



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**JULIANA MARTINS GUIMARÃES**

**O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS CONTAR? O  
DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO E O  
IMAGINÁRIO NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE QUATRO E  
CINCO ANOS.**

Salvador  
2016

**JULIANA MARTINS GUIMARÃES**

**O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS CONTAR? O  
DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO E O  
IMAGINÁRIO NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE QUATRO E  
CINCO ANOS.**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Especialização em Docência na Educação  
Infantil da Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Bahia, como  
requisito para obtenção do grau de  
Especialista em docência na Educação  
Infantil.**

**Orientadora: Profa. Regina L. de Araújo  
Gramacho**

Salvador  
2016

**JULIANA MARTINS GUIMARÃES**

**O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS CONTAR? O  
DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO E O  
IMAGINÁRIO NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE QUATRO E  
CINCO ANOS.**

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão (FACED/ UFBA)

---

Profa. Regina Lúcia de Araújo Gramacho – Orientadora

À

Carla Simone Campos, colega de orientação, que, infelizmente, não concluiu esse curso. Partiu, deixando seu sorriso largo em minha lembrança...

À minha orientadora, Regina Gramacho, pela confiança, incentivo e orientação;

à professora Lícia Beltrão, pelos encontros doces, pelo incentivo de sempre, pelo carinho e por participar da banca, acrescentando contribuições ao estudo;

às colegas de curso Simone, Mirian, Máisa, Érica, Dina e Renata, por tornar meus sábados mais divertidos e pelos conhecimentos que construímos juntas;

a meu filho, Francisco, a pessoa que eu mais amo nesse mundo, por ser paciente e compreensivo durante os sábados que estive longe e durante a escrita desse trabalho;

a meus pais, minha irmã Dani e meu marido Fábio por me incentivarem a continuar;

às crianças, minhas alunas, da Escola Municipal da Engomadeira, que me ajudaram nesse trabalho, contando suas histórias,

agradeço!

## RESUMO

Este estudo monográfico buscou conhecer as narrativas de crianças de quatro e cinco anos de uma escola municipal de Salvador, relacionando-as aos estudos sobre o desenvolvimento do discurso narrativo e sobre o imaginário infantil. Para isso foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica e uma pesquisa de campo. Para o estudo de natureza bibliográfica usamos Perroni (1983;1992) para falar do desenvolvimento do discurso narrativo na criança, já para tratar sobre o imaginário, buscamos autores como Held (1980), Postic (1993), Soares (2012), Bettelheim (2013) e Corso e Corso (2006). Tomamos como base a Etnopesquisa crítica, apresentada por Macedo (2004) para a coleta de informações no campo de pesquisa. Utilizamos a observação participante, o diário de campo, gravações de áudios e vídeos. A análise das informações contidas na narrativas das crianças, sugere uma aproximação à pesquisa de Perroni (1992) apesar de se desenvolver em épocas e contextos diferentes. Além de reafirmar a importância de alimentar e exercitar o imaginário infantil através de apreciação e construção de narrativas.

**Palavras-chave:** Discurso Narrativo. Imaginário. Histórias. Narrativas. Fantástico. Fantasia. Criança.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	8
2	METODOLOGIA.....	14
3	DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO .....	18
4	O IMAGINÁRIO .....	28
5	AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS .....	36
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
	REFERÊNCIAS: .....	52

## 1 INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com as crianças da Educação Infantil iniciou-se quando eu ainda era aluna da FACED, do curso de Pedagogia. A essa altura eu deveria estar no quarto semestre e iniciei um estágio voluntário na Escola Casa Via Magia, onde estou até hoje. Era um grupo de crianças de cinco anos, e lembro-me do quanto foi delicioso entrar em contato com a infância novamente. Desde a minha própria infância, minha criança talvez estivesse adormecida dentro de mim.

Tornei-me professora da Casa e lá vivenciamos um jeito muito bonito de conviver com as crianças e de pensar a infância. Aprendi a ouvir, falar, a ajudá-las a expressar seus desejos, insatisfações, a dizer pro outro o que não gostou, pedir para parar... Aprendi que brincando livremente as crianças escolhem espaços e materiais, exercitam o jogo simbólico, assim como, em momentos direcionados, podem experimentar os jogos de regras, tão importantes para o desenvolvimento infantil, segundo a teoria de Piaget.

Aprendi que o convívio entre as crianças possibilita a troca entre os pares, o exercício e o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento da autonomia. Observando e intervindo, ajudamos as crianças a compreender o meio, expressar seus desejos, necessidades e insatisfações. Essa possibilidade de convívio livre entre as crianças é uma preciosidade que levo comigo e defendo-a em qualquer espaço de educação que eu estiver.

A minha chegada à a Rede Municipal de Ensino de Salvador, inicialmente, no Ensino Fundamental, não foi fácil, pois me deparei com uma realidade bem diferente da que eu estava acostumada, mas eu estava feliz, pois desde sempre quis estar lá! A Escola Pública envolve muitas questões de vários aspectos diferentes, talvez o mais importante a ser trazido nesse momento seja a diversidade de concepções, que tornam a escola um mix em que, muitas vezes, o professor, o coordenador e o diretor “falam línguas diferentes” e o professor, no meu caso, precisa “defender” seu trabalho a todo momento. A escola parece não querer ouvir as crianças.

Voltar para a FACED, nesse Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, foi encontrar e reencontrar autores que dialogam com a



concepção de infância e criança que eu construí na minha prática como professora.

O trabalho com a Educação Infantil, além de possibilitar o convívio entre criança/ criança, criança/ adulto, em que as crianças possam brincar, experienciar situações de convívio, que possibilitem o desenvolvimento da linguagem e da autonomia, precisa proporcionar um ambiente de confiança em que a criança possa expressar-se oralmente, seja através de relatos de suas vivências, de curiosidades, de desejos, de insatisfações e também de narrativas autorais. A criança precisa ter a possibilidade de expressar-se através das diferentes linguagens: oral, escrita, plástica, corporal, musical, teatral, matemática. Um trabalho em que as diferentes possibilidades se entrelaçam e conversam nesse fazer pedagógico, em que a criança é um sujeito na construção de conhecimentos. Fundamental é considerar a criança como um ator social, pois segundo Mollo-Bouvier (1994), apud Sirota (2001, p.10): “as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade”.

Com rodas de conversa e/ ou de leituras diárias, acredito ser possível construir um espaço de aprendizagem em que as crianças sintam-se à vontade e confiantes em se expressarem, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem verbal. O adulto educador tem papel fundamental no processo de mediação na construção de conhecimentos.

A voz da criança, a que já me referi anteriormente, me apareceu nesse curso de especialização a partir dos estudos da sociologia da infância. Essa nem sempre existiu e surge por oposição à concepção de infância trazida por Durkheim e Buisson de que a criança é “aquele que não tem a palavra”, um devir, como traz Sirota (2001, p. 9).

Bernard Charlot (2013) nos chama para uma reflexão interessante no que diz respeito à relação criança/ adulto, quando fala das contradições da natureza infantil e da relação social bilateral adulto-criança. Inicialmente ele destaca a criança como um ser contraditório, já que ao mesmo tempo que é inocente é má, por exemplo, mas em seguida ele traz a importância de considerar as relações sociais como critério de referência para esse “julgamento”:

As contradições do comportamento infantil não são consequências de uma natureza infantil dupla. Constituem a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro determinado. A criança não é por natureza, ao mesmo tempo inocente e malvada. Confia no adulto, gosta dele, mas responde agressivamente às frustrações, às vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe impõem.

Nessa relação bilateral, segundo ele, o adulto projeta na criança suas aspirações do que se deve e não se deve ser. “A representação da criança é socialmente determinada, já que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem.” (CHARLOT, 2013, p. 169).

Acredito ser difícil para muitos adultos considerar essa relação criança/adulto de forma horizontal, passível de trocas, diálogos, construções, muitas vezes a autoridade do adulto é colocada como autoritarismo, o adulto se coloca como superior à criança e lhe impõe regras, sem ouvi-la e sem considerar suas opiniões. Nessa relação autoritária, a criança não é ouvida, não é perguntada, nem incentivada a se colocar diante de outras pessoas, a se expressar e construir sua autonomia. Ainda segundo Charlot (2013, p. 170), “...o adulto não pensa como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve se submeter ao adulto, que lhe é naturalmente superior.” E nesse “considerar natural” “O adulto utiliza sempre sua autoridade “para o bem” da criança, e todo protesto desta pode desde logo ser considerado como nulo e sem valor, já que emana dessa parte da criança que ela mesma aspira controlar.”(CHARLOT, 2013, p. 171).

Como já trouxe anteriormente, acredito no fazer pedagógico baseado na riqueza do convívio entre crianças e adultos, nas relações criança/ criança, criança/ adulto, em que os saberes das crianças devem dialogar com os saberes dos adultos educadores da instituição e da comunidade em que está inserida. Cada pessoa é um ser social e essa troca de experiências e saberes é parte do processo de construção de conhecimentos de cada criança.

As pessoas vivem em mundos sociais, com suas famílias e seus vizinhos, em locais em que compartilham suas vidas com as pessoas no mundo do trabalho, da escola, do lazer, da vida doméstica, onde estudam, aprendem, trabalham, passeiam e convivem com seus familiares.

O mundo social, ao conter a diversidade de profissões, de situações da vida na cidade, no campo, nos acampamentos, é rico de experiências que as crianças aproveitam para ampliar seu repertório de brincadeiras, por meio de interações com

outras pessoas e para expressar novas formas lúdicas. (BRASIL, 2012, p. 45-46).

Segundo as DCNEI (2009, art. 8º), as instituições de Educação Infantil, através de sua proposta pedagógica, devem ter como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. [...]

Durante todo o texto das DCNEI, existe um direcionamento das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil. O texto traz o entendimento de cuidado como algo indissociável ao processo educativo, o entrelaçamento das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, além de destacar a importância de uma relação de diálogo e respeito entre as instituições e as famílias, entre outras coisas. Segundo as DCNEI, as práticas pedagógicas das instituições devem tomar como base as interações e brincadeiras para garantir experiências que proporcionem às crianças um desenvolvimento integral, num ambiente acolhedor, de confiança e que garanta a dignidade das crianças através das diversas linguagens que envolvem o processo educativo.

Segundo a publicação Brinquedos e brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012, p. 54):

Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças.

Penso que trabalhar na Educação Infantil através da brincadeira e de outras atividades que colocam a criança como sujeitos do processo de construção de conhecimentos, ainda se mostra como um desafio para muitas professoras e coordenadoras. Brincar, incentivar a expressão oral, plástica, escrita, ouvir, respeitar desejos, responder perguntas, aprender com as crianças dá muito mais trabalho e exige muito mais disponibilidade do que

ensinar conteúdos. As DCNEI são fundamentais para a mudança das práticas pedagógicas presentes em muitas instituições do país. Algumas professoras de Educação Infantil acabam fazendo um trabalho solitário dentro das instituições que, muitas vezes, prezam por uma educação bancária, mesmo na Educação Infantil.

No trabalho com crianças de quatro e cinco anos, num ambiente que considero acolhedor das vozes das crianças, vivenciamos, partilhamos muitos relatos e muitas histórias. Observo que existe uma imaturidade na linguagem oral das crianças do grupo, quando iniciam o ano. Suspeito que elas estejam sendo pouco ouvidas e pouco perguntadas pelos adultos em ambiente familiar. Quando perguntadas no espaço escolar, muitas se mostram acanhadas e até assustadas com a possibilidade de se colocar diante dos outros. Aos poucos, vão ganhando segurança e iniciando relatos a partir das intervenções feitas pelo adulto. Ao refletir sobre isso, fui me dando conta que, apesar de fazerem relatos e ouvirem muitas histórias lidas na roda, as crianças não vivenciavam situações de produções narrativas.

A partir dos estudos relacionados ao desenvolvimento do discurso narrativo apresentado por Perroni (1992), fui conhecendo as fases desse desenvolvimento e a importância do adulto interlocutor nesse processo.

Lemos (1983), apud Perroni (1992, p.15), traz que, segundo a proposta sócio-interacionista<sup>1</sup> do desenvolvimento da linguagem “a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados”.

A aquisição da linguagem se dá, desse ponto de vista, pela ação solidária de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos. (PERRONI, 1992, p. 15)

Tomando a produção de narrativas pelas crianças como foco dessa pesquisa, a partir de experiências diversas, assumi minha pergunta de pesquisa como: O que as crianças têm a nos contar?

Tenho como objetivo geral proporcionar momentos que possibilitem às crianças criar histórias e compartilhá-las com o grupo, alimentando, assim, o

---

<sup>1</sup> Respeitei a grafia contida na obra consultada.

imaginário infantil. Ouvindo essas histórias, chegarei a meus objetivos específicos: relacionar as histórias contadas pelas crianças aos estudos relacionados ao desenvolvimento do discurso narrativo, de Perroni (1983; 1992) e ao imaginário e a literatura fantástica, de Held (1980), Postic (1993 e Soares (2012).

Neste trabalho, apresento a pesquisa bibliográfica e de campo, de base qualitativa, realizada numa escola municipal de Salvador, na qual sou professora da Educação Infantil.

Ele é constituído de seis capítulos. Neste que, ora escrevo, retomo minha história pessoal de relação com a Educação Infantil na minha formação e prática profissional, trazendo considerações de base teórica importantes nesse processo.

No segundo capítulo, apresento a natureza da pesquisa e a metodologia utilizada para a coleta de informações que desenharam o corpus da pesquisa. Tomei como base a Etnopesquisa crítica e multirreferencial apresentada por Macedo (2004).

No terceiro e quarto capítulos, apresento as bases teóricas deste trabalho. No terceiro capítulo, faço considerações sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, tomando como referência Perroni (1983;1992). No quarto capítulo relaciono os trabalhos de Held (1980), Postic (1993), Soares (2012), Bettelheim (2013) e Corso e Corso (2006) sobre imaginário, fantástico e contos de fadas.

No quinto capítulo, apresento o corpus da pesquisa de campo e relaciono as informações coletadas às bases teóricas apresentadas anteriormente.

No sexto e último capítulo, teço as considerações finais sobre a pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Durante o Curso de Especialização em docência na Educação Infantil, tivemos a oportunidade de cursar o componente curricular *Currículo, proposta pedagógica, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas*, ministrado pelo professor Roberto Sidnei Macedo. Esse foi um dos componentes mais importantes para mim, pois a ideia que eu tinha de pesquisa era a mesma da época da graduação, muito positivista. Macedo veio desconstruir essa ideia e nos apresentar outra possibilidade de pesquisa qualitativa, a Etnopesquisa.

Durante nossos encontros, que ocorreram entre agosto e outubro de 2015, tivemos acesso a informações preciosas sobre a Etnopesquisa. Segundo Macedo, a Etnopesquisa tem como algumas de suas características: *ouvir os sujeitos e suas formas de compreender o mundo; considerar a cultura; trabalhar com narrativas do sujeito; a voz da criança vem legitimamente teórica; valorizar o trabalho com a subjetividade, o cotidiano, as ações e suas realizações; a realidade é uma construção de sujeitos sociais.*

Esta pesquisa bibliográfica e de campo de base qualitativa, ocorreu na Escola Municipal da Engomadeira, que está localizada na periferia da cidade do Salvador onde sou professora da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida num grupo em que eu, pesquisadora, sou também a professora do grupo.

Iniciamos a pesquisa em outubro de 2015 e concluímos em maio de 2016. Inicialmente, as crianças faziam parte do grupo 4, mas com o final e início de um novo ano letivo, elas passaram para o grupo 5 e eu, segui como professora do grupo. O grupo não permaneceu o mesmo, pois algumas crianças foram transferidas de escola, o que possibilitou a chegada de novas crianças ao grupo.

Os sujeitos da pesquisa são seis crianças entre 4 anos e 6 meses e 5 anos e 11 meses (idades consideradas do início ao final do período de coleta das informações) As seis crianças fizeram parte do grupo 4 e agora fazem parte do grupo 5. Também são sujeitos da pesquisa professora e a auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), pois elas se expressam como atores sociais do contexto pesquisado.

Sobre pesquisa de campo de interpretação qualitativa, Macedo (2004, p. 148) destaca:

Desta forma, se é correto supor que as pessoas na sua vida cotidiana, ordenam seu meio, atribuem significados e relevância a objetos, fundamentam suas ações sociais em racionalidades do senso-comum, não se pode fazer pesquisa de campo ou usar qualquer outro método de pesquisa nas ciências antropológicas sem levar em consideração o princípio da interpretação contextualizada. Em realidade, as pesquisas de campo de interpretação qualitativa desempenham uma verdadeira “garimpagem” de expressões e sentidos e estão interessadas, acima de tudo, com o vivido daqueles que os instituem.

Nesta pesquisa, utilizamos a observação participante, filmagens, gravação de áudios e o diário de campo como instrumentos de coleta de informações visando responder a pergunta de pesquisa levantada: O que as crianças têm a nos contar?. Usamos a observação participante completa (OPC) que, segundo Macedo (2004, p. 157):

[...] pode se dar enquanto pertencimento original e por conversão. No primeiro caso, o pesquisador emerge dos próprios quadros da instituição e dos segmentos da comunidade, recebendo destes a autorização para realizar estudos em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa. [...]

Devo dizer que foi muito difícil ser pesquisadora em meu próprio grupo. Era quase impossível separar os papéis, pois ao mesmo tempo que tinha que observar a produção das crianças, tinha, também, que conduzir minhas atividades diárias como professora do grupo. Mas essa observação foi extremamente importante para minha prática docente, pois foi a partir dessas observações que passei a me observar e me avaliar enquanto professora do grupo.

Por outro lado, ser a professora do grupo foi importante por já termos um vínculo construído, não precisando de um tempo para nos adaptarmos enquanto pesquisadora e sujeitos participantes da pesquisa.

Inicialmente, expliquei para as crianças que eu também estudava e que estava fazendo um trabalho da faculdade e que precisaria ouvir as histórias que elas tinham para contar. Perguntei se elas queriam me ajudar e se permitiam que eu gravasse suas histórias e que as colocasse em meu trabalho. Nessa conversa, surgiram falas, como: “Minha pró, eu já sabia, já, que adulto

estuda!”, “Meu pai estuda também!”, “Minha mãe estuda pro ENEM!”, “Minha mãe trabalha de manhã e estuda de noite”, “Minha tia vai pro trabalho dela e direto de lá ela vai pra escola!”. Uma criança, a princípio, sentiu-se envergonhada em mostrar-se para pessoas desconhecidas, mas depois que expliquei que não iria mostrar o vídeo, mas que iria escrever as histórias contadas por elas, ela sentiu-se mais confortável e permitiu que eu usasse suas histórias neste trabalho.

As gravações de áudios aconteceram tanto individualmente, a criança recontando a história, utilizando o livro, como coletivamente, com uma leitura de história coletiva feita pelo grupo, na roda. Os áudios ficaram muito ruins, pois havia a fala das outras crianças do grupo ao mesmo tempo.

Inicialmente, planejei fazer a coleta das informações em momentos individuais com as crianças, mas comecei a observar um movimento natural das crianças em momentos livres de apreciação de livros, em que se organizavam em roda e contavam histórias umas para as outras, reproduzindo momentos constantes de leituras de histórias feitas por mim para o grupo. Às vezes havia várias crianças contando histórias ao mesmo tempo, era lindo de ver!

Faz-se necessário frisar, ainda, que o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro. Apesar da especificidade da função do pesquisador que observa, ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos. Goffman (1983) nos diz que quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informações a seu respeito ou trazem à baila as que já possuem. É com base nas evidências apreendidas que começa o processo de *definição da situação* e o planejamento das linhas de ação. À medida que a interação, ocorrerão, sem dúvida, acréscimos e modificações no estado inicial das informações. (MACEDO, 2004, p. 151)

Os vídeos foram feitos por mim, na roda. As crianças filmadas contaram suas histórias para todo o grupo. Conversas e interrupções aconteceram durante as gravações e penso que isso interferiu na fluência das narrativas das crianças. Mas como bem coloca Macedo (2004, p. 147):

[...] o trabalho de campo de inspiração qualitativa é uma certa aventura pensada sempre em projeto, e que demanda constantes retomadas. Não lida com objetos lapidados nem com a procura de regularidades.



No total, fizemos a gravação de 18 áudios e 25 vídeos, mas apenas 1 áudio e 10 vídeos foram transcritos e analisados neste trabalho, tanto pela qualidade dos áudios, que não ficaram compreensíveis, como pela relevância das informações coletadas.

Para analisarmos as informações coletadas em campo, definimos duas categorias de análise: o desenvolvimento do discurso narrativo na criança e o uso do imaginário em suas narrativas. Essas categorias de análise também são chamadas por Macedo (2004, p. 204) de *noções subsunçoras*:

No que se refere à construção das noções subsunçoras, que emerge conjuntamente da competência teórico-analítico do pesquisador e da apreensão fina da própria realidade pesquisada, deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das análises através da emergência de inúmeras destas noções.

A análise das informações coletadas em campo serão apresentadas adiante, no capítulo 5.

### 3 DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO

Os estudos de Perroni (1983; 1992) demonstram pioneirismo no estudo do desenvolvimento do discurso narrativo. A autora cita uma série de pesquisas anteriores de outros autores relacionadas ao discurso narrativo, mas segundo ela, nenhuma delas trata do desenvolvimento do discurso narrativo com uma visão processual. Costumava-se analisar as narrativas das crianças de forma negativa, sempre buscando o que faltava para se chegar a uma narrativa adulta, sem considerar como acontecia o processo de desenvolvimento do discurso narrativo.

A autora desenvolveu uma pesquisa durante o período de três anos com duas crianças de classe média da cidade de Campinas, dos 2 aos 5 anos de idade em interação com adultos no ambiente familiar. A partir das observações, gravações e análises das produções, desenvolveu sua teoria para o desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças.

Perroni destaca sua atitude de aproveitamento de fragmentos de narrativas e frases menos interpretáveis nas fases iniciais do percurso percorrido pelas crianças, já que seu objetivo era tentar explicar o processo e não descrever um produto.

Esta atitude me foi imposta fundamentalmente pelos dados: os fragmentos de narrativas, assim como as respostas nem sempre interpretáveis das crianças a perguntas do adulto, esclareceram muitas das estratégias utilizadas pelas crianças e iluminaram a hipótese levantada. Ao contrário do que se poderia supor, os “desvios” e as “incompletudes” são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui. (PERRONI, 1992, p. 11-12)

Perroni (1992) traz alguns autores da Psicolinguística e da Linguística para definir discurso narrativo. A Linguística define aspectos a serem observados e atendidos para se produzir uma narrativa, mas tudo voltado para um produto final. A autora destaca:

[...] fala-se em classe de verbos, tempo e aspecto verbal, relações semânticas fundamentais, recursos sintáticos de natureza diversa, o que, sem dúvida, contribui para um entendimento maior da natureza da narrativa. Entretanto isso

não é suficiente para uma reconstituição, mesmo parcial, de seu processo de desenvolvimento, quando se impõe considerar fatores de natureza diversa, relacionados ao contexto de interação dos interlocutores na produção de narrativas. (PERRONI, 1992, p. 23)

Com relação às fases do desenvolvimento do discurso narrativo apresentadas por Perroni (1992), ela chama a atenção para a coocorrência de atitudes de narrar de fases diferentes, identificadas por idades aproximadas.

Dessa forma uma eventual metáfora do desenvolvimento linguístico visto como a subida progressiva dos degraus de uma longa escada, em que os que são vencidos não contam mais, não é muito feliz. A ser exato, se se pretende equiparar os degraus da figura a fases do desenvolvimento, o único movimento que parece impossível são os saltos. (PERRONI, 1992, p. 17)

Aos dois anos de idade, as crianças em questão, no estudo da autora, ainda não são capazes de construir textos sozinhas que possam ser considerados narrativas. As crianças comentam o acontecimento do momento da interação ou o que pretendem realizar em seguida. Não demonstram conhecimento de relações temporais, há a presença, exclusivamente, da expressão “agora” em seus discursos. A autora chama isso de discurso do aqui/ agora.

A ausência de outras expressões de relações temporais nessa fase do agora já evidencia que a construção do subsistema linguístico de tempo nas crianças está apenas em suas fases preparatórias. Na verdade, *agora* é a única resposta dada pela criança a qualquer pergunta do adulto que exija conhecimento, ainda que incipiente, de relações temporais entre eventos. (PERRONI, 1992, p. 40-41)

Aos poucos, por volta dos 2 anos e 8 meses, começam a surgir expressões de relações temporais outras, que não o “agora”, no discurso das crianças. Surgem “ontem”, “depois”, “amanhã”, “de noite”, usados para se referir a momentos que não são aquele do momento da interação com o adulto, mas ainda de forma pouco consistente, apenas como oposição ao “agora”. Essas novas expressões aparecem como expressões de relações temporais, mas ainda descontextualizadas.

Até perto dos 3 anos, a autora considera que ainda não aparecem narrativas propriamente ditas, mas “comportamentos determinados que são aqui considerados como precursores da narrativa.” (PERRONI, 1992, p. 51)

Inicialmente, o adulto tem papel fundamental no processo de desenvolvimento do discurso narrativo de crianças através da interação adulto/criança com perguntas direcionadas.

A atuação do adulto, fundamental por seu papel predominantemente ativo nesta fase inicial, consistia em dirigir à criança perguntas que, respondidas, favoreciam o surgimento desse tipo de discurso. Esse procedimento, cada vez mais refinado quanto à complexidade das perguntas, é chamado aqui de “eliciação” de discurso narrativo<sup>2</sup>. (PERRONI, 1992, p. 51)

Nessa fase inicial, a autora chama de protonarrativas, as primeiras tentativas de narrar, que seriam “estruturas embrionárias do discurso narrativo”. (PERRONI, 1992, p. 53). É nessa fase que surgem os “jogos de contar” ou “jogos de narrar”, em que o adulto, através da eliciação, faz perguntas (quem?, onde?, o quê?) que ajudam a criança a organizar seu discurso. Isso nos faz lembrar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentado por Vygotski, se referindo ao que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas faz em colaboração de um parceiro mais experiente.

[...] O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. [...] (VYGOTSKI, 1991, p. 58)

Na fase das protonarrativas, a eliciação do adulto é ativa, é a partir dela que a criança começa a tentar narrar. Essa eliciação se caracteriza por três tipos de perguntas:

- a) aquelas que incidem sobre a localização espacial do evento a ser evocado: “Aonde você foi?”; “Você foi no...?”

---

<sup>2</sup> Nota da autora: Uso o termo *eliciação* pelo desconhecimento de outro que melhor pudesse ser aqui aplicado, sem desejar, entretanto, que possa vir a ser associado à expressão “elicitation” da Psicologia experimental, ou da Sociolinguística, em que diz respeito à relação do pesquisador com o informante na obtenção de dados a serem analisados ou avaliados.

- b) aquelas que incidem sobre personagens: “Quem?”; “Com quem?”
- c) aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: “O que aconteceu?”; “O que você fez lá?”; “Você fez...?”. (PERRONI, 1992, p. 54)

Perroni (1992, p. 60) destaca duas formas possíveis de a criança ter acesso à estrutura do discurso narrativo através do adulto:

[...] a) através do jogo de contar, um processo analítico em que não há de antemão uma situação completa a ser narrada e que vai sendo configurada pelas perguntas e respostas; b) através das “estórias”<sup>3</sup> contadas pelo adulto em que, ao contrário do jogo, a criança se defronta com uma situação completa, já previamente construída. A coordenação desses dois esquemas inicialmente dissociados começa a se realizar no momento em que o adulto leva a criança não só a atuar na construção conjunta de “relatos” de experiência pessoal, mas também a contar “estórias”. [...] (PERRONI, 1992, p. 60-61)

Na fase seguinte, a autora caracteriza três tipos diferentes de narrativas produzidas pelas crianças em interação com os adultos após os 3 anos de idade: “estória”, “relato” e “caso”.

Dessa forma, reservo aqui o termo “estória” para designar aquelas narrativas, típicas de nossa cultura, que, na ordenação temporal/ causal dos eventos, apresentam invariabilidade de “conteúdo”, ou seja, aquelas que têm “enredo” fixo, do tipo “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “A Bela e a Fera”, entre tantas outras. É ainda particular a essas narrativas a personificação de seres não humanos, a não participação do narrador no desenrolar da ação e geralmente a existência de um fundo moral. (PERRONI, 1992, p. 71-72)

[...] oponho às “estórias” os “relatos”: narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador. Nos “relatos” há compromisso, desta vez, não com enredo fixo, mas com uma “verdade”: a criança começa a narrar experiências efetivamente vividas, a princípio compartilhadas pela mãe. Nessas experiências passadas estão passeios, viagens, eventos ou ações presenciados ou desencadeados pela criança, que de alguma forma possam ser mencionados como não ordinários ou não habituais. (PERRONI, 1992, p. 75-76)

O terceiro tipo de narrativa é aquele que se acha a meio caminho entre as “estórias” e os “relatos”. São os “casos”, a mais livre atividade de criação do narrador. Num “caso” não há

---

<sup>3</sup> Utilizarei os termos “estória” ou “estórias”, pois é esse o utilizado pela autora. Estória e História vêm, respectivamente, das formas inglesas *story* e *history*. Houve no Brasil uma imitação dos termos em inglês, mas atualmente no Brasil, usa-se “história” tanto para se referir de fatos reais, como para narrativas não reais.

compromissos, nem com enredo fixo, ao contrário das “estórias”, nem com uma “verdade”, ao contrário dos “relatos”. O narrador pode organizar eventos/ ações de natureza diversa em sequências temporais não determinadas. (PERRONI, 1992, p. 76)

A interação das crianças com os adultos e o tipo de perguntas que o adulto faz durante essas interações são fundamentais para o desenvolvimento desses três tipos de textos narrativos.

A autora observa, a partir dos 3 anos, a complexidade tanto quantitativa quanto qualitativa das respostas dadas às perguntas feitas pelos adultos. Isso, segundo ela, demonstra o aperfeiçoamento das crianças na arte de narrar, “[...] uma “técnica narrativa” primitiva começa a tomar forma.” (PERRONI, 1992, p. 80)

Entre os 3 e 4 anos de idade aumentam as tentativas de narrar “estórias”, as crianças vão experimentando narrar e lançando mão de artifícios para resolver questões relacionadas à coesão, fazendo colagens, usando termos como “daí”, “outro dia”, por exemplo. Ao mesmo tempo, vão aparecendo marcas linguísticas como “era uma vez”, “acabou a história e morreu a vitória”, características de narrativas “estórias”.

As “estórias” surgem a partir de histórias contadas pelos adultos, mas, inicialmente, as crianças são quase apenas ouvintes.

[...] os primeiros passos da criança em direção a sua constituição como locutor se dá quando começa a incorporar em suas narrativas fragmentos do discurso do Outro, retirados estratégica e basicamente das narrativas “estória”. [...] a *colagem* resulta da incorporação e ajuste de construções sintático/semânticas da “estória” tradicional nos textos da criança. Entre as *colagens*, há também ocorrências de discursos diretos “clássicos”, isto é, extraídos das “estórias”. (PERRONI, 1992, p.227)

Os “relatos” aparecem primeiro, a partir dos “jogos de contar” em interlocução com adultos. Ao deparar-se com a dificuldade de relatar, durante uma interação verbal com adultos, as crianças recorrem ao recurso que Perroni chama de combinação livre, que detalharemos mais adiante, para responder às perguntas dos adultos e assim surgem os “casos”.

A partir dos 3 anos, aumentam também as tentativas de relatar e a autora observa o surgimento de mais uma pergunta, além das outras, por parte dos adultos interlocutores: quando?

As primeiras respostas das crianças a esses *quando* do adulto nessa fase ainda não indicam estabelecimento de relações temporais entre eventos. Não é raro encontrar respostas que contêm informação espacial do evento narrado, como se a pergunta do adulto, ao invés de *quando*, tivesse sido *onde*:

(32)

1. F. Quando você pintou a unha?
  2. D. Lá no empório.
- (...) (PERRONI, 1992, p. 97)

Apesar de a criança não ter respondido o “quando” do adulto, a autora destaca uma noção de temporalidade na resposta, pois “lá no empório” significa um outro momento que não o agora da interlocução com o adulto.

A função desses quando, empregados primeiramente pelo adulto em suas perguntas e em seguida incorporados pela criança parece ser a de possibilitar a construção de pontos de referência a partir dos quais os eventos podem ser ordenados temporalmente na construção do singular. (PERRONI, 1992, p. 99)

Perroni destaca a importância da eliciação por parte do adulto para trazer as lembranças da criança e relacioná-las ao “quando” que foi perguntado, objetivando o desenvolvimento da noção de temporalidade:

[...] o adulto efetivamente traduz as expressões temporais *ontem de noite, hoje de manhã e ontem* por construções equivalentes contendo pontos de referência concretos, isto é, por eventos partilhados: “Quando você chegou de Vinhedo com a Táta”, “quando sua mãe foi trabalhar” e “que você ganhou um chapéu. (PERRONI, 1992, p. 100)

No desenvolvimento dos “casos”, segundo a autora (1992, p. 107), a criança lança mão de três recursos diferentes como estratégia de preenchimento de uma “moldura” ou “arcabouço linguístico” narrativo das histórias já apreciadas e apropriadas por elas. Perroni relaciona as expressões “moldura” e “arcabouço” a “esquemas de estórias” usada por Mandler apud Perroni (1992, p.125) e a “macroestruturas” usada por Labov (1967; 1972) apud Perroni (1992, p. 125).

Esses três recursos são as “colagens”, as “combinações livres” e o “apoio no presente”.

Começando com a colagem, trata-se de incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos de “estórias” conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou ajuste

de construções sintáticas/ semânticas da “estória” tradicional da narrativa da criança. (PERRONI, 1992, p. 108)

As “combinações livres” aparecem de dois jeitos na narrativa da criança, no nível do discurso e do léxico. No nível do léxico:

[...] trata-se do recurso de combinar fonemas/ morfemas do português de tal modo que, embora não violando regras fonológicas/ morfológicas da língua, o resultado obtido são formas possíveis, mas não existentes no português. [...] São expressões semanticamente não interpretáveis, produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro dos enunciados da criança.

[...]

No nível do discurso a combinação é feita através da ordenação linguística, de maneira não ordinária, de eventos/ ações – ou parte deles – que de alguma forma já foram observados pela criança, embora não necessariamente experienciados por ela no momento da interação, novamente com a função de preencher “espaços” ou lugares narrativos. Desse último procedimento resulta a “não- realidade” ou não previsibilidade do novo adicionado, o que permite que uma narrativa iniciada como “relato” passe a ser caracterizada como um “caso”. (PERRONI, 1992, p. 109)

A autora (1992, p. 117-118) destaca a importância das “combinações livres” no contexto do discurso narrativo para a criação de outros universos de referência diferentes do aqui/ agora e para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, pois possibilita a criação de realidades não verossímeis.

Já o “apoio no presente”, Perroni (1992, p. 110) define:

[...] a maneira pela qual a criança insere nas narrativas experiências pessoais vividas na situação imediata de interação linguística, ou atribui a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados.

Nessa fase, que vai mais ou menos até os 4 anos, a autora destaca a tentativa do uso do discurso direto e também o papel de um dos adultos que interage com uma das crianças, que incentiva a criação de realidades não verossímeis na produção dos “casos”, quando se mostra cúmplice da criança não “exigindo” dela dados de realidade.

A presença de colagens, combinações livres e marcas linguísticas nas narrativas das crianças indicam que elas estão se apropriando desses recursos



narrativos e estão no caminho para a autonomia como narradoras. (Perroni, 1992, p. 228).

A autonomia, ou sua maior independência relativamente ao adulto, característica desse estágio, parece-me solidária à capacidade da criança, nesse momento, de se dar conta da diferença não só de tipos de narrativas, como de si e do Outro na interação. (PERRONI, 1992, p. 229-230)

Sobre as marcas linguísticas, a autora destaca:

As marcas linguísticas mais salientes que podem ser identificadas na estrutura das histórias são: a) *era uma vez* (ou um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da “estória”); b) *daí, então, depois, um belo dia* (introduzindo a ação propriamente dita, seção essencialmente narrativa); c) *acabou estória, morreu vitória; Foram felizes para sempre* (fórmulas de fechamento da “estória”). (PERRONI, 1992, p. 72-73)

A partir dos quatro anos de idade se inicia a fase da criança como narrador. Os papéis desempenhados pela criança e pelo adulto nas interações verbais começam a se modificar, a criança começa a ganhar autonomia para narrar, e o adulto passa a ter um papel quase que apenas de ouvinte.

Nessa fase, observa-se a iniciativa das duas crianças em narrar independentemente da eliciação do adulto, a importância de alguns objetos no momento da interação que fazem a criança lembrar-se de alguma situação passada e, a partir daí, iniciar um “relato”, e também o aparecimento do uso do discurso direto.

Essa é a fase de desenvolvimento da noção de temporalidade e de causalidade e, para isso, a criança cria pontos de referência, inicialmente concretos, partilhados ou não pelos adultos. Exemplos de pontos de referência que aparecem nas narrativas das crianças em questão (PERRONI, 1992, p. 157): “Depois de hoje eu vi filminho” ou “Naquela vez você pôs fivela”. O uso de “quando”, “outro dia”, “ontem”, torna-se mais freqüente.

Entre os 4 e 5 anos de idade, a autora observa que há uma ausência de narrativas por parte das crianças mesmo em situações de interação propícias para isso. Ela destaca três justificativas para essa recusa:

1º) A atividade não linguística que a criança está realizando no momento da interação mostra-se bem mais atraente mesmo que o adulto insista e argumente favoravelmente à elaboração de narrativas [...] (PERRONI, 1992, p. 184)

2º) A criança reconhece certa falta de sentido ou ausência de motivação para a narrativa solicitada pelo adulto; isto se dá nos casos em que o adulto partilhou da experiência a ser narrada, o que viola uma das condições de narrar [...] (PERRONI, 1992, p. 185)

3º) A ausência de narrativas depois dos 4;0 pode também ser relacionada ao uso pelo adulto de “estímulo visual” para a obtenção de narrativas da criança. [...] nem sempre o que está nas ilustrações é “narrável” [...] (PERRONI, 1992, p. 189)

Com relação aos estímulos visuais, a autora destaca dois tipos diferentes de livros infantis ilustrados, os livros de histórias e os livros que não contam histórias, são mais descritivos. É ao uso desses livros que a autora se refere quando afirma acima que “nem sempre o que está nas ilustrações é “narrável”, principalmente se o texto do livro já é conhecido da criança.

A autora fala da mudança do papel do adulto usando a metáfora “de médico a monstro” ou “de Bela a Fera” (Perroni, 1992, p.165).

A transformação do adulto de “Bela” em “Fera” está principalmente relacionada às ocorrências de “casos”, essa estrutura intermediária, nem “estória” nem “relato”. Como intermediários, os “casos”, estimulados em determinado momento, passam a ser vistos como desvios, construções marginais. A ambigüidade do papel do adulto na aceitação e mesmo estimulação dessas criações e mais tarde na rejeição delas. (PERRONI, 1992, p. 166)

Sobre isso, Perroni (1992, p. 183) conclui que “[...] apesar do adulto “Fera”, as crianças continuam a criar seus “casos” e “estórias”, e acabam conseguindo que o adulto aceite suas invenções por força de um pacto, ou acordo[...]”. “[...] Tal acordo constitui um dos fatores da identificação pela criança do *que, quando, para quem* narrar.” (PERRONI, 1992, p. 230)

Com isso, a criança finalmente distingue as funções do discurso narrativo, dependentes do estabelecimento prévio de uma situação, ou de brincadeira (discurso lúdico), ou de confronto (discurso polêmico, nos termos de Orlandi, 1981). Tanto é verdade que o saldo do conflito é positivo, que nas situações de discurso lúdico a criança continua até os 5;0 de idade, a criar suas “estórias” e seus “casos”, enquanto que nas situações de discurso polêmico aprende a construir seus relatos de forma que uma plausibilidade interna garanta a sustentação da realidade criada. (PERRONI, 1992, p. 230)

Muitas vezes não é tão fácil para os adultos lidar com autonomia da criança, aceitar sua fantasia, mas a criança, esperta, compreende a fragilidade do adulto e “aceita adequar-se” a diferentes situações de interlocução.

Sobre discurso lúdico e discurso polêmico, Perroni cita Orlandi:

Segundo Orlandi (1981), o discurso lúdico é “aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução”... “O exagero é o non sense” [...]. O discurso polêmico é aquele “em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção”... “O exagero é a injúria” [...] (PERRONI, 1992, p. 195)

A criança negocia com o adulto o tipo de discurso e, conseqüentemente, o tipo de narrativa, se “estórias”, “casos” ou “relatos” serão narrados por ela. Os “relatos” só cabem no discurso polêmico, já que exigem informações verossímeis, já as “estórias” e os “casos” cabem no discurso lúdico. É claro que, para haver essa negociação, a criança precisa de um nível de autonomia como narrador, não sendo possível essa negociação nas fases iniciais.

A partir desses acordos, os adultos suportam as invenções das crianças e aparece o termo “mentiras verossímeis” para falar de fatos que os adultos sabem que não ocorreram de verdade, mas não questionam a criança (Perroni, 1992, p. 209).

Ao fim da coleta de dados, aos 5 anos de idade, a autora considera que as crianças em questão já podem ser consideradas narradoras, têm a noção de temporalidade e causalidade desenvolvida, mostram-se num lugar de simetria, de equilíbrio diante do adulto, possíveis de negociar com eles, percebendo-os como “Fera” e não mais “Bela”, como nas fases iniciais.

#### 4 O IMAGINÁRIO

Falar de narrativas infantis é, também, falar sobre imaginário, imaginação, fantasia e fantástico. Mas o que seria imaginário, imaginação, fantasia, fantástico? Para Postic (1993, p. 13):

Imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos, ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto.

Held (1980) faz algumas considerações sobre o termo fantástico em seu trabalho. Segundo ela, constantemente, o termo é usado como algo angustiante, que remete ao medo, ao terror, e que, por isso, seria inapropriado seu uso para relacionar à literatura infantil. A autora problematiza a definição tradicional do termo, relacionando o termo ao imaginário.

Que é, pois o fantástico? [...] Abram os um dicionário: o fantástico seria o “extraordinário, o insensato, o incrível, o inimaginável”?... Paremos por um instante: *o inimaginável...* Tratando-se do fantástico na literatura, na pintura, na música... enfim, na obra de arte, tal definição é, na realidade, contraditória, pois um caráter incontestável da obra fantástica é precisamente ter sido criada, *imaginada* pelo espírito do autor. A obra fantástica – bem como qualquer outra – é, ao contrário, a obra *imaginável*. [...] (HELD, 1980, p.23)

Held (1980) deixa claro o porquê da escolha pelo termo “fantástico” ao invés de “maravilhoso”:

Frequentemente empregado para designar registro puramente infantil, associado aos contos de ninar das babás, o termo “maravilhoso” dificilmente escapará, no espírito de muitos, à assimilação de “mimado”, “adocicado” [...], enfim onde tudo sempre acaba bem no melhor dos mundos, segundo esquema conformista e enfadonho da água com açúcar.

[...]

Digamos, desde já, e claramente: o imaginário de que nos ocuparemos não é esse pseudo-imaginário com função de esquecimento, de exorcismo e de diversão, que desvia a criança dos verdadeiros problemas, do mundo de hoje e de amanhã.

Eis porque entre a ambiguidade do “maravilhoso” e a ambigüidade do “fantástico” escolhemos, resolutamente, a segunda, repetindo que, para nós, fantástico não é, de modo algum, sinônimo de angustiante e que pode existir um

fantástico próprio para a infância, entendendo, por isso não um fantástico artificialmente pré-fabricado para a infância, mas qualquer espécie de fantástico em que a criança encontre seu bem. (HELD, 1980, p. 22-23)

Os dois autores concordam que o imaginário não está completamente desvinculado do real. Muitas vezes os adultos temem a experiência fantástica por parte das crianças, como se, com isso, elas estivessem completamente fora do real. Segundo Postic (1993, p. 13):

Imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que eles têm em nós. Não é afastar-se em relação ao mundo real; é seguir ao mesmo tempo uma via paralela. [...]

O uso do imaginário, da fantasia, ajuda a criança a compreender-se, compreender o mundo, elaborar vivências sociais reais. Para Postic (1993, p. 19), “É possível afirmar, com Ph. Malrieu (1967), que, para a criança, imaginar é “ato de um ser social”, porque o processo se encastra na realidade, recorre a modelos sociais.”.

Ao mesmo tempo em que a criança descobre o mundo exterior e nela exerce uma ação, sua imaginação se desenvolve. Pela atividade, a criança se confronta com os outros, com o real, ao fazer descobertas, ao sentir alegrias e dores, ao viver apegos e conflitos, Ela encontra algumas respostas a suas perguntas. Toma consciência de suas possibilidades de ação, de seus limites. Mas enigmas persistem. São esses enigmas que a levam a procurar e a imaginar, a sonhar, e isso tendo como motor a vontade de conhecer, como também a vontade de dominar temores, angústias, ou então de expressar emoções. Desenhar, narrar um fato são formas de ação, de domínio sobre a emoção: modela-se o seu próprio real. A pessoa pode ser invadida e mergulhada em imagens e em sonhos, e ficar paralisada por eles. Em compensação, se ela conseguir dominar a explosão dessas imagens e sonhos, se possuir um modo de utilizá-los através dos jogos da linguagem ou das formas, chegará à criação. (POSTIC, 1993, p. 18)

Kehl (2006, p. 18), prefaciando o livro de Corso e Corso (2006), afirma que “Ouvir histórias é um dos recursos de que as crianças dispõem para desenhar o mapa imaginário que indica seu lugar, na família e no mundo.”

Soares (2012, p. 178) chama a atenção para a importância dos Contos de Fadas como meio de compreensão da realidade a partir da fantasia, tão própria do universo infantil.

[...] o que importa para essas crianças é justamente ter essa possibilidade, essa flexibilidade de poder transitar pela história, de forma ativa, e “colher” dela aquilo que carecem num determinado momento. Ainda mais, a forma, a linguagem que essas histórias utilizam favorecem um diálogo mais eficiente. Como esses pequeninos ainda não dão conta de responder às suas indagações sobre a realidade, através de respostas que exijam um pensamento abstrato, e o enredo dos contos infantis permite adentrar num espaço de possibilidades no qual as soluções para as suas questões se mostram sob códigos possíveis de serem decodificados por eles. Como a ciência não lhes foi apresentada ainda, como possibilidade de entendimento da realidade, a magia, ou seja, a fantasia torna-se o caminho possível.

Bettelheim (2013) destaca o papel dos contos de fadas para a resolução de conflitos íntimos da criança, dizendo que eles permitem às crianças entrar em contato com situações que fazem parte de suas vidas através da fantasia, de personagem e elementos mágicos das histórias.

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superando decepções narcisistas, dilemas edipianos, rivalidades fraternas; tornando-se capaz de abandonar dependências infantis; adquirindo um sentimento de individualidade e de auto-estima e um sentido de obrigação moral - a criança precisa entender o que está se passando dentro de seu eu consciente para que possa também enfrentar o que se passa em seu inconsciente. Ela pode atingir esse entendimento, não pela compreensão racional da natureza e do conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele graças à fabricação de devaneios – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos fabulares apropriados em resposta a pressões inconscientes. Assim fazendo, a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro. Mais importante ainda: sua forma e estrutura sugerem à criança imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, 2013, p.13-14)

O imaginário, naturalmente, faz parte da vida da criança. Esta é passível de imaginar, fantasiar, representar simbolicamente, seja através da linguagem oral ou escrita, do desenho, do jogo dramático. A criança não nos pede

permissão para acessar o imaginário, a fantasia, ela simplesmente o acessa, quando quer, quando sente necessidade.

O imaginário da criança precisa e pode ser alimentado (Guimarães, 2008, p. 26). Sobre alimentar o imaginário da criança, Postic (1993, p. 20) considera que:

A criança deve conseguir alimentar seu imaginário e expressá-lo. O imaginário se cultiva. Admirar-se, maravilhar-se é espontâneo na criança pequena. Mas essa disposição logo desaparece no contato com explicações lógicas trazidas pelos meios de comunicação e pela escola. Ir além da aparência, pressentir o desconhecido e o mistério, munir-se de um jogo de espelhos que refletem outras luzes, ir em busca de seu domínio secreto, são esses os caminhos do imaginário.

Held e Postic concordam sobre a necessidade de alimentar o imaginário infantil, mas os dois colocam a escola em lugares diferentes. Postic coloca a escola como uma tentativa constante de acelerar o processo de chegada ao realismo.

Na escola, a imaginação da criança é constantemente contida, sofreada pelas atividades que lhe são propostas. Quando essa imaginação é solicitada, permanece sob vigilância, tanto no domínio do texto como no das atividades principais. Procura-se apelar para a criatividade da criança, mas há o temor de que ela não domine sua criação, e são-lhe fornecidos limites para canalizá-la. [...] (POSTIC, 1993, p.24)

Já Held (1980, p.46) destaca o papel da escola de forma mais esperançosa, trazendo uma pedagogia do imaginário como possível:

[...] A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que existe – com a condição de que não se estabeleçam receitas – uma pedagogia do imaginário, que tal pedagogia está a caminho (muitas reações e textos infantis fornecidos por numerosos amigos professores, e que citamos aqui, são prova disso). Seria preciso apenas desenvolvê-la.

Na escola, experiências como brincadeiras com brinquedos e materiais não estruturados, que permitem às crianças exercitar o jogo dramático, as atividades de expressão artística, como pintura, modelagem, dança, a leitura de histórias literárias feitas pela criança ou pelo adulto, o relato de experiências e de histórias contadas pelas próprias crianças, alimentam e favorecem a expressão do imaginário infantil.

Acredito muito na leitura de histórias para as crianças como um saboroso alimento para o imaginário infantil. Soares (2012) considera que:

Infinitas reações, verbalizações, indagações aparecem a partir da escuta de um conto, desde um simples desinteresse até um grande “apaixonamento”. Essas reações podem ser repetidas, experimentadas, apreciadas num tempo posterior e se relacionam com o que a criança quer saber sobre si mesma, num certo momento. Logo, não há garantia alguma de que a leitura, por exemplo, dos Três Porquinhos cause o mesmo impacto em crianças que tenham a mesma idade cronológica. O certo é que algo do enredo, dos personagens, da estrutura, da forma, da ambientação desses contos favorecem a instalação de um espaço de diálogo com essas crianças, a partir do que lhes desperta interesse. [...] (SOARES, 2012, p. 175)

Além da elaboração de seus conflitos íntimos, ao se deparar com conflitos existenciais nos contos de fadas, a criança, segundo Bettelheim (2013, p. 28), também alimenta seu imaginário.

Os motivos dos contos de fadas não são sintomas neuróticos, algo que alguém se sente melhor entendendo racionalmente de forma a poder se livrar deles. Tais motivos são vivenciados como maravilhosos porque a criança se sente compreendida e apreciada bem no âmago de seus sentimentos, esperanças e angústias, sem que tudo isso tenha que ser extraído e investigado sob a luz austera de uma racionalidade que ainda está fora do seu alcance. Os contos de fadas enriquecem a vida da criança e lhe dão uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias levaram a cabo seu encantamento sobre ela.

Ainda sobre alimentar o imaginário infantil através dos contos de fadas, Corso e Corso (2006, p. 29) dizem:



O importante é termos claro que a criança é garimpeira, está sempre buscando pepitas no meio do cascalho numeroso que lhe é servido pela vida. A relação da infância com as histórias fantásticas é antiga e sólida, o que nos leva à convicção de que essa ficção é preciosa para as mentes jovens.

As crianças utilizam elementos mágicos e personagens polarizantes (bons ou maus, belos ou feios) presentes nos contos de fadas, ao construírem suas próprias narrativas. Muitas vezes esses personagens ou elementos aparecem em meio a relatos de acontecimentos que estão relacionados a situações reais vividas pelas crianças.

No próximo capítulo deste trabalho, relacionaremos as histórias contadas pelas crianças, sujeitos da pesquisa, aos estudos sobre o imaginário mais detalhadamente, mas aqui, cabe observar que, muitas vezes, quando os adultos ouvem relatos e histórias de crianças, costumam dizer que elas estão mentindo, desconsiderando o uso que a criança faz do imaginário, de elementos fantásticos para aproximar seus relatos das histórias contadas pelos adultos.

[...] Como os psicólogos e os educadores de crianças bem o sabem, é preciso tomar cuidado para não confundir mentira com representação imaginária: a criança de seis anos que volta para casa contando – porque viu na rua um moço com chapéu tirolês – que acaba de se cruzar com Robin Hood, acredita nisso... ou está perto de acreditar. De qualquer modo, não tem consciência de estar mentindo. A ausência de limites temporais e de construção do sentido histórico vêm reforçar e prolongar as confusões iniciais.[...] (HELD, 1980, p. 43)

Held (1980, p.44), citando Piaget, considera que, inicialmente, a criança crê na fantasia, mas depois brinca de “fazer de conta” usando a fantasia, a imaginação por “prazer de inventar”.

Sobre o assunto, se estende, dizendo:

[...] frente às representações imaginárias, à mistura complexa crença-brincadeira, que vão por longo tempo, comportar; o adulto prefere, o mais das vezes, minimizar a parte de

brincadeira consciente e maliciosa, e majorar a parte da crença. Essa reação, por outro lado, é altamente compensatória e permite, ao adulto, sentir-se superior. A advertência de Jean Piaget, sempre lembrada, ou a retomada por Henri Wallon, da descrição de uma brincadeira de casinha convidam, uma e outra, a não falar senão com muitas nuances do animismo enquanto crença, e a não considerar a criança mais tola do que não é. (HELD, 1980, p. 46)

É como se, de algum modo, mesmo que não conscientemente, a criança fizesse uso dessa fantasia, da imaginação, de elementos fantásticos em suas brincadeiras e em suas histórias, de forma proposital.

Assim como o recém-nascido, que inicialmente grita por necessidade e logo descobre que sua voz é um meio de pressão sobre o meio ambiente, também a criança que inicialmente animou a natureza e teve imaginações ingênuas, rapidamente descobre, de maneira toda intuitiva, que tal atitude lhe permite distrair-se, construir pequena cidadela, ou mesmo contrariar-nos. (HELD, 1980, p. 46-47)

Sobre o uso da fantasia pela criança de forma quase consciente, Postic considera:

A criança representa como se fosse verdade. Sabe que não é “para valer”. Mas entusiasma-se, deixa-se levar. Algumas linhas traçadas no chão: uma casa passa a existir. Um risco é uma cerca, uma fronteira com aviso de proibido. Uma vara torna-se lança, fuzil, cavalo. Tudo é possível: cavalga-se uma baleia e enfrenta-se o tubarão. Nasce assim, espontaneamente uma visão que se apóia no real e dele se liberta, assim se desperta a exaltação de viver. A criança apropria-se do real sem que este se volte contra ela. (POSTIC, 1993, p.23)

Em seu trabalho, Soares (2012, p. 179) faz considerações sobre o “saber consciente” da criança sobre a entrada na fantasia das histórias infantis:

É importante destacar, porém, que a criança sabe que esse acesso às histórias infantis é permeado por um mundo fantástico no qual ela mergulha, mas podendo retornar à sua realidade. Sabe, também, que a lei é a da fantasia: pode imaginar-se ser o que não é, pode viver situações impossíveis, pode existir num tempo que não é cronológico e experimentar o que for necessário para elaborar soluções para as inquietações do momento.

Curso e Corso trazem o uso da expressão “era uma vez” como um indicador de que a partir dali toda fantasia é permitida e, isso ficou bem claro nessa pesquisa, as crianças, ao contar suas histórias tinham quase como uma

obrigação iniciar as histórias com o famoso “era uma vez” e, a partir dali podiam criar seus mundos e seus personagens.

O elemento fantástico presente enquanto *maravilhoso* nessas narrativas cumpre a função de garantir que se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes. Assim fazendo, os argumentos da razão e da coerência já são barrados na porta, e a festa pode começar sem suas incômodas presenças, bastando pronunciar as palavras mágicas *Era uma vez...* como uma senha de entrada. (CORSO E CORSO, 2006, p. 27)

Ouvindo histórias, as crianças acessam outros mundos, outros lugares, novos personagens e os usam em suas próprias histórias, seja para, revivendo o medo do lobo ou da bruxa, por exemplo, elaborar seus conflitos internos ou para se divertir criando suas aventuras, vivenciando experiências fantásticas.

Nas crianças, é mais fácil observar o impacto da ficção, elas se apegam a alguma história e usam-na para elaborar seus dramas íntimos, para dar colorido e imagens ao que estão vivendo.

[...]

O que fica de um conto para uma criança é o que ele fez reverberar na sua subjetividade, aliado ao fato de como chegou até ela. [...] (CORSO E CORSO, 2006, p. 29)

Soares destaca a presença da subjetividade do sujeito ao construir suas histórias, algo de íntimo, do que o toca, aparece nas narrativas construídas.

[...] também é interessante considerar as histórias construídas pelas próprias crianças e, até mesmo, as outras inventadas pelos seus pais e ouvidas ao pé da cama, na hora de dormir. De que ingredientes são formados esses tipos de enredos? Será que a construção, a escolha dos personagens, a sua problemática e tantos outros detalhes aparecem à toa ou são escolhidos, mesmo que de forma inconsciente? Não estaríamos, nesse caso, diante de situações nas quais se evidenciaríamos, de forma muito clara, os elementos de subjetividade? Afinal, cada criança, em tais situações, construirá histórias diferentes, impactando-se também de maneira distinta com cada uma delas. E, provavelmente, se indagarmos ao pai ou à mãe, contadores de histórias, sobre as suas invenções, eles terão algo a nos contar algo sobre si mesmos. [...] (SOARES, 2012, p. 181)

Vamos conhecer as narrativas infantis que “minhas crianças” têm a contar?

## 5 AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

Durante o período entre os meses de outubro de 2015 a maio de 2016, fiz a coleta de informações para a pesquisa. Foram produzidos 18 áudios e 15 vídeos das narrativas contadas pelas crianças. Para gravar essas narrativas, usei meu celular e uma câmera fotográfica. Inicialmente solicitei, individualmente, que as crianças recontassem contos de fadas já conhecidos por elas, para mim, usando o livro como suporte. Depois pedi que elas me contassem sem o livro.

Os áudios gravados com o celular ficaram muito difíceis de serem compreendidos, pois, além das crianças falarem baixinho, existia o barulho de conversa das outras crianças do grupo e de outros grupos da escola. Diante disso, precisei coletar novas informações num diálogo entre mim e a criança através de vídeo e só transcrevi um áudio gravado com o celular.

Depois quis ouvir as histórias que as crianças tinham para contar. Histórias que elas já sabiam ou relatos de experiências pessoais. Essas histórias foram contadas na roda, apreciadas pelo grupo e gravadas por mim, na hora da história. Ao invés de eu contar histórias para o grupo, era alguma criança que desempenhava o papel de narrador.

As crianças mostraram-se um pouco acanhadas, inicialmente, mas depois ficaram à vontade para contar suas histórias na roda. As outras crianças do grupo demonstraram bastante interesse nas histórias contadas por elas.

Transcrevi e analisei as informações de nove vídeos e um áudio. A escolha das narrativas se deu levando em consideração a presença de informações relevantes na relação com os estudos do desenvolvimento do discurso narrativo e do imaginário.

As crianças estão identificadas pela primeira letra do nome e sobrenomes. Preferi manter em sigilo seus nomes reais por uma questão de segurança. As narrativas estão agrupadas e analisadas por criança.

Vamos às narrativas!

### ECAS – (5 anos e 3 meses)

ECAS – Eu fui no shopping, fui e vi uma velha coroca

(todas as crianças riem e ECAS também)

PROFESSORA – E aí, o que aconteceu?

ECAS – E ela foi morreu

PROFESSORA – Como que ela morreu?

ECAS – O lobo comeu ela

(todas as crianças riem, inclusive ECAS)

PROFESSORA – Continue ECAS

(ECAS fica um tempo calada)

PROFESSORA – O que aconteceu depois que o lobo comeu ela?

ECAS – O lobo foi e jogou ela na praia

(As outras crianças riem, mas dessa vez ECAS não ri, fica calada)

PROFESSORA – E depois?

ECAS – Felizes para sempre

PROFESSORA – Quem viveu feliz para sempre?

(outra criança responde: a velha coroca)

PROFESSORA – Ô ECAS, e o lobo não tinha comido a velha?

(ECAS fica calada, meio desconfiada)

PROFEESSORA – O lobo comeu ou não comeu?

ECAS – Comeu

PROFESSORA – E o que aconteceu depois?

ECAS – Jogou ela na praia

PROFESSORA – Sim, e depois?

ECAS – Felizes para sempre! (com tom de impaciência)

Essa história aproxima-se do que Perroni (1992) chama de “caso”. A criança inicia um “relato” contando uma experiência pessoal vivenciada por ela, a ida ao shopping. Em seguida, insere o lobo na história, personagem dos contos de fadas temido pelas crianças. Observo que ela não garante a clareza de ideias, pois, inicialmente, ela diz que o lobo comeu a velha e depois que ele jogou ela na praia. Talvez o “comeu” queira dizer apenas que ele matou e depois pode ter jogado o corpo da velha na praia. Essa narrativa de ECAS me chamou a atenção, pois ela havia vivenciado recentemente a morte da avó.

Aos 5 anos e 3 meses, observo a necessidade constante da eliciação do adulto para a construção da narrativa de ECAS. Segundo as pesquisas de Perroni, nessa fase, a criança já se mostra mais autônoma e independente do adulto em suas narrativas.

ECAS finaliza a narrativa usando a expressão “Felizes para sempre” mesmo a velha tendo sido comida pelo lobo. Percebo que a expressão aparece como uma fórmula de encerrar a história, independente do final ser feliz ou não. É como se, para ela, para que a história termine precisa dizer: “Felizes para sempre”. Isso sugere que ECAS está demandando conhecer outros finais possíveis de narrativas, que não o “felizes para sempre”.

### **CGSS (5 anos e 8 meses)**

CGSS – Era uma vez um patinho bem feliz que queria pegar amoras aí um urso apareceu e não deixou e aí veio outro patinho corajoso e disse: vamos lá patinho, pode pegar

(CGSS para de narrar e fica em silêncio)

PROFESSORA – E o que aconteceu depois?

CGSS – Depois eles viveram felizes e pronto

PROFESSORA – Ele conseguiu pegar a amora?

CGSS – Hum, hum (faz um sinal de positivo com as mãos enquanto responde)

PROFESSORA – Conseguiu

Essa é uma narrativa claramente inspirada nos contos de fadas. De um lado os personagens bons, o patinho bem feliz e o patinho corajoso e do outro, o urso que não deixa o patinho pegar amoras, é o malvado. Interessante observar o uso da fruta amora na narrativa. Essa fruta não é comum em nossa cidade, provavelmente, a criança nem conhece amora, mas essa é uma fruta presente em algumas histórias infantis. Provavelmente, ela se inspirou em outras histórias. Aí podemos retomar a importância de se alimentar o imaginário da criança. Experimentando narrativas diversas, a criança descobre novos mundos, acessa novas possibilidades, além da sua realidade e as usa na construção de suas próprias narrativas.

CGSS, aos 5 anos e 8 meses, aproxima-se da fase que Perroni (1992) chama de “a fase da criança como narrador”. CGSS demonstra autonomia ao

criar e contar sua narrativa, contando uma história com início meio e fim, com clareza e coesão, precisando pouco da eliciação do adulto.

É interessante observar o uso do discurso direto na narrativa de CGSS, quando ela narra: “aí veio outro patinho corajoso e disse: vamos lá patinho, pode pegar”. O uso do discurso direto se acentua na fase das narrativas primitivas, a partir de 3 anos, segundo Perroni (1992).

### **MSS ( 5 anos e 10 meses)**

MSS – Era uma vez uma princesa que morava num castelo e vivia com um príncipe e eles moravam (fala alguma coisa que a professora não entende)

PROFESSORA – E eles moravam o quê?

MSS – Eles moravam juntos e eles foi e viveu, mas um dia apareceu uma pessoa malvada e era uma bruxa, o bebê que nasceu dela, da princesa, aí a bruxa queria pegar o bebê dela e levou pro seu (fala alguma coisa que a professora não entende)

PROFESSORA – A bruxa levou o bebê pra onde?

MSS – Pro castelo dela e ele, o bebê fica pequeno, super pequeno, “pequetic”, fez o bebê ficar bem pequeno, “pequetic” fez o bebê ficar pequeno, fez o bebê ficar pequeno

PROFESSORA – Sim, e depois?

MSS – E depois apareceu o príncipe pra salvar o bebê dela, foi o príncipe da princesa, aí o príncipe disse: você não vai fazer nada com esse bebê e pode me devolver agora. E aí a bruxa

PROFESSORA – A bruxa fez o quê? (as outras crianças estão fazendo barulho e a professora não consegue ouvir)

MSS – E aí ele pegou o bebê e entrou dentro da barriga

PROFESSORA – Pegou o bebê e o quê? (a professora não ouve direito e pergunta)

MSS – E ela ficou, ela morreu, aí

PROFESSORA – Quem morreu, a bruxa?

MSS – É

PROFESSORA – Como ela morreu?

MSS – Aí o príncipe tinha uma arma e matou ela

PROFESSORA – O príncipe que matou a bruxa?

MSS – Foi, e aí quando ele chegou lá no castelo ele disse: resgatei o bebê, aí a princesa disse: obrigada e aí ficou junto pra sempre e moravam no castelo pra sempre lá e a bruxa nunca ia pegar o bebê e eles viveu felizes para sempre.

### **MSS (5 anos e 10 meses)**

MSS – Era uma vez uma bruxa muito malvada, mas aí apareceu uma fada e transformou a bruxa em um saco

PROFESSORA – Um saco?

MSS – (Balança a cabeça positivamente) Ela tinha uma varinha de poder que ela fazia tudo com ela, mas aí achou um castelo de princesa

PROFESSORA – Quem achou o castelo?

MSS – A fada, mas a fada prendeu ela lá na gaiola

PROFESSORA – Prendeu quem?

MSS – A bruxa. E ela nunca conseguiu achar, mas aí apareceu um coelho e ele disse: princesa, você tem uma cenoura pra mim comer?

PROFESSORA – A princesa ou a fada? O coelho perguntou pra princesa ou pra fada?

MSS – Pra princesa.

PROFESSORA – MSS, o coelho perguntou pra quem se tinha uma cenoura?

MSS – Pra princesa

PROFESSORA – Que princesa? Não era uma fada e uma bruxa?

MSS – Era, mas também tem a princesa. Ela disse: sim, quantas cenouras você quer? Três. Aí ela deu três e viveram felizes para sempre.

### **MSS (5 anos e 11 meses)**

MSS – Era uma vez uma princesa

PROFESSORA – Não, eu quero que você me conte alguma coisa que você viveu

MSS – Um dia eu fui pra praia e aí sabe o que eu vi? Um tubarão

PROFESSORA – Foi? Quando foi isso?

MSS – No dia que minha mãe, minha tia e minha vó, a gente foi pra praia brincar na areia

PROFESSORA – Mas quando foi isso, que dia foi isso?



MSS – Sábado

PROFESSORA – Foi sábado?

MSS – Sim. Aí apareceu um tubarão, um jacaré, um tubarão. Mas ele disse: posso brincar com você? Aí eu disse sim. Aí viveram felizes para sempre

PROFESSORA – Quem viveu feliz para sempre?

MSS – Minha mãe e meu pai

PROFESSORA – Sua mãe e seu pai? E o jacaré e o tubarão?

MSS – Também

PROFESSORA – Foi? Onde?

MSS – Lá na praia

PROFESSORA – Foi? E você ficou onde?

MSS – Brincando na areia

PROFESSORA – E depois?

MSS – Viveram felizes para sempre

As duas primeiras narrativas (histórias) de MSS são, claramente, inspiradas nos contos de fadas. Observo a presença da bruxa, do príncipe e da princesa, da fada, personagens clássicos em algumas histórias. Trazem personagens polarizantes, a bruxa má, a fada e a princesa boas, o príncipe como herói. Tem também um elemento mágico, a varinha, chamada pela criança de “varinha de poder”.

Penso que a conversa das outras crianças na roda, durante a história, interferiu um pouco, pois eu não conseguia ouvir direito o que ela dizia e tinha que interromper sua narração para perguntar. Diante disso, vejo MSS próxima da fase que Perroni (1992) chama de “a fase da criança como narrador”. MSS demonstra criatividade, autonomia, ao criar e contar sua narrativa, contando uma história com início, meio e fim, com clareza e coesão. Ao ouvir as histórias narradas por MSS, tenho a impressão que, além do contato com as histórias na escola, ela deve também ter contato com os contos de fadas em casa. Seu imaginário parece estar bem alimentado deles.

A terceira narrativa de MSS caracteriza-se como um “caso”, narrativa que se inicia como um “relato” de experiências pessoais e transforma-se num “caso” quando a criança insere elementos da fantasia na narrativa. MSS inicia contando que foi à praia com sua família e, de repente, aparecem um tubarão e

um jacaré e a convidam para brincar. Quando lhe pergunto: “Quando foi isso?”, ela responde: “No dia que minha mãe, minha tia e minha vó, a gente foi pra praia brincar na areia”. Ela usa o acontecimento como referência para mostrar que não foi hoje. Sobre isso, Perroni (1992, p. 151) considera:

[...] é um estágio intermediário entre o concreto (localização espacial) e o abstrato (localização temporal), em que os eventos/ ações constituídos como pontos de referência funcionam como uma ponte para a construção de um conjunto de expressões lexicais que por si mesmas já implicam relações temporais, como *ontem*, que expressa anterioridade em relação a *hoje*: *antes de hoje*. Com efeito, parece claro que, para chegar a ordenar temporalmente eventos e para a construção de expressões de passado, a criação de pontos de referência é fundamental, mesmo que remetam a situações básicas de um passado ainda vago [...]

Nas três narrativas, observo o uso do discurso direto por MSS. O uso do discurso direto se acentua na fase das narrativas primitivas, a partir 3 anos, segundo Perroni (1992).

É interessante observar que na terceira narrativa ela inicia dizendo: “Era uma vez uma princesa”, quando eu digo que quero que ela me conte uma história que ela viveu, rapidamente ela muda o início para: “Um dia”. É como se o “Era uma vez” só pudesse ser usado nas histórias inventadas, nos contos de fadas.

### **NOS (5 anos e 11 meses)**

NOS – Um dia eu fui conhecer o Wolverine imortal lá na minha casa. Ele tava lá, ele me deu uma unha dele, veio, pra mim, pra mim, pra mim lutar contra os caras mal. Depois, amanhã, eu me bati de frente com a baleia assassina que come pessoas

(outra criança pergunta: baleia assassina? NOS sorri parecendo orgulhoso)

NOS – Hum, hum (balançando a cabeça positivamente). Ela tinha um filhote, o filhote, a bebê baleia partiu pra cima de mim e eu usei minha garra e feriu aqui nela (mostrando um lugar em seu braço), ó aqui. E viveram felizes para sempre. Pronto!

PROFESSORA – Quem viveu feliz para sempre?

NOS – A bebê baleia, que ela ficou doente

(outra criança diz: aí felizes para sempre, minha pró, ele falou)

Na narrativa contada por NOS, observamos o uso do imaginário de uma forma “meio consciente”. Ele inicia com um “relato” e se transforma em um “caso”, pois traz personagens fantásticos como Wolverine e baleia assassina, como seres muito fortes e poderosos e ele luta contra o bebê baleia e a derrota, ficando no lugar do herói. Observo aí a identificação da criança com o herói, experimentando seu lugar na fantasia criada por ela.

Observo também o uso da expressão “amanhã” para relatar uma situação posterior à inicial, o que demonstra a construção da noção de temporalidade.

### **DLSA (5 anos e 10 meses)**

DLSA – Era uma vez, eu tava viajando

(a professora interrompe porque algumas crianças estão fazendo barulho e ela e as outras crianças não conseguem ouvir a história)

PROFESSORA – Vá DLSA

DLSA – Toda vez que tava de noite quando eu fui pra Castro Alves

(a professora interrompe de novo por causa do barulho e pede para a ADI desligar o ventilador, que faz muito barulho e pede para as crianças pararem para ouvir a história de DLSA e pede para ele contar do começo)

PROFESSORA – Vá DLSA, Era uma vez o quê?

DLSA – Toda vez que ficava de noite eu ouvia tiros, era a polícia atirando lá que tinha (fala alguma coisa que a professora não entende)

PROFESSORA – Que tinha o quê?

DLSA – Lobo lá em Castro Alves

PROFESSORA – Lobo?

DLSA – Lobo lá em Castro Alves e todas as polícias iam pra matar

PROFESSORA – Pra matar o lobo?

DLSA – (Balança a cabeça positivamente)

PROFESSORA – Foi? E aí, o que aconteceu?

(trecho incompreensível)

PROFESSORA – E aí, o que aconteceu depois?

DLSA – Toda vez que deixava a porta aberta, ele entrava pra comer

PROFESSORA – Ele quem?

DLSA – O lobo

PROFESSORA – Entrava pra comer o quê?

DLSA – As pessoas

PROFESSORA – Pra comer as pessoas? Foi mesmo? E aí, o que aconteceu depois?

DLSA – Todo mundo, a vizinha também deixava a porta a aberta

PROFESSORA – E aí, o que aconteceu?

DLSA – Ele comeu

PROFESSORA – Comeu quem?

DLSA – A vizinha

PROFESSORA – Comeu a vizinha? E nesse dia que você ouviu esses tiros, o que aconteceu?

DLSA – O lobo morreu

PROFESSORA – O lobo morreu? E quem matou o lobo?

DLSA – A polícia

(uma criança pergunta a ele se a polícia tinha uma arma e ele responde que sim, balançando a cabeça)

PROFESSORA – Pronto DLSA?

DLSA – (Responde que sim, balançando a cabeça)

Essa narrativa de DLSA, para mim, é bastante simbólica, pois ele traz o lobo para uma realidade de violência. Contra quem será que a polícia estava disparando os tiros? Para ele, o lobo ocupa o lugar do medo, da maldade...

DLSA mostra-se uma criança muito interessada na leitura de histórias, é muito esperta e criativa. É uma criança que busca alimentar seu imaginário.

Trata-se de um “caso”, que se inicia com um relato, mas também aparece o “Era uma vez inicial”.

### **ESRM (4 anos e 6 meses) – Com o livro Os três porquinhos**

ESRM – Era uma vez os três porquinhos, na porta dos três porquinhos, aí ele tava no, na garra do “poró” (a professora não entende o que ele fala)

(outra criança que está perto, diz: no mar)

PROFESSORA – tava onde?

ESRM – no mar. Aí ela mandou o filho vazar, vazar, vazar, vazar

PROFESSORA: Mandou o filho vazar? Quem foi que mandou o filho vazar?

ESRM – A mãe dele

PROFESSORA – A mãe? Por que ela mandou o filho vazar?

(ESRM fica calado)

PROFESSORA – Não sabe? (a professora sorri e pede que ele continue)

ESRM – Aí os três porquinhos foi lá pra fora brincar, aí a mamãe fechou a porta, aí o pai tava no trabalho aí pegou o cinto e deu uma nele, aí

PROFESSORA – Quem pegou o cinto?

ESRM – O pai

PROFESSORA – Mas o pai não tava no trabalho?

ESRM – Sim, o pai dele ligou pra mãe bater nele

PROFESSORA – Pra bater nos porquinhos? Por quê?

ESRM – Pra eles vazar

PROFESSORA – E eles foram embora?

ESRM – Foram

PROFESSORA – Foram pra onde?

ESRM – Pra casa da vó

PROFESSORA – Pra casa da vó? E aqui, o que aconteceu aqui?

ESRM – Aí o lobo foi maltratar ela

PROFESSORA – Ela quem?

ESRM – A vovó. Aí o negócio, chapeuzinho vermelho, aí a água tava na “róia”, na praia, aí o avô pegou a sandália e deu uma nele, aí ele tava lá no fundo aí eles foram lá pra árvore, aí tava nas flores, aí ele tava nos três porquinhos, quando ele parava lá na rua o papai dele maltratou ele, ele tava na praia do chá de fralda, aí ela tava na, o lobo tava na nuvem, ele tava na flor, aí saiu pra cá, aí os três porquinhos, aí o lobo tava chorando porque ele tava no fundo da água aí tava vendo a “zorinha”. Pronto.

### **ESRM (5 anos e 2 meses)**

ESRM – Era uma vez um menino contra a bruxa, uma bruxa, aí ele, ele, é, ele pegou os brinquedos da bruxa, aí a bruxa, aí a bruxa, aí a bruxa matou ele e quando a bruxa matou ele, ele pegou o armário e jogou em cima dela e ela morreu, aí num dia que ela foi pegar a cadeira, ele jogou em cima dela, ela morreu. Aí quando ele, ele pegou a faca daqui a pouco, tá, tá, tá, tá (enquanto fala, faz os movimentos como se estivesse dando golpes de faca, em várias

partes de seu corpo). Aí quando chegou na hora de dormir, aí ele chutou ela aqui no olho, aí ela ficou cega

(fica calado)

PROFESSORA – E ela morreu?

ESRM – Morreu. E ela tá com o celular na mão, é, é no negócio, aí ligou pra ela: você é abestalhada, vou pegar a faca e matar você

PROFESSORA – Mas ele não já tinha matado ela?

ESRM – Ela matou de novo, fez ela de novo e matou ela de novo

PROFESSORA – Hum, e depois?

ESRM – É, o papai dela morreu também (fica em silêncio) e o bebezinho ficou chorando

PROFESSORA – Que bebezinho?

ESRM – A irmã dela. (fica em silêncio, olha para a parede onde tem um alfabeto) Aí ela encontrou as letras tudo aí quando ela encontrou, aí ela pegou as letras tudo, aí jogou na cara dela, na cara dele, aí quando foi de tarde aí ele pegou ó, pá, pá, pá (levanta e faz gestos como se estivesse batendo na parede) e pegou a arma e deu um tiro nela. Ela morreu.

PROFESSORA – Na bruxa?

(Ele balança a cabeça positivamente)

PROFESSORA – De novo?

ESRM – Foi. E acabou.

### **ESRM (5 anos e 2 meses)**

ESRM – Era uma vez, é, eu tava em casa aí eu joguei o traque em todo mundo pra cima, aí agarrou em todo mundo, aí, aí meu primo saiu correndo, aí: volte aqui, é, volte aqui, senão eu vou jogar traque em você, viu?!

PROFESSORA – Quem falou isso?

ESRM – Eu

PROFESSORA – Você que falou? E você jogou?

ESRM – Não porque ele saiu correndo. Aí eu peguei e joguei pá nele, nas pernas dele, aí ele ficou chorando

PROFESSORA – E quando foi isso?

ESRM – Hoje

PROFESSORA – Foi hoje foi?

ESRM – Ontem

PROFESSORA – Ontem?

ESRM – De noite

PROFESSORA – Ontem de noite?

(Ele balança a cabeça positivamente)

PROFESSORA – E seu primo tava lá na sua casa foi?

ESRM – Ele mora com minha mãe e eu

PROFESSORA – Ah, é? Como é o nome dele?

ESRM – Carlos

PROFESSORA – E quem deu esses traques pra você?

ESRM – Meu pai que levou minha mãe de carro é, do amigo dele de Ilhéus, aí botou na mala, daqui a pouco pegou e eu fiquei jogando em todo mundo

PROFESSORA – E seu pai comprou pro São João foi?

ESRM – Foi, minha mãe

PROFESSORA – Hum, e São João já passou?

(balança a cabeça negativamente)

ESRM – Em casa não

Na primeira narrativa de ESRM, observo o uso do que Perroni (1992, p. 109) chama de “combinação livre” no nível do léxico, quando ela usa expressões como “poró”, “róia” e “zorinha”. A criança cria expressões desconhecidas para preencher alguma lacuna na história.

[...] trata-se do recurso de combinar fonemas/ morfemas do português de tal modo que, embora não violando regras fonológicas/ morfológicas da língua, o resultado obtido são formas possíveis, mas não existentes no português. [...] São expressões semanticamente não interpretáveis, produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro dos enunciados da criança. [...]

É interessante destacar como a criança faz uso de expressões que fazem parte do seu meio cultural, usa a gíria “vazar” para dizer que a mãe mandou os porquinhos irem embora de casa. Além disso, usa a expressão “deu uma nele”.

A criança mistura duas histórias clássicas com lobo: Os três porquinhos e Chapeuzinho Vermelho.

Na segunda narrativa de ESRM, observo a presença do que Perroni chama de “apoio no presente” nos trechos: “ele pegou o armário e jogou em

cima dela e ela morreu, aí num dia que ela foi pegar a cadeira, ele jogou em cima dela, ela morreu.”, “E ela tá com o celular na mão, é, é no negócio, aí ligou pra ela: você é abestalhada, vou pegar a faca e matar você”, “Aí ela encontrou as letras tudo aí quando ela encontrou, aí ela pegou as letras tudo, aí jogou na cara dela”.

Perroni (1992, p. 110) define o “apoio no presente”, como:

[...] a maneira pela qual a criança insere nas narrativas experiências pessoais vividas na situação imediata de interação linguística, ou atribui a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados.

A autora associa o uso do “apoio no presente” aos “casos”, aqui ele aparece numa história, mas penso ser válido destacar o uso que a criança fez desses elementos para a construção de sua narrativa.

Na terceira narrativa, um “relato” de experiências pessoais. Observo a presença da noção de temporalidade em construção. No trecho em que eu pergunto: “E quando foi isso?”, primeiro ele responde: “Hoje”, quando eu pergunto: “Foi hoje foi?” Ele diz: “Ontem” e depois diz: “De noite”. A fala de ESRM demonstra uma noção de temporalidade construída, pois usa a expressão “ontem” para diferenciar do “hoje”.

Destaco, ainda, o uso da expressão “Era uma vez” nas três narrativas, mesmo tratando-se de um “relato”, como na terceira. Penso que para ESRM essa expressão simboliza o início, independentemente do tipo de narrativa a ser contada.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho monográfico “O que as crianças têm a nos contar? O desenvolvimento do discurso narrativo e o imaginário nas narrativas de crianças de quatro e cinco anos buscou proporcionar a construção de narrativas infantis de crianças de quatro e cinco anos de uma escola municipal da periferia de Salvador e relacioná-las aos estudos do desenvolvimento do discurso narrativo na criança e sobre o imaginário infantil.

Agora, ao final desse trabalho, percebo que os objetivos que estabeleci para minha pesquisa são objetivos pedagógicos, mas penso que neles estiveram implícitos outros objetivos de pesquisa, que foram alcançados e que eu apenas não os especifiquei.

Quando propus proporcionar às crianças a construção de narrativas e, a partir das análises delas, relacioná-las aos estudos teóricos escolhidos, busquei verificar os dados apresentados na pesquisa de Perroni (1992) e mostrar como o imaginário infantil aparece nas narrativas construídas pelas crianças de quatro e cinco anos sujeitos da pesquisa.

Para isso foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica e uma pesquisa de campo. Para o estudo de natureza bibliográfica usamos Perroni (1983;1992) para falar do desenvolvimento do discurso narrativo na criança, já para tratar sobre o imaginário, buscamos autores como Held (1980), Postic (1993), Soares (2012), Bettelheim (2013) e Corso e Corso (2006). Tomamos como base a Etnopesquisa crítica, apresentada por Macedo (2004) para a coleta de informações no campo. Utilizamos a observação participante, o diário de campo, gravações de áudios e vídeos.

Transcrevi e analisei dez narrativas produzidas pelas crianças. Essas foram escolhidos para compor este trabalho, levando em conta a presença de informações relevantes e relacionados aos estudos teóricos apresentados aqui.

Durante a análise, utilizei dez narrativas de seis crianças diferentes. Nessas narrativas pude observar a presença de características das fases do desenvolvimento do discurso narrativo, apresentadas por Perroni (1992).

Mesmo a pesquisa de Perroni tendo sido desenvolvida em outra época e outro contexto (cidade e classe social), pude constatar muitas das informações

apresentadas na pesquisa da autora. Como ela mesma destacou, existe a coocorrência de fases na mesma época.

Verifiquei os três diferentes tipos de narrativas. “estórias” (ou histórias), “relatos” e “casos”. Encontrei nessas narrativas as “combinações livres”, as “colagens” de trechos de histórias conhecidas, o “apoio no presente. Observei crianças que precisam da eliciação do adulto para construírem suas narrativas e outras que mostram-se mais autônomas e podem ser consideradas narradoras. Observei crianças no processo de construção da noção de temporalidade e outras com a noção já construída. Observei também a presença do discurso direto em muitas narrativas. Sobre isso, Perroni destaca:

[...] o surgimento do discurso direto parece constituir um “aperfeiçoamento” da criança nas narrativas, principalmente se este for considerado nos termos de Voloshinov (1979): “O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem – situada fora do contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos de sua integridade linguística e de sua autonomia estrutural primitiva.”. (PERRONI, 1992, p. 131-132)

O que as crianças têm a nos contar? Muitas histórias, “relatos” e “casos”, recheadas de fantasia e imaginação. Com esse estudo, vi o quanto é importante contarmos e lermos narrativas para as crianças, alimentarmos seu imaginário, mas também como é bom vê-las produzindo suas próprias narrativas. Como elas fazem isso bem! Algumas mais acanhadas, outras mais assanhadas, mas todas enfrentando o desafio de ser sujeito produtor de conhecimento.

Devo destacar uma atividade de construção de narrativa coletiva que fizemos na roda a partir de objetos, mas que não entrou na análise das informações. Eu e as crianças, cada um, escolheu um objeto de uma lata que levei e, cada um, na sua vez, tinha que continuar a história, incluindo seu objeto. Essa é uma atividade um tanto desafiadora. Falo isso porque já participei de uma atividade assim, e, mesmo sendo adulta, foi difícil. As crianças participaram lindamente, com muita criatividade.

Destaco também a importância desse trabalho para me avaliar enquanto professora. Em alguns momentos, parece que eu perguntava demais, em horas desnecessárias e isso, junto com interrupções por conta do barulho das outras crianças, atrapalharam a fluência da narração de algumas crianças. Senti, ao

rever os vídeos que, em algumas interrupções, a narrativa tomava outro rumo. Devo cuidar para não me tornar um adulto “Fera”, como, muitas vezes, acontece.

[...] A transformação do adulto de “Bela” em “Fera” está principalmente relacionada às ocorrências de “casos”, essa estrutura intermediária, nem “estória” nem “relato”. Como intermediários, os “casos”, estimulados em determinado momento, passam a ser vistos como desvios, construções marginais. A ambiguidade do papel do adulto na aceitação e mesmo estimulação dessas criações e mais tarde na rejeição delas. (PERRONI, 1992, p. 166)

Conheci há pouco um poema de Manoel de Barros, contido na obra de Calcanhoto (2013, p. 57), que combina bem com o que tratamos nesse trabalho.

## INFANTIL

Manoel de Barros

O menino ia no mato

E a onça comeu ele.

Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino

E ele foi contar para a mãe.

A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que o caminhão passou por dentro do seu corpo?

É que o caminhão só passou renteando meu corpo

E eu desviei depressa.

Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.

Eu não preciso de fazer razão.

Com a liberdade das mentes infantis de usar a fantasia sem a permissão dos adultos, termino esse trabalho dizendo: Entrou por uma porta e saiu pela outra. Quem quiser que conte outra!

**REFERÊNCIAS:**

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, - Brasília: MEC/SEB, 2012.

CALCANHOTO, Adriana (org.). **Antologia ilustrada da poesia brasileira**: para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação./ Bernard Charlot: tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CORSO, D. e CORSO, M. **Fadas no divã**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, J. M. "**O imaginário no poder**": em busca de um objeto quase perdido. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia. 2008.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

KEHL, M. R. **A criança e seus narradores**. In: CORSO, D. e CORSO, M. **Fadas no divã**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO. R. S. **A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 1983.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/2001.

SOARES, L. da F. **Contos infantis como produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem.** In: ARAPIRACA, Mary de Andrade; BELTRÃO, Lícia Maria Freire; SILVA, Cleverson Suzart (orgs.). **Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.