizações imaginárias do social. A idealização romântica dos contos de fada se assemelha muito às telenovelas, às estruturas narrativas do melodrama. A construção de heróis ou anti-heróis não copia mas transgride a ordem natural das coisas e faz da cultura massiva a grande concorrente do folclore. A mídia chega para incumbir-se do folhetim, da festa, do humor, do que é mal-visto pela cultura culta, encarregando-se de incorporá-lo à cultura hegemônica.

Não obstante as diferenças entre as posições dos autores a respeito do estatuto moderno ou pós-moderno do mundo atual, tudo indica que há entre eles concordância sobre a transformação da concepção de cultura em camadas que era própria de uma forma de pensar moderna e que não é mais dominante na atualidade, já que hoje se convive com diferentes modos de produção e difusão de saberes, tenham eles os suportes tradicionais do livro e da escrita ou estejam presentes nas imagens do cinema, da TV ou nos hipertextos da internet. Como pensar a relação das crianças com a narrativa diante desse contexto?

1.3. A relação da criança com o saber na atualidade

Como aponta Canclini (2003) a respeito dos jovens, as crianças de hoje também são uma geração que está crescendo com a televisão a cor e o DVD, o controle remoto e o zapping, e uma minoria com computador pessoal e Internet. De acordo com ele, entre os anos 70 e 80 se perguntava o que significaria ser a primeira geração em que a televisão seria um componente habitual da vida familiar. Hoje, além da TV, muitos outros meios já fazem parte do cotidiano da criança desde cedo, produzindo novas formas de aprender e refletindo na forma como as crianças se relacionam com os saberes e produzem sentidos sobre eles.

Na modernidade tinha-se um paradigma bem definido do que eram os saberes reconhecidos e havia consenso de que estes estavam dentro dos livros e eram aprendidos no espaço das instituições de ensino. E hoje, como pensar a localização dos saberes a que têm acesso as crianças? Como as crianças produzem saberes e histórias a partir da relação com diferentes espaços narrativos?

Como entender, por exemplo, a alfabetização em seu sentido estrito hoje, quando muitas das informações que dão acesso ao saber passam pelas diversas redes e tramas da imagem e das sonoridades eletrônicas? Martín-Barbero (2002) argumenta que há hoje toda uma reestruturação das funções e das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação e, se hoje já não se escreve e nem se lê como antes, é também porque não se pode ver e nem representar como antes. Margareth Mead (apud Martín-Barbero, 2002) diz que a experiência dessas novas gerações é “uma experiência que não cabe mais na linearidade da palavra impressa” pois nascidos antes da revolução eletrônica a maioria de nós não entende o que esta significa, mas as crianças dessa nova geração se assemelham aos membros de uma primeira geração nascida num país novo. Nesse mesmo sentido, o autor lembra que a tecnologia ocupa um novo lugar nas mutações de largo alcance sobre algumas das dimensões mais antropológicas da cultura e da sociedade – desde a linguagem ao modo de estar juntos – e traz mudanças nos modos de circulação e produção do saber.

Desde os monastérios até as escolas de hoje, o saber havia conservado o caráter de ser centralizado territorialmente e controlado através de dispositivos técnicos associados a figuras sociais especiais. É por isso que as transformações nos modos como circula o saber constituem uma das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer. Cada vez mais os estudantes testemunham uma freqüente experiência: a dissonância entre as lógicas que estabilizam os conhecimentos transmitidos na escola, vistos principalmente pela ótica da

cultura letrada e do livro, e as que mobilizam os saberes e linguagens que circulam fora da escola. Mudaram os modos de aprender e os espaços de aprendizagem. Hoje, reiterando o que Martín-Barbero (2002) diz, as idades de aprender são todas, o lugar pode ser qualquer um – uma fábrica, um hotel, uma empresa, um hospital – os grandes ou pequenos meios. *Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade educativa, isto é, cuja rede educativa atravessa tudo: o trabalho e o ócio, a infância e a velhice...* (p. 21)

O contato que tenho estabelecido com crianças tanto no âmbito da prática educativa como no da pesquisa, me leva a concordar com Martín-Barbero (2002) quando diz que o livro continuará sendo a chave da primeira alfabetização – a que abre o mundo da escrita – mas que, em vez de “encerrar-se” a alfabetização apenas sobre a cultura letrada, esta será a base para a segunda alfabetização, aquela que se abre às múltiplas escritas que hoje conformam o mundo do audiovisual e do texto eletrônico. A mudança nos protocolos e processos de leitura de que fala Sarlo (apud Martín-Barbero, 2002) não significa a substituição de um modo de ler por outro, mas sim a complexa articulação de uns e outros, da recíproca inserção de uns em outros, entre livros, quadrinhos, vídeos e hipertextos.

O estudo que apresento justifica-se pela importância de se entender o contexto da criança na atualidade, um contexto cada vez mais fluido, mutável e que precisa ser sempre olhado com cuidado por aqueles que se preocupam com a formação das novas gerações. Como Benjamin (1984), que ajuda a discernir que as novas formas de percepção se expressam num *sensorium* diferente em razão da técnica, das novas tecnologias, precisamos pensar que a relação cada vez maior das crianças com as produções da atualidade pode também modificar seus modos de produção cultural.

Se hoje a criança entra em contato desde cedo com diferentes narrativas nos meios de comunicação, faz sentido supor que se modifica também seu modo de criação de histórias face a esse contexto de múltiplas “alfabetizações”. É do âmbito desse contexto ressaltado pelos autores aqui citados que me proponho a investigar como a criança se relaciona e produz suas narrativas hoje, acreditando que, diante das revoluções da cultura, também podem estar ocorrendo “revoluções” nas produções culturais da infância.

1.4. Das transformações na cultura às possíveis transformações nas narrativas das crianças: a interculturalidade e as hibridações¹

Como lembra Milton José de Almeida (2001), uma das causas da separação entre a educação e a cultura é que “*atualmente há uma grande quantidade de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e da televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito*”(p.9). Muitos de nós formamos nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens da televisão e do cinema. Dessa maneira, hoje, a mídia visual não pode ser encarada apenas como um recurso ilustrativo da cultura letrada. As imagens dessas mídias não são uma complementação da mensagem escrita, do texto como é tradicionalmente entendido, mas são um outro texto que está tendo uma presença forte na educação e no cotidiano das crianças. A escrita pode ser pensada como uma forma de cultura muito usada na atualidade e que vai se modificando na relação que as crianças estabelecem com as diferentes tecnologias da imagem. Mas que recursos as crianças utilizam quando querem contar suas histórias livremente? Seria a escrita o recurso privilegiado como é esperado pela escola? Como combinam os diferentes recursos a que têm acesso? Que criações fazem?

Vivemos, de acordo com Santaella (2006), uma confraternização de todas as formas de comunicação e cultura, um caldeirão de misturas. Essa questão das mudanças nas produções culturais da infância nos remete às relações que se estabelecem entre as diferentes culturas e lógicas leitoras. Santaella aponta os tipos de leitor que foram se configurando ao longo da história: o contemplativo, o movente e o imersivo.

O leitor contemplativo é o que surge a partir do século XVII quando os livros começam a ser compostos de forma escrita. O perfil cognitivo do leitor do livro toma como paradigma a prática que se tornou dominante a partir do século XVI: a leitura individual, solitária, silenciosa. Leitura que nasce da relação íntima entre o leitor e o livro. A leitura do livro é contemplação e ruminação, na qual se pode voltar as páginas e meditar a respeito.

O leitor movente é, segundo Santaella (2004), o leitor descrito por Benjamin em Rua de Mão Única, um leitor que vive as transformações nas cidades – determinadas pela

¹ O fenômeno das “misturas” na cultura é nomeado por Canclini (2003) como *hibridação* e por Martín-Barbero por *hibridização*. Como Canclini foi um dos primeiros a tratar do tema na sua obra ‘Culturas híbridas’ preferimos manter o uso da palavra na nomenclatura criada por Canclini, embora as definições utilizadas por ambos autores sejam válidas e pertinentes à nossa reflexão.

Revolução Industrial - que acarretam mudanças profundas no modo de viver das pessoas. Nesse contexto as mercadorias e as notícias são cada vez mais substituídas por outras sempre mais novas. É o leitor submetido à superexposição da velocidade das imagens, cenas e personagens na correnteza caótica de homens e coisas. É o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas, tendo que ler “tudo ao mesmo tempo”.

O leitor imersivo é o leitor dos suportes digitais. Como diz Chartier (apud Santaella, ano 2004, p.32) o texto eletrônico abre a possibilidade do leitor embaralhar, entrecruzar e reunir textos inscritos na mesma memória eletrônica. Todos esses traços indicam que existe uma revolução nas estruturas do suporte material escrito e também nas maneiras de ler. A autora ressalta que esse novo leitor é mais livre porque tem a liberdade de escolher entre direções e rotas e, sem essa escolha, a sua leitura não existe.

Considero que as apropriações da cultura e suas relações poderiam ser vistas do ponto de vista da interculturalidade, ou seja, buscando a percepção de como se dá o modo de relação entre essas culturas e esses tipos de leitores. Afinal, como aponta Santaella, as novas culturas ou formas de ler não substituem as anteriores, mas cada uma se relaciona com as já existentes ampliando as possibilidades de diálogo.

Talvez seja devido a todas as mudanças discutidas e sentidas na cultura atual que, de acordo com Appadurai (apud Canclini, 2005), os estudos de comunicação intercultural na atualidade não trabalham mais com a noção de cultura como pacote de características que diferenciam uma sociedade da outra, mas concebem o *cultural* como sistema de relações de sentido ou “veículo ou meio pelo qual a relação entre os grupos é levada a cabo” (Jameson, 1994). Assim, em vez de comparar culturas como sistemas pré-existentes, trata-se de prestar atenção às misturas e aos mal-entendidos que vinculam os grupos. Canclini (2005) diz que a cultura vista dessa forma se apresenta como ‘processos sociais’ sendo necessário pesquisar as misturas e as barreiras entre as culturas. Para ele, as teorias comunicacionais nos lembram que a conexão e desconexão com os outros são parte de nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos hoje. O espaço *inter* é decisivo. Cabe, nesse sentido, perguntar se esse espaço intermediador das possíveis apropriações culturais híbridas das crianças não estaria promovendo um diálogo entre a cultura letrada e a audiovisual no que se refere às narrativas produzidas por elas.

Meu intuito nessa pesquisa também é perceber como acontecem essas hibridações culturais na produção narrativa das crianças. Procuo descobrir se essas novas formas de socialização e de cultura que determinam novos modos de ver, sentir e estar nesse mundo influenciam as maneiras pelas quais as crianças se relacionam com as histórias e a maneira

como produzem suas histórias. É possível perceber essas hibridações nas narrativas das crianças? Como estão ocorrendo as relações entre as culturas nos textos das crianças? Tais misturas e reapropriações podem configurar uma outra forma de escrever e contar histórias?

1.5. Buscando caminhos para pesquisar as transformações das narrativas de crianças: contribuições da revisão de literatura

Trago aqui a revisão de literatura que me auxiliou a delimitar o problema da pesquisa. Procurei descobrir estudos que focalizavam a narrativa das crianças e como essa narrativa aparecia em tais estudos. Trarei aqui as referências principais com as quais entrei em contato resgatando, de alguma forma, o caminho que realizei na revisão e que me ajudou a perceber melhor a complexidade do meu tema dentro das diversas áreas pesquisadas.

Na área da Linguística encontrei estudos que abordam a narrativa de crianças na ótica do processo de aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem oral. Tais pesquisas utilizam autores da Linguística como Orlandi e Peuchoux e buscam analisar o processo de construção de histórias pelas crianças desde os dois anos de idade até idades mais avançadas, em que a escrita já é utilizada. Entre eles, encontrei a tese de doutoramento de Maria Cecília Perroni “Desenvolvimento do discurso narrativo” (Perroni, 1992) orientada pela professora Claudia Lemos, do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em que a autora descreve e analisa o processo de desenvolvimento do discurso narrativo na criança em sua dimensão linguística. Seu estudo traz uma contribuição aos estudos que investigam a capacidade de narrar das crianças. Em sua tese analisou produções das narrativas orais de duas crianças dos dois aos cinco anos de idade - pela via da oralidade - examinando as diversas etapas de aquisição desse discurso, explicitando os recursos que possibilitam que as crianças assumam o papel de narradoras numa abordagem sócio-interacionista. Outra tese de Doutorado, também orientada pela professora Claudia Lemos, é a de Eduardo Calil de Oliveira (2004) sob o título “Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas”. Diferentemente da pesquisa anterior, a de Oliveira versa sobre a narrativa escrita e analisa a construção de histórias (narrativas ficcionais) de duas meninas na escola. Tal estudo, de acordo com seu autor, teve como questão central a investigação das relações constituídas entre aquele que escreve e o texto escrito no contexto escolar. O pesquisador acompanhou uma dupla de crianças durante dois anos registrando seus processos de produção

textual, com foco na discussão da construção do processo de autoria de acordo com os autores da Análise do Discurso de linha francesa.

Tais pesquisas preocupam-se em descrever o processo de aquisição e de construção da narrativa oral ou escrita, sempre com referência ao contexto de interação da criança com o mundo físico e social registrando, de forma detalhada, os processos vividos pelas crianças durante um longo período. Percebe-se, nesse sentido, que a cultura é o eixo da constituição da escrita e esse aspecto corrobora meu pressuposto de que as narrativas da criança são mediadas pelas formas com que a contemporaneidade se organiza culturalmente. Entretanto, embora seja particularmente interessante perceber e reiterar a importância dessa linha de estudos, meu contato com esta para pensar sobre a narrativa das crianças deu-me a nítida sensação de que a área da Linguística não me daria subsídios suficientes para pesquisar as mudanças na produção narrativa das crianças no contexto midiático atual. Isto porque, pelo foco das interações em pequenos grupos, visando apenas a oralidade ou a escrita, como é o caso dos estudos citados, não seria possível perceber de forma mais ampla os demais recursos que as crianças podem utilizar na produção narrativa relacionados a outras linguagens.

Entrei em contato também com outros estudos que se referem às mudanças específicas na produção escrita e sua relação com as tecnologias e estes, em sua maioria, ocupam-se das mudanças provocadas na escrita atual pelo uso e convívio com a Internet. Um deles foi a pesquisa de Maria Teresa Freitas da UFJF “A construção/produção da escrita na internet e na escola: uma abordagem sócio-cultural” (Freitas, 2005)² em que a autora trabalha com o conceito de *letramento digital* de Magda Soares e de *cibercultura* de Pierre Levy para refletir e analisar a escrita de adolescentes na Internet e na escola. Foram locais de seu estudo os chats de conversa virtual e as listas de discussão. Em contato com essas produções e interagindo com os adolescentes, tanto via internet quanto em entrevistas presenciais, sua pesquisa analisou a produção escrita desses sujeitos usuários da web, concluindo a partir do reconhecimento dos códigos desse tipo de escrita, que os enunciados construídos não apresentam fronteiras nítidas entre formas, processos e funções da oralidade e da escrita.

Como aponta Levy (apud Freitas, 2005), a emergência do ciberespaço tem um efeito tão radical sobre a pragmática da comunicação como ocorreu à época da invenção da escrita. A escrita produzida pelos jovens nesse estudo de Freitas tem tanto um caráter híbrido de

² Em texto publicado no CD do I Encontro Internacional Rio Mídia promovido pela Multirio, a autora apresenta os achados de sua pesquisa.

entrelaçamento oralidade/escrita, quanto uma nova configuração espaço-tempo na criação de um novo gênero nas salas de bate-papo da Internet.

Os estudos mencionados tangenciam meu interesse de pesquisa: os primeiros por focalizarem a produção narrativa das crianças, mesmo que analisando seu processo (oral ou escrito) de forma mais descritiva; e o segundo por apontar para as relações entre as novas tecnologias e as transformações da narrativa, mesmo tendo este último estudo focalizado a produção do jovem e não da criança, foco da minha pesquisa.

Freitas (2005), privilegiando o referencial sócio-histórico (Vygotsky e Bakhtin), aponta para a criatividade que o uso da Internet vem trazendo para a escrita dos jovens através dessa possibilidade de participação maior no processo de produção. Tal criatividade, segundo ela, se manifesta na criação de códigos discursivos complexos, pois usam, ao mesmo tempo, o alfabeto tradicional, as caracteretas, os scripts e outros, que marcam a natureza processual e dinâmico-discursiva dessa “conversação”, aproximando-a da conversação face a face cotidiana, mas materializada na escrita “teclada”.

Além de interferir na emergência de um código escrito teclado, a internet, segundo a autora, estimula a narratividade dos jovens que publicam nos blogs pequenos contos, crônicas e até poesias. De acordo com a pesquisadora:

Na internet os jovens se envolvem em um jogo de simulação, imaginação e exposição que pode estar levando a uma proximidade com a literatura. Os jovens estão se voltando cada vez mais para o uso da linguagem escrita nas comunicações propiciadas pelo meio eletrônico. Com isto estão também se aproximando da leitura. Foi o que pude constatar por meio de uma pesquisa que coordenei, procurando compreender a leitura/escrita de adolescentes em chats, e-mails de listas de discussão e sites por eles construídos. Com a internet os jovens estão voltando à expressão literária, rudimentar embora, mas sujeita ao aprimoramento natural determinado pela própria necessidade de se exprimir. (Idem)

Esse achado da investigação de Maria Teresa Freitas reforçou meu interesse por investigar a interculturalidade entre as linguagens atuais e as narrativas produzidas pela criança.

O autor Luis Carlos Cagliari (2007), da área da Linguística, comenta que estão acontecendo mudanças na escrita além do texto e faz previsões destas no futuro:

“Os usos da escrita até hoje já exploraram bastante as possibilidades de todos os sistemas. Porém, há um problema novo aqui. A escrita tradicional nada mais é do que uma representação da linguagem oral e, portanto, recupera a linguagem oral com todas as suas características, inclusive o caráter linear e sintagmático dos elementos que se concatenam numa certa ordem. Ou seja, ao ler, a escrita

volta a ser fala. Por outro lado, se imaginarmos que, no futuro, vamos escrever através de computadores, o ato de escrever terá muitas características próprias, diferentes das que usamos hoje, a começar pelo não uso de caneta e papel. O mundo da imagem estará em plena forma e as palavras escritas, na maioria das vezes, não passarão de simples rótulos para tarefas específicas que o computador realizará. Ler uma obra literária, produzida com letras do alfabeto, será uma coisa do passado, uma coisa de arqueologia, assim como vemos, hoje, as escritas antigas, como a egípcia, a cuneiforme, os livros iluminados da Idade Média, etc. As histórias serão contadas através de imagens, pelo menos na sua maior parte, ou através da fala gravada.” (p. 1)

Relacionando a imagem e o texto escrito de modo diferente do apontado por Cagliari que traz uma visão “apocalíptica” do fim do livro, encontrei estudos no campo da Teoria da Literatura como o de Tânia Pelegrini, Doutora em Teoria Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Em sua tese “A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea” (Pelegrini, 1999), como também no artigo “Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações” (Pelegrini, 2003), a autora discute e analisa como as narrativas visuais da TV e do cinema estão modificando o texto literário contemporâneo. Pelegrini aponta que algumas das modificações percebidas nos textos literários referem-se às noções de tempo, espaço, personagem, narrador, ou seja, os estruturantes básicos da forma narrativa, atribuindo tais mudanças às questões do mercado editorial cada vez mais concorrido.

Em sua tese, a autora mapeia nos textos de ficção contemporâneos, traços que já se colocam como indícios das mudanças que se vêm operando na vida cultural brasileira, a partir da consolidação de uma indústria e de um mercado da cultura ocorrida nos anos 70 e acentuada em décadas seguintes. Embora sua pesquisa esteja voltada para a produção literária da atualidade, a autora me dá pistas para pensar sobre a produção da criança. Partindo do pressuposto de que a produção cultural contemporânea, incluindo a literatura, se organiza segundo a lógica do mercado em estreita ligação com a mídia, em seu estudo a autora analisa obras de autores reconhecidos como sucessos de vendas pelas revistas semanais, percebendo na estrutura e na composição da trama de suas narrativas modos de produção e de reprodução cultural relacionados à produção cinematográfica. Desta forma, a autora caracteriza os traços emergentes dessa literatura que, segundo ela, já podem ser chamados de pós-modernos, ou seja, informa como o advento de diferentes mídias audiovisuais como TV e cinema, entre outras, vêm modificando a maneira como se olha e se percebe o mundo, algo que, segundo ela, já está impresso no texto literário atual.

Prates (2003) comenta que “entre a superfície em branco da página e o espaço vazio da tela há laços mais estreitos do que nos é dado suspeitar à primeira vista” (p. 148) e afirma:

É inegável que a literatura foi e tem sido tomada como referencial em muitas circunstâncias pelo cinema. E se no contato inicial entre essas duas formas de expressão o que estava em jogo era a necessidade do cinema construir uma linguagem, não se pode negar que, sobretudo em seu período clássico, ele tenha procurado na aproximação com a literatura (e com o teatro) também uma forma de legitimar-se. (...) O cinema, entretanto, que plasmou sua linguagem seguindo as pegadas firmes das artes consagradas, foi, ao longo dos anos, adquirindo autonomia e especificidade, e hoje se encontra na condição de disponibilizar uma série de recursos que muito tem contribuído para o alargamento do poder de expressão, inclusive da literatura. Entre ambos estabeleceu-se um comércio internarrativo que, se de um lado forneceu ao cinema mecanismos literários que lhe facultam contar histórias, hoje dota a literatura de técnicas cinematográficas que contribuem para revigorar sua capacidade expressiva, particularmente no que tange às produções romanescas. São bastante abundantes os casos de textos, literários ou não, em que se registra um forte parentesco com elementos que, após o surgimento dos meios tecnológicos, assumiram feição declaradamente cinematográfica. (Prates, 2003, p. 148 e 149)

Eco (apud Aguiar, 2003) reforça essa questão ao afirmar que narrativa literária e filme cinematográfico são artes de ação pois partem de um mesmo processo de fabulação que os alicerça. A sua diferença está na articulação temporal de suas sequências para o receptor: enquanto na narrativa se segue uma ordem de palavras mais linear – um fato após o outro e suas consequências - no filme os fatos, mesmo acontecidos em diferentes momentos, apresentam-se como uma sucessão de presentes. “Assinala Eco que todas as artes, e a literatura não fugiu à regra, reagiram à presença do cinema, que presentifica tudo, incluindo o passado.” (Aguiar, 2003, p. 122)

O estudo de Pelegrini me possibilitou pensar que tais marcas do cinema consideradas pela autora como “traços pós-modernos” podem estar sendo também utilizadas, de alguma forma, pelas crianças em suas produções a partir do convívio que, desde cedo, elas têm com a mídia audiovisual e, dessa forma, as produções narrativas podem modificar-se tendo diversas lógicas para sua produção e não apenas a lógica da cultura letrada.

Smolka (2006) aponta que:

Se a gente considerar a mídia como uma produção cultural humana e histórica, vemos que o desenvolvimento das crianças é afetado por essa produção desde que o bebê nasce. Atualmente eles já nascem num ambiente imerso e completamente impermeável por todas as formas de mídia. Nos deparamos com o fato de que os modos de perceber, de lembrar e de aprender das crianças são constituídos na relação que estabelecem com o outro, as pessoas e com a mídia, propriamente dita, produto do trabalho humano (p. 1)

Por esta citação reforça-se o que também diz Prates (2003), ao afirmar que o surgimento dos meios de comunicação, resultantes do progresso tecnológico das últimas décadas – fotografia, cinema, televisão, computador – trouxeram profundas transformações,

alterando bastante nossas potencialidades sensoriais e reconfigurando nossos hábitos perceptivos. Sua entrada quase que simultânea no panorama social afetou inclusive o domínio das artes, ao promover significativas alterações nas formas de ver o mundo, de o apreender, sentir, pensar e, enfim, nas formas de traduzi-lo em palavras e imagens.

Outras autoras, que também estudam as mudanças na produção literária da atualidade, tendo como foco, no entanto, a produção da literatura infantil e juvenil, são Cunha e Baseio (2004). Tais autoras trabalham com a perspectiva dos estudos de literatura de abordagem semiótica buscando relacioná-los com a literatura infantil e juvenil, analisando como as linguagens verbais e não verbais dialogam produzindo novos signos. Para as autoras, a literatura cria “vasos comunicantes” com outras linguagens como as da revista, da fotografia, do jornal, do cinema, da TV, da hipermídia. Consideram que a literatura é capaz de correlacionar esses diferentes sistemas de signos e apontam uma trajetória de mudanças que, segundo elas, marcam as produções literárias. Situam três paradigmas: PRÉ-FOTO (pintura); FOTO (TV, cinema, computador e fotografia); PÓS-FOTO (hipermídia) analisando as relações dessas linguagens na produção atual de literatura infantil.

Para Belmiro, Afonso e Barros (2003) o processo de produção atual pode ser compreendido como uma relação contínua entre os textos pois “a foto da revista usa recursos da tevê e se torna análoga à tevê, a tevê se assemelha ao cinema, o cinema à publicidade, a publicidade à notícia do jornal, a primeira página do jornal a uma página da Internet e assim por diante” (p.212). Fica difícil delimitar “quem influencia quem” pois cada vez mais as produções atuais dialogam e se complementam, influenciam e são influenciadas, pois todas fazem parte dessa mesma produção cultural.

A curiosidade por tentar entender como podiam acontecer essas relações entre as linguagens na cultura me faz trazer Flávio Aguiar (2003), que afirma que:

Ao nos debruçarmos sobre a história da pintura, por exemplo, constatamos que durante muito tempo ela caminhou, no Ocidente, inextricavelmente ligada às narrativas bíblicas, assim como o teatro, a escultura e a arquitetura. Se pensarmos no desenvolvimento do cinema no século XX, veremos que parte considerável das produções seguiu ou perseguiu enredos e personagens consolidados primeiro na literatura, seja pelo prestígio com o público obtido por determinados autores e determinadas obras, seja pela segurança que advém da adaptação de obras consagradas. (p. 119)

Assim, parece que as novas mídias incorporam em sua produção elementos de mídias anteriores e cada nova produção dialoga com elementos de suas antecedentes, ou não, à sua época. Trata-se do conceito de remediação. Aranha (2006) lembra o que sempre

presenciamos: o fato de que nas discussões em torno das mudanças das textualidades eletrônicas, já é lugar-comum o debate em torno da “substituição” do modelo impresso pelo eletrônico. O autor chama a atenção para se evitar essa oposição simplista, pois a passagem da cultura do livro em papel para o digital não significa a substituição de uma por outra mas, antes, uma transição. Neste tópico, prefere-se olhar para a mediação tecnológica no centro desta mudança, pondo fim a esta discussão de que um modelo substitui outro e assim trazendo o conceito elaborado por BOLTER e GRUSIN (1999, apud Aranha, 2006), denominado de *remediação (remediation)*.

O princípio da remediação consiste no processo através do qual um meio se apropria de outros que o antecederam, adaptando-os às demandas de transferência de experiências sensoriais entre dois ou mais agentes em seu contexto sócio-econômico-cultural. Estas transferências se dariam com fulcro na “lógica da imediação” (*immediacy*), isto é, uma tendência à produção cada vez mais realista da *impressão de conexão direta com presença imediata entre os agentes* envolvidos no sistema comunicativo, expressivo. Trata-se, enfim, de produzir a sensação de ‘experiência viva’ na transmissão de conteúdos. É preciso perceber que não se trata, portanto, de mera substituição de técnicas, mas de um impulso pela produção de maior aproximação do conjunto autor/conteúdo/forma/leitor com o nítido desejo de que estes elementos se confundam. (p. 5)

Este processo de remediação, assim como ocorre na produção da indústria cultural quando as mídias se interpenetram e uma usa elementos da outra, também pode estar acontecendo na produção infantil que “mixa” os elementos das diferentes linguagens sem conseguir diferenciá-los e separá-los como quer a escola e a cultura letrada. Sua expressão mais clara aparece no achado da minha pesquisa de Mestrado apontado pela fala de uma das crianças ao dizer que usa as mídias em suas “trocas alternadas”, trocas essas que transparecem no uso que faz da mídia, mas que também podem aparecer na produção narrativa que a criança faz a partir desse consumo.

O estudo da linguagem das diferentes mídias, objeto da semiótica, foi-me apresentado pela produção de Maria Lucia Santaella Braga em seu livro “Matrizes da linguagem e do pensamento”, em que a autora reflete sobre a questão da linguagem na cultura, sob a perspectiva das três matrizes do pensamento: sonora, visual e verbal, estudando as classificações internas a cada uma. Conforme Santaella (2001), as linguagens estão em permanente crescimento e mutação e há sempre uma mistura dos sistemas signícos:

As linguagens são muitas. Desde a revolução industrial e, mais recentemente, a revolução eletrônica, seguida da revolução informática e digital, o poder multiplicador e o efeito proliferativo das linguagens estão se ampliando enormemente.(...) Além de crescerem na medida exata em que cada novo veículo ou meio é inventado, as linguagens também crescem através do casamento entre meios. (p.28)

Segundo Prates (2003) tal profusão de linguagens acabou por forçar uma diluição de suas fronteiras e, apesar da migração de signos e recursos de um campo para outro consistir num fenômeno que atingiu em diferentes graus e épocas todo o vasto território das artes – literatura, teatro, dança, música, pintura, jamais se registrou com tanta frequência e intensidade, como agora, esse fenômeno. (p. 149)

Cunha (2003) concorda e reforça:

Se antes, tínhamos uma sociedade predominantemente verbal, calcada na palavra -- oral ou impressa --, no inteligível, no racional, HOJE, temos uma sociedade audiovisual, também calcada nas sensações. As tecnologias mais recentes que disseminam as informações, o caráter interativo, bidimensional dos universos domésticos de publicação, novos meios de produção de imagens, novos alfabetos de luzes da computação gráfica, cada vez mais alteram e redimensionam, em bases radicalmente inéditas, a nossa noção de escritura. (p. 1)

Ao falar da constatação da presença das diferentes linguagens no mundo atual, percebe-se que diante de tais mudanças a morte da escrita, tão anunciada, não aconteceu.

Santaella (apud Cunha, 1998) afirma que:

REVIGORA-SE A ESCRITURA, isto é, redimensiona-se a concepção do escrito. **Estão ampliadas as dimensões da linguagem**, ultrapassando as fronteiras do verbal. E a escrita nunca foi tão importante como nos dias atuais.(grifos da autora)

Aldo Pontes (2006) reitera que, considerando os novos suportes presentes na sociedade atual (a tela do computador, dos palmtops, dos e-books) e as novas linguagens oriundas desses suportes, nas quais palavra e imagem convergem e se complementam, somos convidados a reformular nosso olhar, pois nas telas da TV, do cinema e do computador temos texto e imagem convivendo harmoniosamente ou não, exigindo, assim, uma outra prática de leitura e de escrita.

Inúmeras questões surgem dessa revisão de literatura: será que a tão falada escrita sem sentido ou mal-escrita de crianças estaria relacionada, além das questões relativas ao ensino

na escola, também à especificidade de sua constituição numa era em que a mídia audiovisual se torna cada vez mais onipresente na grande variedade de canais de TV, na presença significativa da TV nos lares e lugares públicos, na ampliação da possibilidade de se assistir cinema sem sair de casa, na presença dessas produções no computador, e até mesmo na possibilidade próxima de serem acessadas pelo celular? Não estaria, nesse sentido, a narrativa da criança apontando para os traços pós-modernos encontrados por Pelegrini (1999) em seu estudo e discutidos por pesquisadores como sendo novas matrizes/paradigmas de produção de narrativas na atualidade? Não seria possível supor que as narrativas produzidas pelas crianças estivessem sendo mediadas pelas suas relações com as narrativas audiovisuais, assim como as narrativas dos jovens sujeitos da pesquisa de Freitas (2005) tiveram a mediação de seu contato com a internet?

Diante de tal universo, propus-me a investigar a maneira pela qual as crianças contam e constroem suas histórias. De que forma estas diferentes linguagens da mídia participam de sua produção narrativa? Que recursos são escolhidos por elas para contar histórias? Como a escrita aparece e é usada pelas crianças nesse contexto?

2. O PAPEL SOCIAL DA PESQUISA QUE ARTICULA INFÂNCIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO

O mal-estar na cultura da modernidade, que vivem as gerações mais jovens da América Latina, expressa sua empatia cognitiva e expressiva com as linguagens do vídeo e do computador, enlaça com o estouro das fronteiras espaciais e sociais que a televisão introduz na escola, des-localizando os saberes e des-legitimando suas segmentações.
(Martin-Barbero, 2002)

A citação acima referenda o que venho discutindo no capítulo anterior. Entretanto, o mal-estar que faz com que procuremos entender melhor essa sensibilidade da criança a partir de suas produções não pode ser examinado à revelia dos processos que dão forma a uma época histórica. O que quero dizer com isso é que a escolha do problema que me proponho a aprofundar não é fruto de modismo e, muito menos, fruto da crença inabalável no poder da sofisticação tecnológica para corrigir os limites do nosso sistema educacional, agravados pela nova organização global do capitalismo. Com Benjamin (1985a) aprendi a duvidar das boas intenções do progresso histórico, entendendo que os bens culturais que os vencedores de sempre carregam em triunfo, são os mesmos que espezinham os vencidos que continuam prostrados no chão (p. 222, 223). Entretanto, também aprendi com ele que se “*se uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica*”, é preciso extrair da barbárie uma dimensão positiva que possa impelir o homem a transformar a realidade (Benjamin, 1985b, 114-119). Foi a isso que ele tão lucidamente se propôs quando, ao constatar a estetização da política pela uso fascista da técnica, elaborou uma teoria estética da técnica que não poderia ser apropriável pelo fascismo. Um dos argumentos de sua teoria é o seguinte:

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (Benjamin, 1985c, p.169).

Este é, por assim dizer, o fundamento teórico-metodológico do estudo que ora proponho. Assumí-lo me garante desenvolver uma investigação que possa conferir à pesquisa um papel social e, portanto, ético. Nessa direção, o que pretendo neste capítulo é mostrar que,

dado o modo de produção social da contemporaneidade, a relação da criança com a mídia forja uma nova concepção de infância, e conseqüentemente de educação, que não podem mais ser desconsideradas, sob pena de que a transformação tão almejada da escola seja preterida pelo “novo que é sempre igual”.

2.1. Concepção de infância e de educação na contemporaneidade: o papel da mídia

Minha terra tem crianças
Com histórias para contar...
(Fátima Miguez)

Essa citação inicial refere-se a uma poesia de Fátima Miguez intitulada “Canção do Exílio da Infância”³ na qual a autora fala com nostalgia de uma infância perdida, expressa também nessas outras estrofes do poema:

*Mas será que a minha terra
Ainda tem criança
Vivendo a liberdade da infância?
Mas onde encontrar
A bonequinha de pano,
O cavalinho de pau
A galopar na imaginação
Da criança criativa no quintal?
(...)
O progresso chegou,
Um novo tempo inaugurou...
Agora, é a infância da imagem,
Não mais da imaginação,
É só ligar o fio da televisão
Cortando o fio da invenção.*

Nessa e em outras poesias do seu livro “Paisagens da infância” a autora traz essa nostalgia triste de uma infância perdida que já não existe mais, que já não brinca e nem imagina devido à emergência das mídias em seu cotidiano. Repete, assim, através da linguagem dos poemas o discurso de alguns estudiosos como Neil Postman e do senso comum nessa associação da perda da infância devido à chegada e ao uso das novas tecnologias.

As revistas e jornais dos últimos tempos não deixam de tematizar a infância e sua relação com a tecnologia trazendo estudos sobre como vivem as crianças que já nasceram

³ Trata-se do poema de Fátima Miguez que faz uma reescrita do poema de Gonçalves Dias, trazendo a visão de uma infância que não existe mais...

convivendo com a tecnologia. Um artigo da Revista *Época* de 2007⁴ apresenta o termo cunhado pelo americano Marc Prensky para essas crianças que seriam denominadas “nativas digitais” em contraposição aos demais que assistiram ao nascimento da internet tendo que adaptar-se à ela e que são os considerados “imigrantes digitais”. Segundo a classificação de Prensky seriam nativos os que têm contato com a tecnologia logo após o nascimento. Crianças que aos dois anos já têm contato com vídeos e fotos digitais e começam a ter intimidade com o computador aos quatro anos são consideradas “nativas digitais”.

As estrofes da poesia de Fátima Miguez criticam esses nativos digitais como sendo considerados “os sem infância”. Os imigrantes digitais como ela não entendem como pode existir uma infância que não tenha os parâmetros da *sua* infância. Contrariando Miguez, alguns nativos digitais, agora já na faculdade, nos mostram a disparidade entre essa concepção idílica de infância e a infância deles através da produção do vídeo “Fronteiras digitais”, termo cunhado por Mark Prensky para nos fazer pensar que hoje muitas vezes as fronteiras entre as culturas são “digitais” ou, como nos diz Canclini, são fronteiras entre “diferentes, desiguais e desconectados”.⁵

Entenda-se também que este termo “conectado” pode ser ampliado para o uso das diferentes mídias, não se limitando apenas ao computador, pois a convergência digital faz com que TV, computador, celular e outras mídias passem a ser cada vez mais articuladas entre si. Neste mesmo artigo um estudo da Berkman Center for Internet & Society da Universidade de Harvard⁶ aponta que o convívio com as novas tecnologias modificou a maneira como as crianças aprendem. Na lógica dos “imigrantes” a aprendizagem acontece segundo um início, meio e fim porque era assim que as informações chegavam e era essa a lógica dos livros. Com a internet os assuntos nunca são isolados e sempre estão ligados a outros em temas relacionados.

A infância da imagem de Fátima Miguez é uma infância “sem imaginação” porque não brinca mais da mesma forma que antes ou talvez não brinque somente daquela maneira, brincando também de outras. A visão da autora é identificada com uma posição “apocalíptica” por ver a ausência do cavaleiro de pau nos brinquedos da infância como um fim do “ser criança” enquanto outros trazem em seus debates uma posição “integrada” defensora da idéia de que as crianças de hoje precisam da tecnologia para se desenvolverem satisfatoriamente, posições opostas discutidas por Umberto Eco em seu clássico livro. Não se trata de defender

⁴ Artigo “Os filhos da era digital” Revista *Época*, nº 486, 10 de setembro de 2007.

⁵ O vídeo *Fronteiras digitais* produzido pelos alunos da UERJ em dezembro de 2007, sob orientação da professora Edméa, encontra-se no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=UF0p0mKXdEo>

⁶ <http://cyber.law.harvard.edu/> Acesso em agosto de 2008.

uma posição, nem outra, mas de refletir sobre como esse contexto participa da formação da criança. Trata-se do desafio de pensar a criança hoje, no contexto atual.

Lazar (1987) diz não ser à toa que a infância tem despertado cada vez mais interesse nos estudos das Ciências Sociais. A autora lembra que esse interesse revela a crise da escola, diante desse contexto de mudanças generalizadas, que traduz as conseqüências de uma crise geral de valores. As crianças nos mostram o quanto a escola parece distante de suas realidades, mantendo-se distante do contexto histórico, social e cultural que influencia os modos pelos quais a infância de cada época se constitui. A escola ora atua como “integrada” ora como “apocalíptica” em relação à mídia em geral, muitas vezes não sabendo como proceder e o que escolher nesse contexto de múltiplas informações.

Ariés (1983), historiador francês, explicita o conceito de criança que está implícito à concepção moderna de infância que aparece no citado poema e mostra que tal conceito é cultural e social e não natural ou biológico (como é entendido nas teorias do desenvolvimento infantil que continuam subsidiando as relações adulto-criança dentro e fora da escola). A concepção de criança está relacionada a um determinado paradigma social. Segundo ele, a partir do século XVII, a criança e a família passaram a assumir um lugar diferente na sociedade industrial que se formara. Em seu estudo sobre a História Social da Criança e da Família ele mostra as pequenas mudanças culturais configuradas pelas práticas diárias de trabalho, pelos modos de vestir-se e relacionar-se que vão se constituindo e formando um conjunto de práticas e hábitos que transforma a idéia de criança e de família das sociedades tradicionais. As transformações ocorrem lentamente, mas a mudança de cada pequeno hábito concorre para a mudança da sociedade como um todo.

De acordo com Ariés (idem), a aprendizagem e a socialização das crianças dava-se, na Idade Média, pela convivência com os adultos na execução das tarefas domésticas e de alguns ofícios. Era costume mandar as crianças para outra família para aprenderem as boas maneiras e a prática de um ofício. Mestres e aprendizes conviviam no mesmo espaço enquanto os primeiros passavam sua experiência aos segundos. Era assim que a aprendizagem se dava: na transmissão direta de geração a geração. Não havia, como hoje, instituições como a escola destinadas à educação das crianças. A inexistência de escolas na época se relacionava com a idéia de criança e, conseqüentemente, de família que se tinha na época.

A duração da infância na Idade Média era reduzida e a criança, já aos sete anos, passava a viver misturada aos adultos. Nessa época a transmissão de valores, de conhecimentos e a socialização das crianças não eram papel da família, nem da escola. Não existia, aliás, a idéia de família e de escola que temos hoje, ou como diz Ariés, não existia o

sentimento de família e o sentimento de infância da época moderna. O sentimento de infância a que ele se refere constitui a idéia que hoje temos da criança como um ser em desenvolvimento que precisa ser protegido, orientado e educado para poder, mais tarde, participar do mundo adulto de forma responsável.

A criança que antes, na Idade Média, vivia misturada aos adultos e aprendia através das suas práticas passa, na Idade Moderna, a ser encarada como um ser que precisa ser protegido, que não está maduro para a vida, sendo submetida a um regime especial de educação: a escola. Essa nova preocupação iria transformar completamente a sociedade. A escola passou a substituir a aprendizagem direta de geração a geração e houve uma separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto. O aspecto social/cultural criou uma visão de infância que não existia antes: a “infância como ser em desenvolvimento”.

J. Meyrowitz (apud Barbero, 2002) apoia seu trabalho em investigações históricas e antropológicas sobre a infância e traz questões como as de Ariés mostrando que é somente a partir do século XVII que a *infância* como tal começa a ter existência social. Ela nasce em grande medida devido ao declínio da mortalidade infantil e à aparição da escola primária, quando a aprendizagem passa das *práticas* aos *livros*, associados a uma segmentação no interior da sociedade que separa o privado do público e que, no interior da casa, institui a separação entre o mundo das crianças e o dos adultos. Desde o século XVII até meados do século XX o mundo dos adultos havia criado espaços próprios de saber e de comunicação dos quais as crianças estavam ausentes. Segundo o autor, desde meados do século XX, essa separação de mundos tem se dissolvido, em grande medida pela ação da televisão que, ao transformar os modos de circulação da informação, rompe o curto-circuito dos filtros da autoridade parental.

Kellner (2001) lembra que crianças e jovens sempre foram, tradicionalmente, na modernidade, educadas através de contos de fadas, tradições populares e literatura infantil, tanto quanto por instituições como a família, a escola e a igreja. Na época atual, a cultura da mídia assume também, ao lado das instituições tradicionais, um papel na socialização das crianças e jovens e estes, muitas vezes, recebem da mídia os papéis e elementos mais decisivos para a formação de sua identidade. É o que reforça Fischer (2002) ao falar do dispositivo pedagógico da mídia. A autora mostra de que modo opera a mídia (e, particularmente, a televisão) no sentido de participar efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à "educação" das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na

cultura em que vivem. Como entendo a cultura não como algo pronto, acabado, mas pelo viés do *cultural* como produção coletiva dos homens, sempre em processo, no qual cada sujeito produz cultura na sua relação com os demais em sociedade, também entendo que a forma como a criança lida com o conhecimento é cultural, sendo essa criança uma produtora de cultura.

Fischer (2002) defende que a produção de significações nos diferentes espaços da cultura, a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estão relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares. A autora ressalta que no âmbito das práticas escolares, o próprio sentido do que seja "educação" amplia-se já que os aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, modos de constituir a si mesmo para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens, se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação. Para as crianças e jovens de hoje, segundo ela, a mídia não é apenas uma das fontes básicas de informação e lazer mas também:

um lugar que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. (p. 153)

Em suma, a autora reforça que é impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação ao lado da escola, da família e das instituições religiosas. Entenda-se que falo da mídia considerando-a como todas as tecnologias de comunicação e informação que hoje fazem parte dessa rede comunicativa através da qual as crianças e jovens se informam, aprendem, trocam informações e se divertem. Nesse contexto as mídias abrangem o celular, mp3, a TV, o computador, a internet, os jornais, o rádio, enfim, todos os universos comunicacionais da atualidade.

A mutação na educação percebida nos dias atuais se manifesta, segundo Martín-Barbero (2003), na mudança desse sujeito cartesiano do conhecimento, base da ação educativa da escola atual, que dá passagem a um indivíduo que sofre de uma constante instabilidade em sua identidade... Segundo o autor, a configuração social, originada das mudanças na circulação dos saberes, está recriando um tipo de competências culturais e cognitivas - devido às transformações nos modos de circulação do saber - constituindo uma

das mais profundas mutações com as quais a sociedade contemporânea convive: o desequilíbrio desses *saberes-lectivos* em relação aos *saberes-mosaico* que circulam fora da escola.

O autor lembra que é preciso entender a complexidade das mudanças que estão atravessando as linguagens, as escritas e as narrativas. Estamos diante de um sujeito que tem como referência de sua identidade várias linguagens, pois os seus modos de pertencimento são múltiplos e, portanto, é um sujeito/criança que se identifica de diferentes âmbitos, com diferentes espaços, ofícios e papéis. É com este sujeito que a educação tem que lidar: alguém cuja experiência de relacionamento social passa, cada dia mais, por sua sensibilidade. Assim, o autor lembra que o modo de relação com os objetos, com a linguagem ou com os saberes depende das mediações culturais, trazendo um exemplo de sua própria experiência em que explica o que quer dizer:

no povoado castelhano em que vivi quando pequeno, aprendi que na vida cotidiana das pessoas a oralidade podia ser outra cultura: quando os camponeses de meu povoado falavam de seu mundo agrário e de colheitas, de seus trabalhos e saberes, tinham uma riqueza de vocabulário precisa e preciosa. Mas se alguém lhes pedia para escreverem... então emudeciam, porque a escritura implicava outra cultura. (p. 7)

O que há de novo hoje com as gerações mais novas, e que afeta a sensibilidade da criança, é a percepção um tanto obscura e desconcertada de uma profunda reorganização dos modelos de socialização: nem os pais constituem o padrão das condutas, nem a escola é o único lugar legitimado do saber, nem o livro é o centro que articula a cultura. A primeira manifestação desse ecossistema, segundo o autor, é a multiplicação cotidiana das tecnologias comunicativas e informacionais, mas sua manifestação mais profunda se mostra nas novas sensibilidades, linguagens e escrituras que as tecnologias catalizam e desenvolvem, e que são mais visíveis entre os mais jovens pelas empatias cognitivas e expressivas com elas, com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão. Martín-Barbero (2002) lembra que estamos diante de novos “modos de estar juntos” e novos dispositivos de percepção que se mostram mediados pela televisão, pelo computador e dentro de muito pouco tempo pela mistura/interrelação entre TV e computador numa acelerada aliança entre as velocidades audiovisuais e informacionais. Trata-se de *uma experiência cultural nova*, um *sensorium* novo que, de acordo com Benjamin, produz novos modos de perceber e de sentir, de olhar e de ver que, em muitos aspectos, choca-se e rompe com o *sensorium* dos adultos. (Martín-Barbero, 2002)

Como o autor faz pensar, uma escola (ou uma educação) incapaz de assumir essa criatividade - que as crianças trazem nessas novas sensibilidades - e de potencializá-la, incapaz de conhecer e diferenciar as lógicas das culturas que elas trazem, não só impõe uma só lógica, como acaba destruindo, quem sabe para sempre, toda possibilidade de que haja criatividade na vida desses meninos e meninas. Se a imaginação e a criatividade entendidas pela escola estiverem dispostas apenas nos formatos conhecidos pelos adultos em sua infância (apenas como modelos do que era ser criativo na infância deles) não reconhecendo como imaginação ou criatividade nada que não traga seus parâmetros na criação, pode-se fechar às crianças as possibilidades de criarem diante desse novo contexto. Manuel Castells (apud Martín-Barbero, 2003) ajuda a entender que o novo modo de produzir se acha inextricavelmente unido a um novo modo de comunicar, convertendo o conhecimento em uma força produtiva direta: “não foi o tipo das atividades das quais participa a humanidade que mudou, o que mudou foi sua capacidade tecnológica de usar como força produtiva aquilo que distingue a espécie humana como raridade biológica: sua capacidade para processar símbolos”. Com isso, Castells (idem) mostra que a criatividade das sociedades ocidentais passa hoje, de modo significativo, pela tecnologia.

Costa, Silveira e Sommer (2003) informam que a cultura deixa de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística com padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Fala-se, nesse sentido, em culturas no plural, advindo daí os Estudos Culturais que valorizam e abrem espaço para essas diferentes culturas que passam a ter papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. Orofino (on-line) comenta que, diante desse contexto, há a necessidade de uma *educação intercultural* que, sendo uma prática educativa promotora da inclusão, problematize a educação para além da descrição do caráter multicultural das sociedades contemporâneas, identificando aqueles espaços intersticiais, os *entre-lugares* que efetivamente constituem as novas identidades.

Uma relação intercultural supõe um movimento dialético em que pessoas de culturas diferentes interagem afetando-se mutuamente. Se é assim, a educação intercultural precisa ser pensada também a partir de uma hibridação que se constitui nas tensões entre comunidades locais e os sentidos circulantes que são difundidos por práticas midiáticas. Cada vez mais, sujeitos e grupos sociais dispersos no espaço constroem novas comunidades de apropriação e de referência a partir dos conteúdos veiculados pelas narrativas das mídias.

Martín-Barbero (2003) lembra que, com isso, exige-se o reconhecimento dos saberes que entranham as formas do expressivo, que passam pelo corpo, pela emoção, pelo prazer. Exige-se reconhecer que a inteligência é plural, tanto quanto a criatividade social o é, tanto no

individual quanto no coletivo. Supõe decifrar as práticas que se fundem, como nunca antes havia acontecido, percebendo que as mudanças-chave na percepção e na sensibilidade introduzem novos modos de organizar e de acessar o conhecimento e, sobretudo, mudanças nas nossas maneiras de produzir conhecimento. Ele também lembra que isso requer que se assumam seriamente as brechas introduzidas pelos meios entre a sensibilidade e a cultura de onde ensinam os professores e aquela outra de onde aprendem os alunos. No entanto, somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje se poderá interatuar, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico com as hibridações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio e etc. Isto marca o início de outra época, de uma mudança de época.

Articulando infância, mídia e educação na pesquisa privilegio o trabalho com as crianças e a produção de narrativas numa concepção integrada em que estas possam criar, usando todos os meios disponíveis e acessíveis para elas. O objetivo é que a criança atue estabelecendo interações e criando relações entre os materiais e linguagens com as quais têm contato.

Escolho, desta forma, pesquisar as narrativas das crianças como um modo de percebermos essas interações e criações nas apropriações feitas por elas das produções culturais da atualidade. Mas porque contar histórias torna-se fundamental nessa proposta?

2.2. A importância do contar histórias: motivos para centrar a investigação nas Narrativas

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. (Walter Benjamin)

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.
(Marina Colassanti)

Como no conto de Marina Colassanti (2000) em que a personagem tece a sua vida no tear, nossa vida atualmente parece ser tecida no grande tear em que a mídia enreda as diferentes produções culturais que aparecem e que vão, de alguma forma, fazendo parte da nossa experiência, das histórias que contamos uns para os outros.

Histórias. Nós as contamos uns para os outros. Sempre fizemos isso. Histórias para consolar, surpreender, entreter. E sempre houve contadores de história, sentados junto à lareira, viajando de cidade em cidade, falando, escrevendo, encenando. Nossas histórias, nossos mitos e lendas populares definiram, preservaram e renovaram culturas. Narrativas de perda e redenção, de heroísmo e fracasso. Histórias que tanto manifestam como secretamente oferecem modelos e lições, rotas para o passado e o futuro, guia para os desorientados. Histórias que desafiam, provocam, solapam. (...) Nossas histórias são tanto públicas quanto privadas. Aparecem no sagrado e no profano, alegando realidade, fantasiando, apelando à imaginação. (Silverstone, 2002, p. 79).

O contar histórias faz parte da nossa humanidade e nos encanta desde sempre. Por quê?

Zaccur (2000) comenta que o narrar se entretetece de tal modo à experiência humana que seria impossível situar no tempo e no espaço a origem das narrativas. Lembra dos tempos de tenebrosas noites em que as narrativas emergiam das trevas do medo, pela voz de mães e avós sempre ocupadas em desafiar o mistério - perpetuar, gestar e velar a vida – no momento de fazer adormecer as crianças. Apaziguadas pela palavra as crianças dormiam mas seus cérebros permaneciam ativos reelaborando o aprendido e talvez recriando sentidos para sua vida. Na mesma direção, Bettelheim (1980) aponta que:

Através da maior parte da história da humanidade, a via intelectual de uma criança, fora das experiências imediatas dentro da família, dependeu das histórias míticas e religiosas e dos contos de fadas. Esta literatura tradicional alimentava a imaginação e estimulava fantasias. Simultaneamente, como estas histórias respondiam às questões mais importantes da criança, eram um agente importante de sua socialização. Os mitos e as lendas religiosas mais intimamente relacionadas ofereciam um material a partir do qual as crianças formavam os conceitos de origem e propósito do mundo, e dos ideais sociais que a criança podia buscar como padrão. (p. 32)

Como ocorre nos contos de fada, os personagens auxiliam a criança a resolver seus conflitos na direção de uma humanidade mais elevada. Bettelheim (1980) comenta que tanto os mitos como os contos respondem a questões eternas: o que é realmente o mundo? Como viver minha vida nele? Como posso realmente ser eu mesmo? E que tais histórias deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a história revela sobre a vida e a natureza humana.

Os contos declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. (p. 32)

Martín-Barbero (2001) comenta que a hegemonia audiovisual alimenta uma contradição cultural: enquanto a revolução tecnológica se desenvolve numa expansão e diversificação sem limites dos formatos, nos meios se vive esse profundo desgaste dos *gêneros* e uma crescente debilidade do *relato*. Walter Benjamin já em 1936 falava sobre o fim próximo da *narração*, sobre o desaparecimento de “uma faculdade que nos pareceria ser inalienável, a faculdade de estabelecer a troca de experiências”, seja no tempo, como o camponês, seja no espaço, como o marinheiro ou viajante. O fim da narração é uma manifestação de forças de produção históricas que foram lentamente subtraindo a narração do âmbito da oralidade. Benjamin associa a asfixia do relato ao novo modo de comunicar pela informação no qual se consuma a substituição da experiência do narrador pelo saber do cronista ou jornalista.

Hoje vemos que os relatos sobrevivem crescentemente inscritos no ecossistema comunicativo/discursivo das mídias. Os gêneros em crise, de acordo com Martín-Barbero (idem), subordinam-se à lógica dos formatos industriais e, rompido o enlace que articulava as temporalidades das matrizes culturais, a simultaneidade e a mistura ganham lugar extraviando as fontes da experiência narrativa. Assistimos hoje à multiplicação infinita de certos microrrelatos que se criaram em qualquer parte e se deslocam de umas mídias para as outras. A possibilidade de articulação é colocada pelo fluxo com a melhor sofisticação dos efeitos sobre o desenvolvimento mínimo da história. A fragmentação do relato encontra sua expressão no zapping com o qual o espectador multiplica e fragmenta a narração e constitui com seus pedaços um relato *outro*, puramente subjetivo, intransferível, uma experiência incomunicável. Para Martín-Barbero (idem), Benjamin estava certo: a crise da narração aponta para uma perda da comunicabilidade da experiência. Isso por causa da fragmentação

da subjetividade na qual se sedimenta a experiência. No entanto, não existem somente essas formas de contar histórias e comunicar suas experiências pois a narrativa se diversifica cada vez mais na atualidade. Era o que Benjamin já vislumbrava no ensaio *Experiência e pobreza* (Benjamin, 1985 b). Longe de deplorar o desuso da experiência própria dos modos de narrar tradicionais, interpretação a que alguns leitores chegam com o texto O Narrador (Benjamin, 1985 d), o autor estava nos convidando a não nos conformarmos com essa condição, buscando novas configurações narrativas. Cumpre-nos pensar se as crianças não têm mais histórias para contar ou se as contam em outras configurações motivadas por sua relação com a mídia.

Acreditamos que a dimensão da experiência trazida por Benjamin em relação à narrativa tradicional, e discutida por Martín-Barbero (2001), está presente hoje nesse *sensorium* diferente que marca a experiência da criança na contemporaneidade. Em quase todos os cantos desse nosso planeta não é mais possível pensar numa dimensão narrativa que não esteja mediada pela linguagem da TV, do computador e das diferentes mídias que a cada dia surgem trazendo mudanças em nossos modos de ver e pensar o mundo.

“Já se disse que Sherazade seria a precursora dos seriados e novelas. E porque estas histórias alcançam tanta repercussão junto ao público?” (Zaccur, 2000) A autora reitera que, em todas as culturas, o contar e o narrar comparecem nas rodas em que se afirma a memória de um povo que se faz produzindo sua cultura. Na mesma direção, Silverstone (2002) fala que as histórias vivem além do contar, em sonhos e conversas, recontadas repetidas vezes. Elas são uma parte essencial da realidade social, uma chave para a nossa humanidade, um vínculo com a experiência e uma expressão dela. Não é possível, segundo ele, compreendermos outra cultura se não compreendemos suas histórias. Dessa forma também não podemos compreender nossa própria cultura se não compreendemos que histórias estão sendo contadas e de que maneira. O autor observa o quanto hoje a mídia contemporânea traz uma proliferação de histórias e, como ele, também reconheço que conservamos um senso profundo de encantamento por essas narrativas que circulam em nossa cultura. Como ele diz:

A história sobrevive – no folclore e na novela; no relato dos grandes eventos midiáticos do dia e na narração de contos e comédias de situação para adolescentes.(...) De fato ela prospera, recorrendo, como lhe é possível agora em nossa era eletrônica, às fontes oral e impressa; extraindo seus recursos, cada vez mais, de culturas globais; fazendo sérias exigências de tempo e atenção, fornecendo a atratividade da cultura popular (p. 81)

Em meio a esse contar e recontar de histórias todos nos formamos e crescemos. As histórias nos falam de valores e crenças e nos ajudam a conhecer e pensar sobre a realidade que nos cerca. Estão presentes tanto na oralidade, como na escrita e nos diferentes suportes do mundo atual. Mas o que nos dizem as crianças? Como a mídia e as diferentes produções culturais a que as crianças têm acesso em seu cotidiano participam desse processo de construção das narrativas? Como suas experiências com os produtos culturais se manifestam nas narrativas criadas por elas?

Retomando a noção de que as narrativas são a expressão do que se vive na cultura e expressam também de algum modo a experiência que temos com essa cultura, me pergunto em relação às crianças, sabendo que a cultura não é algo estático mas em constante mudança, que histórias estão sendo contadas/produzidas por elas que expressam, de alguma forma, sua experiência de infância no mundo atual? Entendo a narrativa pelas diferentes formas das crianças contarem histórias contando também um pouco de como se constituem nesse contexto.

Walter Benjamin, no texto “Experiência e Pobreza” (Benjamin, 1985b), nos contempla - a nós, habitantes do século XXI que experimentamos a sensação de viver “no loop da montanha russa” (Sevcenko, 2001) - com a reflexão de que a pobreza da *erfahrung* (experiência) produziu uma “barbárie positiva” que nos impele a substituir a desilusão radical com o nosso século por uma total fidelidade a ele. Falando da experiência radical da guerra que deixou os habitantes do início do século XX mais pobres em experiências transmissíveis, Benjamin diz que um dos sonhos que reabilitava o desânimo daquela gente era “a existência do camundongo Mickey”:

É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. Pois o mais extraordinário neles é que todos [...] saem do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, das árvores, nuvens, lagos. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão. (p.118-9).

Que sonhos povoarão a experiência infantil contemporânea? Será que diante da técnica engendrada pela mídia elas continuam “pobres em histórias surpreendentes”? Ou será que, manifestando sua fidelidade ao século XXI, elas poderiam nos surpreender com suas

narrativas? Nessas perguntas está implícita minha preocupação em contribuir para o delineamento de políticas e práticas educativas que, alcançando o papel que a mídia desempenha na constituição de uma concepção de infância que subverte a concepção moderna de infância, possam desconstruir o *continuum* da história que vem delegando à criança um papel de minoridade, permitindo-lhe assumir o lugar de agente social que produz cultura e transformação.

Concordando com Kramer (2002) ressaltamos que “as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz.” (p. 46)

2.3. A pesquisa de campo

Início essa apresentação ressaltando que a concepção de infância que me guiou nesse estudo implicou em entender as crianças que dele participaram como co-autoras, sujeitos que negociam, compartilham e criam culturas. No momento atual, em que a revolução tecnológica vem ocasionando mudanças nas maneiras das pessoas se relacionarem cotidianamente com o conhecimento e a cultura, causando perplexidade e insegurança nas gerações mais velhas, é quase um imperativo desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. Além de ser justa e ética, por superar a noção de infância como tempo de minoridade, é necessária porque precisamos hoje do diálogo e da interação com as gerações mais novas que, tendo nascido no olho do furacão, nos ajudam a lidar com o presente com menos receio e, o que é mais importante, nos ensinam a fazer uso da tecnologia subversivamente, virando do avesso a lógica que relaciona as mídias de última geração com a globalização da economia.

Se no conto de Galeano, o menino estende a mão ao pai, pedindo-lhe ajuda para ver o mar, na pesquisa precisamos das vozes, dos olhares, das experiências e dos pontos de vista da criança para que ela nos ajude a construir espaços e tempos escolares mais condizentes com a cultura do nosso tempo.

Essa foi a inspiração que procurei seguir nessa investigação e foi ela que me orientou quando decidi manter o nome verdadeiro das crianças, reforçando sua dimensão de co-autoras do trabalho e quando, ainda que correndo o risco de tornar cansativa a leitura da tese, optei

por trazer o máximo de suas falas para o texto. Mesmo diante da impossibilidade de interpretar teoricamente todas as falas, em função da novidade do objeto ainda pouco explorado nas pesquisas, essa opção foi mantida a partir do pressuposto de que, como pesquisadoras de seu cotidiano, as crianças podem oferecer inquietações e desafios que desinstalem a perspectiva etnocêntrica das práticas que colocam em convívio adultos e crianças.

Com relação às fotos tiradas no contexto das oficinas, algumas pelas próprias crianças e outras por mim, a controvérsia sobre o seu uso nas pesquisas (Kramer, 2002) e principalmente o uso que se pode fazer das imagens quando da publicação da tese na internet, me levaram à decisão de incluir no texto apenas as imagens significativas das análises realizadas, evitando a exposição da imagem das crianças desnecessariamente. Ressalto que as fotos foram tiradas com a aquiescência das próprias crianças e que foi pedida a autorização dos responsáveis para a divulgação das imagens.

Coerentemente com a abordagem teórico-metodológica, o estudo foi desenvolvido por intermédio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico através de oficinas de troca e produção de narrativas, coleta de posts em BLOG e entrevistas. A seguir explicito as estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa (oficinas e entrevistas) e apresento os campos.

2.3.1. As oficinas

A perspectiva sócio-histórica de Vigotski e os Estudos Culturais (Martín-Barbero e Nestor Canclini) orientaram a proposta da oficina como metodologia de pesquisa com crianças. Vigotski auxilia na pesquisa quando aponta a necessidade de estudar e refletir sobre o indivíduo em sua totalidade, articulando seus aspectos externos e internos, mostrando a importância de se investigar o sujeito no contexto. Para o autor, os sujeitos são históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura através da qual criam idéias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos (Freitas, 2002).

Canclini (2005) dialoga com essa perspectiva pois enfoca a cultura na ótica da interculturalidade, entendendo-a como um processo de mudança e não como um “pacote de características fixas”. Por esse motivo opta por nomeá-la pelo adjetivo tal como discute

Appadurai (1996) já que o adjetivo traz de forma mais abrangente esse sistema de relações de sentido que identificam “diferenças, contrastes e comparações” que compõem esse cultural. Ao propor estudar *o cultural*, o autor abarca um conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e geram as relações com os outros. Trata-se de passar do estudo de identidades culturais para processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos como apontamos em capítulo anterior. Canclini (idem) afirma que o trabalho com situações interculturais dá instrumentos para tornar visível o que sucede sob o predomínio atual da produção industrial e da circulação massiva de bens e mensagens culturais. Estudar os processos de hibridação situando-os em relações estruturais de causalidade é, de acordo com ele, torná-lo útil para interpretar as relações de sentido que se reconstróem nas misturas. As perspectivas lançadas pela construção teórica dos dois autores combinam-se na proposta da oficina.

Além disso, a oficina, por seu caráter lúdico, quebra a artificialidade que, muitas vezes, a pesquisa impõe ao ambiente, provocando dessimetrias entre pesquisador e sujeitos, ainda mais quando esses sujeitos são crianças. A promoção de um clima alegre e descontraído constitui-se não só como uma perspectiva ética da pesquisa com crianças, como promove que elas, na interação umas com as outras, soltem a fala, conversem entre si, o que é fundamental porque, desse modo, são mais sinceras no que dizem sem precisarem se preocupar com o que acham que devem mostrar para o pesquisador. Esse clima também propicia que a pesquisadora se envolva no processo de pesquisa de forma mais descontraída, o que favorece não só sua relação com as crianças, mas também permite que, sendo mais espontânea, ela seja capaz de desenvolver atividades que interessem de fato às crianças, instigando sua participação.

Dentro desse entendimento, as oficinas foram propostas em ambientes diferentes - num espaço cultural e em escolas (uma pública e uma particular) para que fosse possível perceber, de forma mais ampla, a produção narrativa das crianças.

Para penetrar no processo de produção narrativa das crianças optei pelas oficinas por considerar, a partir de pesquisas anteriores (Fernandes, 2003; Salgado, 2003; Ribes, 2003), que esse procedimento seria mais adequado tanto por seu caráter lúdico, quanto porque a interação e a interlocução entre as crianças que as oficinas promovem, são fatores primordiais para ensejar suas expressões e pontos de vista. A proposta das oficinas foi solicitar que trouxessem e compartilhassem histórias conhecidas, pensassem nas personagens preferidas e produzissem outras histórias com elas. Partindo desta idéia inicial, tínhamos momentos de

ouvir e contar histórias, pensar em mudanças para as histórias conhecidas, inventar outras histórias explorando os novos materiais trazidos.

Trago a seguir os campos em que as oficinas ocorreram, justificando suas escolhas e apresentando suas especificidades. As oficinas aconteceram num centro cultural em Petrópolis (2007) e em escolas em duas cidades: Três Rios (2006) e Petrópolis (2007).

As oficinas no Centro Cultural

O centro cultural escolhido para a pesquisa foi o SESC. A escolha do SESC como campo de pesquisa deveu-se ao fato de ser uma instituição que promove o acesso das crianças a produções culturais de qualidade.

A minha entrada no SESC deu-se pelo contato e apresentação da proposta à gerente da área sócio-educativa do estado que indicou em que unidades a pesquisa poderia ser feita. Uma delas, a unidade do SESC de Petrópolis, cidade em que resido. Através de sua indicação entrei em contato, em fevereiro de 2007, com a coordenadora da área sócio-educativa na unidade de Petrópolis que me recebeu muito bem, me encaminhando a uma funcionária que me daria todo o apoio na organização da oficina: divulgação, espaço, materiais, etc.

O SESC encarregou-se de divulgar a oficina na sua revista mensal e panfletos de programação, além de contatos via telefone. Atuei também na divulgação da oficina deixando panfletos nas livrarias da cidade, locais de informação e centros culturais, além de cerca de quinze escolas da cidade. No entanto, mesmo assim, o retorno foi pequeno: apenas seis crianças na faixa etária dos 10 aos 12 anos foram inscritas. A demora nas inscrições determinou que a oficina no SESC só começasse em outubro desse mesmo ano com esse grupo inscrito.

Num segundo momento, já em final de novembro e início de dezembro, um grupo de cerca de vinte crianças de uma mesma escola particular (uma das escolas em que eu havia feito divulgação pessoalmente), na faixa etária dos 7 aos 12 anos, cursando do 1º ao 5º ano participou da oficina. O grupo anterior já estava saindo da oficina por causa das férias escolares, rareando sua frequência. Compunham esse segundo grupo cerca de cinco crianças de cada turma, vindo acompanhadas de três professoras, tendo ao todo cerca de 20 crianças.



Figuras 1, 2 e 3 - oficinas no SESC com escola

Mesmo tendo ocorrido em poucos encontros, as oficinas com os dois grupos permitiram o levantamento exploratório de dados que orientaram a realização das demais oficinas ocorridas posteriormente nas escolas.

As oficinas na escola em Três Rios

Em Três Rios foi realizada uma oficina numa escola pública do centro da cidade. A proposição da oficina foi feita através de divulgação nos murais da escola (situada no mesmo local onde funciona o Instituto Superior de Educação aonde eu atuava) e por intermédio de alunas minhas. Inscreveram-se seis crianças na faixa etária de 10 a 12 anos, alunas da escola no turno da tarde, que participaram das quatro oficinas que ofereci semanalmente, de manhã, ao longo de um mês.

As oficinas nas escolas em Petrópolis

Em Petrópolis, as oficinas foram realizadas em duas escolas – uma pública e uma particular – com reconhecido trabalho de qualidade na cidade. A escolha das escolas deu-se também pelo interesse demonstrado pelas mesmas quando da divulgação da oficina do SESC. As duas escolas atendiam a um público de crianças dos 7 aos 12 anos, cursando do 1º ao 5º ano, com as mesmas características do segundo grupo da oficina proposta no SESC.

Nas oficinas oferecidas às duas escolas, tive a possibilidade de juntar crianças de turmas e faixas etárias diferentes, oferecendo tais oficinas pelo período médio de dois meses. Em ambas as escolas foram realizadas cerca de nove oficinas, com um encontro semanal em que trabalhei com uma média de vinte crianças. As duas escolas me receberam de braços abertos, acreditando na proposta das oficinas como meio de oferecer novas oportunidades às crianças.

A escola pública

Na escola pública a diretora divulgou a oficina nas turmas e, em cada turma, quatro crianças se inscreveram. Os encontros aconteceram, na maioria das vezes, no dia em que as turmas tinham aula de coral. As crianças que participaram optaram por participar das oficinas.

Nesse espaço eu era vista pelas crianças como “a professora de artes” (já que não existia professora de artes na escola) e a minha oficina era por vezes chamada por eles de “oficina de desenho” ou “oficina de artes” como demonstram as falas abaixo:

PESQ: Vocês entenderam para que é esse nosso encontro?

MARINA: Para fazer história... para desenhar e pintar...

OUTRO: É... aula de desenho...

Em outro dia quando cheguei na escola uma me perguntou...

JULIE: Vai ter oficina de artes hoje?

(Caderno de campo- escola pública)

A oficina acontecia no espaço da sala de vídeo, espaço que foi cedido para as oficinas durante o período da pesquisa. O espaço da sala era arrumado de forma diferente de um encontro para o outro, dependendo da necessidade de usar as mesas ou não, sentar-se no chão etc. As crianças encaravam o espaço da oficina como um espaço de liberdade, demonstrando gostar de frequentá-lo e interessando-se por explorar os materiais trazidos por mim. No entanto, tive algumas desistências sob a justificativa ou de que tinham que usar o tempo para fazer os deveres atrasados, ou de que “não gostavam de desenhar”, já que, mesmo já tendo participado da construção de histórias, foco das oficinas, identificavam a proposta como oficina de desenho.



Figura 4 - sala de vídeo – escola pública



Figura 5 - oficinas na escola pública

A escola particular

Na escola particular as turmas eram pequenas, com cerca de quatro ou cinco alunos, já que a instituição atendia apenas o ensino médio, tendo aberto turmas do ensino fundamental apenas no ano anterior. Trabalhei com turmas inteiras, oferecendo uma oficina para o grupo da manhã (4° e 5° ano) e outra para o grupo da tarde (1°, 2° e 3° ano).

Até minha entrada na escola, todas as crianças (do 1º ao 5º ano) participavam do Projeto “Intercontando” oferecido pela escola, uma vez por semana, para que os alunos lessem, comentassem, recontassem, discutissem histórias e representassem algumas. As oficinas substituíram o projeto e ocorreram no mesmo espaço em que ele era desenvolvido: a sala azul.



Figura 6 - sala azul – escola particular

O espaço da sala era arrumado em forma de palco de teatro com almofadas espalhadas pelo chão, cortinas esvoaçantes, um baú cheio de fantasias chamado de “Baú de histórias”. De acordo com as crianças, era ali, com a “Tia Kiki” (apelido da diretora que também era estudiosa de teatro e tinha atuado no Tablado no Rio), que eles ouviam e contavam histórias.

Como minha entrada na escola se deu via SESC, algumas crianças e funcionários me chamavam de “a moça da oficina do SESC”.

O fato de as crianças dessa escola já estarem anteriormente envolvidas num projeto relacionado à contação e discussão de histórias facilitou o desenvolvimento das oficinas por identificarem alguma proximidade nas propostas.



Figuras 7 e 8 - oficinas na escola particular

A oficina acontecia com eles dispostos em roda no chão e os materiais espalhados ao centro e, em outros momentos, cada qual num canto da sala produzindo com sua dupla ou grupo de amigos. O espaço era usado praticamente sempre desse modo despojado, pois não havia mesas para usarem.

2.3.2. O Bloguinho

Ao longo das oficinas, fui percebendo que grande parte das crianças mencionavam o computador como suporte para suas produções. Mesmo que algumas crianças dissessem serem usuárias deste meio em lan-houses, nas casas de amigos, parentes ou em sua própria casa, nas oficinas não havia a possibilidade de criar com este recurso usando as linguagens próprias desse meio, já que nem nas escolas, nem no SESC havia computadores. Em função disso, pensei num quarto espaço de pesquisa em que a criação acontecesse no computador. A opção pelo BLOGUINHO⁷ decorreu do contato que eu já tinha com a editora assistente do jornal Globinho.

Neste quarto e último espaço de pesquisa as histórias foram produzidas por crianças da mesma faixa etária das que estiveram nas oficinas anteriores.

A proposta do bloguinho, vinculado ao site do jornal O GLOBO, acontece da seguinte forma: a cada três meses são escolhidas 6 crianças na faixa etária de 7 aos 12 anos para postarem semanalmente assuntos de seu interesse. A escolha de tais crianças acontece por um concurso em que elas participam inventando o final de uma história. Os melhores finais votados são os das crianças que escreverão para o blog nos próximos 3 meses, processo esse que se repete a cada três meses com a entrada de um novo grupo de crianças blogueiras. Essa proposta do bloguinho surgiu em início de 2007 e vem sendo realizada até os dias atuais.

Foi feita uma análise das produções das crianças do bloguinho e proposta uma entrevista com os atuais e ex-participantes. Destes, cerca de 25 crianças, apenas quinze aceitaram participar da pesquisa e, ao final, deram retorno e participaram das entrevistas oito crianças. Como apenas seis estavam dentro da faixa etária das oficinas realizadas anteriormente, somente essas foram consideradas como sujeitos do estudo.

A empiria relativa ao bloguinho constou de cerca de 70 textos, tendo cada criança produzido em média 11 a 13 textos durante os 3 meses em que foi blogueiro. Tivemos nesse contingente, pelo menos uma criança de cada um dos 6 grupos de blogueiros que produziu textos de março/abril/maio de 2007 até junho/julho/agosto de 2008.

⁷ O BLOGUINHO pode ser acessado pelo site do GLOBO <http://oglobo.globo.com/blogs/bloguinho/>



Figura 9 – um grupo de crianças do Bloguinho

2.3.3. As entrevistas

A partir das oficinas e das produções recolhidas realizei entrevistas com algumas das crianças participantes dos diferentes campos de pesquisa aqui apresentados. Foram escolhidas cinco ou seis crianças de cada campo, totalizando uma média de vinte crianças entrevistadas. A escolha das crianças foi aleatória, pois mesmo tendo sido feita uma escolha inicial a partir da produção e das situações observadas no campo, nem sempre consegui contato com os escolhidos, tendo, então, ampliado o convite para todos os que estivessem interessados em participar. Para isso, foi elaborado um roteiro com questões gerais, propostas a partir dos dados levantados nos diferentes campos, que serviu de base às entrevistas realizadas com todas as crianças (roteiro em anexo). As perguntas específicas, relativas às observações das produções de cada uma, foram feitas no decorrer da conversa e surgiam a partir dos comentários no momento da entrevista.

As entrevistas - em sua maioria - foram feitas de forma presencial na escola pública, particular e SESC, sendo feitas por MSN ou e-mail no caso das crianças blogueiras. Nas escolas e no SESC também dei às crianças a oportunidade de escolher como seriam as entrevistas: ao vivo, por e-mail ou no MSN. Mesmo que nas duas escolas a maioria das crianças apontassem que usavam a internet para conversar no MSN, a entrevista via MSN foi feita com apenas três crianças da escola particular, sendo as demais entrevistas das escolas e do SESC feitas presencialmente.

Com as crianças do bloguinho todas as entrevistas aconteceram via MSN ou via e-mail. O contato inicial com essas crianças, que eu não conhecia pessoalmente, ocorreu através da editora assistente do Globinho que entrou em contato com elas por e-mail e telefone convidando-as para participarem da pesquisa. Com estas o contato e a marcação das entrevistas foi, em sua maioria, feito através dos pais que me mandavam um e-mail dizendo os dias e horários melhores para serem realizadas as entrevistas e, dentre as opções possíveis, era escolhido o horário ou meio mais viável para a realização das mesmas. Entrevistei também uma das editoras do bloguinho (roteiro em anexo) para saber como se dava o processo de trabalho com as crianças e ampliar as possibilidades de análise das suas produções.

2.3.4. Os instrumentos de registro da pesquisa e o campo empírico

A pesquisa nos espaços de campo apontados (escolas e SESC) foi toda registrada por meio de gravador e MP3, sendo também feito o registro escrito diário de cada oficina, além de fotografias tiradas por mim e pelas crianças em diferentes momentos da pesquisa.

Logo no início das oficinas apresentei às crianças todos os recursos que utilizaríamos para o registro da pesquisa: gravador, MP3, máquina digital. Nos primeiros encontros as crianças exploraram principalmente o gravador, que era novidade para elas. Em nossas conversas discutimos o porquê de usarmos o MP3 nas oficinas: gravar as nossas idéias para que elas não se perdessem e a gente pudesse ouvir quando quisesse. Assim, ao final da oficina, alguns me pediam:

PESQ: Vamos encerrando por hoje...
JULIANA: A gente vai ouvir o gravador?
PESQ: Vai...
TODOS: ÊÊÊÊ!!!

Outros, com o tempo, pegavam o MP3 sempre que queriam gravar algo que estavam lendo ou mesmo para brincarem em alguns momentos da oficina, fingindo estarem falando no rádio ou na TV.

Tais materiais aos poucos integraram-se de tal modo às oficinas que eles perguntavam “onde está o MP3?” para localizá-lo antes de falar algo que consideravam importante ou mesmo pediam: “me passa o MP3 que eu vou falar agora...” Assim, o uso do MP3 passou a ser parte da atividade que faziam.

Comecei a oficina ligando o MP3 e ouve-se os comentários: “O meu mp3 é assim!” “Eu vou ganhar um no Natal” Um chega bem perto para falar...
 PESQ: Não adianta falar pertinho que ele não grava não... (disse eu para ele)
 “Eu tenho um que nem esse e um que nem aquele, só que é azul!” “Eu tenho um também...igual... igual...”
 OUTRO: Vocês perderam no dia em que a tia mostrou como gravou... Legal!
 (caderno de campo- escola pública)

Por trazer sempre mais de um MP3 alguns até comentavam: “Todos esses MP3 são seus? Você é rica!!!”. Trago alguns trechos da interação deles com o MP3 nos momentos da oficina:

Situação 1: para se apresentarem

Durante a produção da história um grupo começa a brincar com o MP3. Assim, alguns cantam perto do gravador e outros falam: “Alô!!!” e outro colega intervém: “Fala, pode falar...” “Bom, a gente vamos desenhar mais uma vez. A gente estamos na aula, na segunda aula de desenho e estamos muito felizes. Vou passar aqui para o meu colega Davi...” “Bom, a gente está aqui fazendo umas parada aqui sinistra, está desenhando, está inventando história, está muito legal...” “Bom, estou passando aqui a palavra para o meu colega...” “E também nós vamos criar uma história com os personagens chamados Raio de fogo e Matimbull.” “Meu nome é Davi.”(fala um) “Meu nome é Narley...”(fala outro) e a gente vai gravar...
 Comentários: “Bota assim: Davi e Narley. Olha o nome que eu escrevi...”

Situação 2: para revelarem um segredo, dar um recado...

Uma menina pega o MP3 chega junto da outra e pergunta: qual é seu nome? Ariane... A Ariane é apaixonada pelo João da sala dela (risos em geral das meninas), tá? É só para você saber, tia Adriana!
 (falando coisas para eu ouvir depois no MP3)
 (Trechos do caderno de campo – escola pública)

Outros mostram a interação deles com o gravador (que eles não conheciam):

Quando fui gravar não funcionava o gravador e uma das crianças se ofereceu para ir na sala buscar duas pilhas. Coloquei as pilhas e todos prestavam atenção...
 CRIANÇA: Essa pilha cabe aí?
 OUTRO: Quanto é que é um gravador desse?
 OUTRA: Nossa, que pergunta, hein?
 OUTRO: Vou comprar um negócio desses para ficar gravando o que o meu irmão fala para mim lá em casa e depois mostrar: “mãe, olha o que o Henrique falou...”
 CRIANÇAS: risos... “Seu idiota...”
 PESQ: Pronto, tá gravando... Mas vc grava no MP3 também...
 CRIANÇA: MP3 eu tenho...
 PESQ: A novidade é mais o gravador do que o MP3. O MP3 todo mundo já conhece, né?
 (Escola particular)

E também a interação com a máquina digital:

Narley tira foto do grupo. Teste na máquina... não tirou foto... Narley tira de novo... diz que tem um negocinho amarelinho... Digo que deve ser a bateria acabando... Passo uma a uma a foto só para quem estiver sentado... Vão passando a máquina e olhando... Depois tiro uma última foto de todos, cada um vê a foto e vai embora... E assim, um por um, vão vendo a foto e se despedindo de mim... Cada um que olha, se procura na foto e os ajudo a encontrar: "Olha vc aqui!" Para minha surpresa, eles olham, vem me dar um beijo e saem se despedindo todos felizes: Tchau, tia!!
(Caderno de campo -escola pública)

Percebe-se como o brincar com o MP3, gravador e máquina digital foram importantes para elas. Isso também é perceptível quando em momento posterior, nas entrevistas sobre a oficina, alguns me disseram:

O mais legal foi quando a gente tirou foto...
Eu gostei de brincar com o gravador...
(Escola pública)

O campo empírico da pesquisa constituiu-se por:

- a) Transcrições de cerca de 8 oficinas realizadas em cada uma das escolas, pública e particular e no SESC - num total de cerca de 23 oficinas;
- b) Registros fotográficos das oficinas realizadas no SESC e nas escolas;
- c) Conjunto de narrativas produzidas pelas crianças das escolas, do SESC e do BLOG;
- d) Entrevistas presenciais transcritas e entrevistas por e-mail e MSN realizadas com as crianças das escolas, do SESC e do BLOG;

3. AS CRIANÇAS E AS HISTÓRIAS

No quintal a gente gostava de brincar com as palavras mais do que de bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
 A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
 O céu tem três letras
 O sol tem três letras
 O inseto é maior
 O que parecia um despropósito
 Para nós não era despropósito.
 (Manoel de Barros, Infância – Memórias inventadas)

O poeta Manoel de Barros através desta poesia nos fala como, na sua infância, brincava com as palavras. É em meio a esse convívio com a brincadeira que as crianças de seu contexto tinham contato com as histórias vivendo novas histórias com as palavras “descomparadas” de que fala o poeta. E as crianças desta pesquisa? Que histórias conhecem? Onde conhecem? O que acham dessas histórias? O que fazem com as histórias conhecidas?

Apresento neste capítulo a interpretação dos dados relativos ao convívio das crianças com as histórias. Início trazendo as idéias das crianças sobre o que consideram serem as histórias, ou seja, como as conceituam. Para pensar como as histórias fazem parte de seu cotidiano, dialogo com autores que permitem entender tais histórias ou narrativas como uma prática relacionada com o modo como as crianças vivem hoje o cultural.

3.1. Histórias que as crianças preferem

Conversando nas oficinas sobre como definiriam uma boa história, as crianças assim se expressaram:

História é (...) o que pessoa pode imaginar (...) colocando na cabeça da pessoa o que a pessoa acha para ficar mais interessante, o que a pessoa tá contando, não vendo. Eu gosto de ficar vendo as coisas (...) como ler gibi, porque a pessoa vai lendo... aí vai mostrando mesmo, tipo um vídeo que a pessoa vai fazendo na própria cabeça, imaginando como é que foi. (Narley – escola pública)

É bom ter desenho na história porque tá mostrando o que eu vou contar... (...) Eu não gosto de ler história que não tem desenho, acho muito feia (...) Toda preta e branca. Eu tenho que desenhar depois... (Diana - SESC)

Por que a definição de uma boa história, muitas vezes, passa pela imagem, pelo desenho, pelo “ver a história”? Martin-Barbero (2002) ressalta que hoje há toda uma reestruturação das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação, devido ao contexto social e cultural no qual essas crianças nascem e crescem – imersas desde cedo na “civilização da imagem”.

Relacionando o pensamento deste autor com a perspectiva de Vigotski, segundo a qual o desenvolvimento infantil é mediado pela cultura, ocorrendo primeiramente no plano do social – intersubjetivamente – e depois no plano intrasubjetivo, ter o ver como critério de preferência na fruição de histórias parece bastante coerente. Pino (2005) contribui para ratificar essa interpretação quando, referindo-se à teoria do desenvolvimento infantil de Vigotski, mostra que as funções culturais (ou funções superiores) surgem a partir da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, apontando o significativo papel do outro na constituição dessas funções. Segundo o autor, o outro não é somente o outro sujeito, mas também as produções culturais com as quais as crianças entram em contato desde que nascem. Desta forma, as funções culturais (ou funções superiores) surgem a partir da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural nas quais, pela mediação do outro, vai adquirindo a forma humana.

Esse vínculo cada vez maior das crianças com a imagem, principalmente a audiovisual que leva à idéia de que “o contar suponha o ver” como presenciam na TV, no cinema ou no vídeo, parece ser algo relevante dentro do seu contexto social. A especificidade deste contato com histórias faz parte das práticas das quais participam, dos modos como desde cedo se relacionam com o mundo. É visível hoje o quanto as crianças têm a TV, o vídeo, o computador e o vídeo-game como suportes de leitura e relação com o mundo, muitas vezes anteriores, ou mais presentes, do que sua relação com as práticas de leitura e escrita nos suportes tradicionais valorizados pela escola.

A partir das conversas com as crianças nas oficinas, e depois nas entrevistas, pude perceber que a preferência por uma ou outra história está ligada aos modos pelos quais elas se relacionam com o universo das narrativas. Sempre foi assim: houve momentos históricos em que as histórias com as quais as crianças se envolviam eram as que circulavam oralmente na comunidade, enraizadas na experiência de tipo rural. As narrativas, então, ainda não levavam em conta as especificidades infantis e o que se contava e ouvia eram os “causos” verídicos que, enriquecidos com a máxima de “quem conta um conto aumenta um ponto”, prendiam a atenção de adultos e crianças. Com o surgimento do sentimento de infância, esses contos populares são convertidos em matéria apropriada para os pequenos ouvintes, passando a

despertar sua preferência. A voz do contador, ou a técnica do contar, correspondia à preferência. Mais adiante, a literatura infantil impressa passa a disputar com a oralidade a preferência das crianças pelas histórias. Podia-se ouvir histórias com ou sem o apoio do livro, bem como era possível ler as histórias e a preferência, agora, estava ligada não apenas ao estilo do contar, mas à materialidade do objeto livro dirigido à infância. Hoje, as histórias são veiculadas por outros meios de comunicação e continuam satisfazendo as necessidades de fantasia da criança por intermédio de outras linguagens e de outras técnicas. A preferência pelas histórias, hoje, foi ampliada relativamente a esse aumento de possibilidades de acesso, de modos de fruição e do próprio conteúdo das histórias. Um modo não substitui ou anula o outro, mas diversifica a preferência das crianças.

Que histórias as crianças que participaram da pesquisa preferem?

RENAN: As histórias que eu mais gosto são do *Pinóquio* e do *Saci Pererê*.

PESQ: Onde é que você conheceu essas histórias?

RENAN: A do Pinóquio eu conheci pelo filme, e o do Saci Pererê foi do livro com a professora quando eu era da 1ª série que ela contou.

PESQ: E tem outra história de que goste?

RENAN: Batman.

PESQ: Batman? E de onde é que você conhece o *Batman*?

RENAN: Da Liga da Justiça, e da Liga da Justiça sem Limites.

PESQ: Da televisão?

RENAN: Da televisão e acho que também é dos jogos Titãs.

PESQ: Dos jogos Titãs? E de onde você conhece?

RENAN: Tava vindo no CD do Mc Lanche e também dá todo dia após o jornal do SBT.

(Escola pública)

MATEUS: Eu gosto de histórias com muita ação, *histórias medievais* e também quando entra personagens como ogro, criaturas mitológicas e também gosto de histórias de terror... Um pouco...

PESQ: Então me dá um exemplo de algumas histórias de que você gosta.

MATEUS: Ghostbuster que é aquela *história de terror* do livro que eu trouxe... Uma de história medieval que estou lendo... dos jogos... Eu já vi *Senhor dos Anéis* [filme]...

(Escola particular)

GABRIELE: Se você quer saber a verdade (isso é meio estranho) eu adoooro a história da *Bela e da Fera*, da *Cinderela*, da *Jasmin*. Mas também gosto de histórias mais recentes como a coleção de livros *Fala Sério*, da Thalita Rebouças, dos livros *Quem mexeu no meu Queijo*, *Uma professora muito maluquinha* e muuuuuuuitos outros. As histórias de princesas eu conheci por filmes e as outras por livros. (BLOGUINHO)

LUIZA: Bom, eu gosto de ler qualquer tipo de história, desde que seja uma história real. Eu gosto mais é de histórias reais, que contam sobre a realidade.

HELENA: Eu gosto... eu gosto de histórias do passado.

LUIZA: Depois que a gente aprendeu sobre a Praça da Liberdade, no passado ela era uma casa abandonada.

PESQ: Agora que você falou que gosta de histórias reais, tem alguma outra história de que você lembre, assim, de que você gosta?

HELENA: Geralmente eu leio muitas histórias, ainda mais do passado, que a gente aprende na [aula de] história. Eu gosto também de histórias que tenham fantasia.

LUIZA: Como o filme é uma história, eu gosto, por exemplo, do *Crônicas de Narnia*, que tem muita fantasia e também mostra a história de Jesus.

HELENA: Então é uma história real mas também...

PESQ: Também tem fantasia.

HELENA: É porque fala que são os filhos de Adão, os filhos de Eva.
(SESC)

Percebe-se que as crianças gostam tanto das histórias da cultura popular, como o Saci-Pererê, e da tradição oral como os contos de fada (Pinóquio, Cinderela, A Bela e a Fera...), quanto do Batman da TV, das histórias de ação, de terror, medievais que aparecem nos livros, nos filmes, nos jogos... A realidade e a fantasia estão presentes nessas histórias. O gosto pelas histórias tradicionais mescla-se com o gosto pelas histórias presentes nas mídias. As crianças mostram que conhecem e circulam por diferentes histórias em diferentes suportes. Parece haver uma certa complementaridade nesse convívio entre suportes/formas de entrar em contato com as histórias. O livro remete aos jogos, aos filmes e assim por diante e vice-versa... São as “trocas alternadas” de que nos falou uma criança em pesquisa anterior.⁸

Zipes (Apud Girardello, ano, pag. 221) ressalta as experiências bem-sucedidas de viabilizar nos meios eletrônicos o papel histórico do conto-de-fadas na subjetividade da criança. Girardello ressalta que esse e outros autores europeus e norte-americanos vêm a televisão como a via de acesso aos contos-de-fadas mais presente hoje no cotidiano das crianças, aspecto que foi bem percebido nos grupos de crianças pesquisados através, não propriamente da TV, mas das histórias em formato audiovisual pertencentes aos filmes. No entanto, além deles, é interessante ressaltar que o gosto da criança pelas histórias hoje não incide necessariamente nas histórias infantis, como apontam os que gostam do Senhor dos anéis e Crônicas de Nárnia, o que poderia colocar em xeque a idéia de que existe uma cultura infantil que independe do contexto cultural mais amplo de sua experiência no e com o mundo.

Dentro desse contexto percebe-se como LIVROS e FILMES aparecem com maior incidência na fala da maioria das crianças, sendo os suportes que preferem, e dos quais mais se utilizam para ter acesso às histórias. Como Laura comenta: “acho que os livros e filmes são muito parecidos...”

LUIZA: ... eu gosto muito de ver filme (...) Mas pelo livro também é bom porque tem várias histórias, várias formas, assim... histórias reais, histórias inventadas. No filme é mais história inventada, não tem muita variação (...) (SESC)

⁸ A pesquisa referida é a pesquisa de Mestrado da autora em que Felipe, um dos sujeitos da pesquisa, afirma que vê na TV o que estava no livro e no livro o que estava na TV, afirmando que isso são “as trocas alternadas”, expressão usada pela criança, e que define muito bem essa circularidade entre os meios e as histórias que são veiculadas por eles.

PESQ: Agora, quais são as histórias, assim, se eu disser pra você, “Ah, me diz uma história de que você gosta muito, e onde é que você conheceu essa história?”.

RENAN: Eu gostei do, da história do *Picote*.

PESQ: E onde é que você conheceu essa história?

RENAN: Eu conheci essa história na biblioteca daqui do colégio. Foi a primeira história que eu li.

PESQ: Ah, é?

JULIE: Eu gostei mais, eu gosto mais da *Branca de Neve*... porque tem suspense, tem, tipo, muita crueldade, tem amizade, tem alegria.

PESQ: E onde é que você conheceu?

JULIE: *Conheci no filme*, eu tenho um filme desse, mas meu irmão foi jogar no chão [o DVD], aí arranhou e estragou.

(Escola pública)

PESQ: Você falou que vê mais histórias em livros, essa é a maneira de que você mais gosta, que você prefere ou tem outras maneiras de entrar em contato com histórias que você prefira?

MATEUS: Bom... *Em filmes*. No próprio *videogame* mesmo, e numa *revista*.

(Escola particular)

Eco (apud Aguiar, 2003) explica a complementaridade entre livro e cinema ao dizer que narrativa literária e filme cinematográfico são artes de ação pois partem de um mesmo processo de fabulação que os alicerça. Prates (2003) comenta que “entre a superfície em branco da página e o espaço vazio da tela há laços mais estreitos do que nos é dado suspeitar à primeira vista” (p. 148) e lembra que:

entre ambos estabeleceu-se um comércio internarrativo que, se de um lado forneceu ao cinema mecanismos literários que lhe facultam contar histórias, hoje dota a literatura de técnicas cinematográficas que contribuem para revigorar sua capacidade expressiva, particularmente no que tange às produções romanescas. São bastante abundantes os casos de textos, literários ou não, em que se registra um forte parentesco com elementos que, após o surgimento dos meios tecnológicos, assumiram feição declaradamente cinematográfica. (Prates, 2003, p. 148 e 149)

Segundo Santaella (2004) cada novo suporte é instaurador de formas de ler e escrever próprias, trazendo mudanças culturais no cotidiano das crianças. O surgimento do cinema, rádio, internet e outros suportes trouxe novos modos de nos relacionarmos com a leitura, deslocando as práticas antes próprias do livro.

Santaella distingue, ao longo da história, três tipos de leitores já apresentados anteriormente: o leitor contemplativo (do livro), o leitor movente (da imagem audiovisual) e o leitor imersivo (da internet) que podem ser identificados com os leitores, espectadores e internautas nomeados por Canclini (2008). Ao mesmo tempo em que a autora aponta que cada um têm processos próprios de leitura, aproxima-se de Canclini ao ressaltar que:

Embora haja seqüencialidade histórica no aparecimento de cada um destes tipos de leitores, isso não significa que um exclui o outro, que o aparecimento de um tipo de leitor leva ao desaparecimento do tipo

anterior. Ao contrário, não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana. O que existe, assim, é uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores.
(Santaella, 2004, p.19)

3.2. O livro – lugar que tem mais histórias...

Além da escola, vejo histórias em casa, no meu curso de inglês, com livros (muitos) que leio... Com a Bíblia... (Daniel – BLOGUINHO)

Um aspecto que chamou a atenção nas falas das crianças, que apontam conhecer histórias em vários locais, foi o reconhecimento do LIVRO como o primeiro lugar de acesso a histórias. Essa constatação surgiu em todos os campos pesquisados de forma unânime. Mesmo levando diferentes materiais com histórias, as falas das crianças reforçavam a idéia de que o lugar que tem mais histórias é o livro. Assim, parece que o livro ainda é reconhecido como o local “por direito” das histórias...

ISRAEL: Lugar que tem mais história é a biblioteca.

PESQ: Porque você acha que é na biblioteca?

ISRAEL: Porque na biblioteca tem *um monte de livros*, você pode ler os livros, você pode pegar, ler e ficar sabendo das coisas.

(Escola pública)

PESQ: Em que lugar você conhece mais histórias?

GABRIELA: Na biblioteca.

PESQ: Na biblioteca? Por que você acha que tem mais histórias na biblioteca?

GABRIELA: Porque foi o único lugar que eu já fui e *vi um monte de livros*.

(Escola particular)

TOM: Foi deles (*dos livros*) que eu tirei todo o meu jeito de escrever! Para mim é a melhor fonte para histórias boas.

(BLOGUINHO)

A idéia da biblioteca como local de mais acesso às histórias aparece associada à idéia que trazem de que as histórias, por direito, estão nos livros... Como aponta Santaella (2004) o leitor contemplativo, leitor do livro, tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, um espaço da leitura separado dos lugares de divertimento do mundo.

No entanto, *depois* dos livros ou da biblioteca, por vezes, reconhecem a existência de histórias em outros suportes e em outros locais como é o caso das situações abaixo:

PESQ: Agora, tem outro lugar além da biblioteca, em que você ache histórias?

ISRAEL: Tem! É *na internet*, nos sites do Pica-pau.

(Escola pública)

PESQ: Que bom! E fora o livro, tem outros lugares que têm histórias?

ARTHUR: *Na televisão*.

PESQ: E fora a televisão tem outro lugar?

ARTHUR: *No computador*, no computador eu faço histórias.

(Escola particular)

ELISABETTA: Tem histórias em casa, de noite, e no colégio e quando vou em *livrarias*. No colégio é na *biblioteca* e na *sala de aula* ou até no recreio, quando minhas amigas me contam alguma coisa que aconteceu de legal. Eu estudo em turno integral, então acontece muita coisa lá. Em casa eu vejo histórias na *televisão*, *quando a minha mãe me conta* e no *computador*. (BLOGUINHO)

Assim, a televisão, o computador, os jogos, os filmes aparecem também, mesmo que eles falem dos livros primeiro ou reafirmem que, diante de todos esses lugares, é o livro o lugar que mais tem histórias da preferência deles...

JÚLIA: Eu leio mais nos livros, com certeza... nos jogos, normalmente não [tem história], mas raramente aparece um ou outro que tem, por exemplo nos de vestir: tem alguns que aparece uma menininha que você veste e depois você tem que levá-la para encontrar-se com o príncipe, isso não deixa de ser uma história... (BLOGUINHO)

PESQ: TV, filme, internet, jogos, livros... Em quais que você acha que tem histórias?

VICTOR: Acho que todos têm.

PESQ: Todos têm? Qual desses jeitos de entrar em contato com a história que você prefere?

VICTOR: Ficar em casa porque tem história pra ler.

PESQ: Ficar em casa? Mas aí em casa você prefere ler livro mesmo?

VICTOR: É, livro.

(Escola particular)

HELENA: Eu, eu acho que [as histórias] estão mais nos livros porque normalmente são os livros que contam histórias do passado, fazem a gente aprender pra gente poder criar uma nova história.

PESQ: Entendo.

HELENA: E eu acho que normalmente são os livros mesmo porque eles falam de tudo o que a gente tem que saber, ou a Internet, coisas que falem sobre o passado. Não é como a televisão, que normalmente só fala sobre o futuro ou sobre o que aconteceu hoje. Tem que ser uma coisa que fale do passado, do futuro e do presente. (SESC)

Talvez possamos dizer que no processo de formação dessas crianças é o livro o suporte mais conhecido e mais valorizado. O livro te ajuda a “ficar sabendo das coisas”, é “uma boa fonte de histórias”, além de serem eles que “contam as histórias do passado”. É por tudo isso que os livros os ajudam a “aprender para poder criar uma nova história” pois deles “se pode tirar as melhores idéias e modos de escrevê-las”.

Dessa maneira, o valor dado aos livros pelas crianças reforça o que afirma Santaella (2004):

o livro, como o conhecemos hoje, está longe de ser um mero objeto. Ele foi instaurador de formas de cultura que lhe são próprias, que incluíram, desde o Renascimento, nada menos do que o desenvolvimento da ciência moderna. (p.15)

Diante dos depoimentos, não é demais supor que o livro não é mesmo um “mero objeto”, mas traz aspectos formadores constituidores da maneira como as crianças concebem a sua relação com as histórias.

Interessante perceber também que a relação que Helena estabelece em sua fala entre histórias e passado associa o livro a um portador das histórias do passado e a TV como algo que fala do presente e do futuro. Uma história, completa ela, tem que ser “uma coisa que fala do passado, do futuro e do presente”. Implicitamente essa menina fala da história nesse tempo longo, estendido, numa relação de continuidade da história, uma relação associada ao contar de que fala Benjamin (1994). Para ela, o livro carrega a dimensão benjaminiana de história associada à rememoração pela retomada salvadora do passado pela palavra, espaço no qual podemos ler as histórias que a humanidade conta como fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade.

Tal vínculo e importância dada ao livro também aparece nas idéias dos leitores adultos que ainda têm nele a maior referência a respeito das histórias. Talvez seja pela mediação dos pais e professores que o livro tenha esse significado forte na fala das crianças. Vemos, por exemplo, no conto de João Ubaldo Ribeiro parte desse significado dos livros em sua formação mesmo num contexto em que a mídia já estava inicialmente presente:

Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos *long play*, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obcecada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã

até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela -- na verdade, mal cabiam na casa.⁹

Essa frase “nada era como nos livros” mostra o espaço de destaque que o livro teve em sua formação e dentro de sua família (e até mesmo dentro da casa pois nem cabiam nela...). Referências de um leitor contemplativo, segundo Santaella? Ou referências que ainda hoje se mantêm como elemento forte de formação mesmo com a presença de múltiplas formas de ser leitor? A fala de uma das crianças faz pensar sobre esses modos de ser leitor. Enquanto o perfil do leitor contemplativo traz uma dimensão de linearidade, o convívio com outros suportes de leitura modifica a constituição da relação com o livro na contemporaneidade.

Luiza: Eu tenho um monte de livro, tenho livro grosso, livro fino, cada dia eu leio um pouco de cada livro pra não ficar enjoativo ler um livro só. (SESC)

O livro predomina, mesmo que não predomine a linearidade em sua leitura. Seria essa a mesma leitura da realizada por João Ubaldo? A leitura, feita dessa maneira pelas crianças, não está constituindo uma outra forma de ser leitor e de se relacionar com os livros?

A idéia que reforça o livro como valor maior, sem a consideração dessa outra forma de ler trazida pelas crianças, ainda é fortemente percebida tanto nas práticas escolares como nas pesquisas e políticas públicas voltadas ao estudo e à divulgação da leitura que, como comenta Canclini (2005), ainda hoje parecem não reconhecer a diversidade de suportes de leitura da atualidade, promovendo ações de leitura voltadas, muitas vezes, exclusivamente para o livro como principal suporte de leitura¹⁰.

Na análise da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil o professor José Marques¹¹, da UNESP, traz à baila a discussão acerca da função da biblioteca no PNLL (Plano Nacional do Livro e da Leitura)¹²:

⁹ Ribeiro, João Ubaldo. Memória de livros. http://www.releituras.com/joaoubaldo_memoria.asp Acesso em agosto de 2008.

¹⁰ O Plano Nacional do Livro e Leitura e o Viva Leitura e o Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc) da UNESCO trabalham com políticas públicas nesse viés do acesso ao livro. No entanto, estas pesquisas começam a reconhecer a necessidade de incluírem nas pesquisas uma dimensão mais ampla da questão da leitura procurando perceber “como os sujeitos lêem hoje”. Dessa forma, a última pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” coordenada pelo Observatório do Livro e da Leitura divulgada agora em 2008 referente à situação da leitura no país em 2007 já incluiu em seus objetivos secundários os seguintes aspectos:

- Conhecer a percepção da leitura no imaginário coletivo
- Definir o perfil do leitor e do não leitor de livros
- Identificar as preferências dos leitores
- Identificar e avaliar os canais e formas de acesso à leitura e as principais barreiras.

¹¹ <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=57> Acesso em agosto de 2008.

A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem-se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico pólo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações.

A biblioteca entendida enquanto espaço cultural amplia as possibilidades de leitura. Felipe Lindoso¹³, em análise dos dados da mesma pesquisa já citada registra que 49% dos freqüentadores de bibliotecas estão na faixa etária de 5 a 10 anos, faixa que abrange nossa pesquisa.

3.3. Ouvir, ver e ler – a hibridação das histórias no cotidiano

Nas conversas as histórias se misturam em seus suportes. Santaella (2004), ao discutir o leitor imersivo da atualidade, aponta os diferentes tipos de leitor que foram se constituindo ao longo dos séculos em relação às mudanças de suportes. Segundo ela, cada novo suporte abre possibilidades de novos comportamentos leitores instaurando uma nova cultura.

O diálogo abaixo ocorreu num momento em que as crianças compartilhavam algumas histórias conhecidas e o modo como as conheceram:

CLARA: A minha mãe tem uma amiga que vai no aniversário do meu irmão e conta histórias de terror..
 PESQ: É mesmo?
 CLARA: Tem o homem da capa preta... Tem uma história que ela contou que aconteceu de verdade... Tem outras histórias..
 JOÃO: A história do lobisomem... joga uma placa de fogo no coração do lobisomem de dia e ele fica lobisomem e depois mata o cara que está na caminhonete e depois o cara..
 PESQ: Essa história é de onde?
 JOÃO: *Não é história, é filme...*
 GABRIELA: E tem aquela dos passarinhos: “Príncipe, príncipe, essa não é a princesa, veja os sapatinhos de Cristal...” Aí ela diz: “Eu não tenho mais filha mas eu tenho uma empregada...” Aí ela chama a empregada e coloca o sapato e depois: “Príncipe, príncipe, agora você acertou: essa sim é a princesa...”.
 JULIANA: Mas a da capa preta dá mais medo..
 Nessa hora as crianças começam a lembrar cada uma de uma história e a contá-las umas para as outras..
 PABLO: Tem a do olho branco... Não dá medo!!
 (Escola particular)

¹² O PNLL foi criado pela Portaria Interministerial 1442 do MinC e do MEC, de 14 de agosto de 2006.

¹³ <http://www.culturaemercado.com.br/post/retratos-da-leitura-no-brasil-ii/> Acesso em agosto de 2008.

O livro e a TV/DVD parecem ser as formas que levam as crianças ao maior contato com as histórias. Muitas delas falam dos livros mais em função de ouvirem alguém contar as histórias, como a amiga da mãe que conta histórias de terror, do que pelo ato de as lerem individualmente. Ao longo das conversas as histórias conhecidas se misturam. Da fala da história contada para o livro e, depois, para o cinema ou a TV numa espécie de encadeamento, uma história puxando a outra, um suporte puxando o outro, uma história puxando um suporte, um suporte puxando uma história... Isso aponta que reconhecem a presença de histórias em vários suportes e locais, mesmo quando por vezes dizem que “não é história, é filme...”, reincidindo na idéia de que história mesmo está no livro.

Canclini (2003) aponta que para entender esse processo de hibridação é necessário *registrar o que, mesmo nos entrecruzamentos da cultura, permanece diferente*. Tal entrecruzamento constitui a hibridação. Essas combinações que percebemos nas falas das crianças apontam as diversas formas pelas quais os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios de bens e mensagens. Assim, percebo que as histórias, pela fala desse grupo, estão em todo lugar mesmo entrando em conflito com a idéia de história associada ao livro. Canclini ressalta o caráter contraditório das misturas interculturais que surgem da criatividade individual e coletiva como é o caso da contradição vivida por esse grupo de crianças. Dessa maneira, registra-se aqui o que nos entrecruzamentos dos suportes permaneceu diferente da idéia de que história “mesmo” está no livro.

JULIANA: Olha, tia, ela trouxe um livro que é de uma história que passa na TV.

PESQ: Que história é essa?

TODOS: Arthur arma confusão!!

PESQ: Passa aonde?

TODOS: No [canal] Boomerang!!

(Escola particular)

NARLEY: Eu gosto também de ler gibi, história de Magali (...)

(Escola pública)

Essa presença das histórias em outros suportes aponta para o que ressalta Santaella (2004) quando diz que desde o surgimento dos livros ilustrados, jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras. Além disso, lembra também que, com os centros urbanos e a publicidade, nos vemos em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de maneira tão automática que nem nos damos conta. As crianças

demonstram que muitas vezes não se dão conta também dessa mistura que fazem ao ouvir, ler e ver histórias fazendo desse contato variado uma coisa só.

Mesmo tendo o livro um forte papel de instaurador de uma cultura que nesta pesquisa parece predominar pela fala das crianças, pode-se observar como a imagem (o visual) e o som (a audição) aparecem como elementos que se associam ao livro na relação cotidiana das crianças com as histórias, mesmo que nem sempre saibam reconhecer ou delimitar sua origem.

JULIANA: Você lembra de onde é essa história?

MARIA CLARA: Não é da TV? Do canal Nickelodeon...

JULIANA: Não, essa é do filme.

MARIA CLARA: Mas acho que também vi em outro lugar...

JULIANA: Nos jogos da Internet?

(Escola particular)

Essa complementaridade mostra que muitos deles circulam por diversos suportes e nem sempre localizam exatamente em que suporte estão as histórias, afinal elas estão em todos os lugares... Canclini (2008) lembra que:

Pensava-se que a noção de espectador mudava de acordo com o objeto ou o espetáculo e a distância que tinha dos atores; da platéia ao cenário, no clássico teatro à italiana, da arquibancada ao campo nos estádios, da poltrona de casa à tela de televisão. Hoje, embora dentro de uma mesma arte, esporte ou meio de comunicação, o lugar do espetáculo é instável. Não estão fixos os atores na sociedade, nem as obras que apenas se contemplavam, nem a distância entre uns e outros. (p. 47 e 48)

Semelhante ao que ocorreu com a noção de espectador é o que ocorre com os leitores. Assim como havia uma certa distância para ver os quadros, um certo silêncio para assistir a uma peça teatral ou filme, tinha-se uma leitura pausada - como contemplação - do livro. Cada um dos espaços, recinto teatral e cinematográfico, o museu ou galeria, a biblioteca ou poltrona de casa pretendiam ser cenários distintos da vida real. Em meio a essa mistura, na maioria das vezes não é possível diferenciar os seus lados de leitor contemplativo, leitor fragmentado e leitor virtual do qual fala Santaella (2004), sendo todos eles misturados nas práticas de leitura vividas por nós.

Canclini (2008) reafirma o que diz Santaella quando diz que, na atualidade, ser leitor, espectador e internauta não são práticas separadas mas são, na verdade, práticas de uma mesma e única pessoa que migra de um espaço para outro, mescla usos e aprendizagens e constrói uma outra forma de ler, entremeando todos os modos de ser leitor. As crianças já

nascem nesse contexto de práticas de leitura diversas e entremeadas do qual a imagem audiovisual faz parte.

A hibridação, trazida por Canclini (2003) como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade. As políticas de hibridação serviriam para trabalhar democraticamente com as divergências, como as que percebemos, para que a história não se reduza a guerras entre culturas (Samuel Huntington). Isso nos faz lembrar da cotidiana “guerra dos leitores de livros” contra “os leitores virtuais da internet” entre outras segregações e discriminações que, pela interculturalidade, podem vir a se transformar em diálogos e hibridações mais consolidadas. O autor lembra que, muitas vezes, existem resistências a aceitar algumas formas de hibridação porque geram insegurança nas culturas e conspiram contra a sua auto-estima etnocêntrica. Segundo ele, a fluidez das comunicações facilita a apropriação de elementos de muitas culturas, mas isso não significa que as aceitemos indiscriminadamente. De qualquer modo, podemos pensar que a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbios e misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos.

3.5.1. Histórias “da mochila”: contando histórias de livros que não leram

CLARA: Você conhece esse livro que você trouxe?

JULIANA: Eu não sei...

CLARA: É Pocahontas!! Tá escrito aqui...

(Escola particular)

Algumas crianças tinham uma tal desenvoltura no lidar com as histórias que contavam histórias dos livros que pegavam ali naquele momento, no local em que estava sendo feita a oficina, e as contavam às demais mesmo sem as terem lido anteriormente.

Situação 1:

MARIA CLARA (fala muito baixinho): A minha é de um homem que se apaixonou... e depois eu não sei... não li...

PESQ: Mas porque vocês trouxeram uma história de um livro que vocês nem leram?

TODOS: Eu já li esse livro!!

MARIA CLARA: É que a gente não tinha trazido e a gente *tinha esse na mochila*...

Situação 2:

PESQ: Em vez de contar tudo da história que trouxeram contem porque vocês trouxeram esses livros?

CLARA: Porque *tinha dois na minha mochila*... Eu gostei dessa história...

Situação 3:

IAGO: O bosque selvagem. Era uma vez um bosque... (Iago ia lendo devagar e os colegas se distraíam pela lentidão da leitura de iniciante) e saíram... a procura de... sementes para...

PESQ: Iago, como a história é grande, conta e mostra para nós como é a história. Não precisa ler tudo senão não dá tempo dos outros contarem a deles para todo mundo, OK?

CLARA: *Ele não sabe... Ele não leu...*

PESQ: É a primeira vez que você está lendo essa história? O que você achou dessa história? É legal?

IAGO: É sim!! Ela tem muita página!

Assim Iago ia mostrando as figuras e apontando o que estava acontecendo, lendo de vez em quando uma parte da história... A turma toda ficou interessada, um ou outro falava junto mas a maioria acompanhava a história contada...

PESQ: Isso, muito bem! Legal!

IAGO: Olha, todos os animais, gente!

PABLO: Olha o Bambi!

(Caderno de campo – Escola particular)

Em mesa de debate¹⁴ o escritor Pierre Bayard discute o seu livro que fala sobre “Como falar dos livros que não lemos?” em que mostra que, muitas vezes, pode-se falar de um livro não lido. Umberto Eco, em resenha escrita sobre o livro do referido autor, aponta que Bayard percebe que conhecemos o conteúdo de alguns desses livros porque já lemos outros livros que falavam deles ou se moviam dentro da mesma ordem de idéias. Parece que é o que as crianças fazem ao brincar de contar aos outros livros não lidos por meio do conhecimento das histórias que já leram. Isso porque Bayard aponta que:

Não está tão interessado em que as pessoas leiam os livros alheios, mas antes no fato de que cada leitura (ou não-leitura) tenha de ter um aspecto criativo e que (utilizando palavras simples) em um livro o leitor tenha de colocar, antes de tudo, farinha de seu saco. A ponto de auspiciar uma escola em que – já que falar de livros não lidos é uma maneira para conhecer a si próprios – os estudantes “inventem” os livros que não deverão ler. (Apud ECO, on-line)

O fato de inventarem ou contarem livros não lidos não foi algo ocorrido em todos os grupos, mas apenas num deles, justamente os que tinham muito contato e familiaridade com as histórias. Como Bayard aponta, até para inventar ou falar sem ler é preciso conhecer bem o universo dos livros...

¹⁴ Mesa na Festa Literária de Parati de 2008.

3.5.2. Histórias que estão “só na cabeça”...

Pensando em como inventar livros que não deverão ler, como nos diz Bayard (apud Eco, on-line), várias eram, no contexto de um dos grupos, as histórias que apareceram que as crianças diziam estarem “só na cabeça”, justificativa para contar a história sem terem trazido o livro, revista ou suporte de existência da mesma...

PESQ: Eu quero saber primeiro essas que vocês trouxeram...

CLARA: Eu quero falar *a minha que está só na cabeça*...

GABRIELA: Ah, por favor!! Eu também!! Eu quero contar um pedacinho... Só um pedacinho pequenininho...

PESQ: Bom, vocês duas, a história que vocês trouxeram que está na cabeça, é de onde? É da escola ou é de fora da escola?

CLARA: Não, é da minha casa...

GABRIELA: É da minha casa...

(Escola particular)

As histórias que “estão só na cabeça” são histórias com as quais tiveram contato em casa, foram vistas, lidas ou contadas pelos pais e eles passam adiante o que lhes foi contado. A família configura-se aí como um espaço importante de motivação das crianças no contato e acesso às histórias. Gilka Girardello (on-line) comenta que, muitas vezes, ao contarmos histórias para as crianças elas pedem para contar “uma de livro” ou “uma de cabeça”. A autora comenta que, desde cedo, as crianças percebem que certas histórias funcionam melhor no improviso, quando se pode mergulhar na fantasia. *“E que em outras, ao contrário, o prazer depende da cadência hipnótica da leitura, do ritmo preciso das palavras do autor, nessa experiência forte que é o primeiro encontro com o prazer do texto.” (p.1)*

Um aspecto interessante também é a marca que as que “estão só na cabeça” parecem trazer. São histórias significativas para quem conta, foram contadas na maioria das vezes por pessoas queridas da família, trazem dentro delas outras histórias de como foram ouvidas, lidas, adquiridas e contadas. Complementando, Bajard aponta que:

A riqueza da ‘contação de histórias’ não se limita a seu aspecto cultural. O relato é uma fonte de enriquecimento da língua pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela linguagem corriqueira de todos os dias. Esta última é constituída de interações rápidas, articuladas sobre uma situação que não precisa ser verbalizada, já que é partilhada pelos interlocutores: tempo, espaço, objeto, participantes, etc. O contador, ao contrário, tem a necessidade de construir com a língua a totalidade da situação ficcional, ausente da comunicação. Cabe ao discurso assumir a comunicação que o cotidiano confia à situação de interlocução. (Bajard, 2007, p. 27)

O “estar na cabeça” mostra que a história já tem um sentido especial na vida da criança, trazendo uma dimensão de afetividade que a torna ainda mais significativa para ser passada adiante. Para contar essa história, o livro ou o suporte a partir da qual teve acesso a ela já não é mais necessário, pois o “estar só na cabeça” mostra que a história, como lembram e contam, não é mais a que está lá registrada, mas é outra, como ocorre com Lucia no conto de Galeano:

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. *O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela*¹⁵. (Galeano, 2008, p. 20)

3.5.3. O visual no ler e no contar das crianças

Jenks (1995) discute como na sociedade contemporânea a imagem tornou-se o centro das referências do homem, tudo passa pela imagem e é significado através dela. É o que ele denomina de *ocularcentrismo*, tendo o olho ou a imagem como o centro. Aponta como essa nova forma de representar a realidade pode, de fato, alterar a nossa percepção. Segundo Jenks, a cultura moderna elegeu a visão como o primeiro meio para a comunicação e o mundo moderno tornou-se um fenômeno visual.

No caso das crianças dessa pesquisa percebeu-se que em vários momentos de apresentação das histórias em que queriam mostrar aos colegas uma história ou contar-lhes, esse contar dava-se muito mais pelo “contar e mostrar as imagens do livro” do que pelo “ler a história” do livro tal como estava escrita. No entanto, percebemos que a escuta que fazem dessa apresentação dos livros “pela imagem” remete a uma aprendizagem do ver e do ouvir a que as crianças nem sempre estão acostumadas. Acredito que se inclui nesse aspecto de aprendizagem do ver, a ampliação da percepção das ilustrações e suas riquezas em sua relação com o conteúdo da história contada e “mostrada”.

Trago a seguir uma das situações de contar “mostrando” vivida nas oficinas:

¹⁵ Grifos da autora da tese.



Figura 10 – contar pelo “ver” ou contar histórias “mostrando”

No que se refere a ler livros pelas figuras, Manguel (1997) conta sua própria experiência de leitura de imagens:

[...] folheio uma revista em quadrinhos japonesa no aeroporto de Narita e invento uma narrativa para as personagens que falam numa escrita que nunca aprendi. Tentar ler um livro numa língua que não conheço – grego, russo, sânscrito – evidentemente não me revela nada. Mas, se o livro é ilustrado, mesmo não conseguindo ler as legendas posso em geral atribuir um sentido, embora não o explicado no texto (p.116).

Assim como vemos que as crianças contam histórias pelas imagens, trago também as referências que as crianças fazem ao visual associado às histórias, mais particularmente em relação aos livros e sua visualidade como presentes nas escolhas e conteúdos das histórias, antes mesmo de entrarem em contato direto com elas pela leitura, configurando uma escolha do livro pelo visual.

“Gostei pela capa...”

Durante as oficinas surgiu a discussão desse “gostar pela capa”. Assim, a capa inspira o “gostar” e, em parte, suas escolhas do que deve ser mais legal ler, assim como também traz elementos para falar sobre o livro, como já foi dito antes.

PESQ: Ilana, começa falando para nós sobre a sua coleção de livros...
 ILANA: Como?
 PESQ: Histórias de garota... Mas o que tem de legal nas histórias?
 ILANA: É que para cada garota é uma história diferente... problemas diferentes...
 OUTRO (zoando): Uma, a avó morreu, a outra...vai casar... (risos)
 MATEUS: E você já leu tudo? (trouxe cerca de 10 livros)
 ILANA: É... Uma delas eu li três vezes num dia...
 PESQ: Vou tirar fotos de umas... Qual é a que você mais gosta?
 ILANA: Não sei, porque todas são muito legais...
 JULIA: A que eu menos gosto é...
 PESQ: Você também conhece estas histórias, Julia?
 JULIA: Conheço...
 PESQ: Conta um pouco agora de uma delas para nós...
 ILANA: Não sei... (com vergonha...)
 PESQ: Você me empresta uma delas para eu dar uma olhada?
 FREDERICO: A mais legal deve ser essa!
 ILANA: É essa mesmo!!
 PESQ: Como você sabia?
 FREDERICO: Não... Eu nem sabia, só porque gostei também, pela capa...
 (Escola particular)

Essa escolha deles pelo visual demonstra o quanto seu aspecto de leitores “moventes” articula-se com o de leitores “contemplativos”. Na escolha do que ler, as imagens associadas ao livro fazem diferença e muitas vezes ajudam a decidir que leitura escolher. Essa mistura/interrelação entre esses dois tipos de leitores aparece em vários aspectos do cotidiano das crianças. Da mesma forma que o visual tem uma dimensão forte nas escolhas também aparece em outros contextos...



Figura 11 - Coleção que gostaram “pela capa”

Livros que conheço “só de ver”...

Essa idéia das crianças de conhecer um livro “só de ver” parece trazer implícito o leitor das imagens da cidade, dos seus signos e luzes: leitor movente. O fato de verem tais livros com frequência configura um tipo de conhecimento, como diz Santaella (2005), do leitor apressado de linguagens efêmeras...

PESQ: Vamos lá? Quem mais trouxe... Mateus fala o seu... A sua história fala de que?
 MATEUS: É de dois irmãos que eles estavam de férias de verão e... a mãe deles mandou eles para um acampamento com o nome do espírito da lua e lá eles tem um monte de brincadeira estranha, começa todo mundo a se machucar... Essas coisas...
 PESQ: Qual é o nome do livro? É Ghostbuster...
 FREDERICO: Não, esse é o nome da série... O nome do livro é embaixo...
 JULIA: Acampamento fantasma...
 TODOS: O que!!! Você não sabe ver...
 PESQ: Todo mundo lê esse livro?
 JULIA: Não...
 PESQ: Como vocês sabem que o nome do livro é embaixo?
 BERNARDO: Eu conheço do anúncio da TV, da propaganda...
 PESQ: Mas você nunca leu nenhum desses?
 BERNARDO: Não... Conheço só de ver...
 (Escola particular)

O “conhecer só de ver” parece demonstrar um acesso contínuo a esses livros pois de tanto ver acabam conhecendo... Essa presença da visão tanto na escolha do que é mais legal ler quanto no “reconhecimento” de detalhes de livros que não leram demonstra como podem falar dos livros sem os terem lido. Algumas informações básicas a respeito da série, dos temas, entre outras, podem ser abordadas por eles numa conversa, mesmo que nunca tenham lido essa coleção de livros.

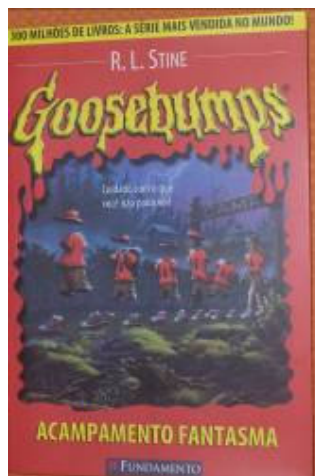


Figura 12 - Livro que “conhecem só de ver”

O conhecimento do livro pela imagem, no entanto, traz outras dimensões não propriamente visuais como o lugar do título, o nome da série, que trazem referências de outra ordem para o leitor. Conhecer “só de ver” configura um tipo de conhecimento que as crianças vão adquirindo no seu cotidiano, pelo contato com as imagens tanto de livros quanto de outros meios que provavelmente também “conhecem só de ver”.

Maria Emilia Sardelich (2006) afirma que o crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os e educadoras/es a discutirem sobre a necessidade de uma alfabetização visual. Mitchell (1995, apud Sardelich), em uma de suas primeiras publicações, já advertira que, apesar da noção “visual” constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, isso não implica que a cultura visual não mantenha relação com as outras linguagens e/ou sentidos. A autora traz Mirzoeff para estudar a vida em imagens na contemporaneidade e buscar a relação dos indivíduos e grupos com os meios visuais de comunicação. Mirzoeff (2003, apud Sardelich) enfatiza que a noção de cultura visual é nova precisamente por centrar-se no visual como um lugar no qual se criam e se discutem significados. Dessa forma, se distancia das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência cotidiana. O autor define a tecnologia visual “como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e ou para aumentar a visão natural, abarcando da pintura a óleo até a televisão e a Internet” (MIRZOEFF, 2003, p. 19).

A capa dos livros que as crianças “conhecem de ver” e o “gostar pela capa”, que os ajuda nas escolhas do que é mais interessante ler, relaciona-se com essa cultura visual da qual tal autora fala. Da mesma forma, essa divisão entre a cultura visual/da imagem e a cultura letrada/escrita é algo que é discutível e que na verdade torna-se uma divisão apenas didática pois hoje é cada vez mais difícil separar imagem e escrita em campos diferentes.

Canclini (2007) discute que, cada vez mais, “*nos misturamos com outras culturas, não só pelas migrações. Na mesma pessoa combinam-se a leitura que se ouve num disco, livros escaneados, publicidade da televisão, iPods, enciclopédias digitais que mudam todo dia, uma variedade de imagens, textos e saberes que formigam na palma da sua mão, com a qual você liga o celular*” (p. 12). A criança que nasce nesse contexto já “migra” e “mistura” escrita e imagem desde seus primeiros contatos com esse mundo.

Nesse caso, ocorre uma espécie de transposição da experiência coletiva (da cultura) para a do indivíduo numa conversão das funções sociais em funções pessoais de acordo com a teoria de Vigotski. Na verdade, a criação e a percepção da criança na atualidade constitui um processo histórico onde cada nova forma percebida se apóia nas precedentes. Por mais

individual que pareça, toda criação, toda mudança, encerra sempre um coeficiente social, pois sempre existe alguma colaboração anônima nesse processo de convívio e criação coletiva na cultura.

4. A NARRATIVA – PROCESSOS DE CRIAÇÃO E FORMAS DE ENTENDIMENTO DA NARRATIVA NA ÓTICA DAS CRIANÇAS

A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado (...) A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história. (Italo Calvino. Seis propostas para o próximo milênio. P. 104)

Calvino comenta nessa citação parte do seu processo de criação de histórias enquanto escritor. Cria a partir das imagens dos personagens e das situações que começam a desenrolar-se em sua mente e vão se transformando em uma história. O autor adquire, enquanto adulto e profissional das letras, uma consciência do seu processo criativo ampliando suas possibilidades de criação de novas histórias. Meu intuito neste capítulo é refletir sobre esse processo criativo dos nossos sujeitos: as crianças. De que forma as crianças elaboram e criam suas narrativas? Como ocorre este processo criativo delas?

Trago aspectos observados durante a criação das crianças como o diálogo com o outro e com a cultura, buscando refletir sobre as falas e situações vividas no decorrer das oficinas, tendo como foco o processo de criação percebido, as dificuldades surgidas ao longo da criação e as formas de entendimento das crianças de como fazer histórias (desenhando, fazendo teatro, etc) em meio aos conflitos e desafios surgidos nesse percurso.

4.1. “Como pode ser mais criativo?”: conflitos do processo de criação

Como nos lembra Pino (2005), atribuir significado é produzir cultura. É pelo significado que as crianças vão criando no convívio com seu grupo, e, é também por ele que vamos percebendo os impasses e o processo de acontecimento de uma idéia, de uma criação dentro de um determinado contexto. Ao longo das oficinas a questão da criação ou cópia apareceu durante as discussões e produções dos grupos. Vigotski (2007) chama de “atividade criadora toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum

objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano” (p. 7). Trago aqui dois momentos vividos na pesquisa na oficina da escola particular:

Na hora de fazer um personagem para a história, João Pedro pergunta: pode ser da minha cabeça? Respondo que pode. Logo depois vejo que olha para o desenho do Senninha numa das caixas de lápis de cor que coloquei no centro da roda em que estavam sentados na sala e me diz: “Vou desenhar o Senninha, pode?” “Mas você não disse que ia inventar?” perguntei “Ah, não sei...”

Como estavam desenhando no chão, a professora perguntou: “Vocês querem um livro para usar de apoio?” A professora voltou trazendo alguns livros para desenhar em cima... Com isso, eles comentaram: “O meu livro é de matemática, e o seu?” “O meu é de português...” “O meu também...” Um pouco mais tarde a professora percebe que um dos meninos, que ia fazer o carro como personagem, está copiando o desenho do livro que servia de apoio para a folha... Vai lá e tira o livro para ele não copiar... (Caderno de campo – Escola particular)

Assim, a professora e eu estávamos entendendo, por vezes, cópia e criação/invenção como coisas separadas. No entanto, bem sabemos que copiar e criar fazem parte de um mesmo processo. Vigotski (2007) aponta que nesse processo de criação trabalhamos com dois tipos básicos de impulsos: um deles poderia se chamar de **reprodutor ou reprodutivo**, o qual está estreitamente vinculado à nossa memória: sua essência reside em que o homem reproduz ou repete normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscita rastros de antigas impressões destas. Nestes casos, a atividade não cria algo novo, limitando-se fundamentalmente a repetir com maior ou menor precisão algo já existente. É o que aparentemente vimos nessa situação de produção inicial com as crianças. Trago outras duas situações abaixo:

MARIA CLARA: O Tia, eu posso fazer uma história mas só que é uma história que você já sabe?

PESQ: Pode, se quiser pode.

Maria Clara conta que vai escrever a história de um filme que viu em casa... “Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho...”

MARIA CLARA comenta com outra criança: Eu tô fazendo uma história que eu peguei na locadora...

(Caderno de campo - Escola particular)

Sugeri a uma das meninas que nos dois encontros anteriores só tinha desenhado se não queria fazer uma história. Diante disso uma delas pegou um livro e me perguntou apontando para o livro: “Posso copiar?” Perguntei de volta: “Porque você quer copiar?” “Porque estou sem idéia...” Depois de um tempo vi que uma delas copiava partes do livro e a outra disse que escreveria uma história que ela conhece. Ela então começou a escrever a história dos três porquinhos...

(Caderno de campo - Escola pública)

No entanto, Vigotski ressalta que, se a atividade da criança limitar-se a apenas conservar experiências anteriores, ela não será capaz de ajustar-se às condições do meio que a rodeia. Desta forma, junto a essa função mantenedora das experiências passadas, o cérebro

possui outra função menos básica pois, além da atividade reprodutora, realiza outra atividade em que combina e cria. Toda atividade humana que não se limite a reproduzir impressões vividas, mas que crie novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função **criadora ou combinadora**. Na verdade percebemos em vários momentos que era dos elementos de cópia de algo conhecido que tiravam suas criações, como é possível perceber nestes trechos:

LUCA: Ele é um super-herói com super-poderes e é o cara de todos os super-heróis!! (apresentando seu personagem para a turma adivinhar)

(...)

PESQ: Você inventou pensando em qual super-herói?

LUCA: Eu posso falar o nome?

PESQ: Pode.

LUCA: O nome dele é Super-tudo!! Eu misturei com o cara que eu esqueci, com o Batman com os... e com o Super-homem também, que eu fiz a capa...

(Escola particular)

PESQ: Mas você pensou nesse personagem porque? O que você pensou para fazer esse personagem?

JULIE: Peguei como é (nome de uma amiga) e como é (nome de outra) e juntei...

PESQ: Ah, ela pegou como as amigas são e colocou tudo num personagem...

(Escola pública)

Tais observações apontam que mesmo os que aparentemente estavam copiando depois transformavam essa “cópia” combinando os elementos iniciais com outros numa espécie de combinação criadora. Assim Vigotski (2007) chama a atenção para o fato de que existe criação em todo lugar em que o ser humano imagine, combine, modifique e crie algo novo. Na vida que nos rodeia, a cada dia existem todas as premissas necessárias para criar tudo o que existe e excede a rotina. Ao entender desse modo a criação, vemos que os processos criadores acontecem com todo o vigor desde a mais tenra infância e, poderemos perceber muito mais claramente, os processos de criação que nos rodeiam. Em algumas discussões das crianças sobressaía a questão da criação em debate...

PABLO: Como se escreve centauro? O Cen...tau...ro... e... um vilão chamado... Não! Chamado... Como pode ser mais criativo?

ZAIRA: Mais criativo? É fazer coisas diferentes, não é ficar inventando nome não!!

PABLO: É porque o boneco não tem nome, a gente inventa... A minha história tem um nome maluco!!

Ele estava... Dinossauro tem nome de gente?

OUTRO: Cara, você tá maluco?

ZAIRA: A minha tem nome lindo!

PABLO: A gente gosta de inventar...

JOÃO: Quero fazer a história ficar muito difícil!! Ele caiu no tufão...

PABLO: ...no furacão e... es...tava com... pé mecânico...

(Escola particular)

Muitas vezes, por ver que a criança “copia” algo, considera-se que sua produção é uma cópia, mas se esta cópia estiver dentro de um contexto diferente do original já constitui, na verdade, uma criação, uma mudança do formato inicial ou do contexto original. Um nome de gente num dinossauro por exemplo...

Como bem nos lembra Vigotski (2007), a imaginação não cria algo do nada. As maiores fantasias (contos, lendas, sonhos, mitos...) não são nada mais do que novas combinações dos mesmos elementos tomados da realidade. A fala da menina de que ser criativo “é fazer coisas diferentes” e do menino que retruca dizendo que “se o boneco não tem nome, a gente inventa...” revela a dualidade entre a concepção de que inventar é fazer algo original, diferente, não existente na realidade - como na última das formas de relação entre fantasia e realidade apontadas por Vigotski - e a idéia de que tais imagens cobram realidade como os demais objetos e exercem influência no universo real que nos rodeia - daí o nome de gente num personagem fictício. Assim, o menino responde que ‘se ele não tem nome, tem que inventar’ nos apontando a realidade que conhece de que todos têm um nome e que, sendo assim, seu personagem também tinha que ter. Vigotski ressalta que nesse processo de combinação de fantasia e realidade a criança não combina em vão, sem sentido, usando as imagens da fantasia de forma arbitrária mas, pelo contrário, as combinações seguem uma lógica interna, o que transparece no diálogo anterior das crianças.

Nesse embate do processo de criação em que estavam em pauta o “como fazer” e “o que fazer” a discussão da necessidade de copiar não era freqüente entre eles, embora transparecesse nas produções que faziam. É o caso da situação a seguir:

Numa das oficinas um deles, Renan, escreveu uma poesia e perguntei porque pensou em fazer poesia. Ele disse que essa era uma poesia que a professora tinha lido em sala e no primeiro dia em que ela leu ele decorou porque gostou muito. Foi por isso que escreveu essa poesia...

Na oficina seguinte, quando Renan começou a ler sua poesia, todos da turma repetiram-na juntos:

TODOS: O sol bate forte, bate na gente e... Ele ia lendo rápido como se fosse um trava-língua...

PESQ: Mas vocês todos conhecem essa poesia?

OUTROS: A gente decorou para a festa da poesia...

(Caderno de campo - Escola pública)

Não se discutiu e nem transpareceu que a história escrita por ele era “copiada” de uma poesia já conhecida da turma. No entanto, outras vezes nos diferentes espaços tal questão é mais claramente expressa e as falas deles demonstram uma preocupação com a cópia do outro:

VICTOR: Êêê... vocês estão copiando a gente!

PABLO: Ê... a gente falou de capítulo e ela falou “vamos fazer com capítulo?”

ZAYRA: E o que tem? Elas nem viram o de vocês...

(Escola particular)

PESQ: E você, Ricardo, como está fazendo?

RICARDO: Eu vi a história já inventada e pensei em *inventar igual* (copiou a história que já existia)

(Escola pública)

“Inventar igual” parece ser uma junção da cópia e da criação numa mesma produção. Isso também é o que transparece nas fotos abaixo, nos momentos de produção dos meninos e meninas:



Figuras 13 e 14 - Momentos de “inventar igual”

Por vezes, devido a isto eu trouxe a questão do “copiar e criar” que já tinha surgido em várias situações faladas ou observadas para debate com eles, para ver o que surgia:

PESQ: Eu vi que alguns que fizeram a historia do bloquinho tiveram dúvidas e me pediram para emprestar o bloquinho para ver como é que é... O Ricardo e Renan começaram a copiar o desenho do que já tem aqui... A Açucena, que não está aqui hoje, começou a copiar o do outro...

RENAN: O da escola...

PESQ: Isso...O da escola... Porque vocês copiaram? O que é mais fácil: copiar ou inventar?

RICARDO: Copiar...

THAINA: Inventar...

(falam alternadamente)

PESQ: Quem acha que copiar é mais fácil levanta o dedo!

Conto 6 deles... É melhor copiar... (a maioria fala do copiar)

Inventar... (outros respondem)

PESQ: Inventar é mais fácil?

RENAN: Não, copiar é mais fácil...

NARLEY: A pessoa pode não fazer muito difícil mas talvez o desenho quando for copiar tá mais difícil para copiar...

PESQ: Tá bom. Então você pode fazer [a historia do] bloquinho funcionando mas com um desenho mais fácil... É isso? Mas o que os que copiaram pensaram? Qual foi a idéia? Deviam estar com uma idéia na cabeça...

RENAN: Eu não sabia que desenho ia fazer, aí eu vi o livrinho e tentei fazer igual...

OUTRO: Mas ele já fez uma vez...

RENAN: Eu já fiz um em casa e agora estou fazendo aqui... Só que o de casa copiei do meu gibi...

(Escola pública)

Percebe-se que Renan expressa-se inicialmente pela cópia, utilizando sempre um modelo para fazer algo novo. Vigotski nos ajuda a pensar no início desse processo criador no qual, segundo ele, a percepção externa e interna serve de base à experiência criadora. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação é o que vê e ouve, acumulando aspectos que logo usará para construir sua fantasia. Mais tarde, para elaborar esses materiais, fará associações e dissociações das impressões percebidas. Vigotski ressalta que a criança para criar precisa estar em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelo homem, porque é com base nessa experiência que se erige a fantasia.

Talvez algumas crianças ainda estejam gestando seu processo criador, alimentando-se das novas experiências para, mais adiante, criarem histórias com as possibilidades de combinações surgidas. Renan está experimentando, colhendo impressões e percepções que ampliarão sua capacidade de criar, não mais necessitando tanto do apoio de modelos anteriores. Como nos diz Vigotski, sua criação partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele, no universo social do qual faz parte. Como ele afirma: “toda atividade imaginativa tem sempre uma história atrás de si. O

que chamamos de criação não deixa de ser um parto que é consequência de uma longa gestação.” (p. 31) Isso nos mostra como o processo de criação é doloroso, complexo e lento.

GUILHERME: Eu quero desenhar o outro...
 WELLINGTON: Olha, ele está desenhando...
 GUILHERME: Mas eu não sei esta história...
 WELLINGTON: Posso desenhar?
 RENAN: O Tia não sei como é que é o bonequinho da história...
 GUILHERME: Mas eu não sei inventar história...
 (Escola pública)

PESQ: Me conta como está a história de vocês aí?
 CLARA: A gente tá copiando...
 PESQ: Copiando? Porque vocês estão copiando do livro?
 CLARA: Ah, não sei... porque a gente quer...
 PESQ: Vocês podem se inspirar no livro e fazer uma outra coisa...
 CLARA: Mas a gente tá sem idéias...
 (Escola particular)

Na verdade, tudo o que sofre esse pobre espírito dolorido não se diferencia em nada das torturas que experimenta o poeta e pensador quando afirma “me faltam palavras...”, dificuldade que todos nós experimentamos num processo criativo.

4.2. Os impasses e os avanços da criação - a construção com o outro

Nesse processo de criação vimos que se hibridam o copiar e o criar. Também aparecem os impasses de como fazer, o que fazer, e a relação com o outro é mediadora e constituidora do processo. O outro pode ser aquele que ajuda a ir em frente, levando adiante um processo de criação conjunta como também o outro pode ser aquele que impede que a criação aconteça, colocando impedimentos para a sua realização.

Um aspecto percebido nas oficinas, de forma geral, foi a dificuldade inicial do processo, do como iniciar ou fazer uma história. Lemos e ouvimos histórias, trocamos idéias, pensamos muito, mas isso tudo nunca parecia ser suficiente. E, assim, a conversa corria solta muitas vezes por sugestão deles, como transparece na situação abaixo:

PESQ: Como a gente pode pensar para fazer a história?
 OUTRO: Debatendo...
 PESQ: Debatendo como?
 OUTRO: Falando... Sobre a história... Conversando com o colega...
 PESQ: Vocês querem fazer o quê? Se juntar com o colega para trocar idéias?
 ALGUNS GRITAM: Eu quero!! Eu quero!!
 (Escola pública)

Dessa maneira, no desenvolvimento cultural da criança as coisas que a rodeiam e suas próprias ações adquirem significação para ela através do significado que tiveram para o Outro. Ninguém é totalmente auto-suficiente a ponto de poder prescindir do Outro. É dessa forma que a criança vai se apropriando dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, podendo construir algo com eles. Vejamos como esse diálogo ajuda a construir uma história:

MARIA CLARA: A minha história é a Cidade do Doce...
 PESQ: A Cidade do Doce, legal!! E o que acontecia nessa cidade?
 MARIA CLARA: Tudo era de doce... Todo mundo comia doce...
 CLARA: Está parecendo João e Maria...
 PESQ: Então ela está se inspirando numa história para inventar outra... Mas nessa cidade tinha alguma coisa... E imagine o que acontecia nessa cidade quando chovia?
 MARIA CLARA: As coisas derretiam...
 PESQ: ...e quando fazia calor?
 MARIA CLARA: Não sei... Podia ser como no congelador...
 PESQ: Numa cidade qualquer... (falo lendo o início da história da Maria Clara...)
 CLARA: Igual às outras... Olha, Maria Clara, como eu estou fazendo... (mostrando a sua história)
 GABRIELA: Vai ser uma floresta enorme...
 MARIA CLARA: Olha o meu... É a cidade do doce... Tudo era de doce... (mostrando para o colega...)
 PABLO: Hum...
 MARIA CLARA: O rio era de laranja...
 PABLO: Não, suco de maracujá...
 ZAYRA: E tinha pirulitos...
 JOÃO: Os rios de açúcar... Que tal um rio de açúcar?
 CLARA: A neve era açúcar...
 PABLO: Fumaça de açúcar...
 (Escola particular)

Victor me mostra a história que está fazendo do Tiranossauro e diz que está fazendo apenas o primeiro capítulo, porque a história dele vai ter muitos capítulos... Pede para que eu coloque uma capa com o papel azul no livro dele...
 JOÃO: Ih, boca de Tiranossauro não é de lado... (fala olhando o que Victor estava fazendo)
 VICTOR: Ele está se transformando...
 Conversas paralelas sobre os desenhos...
 JOÃO: É do Victor... Vai ficar mais irado de todos...
 VICTOR: Ele come qualquer raio... Ele vai entrar numa caverna... vai invadir a caverna... Tá chovendo e vou fazer a caverna...
 JOÃO: E o lobo...
 VICTOR: Que lobo? É um Triceraptor!! Não é lobo!!
 (Escola particular)

Nas duas situações o diálogo com o outro amplia as possibilidades narrativas, mas em outras situações em algumas conversas registradas transparecem as dúvidas e as dificuldades da criação inicial. Nessa conversa entre Davi e Narley percebe-se os impasses dessa construção:

NARLEY: A gente tem que chamar a professora...
 “Tá difícil, hein?” comentam entre si. “É verdade!”
 DAVI: Ei, a gente desenha uma história em quadrinho... Sabe desenhar, não sabe?
 NARLEY: Sei
 DAVI: Então, a gente vai desenhando a história em quadrinho...
 NARLEY: Acho que história em quadrinho vai ficar muito esquisito... Acho que é melhor cada um dar uma opinião certa, quando eu digo assim, a gente tem que desenhar tipo o desenho grande que a gente desenhamos porque assim... vai ter um início...
 DAVI: Pô, vamos fazer quadrinho fica bem melhor...
 NARLEY: Pode ser em quadrinho mas... a última vez que eu fiz desenho em quadrinho ficou muito ruim...
 DAVI: Pô, demoro! Mas vc acha difícil desenhar?
 Chego perto deles e pergunto: Como vocês vão fazer uma história com esses personagens?
 “A gente vai desenhar ou vai escrever?” perguntam eles.
 PESQ: Pensem como vocês acham melhor...
 NARLEY: Estamos fazendo o quadrinho para começar nosso desenho em quadrinho...
 (Escola pública)

Expressam-se aí as “torturas da criação” de que nos fala Vigotski. Citando Ribaud (apud Vigotski, 2007), os homens sempre desejam alguma coisa e sempre inventam para um fim determinado. A imaginação criadora trata de apoiar-se em atos que não existam tão somente para seu autor como também para todos os demais. Sendo assim, o conversar e o criar junto ganha um sentido no processo criador. Da mesma forma, a idéia inicial que havia surgido com o outro perde sentido na ausência do colega na oficina seguinte...

NARLEY: Não vou mais fazer em quadrinhos...
 PESQ: Porque?
 NARLEY: Porque isso foi idéia do Davi e ele não veio hoje...
 (Escola pública)

Uma outra situação surgida entre as crianças também aponta para esse processo de construção com o outro. No momento da criação os dois meninos que se juntaram conversam:

IAGO: A nossa [historia] tem duas partes... Entendeu, como? Ô Pablo, entendeu? (os dois combinam de fazer a história juntos)
 PABLO: A minha é sem fim... Não é maneiro?
 PESQ: Quero ver a história de vocês dois!! (falando com Pablo e Iago que até o momento não haviam terminado nenhuma história nas oficinas)
 IAGO: Ô Pablo, o que você fez na história?

Os dois se alternavam a cada vez um ia escrevendo...

PABLO: Ó... ele... era... normal...

IAGO: Eu vou fazer assim... Vou botar o nome deles dois e depois vou fazer aqui pequeno...

PABLO: De dia...

IAGO: É separado, tá?

PABLO: É com hífen, Iago!

IAGO: De dia... o quê?

PABLO: De dia ele...

IAGO: Era uma vez um homem que de dia ele... E de noite... ele... virava...
E... errei!

PABLO: Ah, cara! E de noite virava outra coisa...

IAGO: É minha história! (foi ele que começou a história e o Pablo entrou depois...)
Com o impasse, os dois se dividiram: um desenhava enquanto o outro escrevia...

IAGO: Essa gosma ela é... dura... e se aperta muito, ela mata... Olha aqui, ó! Argh!! Ela parte ao meio...

PABLO: ...parte aqui na cintura...

IAGO: ...a parte da cabeça fica para baixo...

PABLO: A gosma não arranca...

IAGO: Mas a minha também é muito forte... Ela pode fazer...

PABLO: A minha também é muito forte!!

PESQ: Deixa eu ver aqui... (começo lendo a história com eles) Era uma vez um homem que de dia era normal e de noite ele era uma...

OS DOIS: ... gosma do mal...

PESQ: Muito legal! E como é que continua?

IAGO: Ele pode atacar, pode olhar para lá, para lá e para cima... também... (fala mostrando o desenho feito, fazendo “caras e bocas”)
(Escola particular)

No entanto, na oficina seguinte os dois não se entenderam mais e Iago dizia que Pablo não podia fazer algumas coisas “na sua história”. Separaram-se e cada um resolveu fazer uma história separadamente. A dificuldade para trabalhar com o outro foi um desafio constante em vários grupos. O outro ou era o líder e sem ele não tinha história, ou a história se transformava em outra diferente da idéia inicial, ou o outro era o que tinha idéias divergentes e acabavam se separando por discordarem em suas idéias. Vigotski (idem) ressalta que a idéia da relação “eu-Outro” é o fundamento da constituição cultural do ser humano. O significado das próprias ações passa pela significação que o Outro lhe atribui. Ao sonhar e pensar a história existe um contexto em que só os participantes deste podem sonhar ou pensar desta ou daquela maneira, em função da posição que ocupam em suas relações sociais.

As relações sociais constituidoras do ser são mediadas pela palavra através da qual o Outro se torna parte da pessoa. Nem sempre o desafio de fazer com o Outro era impedimento para o não surgimento de algo coletivo. Assim, algumas duplas conseguiam fazer a história juntas de forma produtiva, como é o caso desta:

PESQ: Como você vai começar?

MARINA: Eu ainda não sei...

THAINÁ: Eu vou fazer a história toda e você desenha... O Pinóquio tinha um bichinho de estimação...

MARINA: Sempre começa com “Era uma vez”?

THAINÁ: O Pinóquio foi passear quando... foram passear perto da floresta... e ele...

MARINA: Que floresta? Foram passear na floresta negra?

THAINÁ: È...
 MARINA: Então foram passear na floresta negra...
 THAINÁ: E quando estavam na floresta... ele estava com calor... Ela continua...
 Encontraram e foi deitar-se na sombra... embaixo da árvore caiu... Vai!! (fala para a sua dupla escrever...)
 MARINA: Preciso de uma borracha! Ele foi deitar em uma sombra?
 THAINÁ: É...
 MARINA: ...quando... e ele acabou caindo no sono... (uma fala e outra escreve falando pausadamente o que a outra diz)
 THAINÁ: Caindo no sono... (repete escrevendo)
 MARINA: Quando acordou...
 THAINÁ: A... cor...doou... (repete escrevendo)
 MARINA: Ele não estava lá...
 THAINÁ: E foi à procura dele... Me empresta a borracha!!
 MARINA: E aí? É “procura dele”...
 THAINÁ: Ele correu mais e encontrou...
 As duas param e lêem baixinho o que já escreveram... Agora é você! (Me chamam para mostrar... Leio em voz baixa junto com elas e digo que estão indo muito bem, para continuarem a história...)
 THAINÁ: O monstro... (falando e escrevendo...) o Mons... tro...
 MARINA: A gente tá terminando a história...
 (Escola pública)

Uma das relações entre imaginação e realidade, segundo Vigotski, é o vínculo emocional. Todo sentimento e emoção tende a manifestar-se de determinada forma nas criações. Quando essas emoções que fazem parte do processo criativo são concordantes, a dupla consegue fazer junto, o que não acontece quando as emoções a respeito da história são discordantes, o que impede a continuidade da parceria com o outro nesse processo e começam as brigas...

Os significados que surgem na relação com o Outro são formações dinâmicas e evoluem ao longo da história dos povos e também ao longo do desenvolvimento da criança; o que mostra que as línguas e seus usos não são estáticos mas produções históricas. A fala não é uma produção do indivíduo mas um evento que é resultado de uma interação social. É esse caráter de interação que faz da fala lugar de produção de sentidos, veiculando significados socialmente instituídos ao longo da história, que permitem a emergência de múltiplos sentidos em função da realidade pessoal dos interlocutores e das condições concretas em que ocorre tal interlocução.

Dessa maneira percebemos que, quando escolhem a escrita, esta faz mais sentido quando se vai “escrever com o outro” e “escrever para o outro”, como transparece nestes diálogos:

Falas deles no meio da produção: “Ele estava e de repente ele...” “Era uma vez um...” “Então ele foi encontrar com uma...”
 Durante a invenção da história mostram o que estão fazendo uns para os outros:
 “Olha o meu!!” “Ficou maneiro! Maneirinho!” respondia outro.
 CLARA: Vocês vão adorar a minha história!
 JOÃO: A sua história é de terror?
 GABRIELA: Não, é de amor...

CLARA: Conta a sua história para mim que eu vou contar a minha para vocês, tá? Vocês vão amar a minha história!!
(Escola particular)

HELENA: Mas eu gosto de fazer [história] com os amigos...

PESQ: É bom fazer em grupo, histórias?

HELENA: Tipo a história que a gente fez.

LUIZA: Porque aí todo mundo dá idéia.

HELENA: Cada um fala a sua opinião, junta as opiniões de todo mundo numa história.

PESQ: Isso.

LUIZA: E a história fica muito mais legal.

HELENA: Fica muito mais divertida.

(SESC)



Figuras 15 e 16 - Escrevendo “com o outro” na oficina da escola particular e pública

4.3. Elementos de uma história – entendimentos expressos nos momentos de produção

No início das oficinas percebeu-se que tinham concepções variadas a respeito das histórias e de como elas eram feitas. Percebemos que tinham determinadas concepções de como podiam inventar histórias bem como de aspectos que fazem parte delas, mesmo parecendo escolher tais aspectos sem muito prazer ou sabendo fazer pouco uso destes. Diante desse contexto uma questão que apareceu na fala de alguns refere-se à “moralidade” das histórias e outra refere-se à linearidade ou não das histórias.

4.3.1. Histórias com moral

A questão da “lição de moral” surgiu na discussão das histórias em processo de produção ou mesmo na apresentação de alguns livros. Percebe-se que algumas histórias que circulam em nossa cultura trazem uma moral ou que são histórias de auto-ajuda que mostram caminhos para a pessoa tomar decisões em sua vida. Também sabe-se que a escola e outros espaços educativos têm, muitas vezes, o costume de associar “histórias para crianças” com “histórias que ensinam algo”, tendo a moral essa dimensão “educativa”.

PESQ: Você acha que toda boa história tem uma moral?

FREDERICO: eu acho que depende do autor... e do assunto da história.

PESQ: E você como autor? Acha isso importante? Ou só quando é para os menores lerem?

FREDERICO: não, porque cada autor coloca sua intenção na história mas as pessoas que lêem podem interpretar do modo que elas quiserem... Eu coloquei moral da história naquela história que fiz porque eu acho um tema importante.

(Escola particular)

Pudemos perceber em alguns dos campos da pesquisa – principalmente em relação às crianças maiores – uma certa idéia de narrativa associada à moral. Trago para reflexão três situações surgidas com as crianças:

PESQ: o que aconteceu quando ela contou a história? (fazendo uma reflexão em que a Júlia recontava uma das histórias feitas por um outro grupo)

BERNARDO: A Júlia inventou uma moral da história! Colocou uma moral na história deles...
(Escola particular)

PESQ: Então, me explica como é a história que vocês fizeram?

FREDERICO: Primeiro porque começa estudando aí do nada vai brigar e chega o menino maluquinho e fala para eles pararem de brigar e aí vai todo mundo vai para a escola... Olha isso! Tem cabimento?

PESQ: E porque vai todo mundo para a escola?

FREDERICO: Porque é uma lição de moral!

OUTRO: É!! Isso aí!!

PESQ: Na outra a Júlia também, quando recontou, colocou uma lição de moral no final... Tem que ter lição de moral em toda história?

ALGUNS: Não!!

BERNARDO: O Senhor dos Anéis não tem lição de moral!

MATEUS: O Senhor dos Anéis acho que tem sim!

BERNARDO: Em qual?

MATEUS: É o Frodo... (personagem do senhor dos Anéis)

(Escola particular)

PESQ.: E você, Luiza?

LUIZA: Eu gosto de inventar história. Eu inventava muita quando era pequena. Eu ficava inventando histórias que ensinavam alguma coisa. Uma vez inventei história que ensinava a escovar os dentes, não pode deixar de escovar os dentes direito. Aí eu ensinava, eu escrevia histórias assim.

(SESC)

O que estariam nos dizendo as crianças quando falam da lição de moral nas histórias? Será que entendem essa “lição” como sendo o sentido da história, o conselho que a história traz? Essa “lição de moral” algumas vezes está explícita e em outras não aparece claramente expressa, pois em alguns momentos ficam na dúvida se tem ou não “lição” nessa história? Que formação é essa que faz com que associem história com moral? E porque seria trazida pelas crianças mais velhas que já têm maior experiência com a leitura e o livro? Estariam essas crianças reproduzindo o discurso escolar ou o que delas esperam os adultos e professores? Será que esta associação história/moral é da mesma ordem da associação de história/livro? Ou essa concepção da escola e dos adultos já passou a ser concepção deles de tanto vivenciá-la?

Talvez essas pequenas histórias de Galeano possam nos ajudar a pensar nos universos da história contada “para” as crianças pelos adultos e contada “pelas” crianças em sua imaginação criadora.

A arte para as crianças

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda:

- Conta uma história para ela, Ornélio – pediu – Conta, você que é escritor...

E Ornélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto:

- Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho e a mamãezinha dizia: “você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha”. Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...

Então a menina interrompeu:
- Que passarinho de \$@*& - opinou.

A arte das crianças

Mário Montenegro canta os contos que seus filhos lhe contam. Ele senta no chão, com seu violão, rodeado por um círculo de filhos e essas crianças ou coelhos contam para ele a história dos setenta e oito coelhos que subiram um em cima do outro para poder beijar a girafa, ou contam a história do coelho azul que estava sozinho no meio do céu; uma estrela levou o coelho azul para passear pelo céu, e visitaram a lua, que é um grande país branco e redondo e todo cheio de buracos, e andaram girando pelo espaço, e saltaram sobre as nuvens de algodão, e depois a estrela se cansou e voltou para o país das estrelas, e o coelho voltou para o país dos coelhos, e lá comeu milho e cagou e foi dormir e sonhou que era um coelho azul que estava sozinho no meio do céu.
(Galeano, 2008, p. 40 e 41)

Talvez para algumas crianças mais velhas, com o tempo, já não haja mais a diferenciação entre essas duas formas de entender as histórias predominando apenas uma delas, resultado da educação. Algo que os faz afastar-se da leitura. Situação já há muito vivenciada e discutida pelos estudiosos da literatura infantil que criticam a “didatização da literatura”, aspecto este que, por mais que lutemos para mudar, muitas vezes ainda continua presente em muitos contextos de convívio com as histórias, quando se pensa em produções culturais “para” as crianças.

Como lembra Santiago ao falar da narrativa, segundo Benjamin, o principal eixo em torno do qual gira o "embelezamento" (e não a decadência) da narrativa clássica hoje é a perda gradual e constante da sua "dimensão utilitária". O narrador clássico tem "senso prático", pretende ensinar algo. Para Benjamin, quando o camponês sedentário ou o marinheiro comerciante narram, respectivamente, tradições da comunidade ou viagens ao estrangeiro, eles estão sendo úteis ao ouvinte e essa utilidade da narrativa pode consistir seja num ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou numa norma de vida, ou seja, de qualquer maneira, “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p. 200).

No entanto, os conselhos de que fala Benjamin a respeito da riqueza narrativa parecem não assemelhar-se às lições de moral trazidas pelas crianças, pois de acordo com Gagnebin (2007):

O conselho só pode ser, portanto, dado se uma história conseguir ser dita, colocada em palavras, e isso não de maneira definitiva ou exaustiva, mas, pelo contrário, com as hesitações, as tentativas, até as angústias de uma história “que se desenvolve agora” e que admite, portanto, vários desenvolvimentos possíveis, várias sequências diferentes, várias conclusões desconhecidas que ele pode ajudar não só a conhecer, mas mesmo a inventar, na retomada e na transformação por muitos de uma narrativa à primeira vista encerrada na sua solidão. (p. 63)

4.3.2. Histórias “com idéias formadas” e histórias “sem pé nem cabeça” – refletindo sobre a linearidade e as “misturas” – os conflitos da hibridação

Uma história é uma coisa que tem que ter um começo, um meio e um fim e tem que ter um título. E tem que saber usar a imaginação.
(Renan – escola pública)

A fala de Renan traz à tona a questão da linearidade das histórias. Tal idéia das crianças apareceu em alguns contextos, em que afirmam que a história tem que seguir a seqüência “início, meio e fim”, sempre articulada com o debate da não-linearidade.

Trago as opiniões surgidas num debate em que propus que dissessem o que entendiam a respeito das histórias feitas pelos integrantes da oficina e compartilhadas no grupo. Tal proposta gerou um debate a respeito dessa linearidade.

MATEUS: Eu acho assim que [nessa história] dá para entender *alguma coisa do início, do meio e do final...*
 BERNARDO: Alguma coisa...
 PESQ: Será que toda história tem que ter início, meio e fim?
 OUTRO: Depende...
 BERNARDO: Não...
 FREDERICO: Depende se for a Júlia que estiver narrando nunca vai ter...
 PESQ: Mas toda história tem que ter início meio e fim?
 ILANA: Não...
 FREDERICO: *Só não pode ter um começo sem pé nem cabeça...*
 PESQ: Será? Mas não tem história que começa sem pé nem cabeça?
 JOÃO: Eu já vi... uma que começa pelo final... Mas a história não é contada...
 PESQ: Ah, então... Mas começa pelo fim e depois?
 BERNARDO: Por exemplo, eu já vi história que começa direitinho e tal, aí chega no meio pula um pedaço, e depois é que vai para o fim... e depois no final ele diz o meio...e explica o que aconteceu no meio... Igual no filme...
 (Escola particular)

Houve um tempo, nos lembra Martín-Barbero (2002) em que o caminho da emancipação passava quase que exclusivamente pela escrita e sua linearidade. Mas como entender a alfabetização hoje, quando muitas das informações que dão acesso ao saber passam pelas diversas redes e tramas da imagem e das sonoridades eletrônicas? Isso permite que vejam de “outra forma” e tenham outros parâmetros para pensar sobre as histórias:

PESQ: Outra coisa, na semana passada teve gente que disse que podia começar a história pelo final... Como é esse negócio de começar pelo final?
 MATEUS: É igual desenho japonês...
 BERNARDO: O final pode dar sentido ao início...
 JULIA: A gente faz uma cena e corta ela pela metade... Igual em Paraíso Tropical... colocou a cena da Tais. No final, no último capítulo, viu que o Olavo foi lá e matou... Aí o final dá sentido ao início...
 PESQ: Ahhh... Além desse...
 JULIA: Também foi assim no filme Tropa de Elite. Parou a cena - ele atirou - e a gente não viu quem atirou e no final mostraram...
 (Escola particular)

Dessa forma, eles têm também outros modos de se inspirar para fazerem as histórias, como mostra a situação abaixo:

PESQ: O que cada um de vocês pensou para fazer as histórias que fizeram?
 GUILHERME: Pensei num jogo que eu tenho...
 PESQ: Pensou num jogo. É um jogo de quê?
 OUTRO: É o SCS. É de tiro...
 PESQ: Como é o jogo? É de vídeo-game?
 GUILHERME: Não, de computador...
 ISRAEL: É de luta...
 (Escola pública)

Estamos diante de mudanças desorientadoras, segundo Canclini, pois desclassificam as classificações anteriores, as hierarquias instauradas, criando hibridações num contexto fora das totalidades conhecidas por nós, que não migramos “entre” histórias e seus suportes com a facilidade com que o fazem as crianças. No entanto, essa migração entre suportes traz ganhos e perdas no momento da criação:

PESQ: E de onde é que você tirou essa idéia de inventar tantas histórias?
 MATEUS: Não sei... eu só sei que eu jogava muitos jogos quando era menor, jogava jogos medievais... e também via filme na TV, via Senhor dos Anéis, lia livro... *ai parece que misturou tudo...*
 PESQ: Na cabeça?
 MATEUS: É... misturou na cabeça...
 PESQ: Era vídeo-game que você jogava?
 MATEUS: *Vídeo-game, assistia TV, via filme, lia livro...*
 (Escola particular)

BERNARDO: *Acho bom fazer e misturar tudo, sempre muito... É sempre uma boa tentativa mas às vezes não dá certo. Depende muito do tipo de história: filme, programa de TV. Você não mistura um drama com uma comédia usando todo o "material" que você pode. Eu não consigo fazer uma história assim. Uma história tem que ter lógica na minha opinião...* Só passo para o computador as histórias com idéias formadas.
 (Escola particular)

Canclini (2003) pergunta se *o acesso à maior variedade de bens democratiza a capacidade de combiná-los* e de desenvolver uma multiculturalidade criativa. Pelo que percebemos na pesquisa, as crianças que tinham acesso a essa variedade maior, ampliando a possibilidade de combinações, traziam em sua fala maior capacidade inventiva pelo repertório diversificado que traziam em sua bagagem.

Mateus aponta a dimensão criativa das misturas que resultam nas histórias que escreve. No entanto, nem sempre esse acesso resulta em misturas significativas na dimensão da produção visível. Como aponta Bernardo, ao mesmo tempo em que essa “mistura” amplia as possibilidades das histórias, certas “misturas” não dão certo e acaba não saindo história nenhuma. Para muitos, essa possibilidade continua a ser “possibilidade”, sentindo estes uma falta de orientação sobre as formas de combinação/uso dessas possibilidades “numa mistura” que resulte em algo visível como numa história. É o que parece nos dizer Júlia em sua fala:

PESQ: Porque você acha difícil usar as suas idéias numa história? Idéias você tem muitas!
 JÚLIA: Porque eu *não sei como organizar*, vou ser muito sincera ... E às vezes falta paciência...
 (Escola particular)

Além de viver as dificuldades das combinações, a fala de Júlia pode apontar também para o que nos diz Arlindo Machado (2001) que aponta que a TV criou um espectador que zapa e zipa em todos os níveis e que mantém com as imagens e os sons uma relação de impaciência e evasão. Como dizia Fellini, o cinema e a TV deverão aprender a contar um outro tipo de história que leve em conta essa impaciência do espectador... Assim, já não se contam mais histórias completas. Uma nova narrativa começa a tomar forma, a partir dos cacos de gêneros, das sobras de outras narrativas, sem conseguir se completar nunca. Essa nova narrativa é, segundo Machado, parte do efeito zapping. Nela a história está sempre a ponto de constituir-se mas nunca chega a tornar-se apreensível, não se tornando jamais articulada numa sequência de acontecimentos coerentes. A sequência se desfaz.

Da mesma forma, como nos diz Canclini, os processos de hibridação são processos de reconversão de patrimônios/conhecimentos/recursos anteriores para reinserí-los em novos contextos... O autor adverte que há casos em que as misturas podem ser produtivas, mas por vezes também geram conflitos, em decorrência dos quais sua existência nas práticas reunidas permanece incompatível ou inconciliável. Percebi na pesquisa que essas crianças parecem viver um conflito entre o convívio com histórias em diferentes suportes, vivendo essa

potencial mistura dos formatos e a idéia que têm de que a história tem que ter “início, meio e fim”, “não pode ser sem pé nem cabeça”¹⁶, “tem que ter idéias formadas, lógicas”. Estas são, na verdade, idéias antagônicas/contraditórias vividas nesse processo de hibridação, permitindo que façam as misturas em relatos orais mas, algumas vezes, os impedem de “misturar” na escrita ou em outros suportes com os quais mais identificam a existência de histórias.

“Entrar e sair da hibridez”, expressão usada por Cornejo Polar (Apud Canclini, 2003), reforça essa questão das dificuldades de se manter nela em algum momento. Tal expressão aponta que a hibridação pode ocorrer nesse movimento de trânsito e provisionalidade, nesse circular “entre” as histórias.

4.4. Modos de inventar histórias – formas de entendimento das crianças sobre as possíveis formas de expressão

Pino (2005) lembra que o homem sempre leu os sinais deixados pelos animais para registrar e interpretar. Com o tempo, foi criando novos sistemas de sinais que lhe permitiram deixar suas marcas em monumentos, utensílios e outros objetos e lugares. Esses traços e pistas não são fatos isolados, mas são elementos articuláveis capazes de compor um texto que pode ser lido e interpretado contando uma história. Tecendo textos com os fios fornecidos pelos sinais deixados por outros, o homem passa do plano da sensibilidade da ordem da natureza para a atividade simbólica da ordem da cultura.

Nas conversas sobre histórias que conheciam e situando onde tinham contato com algumas delas, foi possível perceber o que as crianças entendiam por “inventar histórias”... O “inventar histórias” nem sempre estava associado à concepção anterior do suporte ou local em que estas estão presentes.

Apondo que, no entendimento das crianças, fazem histórias quando desenham, quando fazem teatro, quando escrevem e/ou copiam histórias, quando escrevem sobre algum tema para a escola, embora este último tenha aparecido menos. Vigotski (2007), para falar dos modos de expressão da imaginação na infância, destaca algumas dessas expressões trazidas pelas crianças dedicando-se especialmente à observação do desenho, do teatro e da criação literária.

¹⁶ Aqui a idéia do que é ‘ser sem pé nem cabeça’ está ligada na fala deles à mudança de ordem dessa organização como, por exemplo, começar a história pelo fim ou pelo meio...

Apresento nas análises a seguir de que maneira percebi a presença do desenho, do teatro e, por último, da escrita nos processos de criar e contar histórias escolhidos pelas crianças da pesquisa. Nesse momento, um aspecto de discussão muito presente refere-se à presença ou não da escrita e da necessidade do desenho na construção da história.

Luiza: Se eu tiver vendo um desenho, eu posso ir escrevendo como eu estou vendo?
 PESQ: Pode...
 (SESC)

JULIA: Será que a história não vai ter escrita?
 ILANA: Existe história que não tem escrita?
 MATEUS: Existe!!
 (Escola particular)

A busca da não-escrita, da história sem o registro escrito, apareceu frequentemente. O desenho sugerido como experimentação inicial, para depois surgirem combinações dando origem a novas histórias e idéias manteve-se, para alguns, como a expressão escolhida até o final das oficinas, sendo a escrita (que na fala delas associava-se ao livro), totalmente relegada por boa parte das crianças. Algumas diziam querer desenhar, pois quase não desenhavam na escola...

4.4.1. O desenho como forma de contar histórias – a escrita relegada.

RENAN: Porque é ruim escrever? Vou te dar um exemplo. A gente acaba... tá cansado de fazer o dever e tá com o dedo dolorido e a gente cansa. A tia hoje passou três folhas, tomou e chega em casa, de novo tem que ler e fazer o dever de casa...
 (Escola pública)

Vigotski (2007) aponta que é notório que na mais tenra idade o desenho é o modo de expressão mais típico. Nesses anos, as crianças gostam de desenhar com simples estímulos, sem que os adultos precisem incitá-los a fazê-lo. O autor ressalta que nos primeiros anos o desenho é a ocupação predileta das crianças, mas ao começar a idade escolar diminui seu costume de desenhar e, em alguns casos, desaparece por completo por não ser estimulado. Além disso, essa perda de costume de desenhar pode estar associada à fala das crianças, como aponta Renan acerca da escrita: o espaço deles acaba sendo tão dominado pela escrita que o

desenhar acaba sendo menos usado, considerado menos importante. No entanto, a escrita traz, muitas vezes, esse vínculo negativo que os faz desejarem afastar-se dela quando possível para voltarem ao desenho “perdido”. Evidentemente é, muitas vezes, o desenho que permite à criança expressar mais facilmente suas inquietudes, mesmo que, a partir do 1º ano do ensino fundamental, depois da alfabetização oficial, ela passe a poder (e ter que) usar também outros recursos além do desenho. No entanto, como apontam alguns, o desenho ainda permanece, pelo menos, como fonte de inspiração.

PESQ: Dessas coisas todas de que falamos (TV, Filmes, desenhos, livros, etc), o que você acha que dá mais idéia na hora em que você vai inventar uma história?

GUILHERME: Praticamente todas.

PESQ: Mas tem alguma coisa que dá mais idéias? Você fala “Ah, eu gosto mais de tal coisa porque tal coisa me dá mais idéias do que outra.”

GUILHERME: O desenho.

PESQ: O desenho? Você acha que todos [os desenhos] te dão idéia?

GUILHERME: Sim... porque desenho é que você pode ver, porque em vez de tu botar o que eles [os personagens] falam, pode colocar outras coisas.

(Escola pública)

Conversando durante a oficina:

CLARA: A minha é da Polegarzinha... Olha que gracinha... Vou começar a desenhar... Vou desenhar ela com um boneco...

JULIANA: Vou desenhar uma coisa bonitinha...

OUTRA: Olha o meu que bonitinho!

PABLO: Eu já comecei a desenhar... um desenho que eu vou desenhar hoje...É a [história] do Pequeno polegar...

(Escola particular)

Iniciamos as oficinas em todos os espaços propondo às crianças que, a partir da discussão sobre o que entendiam ser uma história, começassem a pensar a sua história a partir do desenho de um personagem conhecido. É da apresentação dos personagens para o grupo que surgiram as histórias que esses personagens viveriam. O desenho, no entanto, apareceu ao longo das oficinas como uma forma de expressão e de contar histórias das mais presentes escolhida pelas crianças. É o que presenciamos em diálogos como esses:

PESQ: Pensem numa história bem legal...

OUTRO: **Onde que eu desenho?**

PESQ: Você quer desenhar?

(Escola particular)

LEONARDO: Eu **quero desenhar a outra...**

ISRAEL: Olha, ele está desenhando...

LEONARDO: Mas eu não sei fazer esta história...

AÇUCENA: Posso desenhar?

(Escola pública)

PESQ: Na escola tem algum momento em que você faz história assim: “Bem, agora vocês podem inventar a história que vocês quiserem”.

LUIZA: Pode.

PESQ: Pode?

LUIZA: Pode. A tia dá folhas para a gente e **a gente desenha um monte de coisas...**

(SESC)

Pode-se perceber isso em algumas produções em que o desenho predominava, sendo a escrita apenas um complemento deste. Algumas crianças usavam o desenho que, cada vez mais aprimorado, as impedia de usar a escrita, pois a cada momento tinham que elaborar mais o desenho e “não dava tempo de escrever”: uma forma de fugir da escrita ou de experimentar outras formas de expressão menos permitidas no espaço escolar:





Figura 15 e 16 - Histórias contadas só desenhando...

Vigotski aponta que o desenho constitui a principal forma de expressão da criança principalmente na primeira infância. Luquet (apud Vigotski, 2007) afirma que, à medida que a criança vai crescendo e se aproxima da adolescência em geral, (considerada por ele a idade de 10 a 15 anos em média) separa-se e se desilude com o desenho. Percebe-se que as crianças menores usavam o desenho como forma de pensar a história pois, a partir dele, a imaginação corria solta. Entretanto, nos maiores esse tipo de expressão também era escolhido. Algumas vezes a escolha pelo desenho, como principal forma de expressão, parecia estar associada à dificuldade que alguns deles tinham para expressar-se de outra forma. É o que se pode perceber nessa situação:

Tem um grupo de meninos que, por mais que falem da escrita para fazer histórias, ficam mais desenhando do que escrevendo. Quando chego perto e começo a perguntar o que está acontecendo com os personagens, o que eles estão fazendo, etc. ouve-se alguma cobrança de outro colega, quando vê que estão desenhando e não fazendo (ou melhor escrevendo) a história: “É para fazer uma história...” “Eu sei! - responde o outro” (Escola pública)

O grupo de crianças da escola particular corrobora o comportamento deste grupo anterior, expressando-se assim sobre os motivos pelos quais a escrita parece ser relegada por eles:

PESQ: O que é bom de fazer história e o que é ruim de fazer história?

PABLO: O bom é que a gente inventa... e o ruim é que a gente tem que ficar...

JULIANA: Tem que ficar pensando...

CLARA: Ficar pensando não... Tem que ficar escrevendo...

VICTOR: O ruim é quando a gente erra... aí a gente vai lá e passa a borracha...

PABLO: Foi o que aconteceu comigo...

LUCA: Aí a gente vai lá, faz um livro e tá tudo errado...

VICTOR: A gente, tipo erra, vai escrevendo nas folhas... Cada folha tava uma parte da história e de repente ela botou as folhas ao contrário... Errou tudo... Tirou zero! Aconteceu com minha prima...

(Escola particular)

Tais falas das crianças, já no início do ensino fundamental, nos fazem pensar sobre o significado negativo que está sendo construído com relação à escrita desde os primeiros contatos com ela. Uma conversa que presenciei entre algumas professoras no final de um dia de oficina pode nos dar alguma idéia de onde vem esse sentimento das crianças, que não é exclusividade de uma ou de outra escola mas que, cada vez mais, percebe-se intrínseco à forma como a escola está organizada como sistema, por mais que tente “ser diferente”...

No final da oficina passei na secretaria (que também é a sala dos professores) e estavam todas lá tomando cafezinho, aguardando a diretora para começarem a reunião. O assunto era o rendimento dos alunos e também a letra destes. Comentavam que alguns não faziam uma boa letra, escrevendo muito pequeno... Falavam dos alunos e também de seus filhos dos quais elas cobravam que fizessem uma letra mais legível, e que alguns, se não fizessem caderno de caligrafia, não se conseguia o que escreviam... Interessante esse assunto surgir justamente no dia em que as crianças disseram que não gostavam de fazer histórias por escrito porque demora muito, que é melhor fazer só com desenho, sem escrita...
(Caderno de campo – escola pública)

Canclini (2008) comenta que o assombro é parte do próprio processo de pesquisa quando nos encontramos diante do novo, de uma situação com a qual não sabemos lidar ou não temos referências para lê-la. O vínculo negativo das crianças com a escrita já não é novidade, mas o que nos causa assombro é saber que vemos tal situação sem saber o que fazer diante dela. Temos como tarefa pensar como o contexto escolar e o contexto cultural corroboram esse tipo de pensamento engessante das práticas e das possíveis mudanças. O autor aponta que hoje vários antropólogos, assombrados pela Globalização, temem que o

cruzamento de tantas culturas “aumente o número de pessoas que viram coisas demais para serem suscetíveis de surpreender-se facilmente” (Hannerz, 1996:17, apud Canclini, 2008).

Nesse contexto talvez nos assombre mais o modo como a escrita “da escola” perde sentido em meio às demais práticas culturais, mostrando que o que parece que vai nos surpreender sempre é o modo como cada geração entende, usa e dá sentido às tecnologias de sua época e de épocas anteriores. O que pensar e como agir diante disso? Como poderão ter acesso e desenvolver as práticas de leitura e escrita de forma menos penosa e mais significativa para eles? Estará a escrita “à mão”, essa escrita *legível*, nos cânones da escola, fadada a ser uma prática restrita ao espaço escolar?

4.4.2. Teatro – forma de inventar ou de brincar com as histórias

CLARA: A roupa que eu mais gosto é a da Leoa... (falando das roupas de fantasia que existem na sala...)

OUTRA: Tia, posso me fantasiar?
(Escola particular)

Essa fala reflete um desejo que apareceu em todos os espaços em que fizemos as oficinas. O desejo de contarem histórias em forma de teatro foi uma constante. Tanto as crianças menores quanto as maiores empolgavam-se quando alguém do grupo trazia a idéia do teatro.



Figura 19 - brincando de “teatro”

Vigotski (2007) ressalta que, junto com a expressão verbal, a representação teatral constitui o aspecto mais freqüente da criação artística infantil. Segundo ele, compreende-se que as crianças gostem dele porque o drama, baseado na ação que realizam as próprias crianças, une de modo mais eficaz e direto a criação artística com as vivências pessoais. A criança imita as impressões externas que percebe do meio que a rodeia. Com a força de seu instinto e de sua imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que não lhe proporciona a vida para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, coragem, abnegação, etc) e desta forma vivê-los e elaborá-los. A criança quer encarnar em ações, em imagens viventes, tudo o que pensa e sente. É na forma teatral que ela pode realizar essas vivências.

PESQ: Então, como você falou [nesse teatro] você faz como você gostaria que acontecesse com aqueles personagens...

HELENA: Isso. Por exemplo, [no *High School Musical*] tem o *Troy*, *Sharpey*, um monte de gente aí se eu quisesse, por exemplo, que a *Sharpey* ficasse com o *Troy*, eu inventava um teatro que a *Sharpey* ficou com o *Troy*.¹⁷
(SESC)

JULIA: Nós pensamos em fazer uma história representando... Eu vou fazer uma história fazendo os dois personagens... Vai ser a Rosa deste lado e a Rosinha do outro... (Ela vai representando as duas personagens e eu filmo a apresentação dela) Rosa e Rosinha na fazenda...
(Escola particular)

O “teatro”¹⁸ sempre foi trazido pelos grupos como desejo e acabava sendo uma brincadeira a partir de algo vivido na turma ou com um grupo de amigos: mas também era, de alguma forma, uma reelaboração criativa do que viam ou ouviam, para criar novas realidades e possíveis combinações.

É perceptível também, como aponta Vigotski, que os elementos da experiência das crianças nunca sejam trazidos por elas nas situações vividas exatamente da mesma maneira como o foram vividos na realidade. Assim, o “teatro” foi um dos modos em que, a partir de momentos de brincadeira, eles recordavam histórias ouvidas e/ou experiências vividas ou inventadas.

¹⁷ *High School Musical* é um filme que passou no canal Disney Channel. O filme trata de um grupo de adolescentes e suas experiências (paqueras, campeonatos, músicas, etc) na escola e na vida. *Troy* e *Sharpey* são nomes de alguns dos personagens principais do filme. <http://tv.disney.go.com/disneychannel/originalmovies/highschoolmusical/> Acesso em setembro de 2008

¹⁸ O “teatro” está entre aspas porque entende-se que não se trata de teatro como tal, mas de uma brincadeira de “teatro” como trazida pelas crianças da pesquisa. Mantive o uso do termo teatro por ser esse o usado por elas suas falas mesmo que esta prática vivida por elas nas oficinas constitua-se mais como um jogo de dramatização do que como um teatro propriamente dito.

LUIZA: (...) Agora invento histórias do meu pensamento, eu vejo alguma coisa, tipo um desenho, aí eu invento uma história daquele desenho, tipo assim, como podia ter sido...
 PESQ: Podia ter sido diferente do que você viu?
 HELENA: É. Eu, tipo do *High School Musical* – porque eu e a Luiza gostamos muito – eu vi o filme, aí em vez de eu inventar uma história, como a Luiza tá fazendo do filme, eu *tento imitar as pessoas do filme e fazer o que elas fazem*. Tipo uma vez, eu estava brincando desse vídeo, eu estava brincando sozinha, fingindo que tinha alguém comigo, mas eu estava *fingindo que era todas as pessoas*.
 PESQ: Entendi.
 HELENA: Eu gosto de brincar daquele filme. Em vez de eu escrever...
 (SESC)

Vigotski (idem) ressalta que outra causa do gosto das crianças pela forma dramatizada de expressão é sua vinculação com os jogos. O teatro está mais ligado que qualquer outra forma de criação artística com os jogos - local em que reside a raiz de toda criação infantil - e que contém em si elementos dos mais diversos tipos de arte. A idéia de teatro trazida pelas crianças é a de “imitar as pessoas fazendo o que fazem”, “fingir que são outras pessoas” brincando com essas situações e possibilidades.

Foi dessa maneira que esse outro grupo escolheu contar a história ouvida na oficina por meio do “teatro”:

PESQ: Vocês lembram que na última vez a gente terminou fazendo uma história de um rei, lembra?
 ISRAEL: Eu lembro... A gente fez um teatro... Foi eu, Julie, o Narley, o Wellington...
 PESQ: Agora, eu quero saber o seguinte: quem é que pode contar para a gente lembrar a história que eles representaram?
 ISRAEL: Era um rei que comia livro em vez de comida... (história que havíamos lido na oficina)
 Risos...
 JULIE: Eu era a rainha... os outros eram os escravos, o Narley e o Wellington eram os guardas... (risos)
 ISRAEL: A Julie ficava assim e toda vez que eu trazia um livro ela reclamava e jogava no chão... (fazia de conta que os livros estavam quentes, saídos do forno como na história)
 LEONARDO: E a coroa dela sempre caía... Lembra da coroa?
 (Escola pública)

Assim quando, ao contar a história do Rei representada pelo grupo anterior, pedi a esse outro grupo que contasse ao rei (fantoche da história) as histórias que criaram. As crianças propuseram:

ZAYRA: Seu rei, pode ser teatro? (conversando com o fantoche)
 REI (fantoche): Pode ser em teatro, pode ser de tanto jeito...
 PESQ: Calma, como vocês vão contar essas histórias para ele?
 OUTROS: Com teatro!!!
 (Escola particular)

Talvez por isso ainda se mantenha vivo e forte esse desejo e valor conferido por eles à representação teatral, que Vigotski aponta ser a fonte de inspiração para os mais diversos aspectos da arte das crianças.



Figura 20 - Teatro dos meninos – escola particular



Figura 21 - Teatro das meninas – escola particular



Figura 22 - Teatro meninos e meninas – escola pública

4.4.3. Histórias “mudantes”¹⁹ – Mas eu não posso mudar a história?

Nesse processo de contar as histórias com teatro, como trouxemos anteriormente, alguns impasses surgiam... A proposta era contarem em forma de teatro as histórias que inventaram mas não era isso o que acontecia... Sendo aceita a idéia do teatro, todos começaram a brincar livremente, colocando cada hora uma roupa diferente e brincando de interpretar sempre algo a partir da roupa ou da situação escolhida pelo grupo...

Situação 1 (escola particular):

PESQ: Todos querem fazer teatro? De que história vocês querem fazer teatro?

PABLO: Eu vou ser o motoqueiro que tem poderes!

LUCA: Ó tia, eu sou o grilo maluco!

PABLO: E eu, posso começar? Vou fazer agora!! A do motoqueiro!

PESQ: Essa foi a sua história?

PABLO: *Mas não posso mudar a história?*

LUCA: Eu quero inventar uma só de teatro!

¹⁹ O conceito de “mudantes” é usado academicamente pelos pesquisador Jader Vasconcelos que fala das crianças migrantes que mudam de espaço geográfico por viverem em situações sociais desfavoráveis e necessitarem buscar sempre novos lugares para morar ou trabalhar nas cidades. O termo apareceu na fala dos seus entrevistados e o autor se refere a crianças “mudantes”. Em nosso caso, a escolha pelo termo não tem o mesmo sentido. O “mudante” aí refere-se ao processo e desejo de mudança das histórias vivido pelas crianças na pesquisa. O mesmo termo aparece em vários BLOGs e sites da atualidade referindo-se ao termo como semelhante a mutantes, significando essa impermanência nas pessoas e nas coisas...

PABLO: É mesmo!! A minha é junto com o Victor!! É a do motoqueiro... (pegando um colete de couro e vestindo)

ARTUR: Tia, posso fazer com essa roupa?

JOÃO: Pode ser eu e Artur?

Situação 2 (escola particular):

PESQ: Você não terminou sua história?

IAGO: Eu já!! Mas nós vamos inventar uma só de teatro...

ZAYRA: A gente pode brincar de inventar a história e aí “deu a louca nas histórias!!”

Vigotski (2007) diz que não se deve esquecer que a lei básica da arte criadora infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da obra criadora, mas no processo mesmo. O objetivo inicial de contar uma história vai sendo continuamente modificado, sendo criada a cada momento uma nova história. A observação desse processo “mudante” das histórias não foi exclusividade de apenas um grupo, mas apareceu em diferentes grupos. E esse processo pode ser revelado na observação da produção desse grupo de meninas da escola particular que trago a seguir:

A idéia inicial:

CLARA: Era uma vez a tesoura que era muito triste e um dia uma leoa, uma baiana e outra baiana levaram ela para o mundo das tesouras que ela não sabia que existia e lá a tesoura ficou feliz!!

PESQ: Bom, a delas é uma história que já está prontinha!

ZAYRA: A nossa também!! (outro grupo de meninas)

PESQ: Que história vocês vão fazer?

ZAYRA: A história da princesa e da empregada.

PESQ: Bom, e como é a história da princesa e da empregada?

ZAYRA: É assim... A empregada arrumava a casa e a princesa se sentia muito sozinha e aí um dia chegou um príncipe (eu que não vou fazer papel de homem!!!). Veio um príncipe e levou a princesa embora. Aí eu falei: “Sabe, quer saber? Eu não vou ficar aqui sozinha! Eu vou embora para uma ilha...”

Na preparação do ensaio...

JULIANA: E aí ela vira bailarina...

PESQ: Vocês estão fazendo a empregada e a princesa?

ZAYRA: É mas mudou agora! Vai ser a empregada que virou princesa que era bailarina...

PESQ: Mas a cada hora vocês vão mudar os personagens? Assim não vai dar!!

CLARA: Não, é que a gente está experimentando... Bota essa roupa!

PESQ: Essa não era a empregada?

CLARA: É mas ela vai ter que colocar outra roupa!

JULIANA: É, vou colocar essa agora! Vai ter mais personagens...

GABRIELA: Olha como fica...

ZAYRA: Ficou mais bonita assim!

As meninas ficam olhando, experimentando as roupas e mudando as personagens da história.

Durante o ensaio...

ZAYRA: Tia, a gente vai fazer “as bailarinas”... É porque agora todo mundo quer ser bailarina! Vem, vamos ensaiar mais...

Os dois grupos de meninas se juntam e uma fala: pode ser “A princesa e a bailarina!” vamos fazer assim... Como é que começa? Eu sou a bailarina... Eu sou a baiana e também tem as leas!!

ZAYRA: Vamos começar, meninas! Vamos lá! Ela saem dançando e as outras vão atrás... Agora ela volta e todas as outras a seguem...

Elas caem no chão e gritam...

As meninas marcham, andando uma atrás da outra em fila... “Vocês têm que falar comigo, né?” (Zayra fala e age para que as outras a imitem) Uma delas marcha mais forte e todas as outras correm com medo. “Vamos lá? Agora a gente vai fazer assim, tá Maria? Sou eu que mando...” Zayra dá uma de mandona no ensaio/brincadeira...

Na apresentação do teatro das meninas...

REI(fantoches): Então, um, dois, três e apresentando... Qual o nome da história?

ZAYRA: “As dançarinas!”

REI(fantoches): Estrelando... (cada uma das meninas se apresenta): Zayra! Clara! Maria Eduarda! Maria Clara! As dançarinas com vocês!

ZAYRA: Peraí! Faltou uma! Pode começar! Um dois, três e já?

As dançarinas estrelando... De novo!

Apresentam-se, entram no palco marchando guiadas por Zayra. Mas onde está a varinha mágica? – uma pergunta.

Depois da apresentação:

PESQ: Tá bom! Agora as meninas vão dizer o que pensaram da história. Como tiveram essa idéia? Algumas meninas discutem...

Os meninos comentam: Elas não sabem!

CLARA: O final era outra coisa! Era a parte inicial que mudou...

No “teatro”, como aponta Vigotski (op cit), as próprias crianças improvisavam uma espécie de criação falada, dialogada, do que as crianças necessitavam e compreendiam e que vinha a ser, como parte de um todo, algo assim como uma preparação e parte de um jogo completo e interessante. Tal processo do teatro vivido na escola particular talvez seja melhor entendido na fala das crianças de outro campo:

HELENA: Eu gosto de brincar daquele filme. Em vez de eu escrever...

PESQ: Sei...

HELENA: ...faço o que eu acho que poderia ser, eu faço tipo um teatro do que poderia ser. Mas *um teatro pra mim mesma*.
(SESC)

Vigotski reforça seu ponto de vista do quanto é próprio das crianças essa forma teatral de expressão do mundo, em que a criação da criança adquire um caráter de síntese. Esse caráter de síntese tinha certamente sentido somente para as crianças que o estavam vivendo, e era vivido como pequenas sínteses diferentes a cada momento. Ao “gostar de brincar daquele filme ou história” mostram que essa criação é sempre provisória e talvez por isso não seja escrita ou expressa de outra forma que tenha um caráter mais definitivo... Como esse brincar “pelo teatro” é um “teatro para mim [ela] mesma” a organização de idéias não é o que conta, mas sim o prazer de inventar e imaginar “o que poderia ser” naquela história. E essas possibilidades são, sempre, ilimitadas, inconclusas, abertas, mudantes...

Assim, no contar histórias com teatro, as histórias mudavam constantemente. Cada novo elemento, como algo no cenário, uma roupa nova, uma fala de alguém, fazia com que a história tomasse um outro rumo: depois elas mesmas não sabiam explicar porque havia mudado tanto...

A história que dizem representar parece uma brincadeira de “faz-de-conta” dos pequenos, mesmo lidando com crianças de 10 anos. O que parece importar não é a história narrada, mas a brincadeira vivida pelas crianças. Como aponta Gilka (2005), essa narrativa encenada, narração verbalizada, essa brincadeira de era-uma-vez é um exercício imaginativo por excelência. É uma forma de produção narrativa no cotidiano das crianças, dentro do espaço da brincadeira. A autora reforça que a narrativa do faz-de-conta articula passado, presente e futuro, pois relaciona as formas e conteúdos narrativos herdados pela criança tanto da tradição oral familiar e comunitária quanto dos meios de comunicação de massa. Essa articulação de heranças gera uma construção de significação coletiva nesse momento da brincadeira. Como tal, “é uma instância de produção incessante e também uma forma de leitura cultural, se tivermos em mente a equivalência qualitativa entre o ato de ler e o de escrever, o de ouvir histórias e o de contá-las.” (Girardello, 2005, p. 7 e 8)

No entanto, o que apareceu mais claramente expresso no teatro também acontecia no processo de produção escrita ou no desenho dessas crianças de 7 a 12 anos. As crianças produziam cultura com sentidos relevantes para o grupo de amigos num constante processo de mudança: dos atores, das idéias, dos materiais, das duplas de trabalho, das novas histórias às quais tinham acesso... Em todos esses momentos os novos elementos surgidos, na maioria das vezes, não eram incorporados à história em processo gerando uma continuidade, mas gravavam uma outra história. Da mesma forma, as histórias iniciadas num encontro muitas vezes não eram finalizadas num próximo por não saberem como dar continuidade, optando por iniciar novas histórias. Estavam vivendo, muitas vezes, um recomeçar contínuo das histórias. Assim

como essas crianças têm contato com o livro, também têm contato com outros suportes nos quais as histórias da contemporaneidade se apresentam: vídeo-game, DVDs, desenhos, etc. Esse “recomeçar contínuo das histórias” poderia, então, estar articulado à dimensão da fragmentação narrativa observada na linguagem desses suportes caracterizada pela rapidez, pela mudança que ao trazer sempre novos aspectos os fazem recomeçar em outras bases? Uma dimensão que Benjamin associa à informação (do jornal) em contraposição à narrativa, mas que hoje pode ser ampliada para outras dimensões... As narrativas hoje seriam, por definição, quebradas. Sempre a recomeçar.

Esse menino assim explica o motivo da dificuldade de conclusão das histórias...

MATEUS: Eu gostei de fazer, mas... Eu queria ter terminado a minha história
 PESQ: Porque que você acha que não terminou?
 MATEUS: Não tive mais idéias...
 PESQ: Não teve mais idéia?
 MATEUS: É, mas ela tá lá ainda, se aparecer uma... idéia
 (Escola particular)

Nesse íterim da mudança vivida por essas crianças não há tempo para construir uma “história”. A narrativa de que nos fala Benjamin tem uma história, pois é marcada pelo tempo. Se a história é fragmentada e transmitida em pequenas partes, desvinculadas da experiência e em nada conectadas com as anteriores, perde seu caráter de continuidade e deixa de ser história. Ela – como a informação - é sempre o “começo” e, por isso mesmo, ela é rápida, instantânea, presente, porque está sempre começando de novo, mudando sempre a cada novo aspecto trazido neste contexto. Estariam as “histórias mudantes” associadas à fragmentação das histórias contadas sob a ótica da imagem com as quais as crianças têm contato cotidiano?

Tal questão pode articular-se com o que nos diz Arlindo Machado (2001) a respeito do zapping. Assim, Machado argumenta que o zapping surgiu diante da explosão de materiais audiovisuais, mas não é exclusividade do espectador de TV pois “já se zapava em outros tempos, mesmo antes do controle remoto e da televisão”. Afinal, o que faz o leitor do livro quando faz uma leitura interesseira, seletiva e atravessada do objeto? Ou mesmo quando pula capítulos e trechos e escolhe outro caminho de leitura, rompendo com a linearidade habitual do impresso? Estariam estas crianças também “zapando” as histórias conhecidas, misturando-as, embaralhando gêneros e buscando novas formas de contar?

Machado afirma que hoje o espectador de TV e vídeo não mais assiste a programas inteiros, nem acompanha mais histórias completas. Ele salta continuamente, “amarrando” de

forma desconcertante as imagens e histórias a que tem acesso. Assim, ele aprende a assistir a qualquer coisa por amostragem. Ao ver um filme ele pode repetir infinitas vezes uma cena que lhe agradou e passar adiante uma outra. “O filme, a obra, não são dados mais como algo acabado, a cujo desenvolvimento se deve aderir completamente.” (p. 144) É ele, o espectador, que escolhe o tempo de atenção a ser dispensando a cada segmento. As histórias “mudantes” inventadas por essas crianças em forma de brincadeira são histórias com muitas possibilidades e sem um fim determinado pois, a qualquer momento, o fim pode ser outro. Talvez algumas crianças, que desde seu nascimento já convivem com as histórias em suas várias formas, já estejam nos dizendo o que apontam Janet Murray (2003) e Machado (2001) ao falarem do sonho de Mallarmé, na idéia de livro inconcluso, potencialmente infinito, no qual cabem sempre novas histórias que não se encerram em suas páginas mas se abrem sempre em novas possibilidades.

5. A NARRATIVA IMAGÉTICA E A NARRATIVA ORAL – VÍNCULOS E RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM ESSAS DUAS FORMAS DE NARRAR

É um fato que as massas na América Latina estão se incorporando à modernidade não pela mão do livro, não seguindo o projeto ilustrado, mas desde os formatos e os gêneros das indústrias culturais do audiovisual. E essa transformação da sensibilidade, a partir não da cultura letrada mas das culturas audiovisuais, nos coloca graves desafios.
(Martín-Barbero, Jesús. *Ofício de cartógrafo*. Edições Loyola, 2004)

A situação comentada por Martín-Barbero nessa citação aponta para um aspecto observado na pesquisa com as crianças: o vínculo da imagem com a oralidade no momento do criar e contar histórias. Narrativas com imagem e orais entrelaçam-se e, em alguns momentos, vinculam-se como se a imagem precisasse da oralidade e esta daquela no contar das histórias que as crianças imaginam. É importante ressaltar que, enquanto o autor acima citado fala das maiorias da América Latina que passam da oralidade primária para a oralidade secundária construída no vínculo com o audiovisual, estamos nos referindo aqui a crianças que tiveram e continuam tendo contato com o livro e com a cultura letrada. Como entender que, para essas crianças que atribuem valor ao livro e também pertencem à cultura letrada, a imagem e a oralidade apareçam com força maior no contexto do criar e contar histórias?

Nesse capítulo trago de que forma surgiram, nos diferentes campos da pesquisa, as referências feitas pelas crianças às narrativas com imagem e às narrativas orais. À medida que for trazendo o modo como elas fazem suas escolhas e leituras em meio às possibilidades do mundo atual, veremos o que muda e o que se mantém nas narrativas, podendo-se refletir sobre as hibridações que vivem as crianças na contemporaneidade.

5.1. A narrativa com imagem – ou a história em quadrinhos – uma busca de fazer histórias de outra forma.

FREDERICO: Não dá para fazer quadrinhos na escola não... Porque a professora pede “texto” !! Aqui a gente faz porque aqui a gente não precisa escrever “texto”... (Escola particular).

Como apontei em capítulos anteriores, a relação das crianças com a imagem está muito presente nos processos de ler e contar histórias. No contexto das oficinas essa relação sobressai quando a escolha das crianças recai prioritariamente nas histórias em quadrinhos para produzirem suas narrativas.

O que faz com que a maioria das crianças eleja os quadrinhos como um dos modos predominantes desse contar histórias? Será apenas pelo que diz Frederico em sua fala acima em epígrafe?

Falas como a de Frederico foram recorrentes nos diferentes campos da pesquisa. O desejo de produzir histórias sem escrita apareceu de forma geral em todos os espaços. Isso transparece nessas situações:

PESQ: De que outro jeito vocês querem fazer história? É só falar que eu trago material...
 LEONARDO: Tia, eu quero fazer assim... sem escrever, só desenhar e depois a gente interpreta mas sem escrever...
 PESQ: Como é que é o nome dessa história, você sabe?
 GUILHERME: A história sem nome! (risos)
 PESQ: História sem escrever, só com desenho? Mas, nesse desenho, as pessoas conversam ou não conversam?
 NARLEY: Conversam...
 PESQ: Então vai ter que ter alguma coisa escrita... ou não?
 RENAN: Faz assim um balãozinho escrito e coloca o que ele está falando...
 PESQ: Qual é o nome desse tipo de história?
 RENAN: *História em quadrinho!*
 (Escola pública)

PESQ: O que você está pensando em fazer aqui?
 JULIA: Desenho em quadrinho...
 PESQ: Desenho em quadrinho? Porque você pensou em fazer em quadrinho?
 JULIA: Porque eu gosto de fazer em quadrinho...
 OUTRO: Eu também *queria fazer em quadrinho*...
 PESQ: Porque vocês escolheram o quadrinho?
 ILANA: Porque fica mais fácil...
 PESQ: Quadrinho é mais fácil de fazer?
 ILANA: É...
 PESQ: Mais fácil do que? Mais fácil do que escrita?
 JULIA: Escrita é mais chato!
 (Escola particular)

Se a preferência pela história sem escrita – seja em quadrinhos, seja por intermédio do desenho – foi recorrente, as falas das crianças permitem supor que a “fuga da escrita” não representa apenas o desejo de “fuga da escola”, conforme expresso por Frederico. O diálogo abaixo mostra o que quero dizer:

Numa conversa para distribuir os materiais para os grupos na oficina procurei saber suas escolhas, vendo que tipo de histórias queriam...
 PESQ: Quantos querem em quadrinho?
 Levantam o dedo: 1, 2,3, 4,5, 6...
 PESQ: Quantos querem do bloquinho? [bloquinho com imagens que contam a história]
 Levantam: 1,2,3,4,5,6,7,8,9...
 PESQ: Quem quer fazer ‘história de livro’?²⁰
 Silêncio...
 Comentário deles: Ninguém quer fazer história de livro... É... ninguém!!
 PESQ: Porque vocês acham que ninguém quer fazer história de livro?
 OUTRA: Demora muito...
 (Escola pública)

Por mais que quisessessem, em todos os campos em que ofereci oficinas, ouvir as histórias dos livros com interesse, produzir narrativas na forma escrita não suscitava, de forma geral, o interesse das crianças. Os motivos eram muitos: escrever é chato, demora, erra muito, tem que ter letra boa... Uma série de formalidades e aprendizagens das quais eles parecem querer fugir sempre que podem. Será essa uma marca do contexto cultural da infância de nosso tempo? Teria cada vez mais, na atualidade, a escrita uma marca de prática escolar? Um caráter de obrigação, de dever somente?

Alguns expressam assim a escolha por fazerem a história em quadrinhos:

JULIA: Eu acho que *quadrinho é o mais comum...*
 PESQ: Porque quadrinho é mais comum?
 JULIA: Não que é mais comum é o que é *mais fácil, tem menos fala... É o que é mais informal...*
 (Escola particular)

A escrita estaria associada à uma formalidade da qual querem fugir? Qual o sentido da escrita para essas crianças? Porque a escrita não é escolhida como um dos meios de contar histórias? Porque o contar histórias, fora das obrigações escolares, surge como opção de pensarem em usar recursos que não contemplem a escrita? Ou, porque optam por usar a

²⁰ Por “histórias de livro” aqui trazida em minha fala repito a expressão usada anteriormente pelas crianças que se referem às histórias escritas, tal como elas aparecem nos livros...

escrita como complemento da imagem - como algo que não tem a mesma centralidade que tem para a escola e para os professores? Ou talvez, como dizem essas crianças, escolham a “aparente” facilidade de leitura que os quadrinhos trazem...

RENAN: Em história em quadrinho é melhor porque se você escrever ou alguém não entender, é só olhar para os desenhos, e pelos desenhos, conforme você desenha, vai aperfeiçoando e aí você consegue fazer alguma coisa...

JULIE: Eu acho igual ao Renan, mas... *tem livro lá em casa que eu pego pra ler que é sem desenho e eu não entendo...*

RENAN: É, eu pergunto pra minha mãe e minha mãe também não entende.

JULIE: Aí ninguém entende na minha família. *Aí eu pego outro, de quadrinho, e entendo.* Por exemplo, eu peguei um livro (...) é muito engraçado. Ela nunca leu e não deixa eu ler. Quando ela não lê, ela não deixa eu ler, não sei por quê... ela tem medo de contar o que ela tá lendo. Aí eu estava lendo e estava falando assim, “Vocês vão fugir...” e aí dava pra ver ele falando, botando a mão na boca e gritando.

RENAN: Pra mim não, mesmo que não tenha desenho, é... com a nossa imaginação, mesmo quando os outros falam, pelo menos na nossa imaginação mostra que nem se fosse um filme. Com isso a gente pode inventar, a gente pode copiar essa história, só que os desenhos a gente mesmo faz o nosso, porque a gente vai estar usando a nossa própria imaginação.

(Escola pública)

Considerando que a relação das crianças com os produtos culturais em geral, em seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas “trocas alternadas” com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais entram em contato em seu cotidiano – como Vigotski nos ajuda a pensar, ao dizer que a criança se forma na cultura e pela cultura - supõe-se que tal contexto multimidiático, multirelacional no qual as crianças convivem com histórias na TV, nos jogos eletrônicos e nos DVDs, entre outros meios e formatos, possa trazer questões cruciais para a vida das crianças, seu pensamento, seu processo de criação, suas escolhas narrativas e sua formação como sujeitos. Estaria tal contexto afastando-as da leitura e escrita tradicionais, do leitor contemplativo de que nos fala Santaella (2004), fazendo com que, quando podem escolher, privilegiem outros modos de contar histórias mais próximos de seu cotidiano?

5.1.2. A imagem como narrativa – Não faço a história por escrito “porque penso em quadrinhos”

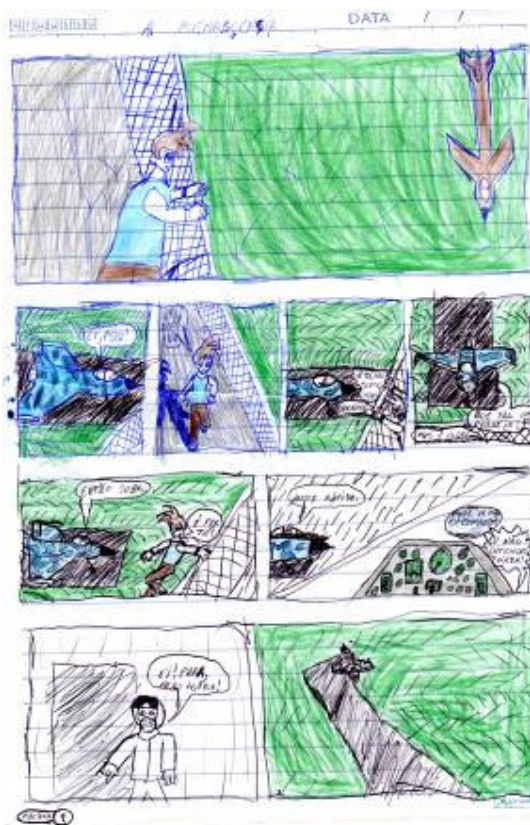


Figura 23 - História em quadrinhos - Johny

A fala desse menino, trazida no subtítulo, orienta minha reflexão. O que significa esse “pensar em quadrinhos” trazido por Johny, menino de 12 anos, que produz essa história? Sua fala surgiu numa das primeiras oficinas realizadas ainda nos contatos iniciais da pesquisa e apontou para o que percebemos nos diferentes depoimentos das crianças ao longo das oficinas realizadas em outros campos e contextos.

Ao perguntar a ele, que mostra que produz histórias em quadrinhos inspiradas nos mangás, se conseguiria fazer a história por escrito, recebi a seguinte resposta: *“fica difícil, porque eu penso em quadrinhos... E como leio muito essas histórias tenho vontade de fazer assim, para experimentar e ver novas formas...”*

Essa resposta inspira uma aproximação com Benjamin (1984), autor que, do âmbito da teoria crítica da cultura, ajuda a discernir que as novas formas de percepção se expressam

num *sensorium* diferente em razão da técnica, das novas tecnologias, e mostra o quanto é necessário considerar que as mudanças no espaço da cultura transformam a experiência dos sujeitos, interferindo nos seus modos de produzir cultura. A escolha por tipos específicos de histórias com imagem parece apontar para uma nova organização do pensamento advinda desse contato cada vez maior com as histórias nesses formatos, como é expresso na fala dessa criança.

Martín-Barbero (on-line), estudioso da recepção que tem em Benjamin um de seus interlocutores privilegiados, aponta como essas transformações afetam a relação dos alunos com a leitura. Segundo ele, o saber se desloca, sobretudo, do que havia sido seu eixo durante os últimos cinco séculos: o livro. O autor se refere a um descentramento do eixo letrado da cultura ocidental que eleva o livro a uma centralidade ordenadora dos saberes, imposta não só à escrita e à leitura, mas ao modelo inteiro da aprendizagem centrada nas idéias de linearidade e sequencialidade implicadas no movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Orozco Gomes (on-line), também representante dos novos estudos da recepção, ainda vai mais longe apontando que a tendência de buscar compreensão para a maneira como os sujeitos interagem com os meios, colocando a tônica na ritualidade própria à leitura do livro, é equivocada, já que ler não é o que define essa interação, e sim ver, escutar ou simplesmente sentir. Segundo o autor esta seria uma herança da “mentalidade ilustrada”, perniciosa porque *“tem impedido afinar e matizar conceituações mais apropriadas aos fenômenos que inauguram, como por exemplo, as visualidades tecnificadas que inundam as cotidianidades atuais”*

A produção do menino, e a explicação que dá para ela, remetem também a Valverde (2003). Para ele, quando dizemos que nosso “modo de ver” as coisas foi modificado falamos, na verdade, de nossa sensibilidade e precisamos pensar de que forma essa sensibilidade está sendo considerada. Um dos meios de considerá-la é levando em conta que há diferentes modos de percepção humana tendo em vista a época, a localização, a nacionalidade, etc. Nesse caso, nos referimos a práticas coletivas mediante as quais partilhamos a vida social.

Assim, a sensibilidade remete aos padrões culturais vigentes e sua modificação corresponderia à alteração de hábitos perceptivos. O autor comenta que é preciso lembrar que o desenvolvimento da tecnologia se confunde com a história da cultura. Desta maneira, quando esta criança mostra que alterou seu “modo de ver e pensar”, que agora ocorre “em quadrinhos” a partir do contato freqüente com uma produção cultural (que no caso são os mangás), o que ela indica é que alterou sua forma de contar, que é diferente da dos adultos, pois já não tem como elemento principal a relação com o texto escrito.

Cabe aqui lembrar novamente Benjamin (apud Martín-Barbero, 2001) que incita a pensar sobre essa experiência de narrar da criança:

Pensar a experiência é o modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica. Não se pode entender o que se passa culturalmente com as massas sem considerar a sua experiência. Pois em contraste com o que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela outra a chave se acha na percepção e no uso (p.84).

Diante desta reflexão, senti-me forçando uma “barra” quando propus ao menino contar por escrito sua história, como se estivesse propondo que usasse minhas referências da cultura letrada. Ao que parece, sua produção e sua proposta já indicam muito sobre sua forma de expressão e percepção do mundo.

Tais aspectos da preferência das crianças pelas histórias em quadrinhos, que apareceram frequentemente em suas falas, não estiveram tão presentes em sua produção final. Dentro do contexto geral de produção de histórias nas oficinas observei que, do montante de cerca de cinquenta histórias finalizadas, excluídas aqui as que as crianças iniciavam e não davam continuidade, apenas cinco delas estavam no formato das histórias em quadrinhos. Porque essa disparidade entre o que dizem gostar mais de fazer e o que realmente fazem quando lhes é dada essa oportunidade? Coincidentemente foram as crianças maiores, na faixa etária de 9 a 12 de idade, que produziram as histórias em quadrinhos. Trago algumas delas:

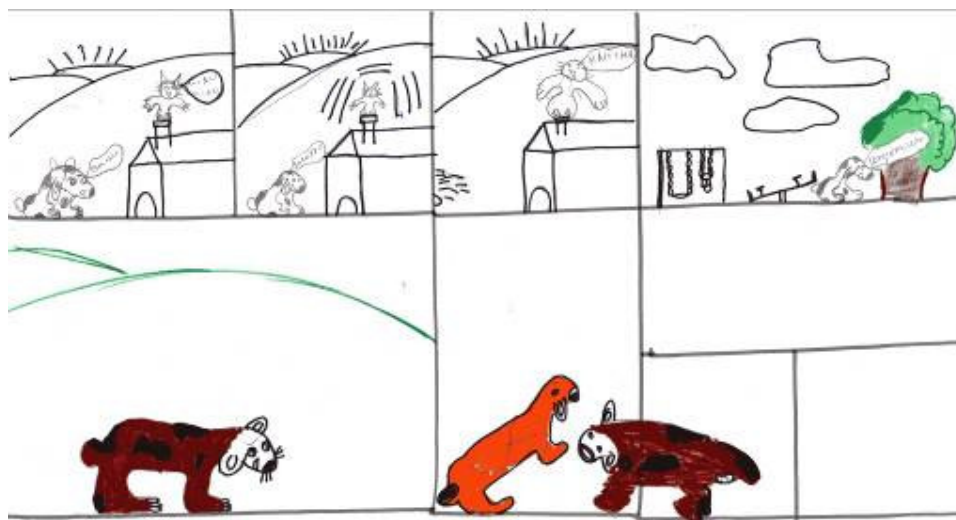


Figura 25- História de João Pedro – escola particular

Na história anterior, de João Pedro, predomina a imagem e não há escrita. Assim, a cada vez que ele a contava, mudava as falas dos personagens como queria. Já na produção seguinte de duas crianças desse mesmo grupo, Frederico e Bernardo, a fala não aparece nos quadrinhos, mas na voz do narrador, abaixo, de forma escrita e resumida. Nela explicam o que acontece nas cenas e encerram com a frase “Todo mundo na escola!” a partir da fala do Menino Maluquinho. Os personagens Pacífico, Electra e Menino Maluquinho são personagens escolhidos por eles em momento anterior.



Figura 26 - História de Bernardo e Frederico – escola particular

Uma outra produção foi a de Loraine que usa praticamente só o desenho tendo a fala, que aparece na segunda parte da história, uma dimensão complementar. A história só é entendida quando ela nos conta.



Figura 26 - História de Loraine – escola pública

No diálogo a seguir transparece, numa das escolas, a dificuldade com a produção de uma história com imagens no formato de “bloquinho” em que se usa os desenhos para, no virar das páginas, surgir o movimento:

Observando os demais que estavam fazendo a história nos bloquinhos ouvi os seguintes comentários: “Olha, o meu não está mexendo...” e outro: “Não sei como fazer...” Outro dizia: “Tia, me empresta aquela história do bloquinho para copiar?” “Porque você quer copiar?” perguntava eu. “Porque está difícil fazer...” “Pense, como você pode fazer.” “Não dá, tia, tá difícil!”

Vi que quase todos copiavam a história dos dois bloquinhos que eu trouxe. Uma das meninas ouviu esse comentário do menino e disse: “Eu não vou copiar... Eu vou inventar da minha cabeça...”

Depois, no final da oficina, sugeri que testassem para ver como aparecia a história. Eles ficaram testando e depois até gravamos a história se mexendo na câmera fotográfica. Percebi que apenas dois inventaram... Outros três copiaram... e os demais desistiram de fazer. (Escola pública)

Desta forma, nesse campo as histórias foram feitas, em sua maioria, muito mais na forma escrita do que na forma de quadrinhos ou bloquinhos que muitos quiseram fazer, mas só alguns conseguiram “inventar da cabeça” como parece ser a história de Ricardo.

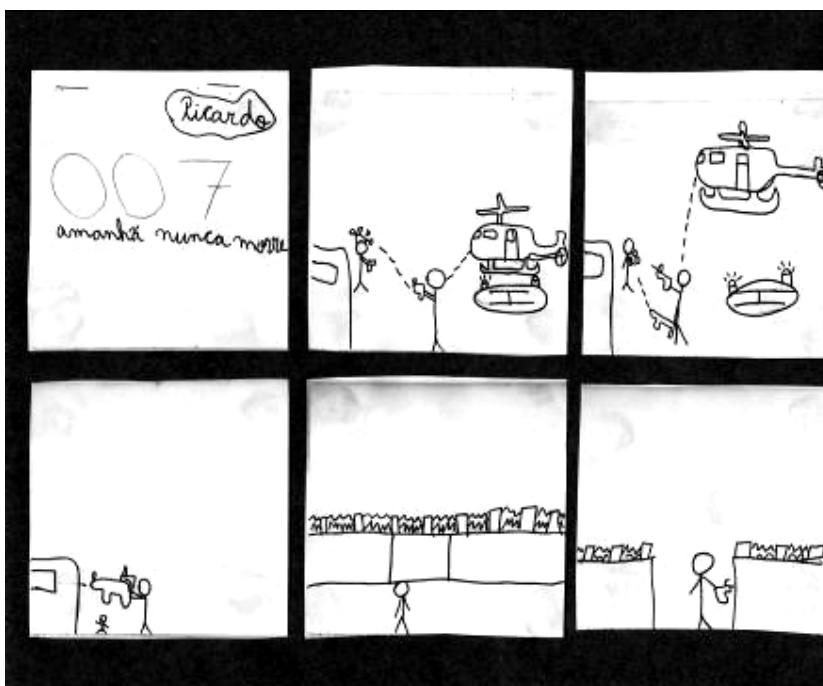


Figura 30 - História de “bloquinhos” de Ricardo (parte inicial) – escola pública

Analisando as produções em relação aos discursos fui percebendo uma incoerência entre o que as crianças diziam sobre a facilidade de se expressarem nos quadrinhos e a

dificuldade de se expressarem por escrito. A inserção da escrita nos quadrinhos mostra que, enquanto individualmente esse formato satisfazia, quando se tratava de expor a produção para o grupo faltava algo que a tornasse inteligível para todos. Os desenhos dos quadrinhos sempre eram acompanhados da oralidade quando se tratava de recontá-los aos demais. A associação entre a imagem do desenho nas histórias e a fala estava sempre presente como aponta essa criança:

PESQ: De que outro jeito vocês querem fazer história? É só falar que eu trago material...

JOÃO PEDRO: Tia, eu quero fazer assim... sem escrever, só desenhar e depois interpreta contando mas sem escrever...

(Escola particular)

Parece que as mudanças que vêm ocorrendo com as gerações que nascem com a tecnologia, visíveis quando lidamos com as crianças em nosso dia-a-dia, nem sempre se expressam em suas produções, principalmente as de cunho escolar muito ligadas ao modelo de ensino/aprendizagem que privilegia a escrita e o livro como fontes de conhecimento científico.

Falando sobre isso, Silveira (2003) reforça o caráter de omissão que a imagem sempre teve para todos os autores, antigos e modernos, pois durante muito tempo esta não passava – para o pensamento e para a transmissão de pensamento – de uma auxiliar quase que recreativa. A língua sempre foi encarada como a forma básica de qualquer tipo de pensamento, o “poder mais alto” do qual todos os demais poderes intelectuais dependeriam, modelo para o estudo de todos os sistemas de significação. Atualmente a situação não mudou e continuamos percebendo o quanto a escrita ainda continua tendo uma legitimidade maior do que a imagem. Como aponta o autor:

O sistema verbal, sempre considerado o responsável pelo conhecimento supremo, expressão da própria racionalidade humana, era o protagonista desta história. A imagem era eventualmente considerada sedutora, mas logo era vista como suspeita ou mesmo atirada ao baú da irracionalidade. Pensadores, filósofos, historiadores, críticos e ensaístas foram a elite intelectual de uma civilização do conceito, do livro, os portadores de uma tradição erudita estritamente ligada a uma forma exclusiva de práxis: a produção do pensamento discursivo. (Silveira, 2003, p. 123)

Pensando nas oficinas, mesmo que a preferência pelas histórias com imagens tenha predominado nos depoimentos e escolhas das crianças percebe-se que na produção narrativa,

mesmo livre, o predomínio ainda é o da escrita. A forma de registro escrito ainda é “o poder mais alto” e mais valorizado e, por isso, mais utilizado pelas crianças ainda que muitas tivessem pouco domínio da escrita.

Valverde (2003) comenta que quando Benjamin aponta que “no interior dos grandes períodos históricos a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência” (p. 20), ele quer destacar justamente a dimensão cultural das mudanças, ou seja, que as mudanças sociais acarretam mudanças na estrutura da recepção que mais tarde serão utilizadas pelas novas formas de arte. E reitera: “O que o autor anuncia é que as diferentes formas de sensibilidade são diferentes padrões de recepção adquiridos pelos hábitos com os diversos meios em diferentes tecnologias.” (p.20 e 21)

Essa separação entre a cultura letrada e a cultura da imagem que se mostra de forma mais contundente na escola, e que apareceu nos depoimentos e nas produções das crianças, reflete a distância entre adultos e as novas gerações em função das diferentes relações que uns e outros estabelecem com as produções culturais tecnológicas da atualidade. “Pensar em quadrinhos”, por exemplo, já configura uma outra forma de criar narrativas diversa daquela que se escora na centralidade ordenadora do eixo letrado, como apontam Orozco Gomes e Martín-Barbero citados anteriormente. No entanto, percebemos que “pensar em quadrinhos” nem sempre remete a um inventar histórias em quadrinhos. Isso porque, embora todos adorem quadrinhos, o processo de criação com essa linguagem demanda um maior conhecimento dos seus meios de funcionamento que a maioria não tem.

Canclini (2003) auxilia essa reflexão quando diz que a mudança dos modos de pensamento revela a transformação que foi se configurando no decorrer do século XX e designa por “hibridação” as combinações que surgem desse contexto. Os meios de comunicação nesse contexto são entendidos como veículos de hibridação. Nos exemplos aqui trazidos percebo que a “apropriação” pelo uso num novo contexto, característica da hibridação, foi feita somente por Johny, que sabia fazer a história de forma híbrida articulando a escrita e a imagem em sua produção. Assim, quanto mais meios e tecnologias a sociedade dispõe, mais complexificam-se os processos de comunicação e os processos culturais e sociais. A apropriação que gera hibridações faz parte de um processo de aprendizagem em que é preciso conhecer ambas as linguagens e suas lógicas para poder articulá-las numa nova relação depois de várias experimentações. Percebe-se que esse menino que prefere “contar em quadrinhos” tanto sabe escrever corretamente na perspectiva letrada quanto sabe usar os recursos na perspectiva visual, articulando os dois quando necessário. Isso aponta que não basta conhecer ou ler as histórias em quadrinhos para saber produzi-las como apontado na

produção das demais crianças. O mesmo deve acontecer com os outros formatos através dos quais se contam, hoje, as histórias.

Nesse sentido, Martín-Barbero (2003) complementa essa reflexão ao dizer que as mudanças nos modos como circula o saber constituem uma das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer. Cada vez mais as crianças testemunham uma freqüente experiência: a dissonância entre as lógicas que estabilizam os conhecimentos transmitidos na escola e as que mobilizam os saberes e linguagens que circulam fora da escola. Elas estão no meio do turbilhão: convivem com variadas linguagens, mas nem sempre compreendem o funcionamento delas para utilizá-las com mais segurança no processo de criação. As crianças mostram que estão tentando buscar fazer uso dessas hibridações que já acontecem em seu pensamento, mas muitas ainda não conseguem expressar tais hibridações além da fala. É o que esse menino conta:

VICTOR: Eu estou querendo fazer meu filme né? Então tava querendo fazer logo...

PESQ: De que você queria fazer?

VICTOR: Eu tô querendo fazer de... Ação e aventura.

PESQ: Mas que história que você tá pensando?

VICTOR: É assim, há milhões de anos, dois deuses - deus do alien e deus da terra - lutaram. Aí, um perdeu os seus poderes, mas aí eles foram divididos em vários amuletos. Nos dias de hoje, eles encontram os amuletos na cidade ou Egito. *Mas eu não sei como fazer para ser um filme...*

(Escola particular)

Diante disso, concordo com Canclini (2008) que as maiores fontes de assombro hoje provém da diversidade do mundo presente na própria sociedade. E é com ele que questiono: como reorganizar os saberes para dar lugar aos múltiplos conhecimentos e modos de conhecer que desafiam as hierarquias instauradas pelas ciências modernas?

Reorganizar saberes implica considerar a ampliação do acesso à cultura e do acesso à experimentação a partir dela para que, como nos diz o próprio Canclini, não lamentemos que a exuberância de dados e a mistura de linguagens tenham feito ruir uma ordem ou um solo comum que era apenas para poucos (a da cultura letrada), mas que possamos nessa ampliação buscar caminhos para construir novos modos de contar histórias que integrem a cultura e possam ser motivo de diálogo, expressão e aprendizagem na contemporaneidade.

5.2. “Quando alguém conta para mim” – o contar do outro enquanto narrativa das leituras feitas

O que representa esse contar história do qual várias crianças falam? Uma das formas de sua manifestação de acordo com o que trazem as crianças é o gostar de entrar em contato com histórias através do ouvir contar por outro. As crianças falam das histórias contadas por pessoas da família (avós, pais, tios) que trazem essa dimensão da narrativa tradicional apontada por Benjamin: um contar na coletividade, mesmo que essa seja uma coletividade em menor escala, só em família, mas que de alguma forma perpetua as histórias conhecidas.

A maneira que eu prefiro [de entrar em contato com histórias] é ouvindo. Pois é o modo que eu acho que podemos obter mais detalhes (podemos perguntar a pessoa que está nos contando)
(Gabrielle – Bloguinho)

Outro aspecto interessante nessa narrativa que se ancora na oralidade é que as histórias contadas nem sempre se referem a situações vividas em sua experiência mas a situações ou histórias lidas pelos que as contam. A idéia de experiência está associada ao conhecimento “dos que leram mais” e que repassam sua experiência de leitura para os demais, como nos mostra Renan:

PESQ: E você gosta de brincar de que?
RENAN: De carrinho. Carrinho, casa e de vez em quando brinco de contar histórias pro meu irmão menor, aí meu primo vai pra lá, a gente fica brincando de historia.
PESQ: Ah! É? E que tipo de história você conta pro seu irmão?
RENAN: Ah! As historinhas todas que eu vou aprendendo, que eu escuto, que eu leio, eu vou e conto pra ele.
PESQ: E ele gosta de ouvir?
RENAN: Gosta, eu conto uma, aí meu primo conta uma.
PESQ: Fica um contando história pro outro? São quantos que ficam contando história um para o outro?
RENAN: São três. Eu, o meu primo e meu irmão.
(Escola pública)

Isso nos faz pensar que a chegada do romance (aqui expressa como a chegada do livro, da imprensa), como aponta Benjamin, pode não ter encerrado as histórias nas páginas dos livros mas trazido uma outra forma de difusão inicial destas histórias que, saindo das páginas dos livros, podiam chegar a muitos outros leitores, sendo recontadas e passadas adiante assim

como fazem Renan e seus parentes. Nesse processo de “recontar” a história lida no livro ou ouvida pela leitura de outro, está imbutida a compreensão que o ouvinte teve da leitura a partir de seu contexto e de sua experiência. Tal aspecto perpetua - de alguma forma -, a dimensão da experiência do contador de que fala Benjamin, mas traz em sua forma de difusão marcas de seu tempo histórico, existindo agora dentro de um contexto em que a cultura escrita não pode mais ser desconsiderada.

Desta forma, consideramos que o narrador tradicional – calcado na transmissão das histórias de sua experiência apenas pela oralidade – já não existe mais de forma isolada nas sociedades que têm na cultura escrita seu elo de comunicação. As histórias não deixam de ser narradas e recontadas mas ocorrem em outras bases, nas quais a oralidade já não é mais o eixo principal que fundamenta as relações e os recontos das histórias.

Ouvir e contar histórias. Essa dimensão, que apareceu muito na fala das crianças e sua vontade de contar e ouvir histórias, me fizeram trazer aqui os momentos em que ouviam histórias trazidas por elas próprias e depois, também, histórias que eu contava. A iniciativa de contar as histórias veio do desejo das crianças nos primeiros encontros principalmente para um dos grupos pesquisados. Mais tarde, a partir do interesse surgido, expandi a idéia de contar para os demais grupos que rapidamente se envolveram com a proposta. Uma das formas desse contar transparece nesse diálogo com as crianças:

PESQ: De todas as maneiras de entrar em contato com histórias que vocês falaram, “Ah, na escola que a gente aprende, no filme, na Internet também, em livro, a mãe que conta, né? Tudo isso. De qual dessas maneiras vocês mais gostam... de conhecer uma história?

HELENA: Eu gosto de quando algum parente conta para mim. Meu avô sabe contar muita história porque ele lia muito e sabe bastante história que eu não sabia. Ele conta um monte de história, aí eu fico sabendo histórias “desde sempre”.

PESQ: É esse o jeito de que você mais gosta?

LUIZA: Eu também gosto. Porque os meus parentes, meu pai e minha mãe, quando eles eram bem adolescentes assim, eles já eram namorados. Eles matavam aula só para poder ir pra esse Centro de Cultura pra ir em biblioteca pra ler livro, tinha vezes que eles gastavam a maior parte do tempo lá. Aí eles me contam as histórias que eles liam. Muitas vezes eu pergunto para eles como que era o passado deles, o que eles gostavam de fazer, o tipo de música.

(SESC)

Interessante perceber como o contar trazido pelas crianças aparece, na fala de Helena e Luiza, atrelado ao livro. O avô de Helena sabe muitas histórias porque lia muito, a mãe e o pai de Luiza também porque iam na biblioteca ler... No entanto, mesmo associando esse saber contar histórias à leitura de livros, uma delas - a Luiza - também fala que os pais contam

histórias sobre o passado deles. Dessa maneira, esse contar as histórias aparece associado tanto à experiência da leitura do livro como à oralidade ancorada na experiência vivida.

Através das questões “O que é contar uma história? O que é contar a história?” Jeane Marie Gagnebin (2007) discute para que serve esse contar, ajudando-me a entender esse interesse das crianças pelas histórias. Porque a necessidade de contar? Porque o gosto de ouvir do avô ou de algum parente as histórias que não conhecem? A autora discute a importância da narração para a constituição do sujeito e ressalta que a sua importância sempre foi reconhecida como a da rememoração, retomada pela palavra salvadora. O lembrar do parente, do avô salva essa história “para sempre”. Gagnebin comenta que para Platão todo o processo de formação do sujeito remete à atividade da reminiscência. Se podemos assim ler as histórias que a humanidade se conta a si mesma como o fluxo constitutivo da memória e de sua identidade, nem por isso a narração deixa de ser atravessada pelo esquecimento que se inscreve no âmago da narração. É essa dupla trama da palavra no lembrar e no esquecer que constitui o sujeito e que se conjuga na constituição da narração.

Busato (2007), em seus estudos sobre o contar histórias hoje, reforça que a recordação é o ato de trazer para o coração o que estava na memória e fazer da memória uma relação com a narração original, no sentido daquela que se ouviu primeiro e que despertou o imaginário. Assim, quando se conta uma história, essa história narra-se através do contador: ele torna-se sua própria história. Neste contexto, as crianças quando contam as histórias trazidas por elas, são também espectadoras e leitoras da sua história. O avô de Helena, também, ao contar para a neta as histórias que viveu e leu e seus significados afetivos, recorda a experiência vivida naqueles momentos, misturando-se a ela e levando a menina a também misturar-se à experiência contada.

HELENA: Eu gosto... eu gosto de histórias do passado. Gosto de saber o que acontecia no passado.
LUIZA: Depois que a gente aprendeu sobre a Praça da Liberdade, no passado ela era uma casa abandonada. Então... e eu estava curiosa.
(SESC)

As histórias são uma ponte entre o passado e o presente, entre o indivíduo e a tradição. A memória, da época que Benjamin evoca para falar sobre a narrativa, era a capacidade épica por excelência, era o que impelia a narrativa. A lembrança instituía a corrente da tradição que transmitia o acontecido de geração a geração como uma rede. Uma rede na qual todas as histórias (experiências) se interligavam, se complementavam, emendando uma na outra como

os narradores orientais gostavam de mostrar. Essa dimensão narrativa no pensamento de Benjamin está profundamente atrelada à experiência compartilhada entre gerações, através da troca que se instituía no contar histórias pela oralidade. Hoje, sabemos que o contar de que falam as crianças já não tem mais essa dimensão, pois a experiência da geração de ontem já é diferente da experiência da geração de hoje. No entanto, trago para a reflexão a pergunta que Benjamin (1985) faz em seu ensaio “Experiência e pobreza”: qual o valor de todo o patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós?

Em seu texto “Histórias da infância distante” a autora Gilka Girardello (2008, on-line) nos lembra da cena da avó na cadeira de balanço contando histórias aos netos, cena que hoje não é mais tão comum... No entanto, essa cena do contar também se presentifica em situações como essas em que Helena e Luiza ouvem o que os adultos contam de sua infância, de sua juventude, enfim, de um tempo outro não vivido por elas. A expressão do ficar sabendo de histórias “desde sempre”, como diz Helena dá uma idéia de um contar infinito que não se sabe quando começou e muito menos quando terminará.

Contar as histórias, seja lá como for, já parece tradição. Afinal, como dizia há quase cem anos o poeta e pedagogo russo Kornei Chukovski (apud Girardello, idem), tendemos a contar às nossas crianças as histórias, poemas e cantigas que mais nos tocaram quando nós próprios éramos crianças. Parece que “desde sempre” as contamos. A autora ressalta que tais histórias que ficaram na memória ao ponto de serem passadas adiante são somente aquelas que tinham algo de especial, engenhoso ou profundo. “Como numa corrida de revezamento, a criança de uma geração recebe uma tocha e atravessa a vida carregando-a acesa na profundidade da memória para entregá-la à criança que espera ansiosa na próxima curva do percurso.” (id.ibid, p.1)

Isso vale tanto para as histórias contadas das quais não participamos (como é o caso dos contos populares, das “histórias de livro”), quanto daquelas que vivemos, como é o caso dos pais que contam casos da época em que namoravam. Será que o patrimônio cultural vivido pelos adultos e crianças não mais se vincula à experiência que é passada nesse contar? Vemos que, para essas crianças que trouxeram essa dimensão significativa do contar em sua vida, o patrimônio dos adultos está sendo vinculado a elas pelo contar. Um contar que acontece em vários espaços...

PESQ: Ah, e tem outros lugares, além do livro, que tem histórias?

LUIZA: Tem.

PESQ: Que outros lugares vocês acham que têm histórias?

LUIZA: Alguns objetos do passado têm histórias.

HELENA: É.

PESQ: Um objeto do passado...

HELENA: Por exemplo, o Museu Imperial, ele tinha história no passado. A Praça da Liberdade, a gente está aprendendo sobre isso.
(SESC)

Busatto (2007) aponta que hoje muda a intenção do contar mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências, sejam elas vividas ou lidas pois talvez, como aponta Galeano em seu conto sobre a função do leitor, as histórias lidas hoje, cada vez mais, façam parte das nossas experiências vividas e possam ser passadas adiante pela via da oralidade, pelo reconto do que nos toca e faz parte da nossa história.

Guilherme, Julie e Renan falam sobre o ler e o contar como melhor forma de conhecer ou entrar em contato com uma história:

PESQ: Têm muitas maneiras da gente entrar em contato com histórias, não tem?

GUILHERME: Tem.

PESQ: Você lembra algumas dessas maneiras?

GUILHERME: É... ler alguma coisa. Ler um livro...

PESQ: Ler um livro, mais o quê?

GUILHERME: É... contar para os outros, inventar.

PESQ: Inventar, contar histórias para os outros, tem mais alguma?

GUILHERME: Aí eu não sei.

(Escola pública)

PESQ: Qual dessas maneiras vocês acham mais legal pra conhecer uma história?

RENAN: É, ouvir, pra depois a gente ter uma noção, pra gente poder usar a nossa imaginação pra gente criar uma história.

JULIE: Eu acho que é ouvir contando porque é maneiro, que ele vai dizendo, aí a gente vai imaginando...

RENAN: E é melhor ouvir os outros porque às vezes os outros podem gostar das nossas coisas, pelo menos a gente sabe que os outros contando a gente sabe que a gente vai gostar, que é uma coisa diferente, que é uma coisa que a gente não faz aqui no colégio.

JULIE: Por exemplo, se eu pegar um livro e ler... e se eu pegar um livro e ler e eu não tô entendendo, aí [com os outros contando] eu vou ficar entendendo. Quando uma pessoa contar eu vou entender.

PESQ: Entendi. Então você acha melhor contando?

JULIE: É, e também explicando.

(Escola pública)

Essa fala de Julie que muitas vezes lê uma história e não entende mas “quando uma pessoa contar eu vou entender” mostra que esse “contar” de que ela fala supõe uma interlocução com o contador. Esse contador é o que conta e também vai “explicando” segundo ela. Pela fala das crianças não há diferença entre ‘ler’ e ‘contar’ sendo o ‘contar’ muitas vezes associado à leitura feita por outro com esse diálogo que permite a ampliação da leitura e do entendimento.

Busatto (2007) considera que o contar histórias pode servir de ponte para ligar e recuperar significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes e capazes de “estar com”. Esse “ouvir contar” considerado uma coisa boa, como foi trazido por Renan, e como “contar explicando” trazido por Julie, talvez seja também uma forma de “estar com” para entender melhor o que se passa na vida, como o menino Diego no conto de Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul.
 Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
 Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
 E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
 - *Me ajuda a olhar!* (Galeano, 2008, p. 15)

O contar história pode ser um ato social e coletivo que se materializa por meio dessa escuta afetiva e efetiva conforme nos diz Busato (2007), uma forma de “ajudar a olhar” para o que as crianças vivem, ouvem e lêem... Essa escuta afetiva aparece muito num dos campos da pesquisa, a escola particular, em que sobressaiu entre as crianças o desejo de trazerem histórias para ouvir e contar aos colegas. O fato das crianças já terem, como já foi apontado em capítulos anteriores, o costume de participarem na escola de um projeto que tinha em sua proposta o contar, recontar e interpretar livremente as histórias foi decisivo para esse gosto pelo ouvir e pelo contar. Trago o relato das várias situações em que elas brigavam para contar ou ler as histórias trazidas para a oficina.

CLARA: Posso contar a minha? [história do livro] É a história de três irmãos porcos... Um dia a mãe deles falou: “Não tenho mais dinheiro para pagar o aluguel... Então vocês vão ter que ir embora e fazer a própria casa de vocês...” Aí eles foram e aí... cada um encontrou um espaço.” “O mais velho, primeiro, falou: Eu não vou fazer de palha... E o outro falou: eu não vou fazer de palha e nem de madeira porque o lobo pode aparecer... Aí o lobo apareceu, comeu a casa de palha, correu e depois... Aí ele subiu, entrou na chaminé... Aí eles escutaram que ele estava subindo e colocaram água no caldeirão...”
 PABLO: E caiu no caldeirão de água quente!!
 CLARA: É isso... E caiu no caldeirão quando pulou na chaminé...
 LUCA: O lobo não conseguiu!!
 OUTRO: Caiu no caldeirão de água... quente...
 CLARA: É... viram que o lobo tava subindo e botaram água no caldeirão...
 OUTRO: Ele se queimou todo...
 CLARA: ... quando o lobo desceu se queimou todo...
 IAGO: ...e ele está gritando até hoje...
 ARTHUR: Deixa eu ver...
 CLARA: Aqui... (mostrando a ilustração)
 IAGO: E... Ele queimou tanto que voou lá longe... Ele está no céu até hoje...
 JOÃO: ..Fez um churrasco...
 PESQ: Será? Quem sabe os porquinhos fizeram um assado de lobo?
 PABLO: Eu tenho uma história que eles fizeram um assado...
 JOÃO PEDRO: Eu sei de uma história que o lobo pede açúcar para os porquinhos...
 (Escola particular)

Pelo que se percebe mesmo sendo a história contada por ela de um livro a forma como a contou é a da oralidade, sendo complementada e comentada pelos ouvintes a todo momento. Já na situação seguinte Gabriela conta a história lendo e não contando oralmente. O ler e o contar trazem dimensões diferentes relativas às histórias. Basta ver como cada uma das crianças inicia a história quando a conta ou quando a lê.

PESQ: Agora quem continua?

GABRIELA começa a ler a história de seu livro: Há muito tempo, não muito longe daqui, havia um reino muito engraçado. Todas as coisas eram separadas pela cores branca, amarela, azul, vermelha e preta... Tudo o que era branco morava junto com os brancos... Todos os que eram brancos só moravam no canteiro de flores brancas...

LUCA: É... todo branco ficava com branco, todo negro ficava com negro...

OUTRO: ...e os índios ficavam com os índios...

ARTHUR: E os favelados ficavam com os favelados...

PESQ: Mas vamos ouvir a história...

GABRIELA: Todas as cores brancas ficavam num só lugar. Todas as flores azuis ficavam num mesmo canteiro, não havia mistura... As flores brancas só visitavam o canteiro das flores brancas... No canteiro amarelo morava uma linda família de borboletas amarelas e ela já sabia voar...

LUCA: Quem é classe média ficava com quem é classe média...

PABLO: Você também é classe média...

GABRIELA: No bosque amarelo morava uma linda família de borboletas que tinha uma filha chamada Julieta... Toda vez que Julieta tentava sair do bosque dos azuis sua mãe dizia: -"Não, Julieta, cada borboleta no seu canteiro!" Julieta ficava triste e chorava... Uma lágrima amarela de borboleta se congelava!!

PABLO: Argh!! Tudo amarelo!! Credo!!

GABRIELA: No canteiro de miosótis morava uma família de borboletas azuis e tinham um filhinho que se chamava Romeu...

IAGO: É por isso que se chama Romeu e Julieta...

PESQ: Porque se chamava Romeu e Julieta, Iago?

IAGO: É porque eles vão se casar... Aí vai se chamar Romeu e Julieta!!

GABRIELA: Não vão se casar!!

(Escola particular)



Figura 31 - Gabriela lendo a história para todos – escola particular

Durante a leitura feita por uma das crianças as demais sempre traziam seus comentários fazendo inferências, deduções, relações com outras histórias e leituras, ampliando o sentido da própria história lida... Na foto anterior Gabriela, durante a sua leitura, fazia os demais imaginarem e fazerem relações a partir do que ela lia. Talvez seja esse tipo de diálogo a que Julie se referia em sua fala sobre o “contar explicando”. É também assim que as crianças vão passando adiante, entre seus pares e adultos, a experiência do patrimônio cultural que as constitui enquanto narradoras.

Outras crianças liam livros informativos em que o que contavam estava muito atrelado às imagens do livro como nessa situação:

PESQ: Conta o seu...

JOAO PEDRO: O meu era do Tiranossauro... conta como ele era... O tiranossauro por dentro! O tiranossauro podia alcançar a velocidade de 50 km por hora e a velocidade de uma girafa e a pata era do tamanho de uma roda de bicicleta. Tinha muitos dinossauros e eles viviam andando em bando... e do Tiranossauro mostra o coração, o cérebro, etc. E ele pesava 477 kilos!!

OUTRO: Tia, o livro que eu vou trazer cada página é de um dinossauro diferente!

PESQ: Você também tem um desse?

OUTRO: Eu tenho dois, tia!! Só que um fala de outras coisas e eu vou trazer o que eu não falei hoje...

(Escola particular)



Figura 32 - Livro trazido e lido por João Pedro

Mas nem todos participavam dessa maneira:

PESQ: Estou vendo que esse povo aqui adora contar histórias!!

ARTHUR : Eu não, eu gosto de ler...

VICTOR: Eu gosto de ler em voz baixa!

As fotos a seguir mostram um pouco desses momentos de “leitura em voz baixa” do qual falaram. Os livros que os colegas e eu trazíamos a cada oficina, em meio aos demais materiais, era o que mais chamava a atenção desse grupo de crianças até o 3º ano.





Figuras 33, 34 e 35 - Crianças lendo na oficina – escola particular

Um aspecto que chama a atenção é o conhecimento e o acesso das crianças desse grupo às histórias, o que apareceu pouco nos demais grupos. Assim, de tanto contarem as suas histórias e trazerem, a cada oficina, sempre novos livros para serem lidos ou contados demonstravam terem um amplo repertório de histórias conhecidas que lhes permitia circular pelas histórias com liberdade e num ambiente de diálogo e inter-relação entre histórias e personagens, contexto que deixa claro o forte vínculo das crianças desse grupo com as histórias.

Girardello (1998) traz em sua tese aspectos que ajudam a entender o contexto de produção narrativa trazido pelas crianças dessa pesquisa. A autora reforça que as crianças contam histórias seguindo o exemplo dos adultos à sua volta.

A título de comparação, podemos observar o que acontece no estudo clássico de Applebee que analisou histórias contadas por crianças de Connecticut, EUA, na década de 50, que estavam acostumadas a ouvir histórias lidas em voz alta. Quando solicitadas a "contar uma história" elas tendiam a recontar clássicos da literatura infantil como Hansel e Gretel. Nota-se a influência do contexto na produção narrativa da criança: estas famílias pertenciam a uma forte tradição literária escrita. (p. 208)

A situação da pesquisa dos EUA está muito ancorada no forte vínculo do contar com o ler percebido nesse grupo de crianças 'contadoras de histórias'. Trago duas situações vividas no final das oficinas quando, depois de muito ouvir histórias contadas por eles, trouxe uma

história de um personagem para ser contada pelo próprio personagem, já que era essa a forma de ‘contar’ oral que mais os encantava:

PESQ: Já tem tempo que eu [pesquisadora] estou vindo para cá e que aqui dentro dessa bolsa, toda vez que eu venho para cá fica alguém me chamando assim ó: “Ei, Psiu!!” E eu fico: “Quietos!” “Se vc não me mostrar hoje eu não volto para essa bolsa!!” Aí, todo dia eu tiro ele, coloco ele aqui mas ele não se conforma! Hoje ele me disse o seguinte: se eu não contasse uma parte da história dele hoje ele não ia me deixar tirar da bolsa... Aí eu vim pelo caminho e ele veio puxando, puxando direto minha bolsa... Então eu falei: “Tá bom!!” “Ele me propôs: você promete que quando chegar lá vai contar um pedaço da minha história para as crianças?” “Tá bom, prometo!!” Ainda mais que esse é um rei que tem muita fome! Um rei que come tudo, tudo o que vocês imaginem... Vamos pensar numa coisa... gostosa de comer...

Açúcar...

Gelatina...

Chocolate!

Cebola...

Cebola frita!

Cenoura...

Bolo!

Brigadeiro!

Batata frita!

Peixe frito!

PESQ: Agora vocês imaginem que ele... Ele não era muito satisfeito com isso tudo, não!

OUTRO: Não??

PESQ: Não... Ele tinha tudo isso no reino dele, podia comer tudo que quisesse na hora que ele queria mas ele só queria comer uma coisa...

Banana...

PESQ: A coisa que ele mais gostava...

Bolo de chocolate!!

PESQ: Ele podia misturar com brigadeiro, botava tempero... Sabe o que era?

OUTRO: Não!!

PESQ: Peraí... Pode sair, seu rei?

REI: “Pode!!”

OUTRO: Ah!!!

PESQ: Ele está aqui dentro, ó!! Muito faminto!! Vou contar só uma parte da história dele que ele me pediu... [tiro o fantoche de dentro da bolsa...]

REI: Sabe qual é minha história? Era uma vez EU... Um rei... Ah, vocês devem me conhecer... de várias histórias...

Não!!

Não!!

PESQ: Mas era um rei da fome que não comia chocolate, nem brigadeiro, nem gelatina...

CLARA: Nem nada que a gente falou...

Strogonof...

PESQ: nem Strogonof..

E gosma!!

PESQ: Não sei, será que ele comia gosma? Ele só gostava de comer uma coisa que era...

Criancinhas...

PESQ: Nem criancinhas!!

É o lobo mau!!

Ah, fala logo!

PESQ: Sabem o que ele comia? Histórias!!

Ah??

PESQ: E sabe como é que ele comia? Para ser mais exato, esse rei comia toda e qualquer espécie de histórias dos livros que havia na sua frente... Onde aparecesse um livro ele ia lá e comia...

LUCA: Vai comer o livro dele!!

PESQ: O livro da história dele ele não vai comer... Ordenava ao seu criado fiel que untasse as páginas, passasse bastante manteiga... Mas só do lado de dentro... Nas bordas, capa e contra capa nunca... ele queria que passasse manteiga... Todo esse cuidado era para que ele, o rei, não se lambuzasse na hora de comer...

MARIA CLARA: Igual minha irmã de três anos... Se ela suja a mão um pouquinho ela começa a berrar...

PESQ: Pois é, então ela é parecida com esse rei... Dependendo do assunto seu fiel criado trazia-lhe prontamente: sal, orégano, urucum, manjerição e ele temperava muito bem aquele livro e comia...

MARIA CLARA: Ele tá parecendo meu primo... Só come a comida que ele gosta...

PESQ: É?

MARIA CLARA: É...

PESQ: Enfim, ele comia... Olhe ele comendo o livro... (mostro as ilustrações)

Olha só!

Porque ele tá comendo assim?

Caraca!!

Deixa eu ver... Cadê??

PESQ: Mas as vezes ele não se contentava...

O que ele está comendo?

PESQ: Ah, ele não estava satisfeito com isso tudo não!! Ele cismava que o livro não estava no ponto, mandava o livro de volta para a cozinha... Botava no forno... Botava mais azeite... Botava folhas de alface, enfeitava o livro e "Agora sim! Esse livro está bom!!" As Viagens de Gulliver, me lembro bem, ele comeu em 4 horas e quarenta e cinco minutos...

Pô!!

(Escola particular)

A mesma história foi contada nos demais campos em que fizemos oficinas de pesquisa. Em cada campo surgiam novas possibilidades de entendimento e relações... Percebeu-se que o contar e o recontar adquiriam sentidos diversos para cada grupo em cada contexto, o que demonstrava a importância desse momento vivido pelas crianças de ouvir, refletir e compartilhar as histórias que iam sendo conhecidas ampliando, cada vez mais, as possibilidades de diálogo sobre elas favorecendo a criação narrativa das crianças.

6. USOS ATRIBUÍDOS À ESCRITA E SEUS SUPORTES – A PRESENÇA E OS SENTIDOS DO ESCREVER PARA AS CRIANÇAS

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
(Barros, Manoel. O Menino que carregava água na peneira.)

Manoel de Barros mostra em sua poesia a capacidade da criança de brincar com as palavras descobrindo que pode usar a escrita para inventar personagens e histórias. Assim como o menino de Manoel de Barros, nesse capítulo procuro trazer essas relações das crianças com a escrita. Já trouxe em capítulos anteriores alguns dos sentidos e vínculos, até mesmo negativos, atribuídos à escrita no processo de criação. Como as crianças entendem e usam a escrita para contar histórias?

As crianças falam da relação das histórias com o tempo, da escrita no papel ou no computador, dos fatos que servem de inspiração para a escrita e dos aspectos privados e públicos da escrita que transparecem no espaço da escola e da casa. Sentidos que permitem perceber, um pouco melhor, suas relações com a escrita e a existência ou não desses espaços de peraltagens.

6.1. História menor, pequena, pequenininha...

Essas expressões foram trazidas pelas crianças no momento em que apresentavam, para os colegas e para mim, algumas das histórias criadas na oficina.

VICTOR: Quando o Fred de pijama era mandado para a cama... Ele já se adiantava quando a mamãe e o papai chegavam e desejava boa noite a todos. Valeu!!

OUTRO: É isso a história?

VICTOR: É pequenininha...

PESQ: Quem estava fazendo a história da gosma? Vem cá...
 IAGO: Eu!! Eu disse que a minha história era pequeninha...
 PESQ: Essa história é pequenininha mesmo...
 IAGO: Eu disse para você!

PESQ: A gente tem várias formas de inventar histórias, não tem? A maioria usou que jeito?
 OUTRA: Menor...
 OUTRA: História pequena...
 (Trechos do campo/escola particular)

A opção pela escrita de histórias curtas foi uma constante nas oficinas. Essa escolha poderia remeter para o fato de as crianças não se sentirem seduzidas pela escrita, mas poderia também estar relacionada à maneira como se percebe, ou se vive, o tempo hoje. Ao tempo que voa, que não cabe mais nas vinte e quatro horas do relógio, corresponde um tempo de escrita rápida. Rápida como os textos escritos no MSN, nos blogs, nos e-mails, que diferem tanto dos textos exigidos pela escola que demandam um tempo mais distendido. “Textos que não andam”, como a eles se referem as crianças.

Ítalo Moriconi, falando sobre o novo livro de Nelson de Oliveira “*Geração 90: manuscritos de computador - os melhores contistas brasileiros do século 20*”²¹, comenta que o autor procurou trazer ao público leitor uma amostragem equitativa das duas principais vertentes formais em que se distribui a produção contística da nova geração: de um lado, o miniconto, o microrrelato que vai de apenas duas linhas²² até o que se pode chamar ainda de conto curto, chegando a no máximo cinco ou seis páginas, enquanto o conto-padrão contemporâneo tem até aproximadamente quinze páginas.

Segundo ele, o tempo influi decisivamente sobre os contos atuais. Afinal, são poucos os aficionados contemporâneos do conto que têm paciência para ler relatos de 20 ou 30 páginas, a não ser que as primeiras linhas sejam excepcionais. Moriconi ressalta:

O microrrelato e o conto-padrão são realidades narrativas bem diferentes e exigem critérios diferenciados de avaliação. (...) Adaptando para nosso contexto a pergunta básica que orientou a leitura feita por Flora Süssekind da literatura e cultura brasileiras no início do século 20 no livro *Cinematógrafo das letras*, em que ela investiga a relação entre o surgimento de novas técnicas, como a máquina de escrever, e a própria forma do literário, podemos indagar o seguinte: em que medida o fato desses novos escritores de fins do século 20 e início do 21 escreverem diretamente em computador afeta ou molda a sua linguagem criadora?

²¹ MORICONI, Ítalo. O que você conta de novo, geração 90? Caderno Idéias, JB on-line, 25 de agosto de 2001. <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/ideias/2001/08/24/joride20010824006.html> Acesso em setembro de 2008.

²² Esses microrrelatos pode ser vistos no site do autor Samir Mesquita que escreve contos na caixa de fósforo. <http://www.samirmesquita.com.br/> Acesso em outubro de 2008.

Estas, por hipótese verossímil, deveriam estar movendo o leitor-escritor contemporâneo, acostumado a diariamente ligar-se no computador, conectar a Internet e pular de site em site, de link em link. A forma canônica nos sites mais freqüentados da rede virtual é o texto de uma lauda ou menos, reduzido ao essencial de um dado (um bit) de informação pragmática. Cabe ao novo contista de espírito explorador, entusiasta da forma do micro ou minirrelato, bagunçar esse coreto de uma forma textual já estabilizada. (...) O que se pode escrever no espaço-tempo de 10KB? É uma questão colocada para os prosadores de hoje. O microtexto é a unidade mínima de sentido do hipertexto. (Moriconi, 2001, on-line)

Estaria a “história pequena” associada a essa dimensão de espaço-tempo nas formas de narrar atuais? Poderíamos dizer que há possibilidade da questão de Ítalo Moriconi também ser nossa questão? Em que medida o fato de as crianças desse século 21 poderem escrever diretamente no computador influencia sua concepção de que história boa é história pequena?

Estariam as crianças percebendo essa nova dimensão da escrita na atualidade?²³

Estaria essa dimensão associada também com a dificuldade própria da apropriação da escrita e de seu uso, que traz também outros sentidos associados ao ato de escrever?

6.2. “Escrever digitando” ou “escrever com o lápis formando as palavras” - sentidos e formas do escrever no computador e no papel

Pesquisa de Zaremba, Nicolaci e Romão Dias (2005) realizada com sujeitos na faixa etária entre 10 e 15 anos, que conviviam desde cedo com o computador, apontou para a tensão “escrever x teclar”, também presente neste estudo.

ISRAEL: Eu escrevo na aula, em casa e no computador.
 PESQ: Você inventa história sozinho, em casa? E essa história fica onde, fica guardada com você?
 ISRAEL: Fica.
 PESQ: Lá no computador?
 ISRAEL: Não. Eu passo ela para o computador e passo para o caderno.
 PESQ: Para um caderno? Você imprime, é isso?
 ISRAEL: Não. Eu deixo lá, no caderno, aí eu vou escrevendo. Eu imprimo só às vezes.
 (Escola pública)

²³ Postagem de 25 de outubro de 2008 do BLOG Professor Texto questiona: quantas palavras usamos para contar uma história? trazendo a discussão de uma situação vivida por Ernest Hemingway ao ser incitado a escrever uma história completa com apenas seis palavras. <http://professortexto.blogspot.com/> Acesso em outubro de 2008 com o desafio dos leitores enviarem histórias com 6 palavras tendo 55 comentários e boas criações.

Ao contrário de muitos adultos não usuários de computador (imigrantes digitais como chama Mark Prensk) que passam a escrita do papel para o computador, Israel faz o caminho inverso passando as histórias que inventa no computador para o caderno. Embora a conversa não tenha continuado, impossibilitando uma interpretação mais convincente, é possível supor que a importância que os cadernos continuam a assumir na cultura escolar, especialmente nas séries iniciais, tenha levado o menino a considerar que guardar a história no caderno é mais relevante do que guardá-la no computador.

PESQ: Algum de vocês gostaria de inventar uma história que ficasse na internet?

VARIOS: Não!!

PESQ: Não, porquê?

FREDERICO: Não que eu ia pagar maior mico...

JOÃO: Eu tenho vergonha...

PESQ: Só por isso?

MATEUS: E também porque tem o CONTROL ALT e CONTROL T que tomam conta da sua história...

Eu tenho a prova de que e eles podem se apossar da história...

(Escola particular)

PESQ: E Israel, você conversa no MSN?

ISRAEL: Eu odeio conversar no computador.

PESQ: Ah é, por quê?

ISRAEL: Porque eu não gosto, não. Eu vou deletar o meu.

PESQ: Você não gosta não? Você prefere conversar, assim, ao vivo?

ISRAEL: É bem melhor. Porque no computador dá aquele... Não sei se o Guilherme já viu... [fala dirigindo-se ao colega ao lado] tu vai no computador e aí tem uma parada lá no MSN que tu copia toda a conversa que tu tá tendo com alguém, aí maior vacilo, eles colocam no Orkut da pessoa, cruz credo!!

(Escola pública)

A escrita na internet está associada a uma exposição do escritor. Escrever para todos verem “é pagar mico” e eles têm vergonha, além do fato de suas idéias poderem ser “copiadas” por outros tanto nas conversas do MSN quanto nos textos escritos, pois na internet sempre tem o perigo de alguém poder “tomar conta das suas idéias”. A questão da autoria na escrita, que é algo trazido por eles em relação à internet, aponta para a consciência que têm de que na internet as suas idéias podem ser expostas inadequadamente ou mesmo copiadas indevidamente. As crianças a partir de suas falas já temem pela “perda” da autoria do texto, aspecto que Chartier (1999) discute muito bem e que expressa na citação abaixo:

Hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, sempre maleável e aberto a reescrituras múltiplas, são os próprios fundamentos da apropriação individual dos textos que se vêem colocados em questão (p. 49)

Além disso, algumas vezes a escrita na internet, dependendo do espaço em que ocorra, não tem a mesma legitimidade da escrita à mão, como apontam as meninas no diálogo a seguir:

PESQ: Você acha que escrever na internet ajuda ou atrapalha quando você escreve fora da internet?
 HELENA: Eu acho que atrapalha. O MSN da minha mãe, pelo menos o da minha mãe, não sei no seu, minha mãe escrevia “não” e aparecia um bonequinho fazendo assim, ó [faz o gesto com as mãos], em vez de aparecer a palavra “não”.
 PESQ: É, tem uns emoticons.
 HELENA: E também atrapalha porque a gente escreve digitando, a gente não escreve com o lápis, a gente não escreve formando as palavras... Tem que escrever a lápis...
 PESQ: E você acha pior ou melhor escrever digitando?
 HELENA: Bom, melhor porque a nossa mão não dói tanto...
 LUIZA: É mais rápido.
 HELENA: Mas sinceramente eu acho pior porque isso atrapalha na nossa leitura e na nossa escrita no papel.
 (SESC)

A diferença entre “escrever digitando” ou “escrever com o lápis formando as palavras” parece estar relacionada a esse distanciamento corporal que os faz entender que, quando se escreve digitando, as palavras não são formadas do mesmo modo que quando se escreve com o lápis em que é preciso formá-las com gestos manuais, corporais. O escrita digitada cria um certo afastamento entre o autor e o seu texto, que passa a não o ter em suas mãos depois de escrito. Ao mesmo tempo em que, no ponto de vista delas, associam valor maior ao escrever à mão, a escrita traz também a desvantagem da dor associada aos gestos da escrita manual.

PESQ: Você gosta ou não de escrever?
 RICARDO: Não gosto não. Dói a mão... dá calo...
 (Escola pública)

LUIZA: Eu não gosto de ficar escrevendo o tempo todo, de escrever muuuuuuito... porque minha mão fica doendo e você não faz mais nada
 PESQ: Mas, e de desenhar?
 LUIZA: Ah!, de desenhar eu gosto, não fico com calo, estou acostumada.
 (SESC)

PESQ: Você gosta de escrever?
 JULIA: Gosto, às vezes, porque outras vezes cansa, escrever demais!
 PESQ: Quando é que cansa para você?
 JULIA: Cansa na escola, quando pedem para fazer uma redação, tipo, uma vez, minha professora de Geografia pediu para que a gente fizesse uma redação sobre a imigração e a emigração, aí eu fiz sobre uma migrante que foi morar na Alemanha... Quando eu tava acabando a folha e minha mão começou a doer...
 PESQ: É na escola que você escreve mais?
 JULIA: Agora não é mais, porque eu gosto de escrever com teclado, e é difícil para mim me cansar porque tem umas "paradinhas"...
 (BLOGUINHO)

As falas das crianças revelam um outro lado associado à escrita no papel. Como mostram, o calo não é resultado do uso do lápis (desenhar não dá calo), mas representa o “sacrifício” de escrever à mão. Mas a conversa traz uma questão que mereceria a atenção da escola: que “paradinhas” o uso do computador permite que não dão calo, nem cansam? O que muda quando se escreve no papel e quando se tecla?

Com o computador a mão não dói tanto. As crianças da pesquisa de Zaremba, Nicolaci e Romão Dias (2005) mostraram que gostam mais de escrever no computador. Em minha pesquisa as crianças apontaram que a escrita no computador pode ser mais prazerosa (por terem menos dor), mas nem sempre significa uma escrita mais fácil... Na relação com o computador surgem outras dificuldades...

PESQ: E se fosse para escrever no computador. E se fosse fazer o mesmo dever no computador?
 LEONARDO: É meio... dá mais prazer porque você fica lá na frente... *Mas você tem que ficar catando as letras. Eu não escrevo muito rápido não. Eu fico quase... eu fico quase 10 minutos lá escrevendo uma palavra.*
 PESQ: No computador? É?
 LEONARDO: Eu, quando eu penso, não consigo escrever não... direito.
 PESQ: Ah, quando você pensa você não consegue escrever, por quê?
 LEONARDO: No computador. Você fica tendo as idéias ali.
 (Escola pública - 10 anos)

PESQ: Onde é que você costuma escrever?
 ARTHUR: No computador eu escrevo em casa. Na folha eu escrevo na escola e em casa.
 PESQ: O que você prefere, escrever no computador ou escrever na folha?
 ARTHUR: Na folha.
 PESQ: Na folha?
 ARTHUR: *No computador eu não acho as letras...*
 PESQ: É difícil achar as letras no computador?
 ARTHUR: É.
 (Escola particular – 9 anos)

Parece-me que, para essas crianças, mesmo sendo “digitada” no computador a escrita também traz dificuldades inicialmente por ser difícil “achar as letras”, já que não dominam a escrita nesse suporte da forma como dominam a escrita à mão. Isso mostra que, mesmo para aquelas crianças que têm o computador em casa, a escrita no computador não é algo de tão fácil acesso para elas pois demanda aprendizagens relativas a um contato freqüente com esse suporte.

Outro aspecto refere-se ao que diz Leonardo que “quando pensa não consegue escrever direito... Você fica tendo as idéias ali.” Isso transmite a idéia de que a escrita no papel ajuda a organizarem melhor as idéias do que quando escrevem direto no computador.

Resquícios da cultura letrada que faz algumas crianças, mesmo sendo da atual geração já nascida com o computador, terem práticas mais relacionadas às dos imigrantes digitais de que fala Mark Prensky. Talvez seja por este motivo que muitas crianças ainda pensem como Tom:

Eu [prefiro escrever] no papel... é melhor para eu ter inspiração. (Tom – 10 anos)

Isso difere um pouco do que normalmente se espera e se ouve falar, como foi apontado na pesquisa de Nicolaci, e que é argumento tanto de propostas de políticas públicas e de discussões na mídia, que pregam que a entrada do computador na escola melhoraria a escrita e a leitura das crianças por ser algo mais interessante... Minha pesquisa aponta que, mesmo sendo interessante, o uso do computador para escrever também demanda aprendizagens, mediações para que este faça parte do contexto cognitivo da criança. Parece que a questão não é escrever no caderno (ou no papel) ou no computador, mas o investimento que a escrita demanda trazendo em cada suporte desafios específicos. Cada suporte ou tecnologia vem com o seu “calo” junto, ou seja, as dificuldades próprias deste... Só aprendendo a conviver com ele podemos, mais tarde, saber lidar com cada suporte com mais desenvoltura.

Freire (2008) aponta que no computador tecla-se e navega-se num ambiente interativo que pode ser virtual e que tem certas características e funções que fazem parte das condições de produção dessa escrita tais como a velocidade, a multiplicidade de interlocutores possíveis, a imagem que cada um faz de seus parceiros, os conhecimentos compartilhados pelo grupo, o fio condutor da conversação, etc. É devido a essas especificidades que a autora aponta que teclar e escrever, navegar e ler não são processos idênticos, como também foi percebido nessa pesquisa.

6.3. Escrever para quê?

PESQ: E de escrever, você costuma escrever?
 VICTOR: Muito.
 PESQ: Muito? E o que você costuma escrever?
 VICTOR: Dever.
 PESQ: Fora o dever, o que você escreve?
 VICTOR: Só costumo escrever dever mesmo.
 (Escola particular)

PESQ: Você costuma escrever no seu dia-dia, assim normalmente?
 GUSTAVO: Só na escola.
 PESQ: Só na escola? Fora da escola você não escreve?
 GUSTAVO: Não.
 (SESC)

Como apontaram Victor, Gustavo e outras crianças parece-me que, segundo elas, a escrita está extremamente associada à escola. A escrita é usada diariamente para fazer os deveres como também relata Julie numa situação de escrita em casa:

JULIE: E onde eu morava, eu tava na 1ª série, a tia passou um dever pra gente fazer que tinha interpretação de texto... Aí o que eu fiz? Escrevi sobre a minha cidade, falei da minha rua. Eu fiquei... subi em cima... do meu tanque, que dá pra ver a rua... e eu subi em cima da máquina da minha mãe que estragou por causa de mim. Eu era muito pesada. Aí eu fiquei escrevendo várias coisas, aí eu tirei nota boa.
 (Escola pública)

Infelizmente, diante de tudo o que estamos vendo, nem sempre a escrita é vista com bons olhos por muitos deles.

PESQ: Para que você escreve normalmente?
 JULIA: Fazer dever de casa e mandar bilhetinho na sala de aula (isso acontece às vezes). A gente escreve bilhetinho geralmente quando aconteceram coisas no dia anterior...
 PESQ: Você gosta de escrever?
 JULIA: Gostar, eu não... Não gosto de escrever.
 PESQ: Mas para os bilhetes e MSN você gosta... Então é só para umas coisas que é legal?
 JULIA: Isso aí!!!
 PESQ: Porque é tão diferente escrever no MSN, nos bilhetes e nos deveres da escola? O que você acha?
 JULIA: É porque no MSN e nos bilhetes é legal e fazer dever de casa é um saco...
 (Escola particular)

PESQ: Mas deixa eu perguntar: por que você escreve a história no computador e depois copia no seu caderno?

ISRAEL: Porque não tinha o que fazer. Foi nas férias que eu fiz. Me deu vontade de escrever e eu fui escrever.

PESQ: Então não deve ser tão ruim, senão você não ia fazer.

ISRAEL: Na escola é horrível! Ficar duas horas escrevendo é chato!

PESQ: Então quando é dever é que é ruim?

ISRAEL: A gente fez um texto de 3 folhas... não, 4... aquele de... história. O último dever [fala se dirigindo ao colega].

LEONARDO: É. A professora acabava e apagava o quadro. Aí você ficava que nem um maluco escrevendo...

(Escola pública)

No entanto, além da necessidade da escrita para o dever da escola surgem outros usos da escrita não relacionados à obrigação escolar.

Eu gosto muito. Escrevo no colégio e algumas poesias em casa. Também escrevo no MSN e no Orkut, e às vezes e-mail. Escrevo também na agenda e no blog que eu e minhas amigas fizemos. Já é o terceiro blog que eu faço. Também escrevo listas de compras, porque agora vou sozinha na padaria ou na banca de jornal, então a lista é muito útil. (Elisabetta - BLOGUINHO)

JULIE: Eu gosto de escrever minhas histórias, como se diz? Com... por exemplo, aqui tem o matinho, aí tem uma árvore...

RENAN: Aí tu inventa... ou então.

JULIE: ...e a árvore me dá várias idéias.... Aí lá tem um passarinho voando e eu conto...

RENAN: Eu também faço isso, é tipo um diário.

(Escola pública)

Pelo que se vê vários fazem uso da escrita no MSN e alguns do Orkut, já a escrita de blogs, como trazido por Elisabetta, aparece nas práticas de apenas 4 das crianças pesquisadas. A escrita do diário, como Renan e Julie apontam, é algo que fazem para si mesmos sem uma exigência escolar: talvez seja um uso de outra ordem que considera a escrita como uma coisa boa de ser feita quando não se tem nada para fazer... Um possível espaço de *peraltagens* como nos diz o poeta Manoel de Barros. Tanto o diário de papel trazido por Renan e Julie quanto o blog feito com as amigas trazido por Elisabetta configura uma espécie de escrita íntima, como afirma Schittine em seu estudo. Mesmo tendo cada qual uma característica (mais público ou mais privado) a escrita íntima tem esse caráter de diálogo consigo mesmo ou com um pequeno grupo (muitas vezes só mostrada a pessoas da família ou de confiança, no caso do diário em papel), situação que também pode acontecer no blog onde os assuntos tratados são de conhecimento de um grupo e acabam não sendo entendidos pelos “de fora” do grupo.

Como afirma Schittine (2004) alguns ainda escrevem, como ela diz, apenas para desabafar por escrito, sem que ninguém saiba. Afinal, para alguns a escrita é um passatempo, como afirma Renan:

...aí eu fico escrevendo, aí pelo menos eu me perco com alguma coisa e não faço besteira, né? (Escola pública)

6.3.1. A escrita como algo intimista – para poucos – como escrever para a mãe...

Eu já escrevi umas histórias que ficavam escondidas, mas nem sei mais onde elas estão. Ficavam em folhas de caderno, mas eu arrancava e escondia. Agora nem sei onde estão. Às vezes não mostro porque acho que não é pra mostrar, é pra ficar só pra mim. Não sei por quê. Não é vergonha. Mas aí não vai ter olhares questionando o que eu faço, aí fico mais liberada. Posso até cansar da história e não querer terminar, por exemplo. Não tem que explicar pra outras pessoas entender, só eu que entendo. (Elisabetta – BLOGUINHO)

HELENA: Fazer história... bom, normalmente eu sou meio tímida igual a Luiza, não gosto de mostrar as histórias que eu faço. (SESC)

Schittine (2004) aponta que o escrito íntimo franqueava a muitas pessoas a oportunidade de escrever, porque aparentemente não demandava a qualidade exigida na ficção que era exigida quando se escreve para o outro. O falar de si mesmo era uma prática não só de escritores famosos mas de anônimos. Schittine aponta que, de acordo com Lejeune, mesmo que no diário íntimo tradicional o trabalho do diarista fosse solitário, a folha de papel funcionava como um interlocutor, mesmo que silencioso. É nela que o diarista colocava ou não a coragem de falar o que tem pensado e feito apenas em segredo.

A escrita apareceu em alguns momentos como uma forma de desabafo, uma forma de “entender o que está acontecendo” em situações da vida pelas quais eles passam, como é o caso da separação dos pais relatada por esse menino:

GUILHERME: Quando o meu pai se separou, aí eu escrevi.

PESQ: Você não mostrou essa [história] pra ninguém?

GUILHERME: Eu mostrei. Só que aí quando eu fui guardar, aí quando eu fui pra casa da minha avó com a minha mãe, sumiu.

PESQ: Essa você mostrou pra quem?
 GUILHERME: Pra minha mãe.
 (Escola pública)

Assim como Guilherme relata, outras crianças também trazem essa dimensão da escrita associada a uma intimidade, geralmente numa troca com algumas pessoas da família sendo a mãe a pessoa mais próxima nesse diálogo “por escrito”.

PESQ: Você costuma escrever normalmente, no dia-a-dia, Helena?
 HELENA: Normalmente a gente costuma escrever sim, na escola, quando a tia passa dever. Eu escrevo em casa um monte de bilhete pra minha mãe... Outro dia escrevi um bilhete pra minha mãe no computador.
 PESQ: E que tipo de bilhete você escreve para a sua mãe?
 HELENA: Ah, bilhetes!! De filha pra mãe...
 (SESC)

PESQ: Você costuma escrever?
 GUILHERME: Às vezes sim.
 PESQ: Para que ou pra quem... você escreve?
 GUILHERME: Eu gosto de escrever... às vezes eu gosto de escrever pra minha mãe. Mas eu também gosto de escrever histórias também...
 PESQ: É? O que você escreve para a sua mãe?
 GUILHERME: Ah, história, assim... carta.
 (Escola pública)

“Existem diferentes níveis de segredos: alguns são revelados à família, outros aos amigos mais próximos, outros ainda só são revelados a alguém muito íntimo e há aqueles que, como diria Dostoievski, o autor tem reservas em revelar até para si mesmo.” (Schittine, 2004, p.51) Nos relatos deles percebemos que a pessoa a quem mais confiam segredos são as suas mães. Algumas dessas crianças que escrevem, depois de algum tempo, livram-se dos seus escritos com medo de não se reconhecerem ou não gostarem das pessoas que um dia eles foram, aspecto também ressaltado por Schittine em seu estudo sobre os diários. Outros procuram guardá-los cuidadosamente para sempre voltarem a essas lembranças e se nutrirem delas, como aponta Renan:

RENAN: As minhas histórias todas que eu faço eu não mostro pra ninguém porque tem algumas que eu posso fazer, que pra mim é legal mas que pros outros pode ser chato. Pra mim não “pagar mico” eu deixo guardado em um lugar que eu sei que não vai estragar e que ninguém vai cutucar, né? Porque às vezes alguém cutuca e acaba estragando as nossas idéias e depois quando a gente vai tentar refazer não dá mais porque a gente pode ter esquecido e isso é uma lembrança para quando a gente crescer ter lembrança da nossa época de criança.
 PESQ: E quando você guarda, você guarda onde, em casa ou na escola?

RENAN: Eu guardo debaixo do meu colchão.

JULIE: Eu também!

RENAN: Embaixo do meu colchão ou então lá perto da minha casa, tem uma casinha ao lado, que eu e meu amigo montamos, aí só entra nós dois. De vez em quando eu guardo minhas coisas lá dentro, aí ninguém mexe não, a não ser meu amigo...

PESQ: Tem algo que escreveu que desse pra você trazer amanhã? Pra mostrar?

RENAN: Não porque, porque fica tudo guardado e já é muito antigo, se for mexer vai rasgar, assim, aí eu não quero, assim, pra não rasgar.

PESQ: É coleção sua, né?

RENAN: É.

(Escola pública)

O diário escrito no papel funciona como um texto guardado em arquivo, só que para si próprio, como lembra Schittine. Em alguns momentos ele consulta aquele arquivo, lê alguns trechos, lembra do quanto gosta deles, e coloca-o de novo num lugar onde ninguém possa encontrá-lo. Deixa-o como “lembrança da época de criança” sendo algo que “fica guardado porque é antigo, se mexer (para mostrar a outros) pode rasgar”. O diário vira coleção para alguns, como também aponta Schittine em sua pesquisa, na qual encontrou diaristas de papel que escreviam e guardavam cadernos de diário de vários anos.

6.3.2. Escrever para o outro (conhecido ou não) – a escrita no blog

Foi para mim uma coisa fantástica escrever no bloguinho! Eu simplesmente adorei!! Sobre o negócio da escola, eu acho que não foi melhor nem pior. Foi *diferente*, porque eu nunca tive a oportunidade de escrever uma coisa que qualquer pessoa do mundo pudesse ler. Nos textos da escola eu leio somente para os colegas, o professor e para os meus pais. (Tom- Bloguinho)

No BLOGUINHO eu tive aquele prazer de escrever histórias e uma nova experiência... E várias pessoas podiam ler o que eu escrevi... Me incentivando ainda mais...
(Daniel – Bloguinho)

A encarnação do texto nessa materialidade específica (no caso do BLOG) carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de diferentes públicos. Assim, cada leitor do BLOG produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. Vemos que o consumo cultural dos leitores se configura como uma produção que pode ser expressa em forma de “comentários”. Alguns comentários são, inclusive, um outro texto complementar ao primeiro. Para as crianças o fato de várias pessoas poderem ler o que elas escreviam era fator de motivação e estímulo para a escrita.

Percebe-se que ao dizerem que gostam de escrever para o outro, este é um outro conhecido, notando-se que algumas crianças escrevem muito mais para o outro do que para si, trazendo à tona em seus posts, temas que vão provocar comentários dos leitores “que elas sabem quais são”.

As teorias comunicacionais nos lembram que a conexão e a desconexão com os outros são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos. Por isso o espaço *inter* é decisivo. (Canclini, 2005)

Chartier ressalta que com a revolução eletrônica as possibilidades de participação do leitor ampliaram-se, mas também os riscos no embaçamento das idéias de texto e de autor. Que interação é essa que acontece nesse contexto? Até que ponto propõe-se um texto com poucos leitores? Até que ponto os leitores a partir dos comentários não são também autores e, de certa forma, em alguns aspectos sugerem e provocam novos textos a partir de seus comentários?

Neste sentido, como aponta Carvalho (2005), na escrita realizada num blog muitas vezes uma informação potencial “morta” se transforma em uma informação atual “viva”, quando o receptor/leitor reage a essa informação e transforma sua estrutura de conhecimento, organizando uma nova informação, alimentando e realimentando o processo entre emissor e receptor. Nessa ação predomina o processo da comunicação que, partindo da definição que vem do latim *communicare*, teria o significado de “tornar comum”, “partilhar”, “repartir”, “associar” e ainda “trocar opiniões” (Carvalho, p. 56). A opinião do outro, tão importante para quem escreve, pode ser conhecida sem que o autor precise ter um contato direto com o leitor. A novidade agora é que há um público que interfere durante a própria criação da escrita. Os e-mails e comentários são bem-vindos e, por vezes, podem vir integrados ao corpo do texto, como forma de diálogo com o leitor.

Hoje Schittine lembra que a escrita coletiva não está só nas intervenções do leitor mas também em blogs feitos por grupos de amigos ou de pessoas que não se conhecem mas que dividem as mesmas áreas de interesse. O que aconteceu foi uma enorme mudança através dos séculos da relação do indivíduo com o Outro que olha. É essa “interação social anônima” que encoraja o usuário da internet a incrementar um espaço privado virtual. Uma das diferenças entre o diário no papel e na tela é que este último cataliza a constituição de pequenas comunidades de redes fundadas em torno de afinidades pessoais ou interesses comuns. As fronteiras entre ‘autor’ e ‘leitor’ são cada vez menores, as funções se misturam, a linha divisória entre público e privado se enfraquece. O desejo de ser lido, que antes era velado,

agora se revela na escrita na internet existindo dois tipos de públicos leitores: o de próximos e o de desconhecidos.

O mais interessante é que, apesar de todos os avanços técnicos, continua sendo um diário baseado na linguagem escrita. Se inclui a imagem ainda é com padronização técnica e criatividade inferiores ao que caracteriza o diário de papel. A caligrafia, a personalização de folhas avulsas, lembranças e detalhes pessoais não aparecem na tela do computador e torna-se mais fácil a defesa do terreno privado sem todos esses sinais expostos. (Schittine, 2004)

Se nos remetermos a Chartier, as crianças na produção de textos para o BLOG, não apenas eram escritoras mas também autoras. Segundo dicionário de 1690, trazido por Chartier, o escritor seria definido como aquele que escrevia textos que ficavam restritos (manuscritos) e autores seriam os que publicavam esses textos. As crianças no BLOG publicavam os textos que eram acessíveis a conhecidos como também o podiam ser a quaisquer pessoa que acessasse o blog na internet mesmo que não colocasse comentários... Embora essa distinção entre escritor e autor, tenha sido gerada num contexto bem diverso do que vivemos atualmente e possa ser questionada, possibilita pensar na diferença entre escrever para si (como trouxemos no caso do diário íntimo na folha de papel) ou para um pequeno grupo de conhecidos e escrever abarcando um público maior de leitores potenciais (conhecidos ou não).

Canclini (2008) relembra que, devido ao contexto multimidiático, os gostos dos leitores tendem a agrupar-se de acordo com a própria língua. A digitalização incrementa os intercâmbios de livros, revistas e espetáculos, mas, acima de tudo, cria redes de conteúdos e formatos elaborados a partir da circulação midiático eletrônica. Desta forma ela modifica, assim, os estilos de interatividade. Formam-se grupos de relacionamento por interesses. Segundo ele, percebe-se que anos depois do surgimento da televisão ou do vídeo, percebe-se as mudanças de alguns hábitos culturais, principalmente, no aparecimento de novos modos de socialização dos jovens (incluo aí também as crianças) em pesquisas de todos os continentes.

Chartier também nos ajuda a pensar que, a partir de todas essas mudanças – progressivamente - é a noção de texto que vai sendo modificada e que carregará desde o momento do processo de criação os vestígios dos usos e interpretações permitidos pelas suas diferentes formas de propagação. Quando mudam suas modalidades de difusão, muda também sua forma de produção. Isso ajuda ou não a pensar no blog como espaço de produção de textos das crianças?

6.3.3. Motivos que inspiram a escrita...

Um aspecto que chamou a atenção na entrevista com as crianças refere-se à inspiração. Em vários momentos elas apontavam a “falta de inspiração” ou falavam de coisas que as inspiram... Vemos que são muitos os motivos que inspiram a escrita das crianças...

Alguns, no entanto, não conseguem localizar o que lhes traz essa inspiração apontando que ela vem de si próprios: da sua imaginação, por vezes uma inspiração que vem “sozinha” sem referência a nada do que foi vivido, lido ou visto. Isso denota uma dificuldade de localizarem, algumas vezes, o que lhes dá idéias – dificuldade que inclusive não é só delas, crianças, mas de muitos de nós que nem sempre sabemos delimitar o que está nos inspirando em meio a essa multiplicidade de eventos, imagens, histórias com as quais temos contato em nosso cotidiano. Aqui vão alguns dos motivos de inspiração trazidos pelas crianças:

Inspiração em situações vividas:

Acho que o dia-a-dia, mas principalmente a escola. Às vezes no meio da explicação sobre o Egito na aula da História eu penso: “Como essa época poderia dar uma boa redação...”. Ou então nas briguinhas da Bia (minha super amiga que senta praticamente do meu lado) com o João (meu super amigo que senta do meu outro lado) e com a Pampam (outra super amiga minha que senta umas três cadeiras na frente da Bia) eu penso: “Caracaa! Isso dá muito mais que uma simples história, dá até uma novela!” Quando falo isso pra eles, eles começam a rir e eu falo: “Vocês tão rindo, é? Mas é verdade, eu vou acabar escrevendo uma novela com vocês, vocês vão ver!”
(Gabriele- Bloguinho)

MATEUS: Eu criei uma história que todos são animais. E acontece um monte de coisa! Isso eu tava lá em Fortaleza quando eu criei. E... é porque aconteceu um monte de coisa lá.
(Escola particular)

Inspiração em lugares especiais...

Eu não costumo escrever histórias todo o dia mas quando escrevo, gosto de fazer em lugares diferentes porque é daí que vem as idéias. Indo para lugares diferentes, surgem idéias diferentes. (Tom- Bloguinho)

RENAN: Eu escrevo história, é... lá no poço perto de casa porque tem, a gente sobe numa escada e tem a casa do vizinho, tem um poço do lado... tu anda lá pro final e é a minha casa, aí eu gosto de escrever história na beirinha do poço...

JULIE: Eu gosto de escrever minhas histórias, como se diz? Com... por exemplo, aqui tem o matinho, aí tem uma árvore...

RENAN: Aí tu inventa... ou então.

JULIE: Aí lá tem um passarinho voando e eu conto... Eu gosto mais de sentar perto da árvore porque a árvore me dá mais idéia.

RENAN: Eu gosto de sentar no galho da árvore porque a árvore lá de casa é alta, aí conforme o movimento da rua assim, aí dá imaginação pra você criar alguma história.
(Escola pública)

Inspiração em histórias vistas, lidas ou em temas sugeridos...

PESQ: Qual dessas maneiras – livros, desenhos animados, vídeo-games, filmes, HQs – te dá mais inspiração para fazer as histórias? Porquê?

GABRIELE: Livros, pois me inspiro e acabo “aprendendo” com o que os autores escrevem.
(Bloguinho)

PESQ: Você acha que algumas histórias te dão inspiração para pensar em novas idéias e histórias?

JULIA: Acho que é porque eu fico entretida e sempre quero saber o que vai acontecer... Algumas novelas me inspiram pra criar personagens.

PESQ: Você lembra de algum personagem desses inspirados em novela?

JULIA: Sim a novela da Record, os mutantes, me inspirou a criar um personagem com quase todas as mutações que tem na novela. Foi muito divertido!

(Escola particular)

JULIA: quando me dão muita liberdade para fazer uma história eu fico sem saber o que eu faço, porque são muitas idéias passando pela minha cabeça, mas quando é para fazer uma história que já tem um tema, tudo flui muito naturalmente...

PESQ: Então para você deve ter sido diferente fazer histórias (ou posts) no BLOGUINHO e fazer histórias na escola, né?

JULIA: É, no BLOGUINHO você tem um espaço livre, que é só seu, que você tem que escrever alguma coisa, qualquer coisa, já na escola normalmente é para fazer uma redação baseada em um tema que nós já sabemos...

(Bloguinho)

Inspiração no uso de um suporte novo...

PESQ: Você acha que qual dessas maneiras te dá mais idéias? Se você fosse dizer assim, “Ah, eu quando eu faço determinada coisa eu fico cheio de idéias!”. Idéias assim para inventar alguma coisa...

ISRAEL: Mexer no computador,

PESQ: Pra inventar história...

ISRAEL: Mexer no computador, inventar no computador...

PESQ: Ah, é?

ISRAEL: Eu mexo no computador e boto no Word... e vou escrevendo, eu já fiz isso.

(Escola pública)

Sim, invento muitas histórias. Eu prefiro fazer historias na minha cama deitada com o laptop e sem ninguém por perto. Pois acho que eu fico mais “solta”, mais calma, mais relaxada e bem mais inspirada e criativa... (Gabriele – Bloguinho)

6.4. Espaços e momentos propícios para a escrita: a escola e a casa

MATEUS: Ah, pra mim tanto faz o lugar, contanto que seja num lugar bem silencioso.

PESQ: É? Por que no silêncio você tem concentração, coisas assim?

MATEUS: É...

(Escola particular)

LEONARDO: O lugar dá no mesmo [em casa ou na escola].

ISRAEL: Não, dá nada. Em casa tu fica no silêncio pensando.

LEONARDO: Lá em casa, não. Lá em casa sempre tem barulho!

(Escola pública)

[Prefiro escrever] em casa porque eu posso pensar melhor sem pressa e com calma: e fazer uma bela história (Daniel – Bloguinho)

PESQ: Agora você acha mais legal: fazer histórias em casa ou na escola?

VICTOR: Em casa.

PESQ: Por que?

VICTOR: Porque lá não tem aquele negócio que tem hora pra fazer uma história, lá você pode fazer com mais calma.

(Escola particular)

A discussão da produção de histórias em diferentes espaços e condições, em que traziam os aspectos que os ajudam na produção das histórias, remeteu para os espaços da casa e da escola. Para percebermos o quanto esses espaços estão participando do vínculo das crianças com a escrita discuto, inicialmente, os momentos em que as crianças afirmam serem mais propícios à escrita em casa e à escrita na escola.

A questão que está transparecendo nas falas das crianças trazidas anteriormente parece não dizer respeito ao espaço em si, ao valor que a escola ou a casa da criança tem como propiciadora da escrita, mas à dimensão da escrita estar associada a um tempo de elaboração e a um espaço de concentração mais solitário. O espaço melhor seria o que propiciaria esse tempo maior e esse silêncio, na verdade um espaço privado já que nos espaços públicos, incluindo-se aí a escola, nem sempre se pode ter esse controle sobre o tempo e as condições de silêncio consideradas ideais para que essa produção escrita seja desenvolvida de modo mais favorável.

Interessante perceber como essas crianças, em pleno século XXI, trazem essa associação entre o silêncio e a escrita que é discutida por Santaella (2004), quando fala dos diferentes tipos de leitor. A autora aponta que o surgimento do livro impresso criou uma

cultura da individualidade e a impressão em papel trouxe consigo uma maneira específica de ler o texto. O perfil cognitivo do leitor do livro toma como paradigma a prática que se tornou dominante a partir do século XVI: a leitura individual, solitária, silenciosa. Uma leitura que acontecia na intimidade da igreja ou da família. Esse tipo de leitura e de leitor nasce da relação íntima entre o leitor e o livro. Essa idéia de silêncio associada ao livro, e que é também associada pelas crianças à escrita, entende que o local da escrita (e da leitura) é separado dos lugares de divertimento do mundo. É, na verdade, uma forma de relação própria da cultura escrita que aponta que, tanto a leitura quanto a escrita, acontecem melhor num espaço íntimo e silencioso.

Essas crianças, mesmo tendo nascido em meio a mídias diferenciadas e tendo acesso ao computador, ainda precisam desses requisitos no momento da produção escrita. A escrita demanda tempo e silêncio. Além disso, outro aspecto que reforça e favorece esse espaço privado no momento de criação escrita é o número de possíveis leitores na escola em contraposição ao espaço de casa, que só tem leitores mais íntimos.

PESQ: Qual a diferença entre fazer histórias em casa ou na escola?

LUIZA: Na escola, é porque, assim, quando a gente faz, um monte de gente quer ver. Eu quando eu faço, eu fico pensando um maior tempão porque um monte de gente vai querer ver, aí pode estar feia [a história]. Em casa eu escrevo o que vem na minha cabeça porque ninguém vai ver...

PESQ: É, aí não tem essa coisa de ficar pensando no que os outros vão dizer do que você está escrevendo, né? Aí você fica mais à vontade... Mas você mostra pra alguém o que você faz em casa? Alguém vê?

LUIZA: Só para minha mãe [eu mostro] e para o meu irmão, só.
(SESC)

Julia afirma que “em casa (...) não tem ninguém pra (...) incomodar quando ela escreve” já que, como comenta Luiza, na escola “um monte de gente vai querer ver”. Isso coincide com o comentário de Gabriele:

Em casa pois fico mais calma sem o assédio dos amigos falando “Deixa eu ver!” “Porque você escreveu sobre isso?” “Posso te imitar?” “Me dá uma idéia?” (Gabriele – Bloguinho)

O espaço de intimidade que a casa proporciona, como apontam algumas crianças, favorece a criação como diz Bernardo: “adoro pensar no quintal da minha casa junto com os coelhos...” Tal preferência aparece também na fala dessa criança:

RENAN: É melhor fora [da escola] porque aqui dentro não dá pra gente imaginar nada... A não ser se for ficar trancado dentro da biblioteca porque aí não vai ter ninguém pra ficar falando besteira...

JULIE: É mesmo!

RENAN: Ou então ficam rindo demais porque tem certas histórias que a gente faz pra não escrever besteira... aí os outros começam a rir só porque é uma história legal. Então é melhor ficar num lugar onde a gente fique só, sem ninguém pra atrapalhar, porque senão é ruim pra imaginação, pra montar uma história.

(Escola pública)

O espaço da escola, em que vários leitores podem ter acesso às histórias escritas por eles, e o espaço da casa, em que podem escrever sozinhos, demandam diferentes formas de criação e de relacionamento com a escrita. Essa questão apareceu anteriormente quando falamos da escrita do diário, da escrita para a mãe, da escrita no blog, ou seja, dessas diferentes formas de escrita que abarcam o privado ou o público e, por tal especificidade, acabam criando espaços diferentes de convívio com a produção escrita. Como sobressai nessa questão a diferença entre público (escola) e privado (casa), abordarei nos itens seguintes, a escrita dentro desses espaços.

6.4.1. A escrita em casa – fazendo “por fazer”

PESQ: E vocês costumam criar muitas histórias?

FREDERICO: Não...

TIAGO: Ele está fazendo uma história... (apontando para um colega)

MATEUS: Uma história gigantesca!!! Cada capítulo tem mais de três folhas... (fala o colega apontado como o autor da história)

BERNARDO: Uma história medieval, de mitologia...

PESQ: Você está fazendo aqui na escola ou fora da escola?

JULIA: Não... Fora... *Ele está fazendo por fazer...*

(Escola particular)

A expressão de “fazer por fazer” foi muito citada pelas crianças da escola particular. Nessa conversa pode-se levantar a possibilidade de que o “fazer por fazer” trazido por elas tem essa dimensão de uma distração, algo que fazem por prazer, sem obrigação, só quando estão a fim de fazer. Como aponta Bernardo, “em casa você pode pensar aonde e como quiser”. Mais adiante o próprio Mateus aponta sua relação mais estreita com esse “fazer por fazer”, que mostra a sua autonomia na produção:

MATEUS: Pra mim, escrever “por fazer” fica mais empolgante, porque é a sua história, ninguém te mandou fazer ou deu tempo com limite pra você entregar... E... na escola, tem que ter um tema, tem que ter um limite. Não pode demorar muito... Eu gosto mais de escrever por mim mesmo.
(Escola particular)

Essa dimensão da escrita, em que a criança escreve quando deseja, aparece nas relações das crianças em situações de escrita livre, em comunicação com os pais, em festejos de datas importantes ou mesmo nas diferentes brincadeiras vividas por elas:

HELENA: Uma vez no dia dos pais que eu estava em casa com a minha mãe, eu falei: “mãe, o que eu vou dar para o meu pai?” “Ah... eu vou inventar uma história, sei lá, um bilhete, alguma coisa...” Aí veio na minha cabeça e eu fui inventando uma história. O nome da história era “O dia dos pais”, nem lembro mais como era. Sei que eu fui escrevendo, escrevendo, escrevendo... e deixei um espaço para eu desenhar. Peguei um cartão grandão assim, um cartão para o meu pai, um para o meu padrasto, que eu tenho dois [pais]. Aí eu fiz, depois eu dei para o meu pai e ele disse “O que é isso, um bilhete?”. “Não, uma história que eu inventei”. Ele falou: “Você devia ser autora!”.
(SESC)

No entanto o “fazer por fazer” traz uma dimensão de não obrigatoriedade e, por isso, relatam que várias dessas histórias iniciadas em casa não são terminadas. Como eles apontam, “às vezes a história não dá certo”, “as idéias param” e quando a vontade passa, a história é deixada de lado.

PESQ: E aí você já inventou outras histórias assim como essa, assim “só por fazer”?
MATEUS: Eu tava inventando outra mas só que não deu certo.
PESQ: Porquê?
MATEUS: Eu tava fazendo sobre a escola... Os meus amigos e eu a gente era animal... Aí era tudo como a gente faz só que no modo animal... Só que não deu certo...
PESQ: Porque não deu certo?
MATEUS: Não sei...
(Escola particular)

Trago também algumas dessas histórias que as crianças de diferentes campos fizeram “por fazer” e que das quais deixaram cópias comigo, como as que trago a seguir:

Pseudônimo: Kratera Universal

Título: Minha Infância

A evolução dentro da barriga de minha mãe demorou muito. Nada se conseguia ver, nos apertos da escuridão. Nove meses depois, saio para ver a beleza da luz.

Mal tinha consciência do que era, daquele humano tão pequeno quanto um livro.

Um ano depois da imensa consciência tranqüila, eu teria que comer um bolo, tão grande quanto eu...

E assim foi até os cinco anos, onde já tinha alguma consciência do que era o Brasil, e pelo menos com tanta informação tendo que ser guardada no canto de minha pequena memória, eu consegui desenvolver a habilidade de contar quantos anos tinha, com os dedos.

Aos sete anos, vendo os diferentes animais que corriam pelas ruas da cidade, queria pilotá-los nas avenidas mais curvas de minha imaginação.

Agora com dez anos, quase fazendo onze, minha infância está quase acabando. Ainda me lembro de outros inúmeros fatos que ocorreram nessa imensa e rápida infância. Todos na ponta da língua, mas tão distantes... Ainda me lembro da liberdade de correr de um lado para o outro sem cansar, gritar, berrar, como se fosse comum...

Agora que minha infância está chegando ao fim, espero que na próxima etapa de minha vida, uma janela cheia de aventuras se abra para que eu possa relembrar a cada momento a minha doce e querida infância.

Texto feito para concorrer num concurso literário – bloguinho

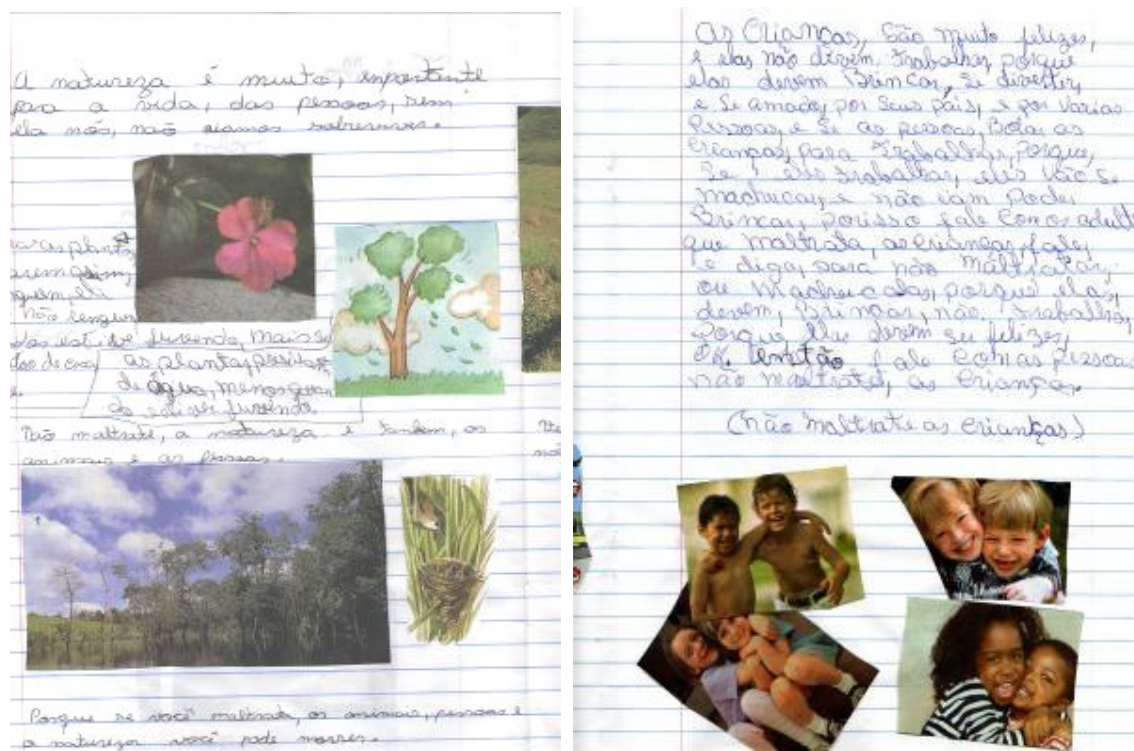


Figura 36 - texto feito em casa brincando - Luiza e Diana -SESC

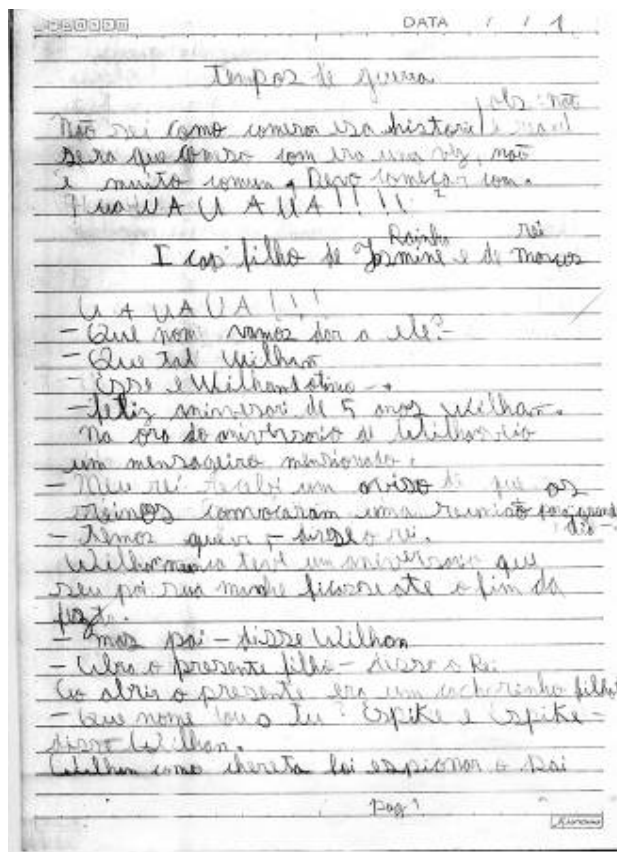


Figura 37 - primeira página de uma história iniciada em casa e que já estava com 8 páginas - Mateus – escola particular

Esses textos todos foram todos escritos dentro da lógica do “fazer por fazer”. Para certificar-me do entendimento dessa expressão usada por eles procurei conversar sobre o tema para ver que sentido davam à ela:

PESQ: Quando vocês falaram das histórias que ele [Mateus] estava inventando (uma história de Mitologia) comentaram que ele estava fazendo a história “por fazer”. O que é “fazer por fazer”?

OUTRO: Fazer porque tá a fim de fazer...

MATEUS: Para mim, sinceramente, foi um prazer porque eu também gosto de escrever... Eu também gosto de escrever para ver como eu escrevia rápido no computador... Tem um dia que escrevi lá em casa no computador. Eu botei lá “meus dados” e vou colocando tenho 11 anos, gosto de..., meu time... Ai, depois é que eu vi que como não tinha nada para fazer eu escrevi...

OUTRO: Legal!!

MATEUS: Acaba sendo uma distração...

PESQ: Como uma brincadeira, né?

MATEUS: É...

(Escola particular)

É diante de tais considerações que amplio essa dimensão do “fazer por fazer” trazendo os relatos das crianças acerca dos usos da escrita trazidos por elas em suas brincadeiras...

6.4.2. A escrita na brincadeira

PESQ: [além da biblioteca] onde você acha que tem mais histórias?
 RENAN: Em casa, né, quando eu brinco...
 (Escola pública)

A escrita também ocupa o espaço da brincadeira, já que em muitas delas apontam que precisam “escrever para brincar”. É o relatado nessas situações:

LUIZA: Eu costumo escrever em casa, quando eu vou brincar eu gosto... de ficar escrevendo um monte de coisa.
 PESQ: E vocês gostam de escrever?
 LUIZA: Eu gosto.
 HELENA: Eu gosto. Sei que a Luiza também, como todas as meninas gostam – eu gosto de brincar de trabalhar também. Tem vezes que eu brinco de médica, tem vezes que eu brinco de hospital, tem vezes que eu tô cansada e brinco de secretária, eu brinco de um monte de coisa.
 (SESC)

THAINÁ: Ah... eu fico pegando o livro da minha mãe pra eu escrever história.
 PESQ: Que livro você pega da sua mãe? Mas é livro de que, você lembra do que é?
 THAINÁ: É livro que ela usa pra telefonar, aí eu pego pra brincar.
 (Escola pública)

Nessas várias situações trazidas as crianças apontam como, em diferentes momentos da brincadeira, elas escrevem. Essa “escrita na brincadeira” como fazendo parte da própria brincadeira é algo prazeroso, divertido e que só acontece quando tem sentido no contexto da brincadeira. Brincar de médica, de secretária, de escolinha, envolve a escolha delas e, nessa brincadeira, a escrita adquire uma importância que nem sempre tem em outros contextos.

LUIZA: Assim, a gente brinca de novela, mas aí a gente escreve, lê o que vai acontecer, tipo uma história, pra depois fazer.
 PESQ: Legal. Aí você inventou tipo uma novela mesmo?
 LUIZA: É.

PESQ: É? Então as novelas também te dão idéia?
 LUIZA: É.
 PESQ: Qual a novela que você gosta de ver?
 LUIZA: De *Mutante*, aí a gente brinca de *Mutante*.
 (SESC)

Vemos que, ao mesmo tempo que a TV, as histórias das novelas, livros e demais situações presentes no cotidiano são motivo para as brincadeiras, são também motivo para “brincar com a escrita” fazendo dela uma outra coisa, diferente do que vivem na vida cotidiana, recriando o espaço da escrita com um uso atrelado às práticas sociais nas quais a escrita é necessária, dentro do contexto da imaginação, dos personagens e das histórias vividas nas brincadeiras.

DIANA: Olha aí o cardápio que eu fiz.
 PESQ: Cardápio? Como é que faz um cardápio?
 DIANA: Eu fiz assim, eu escrevo... Dá pra escrever a praia e a natureza no cardápio e, em cima, “Restaurante Boca Grande”... Aí depois então eu fiz, eu coloquei café da manhã e da tarde, almoço e jantar. Sobremesa, assim.
 PESQ: Aí você brincou de restaurante, é isso? O que é que tinha no cardápio do Restaurante Boca Grande?
 DIANA: Tinha, tinha bolo, brigadeiro, é... tortas, pizzas e tinha pão com manteiga, pão com mortadela, tinha Nescau, tinha, é várias coisas, tinha de almoço, tinha arroz, prato completo.
 PESQ: Muito bom!
 (SESC)

Segundo nos lembra Vigotski, todas as produções humanas são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e um simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Nesse processo da brincadeira as crianças também estão revivendo essa função social da escrita pelo “brincar de trabalhar” e outras formas de brincar, como mandar bilhetes e cartões para os pais, situações que implicam o uso da escrita na vida, como algumas das que foram aqui trazidas como exemplo. Nesse brincar reelaboram esse componente simbólico das produções culturais de acordo com seu contexto de vida e inserem a escrita em situações em que escrever passa a ser algo interessante e divertido.

6.4.3. A escrita na escola – o lugar da escola na produção cultural da infância

HELENA: Fazer história... Eu também gosto de escrever história na minha escola ainda mais porque aí a gente escreve com os amigos. Todo mundo inventa uma parte, mas aí fica só entre quem escreveu. Quem não fez nada eu prefiro que ninguém veja. Mas eu gosto de fazer com os amigos...

LUIZA: ...porque aí todo mundo dá idéia.

HELENA: Cada um fala a sua opinião, junta as opiniões de todo mundo numa história só.

LUIZA: E a história fica muito mais legal.

HELENA: Fica muito mais divertida.

(SESC)

Nesse diálogo percebe-se o lugar da escola como possibilitadora das histórias. A referência a ela aparece mostrando as vantagens de que, ao fazer com os amigos, a história se transforma em algo divertido. Esse contexto de produção coletiva traz a dimensão da brincadeira de que as crianças tanto gostam, tendo o diferencial do compromisso com o término da história, o que vimos que nem sempre acontece quando a história é feita apenas no contexto do “fazer por fazer”, no qual as crianças não tem compromisso com outros (os colegas e a escola) mas apenas consigo mesmo. O relato das crianças mostra, mesmo que timidamente, um lado divertido da escrita na escola que apareceu pouco nos depoimentos. A escola é o espaço do coletivo, do fazer junto, do estar com os colegas e de produzir junto com o outro, como transparece nesses momentos de diálogo com crianças do SESC.

LUIZA: Bom, na nossa turma eu gostava do livro da Diana que era de uma criança. O nome era “Os Caçadores de Animais”. Ele era sobre fábulas.

HELENA: É.

LUIZA: É, aí a gente escreveu uma fábula. Aí um escrevia, o outro pintava, o outro contornava [o desenho], inventava, o outro pintava...

PESQ: E isso vocês fizeram na escola?

LUIZA: É, lá na escola. Infelizmente o livro não pôde ficar aqui com todo mundo, o Gabriel levou para a casa dele.

(SESC)

Diante do que relatam as crianças, trago algumas das produções coletivas realizadas na escola pública e que me foram disponibilizadas pela escola:



Figura 38 - Produção coletiva - turma de 2º ano – escola pública

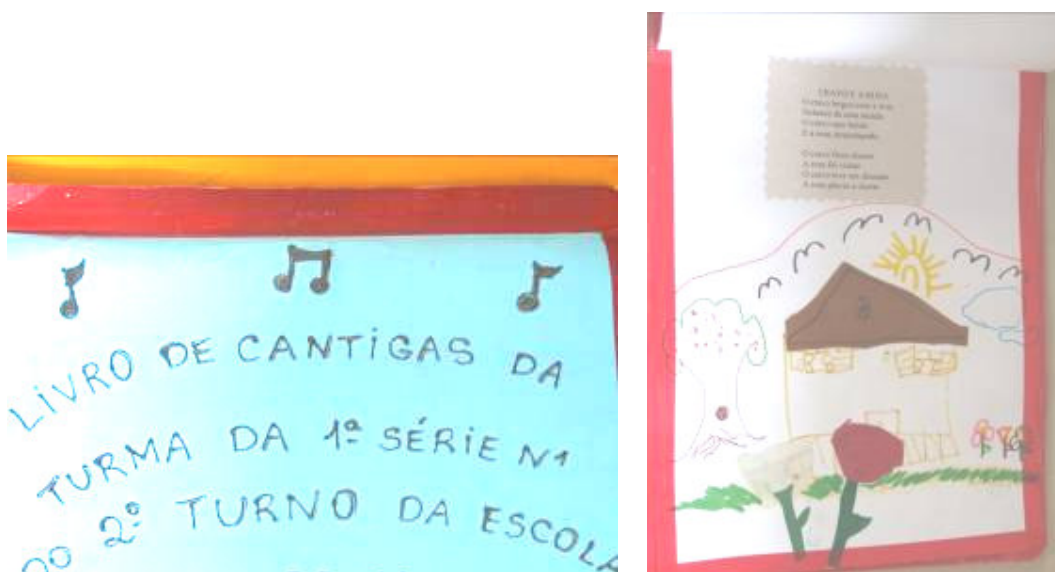


Figura 39 - Produção coletiva – turma de 1º ano – escola pública

Além disso, a escola também dá suporte para diferentes momentos de produção promovendo um estímulo para a escrita: algumas das situações trazidas pelas crianças apontam como as histórias estão presentes em atividades feitas na escola. Nos relatos, as atividades narradas foram muito apreciadas pelas crianças: o relato de histórias no caderno, a história feita no computador e a invenção individual ou coletiva de histórias no caderno de literatura e/ou em livros montados artesanalmente pela própria escola como trazido

anteriormente. São situações vividas com a escrita, tanto na escola particular como na escola pública, que eles não teriam oportunidade de viver fora da escola.

THAINÀ: Eu já fiz a história do Pinóquio na escola...

PESQ: Como é que você fez a história do Pinóquio?

THAINÁ: Que ele falava tanta mentira que o nariz dele crescia e que, que foi pra escola e falou tanta mentira que o nariz dele cresceu. E aí eu contei que o velho que queria tanto ter um filho e não podia ter... Aí ele foi, pegou um de madeira. Já vi na televisão um desenho sobre o Pinóquio, que aí tinha o Pinóquio, um velho... e aí o velho falou assim para o Pinóquio, aí chegou um cara lá que queria ficar com o Pinóquio pra ele, aí falou pra ele, "Pode ficar com o meu filho". Aí tinha uma baleia que morava do lado do mar, tinha uma baleia lá no fundo do mar, aí o velho do Pinóquio falou assim, "Você quer ser meu filho?" aí a baleia falou assim: "foi o filho do velho foi.." Aí ele falou assim, "Papai, sou eu mesmo, Pinóquio". Aí, ele falou assim, "Mentira, Pinóquio quando fala, mente". Aí ele foi e o garoto falou umas mentiras pro pai...

(Escola pública)

PESQ: Vocês fizeram o que na aula de informática?

IAGO: História sobre a sucuri.

PESQ: Ahn... Mas fizeram no computador, é isso? Tá pronta essa história?

IAGO: Ahn han. Já até acabou já.

PESQ: Vocês têm a história gravada?

IAGO: Ahn han.

PESQ: Tá em casa essa história?

IAGO: Não, é aqui na escola. (...) Não tem como levar pra casa, é do computador dali da informática.

(Escola particular)

PESQ: E você, que faz histórias no caderno de português, que histórias você gosta de inventar?

LUIZA: Ah, histórias fiz várias... eu inventei é com... minha irmã chamada Diana e minha mãe Isabel e meu irmão Johnny aí eu inventei um... que a professora deu uma coisa assim, sabe... tem que inventar uma história e fazer um desenho assim tipo um cachorro, gato.. E eu botei assim, "Era uma vez um cachorro que chamava Johnny, ele era forte, gostava de comer muito...". Aí escrevi um monte de coisas, aí ele era apaixonado pela Diana, aí meu outro irmão que mora na Bahia, ele chama... Luiz Otávio... meu irmão Luiz Otávio não deixava ela chegar perto de ninguém, porque ele era muito bravo, aí outro dia... ele... ele foi para a floresta, o Johnny, aí ele encontrou a Diana, aí eles ficaram se beijando, aí depois foram para o cinema, depois voltaram pra floresta e tiveram três filhotes, e um se chamava Luiza, outro Diana e outro Isabel e aí eles foram felizes para sempre. Eu escrevi assim, "Eles foram felizes para sempre e agora eu tô indo visitar a minha família, o Johnny, Mauro e João... e até a próxima".

PESQ: Ah, que história legal, hein?

LUIZA: Eu já fiz uma história muito enorme... Aí eu botei assim, da Diana, Johnny e toda a família...

(SESC)

Trago também algumas produções individuais de livros a que tive acesso na escola particular:

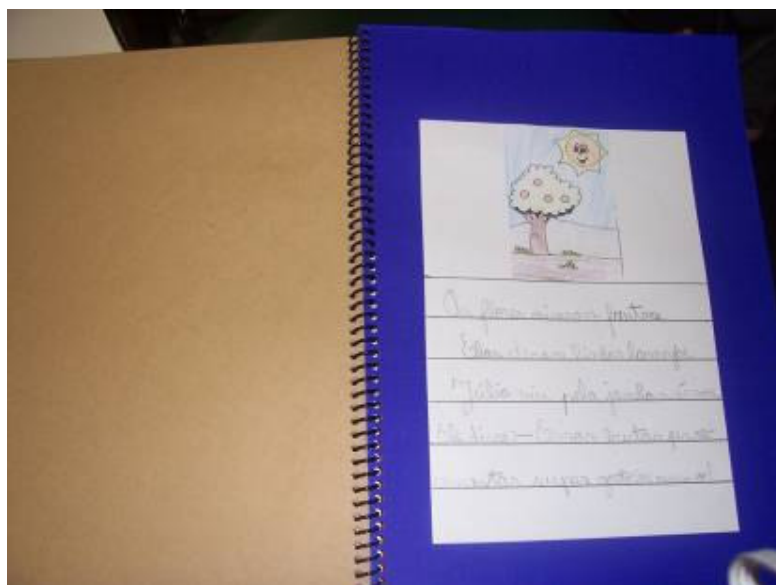
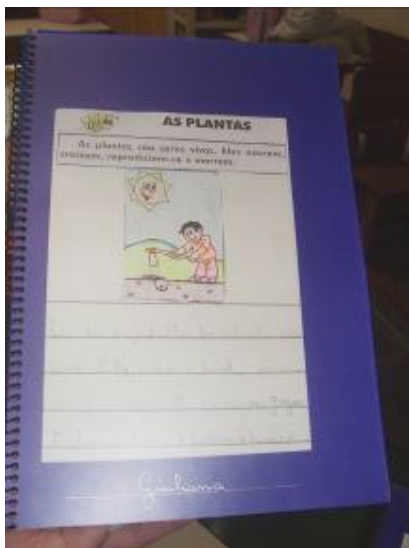


Figura 40 e 41 - Livro individual escrito por uma das alunas a partir das gravuras propostas pela professora no 1º ano - escola particular

Um aspecto percebido nas produções das escolas refere-se, na escola pública, ao fato das histórias coletivas serem feitas mais sob a ótica da imagem do que da escrita. As escritas aparecem prontas, digitadas ou escritas pelas professoras. Na escola particular já sobressai a ênfase na escrita nesse momento de aprendizagem inicial, que aparece num modelo puramente escolar, sem possibilitar maiores experimentações, dando à escrita uma dimensão de “dever” como apontaram as crianças ao longo da pesquisa. No entanto, muitas dessas e outras produções feitas ao longo do ano foram transformadas em livro digitado no

computador o qual ganharam no final do ano, como demonstra essa foto de um livro produzido por uma das crianças:

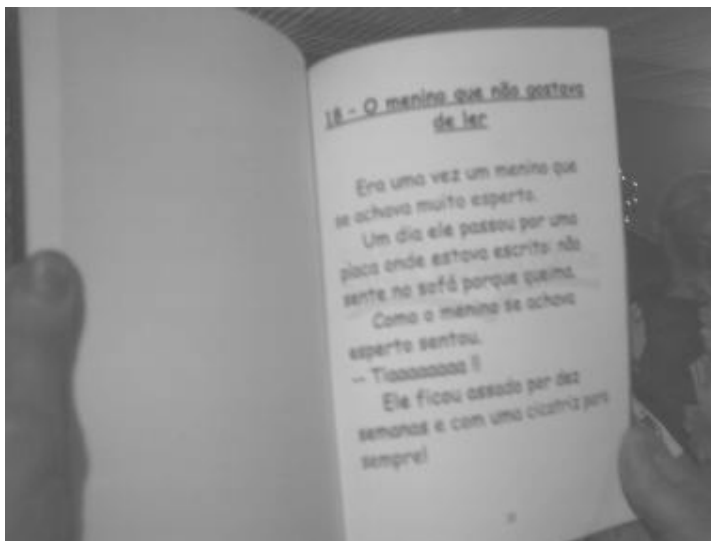


Figura 42 - uma das histórias que faziam parte do conjunto de histórias escritas pela criança no 1º ano e que foram transformadas em livro na festa de final de ano - escola particular

Nas duas escolas, no entanto, percebe-se que as histórias aparecem, mesmo que mais sob o foco da imagem (desenhos que acompanham as histórias lidas, ouvidas ou produzidas coletivamente); ou mesmo sob o foco da escrita, numa dimensão escolar, do “dever”. A escola cumpre um papel determinante na apresentação, no acesso e no vínculo criado com a escrita e no ensino dos modos de fazer histórias com ela. No entanto, vemos que infelizmente algumas escolas parecem ignorar o que se passa culturalmente com os alunos, dificultando as possibilidades de realizarem produções numa outra ótica, como aponta esse diálogo ocorrido numa das oficinas:

PESQ: E na escola vocês escrevem histórias?

JONHNY: Nós não escrevemos histórias na escola. Só escrevemos o que a professora quer... Coisa do que a gente está estudando...

PESQ: Mas e na aula de Português?

GUSTAVO: É redação...

PESQ: Sobre o que?

GUSTAVO: Sobre o que ela pede...

PESQ: Mas os professores sabem que fora da escola vocês escrevem essas histórias legais?

TODOS: Não!!

PESQ: Por quê? Vocês nunca mostraram para eles?

JONHNY: Não, não tem nada a ver... Eles não iam se interessar.

(Escola pública – campo 2006)

Essa conversa apresenta um pouco da relação de crianças com a produção de histórias em algumas escolas. As crianças desse diálogo estavam se referindo às histórias escritas “fora da escola” que tinham a questão dos quadrinhos, dos filmes e dos desenhos em suas criações e que, por isso, não deveriam interessar aos professores porque esses não eram “temas” que eles consideravam de interesse. Eram histórias na lógica do “fazer por fazer”. Esse vínculo conflituoso com a escrita, como reitera Senna (2005), refere-se aos fazeres de escolas como essa nas quais se vive o drama da relação com o caderno “naquele silêncio interminável”, como a desafiar o aluno a construir um texto sobre o que o professor pede. Realmente, não é possível deixar de concordar com o autor quando diz que alguns dos textos escritos fora da sala de aula pelas crianças seriam interpretados pelos professores e pela escola como “índice de desorganização mental, de impropriedade quanto ao uso da escrita” (p. 167), o que faz com que os alunos nem queiram mostrá-los a seus professores porque “eles não iam se interessar”.

Essa distância entre a maneira pela qual a maioria dos alunos usa a escrita dentro e fora da escola foi constatada por Freitas (2005) num estudo em que confrontou a escrita de adolescentes na internet e na escola, cujo interesse foi investigar “práticas sócio-culturais de leitura e escrita de adolescentes”. Em sua pesquisa foi possível perceber que os adolescentes se envolvem através de conversa/escrita com diferentes pessoas a partir do uso de chats e listas de discussão. A autora comenta sobre algumas das relações com a escrita percebidas em sua pesquisa:

a internet está possibilitando que os adolescentes escrevam mais. Uma escrita que é inseparável de uma leitura e se constitui configurando um novo gênero discursivo. (...) É uma escrita viva, natural, com uma função e dirigida a um ou vários interlocutores. Situação essa bem diferente daquela na qual a escrita se realiza na escola. Ao interagirmos com os internautas, através de entrevistas presenciais, pudemos entrever, em seus discursos as práticas de leitura/escrita proporcionadas pela escola. Essas se mostraram distantes dos seus interesses, do que acontece em seu cotidiano e de suas experiências na internet. (p. 198)

As crianças de algumas escolas entendem que na escola não escrevem histórias (dentro da concepção que eles têm de histórias) e entendem que “redação” não é criação de histórias. Embora essa questão já esteja sendo evidenciada há algum tempo (Geraldi, 1997; Silva, 1995) o forte envolvimento de crianças e jovens com a cultura da imagem parece estar aumentando essa distância entre as diferentes formas de narrar. Isso nos remete também a essa diferença de cultura vivida pelas crianças-alunos e pelos adultos-professores que causa certo desconforto e, muitas vezes, uma dificuldade de comunicação e entendimento entre as gerações.

Reconheço os desafios dessa relação entre a escrita e a criança na escola mas, não obstante o reconhecimento da importância da escola no “aprender a contar por escrito”, pode-se buscar que este contar seja um pouco mais próximo da lógica do “fazer por fazer” do que do “dever”, a partir do que apontam as crianças.

Da mesma maneira que foram surgindo sempre novos artefatos para o registro de nossa história, sabemos hoje que a escrita já não é mais a única forma de registro possível das histórias. As crianças vêm apontando isso na pesquisa, e algumas escolas começam a considerar tais possibilidades, mesmo reconhecendo que ainda são muitos e grandes os desafios. Hoje é preciso olhar para a relação com esses artefatos de forma diferente, com todos os sentidos, para chegarmos às conclusões a respeito da mentalidade que está sendo construída pela criança acerca da escrita na sua relação com a tecnologia.

Martín-Barbero (2002) reitera que:

Isso requer que se assuma seriamente as brechas introduzidas pelos meios entre a sensibilidade e a cultura de onde ensinam os professores e aquela outra de onde aprendem os alunos. No entanto, somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje se poderá interatuar, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico com as hibridações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio e etc. Assim, o sistema educativo ainda é incapaz de pensar a envergadura dos câmbios culturais que emergem da relação das crianças (...) com os meios e as tecnologias audiovisuais e informáticas. (p. 15)

O que se percebe aqui remete ao que diz Pasolini (apud Jobim e Junior, 2003), quando afirma que há uma distância que separa as gerações mais velhas e as mais novas, principalmente pela maneira de pensar e de se relacionar com o mundo, que pode caracterizar uma ‘revolução na cultura’ expressa também nas maneiras de contar e escrever histórias, algumas vezes não (re) conhecidas pela maioria das escolas e, nós, professores.

PESQ: Agora, na escola, vocês costumam fazer esse monte de tipos de histórias que vocês falaram aqui?

LUIZA: Às vezes.

PESQ: História com desenho, história com quadrinhos, história só com... voz.

DIANA: Não, existe história só com escrita.

PESQ: Só com escrita?

LUIZA: Aí depois, no final, a gente faz só um desenho.

DIANA: Não é igual à história de quadrinhos, não, da Mônica.

PESQ: E por que vocês acham que na escola não tem outro tipo de história, só tem esse tipo de história com a escrita?

DIANA: Porque eles, assim, não pensam que pode fazer igual história de Magali.
(SESC)

Lidar com a multiplicidade na produção de narrativas, com diferentes lógicas de contar, é um desafio que a escola e nós, professores, temos pela frente. Como refletir a partir do recado que nos dão as crianças e pensar em atuações e políticas de formação que contemplem as diferenças e as possibilidades de hibridação de linguagem trazidas por elas, com as quais nos mostram não saberem como lidar?

7. A NARRATIVA NA CONTEMPORANEIDADE – O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE O QUE É SER NARRADOR HOJE E COMO NARRAM POR ESCRITO

Um dia o rei teve uma idéia.
Era a primeira da vida toda, e tão maravilhado ficou com aquela idéia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com igual alegria, linda idéia dele toda azul.
(Colassanti, 2003)

Marina Colassanti fala em seu conto de um rei que não contava aos outros a sua “linda idéia toda azul” guardando-a, por fim, numa sala secreta. Esse conto faz pensar sobre o que significa contar sua idéia, sua história sendo narrador nos/dos dias de hoje. Para que narramos? Que contornos a narrativa vem adquirindo ao longo do tempo? Que questões aparecem nessa pesquisa, baseadas no que trazem as crianças, como elementos para nossa reflexão sobre a narrativa na contemporaneidade?

Quem seria o narrador hoje? Considerando que o narrar na atualidade – depois de todas as mudanças históricas vividas - não acontece apenas de forma oral e já traz a dimensão da escrita, da imagem e das várias formas de narrar que foram sendo incorporadas ao nosso contar hoje, quem seria esse narrador?

Para refletir sobre o narrador na contemporaneidade na análise da produção escrita das crianças dialogo com o pensamento de Walter Benjamin e Silviano Santiago em relação ao que refletem acerca do narrador tradicional e do narrador pós-moderno. O que Benjamin nos ajuda a pensar e que Santiago com sua reflexão complementa, é essa percepção de que o narrar se modifica historicamente e que cada nova forma de narrar traz consigo novos desafios de acordo com os recursos utilizados para o contar. Isso nos faz pensar que a ordem do narrar mudou muito e continua mudando ainda mais hoje. A mídia que envolve cada vez mais nosso cotidiano é uma das responsáveis por essa mudança das formas de narrar.

Assim como o advento da imprensa - discutido por Benjamin - trouxe o romance e a informação surgindo duas novas formas de narrar e dois novos ofícios, o do escritor e o do jornalista, a cada nova mídia criada, novas formas de narrar surgem e novos ofícios configuram essas formas de narrar específicas. O filme, o seriado, a novela, o desenho

animado, a história em quadrinhos são todas formas de narrar da contemporaneidade que têm seus formatos específicos. No entanto, nenhuma delas existe hoje isoladamente e nenhuma supera ou é melhor do que a outra, elas são contemporâneas e dialogam e alimentam-se mutuamente. A interação presente na narrativa, ou melhor, a busca desta troca pode ser o que alimenta qualquer destas narrativas discutidas pelos autores. De que forma as crianças abrem a sala secreta das suas narrativas e passam adiante suas idéias?

Tendo em vista o papel da narrativa na constituição da subjetividade, trago neste capítulo os modos das crianças de serem narradoras, a partir de seus depoimentos e de suas histórias escritas nas oficinas e no bloguinho.

7.1. O que é história para as crianças?

Para mim uma história é qualquer *coisa que aconteceu e está sendo contada*. Pode ser real ou não, pode ser divertida, dramática, triste, policial, etc. Pode ser legal ou até chata. (Tom- bloguinho)

Uma história são diversas palavras que *contam algum acontecimento ou a imaginação de alguma pessoa...* fazendo estas coisas que não existem... contos de fadas... Mas tem algumas que aconteceram mesmo! (Victor- escola particular)

É assim *quando acontece alguma coisa... e passa um tempo aí os outros falam para mim* aí parece uma história... Tipo um livro assim... (Guilherme-escola pública)

História é *quando você conta uma coisa que aconteceu...* Ou aconteceu realmente ou você está inventando... (Luiza - SESC)

A idéia de que “história é uma coisa que aconteceu” e que “alguém conta” aparece nas falas das crianças dos diferentes campos pesquisados. Além disso, vem associada a essa concepção, a idéia de que as coisas contadas podem ser coisas reais, “que aconteceram mesmo”, ou coisas inventadas, “da imaginação de alguma pessoa”... A noção de história trazida pelas crianças supõe a idéia de um narrador, um contador de histórias que conta o que aconteceu. Pelo que dizem as crianças, esse “contar” pode ocorrer oralmente (“passa um tempo e os outros falam para mim...”), pode ser escrito (são palavras que contam algum acontecimento), pode ter um veio policial, dramático, divertido, triste, pode ser legal ou chata.

Percebe-se nas situações abaixo que as crianças concebem como história tanto o que é verdadeiro, como o que é fantasia, invenção, fruto da imaginação, traçando diferenças a respeito dessas duas formas de relação com o contar.

BERNARDO: Os meus são livros de aventura... E a história do Robinson Crusóé é muito boa, muito interessante...

PESQ: Alguém conhece a história do Robinson Crusóé?

OUTROS: Não...

BERNARDO: É muito boa...

PESQ: Então conta um pouquinho para a gente...

BERNARDO: Ele é um náufrago... O navio afunda e ele vira um náufrago e vai nadando até uma ilha... deserta com o que ele consegue salvar... Aí ele monta um acampamento, acha um cachorro que vira amigo dele e acha um índio que ele chama Sexta-feira porque conheceu numa sexta-feira... E ele sabe exatamente quanto tempo ele está perdido porque ele tem uma estaca e assim, um dia ele faz um corte, uma semana ele faz um corte um pouco maior, um mês um pouco maior e a cada ano maior ainda...

JULIA: Quanto tempo ele ficou perdido?

BERNARDO: Não tenho certeza quantos anos ficou... Acho que mais de 10 anos...

FREDERICO: Essa história é verdadeira?

(Escola particular)

LUIZA: Tem muitas [histórias] nos filmes. Mas nem sempre todas são verdadeiras.

PESQ: E qual a diferença entre uma história que é verdadeira e uma história que não é verdadeira?

HELENA: A que não é verdadeira geralmente é inventada. Aí tem contos de fada... Animais com características humanas...

LUIZA: São coisas que não existem. Histórias reais contam o que existe, o que acontece na realidade ... Tem até filme que é baseado em uma história real.

HELENA: Eu, eu também já vi um filme, por exemplo, que trata de uma história real – eu não lembro do nome do filme – o cara, o moço tem um filho... ..isso aconteceu na realidade, mas é feito por atores. Aí ele chega para assaltar o hospital, roubar o hospital, chega a enfrentar policiais para poder fazer um transplante de coração para o filho viver. É tirado de uma história real.

PESQ: É tirado de uma história real, mas o que eles contam ali não é exatamente...

LUIZA: É, porque eles acrescentam coisas.

HELENA: Não é exatamente como aconteceu e também não é com as mesmas pessoas. São os atores que fazem os filmes.

(SESC)

Enquanto para crianças de algumas gerações anteriores história remeteria aos contos de fadas, às fábulas, aos contos populares, à ficção, pelos depoimentos percebeu-se que, para essas crianças não há diferença entre esse tipo de história e a “história” que vem da informação. A noção que as crianças apresentam sobre a diferença entre a história “verdadeira” e “inventada” pode nos remeter ao contato delas com a informação, que traz, como diz Benjamin (1994), essa dimensão de “realidade” verificável. Entretanto, enquanto Benjamin contrapõe a narrativa à informação, mostrando que, esvaziadas da experiência e não tendo o que trocar, as pessoas passavam a lidar individualmente com a informação, essas crianças não parecem relacionar-se com a informação na perspectiva do autor. Guardadas as devidas proporções, as notícias com as quais tais crianças têm contato cotidiano através das diferentes mídias, são trocadas, recontadas, compartilhadas, como ocorreu nos campos em que a pesquisa foi desenvolvida.

Tanto as histórias transmitidas pela cultura letrada, quanto as que vêm das notícias, ligadas normalmente às mídias audiovisuais, fazem parte desse universo de histórias que as crianças nomeiam como “coisa que aconteceu e que é contada”. Assim, todos os

acontecimentos “reais ou imaginários” podem ser contados em forma de história sendo ela em que formato for: notícia, quadrinho, filme, entre outros. O que define se algo “pode ser história ou não” não é sua forma de contar ou passar adiante a história, mas o seu acontecimento mesmo.

Diante disso, não seria cabível supor que essa idéia do que seja história pode ser explicada pela hibridação de que fala Canclini? Essa poderia ser a forma como se constituem as histórias no *cultural* na atualidade?

LUIZA: Mesmo que o filme conte histórias que aconteceram na vida real, mas com outros atores, sinceramente, eu acho que não é a mesma coisa. Não tem nem um pouco de igualdade com o que aconteceu na realidade, porque às vezes alguém viu, viu uma notícia que aconteceu, mas não viu como que aconteceu porque não viu ali de frente, de perto. (SESC)

Quando Luiza se refere ao “filme que conta histórias que aconteceram na vida real”, a menina parece considerar o filme como fantasia, dizendo que “ele não tem igualdade com o que aconteceu na realidade” porque só quem viveu pode contar como foi “porque viu como que aconteceu”, indicando que entende que os filmes podem contar histórias que aconteceram mas que os que os produzem nem sempre estavam lá para “ver de perto” como os fatos se deram.

Para Benjamin (1994), a narrativa tradicional ocorre na troca de experiências, nessa passagem da experiência de uma pessoa para outra. A narrativa é então um recontar, um passar adiante a experiência vivida por meio das histórias contadas oralmente. A fala das crianças aponta esse recontar sobrevive, mas que parece acontecer de outra forma. As pessoas recontam não o que viveram, como o narrador descrito por Benjamin que trazia para o relato sua experiência complementada pela experiência da comunidade de ouvintes. Hoje, como diz Luiza, referindo-se ao filme que, segundo Helena, também conta histórias reais, não há ali muitas vezes “nenhuma igualdade com a realidade” porque, para isso, seria necessário que a pessoa tivesse visto o que aconteceu. A visão, o ver, e não o recordar, parece estar no cerne da narrativa que traz o que aconteceu. Se ela não foi vista, como a história de Robinson Crusóé, contada por Bernardo, ela não é verdadeira. É uma outra idéia de narrativa e outra idéia de experiência.

Santiago (1989), ao questionar se quem narra uma história é quem a experimenta ou quem a vê, nos ajuda a pensar sobre a fala dessa menina. O autor discute que no primeiro caso o narrador transmite uma experiência e no segundo uma informação sobre outra pessoa ou

sobre algo que viu ou observou. Sendo assim, pode-se narrar uma ação de dentro dela (quem viveu o acontecimento) ou de fora dela (quem viu acontecer). O narrador pós-moderno é aquele que narra como um repórter ou um espectador, de fora, alguém que narra a ação enquanto espetáculo a que assiste da platéia, da arquibancada, não narra como atuante. É dessa narrativa que as crianças parecem estar falando.

Do ponto de vista de Benjamin, a narrativa só pode ser assim nomeada quando a coisa narrada é mergulhada na vida do narrador, mas se a coisa narrada existe como puro fato em si ela é informação, pois é exterior à vida do narrador. Santiago afirma que, diferentemente deste narrador de que fala Benjamin, o narrador atual é alguém que está ali para informar sobre o que acontece. Ele é quem se interessa pelo outro e se afirma como narrador à medida em que lança um olhar ao seu redor acompanhando seres, fatos, incidentes e narrando-os a partir do seu olhar de hoje. Narrador é aquele que olha e narra a partir desse olhar.

Santiago comenta que nessa narrativa pós-moderna a sabedoria se apresenta de modo invertido. É como se o narrador dissesse: “deixe-me olhar para que você também possa ver.” Narra-se como quem filma uma história da TV, um filme, etc. Narrador é aquele que mostra visualmente o que a câmera vê com sua lente. O olhar, o ver tem mais valor do que o viver a situação. Talvez “o ver” na contemporaneidade seja uma outra forma de viver pela visão que já comece a configurar uma outra forma de narrar.

Como aponta Gilka Girardello (2005):

Chacoalhemos o lugar-comum segundo o qual não há tempo para histórias em nossa cultura acelerada. A televisão, por exemplo, é um meio narrativo por excelência: cada capítulo de novela, episódio de desenho, sitcom americano, conversa no sofá da Hebe, notícia de telejornal, videoclip e confissão pentecostal conta histórias. Cada propaganda de banco, carro e seguro; de iogurte, sorvete e autorama, também. Há quem diga que nossa espécie deveria se chamar de homo narrans, dada a centralidade da forma narrativa na organização da experiência humana. Contar e ouvir histórias são necessidades humanas presentes em todas as culturas, ainda que nas formas e suportes tecnológicos mais variados.(online)

Para Gagnebin (2007), a tarefa da rememoração é tarefa do poeta e também do historiador. A autora aponta que hoje, ainda, literatura e história enraízam-se no cuidado com o lembrar (para reconstruir um passado ou resguardá-lo da morte). Podemos ler as histórias que a humanidade conta a si mesma como fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade oscilando entre a rememoração e o esquecimento que se encontram no âmago da narração. Narra-se para não esquecer... Assim, as coisas só estão ali presentes porque são ditas em sua ausência.

No entanto, esse narrar o passado já não se apresenta da mesma forma hoje. O narrar pode incluir o passado, mas não se restringe a ele, trazendo para a dimensão narrativa também o presente que adquire valor por ter sido visto por alguém. As histórias de que falam as crianças estão em muitos e diferentes suportes e parecem ganhar autenticidade pela forma como são contadas: visualmente. Segundo Maria Immacolata Lopes, na introdução do livro “Os exercícios do ver” (Martín-Barbero, 2001), as práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação sofrem hoje uma reconstituição significativa em função das novas percepções e sensibilidades construídas com base na tecnicidade e na visualidade. Segundo a autora, o sentido instrumental da técnica, identificado como aparato, como objetivação da técnica nas máquinas ou produtos, não cabe mais hoje, sendo necessário recuperar o sentido grego de *techné* que remete a modos de perceber, ver, ouvir, ler, aprender novas linguagens, novas formas de expressão. Na sociedade da comunicação, as tecnologias produzem o mundo como imagem, e a técnica, portanto, vem recolocando o lugar da imagem, tanto na ciência como na prática cotidiana, não mais como obstáculo, mas como uma nova possibilidade de se conhecer e de se construir o conhecimento visualmente.

7.1.1. As produções narrativas das crianças – contando por escrito

As produções escritas nas oficinas

Destaco que as narrativas criadas pelas crianças nas oficinas foram feitas livremente. Não se propôs temas ou formatos para que inventassem suas histórias. Compartilhamos histórias, lendo, ouvindo, assistindo vídeos, conversando sobre enredos e personagens. O que pretendi foi oferecer às crianças um ambiente propício a que elas produzissem suas narrativas com o máximo de liberdade usando os recursos que desejassem.

A análise incidiu sobre as histórias finalizadas pelas crianças nas oficinas, não fazendo parte dessa análise as histórias iniciadas que não foram terminadas. Muitas delas eles não me entregavam as histórias ou as levavam para terminar em casa e não as traziam de volta... São contempladas nesta análise apenas as narrativas escritas nas oficinas das escolas, não havendo material disponível para analisar as narrativas do SESC que não ocorreram, em sua maioria, pela escrita.

Apresento aqui as produções de Iago, grupo de Gabriela, Clara e Juliana, Maria Clara, Victor, Zaira (escola particular) e de Leonardo, Narley, Thainá, Ricardo e Israel (escola pública).

Todas as produções foram feitas em folhas à escolha deles, mas na apresentação destas aqui optou-se por aumentar o tamanho das que estivessem menos legíveis, para tornar possível a leitura diretamente no texto produzido pelas crianças.

Era uma vez um homem que de dia de
 é normal e de noite ele era uma
 gosma do mal tinha
 um monte de gosma do
 bem que combatia o mal
 todo.
 O malvado sugava o po
 deres de todo mundo
 e depois mata va.
 quando alguém escondava a
 gosma ficava brava.
 o chefe da gosma do bem
 deu uma surra e a gos
 ma do mal morreu.



Figura 43 – história de Iago - escola particular

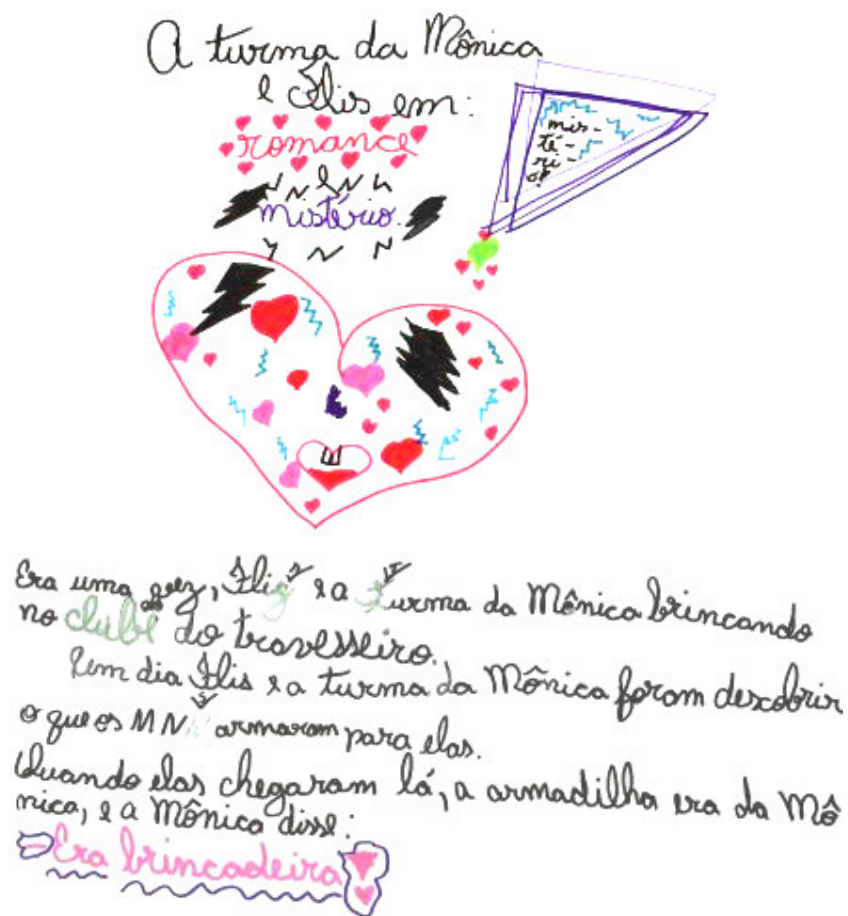


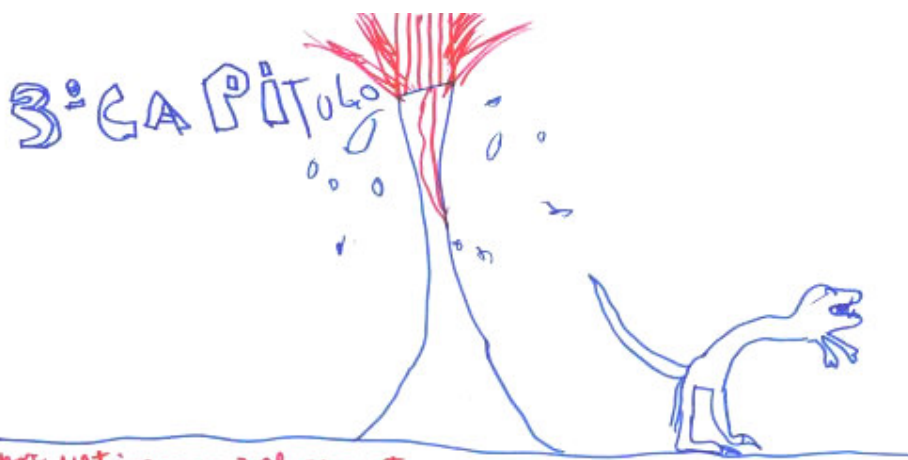
Figura 44 - história de Gabriela, Clara e Juliana – escola particular



Figura 45 - história de Maria Clara – escola particular



agora vamos
 falar de um
 outro dinossauro
 que é o pterossauro
 ele é da
 família dos
 pterossauros
 ele tem um
 monte
 de dentes muito
 agudos sempre
 que ele encontra
 outros dinossauros
 que não são
 maior ele ia
 lá atacar
 e comeria
 a carne



e por último o velociraptor o mais rápido

Figura 46 - história de Victor – escola particular



Figura 47 - história de Zayra - escola particular

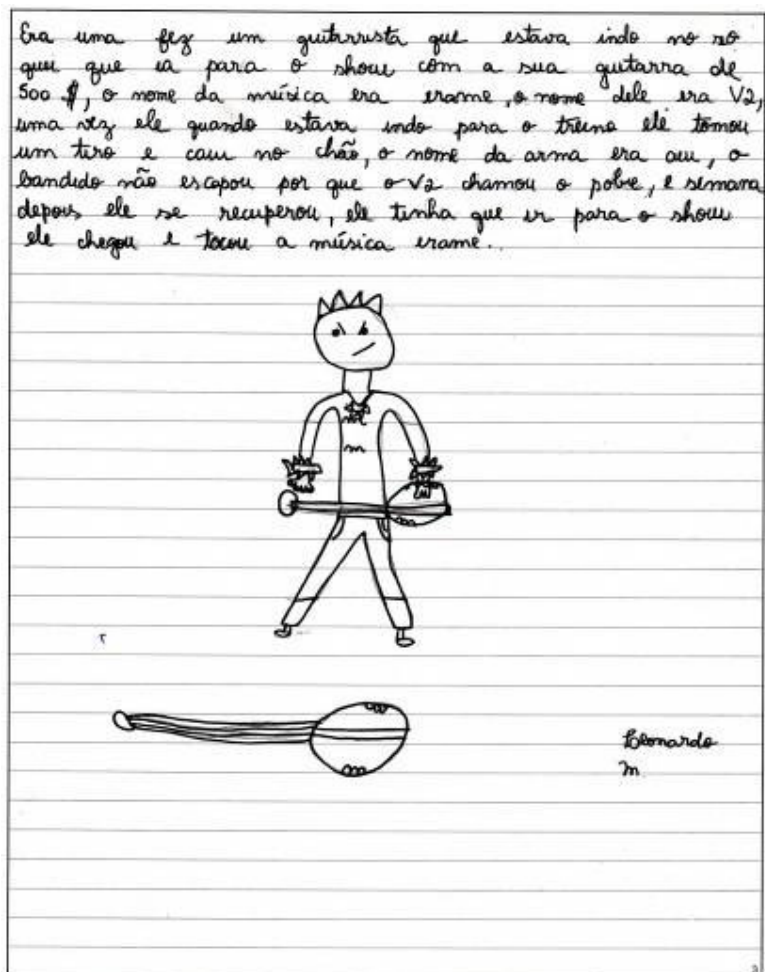


Figura 48 - história de Leonardo - escola pública

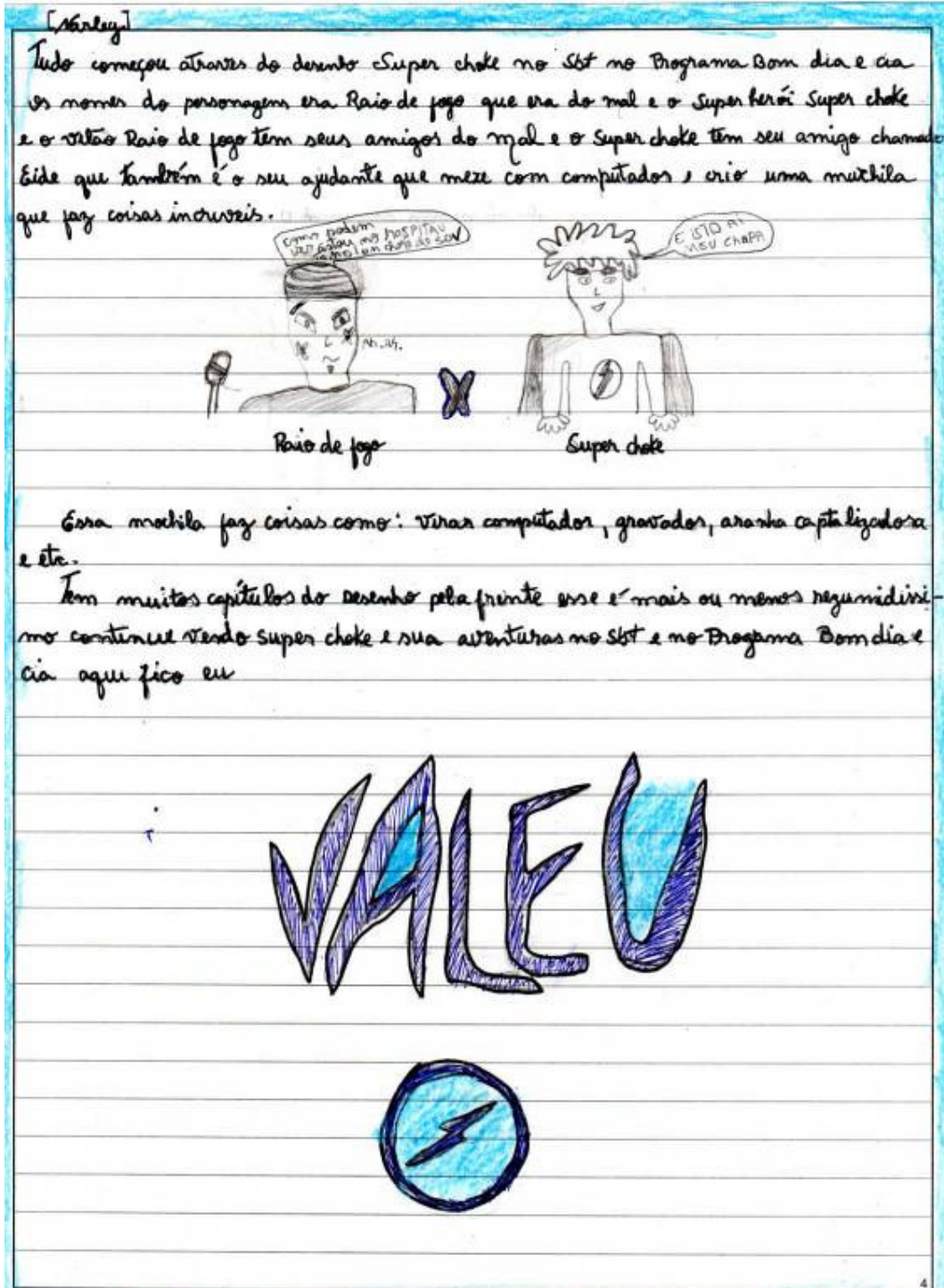


Figura 49 - história de Narley – escola pública



Figura 50 - história de Thainá - escola pública

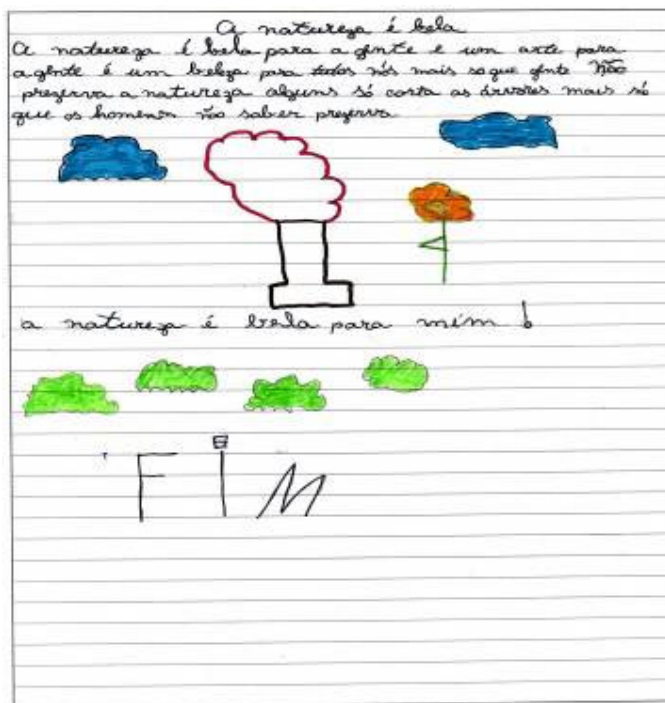


Figura 51 - história de Israel - escola pública

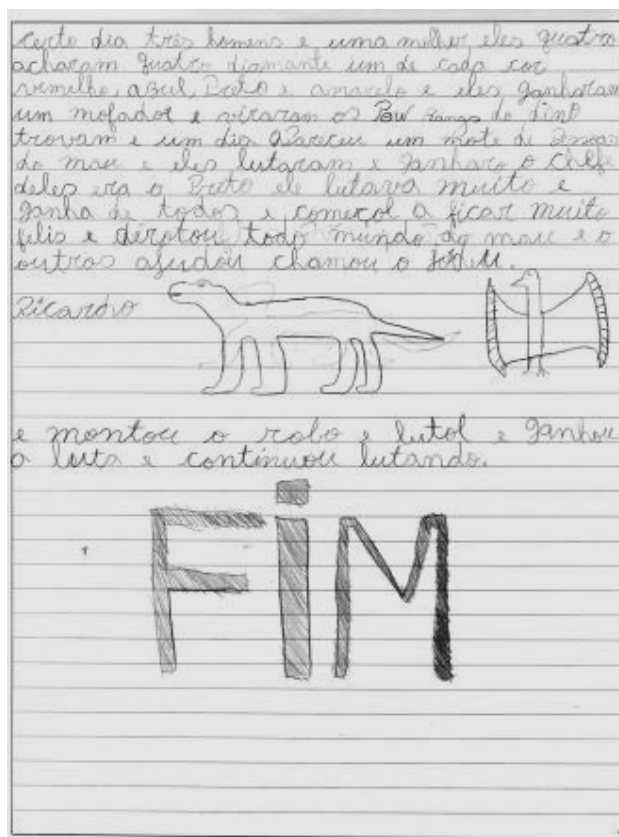


Figura 52 - história de Ricardo – escola pública

Observando as narrativas escritas nas duas escolas, percebo algumas questões que orientarão minha análise, tais como: diferenças na forma de apresentação das histórias, o uso do “era uma vez” na escrita, o tamanho das narrativas, e as relações que transparecem em seus textos, com os diferentes suportes de escrita aos quais têm acesso.

Inicialmente percebe-se a maior quantidade e uso de cores e desenhos nas histórias das crianças da escola particular, embora elas também apareçam na escola pública, de forma mais contida. Como foram oferecidos os mesmos materiais, o uso maior ou menor deve-se à escolha feita por elas. Assim, pode-se questionar o que fez com que um grupo escolhesse usar mais as cores e a dimensão visual transparecesse mais do que no outro grupo? Tal escolha pode se relacionar ao contexto visual das crianças que por verem mais filmes, jogarem jogos e lerem livros com muitas ilustrações, transportam para a suas histórias toda essa visualidade freqüente em seu cotidiano. O uso da visualidade de que falamos pode estar relacionada a um contexto visual, não somente escolar, que faz com que considerem o desenho como narrativa tanto quanto a escrita, como já apontamos em capítulos anteriores.

Ainda em relação à forma de apresentação das narrativas percebe-se que, enquanto as crianças da escola particular fizeram histórias em páginas em branco usando diretamente a caneta pilot, as crianças da escola pública usavam o lápis para escrever e pediam se podiam fazer linhas nas folhas em branco (como transparece na história de Thainá) ou mesmo preferiam escrever em folhas já pautadas (visível na maioria dos textos). Falas das crianças da escola pública com pedidos como “tem régua? Posso pegar a régua?”, “tem lápis preto?” “alguém tem ponta de grafite 05?”, “tem borracha? Posso ir na sala buscar?” apontam que elas pediam materiais de uso escolar que eu não havia trazido para as oficinas. O relato do campo explicita melhor esse contexto:

Comecei a distribuir os textos iniciados por elas na oficina anterior e depois disse que havia trazido diferentes tipos de papéis, como haviam pedido: branco, pautado e colorido. Todos, sem exceção, escolheram o papel pautado. Um menino que havia começado uma história em quadrinhos disse que iria fazer no papel pautado agora. Quando perguntei porque não continuava a história que tinha iniciado, ele disse: “Eu estava fazendo em quadrinhos porque era com o Juan mas, como ele não veio hoje, eu prefiro fazer nessa folha com linhas...” Outro disse: “Oh tia, eu também quero folha de linha...” Durante o trabalho dos grupos um e outro vinham me pedir mais folhas. Diante disso, eu perguntava a esses: “porque você está pegando a folha pautada?” “porque eu quero escrever...” “Mas a gente não pode escrever na outra folha sem linhas?” perguntava eu. Uma das crianças me disse “pode sim”, pegou a folha branca e fez linhas nela. Outros responderam que pode, mas que fica melhor com linhas... Percebi que as que queriam escrever escolhiam as folhas com pauta e as que não queriam escolhiam sem pauta dizendo: “Eu só quero desenhar...” (Caderno de campo – escola pública)

Tal necessidade das crianças expressa nas suas escolhas indica o vínculo que fazem entre escrita e escola. A escrita, como já trouxemos, é para muitos usada apenas na escola para os deveres. Dessa maneira, não sabem utilizá-la fora dos parâmetros escolares, o que justifica a necessidade que demonstram ter do uso do lápis e das folhas pautadas como único recurso para a sua produção. Percebi, assim, que reproduziam nas oficinas o modo de produção utilizado por eles na escola, como transparece nessa situação:

Após o término de uma das oficinas, uma criança voltou para pegar a folha da história que tinha começado no encontro anterior... Perguntei a ela: “que folha? Aquela em que você escreveu a história hoje?” “Não, a que foi rascunho...” Ao que ela mesma localizou, quando mostrei todas as histórias, aquela que era a considerada por ela como “o rascunho”. (Caderno do campo – escola pública)

O uso do “era uma vez” apareceu nas narrativas das duas escolas. Percebe-se que as histórias iniciadas dessa maneira são, como dizem as crianças, histórias inventadas. Essa expressão está presente no estilo dos contos de fadas, entretanto percebe-se que nas histórias escritas apenas uma termina do mesmo modo desses contos com o “viveram felizes para

sempre”, sendo as demais terminadas de outras maneiras, estando implícita a idéia da resolução da situação-problema narrada. Isso é percebido tanto no texto de Leonardo (escola pública) quanto nos textos de Iago, Zayra, Maria Clara, Gabriela, Clara e Juliana (escola particular).

Nesse “contar histórias por escrito” percebe-se que nas duas escolas as crianças usam, além de recurso do “era uma vez”, outras expressões como “certo dia” ou “tudo começou quando...”. Os textos que não iniciam com tais expressões referem-se a textos informativos, como o elaborado por Victor que inicia por “O T. Rex é um predador muito terrível!” ou por Israel que fala das belezas da natureza. Podemos relacionar o uso de tais expressões para escrever as histórias à idéia trazida pelas crianças de que “as histórias estão nos livros”, ou seja, ao reconhecimento do livro como suporte primeiro das histórias, já que tais expressões foram aprendidas por elas a partir da leitura das histórias nos livros.

Em relação ao tamanho das narrativas percebe-se nas escritas das crianças das duas escolas que as histórias, hoje, são curtas. Como as crianças avisam em suas falas, são histórias “pequeninhas” ou, como diria Ítalo Moriconi, são microrrelatos. Essas pequenas histórias que as crianças escrevem podem relacionar-se ao “tempo que influi decisivamente sobre o conto na atualidade”, como aponta Moriconi. Um tempo que faz com que se abrevie o contar - contando de forma mais rápida - bem como atua sobre a resistência que as crianças demonstram ter à escrita na contemporaneidade, já que percebem que se pode contar de muitas e variadas formas, aparentemente mais rápidas e bem menos trabalhosas do que a escrita.

Na escola particular percebe-se que, além das narrativas curtas, estas são sempre acompanhadas de ilustrações ao lado, no meio ou ao final da história. A escrita dessas crianças ocorre nessa relação com a imagem, permitindo-me entender que a imagem, para elas, já faz parte dessa forma de contar por escrito. Algo que aparece muito mais nesse grupo de crianças da escola particular do que na escola pública. Imagem e escrita entrelaçam-se, como também aponta Johny quando fala do “pensar em quadrinhos”. O “pensar em quadrinhos” nada mais é que esse contar ancorado na imagem. As crianças mostram que, mesmo tendo o livro como principal referência para contar histórias hoje, já não podem mais prescindir da imagem como parte desse contar. O fato das crianças da escola particular fazerem maior uso da imagem para contar histórias por escrito aponta para o seu contexto social que, como parece sugerir, está mais integrado à imagem pelo maior uso e presença de mídias convergentes que apontam para esse possível entrelaçamento entre a cultura letrada e a cultura da imagem.

Mesmo tendo os grupos maior ou menor relação com as produções culturais midiáticas percebe-se que, em ambos, há em sua escrita referência ao contato com outros suportes de leitura além do livro, como é o caso de Victor (que escreve a história em capítulos), Gabriela, Clara e Juliana (que iniciam a história nos moldes das histórias em quadrinhos), Maria Clara (que conta sua história como nos livros de literatura infantil), Narley e Ricardo (que fazem suas histórias inspirados em programas de TV que costumam ver), etc.

A presença da mídia no cotidiano deles transparece claramente nas suas histórias. Zaira inicia sua história com “era uma vez”, mas conta ter sido achada uma flor gigante, e que os jornalistas ficariam interessados em publicar tal notícia em todos os lugares. A presença da mídia (TV, jornal, Internet, etc) nas histórias é frequente e mistura-se com seus sonhos, medos, fantasias, em meio aos recursos estilísticos dos diferentes suportes com os quais têm contato.

As produções escritas no BLOG

O blog é uma página da *web* onde um *weblogger*, também conhecido como *blogger* ou blogueiro, registra textos sobre assuntos que considera interessantes. O autor do *blog* adiciona a publicação mais recente, também chamada de *post*, no topo da página. Abaixo ou acima do *post*, podemos encontrar a data e a hora da publicação. Além disso, também é comum encontrarmos, abaixo de cada texto publicado, o nome ou o apelido do autor do *blog*. Dessa forma, os leitores podem acompanhar o *blog* lendo as publicações de forma cronologicamente inversa, ou seja, sempre da publicação mais recente para a mais antiga. (Nicolaci, 2007, p.668)

A autora acima citada apresenta como funciona um blog e aponta que os blogs estão entre os mais recentes espaços textuais na rede. O sucesso dos blogs, entretanto, não se deve apenas às facilidades na confecção e na manutenção. O link chamado “comentários” também foi um dos grandes responsáveis pelo êxito e popularidade dos blogs. Esse link, ao ser clicado, abre uma janela na qual os leitores podem fazer comentários, críticas ou sugestões a respeito dos textos lidos. Nessa mesma janela, os escritores também podem responder aos comentários dos leitores e interagir com eles. Os comentários vão sendo acumulados em ordem cronologicamente inversa e podem ser lidos não somente pelo autor do blog, mas também por qualquer usuário que clicar no link e abrir a janela dos comentários. (Nicolaci, 2007)

Da mesma forma que nas oficinas, no espaço do BLOGUINHO a proposta não era sugerir temas aos blogueiros que escreviam semanalmente no blog. A cada semana cada uma das crianças podia enviar o assunto que desejasse para a postagem (publicação no blog), forma como são chamados os textos (posts) publicados. Uma das editoras informa como ocorre esse processo:

A partir do momento em que elas começam a escrever, os textos são enviados para nós sempre até o dia anterior da postagem no blog. Somos nós que colocamos o texto no site. Elas podem nos enviar imagens para acompanhar os textos ou podem nos pedir que busquemos imagens específicas em nosso arquivo do jornal. Os blogueiros são livres para escrever sobre qualquer tema: não fazemos nenhum tipo de restrição ou recomendação sobre isso. Apenas explicamos que palavrões ou ofensas não são aceitos em hipótese alguma. (trecho da entrevista concedida pela editora assistente do Bloguinho)

Os textos eram revisados apenas o estritamente necessário relativo ao português pelas editoras do blog. Tive acesso aos textos originais e aos revisados e percebi que as mudanças feitas eram bem pequenas, interferindo muito pouco na escrita das crianças. Por esse motivo, mantive a análise dos textos publicados diretamente no blog como esses apresentados a seguir:

Os aviões (postagem 1)



Os aviões são ótimos transportes, mas têm seus problemas... Eles são muito úteis para viagens, transferências, explorações e muitas outras, só que não "ligamos" para a poluição que fazem.

O avião polui o ar, destrói a camada de ozônio e faz a Terra ficar cada vez mais quente. É gostoso esse clima para ir na praia, na piscina, né? Mas isso pode matar a todos. Segundo cientistas, daqui a 100 anos a temperatura pode aumentar até 3 graus!!! Vai ter que escolher: poluir ou sofrer?
(post de Daniel - 8/3/2007)

Leitura (postagem 2)

Oi, pessoal! O assunto de hoje é leitura.

Nada melhor do que ler um bom livro, não é mesmo? Eu adoro.

Já li Harry Potter, Desventuras em Série, As Crônicas de Nárnia, Fronteiras do Universo, Deltora Quest, Eragon, As Crônicas de Spiderwick, Artemis Fowl, Sítio do Pica-Pau Amarelo, Salve-se Quem Puder, Menino Maluquinho e Júlio Verne e aconselho vocês a fazerem o mesmo, se é que ainda não o fizeram.

Também já li um livro de Machado de Assis, que, em 2008, está completando 100 anos de falecimento. O título do livro é “Conto de Escola”.

A história de Harry Potter é a minha favorita. Ele tem que enfrentar o maior bruxo das trevas que já existiu, lorde Voldemort. Harry tem amigos que podem ajudá-lo nesse desafio.

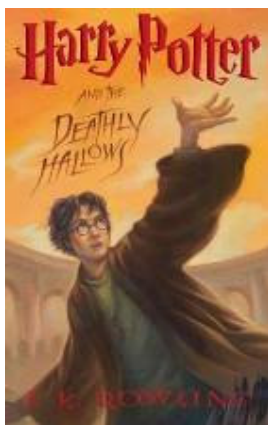
Desventuras em Série é outra coleção de que eu gosto, em que três órfãos ricos viajam pelo mundo buscando alguém de sua família para cuidar deles. Só que o primo de sua mãe, conde Olaf, quer ficar com toda herança da família e mata todos os parentes que estão cuidando dos Baudelaire, para que os órfãos voltem a ficar com ele.

Gosto, também, das Crônicas de Nárnia, onde quatro irmãos se aventuram em um mundo mágico que tem animais falantes. O leão Aslam é o animal mais venerado, mais poderoso e mais sábio de Nárnia. Esses quatro irmãos enfrentam vários inimigos para salvar o reino de Nárnia.

Aí vai uma dica do livro que estou lendo: “1808”, Edição Juvenil Ilustrada, de Laurentino Gomes. Vale a pena conferir!

De que outros livros vocês gostam?

Tchau, até a próxima semana.



(post de Gustavo – 20/06/2008)

Para que serve um feriado? (Postagem 3)

Você já parou pra pensar em **quantas coisas dá pra fazer num feriado**? Neste domingo, eu pensei. E olha só o que eu tinha feito:

- festinha na minha casa com meus amigos de colégio (contação de histórias de terror, pipoca, piscina, fantasia)
- viajar pra cidade onde meus avós moram
- encontrar meu priminho que mora lá e ir ao parquinho com ele
- passear no shopping
- passar uma noite num hotel e tomar café da manhã lá
- comemorar o aniversário do vovô!
- conversar com a bisinha
- viajar de volta pra casa no meio de uma chuvarada

Então acho que é assim: **o feriado serve pra gente poder fazer coisas diferentes**, que durante a semana normal não dá – mesmo que esse "diferente" seja poder ficar em casa à toa, almoçar uma comida feita pela nossa mãe, dormir mais tarde ou então mais cedo.

Mas a semana normal também é legal porque tem um agito e uma organização que a gente precisa às vezes. Só que é bom, **dentro dessa semana normal, trazer pra dentro dela o ar de novidade e de aventura e a vida diferente que a gente experimenta ter no feriado**, nem que seja só um pouco.

No feriado, por exemplo, a gente costuma ter um tempo mais à vontade, então dá pra reparar nas coisas melhor. Eu, por exemplo, fiquei olhando muito umas florzinhas que ficavam num lugar no meio do caminho da viagem que eu fiz. Elas eram normais e lindas. Quem sabe até existem na minha vizinhança? *Olhem a foto que tirei!*

E vocês? **Pra que serve um feriado na vida de vocês?**

(post de Elisabetta – 5/11/2007)

Observando os posts/textos escritos pelas crianças, procurei analisar as diferenças na forma de apresentação das postagens e o uso de termos relativos ao blog na escrita, o tamanho das narrativas e as relações que transparecem em textos com diferentes suportes de narrativas aos quais têm acesso.

Em relação à forma de apresentação das postagens percebi que os textos escritos pelas crianças, muitas vezes, não diferem do tipo de produção realizada na escola. Ao falar da forma como elas escrevem nos posts, trago os termos e modos de organização que apareceram

na maior parte das postagens analisadas. Percebe-se que há sempre marcações nos textos feitas com diferentes cores. Tais marcações são feitas pelas crianças para destacar aspectos do texto, outras vezes as editoras ressaltam que elas marcam alguns trechos também. Esse é um aspecto que aparece em alguns textos, sendo uma das marcas da forma de apresentação desse tipo de texto nos blogs de crianças ou adolescentes.

Várias postagens do bloguinho iniciam direto com o assunto, sem introdução anterior: “Os aviões são ótimos transportes” ou “Uma coisa séria que está acontecendo em nosso planeta é o aquecimento global” ou “Começa agora o Parapan-Americano” ou “Uma de minhas séries prediletas é...” (exemplo na postagem 1).

Outros posts iniciam com a apresentação do assunto a ser tratado no dia: “Hoje vou falar dos meus dois filmes preferidos...” ou “Hoje a gente vai conversar sobre conversa!” ou, como Júlia inicia uma postagem “A maioria das pessoas já deve conhecer... [esse assunto]”, ou o assunto da postagem é apresentado depois de um cumprimento ao leitor desta forma: “Oi, gente... Tô aqui de novo! Hoje eu resolvi falar de...” ou “Olá, leitores do blog! Hoje, eu vou falar sobre...” (postagem 2).

Percebe-se, pela forma como escrevem nas postagens, que o texto escrito implica um diálogo com o leitor, como aparece claramente expresso em alguns posts: “Você já parou pra pensar em quantas coisas dá para fazer num feriado?” ou “Este bebê que eu tô falando não é um bebê em geral” ou “Por acaso, vocês têm de ser acordados quase todo dia de manhã, ou ficam naquele relax na cama?”, questões ou afirmações que iniciam o texto remetendo ao assunto a ser tratado no post (postagem 3). Tal aspecto de debate com o leitor faz parte da orientação dada pelas editoras do BLOGUINHO na reunião inicial com as crianças participantes:

Explicamos que é bom que os textos que elas escrevem para o Bloguinho instiguem seus leitores, para que eles façam comentários no blog e, assim, surjam novas idéias. Por isso é comum que os blogueiros sempre façam um tipo de pergunta no final de cada texto, para chamar seus leitores para uma espécie de discussão. Sei que muitos novos textos das crianças já vieram de idéias de leitores no sistema de comentários. (trecho da entrevista concedida pela editora assistente do Bloguinho)

Percebe-se que em alguns posts há uma certa interação - mesmo que indireta - entre os temas escritos pelos outros blogueiros. Muitas vezes eles inspiram-se no que os outros blogueiros escreveram e dialogam com estes em suas postagens. É o que podemos perceber nos temas das postagens, como as que trago resumidamente abaixo, para mostrar esse diálogo “entre” posts:

O tema **Rio, Cidade maravilhosa** postado por Júlio é retomado *diretamente* na próxima postagem por Bárbara ao falar que o Rio não é só maravilhoso, tem a violência e o aquecimento global... **Meio ambiente** - retomado *indiretamente* por Thainá ao dizer que tem o problema da água que está acabando... e por Daniel, que fala que os aviões destroem a camada de ozônio... Thainá retorna ao tema da cidade maravilhosa na semana seguinte para falar das maravilhas da cidade e fala do Romário como uma delas... (postagens do período de março/abril e maio de 2007)

O tema **“Dicas”** é trazido por Júlia, que lista endereços de sites com jogos e dicas sobre eles. Max fala do desperdício dos bens: energia, água, papel... e dá dicas de como economizar..., Julia traz dicas de órgãos para colaborar com o meio ambiente..., Maria Ângela encerra a semana falando da economia de água dando dicas de como economizar também. Nitter fala dos cuidados nas férias e dicas para quem for ficar no campo, na cidade, se for viajar... Julia despede-se do BLOG e dá dicas para os próximos blogueiros quando estiverem com dúvidas na hora de escrever... (postagens do período de junho, julho e agosto de 2007)

O tema **Livros e leitura** é trazido por Tom que fala de alguns livros que gostou de ler, fala que gosta muito de jogos eletrônicos e livros de aventura e fala do livro “Marcelo, martelo, marmelo” de Ruth Rocha, Giovana retoma *diretamente* o tema falando de passatempos e trazendo um livro cheio deles, Tom *retorna ao tema* na próxima postagem apresentando um livro chamado: “O porquê das coisas”, Thainá *continua* o diálogo e conta que se inspira numa coleção de livros que eram da sua mãe chamado “Enrola e desenrola” que tem vários finais, Tom *dialoga* ainda dentro do tema dizendo que está lendo a coleção “Mortos de fama” que fala sobre pessoas famosas e fala sobre partes fáceis e difíceis dos livros dizendo que recomenda a leitura, Thainá fala *do que pensou quando leu* trecho do livro “O menino Marrom” e até escreveu ao autor pelo site, Gilliard *fala da leitura* e de suas idéias para “melhorar a leitura” e traz algo que fez na escola quando sorteavam livros para ler na biblioteca e faziam trabalhos... (postagens do período de março, abril e maio de 2008)

Dessa maneira, percebe-se que o dialogar sobre um tema, na troca de opiniões entre elas ou com os leitores é a tônica dos textos publicados pelas crianças no blog. Vemos, então, que a escrita nos posts oscila entre aspectos de formalidade, quando iniciam com um assunto de maneira imparcial, distante, como ocorre na escrita dos jornais (caso da postagem 1), e de informalidade, quando buscam falar do “hoje” e familiarizar-se com o leitor na busca desse diálogo (como na postagem 3). Na informalidade utilizam expressões próprias da escrita na internet como o “há, há, há!” para indicar risos, “Grunf”, reticências, mas tais usos não interferem na escrita, como ocorre na escrita abreviada do MSN que faz também uso dos emoticons. Os posts são escritos na perspectiva da cultura letrada, utilizando as normas da língua culta, tendo apenas um caráter maior de informalidade.

As postagens, que iniciam em formato diferente das apresentadas anteriormente, usam verbos no passado remetendo a situações vividas: “Fui na Bienal na quarta-feira e ontem também” ou “Ontem precisei ir com a mamãe no trabalho dela” ou “No último passeio da minha turma, fizemos uma parada...”, como é o caso dessa próxima postagem:

Dois cachorros e uma galinha

No último passeio da minha turma, fizemos uma parada na Quinta da Boa Vista. Chegando lá, nós começamos a brincar em um espaço definido. Mas uma hora, **um amigo meu chamado João Pedro foi além do definido, e alguns minutos depois ele voltou correndo com um cachorro perseguindo ele.** O cachorro, que se chamava Gabriel, ficou agarrando o João! Mas o cachorro agarrava mesmo! Ele se levantava com as patas de trás, ficava de pé, e agarrava o colega com as duas patas da frente. Um tempo depois, o cachorro mudou de vítima e foi para cima do Bernardo.

Mas como o cachorro conseguia fazer isso? Por que ele fez isso? E por que que foi bem para cima do Bê e do João?

A turma toda se reuniu e chegou às seguintes conclusões: **ele era muito carente, sem dono, e daí ele tinha guardado toda essa energia para ir para cima das pessoas.** Além disso, estava na época dos cachorros fazerem o acasalamento com uma cadela, para se reproduzir.

Mas por que bem com o Bê e o João Pedro? Simples. O João tem um cachorro chamado Rex. Ele poderia ter brincado com o Rex de manhã e ter ido para a escola com o cheiro do cachorro. Agora, já o Bê não dá para entender. Ele teve uma cadela, mas ela foi embora da casa dele no ano passado! Como ele pode ter ficado com o cheiro dela? Mistério. Talvez a despedida tenha sido dramática e a roupa que ela lambeu pela última vez ele nunca mais tenha lavado. Coitado mesmo foi do João que teve que ficar debaixo de uma toalha o tempo todo para não atrair o cachorro!

Esse acontecimento me lembra uma outra história que envolveu um cachorro. Aconteceu lá na fronteira do Brasil com a Argentina. No táxi, quando nós estávamos passando pela fronteira, **vimos um cachorro preso por uma corda em um poste e que parecia meio triste.** Daí, o Paulo, meu irmão, falou que sabia porque o cachorro estava assim: **“Vai ver ele não tem passaporte”.** Ha ha ha ha! Foi bem engraçado!

E, para finalizar, minha mãe me contou uma história que aconteceu com ela quando era pequena. Naquele tempo as pessoas podiam comprar galinha morta ou viva! **Um dia, a minha avó resolveu comprar uma galinha viva, mas, quando ela chegou em casa com a vítima, ninguém queria abater a coitada.** Daí arrumaram um lugar para ela ficar: o banheiro da empregada. Deram até nome para ela! Foi uma situação e tanto. Ninguém comeu galinha por um bom tempo naquela casa!

Vocês já passaram por uma situação maluca ou engraçada como essas??? Comentem!!!

Um abraço e até a semana que vem,

Tom (post de 20/05/2008)

Percebe-se que neste último post predomina a narrativa, o contar situações vividas, enquanto nas anteriores predomina o viés informativo. O tamanho dos posts é variável, desde aqueles com apenas dois ou três parágrafos até os que escrevem cerca de 7 ou 8 parágrafos, mesmo que esses parágrafos sejam sempre curtos. Os textos, em geral, não ultrapassam uma página digitada. Esse é, inclusive, o tamanho padrão dos posts na maioria dos blogs que são caracterizados por textos breves publicados diariamente. No entanto, mesmo breves, percebe-

se que a escrita dos posts é mais esmerada e por vezes maior do que a escrita dos textos realizados pelas crianças nas oficinas das escolas.

De acordo com a produção geral desse grupo de crianças blogueiras pode-se perceber que não aparecem no formato de texto dos posts referências a diferentes suportes de leituras como posts em formatos de um programa de TV, um livro em capítulos, um desenho, etc. As crianças percebem que a proposta do BLOG não é contar histórias no estilo do “era uma vez”, já que essa referência nem é usada por eles, e muito menos contar histórias inventadas, artifício usado por pouquíssimos como é o caso de Tom. Em seus posts falam da realidade, de acontecimentos atuais, do “hoje”. Não é à toa que o “hoje” que denota o presente está textualmente escrito em boa parte dos posts deles. A forma de contar é na ótica do jornal, usando um viés de escrita mais jornalístico.

A presença de listas é freqüente. Listam filmes de que gostam, livros que leram, locais em que foram, jogos que conhecem, coisas de que gostam ou não, times que venceram copas, viagens que fizeram, entre outras coisas. O predomínio das listas ao falarem desde de experiências pessoais até de informações em geral parece demonstrar uma lógica jornalística da quantidade de informações. Dessa maneira, ao contarem algo, parece que nem sempre interessa trazer detalhes do que viveram nos lugares. Vale mais contar que foram a vários lugares do que contar a experiência vivida.

Nos textos elaborados por eles a imagem é, na maioria das vezes, uma imagem retirada da própria internet, como a imagem de livros, filmes ou jogos de que falam no post. Outras vezes a imagem utilizada é uma foto deles em alguma situação vivida.

As crianças demonstram ter entendido bem a lógica da escrita no blog em que escrevem para vários “outros”. As crianças autoras dos posts sabem que serão lidas por várias e diferentes pessoas, e que algumas dessas pessoas farão comentários a respeito de seu post. Escrever para muitos leitores pode também trazer essa dimensão diferencial da busca de assuntos que agradem a uma maioria, ou a compreensão do que buscam as pessoas que lêem um blog.

7.1.2. As escritas das crianças nas oficinas e no blog – possíveis relações e reflexões sobre os modos de narrar

Analisando os textos das crianças nas oficinas e no blog, aponte as diferentes formas de narrarem em tom mais informativo ou mais narrativo. Diante disso, separei as produções das crianças em grupos, observando quais tinham o caráter mais próximo ao da narrativa tradicional de que fala Benjamin (contar uma história vivida que encarna uma experiência) e quais tinham o caráter da narrativa pós-moderna de que fala Santiago (contar algo visto, ouvido por outro, mas do qual não tenha participado).

Foram produzidas pelas crianças nas oficinas cerca de 40 histórias em grupos ou individualmente, num grupo de cerca de 60 crianças participantes das oficinas, já cerca de 76 posts individuais foram escritos por 6 crianças participantes do blog, tendo cada uma produzido de 12 a 13 textos. A produção nas oficinas acontecia no decorrer das discussões e contações, num clima bastante informal, sem qualquer alusão à obrigatoriedade das produções. Provavelmente por isso alguns não terminavam as histórias iniciadas, começando novas histórias; outros não vinham em alguns encontros. Isso trazia uma certa inconstância na produção das crianças. Ao contrário, no blog havia um prazo combinado com os editores para o post ser entregue e postado, e todas as crianças participantes procuravam respeitá-lo, demonstrando interesse na publicação de seus textos na internet. Em função disso, houve maior constância nessa produção, além de maior quantidade de textos produzidos. Penso ser possível interpretar que essa “obrigatoriedade” (voluntária) da produção escrita para o blog não desagrade as crianças, como ocorre na escola, porque, como sinaliza Kramer (2001), para se constituir como prática significativa, a escrita precisa oferecer-se à leitura, como se dá com os blogueiros que sabem que serão lidos e comentados. Na escola nem sempre isso acontece, já que a escrita que se pratica na sala de aula, muitas vezes, se presta mais à avaliação dos alunos, não sendo compartilhada.

Percebi que nos textos criados nas oficinas ainda é a narrativa enquanto “contar histórias” que predomina. Grande parte das histórias escritas nas oficinas trazia como marca o modelo do conto de fadas com o início “era uma vez” como foi comentado em análise anterior. Dentro desse contexto, todas as histórias contadas eram, em sua maioria, histórias inventadas, inspiradas na experiência das crianças com as narrativas da atualidade. Todas as crianças das oficinas entendiam que os relatos que criaram por escrito se constituíam como

histórias. Observei, no entanto, que a fluência no contar e a criatividade no imaginar estão muito mais presentes quando desenham ou quando se expressam oralmente, como foi o caso das crianças que dramatizaram suas histórias. A escrita nas oficinas parecia coadjuvante do que contavam, representavam e desenhavam, não parecendo ter sua preferência. Como já comentado, tudo indica que a dificuldade de colocar no papel a complexidade da experiência que vem da multiplicidade dos relatos midiáticos a que têm acesso leva as crianças a estranharem a escrita como uma atividade que é difícil e maçante. Como argumenta Martín-Barbero (2000):

Estamos diante de uma geração [...] que experimenta uma forte empatia com o idioma das novas tecnologias e que crescentemente gosta mais de escrever ao computador do que no papel. [...] Frente à distância com que grande parte dos adultos sente e resiste a essa nova cultura – que desvaloriza e torna obsoletos muitos de seus saberes e habilidades –, os jovens respondem com uma intimidade feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma. (p.86)

Com relação aos textos postados no blog, iniciam-se fora do modelo do “era uma vez” que apareceu muito nas oficinas. A lógica de sua escrita é a jornalística. Nessa classificação das produções das crianças blogueiras percebeu-se que dos 75 textos produzidos, cerca de 40 deles tinham um viés mais informativo. As crianças blogueiras têm consciência disso e reconhecem não terem contado histórias no blog. Como afirma uma das crianças “são só coisas escritas, não são histórias”. Uma exceção a esse fato é o Tom que afirma:

Contei várias histórias no blog, a maioria sobre o cotidiano e no jeito das pessoas falarem. A história que eu mais gostei de contar foi a do “meu irmão diz cada uma...”
(Tom- Bloguinho)

Meu irmão diz cada uma...

Olá, pessoal,

Eu tenho um irmão de 5 anos que se chama Paulo. Nós dois somos muito diferentes. Ele é ruivo e eu sou moreno. Eu sou meio calmo (bem, nem sempre), ele é bem ativo. **Nós somos muito amigos e eu me divirto muito com ele.**

Ele às vezes fala algumas frases/palavras bem engraçadas. Quando o Paulo tinha 3 anos, nós fomos para **Tiradentes** e ele cismou que a gente estava em **"Escova dentes"**. Foi aí que começou essa língua doida.

Outra vez nós fomos para **Visconde de Mauá** e ele quis chamar de **"Se Esconde de Mauá"**. Até que faz sentido, nós sempre vamos para lá para nos escondermos do barulho e da movimentação da cidade grande.

Mas o meu favorito é o "fio de pombo" que quer dizer, na verdade, o fio de eletricidade. Quando ele chegou lá em Mauá, disse:

- Ué?! Em "Se Esconde de Mauá" tem fio de pombo sem pombo!?!

Mais uma da lista é o que ele chama de **"árvore de ilha"**. O que é? Se falou **coqueiro**, acertou!

E **"rosbife"** no almoço? A gente demorou muito para adivinhar que o que ele queria mesmo era **"arroz com bife"**.

É realmente muito engraçado o que as crianças pequenas falam sem querer. Vocês já ouviram alguma palavra ou frase assim? **Um bom livro que fala disso se chama "Marcelo marmelo martelo", da Ruth Rocha.** O Paulo adora.

Pena que o Paulo agora já fala quase tudo certo...

Como eu gostava das palavras que ele inventava. Era tão engraçado...

Abraços e até a semana que vem.

Tom (post de 11/3/2008)

Da mesma forma, chamaram-me a atenção alguns posts que narravam experiências vividas de forma informativa, sem trazer o diferencial dos sentimentos e impressões a respeito da experiência vivida. É o que nos parece em posts assim:

[Diário de viagem](#)

Oi gente! Tudo bom com vocês? **Hoje eu vou falar sobre a viagem que eu fiz para Nova York e Washington.** (A viagem foi muito boa, por isso, vou listar algumas coisas que eu fiz e adorei durante a minha visita).

Nova York:

- M & M World (loja muuito grande do M & M).... toda colorida !
- Madison Square Garden (estádio)...assisti a um jogo de basquete da NBA!
- Central Park.....patinei no gelo !
- Grand Station Center Terminal (uma estação de trem enooooorme)
- Empire State Buildingse vê Nova York toda !
- Ground Zero (onde ficavam as Torres Gêmeas)
- Broadway (teatro)....assisti Mamma Mia e Hairspray.....maravilhosas!

- Time Square.....muita luz!
- Toys “R” Us (loja de brinquedos que tem até uma roda gigante dentro)

Washington:

- Madame Tussaud (museu de cera).....muito incrível!
- Museu do Holocausto.....muito triste !
- Museu aeroespacial.....incrível !
- Georgetown.....movimentadíssimo !
- The Capitol.....muito bonito !
- Casa Branca.....muita segurança !

E é isso! Tiveram várias coisas muito boas que eu fiz na viagem!

(post Laura – 19/02/2008 –os grifos e as cores são da autora do blog)

Percebe-se, no entanto, que a escrita dos posts é mais esmerada e, por vezes, maior do que a escrita dos textos realizados pelas crianças nas oficinas. Enquanto isso, a escrita na escola parece continuar “presa” aos limites do papel, que impede os alunos de ultrapassarem as exigências das famosas redações com temas pré-estabelecidos, distantes da maneira pela qual as crianças vivem hoje o cultural. Não seria a escrita em outros suportes, como é o caso do computador ou da internet, uma possibilidade de ultrapassar esses limites que prendem as crianças na página e, algumas vezes, nas linhas dos cadernos?

Viegas (2005) afirma que:

Os relatos percebidos na atualidade caracterizam-se pela fragmentação e descontinuidade, mesmo em obras impressas, vindo tais tecnologias apenas servir de alicerce para este sentir. Espatifados, os novos relatos articulam-se – em sua descontinuidade – pelo fluxo, cujas regras básicas são a redução dos componentes narrativos, a predominância do ritmo e a hegemonia da experimentação tecnológica, com efeitos sofisticados sobre o desenvolvimento mínimo da história. (p. 43)

Por isso, provavelmente, as crianças preferem redigir narrativas abreviadas e fragmentadas identificadas com a linguagem audiovisual, demonstrando mal-estar com a escrita própria ao livro, que supõe a apresentação do conteúdo num fluxo coerente e

contínuo. Tom, um dos blogueiros, nos dá uma idéia do porquê dessa preferência em relação à forma de viver o tempo de hoje:

Diga NÃO ao trabalho infantil!

Por acaso, vocês têm de ser acordados quase todo dia de manhã, ou ficam naquele relax na cama? Vocês fazem tudo corrido porque têm muito compromisso e pouco tempo, ou pouca coisa para fazer e muuuuito tempo? Pois eu (e acho que muitas crianças do mundo) tenho um dia mais corrido do que piloto de F1! Parece até que eu já estou trabalhando e eu ainda tô no meio do ensino fundamental!

(...) Mas ainda falta o resto da semana....que tem natação, aula de piano e estudo de piano, tênis, teatro, deveres de casa, banho, comida, inglês, escola. **E, no meio disso tudo, eu também quero brincar! BRINCAR! Afinal de contas eu sou uma criança e gosto de BRINCAR!**

Mas, na verdade, o que eu quero explicar para vocês é que eu adoro a escola, amo o teatro, gosto muito do tênis, da natação e de todas as coisas que eu faço! O problema é que eu tenho o tal dia corridão durante a semana. Falta tempo!!!!

Bom mesmo é quando chega a quinta-feira de noite! Eu já sinto um gostinho de fim de semana! Mas olha eu aqui escrevendo para vocês num domingo de noite! Gente, desculpem a correria, mas vou interromper esse texto para BRINCAR!!! Afinal, amanhã começa todo o corridão de novo! Tudo DE NOVO! “Grunf”....

Bem, mesmo assim, boa semana para todos. Abraços e até semana que vem.

Tom (Post de 1/4/2008- grifos em negrito do autor do blog)

A dimensão que o tempo adquire hoje, tão bem expressa pela criança, é um dos aspectos que interfere nos modos de ser contemporâneos e que afeta a maneira de ser narrador: viver “tudo ao mesmo tempo” é uma coisa, outra coisa é relatar por escrito, num instante comprimido, tudo o que se vive ao mesmo tempo. Desenhando, conversando, filmando ainda é possível, como as crianças demonstraram, mas escrevendo não dá.

7.2. O sentido de ser blogueiro para as crianças

Adeus

Oi, ou deveria ser tchau? Hoje encerro a minha longa caminhada aqui no Bloguinho.

Tudo começou em fevereiro com o concurso promovido pelo Globinho para escolha de blogueiros mirins. Os interessados, e eu fui um deles, deveriam escrever um final para o texto “Guerra na Cabeça”, de Philippe Barcinski.

Então... fui escolhido! Que emoção! Junto comigo mais nove foram selecionados: o Gilliard, a Luana, a Thainá, o Tom, a Giovanna, a Bárbara, o Pedro, a Ana e a Gabrielle.

Foi uma ótima experiência entrar pela primeira vez na Redação de um jornal e participar da reunião com a Josy, a Editora Assistente do Globinho.

Depois das explicações, houve um sorteio entre nós. Cinco escreveram de março a maio e os outros de junho a agosto. Fiquei na segunda leva.

Alguns de vocês lembram do meu primeiro blog, Os Simpsons? Depois dele vieram: Soletrando; Leitura; Eurocopa; Olimpíadas; Alf, o ETeimoso; Roupas Novas; Futebol; Manual de Sobrevivência Escolar do Ned; Walt Disney; Feira de Ciências e Os Contos de Beedle, o Bardo.

Aprender como é difícil ser jornalista e escritor: estar sempre por dentro das notícias e ter criatividade para agradar os leitores.

Foram três meses que vou guardar como lembrança em minha vida.

Agradeço a minha família, que me deu força, e às pessoas que fizeram comentários, que me incentivaram e me fizeram dar muitas risadas na hora de lê-los. Guardarei com carinho os comentários de todos. Agradeço, também, à Josy, que foi sempre muito atenciosa.

Desejo sorte aos próximos blogueiros!

Sentirei saudades!!!!

Até logo...

Gustavo Bastos Neiva (post do dia 29/08/2008)

Nesse post Gustavo fala do que significou participar do BLOGUINHO durante esse período com o grupo de outras crianças blogueiras. Junto com esse post, outras crianças também apontam em seus posts e nas entrevistas o que significou participar do blog durante três meses. Para Gustavo o desafio de “aprender a ser jornalista e escritor” passa, primeiro, por estar por dentro das notícias e, segundo, por ter criatividade para agradar aos leitores. As trocas com os leitores e o desafio da escrita para um público maior e com uma certa constância foram aspectos trazidos por elas como significativos da experiência de ser blogueiro.

7.2.1. As trocas com os leitores – o espaço dos comentários no blog

Os sentidos dessa experiência de trocas com os leitores é trazida por várias crianças que apontam que foi no blog que viveram, pela primeira vez, a experiência de, ao escreverem, poderem ser lidos por qualquer um, como é trazido por esse blogueiro nesse trecho de sua postagem de despedida:

Ser blogueiro é conversar com as pessoas sem estar perto delas, isso através da imaginação com histórias e fatos do dia-a-dia. Aí a gente espera que todos leiam e gostem, mas, se não gostarem, podem fazer suas críticas através de comentários, o que também é muito positivo. O blogueiro se sente importante, mas tem a responsabilidade de ser criativo e verdadeiro. (Daniel – 31/05/2007)

Assim como Daniel fala de sua experiência de blogueiro traduzida pelo “conversar com as pessoas sem estar perto delas” Nicolaci e Di Luccio (2007) afirmam que, indubitavelmente, um dos aspectos mais inovadores da tela do computador como suporte textual é a possibilidade de interação leitores-escritores que faculta, em um segundo momento, o exame da relação entre leitores e escritores a partir das telas dos computadores conectados em rede. Essa dimensão da “conversa com os leitores” apontada por Daniel e do “ter criatividade para agradá-los” trazida por Gustavo chamou minha atenção e me fez buscar a relação deles, blogueiros, com tais leitores a partir dos comentários ou mesmo a partir dos sujeitos que eles imaginam serem seus leitores potenciais. O fato de ter que “agradar leitores”

ou “conversar com eles” modifica o texto? Estariam essas crianças blogueiras escrevendo somente o que achavam que os leitores queriam ler?

Em entrevista complementar (roteiro em anexo), busquei saber a relação entre os seus posts e os comentários recebidos, para perceber como os comentários recebidos por elas faziam parte de sua produção escrita:

Sim! É muito importante saber da opinião dos leitores, porque com isso, eu consigo saber o que está agradando ou não. (...) É sempre legal ter bastantes comentários, na maioria das vezes isso representava que você estava agradando, e quando você escreve, é sempre bom quando as pessoas lêem, e é claro que todos gostam de receber elogios! (Laura)

Às vezes, realmente, ficava triste porque fulano recebeu 28 comentários e eu só 5. Mas é muito difícil alguém receber vinte e tantos comentários críticos. Se for ver, mais que a maioria é da vovó ou da titia que tá falando que amou o blog, beijos e tchau. Aí, vejo que os meus blogs são de pessoas que eu nunca vi na vida dando dicas de o que pode melhorar e etc.. Acho sinceramente, que um comentário como esse, vale mais que trinta comentários de vovó e titia. (Tom)

É bem legal ver o que as pessoas acham do seu texto (...) porque parece que as pessoas gostam mais do seu post quando comentam, mas eu não fazia meus posts a partir de comentários! Eu não tenho muita certeza, mas acho que [os comentários acontecem] pela opinião do leitor, se o leitor acha interessante, ele comenta, se não ele não acha não comenta! [quando não tem comentários] a gente fica meio chateado, porque não sabe se as pessoas leram o que você escreveu e não sabe se elas gostaram! (Julia)

Por essas opiniões percebe-se que os comentários são importantes dentro da dinâmica do post porque demonstram que “as pessoas leram” o que cada um escreveu e porque, afinal, “é legal ver o que acharam do seu texto”. Escreve-se no blog para ser lido. Ao mesmo tempo que mostram que os comentários são esperados, quando Tom afirma que inicialmente ficava triste quando via que outro “recebia vinte e oito comentários e ele só recebia cinco”, ponderam perceberem que certos comentários que são só elogios de pessoas conhecidas não são tão válidos como os de dicas e comentários de desconhecidos. Julia exemplifica essa questão dizendo que na maioria das vezes “as pessoas comentam quando gostam e, quando não gostam, não comentam”. Os comentários, de acordo com ela, mostram o quanto você “agradou os leitores”. Julia afirma também que não fazia seus posts a partir de comentários, mesmo que eles estivessem implícitos nesse processo de produção escrita, e todos os blogueiros esperassem por eles em seus posts. Na verdade essa “conversa de longe”, como aponta Daniel, atesta a presença dos leitores nessa comunicação e, sendo assim, os comentários apenas reforçam que os posts que foram escritos foram lidos. Quando os comentários não aconteciam estava implícita a idéia de não saber se os leitores tinham ou não

gostado do que foi escrito, ou mesmo se esses leitores estavam participando desse “olhar junto” com as crianças, como se refere Santiago (1989) à forma de narrar pós-moderna.

Essa é a razão pela qual Chartier (apud Nicolaci, 2002) afirma que leitores e autores se confundem e se fundem em um mesmo suporte material. A tela e a *internet* fazem surgir espaços textuais públicos – como os fóruns de discussão, as famosas salas de batepapo, os espaços de trocas instantâneas de mensagens (a exemplo do ICQ ou do MSN *Messenger*), e os *blogs* – dos quais todos podem participar. Poucos desses ambientes, no entanto, são espaços para a divulgação, aberta a comentários e sugestões dos leitores, de textos que guardam alguma semelhança com textos impressos como crônicas, contos, romances, biografias, poesias, já que a maioria dos espaços textuais públicos mencionados acima se caracteriza pela simples troca de mensagens. Um desses ambientes nos quais são divulgados textos completos que podem ser comentados pelos leitores é o dos *blogs*.

As crianças demonstram que essa escrita para “o outro” é estimulante porque traz para a escrita uma dimensão comunicativa que não tem a escrita no papel. Talvez, por isso, escrever no blog seja mais interessante do que escrever no papel ou na escola. Situações como as vividas abaixo, a partir de postagens, não ocorrem quando as crianças escrevem textos no papel:

O universo de leitores do site do Globo é enorme e sei que as crianças ficam surpresas com cada pessoa "de fora" que aparece por ali. Um exemplo: em um grupo de blogueiros passado, uma menina que escreveu sobre a China e o Tibet recebeu um comentário de um jornalista que também tem um blog no site do Globo, chamado "Repórter de crime", um dos blogs mais acessados no site, aliás. Ele fez questão de escrever um post em seu próprio blog sobre o assunto e citou a nossa blogueira, dando inclusive o link do post dela. Foi uma boa surpresa para ela. Tanto que, em seu último texto, a menina fez questão de agradecer a ele pelo contato e pelo incentivo. (trecho da entrevista concedida pela editora assistente do bloguinho)

Isso talvez explique também porque as crianças escrevem textos mais longos e mais aprimorados no blog do que nas oficinas. No entanto, Nicolaci questiona: a revolução digital realmente fez surgir mesmo um novo tipo de relacionamento entre escritores e leitores? Estarão os leitores, através de seus comentários, críticas e sugestões, participando de fato da produção dos textos que circulam *on-line*? A autora analisa em sua pesquisa sobre blogs a constatação de que há uma falta de diálogo entre os seus entrevistados (blogueiros) e os leitores, levantando a possibilidade disto residir no fato de que ainda não nos encontramos – eles e nós – muito distantes da cultura impressa, que, como sabemos, tem como uma de suas características o fato de produzir textos que são intocáveis uma vez prontos, e que vêm sistematicamente migrando para a tela de forma “fixa” (a autora aponta que isso pode ser

facilmente observado nos inúmeros jornais *on-line*, nos artigos científicos disponibilizados em bibliotecas e periódicos virtuais, nos documentos salvos em formato PDF, de forma a não poderem ser alterados, etc.). Juntamente com essa cultura, vêm as definições - segundo Nicolaci - do que é ser um escritor e do que é ser um leitor, bem como as atribuições de autoridade ao primeiro e de (relativa) receptividade ao segundo. Vêm também as expectativas de que leitores geralmente se manifestam para elogiar e são mal recebidos pelos escritores quando criticam.

Podemos dizer que talvez essa questão apontada por Nicolaci (da aparente falta de diálogo) traga, como ela afirma, essas marcas de nossa forte relação com a cultura escrita que privilegia o autor em detrimento do leitor, mas pode-se também pensar que Nicolaci esteja entendendo o diálogo do ponto de vista da narrativa tradicional, nesse entendimento do diálogo presencial, que considera o outro como diferente e espera a retribuição de seu olhar diferenciado. Se procurarmos entender o diálogo a partir da narrativa pós-moderna de que nos fala Santiago veremos que, nesse novo contexto, assim como muda a forma de contar também muda a forma de dialogar. Conto para quem “olha junto comigo” e que corrobora o que estou vendo, porque vê a partir do meu olhar. Sendo assim, o autor não espera retribuição do olhar de quem viu diferente, mas de quem acompanhou, junto com ele, o percurso do seu olhar. Talvez por isso as críticas não apareçam, pois há os que não acompanham esse olhar, ou não lêem, ou lêem e não comentam, ou deixam de ler por não conseguirem acompanhar o olhar do autor. É talvez por essa falta do olhar do outro que as crianças blogueiras que tinham blogs pessoais, optaram por interrompê-los, como mostra uma delas:

Já tive alguns blogs, um foi escrito com uma amiga e **não tinha leitores por isso terminou**, outro eu fiz com outra amiga e também não funcionou pois **ninguém lia**. Meus blogs todos terminaram pelo fato de não terem leitores algum. O endereço do meu último blog é seilamilhoesdecoisas.blogspot.com (Laura)

7.2.2. As dificuldades dessa escrita habitual – escrever no blog toda semana

Ao lado dos comentários que apontam essa dimensão positiva da escrita no blog, outros desafios aparecem:

Apesar de às vezes eu ficar naquela correria pra escrever o post, ou naquele estresse porque não tinha idéia sobre o que escrever, tudo valeu muito a pena, e essa experiência foi fantástica. Quem sabe numa próxima vez, não é?

E pros próximos, não se desesperem! Escrever no bloguinho não é uma tarefa fácil, mas é uma coisa ótima, é muito bom. Quando vocês não tiverem idéias, é só sentar e pensar bastante, que alguma ideiazinha vai surgir e vai aparecer um ótimo post. Sim, é bem estressante! Ficar no corre-corre, ter que sempre pensar em algum assunto... É muito difícil, mas essa foi uma das melhores coisas que eu já fiz. (Laura – 26/02/2008)

“Escrever não é uma tarefa fácil”, aponta Laura. E, diante dessa dificuldade referente ao processo da escrita, fomos saber deles o que faziam quando estavam vivendo essa dificuldade de ter idéias. Como buscavam idéias para as postagens do blog? Laura aponta que lembrava de situações vividas, conversava com outras pessoas, trazia por vezes o que os leitores queriam ler e também buscava temas nos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc). Assim como ela, os demais entrevistados afirmaram que a forma que mais propiciava novas idéias para as postagens era “lembrar de situações vividas”. Laura e Gustavo foram os únicos que admitiram escrever, algumas vezes, buscando o que seus leitores queriam ler, aspecto que de alguma forma está presente e é perceptível em mensagens dos blogueiros dos diferentes grupos. Assim, mesmo que o leitor não seja o único foco da escrita, muitas vezes é nele (e nas relações estabelecidas com amigos e familiares) que se busca inspiração para a escrita, como aponta Tom em sua fala:

Quando lembro de cada situação que eu passei, sinto que há uma história por trás disso. Se eu estivesse fazendo o Bloguinho até hoje, acho que eu teria continuado fazendo, na maioria, histórias vividas por mim. (Tom)

Essa dificuldade da escrita, que aqui aparece relacionada à constância da escrita no blog, aparecia também nas oficinas sob a ótica da desistência de escrever um texto já iniciado, ou da dificuldade de admitirem não seguir adiante na escrita de um texto iniciado, começando sempre uma nova história. Tal dificuldade de escrever também aparece na escola, mas como ocorre num contexto de menos liberdade, maior sistematização e menor troca, essa escrita parece ser ainda mais distante das crianças. Escrever para os outros traz um outro sentido à escrita. Por vezes a escrita dos posts também ampliava as redes de relações e amizade, como comenta Gabrielle numa de suas postagens:

Ser blogueira está me trazendo muitas vantagens. No último sábado, dia 26/07 a Thalita (autora de livros infanto-juvenis) participou de uma tarde de autógrafos na livraria Nobel, no Recreio Shopping. E eu, como uma fã muito bem informada, fui lá conferir! Para ter certeza de que eu conseguiria vê-la, cheguei meia hora antes dela! Obviamente fui a primeira da fila e adivinhem só o que aconteceu quando ela me viu? ELA ME RECONHECEU!!!!!!!!!!!!!! Disse que sabia que eu era fã dela (pelo post) e que tinha tentado me avisar que ela estaria lá! Eu fiquei super-hiper-ultra-mega-power feliz !!! (Gabriele - 30/07/2008)

A exigência da atualização da escrita no blog fez com que algumas crianças que tinham montado blogs com amigos, ou mesmo sozinhas, desistissem de mantê-los. Foi o caso do blog criado por Tom, que está temporariamente parado:

Eu tenho uma conta no blogger e tenho um BLOG lá. A idéia surgiu de um modo interessante. Eu estava jogando detetive, quando tive a notícia de que uma amiga minha tinha começado um blog. Então eu, que adoro suspense, jogando detetive e com a notícia de que existe um lugar que você pode fazer o SEU blog?! A inspiração veio como um raio! Eu fiquei louco para acabar logo aquele jogo e começar logo o meu novo blog. O blog é: <http://www.woculpado.blogspot.com/> (sem o ponto depois do www)
(Tom)

A dificuldade reside tanto na falta de idéias do que seria postado, quanto na falta de paciência de conquistar os leitores por mais de um ou dois meses.

Eu acho que foi melhor [escrever no blog] porque eu fiquei mais acostumada a escrever. Aí eu até pensava melhor e imaginava mais coisas. Lá no blog eu tinha que fazer no prazo, e na escola também não posso me atrasar. (Elisabetta)

É que quando me dão muita liberdade para fazer uma história eu fico sem saber o que eu faço, porque são muitas idéias passando pela minha cabeça, mas quando é para fazer uma história que já tem um tema, tudo flui muito naturalmente (Julia)

Isso me levou a pensar que a participação das crianças no Bloguinho pelo período de 3 meses só ocorreu devido a essa obrigatoriedade da postagem semanal. No momento em que a escrita se torna opcional fica bem mais difícil manter uma constância na sua produção. Pelo que percebemos nas falas e produções das crianças, a narrativa hoje é composta por todas as linguagens que fazem parte do modo como “contamos algo a alguém”, seja oralmente, por escrito, por meio de imagens - presencialmente ou via internet. A escrita, no entanto, mesmo não sendo a forma preferida, é a mais valorizada: num contexto de troca e comunicação parece ter mais sentido, o que não exclui as dificuldades em lidar com ela.

Parece que a cada nova mudança de suporte tem-se um novo contexto em que se perde e se ganha. Mas uma coisa é certa: parece que o livro e a escrita nunca deixarão de ser, como diz Martín-Barbero, “a chave da primeira alfabetização”, já que sem ela não podemos caminhar pelos demais suportes e linguagens.

Nos inícios do século XXI aprender a ler os textos audiovisuais e os hipertextos é condição indispensável da vigência e do futuro dos livros – já que são os livros que nos ajudam a orientar-nos no mundo das imagens e a presença de imagens nos faz ter a necessidade de ler livros. (Martín-Barbero, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço. (Santaella, on-line)

As transformações da cultura cotidiana ocorrem especialmente entre as novas gerações que não tem deixado de ler mas cuja leitura não corresponde à linearidade e verticalidade do livro senão a uma confusa mas ativa hipertextualidade que vem dos quadrinhos, do videoclip publicitário ou musical e sobretudo dos videogames (ou videojogos) que conduzem a navegação pela Internet. (Martín-Barbero, 2006, p.60)

Iniciei minha tese questionando que narrativas seriam constituidoras da infância contemporânea, procurando vislumbrar as narrativas que fazem parte do cotidiano infantil em meio a toda essa complexidade narrativa – de leituras - muito bem expressa por Santaella na citação acima. Meu intuito foi perceber de que maneira as crianças se relacionam e criam novas narrativas em meio a essa multiplicidade de histórias veiculadas na produção cultural da atualidade.

Ao longo desse estudo, fui percebendo que as crianças apreendem as “coisas modernas”, acolhendo seu ensinamento de forma diferente de nós adultos que fazemos parte de outra cultura (Pasolini, 1990), e também que essas “coisas modernas” que se referem à cultura não podem ser descritas como unidades estáveis com limites precisos num território delimitado (Canclini, 2008). As transformações na cultura cotidiana referem-se a uma confusa mas ativa hipertextualidade, que aponta outros modos de ler e relacionar-se com a cultura.

Esse foi o motivo pelo qual o estudo que agora apresento em sua forma final se constituiu numa tarefa de Hércules, desafio que me deu, por vezes, a impressão de ser insolucionável.

Ao procurar perceber nessa pesquisa de que maneira as histórias constituíam a produção narrativa das crianças, observei que as hibridações já fazem parte do cotidiano delas quando falam, indistintamente, sobre contos lidos, narrados e vistos. Nesse contexto fica claro

que um gênero narrativo não substitui outro, uma narrativa midiática não substitui uma narrativa lida, assim como a narrativa lida não substitui a narrativa oral e assim por diante. Percebe-se que as narrativas, como mostraram as crianças, estão na cabeça, nos livros, na TV, nos filmes, nos vídeo-games, embora se perceba que nem todas as narrativas tenham a mesma legitimidade do ponto de vista delas.

Na pesquisa percebi também que as crianças, ao mesmo tempo em que legitimam o livro e a biblioteca como o local “por direito” das histórias procurando elaborar histórias nesse formato, apontam também a necessidade de fazer histórias de outra forma, brincando com as “histórias mudantes”, que podem ser mudadas a todo instante, que podem sair da linearidade “início, meio e fim”. Histórias estas que nem sempre são fixas, que podem ser curtas, que podem abarcar mudanças no processo, seja pela via da oralidade – do contar histórias ouvindo outro contar e dialogando com esse outro -, seja pela via da imagem que torna-se cada vez mais presente no cotidiano da criança – pelos desenhos, pela TV, pelos jogos eletrônicos e filmes – que torna possível um “contar mostrando sem a escrita”, seja pelo “teatro” que por intermédio da dramatização lhes garante que “podemos fazer a história ser diferente” como cada um gostaria que fosse.

Outra questão que emergiu do contato com as crianças, principalmente nas oficinas, foi sua dificuldade com a escrita das histórias. Além do desprazer com a escrita, fato que as identifica com as crianças de gerações precedentes, ressalta - do que mostram e dizem – uma certa inabilidade para se expressar da forma como escolhem (colocando no papel) o mosaico de experiências com histórias que advém de seu contato freqüente com as mídias. Como colocar no papel o movimento das narrativas presentes nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, nos vídeo-games? Ao mesmo tempo, mesmo que falem de outras formas de expressar essas narrativas, prevalece em suas escolhas a forma escrita. Como bem lembra Martín-Barbero, a leitura e a escrita são hoje “atravessadas pela pluralidade de textos e escrituras que circulam hoje” o que aponta para a emergência de uma experiência cultural nova, que produz uma forte cumplicidade das crianças com as novas imagens e sonoridades, com suas fragmentações e velocidades, cujo idioma as crianças entendem e dizem querer utilizar para contar-se de si próprias mesmo sem o saber.

Essa distância entre o “ver” e o “escutar” histórias e o escrevê-las foi expressa pelo menino que disse ser difícil escrever porque “pensava em quadrinhos”. Esse “pensar em quadrinhos” refere-se à narrativa não-linear, fragmentada, veloz, que traduz as formas pelas quais as crianças se relacionam hoje com a informação, com o conhecimento e com o entretenimento e que afetam a maneira como se comunicam e expressam suas idéias. Por

isso, mesmo dizendo que preferem escrever no papel porque pensam melhor nesse suporte, do que gostam mesmo é de contar a história sem escrever, porque escrever é difícil... É muito difícil traduzir esse pensamento não-linear, fragmentado... Como é possível passar para o papel, como queriam as crianças, o que se vê, o que se ouve e se sente? Afinal, como afirma Cunha (1998), se antes tínhamos uma sociedade predominantemente verbal, calcada na palavra - oral ou impressa -, no inteligível, no racional, hoje, temos uma sociedade audiovisual, também calcada nas sensações. As tecnologias mais recentes que disseminam as informações, os novos meios de produção de imagens cada vez mais alteram e redimensionam, em bases radicalmente inéditas, a nossa noção de escrita. Todo esse contexto que não é novo e que está em mudança constante mostra que não são pequenas as contradições e os conflitos presentes na forma como as crianças se relacionam com o *cultural* da atualidade.

Tais “achados” dialogam com o que diz Martín-Barbero (2006), quando aponta que o que a revolução tecnológica introduz em nossa sociedade não é tanto a quantidade de máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos que constituem o *cultural*, um novo modo de comunicar. A comunicação converte-se em estrutural na sociedade remetendo a novos modos de percepção de linguagem, novas sensibilidades e escritas. Assim, escrever no blog tem sentido diferente de escrever na escola já que no blog a escrita tem uma dimensão comunicativa que lhe dá um sentido para o qual ela efetivamente foi criada.

As crianças oscilam entre uma forma “moderna” de pensar, de estruturar suas histórias e de contá-las linearmente como o livro conta, e um modo de pensar “pós-moderno” que não se identifica com a linearidade própria do livro, estando mais relacionado com o ver, o ouvir e o sentir do que com o ler (Orozco Gómez, on-line, apud Oswald, 2007). Embora as crianças hoje já não possam prescindir da imagem, do ver, do ouvir e do sentir para contar, parece que continuam considerando mais próprio contar como o livro, ainda que isso lhes soe muito difícil. Diante disso, caberia perguntar se essa compreensão não estaria relacionada à valorização da cultura escrita pela escola em detrimento de outras formas de comunicação e expressão identificadas com os novos regimes de visualidade. Muitas vezes, essa canonização serve também como instrumento de exclusão quando trabalha com um conceito muito limitado de cultura, excluindo “do domínio dos artefatos culturais sérios precisamente aqueles fenômenos que mais imediatamente envolvem os indivíduos em nossa sociedade”. (Kellner, 1995, Apud Oswald, 2007)

Percebemos que os sentidos construídos pelas crianças fazem parte do ambiente vivido por elas nos dias atuais. Estamos diante da emergência de uma outra figura da razão que exige pensar a imagem como um novo paradigma de pensamento, que refaz as relações entre a ordem do discursivo (a lógica), do visível (a forma) e da inteligibilidade e sensibilidade. Assim como lembra Martín-Barbero (2006), se podemos assimilar com certa facilidade as imagens que fazem parte da revolução cultural que vivemos, é num ritmo bem mais lento e doloroso que recompomos nosso sistema de valores, normas e, acrescento, modos de agir e produzir narrativas em novos formatos. É o que percebemos em relação às crianças: um impasse nessa recomposição de um contar que abarque linguagens diferentes da linearidade da escrita.

As gerações atuais já têm “cabeças digitais” (Abreu, 2004), por nascerem e crescerem nesse mundo repleto de tecnologias da informação e comunicação, já tendo uma forma de pensar, sentir e agir diferente. Mesmo reconhecendo esse contexto, percebe-se que as crianças não sabem, sozinhas, construir as intertextualidades, elaborando narrativas dentro de uma ótica outra, diferente da ótica linear do livro. Conviver com a tecnologia e suas histórias não é suficiente para que as crianças constituam seu processo narrativo. Percebe-se que as crianças precisam de mais, muito mais.

O contato das crianças com o contar e ouvir histórias percebido, de forma mais sistemática, num dos grupos pesquisados que vivia essa prática na escola, permitiu-me perceber a ampliação das possibilidades narrativas desse grupo de crianças que combinava histórias, personagens e gêneros na oralidade e procurava fazer combinações em outros formatos, mesmo sem ainda conseguirem realizá-las. O conhecimento de muitas e variadas histórias ampliou tanto as formas pelas quais podiam entender a vida, brincar, criar e elaborar novas narrativas como abriu a possibilidade de conversarem sobre as histórias conhecidas, compartilharem opiniões, interpretações e criações, tornando visível a constituição delas como sujeitos dessas histórias. O estímulo a essa produção e troca narrativa, como ocorreu nesse grupo, deu às crianças a oportunidade de lerem, compartilharem as histórias conhecidas reelaborando sua experiência, através da brincadeira e da criação de novas narrativas.

A partir disso, é possível afirmar, como Girardello (1998) aponta, que “fica a certeza de que também pela voz das crianças a cultura se fala: do que tem e do que lhe falta.” (p. 332) Essa autora reforça o que presenciamos na pesquisa quando vimos que as crianças precisam desse “Mar de histórias” de que fala Salman Rushdie para elaborar suas próprias histórias. O dinamismo da vida narrativa na cultura das crianças depende dessa multiplicidade das histórias. Todas as espécies de narrativas fazem parte da formação da criança, constituem seu

“mar de histórias” e trazem possibilidades de criação, combinando-se e juntando-se numa hibridação entre contos orais, mídia e literatura podendo ser cada vez mais ampliadas, recombinadas e recriadas em novas histórias.

Além disso, a pesquisa aponta para a importância de reforçar o papel da escola como, muitas vezes, única instância de acesso à leitura e à escrita no cotidiano de algumas crianças, tendo dessa maneira papel relevante na construção da necessária apropriação que as crianças precisam ter do universo escrito. Dessa maneira, o papel da escola no acesso e trabalho com a escrita é um papel único que não é feito por nenhuma outra instituição e, portanto, a escola tem essa responsabilidade formadora imprescindível. A relação que mantém com a narrativa aparece também pela maneira das crianças se expressarem o que mostra o rompimento da cultura midiática com a cultura escrita, causando essas dificuldades no “escrever”. Por isso, é válido pensar numa forma de tornar essa escrita mais próxima das crianças de acordo com o contexto vivido por elas e, além disso, viver o desafio de trazer-lhes o que elas próprias apontam “que lhes falta”, nessa ampliação das possibilidades narrativas abertas pelo contato com muitas e diferentes histórias em seus mais variados formatos.

Os meios de comunicação rompem e questionam, como aponta Martin-Barbero (2002), a hegemonia da escrita que ainda existe na escola. Isso traz um desafio imenso para a formação das nossas crianças.

Diante disso, essa tese traz como contribuição ao campo da educação uma constatação e uma necessidade. A constatação de que não basta que as crianças tenham acesso às novas tecnologias ou à diferentes suportes narrativos para que se constituam como narradoras de suas histórias fazendo uso destas tecnologias e suportes. Estamos diante de mudanças que trazem uma necessidade: é preciso que abramos espaços para que as crianças possam compartilhar, pensar, experimentar, aprender, trocar e criar narrativas em suas diferentes lógicas. Desta maneira reforça-se cada vez mais a necessidade do ler, do ver, do ouvir, do imaginar ampliando cada vez mais o contato das crianças com produções culturais de qualidade que sejam formadoras de seu contar.

Considero que hoje tanto é necessário que as crianças entrem em contato com as histórias da cultura letrada como entrem em contato e aprendam as lógicas que regem as produções narrativas ancoradas no audiovisual. Aprender a ler inclui também ler a mídia, a literatura das estéticas audiovisuais, isto é, decifrar a multiplicidade de discursos que articulam a imagem percebendo como se constroem os sentidos nos filmes, nos vídeo-games e na TV. Esse é um papel fundamental da escola que pode inserir, dentro de si, novos modos de relação e criação com o mundo da imagem. Nessa perspectiva inclui-se a proposta da mídia-

educação e também da arte-educação, dimensões importantes da formação das crianças e professores, junto ao convívio com a literatura.

Não se trata de afirmar que, com isso, a escola pode prescindir da escrita mas trata-se de entender que, cada vez mais, a escola precisa – além de exercer seu importante e necessário papel no ensino da cultura letrada - aprender também o idioma das imagens no qual estão vivendo as novas gerações para que possa dialogar com elas fazendo a ponte entre livros e imagens.

Trata-se de uma proposta de recuperação da dimensão simbólica, “daquilo que o mercado não pode fazer” como diz Martin-Barbero num trabalho de fortalecimento da memória cultural dos sujeitos. Considero que esse fortalecimento pode ocorrer – através da mídia, da arte e da literatura – dando-se tanto no âmbito dos grupos e instituições educativas como também no âmbito maior das políticas culturais. A hibridação, como aponta esse autor, penetra no campo dos relatos cujo estatuto passou a ser cultural. Como dissemos, esse estatuto da narrativa enquanto dimensão cultural abarca a escola, mas não somente ela, estendendo-se aos diferentes espaços de formação presentes na sociedade. Todos temos responsabilidades de abrir às crianças essas possibilidades do ver, do ouvir, do ler, do imaginar através do acesso – cada vez maior – às produções significativas de nossa cultura.

Somente trabalhando nessa direção reservaremos lugar central à cidadania como aponta Canclini (2003). Hoje não se pode exercer a própria cidadania sem ter consciência de como a comunicação se processa, em suas variadas produções procurando compreender a imagem e suas articulações com a oralidade e a escrita. Assim, torna-se fundamental que crianças e professores se apropriem tanto do funcionamento da escrita quanto, também, do funcionamento das imagens, podendo fazer usos desses modos de contar como cidadãs e cidadãos para que não sejam os “desiguais, diferentes e desconectados” nomeados por Canclini (2005).

Abrir e ampliar as formas e meios de ler, ver, pensar, compartilhar e criar novas narrativas experimentando e aprendendo novas linguagens possibilitadoras delas é garantir esse espaço de cidadania às crianças, diante de uma reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de *navegar* entre os textos, para que as crianças deles se apropriem como sujeitos de sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Ana Carla e MOREIRA, Antonio. *Quando as crianças contam histórias: compreensão dos processos de estruturação de histórias contadas por crianças do 1º C. E. B. para a construção de um guião de uma ferramenta informática*. Anais da II Conferência Internacional Challenges 2001/desafios 2001.

ABREU, Rosane de Albuquerque. *Cabeças digitais: um motivo para revisões na prática docente*. IN: COSTA, Ana Maria Nicolaci. *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro, ED PUC-Rio, São Paulo, Loyola, 2006.

AGUIAR, Flávio. *Literatura, cinema e televisão*. IN: Pelegrini et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Ed SENAC; Instituto Itaú Cultural, 2003.

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Gláucio. *Narrativa nos jogos eletrônicos*. IN: X Congresso Internacional da associação Brasileira de Literatura Comparada, 2006, Rio de Janeiro. Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2006.

ARIÈS, Phillipp. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo, Paulinas, 1989.

BAJARD, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas; a Infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BELMIRO, Célia Abicali; JUNIOR, Delfim Afonso; BARROS, Amando Martins. *Imagens e práticas intertextuais em processo educativos*. IN: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autentica, CEALE/ FAE/UFMG, 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985, a.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985, b.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985, c. 165-196.

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BUSATO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *A escrita no século XXI (ou talvez além disso)*. Disponível no site: www.unicamp.br/iel/memoria Acesso em 16 de janeiro de 2007.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais na globalização*. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1999.
- _____. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP, 2003.
- _____. *América latina: mercados, audiências y valores en un mundo globalizado*. NET, Rio de Janeiro, 2003. Disponível no site <http://www.riosummit2004.com.br>. Acesso em agosto de 2004.
- _____. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- _____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CARVALHO, Luciana Moreira; CARVALHO, Monica Marques. O registro da memória através dos diários virtuais: o caso dos blogs. *Revista Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2005.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. *O projeto de modernidade e a infância moderna*. IN: _____, *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- COLASSANTI, Marina. A moça tecelã. IN: _____. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*, Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Estudos Culturais, Educação e Pedagogia*. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, n° 23, ANPED, São Paulo, Brasil, 2003.
- CUNHA, Maria Zilda. *A escritura e os novos meios de produção de linguagem*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, XV Biental Internacional do Livro de São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 1998. *Anais*. Disponível no site http://www.caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/index.html Acesso em 3 de fevereiro de 2007.

CUNHA, Maria Zilda; BASEIO, Dora Fontana. *As novas tecnologias e o livro para crianças*. 29º Congresso do IBBY Internacional Board on Books for young People, Cidade do Cabo, África do Sul, 2004. Disponível no site: <http://www.dobrasdaleitura.com/ibby2004/index.html>. Acesso em fevereiro de 2007.

DI LUCCIO, Flávia; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Escritores de Blogs: interagindo com os leitores ou apenas ouvindo ecos? *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 2007, 27, p. 664-679.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perpectiva, 1999.

ECO, Umberto. Muito além da internet. *Folha de S. Paulo*, 14/12/03. Disponível no site: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/asp1612200398.htm> Acesso em 16 de fevereiro de 2007.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br.

FREITAS, Maria Teresa e COSTA, Sergio Roberto (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. *A construção/produção da escrita na internet e na escola: uma abordagem sócio-cultural*. I Encontro Internacional Rio Mídia, Rio de Janeiro, Multirio, 2005.

_____. *A escrita na internet: nova forma de mediação e desenvolvimento cognitivo?* IN: _____. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Fernanda. Entrevista. IN: SILVA, Ezequiel Teodoro. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela TV)*. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol 28, n° 1, p. 151 a 162, jan de 2002.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Ed. da Unicamp ; São Paulo: Perspectiva, 2007.

GERALDI, João Wanderley(org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. Cap 6
HOBSBAWN, Eric. J. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GIRARDELLO, GILKA. *Televisão e Imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa*. Doutorado em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, USP. 1998.

_____. *Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet*. Revista TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

_____. *Tevê, Narração Oral de Histórias e o Imaginário Infantil*. Florianópolis, NET, Disponível no site <http://www.ilea.ufrgs.br/ppgcom/professores/nucleos/conesul/tev_crian/tevcri_tex09.htm> Acesso em 2005

_____. *A Imaginação Infantil e as Histórias da TV*. I Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil. Florianópolis, 1999. NET, Rio de Janeiro, 2002. Disponível no site <<http://www.aurora.eps.ufsc.br/jornada>> Acesso em: setembro de 2002

GREENFIELD, Patrícia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e vídeo-games*. São Paulo: Summus, 1988.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. IN: SILVA, Tomás Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002.

JAMESON, Fredric. *Teorias do pós-moderno*. In: _____. Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1994.

JENKS, Chris. *The centrality of the eye in western culture*. New York: Routledge, 1995.

KELLNER, Douglas. *Beavis e Butt-Head: sem futuro para a juventude pós-moderna*. IN: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sônia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41 a 59, julho/ 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200003&script=sci_arttext Acesso em 2006.

LAZAR, Judith. *Escola, comunicação e televisão*. Portugal: RES Editora, 1987.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACHADO, Arlindo. *Regimes de imersão e modos de agenciamento*. IN: Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador/BA, 2002.

_____. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Ed da USP, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 32, mayo-agosto 2003. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm> Acesso em 22 de outubro de 2006.

_____. *Transformaciones comunicativas y tecnologicas de lo publico*. Palestra apresentada no I V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector “Lo público: una pregunta desde la sociedad civil”, Cartagena, 2000.

_____. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. *Pistas para entrever meios e mediações*. In: _____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, p. 11-21.

_____. Jóvenes: comunicación e identidade. *Revista de Cultura/ Pensar Iberoamérica* – www.campus-oei.org/pensariberoamerica, Número 0 – Fevereiro, 2002.

_____. *O ofício do cartógrafo*. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo, Loyola, 2004.

_____. *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. IN: Moraes, Denis de. Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro, Mauad, 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesus; REY, German. *Experiência audiovisual e desordem cultural*. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: editora SENAC, 2001.

MIGUEZ, Fátima. *Paisagens da infância*. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

MURRAY, Janet. Um novo meio para contar histórias. IN: _____. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural:UNESP, 2003.

MORICONI, Ítalo. *O que você conta de novo, geração 90?* Jornal do Brasil, Caderno Idéias, 24 de agosto de 2001. Disponível em <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/ideias/2001/08/24/joride20010824006.html> Acesso em setembro de 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria, DILUCCIO, Flávia. Escritores de blogs: interagindo com os leitores ou apenas ouvindo ecos? *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, dez 2007, vol 27, nº 4, 2007, *NET*, Disponível no site http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932007001200008&lng=pt&nrm=iso Acesso em outubro de 2008.

OLIVEIRA, Eduardo Calil de. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina, EDUEL, 2004.

OROFINO, Maria Isabel. *Educação intercultural, mídia e mediações: aportes das teorias latino-americanas da comunicação e consumo cultural*. Disponível em http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_02/MariaIsabelLC8.htm Acesso em 13/02/2006

OROZCO GOMES, Guillermo. *Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos*. *Revista InTexto*, ed. 9. Disponível em <http://www.intexto/ppgcom/ufrgs> Acesso em 02 de fevereiro de 2007.

_____. *Televisión, Audiencias y Educación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Grupo Editorial Norma, 2001.

OSWALD, Maria Luiza. Infância, juventude e indústria cultural: mediações constitutivas de práticas culturais de leitura, *Projeto de Pesquisa*, UERJ, 2004.

_____. Infância, juventude e indústria cultural: sociedade, cultura e mediações – imagem e produção de sentidos, *Projeto de Pesquisa*, UERJ, FAPERJ, CNPq, 2006.

_____. *A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura*. IN: Anais da 30ª ANPED, 2007.

PELEGRINI, Tania. *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo, FAPESP, 1999.

_____. *Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações*. IN: Pelegrini et al. Literatura, cinema e televisão. São Paulo: Ed SENAC; Instituto Itaú Cultural, 2003.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. *Nossos comerciais, por favor!* Infância, televisão e publicidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRATES, Marinyze. *E a tela invade a página (laços entre literatura e cinema em Hotel atlântico, de João Gilberto Noll)*. IN: VALVERDE, Monclar. As formas do sentido: estudos em estética da comunicação. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

PONTES, Aldo. *Considerações sobre a leitura na cultura das mídias*. Disponível no site: www.unirio.br/cead/morpheus/numero04-2004/apontes.htm Acesso em 30 de junho de 2006.

SALGADO, Raquel Gonçalves. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea entre o brincar e os desenhos animados*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em www.dbd.puc-rio.br.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: FAPESP, Iluminuras, 2001.

_____. *Cultura em deslocamento*. Disponível no site: www.videobrasil.org.br/14/port/cult.pdf Acesso em 6 de abril de 2006.

SANTAELLA, Lucia. *A leitura fora do livro*. Disponível no site: <http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm> Acesso em 2006.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTIAGO, Silviano. *O narrador pós-moderno*. IN: _____. Nas malhas da letra : ensaios /. São Paulo : Companhia das Letras 1989.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *Reflexões sobre mídias e letramento*. IN: Oliveira, Inês Barbosa; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI : no loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVERSTONE, Roger. *Poética*. IN: _____. Por que estudar a mídia? Edições Loyola: São Paulo, SP, 2002.

SILVA, Ezequiel Teodoro. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995.

SOUZA, Solange Jobim e JUNIOR, Gamba. *Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita*. In: SOUZA, Solange Jobim. Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *O impacto da mídia*. Entrevista de 10/11/2006. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/> Acesso em janeiro de 2007.

SOUZA, Okky de e ZAKABI, Rosana. *Imersos na tecnologia - e mais espertos*. Revista Veja, edição 1938 - 11 de janeiro de 2006.

SILVEIRA, Renato da. *A ordem visual (uma introdução à teoria da imagem de Pierre Francastel)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALVERDE, Monclar. *Recepção e sensibilidade*. In: _____. As formas do sentido: estudos em estética da comunicação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIDAL, Elisa; AZEVEDO, Patrícia; ARANHA, Gláucio. Das telas para o papel: *blogs* como fonte para a Literatura de Massa. *Interin* (Curitiba), v. 5, p. 1-9, 2008. Disponível em http://www.utp.br/interin/artigos/artigo_dossie_elisa.pdf Acesso em novembro de 2008.

VIEGAS, Claudia. Da página à tela – ou vice-versa. *Revista ALCEU* - v.4 - n.8 - p. 39 a 50 - jan./jun. 2004. Disponível em: <http://publique.rdc.pucrio.br/revistaalceu/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=1&infoid=89&sid=17> Acesso em: 22 ago 2007.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid; Espana: Ediciones Akal, 2007.

ZACCUR, Edwiges. *Conta outra vez: a construção da competência narrativa*. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZAREMBA, Raphael; ROMÃO-DIAS, Daniela; Nicolaci, Ana Maria da Costa. *Simple como uma torradeira: um estudo sobre o computador no cotidiano da nova geração*. *Revista Psicol. cienc. prof.* vol.22 no.1 Brasília Mar. 2002 Disponível em http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8932002000100010&lng=en&nrm=iso Acesso em outubro de 2008.

ANEXO I

Carta-proposta para o SESC apresentando a pesquisa

À Coordenação do SESC/Petrópolis,

Venho por meio desta apresentar a proposta de realização de oficinas para minha pesquisa de Doutorado no SESC. A oficina consistirá num espaço de diálogo, interação e criação, a partir dos meios culturais aos quais as crianças têm acesso.

Nessas oficinas proporei atividades variadas com base em diferentes produtos culturais (TV, Filmes, desenhos, livros, teatro, música, etc) trazidos a partir da experiência das crianças e estimularei discussões em grupo, representações, conversas e opiniões, propondo construções de histórias em que possam utilizar os recursos que desejarem e que estiverem disponíveis. Desta forma, tenho como objetivo perceber, através das várias atividades propostas, como as crianças se relacionam com os produtos culturais em seu cotidiano e como os utilizam na criação de suas histórias.

Por possibilitar uma liberdade de criação e de uso de várias linguagens é que o SESC foi pensado como espaço de pesquisa. O SESC, por ser uma Instituição que oferece a crianças diversas atividades culturais de qualidade, torna-se um dos espaços privilegiados para minha pesquisa pois é nesse contexto, de contato com as diferentes produções culturais, que quero perceber como as crianças produzem suas histórias.

O período de realização das oficinas de pesquisa seria de, no mínimo 2 meses, com um encontro semanal de 1 h e 30 minutos de duração na sexta-feira à tarde, tempo necessário para que boa parte das crianças participantes possa desenvolver histórias com os recursos que desejarem.

O público para essa proposta seria de crianças na faixa etária de 7 a 11 anos num quantitativo de no mínimo 8 crianças e no máximo 15 crianças. Tal faixa etária foi escolhida pela probabilidade de maior domínio da escrita, um dos recursos valiosos nesse processo de construção de histórias.

Proponho-me desta forma a oferecer um trabalho em parceria com esta Instituição, sem ônus para o SESC Petrópolis, comprometendo-me a apresentar os resultados finais de minha pesquisa na Instituição.

Agradeço desde já sua atenção,

Adriana Hoffmann Fernandes

ANEXO II

Autorização de imagem para crianças do SESC (Base modelo Multirio)

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Autorizo(amos), a utilizar, em caráter não exclusivo, sem ônus e a qualquer tempo, o nome, imagem física e som de voz da (o) criança/ adolescente
, captados na realização da oficina criando e compartilhando histórias, ministrada por Adriana Hoffmann Fernandes, nascido em/...../....., por mim(nós) representado/assistido, para transmissões televisivas de natureza educativa, informativa ou cultural no Brasil e no exterior, bem como para difusão audiovisual de igual natureza, em quaisquer suportes e mídias, e ainda em divulgação do trabalho em instituições de ensino, saúde, culturais, Internet, seminários e eventos de natureza cultural e científica, sendo vedada a exploração comercial da imagem ou qualquer outra utilização da imagem não expressamente autorizada.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2007.

.....

Nome do(s) Pai(s) ou Responsável(is) :

Endereço / Tel / E-mail:

CPF / Identidade :

Deseja ser informado quando o trabalho for divulgado nos eventos, suportes e mídias como acima referidos?

() SIM () NÃO

Adriana Hoffmann Fernandes
 Contatos: telefones e e-mail da pesquisadora

Anexo III

Materiais de divulgação da oficina no SESC

Socio-Educativo
Crianças e Jovens

BRINCAR E BRINCAR
Brincadeiras de ontem, hoje e sempre realizadas num espaço de interação, criação e imaginação.
Terças a sextas, 9h às 11h e 14h às 17h.
Com agendamento.
Grátis.

ARCA NO AR
A obra musical *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes inspira a artista Roseli Rajagam a criar as enigmáticas molduras decorativas com dobraduras e garrafinha pet.
Quintas, 10h às 11h30 e 15h às 16h30.
Com agendamento.
Grátis.

MANIA DE LER
Oficina que busca a imaginação e criatividade com contação de histórias.
2ª, 14h às 15h.
Local: Escola Maria Furtado.
Com agendamento.
Grátis.

PRÓPRIO PARA MENORES
Longas metragens do gênero infantil, que têm como tema central: amizade, carinho, humildade, tolerância e diferenças: *A Dama e o Vagabundo*, *Peter Pan*, de Harrison Surke, *Edward Mãos de Tesoura*, de Tim Burton, *Pinoquio*, de Ben Sharpsteen e *O Rei Leão*, de Roger Allers.
2, 9 e 16/10, 9h30 às 11h e 14h às 15h30;
23 e 30/10, 9h30 às 11h.
Com agendamento.
Grátis.

TÁ NA MÍDIA
A pesquisadora Mariana Hoffmann Fernandes cria um espaço de diálogo e produção nas mais diversas linguagens buscando as possíveis relações com a cultura audiovisual e meio letrado.
5, 19 e 26/10, 14h às 15h30.
Com agendamento.
Grátis.

CINE GIBI
Mostre de clássicos infantis, que conquistaram a audiência de crianças e adultos: Mauro de Souza com a turma de Mônica, Walter Ranzini que criou o Pica Pau, Chuck Jones do *Pernalonga*, William Hanna e Joseph Barbera que começaram com Tom e Jerry, Flintstones e Os Jetsons.
12/10, 10h às 15h.
Grátis.

É PALHAÇO MESMO?
Utilizando músicas de cultura popular brasileira e técnicas como música, perna-de-pau, acrobacia e pantomimas os palhaços Cacárcio e Marmelada colocam-se em cena.
12/10, 12h às 15h.
Grátis.

HOJE TEM MARINELADA
O ator, articulador e palhaço, sua Carlos Pereira, o Jujuba, mostra o universo contagiante do circo, com seus personagens picantes e bichos fascinantes através de histórias, brincadeiras e música.
12/10, 14h às 15h.
Grátis.

DE CRIANÇA PARA CRIANÇA
Espaço para imaginação, criação de brinquedos, contação de histórias com elementos da natureza e contação de histórias.
12/10, 10h às 15h.
Grátis.

PIPI, PEPE E POP
Boneco-palhaço, pírmes de 30h, travessuras e perseguições. Vivem em exercício constante de se refletirem um no outro e de se refletirem em si mesmo a riqueza dos atitudes do mundo, relatando momentos de estírios e seres da natureza e, ainda, o jeito de ser, agir e portar-se de cada pessoa a sua volta.
12/10, 11h30 às 12h30.
Local: Praça da Liberdade.
Grátis.

Informativo
SESC Petrópolis
www.sesc.org.br

Outubro 10
SESC RIO DE JANEIRO
Marque-se no Sesc Rio e aproveite tudo o que você tem direito.

Divulgação oficial das oficinas na Revista Mensal do SESC

atividade gratuita

OFICINA
CRIANÇAS DE 7 A 11 ANOS

Setembro a novembro de 2007
Sextas-feiras Manhã: 10 às 11h
Tarde: 14 às 15h

Rua Alfredo Pachá, n°26
(em frente ao Palácio de Cristal)

CONTATOS E INSCRIÇÕES
Maricléia 2245-1903

HISTÓRIAS

Espaço de trabalho com diferentes linguagens buscando oportunizar momentos livres de criação de histórias para as crianças a partir de filmes, imagens, histórias, representações visando ampliar ao máximo as possibilidades de expressão infantil.

Folheto pessoal de divulgação da oficina entregue nas escolas

Anexo IV

Autorização de uso da imagem das crianças

Caros Pais,

As turmas de 1º ao 5º ano da **Escola** participaram no ano de 2007 da pesquisa de Doutorado em Educação da UERJ de Adriana Hoffmann Fernandes referente ao estudo das narrativas das crianças.

Durante o segundo semestre tivemos oficinas semanais em que as crianças ouviram, compartilharam e inventaram histórias a partir dos materiais trazidos pela pesquisadora.

Vários momentos de criação foram registrados em fotografias. Pedimos sua autorização para o uso das imagens no trabalho escrito bem como numa breve edição filmica de registro do trabalho de pesquisa a ser apresentada nos momentos de divulgação da mesma (defesa de tese, congressos, escolas e órgãos de cultura) sem fins comerciais.

Agradecemos desde já,

Adriana Hoffmann Fernandes
 Contatos: telefones e e-mail da pesquisadora

AUTORIZAÇÃO:

Autorizo o uso da imagem do meu filho (nome completo) _____
 _____ no uso das fotografias
 e possível edição de vídeo da pesquisa de Doutorado em Educação da UERJ.
 Deseja conhecer a pesquisa e ser informada de sua apresentação na escola?
 Assinatura do responsável: _____
 Contatos: _____

Anexo V

Roteiro de entrevista com as crianças das OFICINAS

- 1- O que é uma história para você?
- 2- O que você pensa quando falo em contar ou inventar histórias?
- 3- Na sua opinião, você contou muitas histórias nas OFICINAS? Porquê? Se contou, que história gostou mais de contar e porquê?
- 4- Onde você costuma ter contato com histórias no seu cotidiano?
- 5- Tem muitas maneiras da gente entrar em contato com histórias. Ouvindo, lendo, vendo um desenho na TV, assistindo a um filme, acessando a internet... Vc concorda? Se concorda, qual dessas maneiras você prefere? Por quê?
- 6- Quais são as histórias que você gosta? Como você as conheceu? Você já entrou em contato com elas depois de as ter conhecido pela primeira vez? Como foi?
- 7- Você costuma escrever no seu dia-a-dia? Para que você escreve? Você gosta de escrever?
- 8- Como foi, para você, fazer histórias nas OFICINAS durante quase 3 meses? Foi melhor ou pior do que escrever na escola? Porquê?
- 9- Você costuma inventar histórias? Como e onde você mais gosta de fazer as histórias? Por quê?
- 10- Você acha mais legal fazer histórias em casa ou na escola? Porquê?
- 11- Qual dessas maneiras – livros, desenhos animados, vídeo-games, filmes, HQs – te dá mais inspiração para fazer as histórias? Porquê?
- 12- Tem alguma história que você fez que você queira mostrar para mim? Tem alguma que ficou escondida e você nunca mostrou? Porque você nunca mostrou? Se quiser, mostre... O que foi mais legal de fazer nessa história?
- 13- O que vc mais gosta de fazer no seu dia-a-dia? O que você gosta de fazer para “passar o tempo”?
- 14- Que programas você gosta de fazer no fim de semana? Com quem você faz?
- 15- Você tem acesso à internet? Onde usa? Para quê? O que acha bom ou ruim da internet?
- 16- Você tem ORKUT? Posso ver? Se puder, qual é o endereço?
- 17- Você acha que usar a internet te ajuda a ter idéias para histórias ou não? Por quê?
- 18- A maneira de escrever no Orkut ou MSN ajuda ou atrapalha quando você escreve histórias?
- 19- O que você acha que mais dá idéias para contar histórias legais?

Anexo VI

Carta apresentando a pesquisa aos atuais e ex-blogueiros

Rio, 16 de junho de 2008.

Aos atuais e ex-blogueiros,

O Bloguinho do GLOBO a partir de junho está participando de uma pesquisa de Doutorado na UERJ que tem como foco a produção narrativa das crianças. Na etapa inicial dessa pesquisa foram feitas oficinas de criação narrativa livre com crianças em escolas e centros culturais e, em sua etapa final, a pesquisa está investigando os textos produzidos por vocês, nossos blogueiros.

Para vocês terem uma idéia melhor do que se trata essa pesquisa procura entender como as crianças estão construindo suas histórias na atualidade, que recursos elas utilizam nesse processo e qual o sentido da escrita no contexto da produção narrativa das crianças.

Dessa forma, informamos com satisfação a nossa participação na pesquisa para saberem que seus textos integrarão tal pesquisa e que, alguns de vocês, também poderão ser chamados a participar de conversa no MSN com a pesquisadora Adriana Hoffmann Fernandes sobre suas postagens assim como para algum encontro presencial. O convite para conversa ou encontro será agendado com antecedência para que possam se programar, OK?

Agradecemos a todos,

Josy Fischberg

Adriana Hoffmann Fernandes

Anexo VII

Proposta de entrevista para editoras do Bloguinho

10 de julho de 2008

Caras editoras,

Agradeço a possibilidade aberta para a realização da pesquisa com o BLOGUINHO e, conforme conversado anteriormente, gostaria de saber algumas informações a respeito do trabalho com as crianças que serão consideradas tanto na minha conversa(entrevista) com eles quanto na análise do material postado.

Fiquem à vontade para responderem como quiserem, juntas ou separadamente.

Qualquer dúvida em relação às questões entrem em contato!

Agradeço muito pela colaboração de ambas e aguardo retorno,

Adriana Hoffmann

Roteiro da entrevista com as editoras do BLOGUINHO

- 1- Como é feita a divulgação do Concurso para participação no BLOGUINHO?
- 2- Percebi em todos os grupos um contingente grande de crianças de escola particular de alto nível sendo apenas umas três crianças de escola pública. A que vocês acham que se deve a presença maior desse público específico?
- 3- Quais são os critérios utilizados para selecionar os textos das crianças que serão as próximas blogueiras?
- 4- Como é o processo de trabalho realizado por vocês no BLOGUINHO com as crianças desde que entram na equipe?
- 5- Que temas abordam na reunião inicial com as crianças antes de iniciarem as postagens?
- 6- Como vocês percebem que surgem os temas escritos por elas? Há uma seleção ou orientação no recebimento deste material?
- 7- Percebi em algumas postagens temas referentes a programas e promoções do GLOBO. Tais temas entram como sugestão de pauta das postagens ou não?

8- Alguns escrevem muito em formato jornalístico (dicas e conselhos). Outros finalizam o texto postado com perguntas. Isso é devido a alguma orientação dada por vocês?

9- A que vocês acham que se deve o fato do tema da leitura aparecer em todos os grupos?

10- Ao longo das produções dos diferentes grupos foram percebidos “líderes” que influenciavam outros na escolha de temas? As crianças tinham contato entre si ou apenas pela leitura do post do amigo? O que vocês sabem sobre essas relações?

11- Para quem ou que pessoas vocês percebem que eles escrevem? Quem eles “imaginam” serem os seus leitores potenciais?

12- De todos os grupos que já acompanharam até agora quais vocês definiriam como mais criativos segundo os critérios estabelecidos por vocês para o trabalho?

13- Lendo os textos postados percebi que alguns grupos postam mais textos informativos trazendo prioritariamente informações sobre um determinado tema e outros mais narrativos contando situações vividas por eles. A que vocês acham que se deve esta diferença na escolha deles do que postar?

14- Vocês gostariam de comentar ou acrescentar algo mais que não foi abordado nas perguntas anteriores?

Anexo VIII

Roteiro de entrevista com as crianças do BLOGUINHO

- 1- O que é uma história para você?
- 2- O que você pensa quando falo em contar ou inventar histórias?
- 3- Na sua opinião, você contou muitas historias no BLOGUINHO? Porquê? Se contou, que história gostou mais de contar e porquê?
- 4- Onde você costuma ter contato com histórias no seu cotidiano?
- 5- Tem muitas maneiras da gente entrar em contato com histórias. Ouvindo, lendo, vendo um desenho na TV, assistindo a um filme, acessando a internet... Vc concorda? Se concorda, qual dessas maneiras você prefere? Por quê?
- 6- Quais são as histórias que você gosta? Como você as conheceu? Você já entrou em contato com elas depois de as ter conhecido pela primeira vez? Como foi?
- 7- Você costuma escrever no seu dia-a-dia? Para que você escreve? Você gosta de escrever?
- 8- Como foi, para você, escrever no BLOGUINHO durante 3 meses? Foi melhor ou pior do que escrever na escola? Porquê?
- 9- Você costuma inventar histórias? Como e onde você mais gosta de fazer as histórias? Por quê?
- 10- Você acha mais legal fazer histórias em casa ou na escola? Porquê?
- 11- Qual dessas maneiras – livros, desenhos animados, vídeo-games, filmes, HQs – te dá mais inspiração para fazer as histórias? Porquê?
- 12- Tem alguma história que você fez que você queira mostrar para mim? Tem alguma que ficou escondida e você nunca mostrou? Porque você nunca mostrou? Se quiser, mostre... O que foi mais legal de fazer nessa história?
- 13- O que vc mais gosta de fazer no seu dia-a-dia? O que você gosta de fazer para “passar o tempo”?
- 14- Que programas você gosta de fazer no fim de semana? Com quem você faz?
- 15- Você tem acesso à internet? Onde usa? Para quê? O que acha bom ou ruim da internet?
- 16- Você tem ORKUT? Posso ver? Se puder, qual é o endereço?
- 17- Você acha que usar a internet te ajuda a ter idéias para histórias ou não? Por quê?
- 18- A maneira de escrever no Orkut ou MSN ajuda ou atrapalha quando você escreve histórias?
- 19- O que você acha que mais dá idéias para contar histórias legais?

Anexo XIX

Perguntas para blogueiros entrevistados - complemento

Trago aqui uma proposta complementar da entrevista inicial que trazia perguntas em geral. Essas perguntas referem-se às postagens de vocês: blogueiros. Pode ser que para responder algumas perguntas tenham que consultar seus próprios textos no BLOGUINHO.

- 1) Para vocês sobre o que foi mais fácil escrever: sobre algo que você viveu ou inventou ou sobre informações que coletou sobre determinado assunto? Por quê?
- 2) Na sua opinião o que você mais postou: histórias inventadas ou vividas ou informações sobre um assunto de interesse? Por quê?
- 3) Sobre as postagens:
 - a) Como você buscava temas para as suas postagens? (Marque todos os que utilizava para ter idéias)
 - () lembrando de situações vividas
 - () nos meios de comunicação (TV, internet, jornal, revista, etc.)
 - () colocando somente assuntos do seu interesse
 - () conversando com outras pessoas
 - () trazendo o que seus leitores queriam ler
 - () a partir das sugestões de amigos, escola e família
 - () outras formas. Quais?
 - b) Das formas anteriores a quais você mais recorreu? Quais considerou melhores? Por quê?
- 4) Escrever no BLOGUINHO trouxe a dimensão de poder ter mais leitores do que a escrita tem em outros espaços. Os leitores no BLOG também podem fazer comentários sobre o seu texto.
 - a) Para você, isso dá mais vontade de escrever ou não? Por quê?
 - b) Tem postagens que recebem muitos comentários e outras que recebem poucos ou nenhum comentário. Para você fazia diferença quando recebia muitos ou poucos comentários? Você escrevia a partir dos comentários?
 - c) A que você acha que se deve isso: essa diferença entre muitos comentários e nenhum comentário num determinado post? Como você se sentiu nessas ocasiões?
- 5) Você já escreveu ou escreve em outro BLOG? Como o BLOG iniciou ou terminou? Como acontece ou aconteceu essa experiência? Qual o endereço do BLOG?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)