

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA FOSSALUZA

Retalhos Animados:

**Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias –
entre as dimensões artesanais e tecnológicas**

Rio de Janeiro

2018

DANIELA FOSSALUZA

Retalhos Animados:

**Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias –
entre as dimensões artesanais e tecnológicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Adriana Hoffmann
Fernandes

Rio de Janeiro

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

FF751 Fossaluzza, Daniela
Retalhos Animados: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias, entre as dimensões artesanais e tecnológicas / Daniela Fossaluzza. -- Rio de Janeiro, 2018.
202 f.

Orientador: Adriana Hoffmann Fernandes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Narrativas. 2. Tapetes Tridimensionais. 3. Crianças. 4. Artesanal. 5. Tecnológico. I. Hoffmann Fernandes, Adriana, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Daniela Fossaluzza

“Retalhos Animados: narrativas das crianças com tapetes tridimensionais de histórias – entre as dimensões artesanais e tecnológicas”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 13 / 08 / 18

Profa. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes
(orientadora)

Profa. Dra. Rita Ribes Pereira
(avaliadora externa)

Profa. Dra. Ana Bulhões PPGAC / UNIRIO
(avaliadora-interna) externa

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio
(avaliadora interna)

RESUMO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação). O intuito é refletir sobre os impactos que a linguagem de tapetes tridimensionais criados e confeccionados a partir de livros, técnica e iniciativa de fomento à leitura que teve origem na França e é desenvolvida no Brasil desde 1997, pode ter na produção de narrativas realizadas pelas crianças. A pesquisa abordou autores que discutem experiência e narrativa, produção e recepção em suas relações com o artesanal e o tecnológico (Walter Benjamin, Néstor Canclini, Martín-Barbero) e o que isso implica nos processos de comunicação e expressão. Para pensar sobre isso trabalhei com as relações entre crianças, narrativas e mídias na atualidade (David Buckingham, Adriana Hoffmann, Gilka Girardello entre outros). A proposta metodológica da pesquisa com infância ocorreu nas perspectivas discutidas por Rita Ribes, Solange Jobim, Adriana Hoffmann e Clarice Cohn e realizou-se com as crianças e não sobre elas, considerando-as como sujeitos produtores de cultura. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com as crianças que construíram a pesquisa junto com o pesquisador ao vivenciarem a contação de histórias criando vídeos e tapetes para – a partir dessa experiência – poder perceber e analisar as apropriações realizadas por elas. O intuito foi perceber de que forma as crianças se relacionam com as dimensões artesanais e tecnológicas ao experienciarem a contação de histórias com tapetes. A pesquisa aponta apropriações da linguagem dos tapetes de histórias feitas por elas e nos ajuda a refletir sobre o exercício da expressão, a elaboração de discursos e os processos de comunicação com o uso das mídias e tecnologias. Ela nos aponta desafios para a formação dos sujeitos e para os espaços educativos.

Palavras-chave: narrativas, crianças, tapetes tridimensionais, artesanal e tecnológico.

ABSTRACT

This work is part of a research for the masters degree made with CACE (Communication, Audiovisual, Culture and Education) research group. The goal is discuss the impacts that the language of tridimensional tapestry created and sewed from stories written on books, a technique and initiative to stimulate reading originated on France and developed on Brazil since 1997, may have on the production of videos where the storytelling is made by children. This research was also based on authors which discuss experience and narrative, production and reception on their relationship with the handmade and the technological (Walter Benjamin, Néstor Canclini, Martín-Barbero) and what that implies on processes of communication and expression. For the development of this study I have worked around the relationship between children, narratives and media nowadays (David Buckingham, Adriana Hoffmann, Gilka Girardello, amongst others). The metodological proposal of this research with childhood ocurred on the perspective discussed by Rita Ribes, Solange Jobim, Adriana Hoffmann and Clarice Cohn was made with children, and not upon them, as they were considered producers of culture. In this way, the research was made with and by children together with the researcher when experiencing storytelling by recording videos and sewing tapestry in such a way that they could realise and analyse what they have made and achieved. The goal was to understand the way children relate with handmade and technological dimentions of storytelling through tapestry. The research indicates appropriation of the language of storytelling tapestry made by themselves and help us to reflect about the expression exercise the elaboration of speeches and the communication processes aided by the use of media and technologies happen. It points us to challenges regarding the development of individuals and educational environments.

Keywords: narratives, children, tridimensional tapestry, handmade and technologi

AGRADECIMENTOS

A decisão de pensar a própria experiência e prática de trabalho num formato de estudo acadêmico e o desejo de dialogar com as crianças, seguindo uma orientação na área de Educação, foi um passo que, em alguma dimensão, se manteve solitário durante o caminho, mas amparado a todo momento por uma rede de pessoas muito especiais, direta e indiretamente responsáveis também pelas descobertas.

Em minhas reflexões e narrativa impressas nesse trabalho estão presentes de modo muito particular, desde o meu querido mestre, o artista Tarak Hammam - que me apresentou a linguagem dos tapetes de histórias, até a minha sensível e agora amiga, a orientadora Adriana Hoffmann. Apesar da bagagem que eu já trazia para essa conversa, encontrar o grupo das Crianças do Solar foi ressignificador, um encontro desafiador que transformou meu olhar e escuta na vida. O espaço organizado para a pesquisa só foi possível porque duas pessoas, Alessandra Almeida e Isabella Maltaroli, permitiram que o processo acontecesse dentro da instituição escolar com liberdade e confiança. Não consigo pensar nessa trajetória sem visualizar os amigos do CACE, pesquisadores implicados nas pesquisas do Grupo, sempre enriquecendo as discussões com exemplos, relatos e reflexões.

Desde o exame de qualificação até a defesa, os olhares e sugestões das professoras da banca - Carmen Sanches, Rita Ribes, Pâmela Saunders e Ana Bulhões - fertilizaram os estudos, apontando importantes perspectivas de “visadas”, como diz a Rita. Cada uma contribuindo de modo enriquecedor, ressaltando o protagonismo das crianças no processo e a importância das costuras e dos diálogos entre os campos de arte e educação.

Nessa experiência transformadora, estiveram ao meu lado, durante todo o tempo, Denise, minha criativa parceira de trabalho e pesquisa, amiga de todas as horas; minha mãe Dilza, com sua ajuda e exemplo de integridade e dedicação; meus filhos Álex, Diana, Alice e Arthur, pilares da minha vida e o pai deles, Felipe, importante parceiro e incentivador.

Com amor, a todos vocês e muitos outros que não cabem nesse pequeno texto meus sinceros agradecimentos. Ninguém faz nada sozinho. Dedico esse estudo em memória às minhas amadas avós Zanira e tia-avó Regina. Agradeço e reafirmo que duas mãos em comunhão com outras costumam melhor a resistência dos sonhos possíveis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	O Tapete de Histórias – uma linguagem particular	13
2	O PROJETO DE PESQUISA - A PREPARAÇÃO DE UMA NOVA HISTÓRIA PARA CONTAR	19
2.1	Filmar as performances com os tapetes: uma demanda que partiu das crianças 19	
2.2	Revisão de Literatura	29
2.3	A Singularidade da proposta – alinhavo entre campos: comunicação, educação e artes	36
3	A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, A ELABORAÇÃO DE UM “TAPETE-CENÁRIO”	43
3.1	Tecidos de Base, reflexões iniciais	43
	• Esvaziar as malas	46
	• Reflexões sobre o fazer artesanal e o tecnológico – experiência.....	53
	• Infância - Seu tempo é agora!	62
	• A artista e a pesquisadora. Autora ou personagem?	67
3.2	A Busca pelos contornos e retalhos – inserção no campo	73
	• As primeiras impressões do campo e a elaboração de uma metodologia	73
	• Tapete dessa história: qual o enredo? Em que tempo?	86
	• A cada encontro – um novo episódio.....	89
	17 de Março	90
	Lucas e a história sem fim	91
	Seis Universos Narrativos.....	93
	• A confecção do tapete-cenário-pesquisa. O fazer com as mãos e o despontar das vozes – narradores e narrativa.	115
4	SOBREPOSIÇÕES, ACOMODAÇÕES, CRUZAMENTOS E JUNÇÃO DE HISTÓRIAS NUMA BASE COMUM	123
4.1	Emoldurando a pesquisa-tapete: um lugar para as histórias	123

•	Câmeras nas mãos, o que fazer?	127
	Tapete sem borda	127
4.2	Profusão de janelas e links: histórias abertas, histórias fugidias, histórias cruzadas e histórias brincadas	129
•	Histórias abertas que, brincadas, viraram cruzadas, estabelecendo <i>links</i>	133
	A pizzaria enigma	133
	O caso da mulher muda	139
•	Histórias fugidias – infância que tenta escapar dos controles	145
	O menino que não gostava de repelente	145
•	Histórias Sombrias, ou que não chegam a estabelecer uma estrutura.....	152
	Mais monstros do que heróis	152
•	O entretenimento como significado	158
	Convidados para uma festa.....	158
•	Fechando o tapete - autoria, narrativa e experiência – confabulações possíveis a partir de uma “topografia mágica”, confeccionada com as crianças	160
	5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
	6 APÊNDICE.....	179
6.1	Autorizações	179
•	Anexo I – AUTORIZAÇÃO.....	179
•	Anexo II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	180
•	Anexo III - TERMO DE ANUÊNCIA	182
6.2	Tabela – Revisão de Literatura	182
•	Dissertações e Teses encontradas	182
•	Temas investigados.....	191

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Crianças interagindo com o tapete de histórias.....	14
Figura 2: Oficina A Arte de Contar Histórias oferecidas para crianças e professores .	17
Figura 3: Processo de criação do tapete da história “O Baile dos Sacis”	45
Figura 4: Cais do Valongo, situado na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro	46
Figura 5: Tapete <i>Pequeno Sertão Veredas</i> criado a partir do universo literário de Guimarães Rosa, especialmente inspirado em alguns contos do livro <i>Primeiras Estórias</i>	53
Figura 6: Momento de criação e costura no ateliê.....	55
Figura 7: Roda de Histórias que aconteceu na Arena Cultural de Campo Grande / RJ	59
Figura 8: Apresentação na Feira da Palavra em Cabo Verde - África.....	60
Figura 9: Roda de histórias que aconteceu em creche municipal - RJ (2015).....	61
Figura 10: Criança brincando após uma apresentação realizada num parque (2015) ..	63
Figura 11: Apresentação na Arena Cultural Dicró – RJ (2016)	67
Figura 12: Atividade de pesquisa (contação de histórias) no Instituto Solar Menino de Luz – 2016.....	75
Figura 13: Atividade de pesquisa (narração) com as crianças exercitando o registro..	76
Figura 14: Atividade de campo. Livre manipulação de livros e cenários-tapete.....	79
Figura 15: Ensaio e exploração do tapete com a proposta da contação de histórias. .	81
Figura 16: Momento de livre manipulação e investigação dos tapetes	81
Figura 17 e Figura 18: Dinâmica de desenho coletivo a partir da proposta e convite para a criação de personagens e situações narrativas	85
Figura 19 e Figura 20: Imagens do caderno de Lucas	93
Figura 21: Ateliê de criação e costura	94
Figura 22 e Figura 23: “As costureirinhas” - Lorena enchendo o personagem com plumante e Julia cortando os tecidos de base e projetando os personagens	95
Figura 24: Animatronics	97
Figura 25: Lucas nos primeiros encontros em 2016 escrevendo histórias	98
Figura 26: Julia trabalhando na base do tapete.....	99
Figura 27: Cadernos pessoais de desenhos das crianças	100
Figura 28: Minecrafts costurados	101
Figura 29: Marcos criando um boneco da morte	106
Figura 30: Boneco criado por Marcos e Maria Eduarda. O Picareta ou Máscara de Ferro.	106

Figura 31 e Figura 32: Personagem alado de Maria Beatriz	108
Figura 33 e Figura 34: Produção do Pablo. A confeitadeira de doces	109
Figura 35 e Figura 36: Francisca e o bonequinho de massa	110
Figura 37 e Figura 38: Inseto que pica o menino que vira monstro	111
Figura 39: Costuras e preparações para a “Festa”	113
Figura 40: Momento de registrar uma selfie.....	113
Figura 41: A criação de Amanda em processo	114
Figura 42: Descoberta no livro e no tapete da história: <i>Galo, Galo, não em calo</i>	118
Figura 43: Tapete-cenário em fase de finalização das costuras.....	123
Figura 44 e Figura 45: Criança brincando livremente com um tapete de histórias	125
Figura 46: Ensaios livres para a gravação dos vídeos	132
Figura 47: Elemento descoberto por Lucas de outro tapete-cenário-história e inserido em sua narrativa.....	138
Figura 48: Cenário-tapete da Pizzaria em construção	139
Figura 49: Situação narrativa da Amanda – a mulher pequenina e emudecida.....	140
Figura 50: Cruzamento das narrativas	142
Figura 51 e Figura 52: Mostrando os livros encontrados na biblioteca, possíveis tapetes	149
Figura 53 e Figura 54: Personagens criados pelas crianças. A Morte e o exército de Minecrafts.....	153
Figura 55: Gravações dos vídeos no formato de tutorial.....	155
Figura 56: Ryan apresentando suas criações – os “heróis”	156
Figura 57 e Figura 58: Beatriz e Thales interagindo com suas criações.....	157
Figura 59: Narração da lenda egípcia <i>Loulya, a princesa do deserto</i>	168
Figura 60: As crianças na biblioteca, com as suas costuras ao centro.....	174

Era uma vez uma artesã e contadora de histórias que percebeu nas brincadeiras das crianças, quando se arriscavam na manipulação dos cenários e personagens de pano, uma possibilidade fértil para desenvolver uma pesquisa sobre a infância e seus modos específicos de recepção e produção. Vislumbrou, na linguagem particular dos tapetes de histórias e a partir do interesse das crianças por câmeras de celular, um possível diálogo entre tradição e contemporaneidade. Constatando o encanto das crianças por uma linguagem essencialmente artesanal, mesmo num mundo cercado por aparelhos eletrônicos e mídias, e percebendo também como elas se interessavam em filmar e fotografar estes momentos, uma questão emergiu: existe a possibilidade de alinhar um fazer artesanal a um fazer tecnológico?

1 Introdução

Em uma história de Andersen aparece um livro cujo preço valia a “metade do reino”. Nele tudo estava vivo. “Os pássaros cantavam e as pessoas saíam do livro e falavam”. Mas quando a princesa virava a página “pulavam imediatamente de volta, para que não houvesse nenhuma desordem”. Delicada e imprecisa, como tanta coisa que ele escreveu, também essa pequena criação passa ao lado daquilo que é mais essencial aqui. Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (BENJAMIN,1926, p. 69)

Do livro ao tapete, do manuseio à performance, da costura ao diálogo, da câmera às telas, do projeto à ação. O intuito desta pesquisa foi refletir sobre os impactos que a linguagem dos tapetes tridimensionais criados a partir de livros de literatura infanto-juvenil e confeccionados com panos e retalhos poderia ter na produção de vídeos de narração de histórias elaborados por crianças e o desenho e percurso que a proposta poderia tomar junto com elas. Tive como objetivo identificar as apropriações feitas pelas crianças e a relevância de processos dessa natureza para a construção de narrativas que transpareçam suas “vozes” e “gestos”, além de suas “costuras”, apostando numa conversa entre um fazer apoiado na lógica artesanal e a utilização de novas tecnologias que faz parte do cotidiano delas.

Em minha trajetória profissional, desde 1998 trabalhando como atriz, artesã e contadora de histórias, desenvolvendo a linguagem dos tapetes, criando os cenários de panos interativos, dirigindo os espetáculos da Cia. Costurando Histórias que oriento e, principalmente, ministrando oficinas de artes para crianças e treinamentos oferecidos a professores em instituições de ensino e espaços culturais, certifico a eficácia desta linguagem em seus propósitos e percebo aspectos que evidenciam a necessidade de escutar e identificar as potentes narrativas e os alinhavos realizados pelas crianças de hoje.

1.1 O Tapete de Histórias – uma linguagem particular

A ideia de transpor uma proposta literária ricamente ilustrada em livro para cenários de pano interativos concretizados como tapetes tridimensionais foi da educadora Clotilde Hammam, em meados da década de 1980, na França.

"Para ajudar as crianças a se familiarizarem com o livro, procuramos um meio lúdico, estético, afetuoso e tátil, que facilitasse essa aproximação e fizesse com que elas descobrissem a felicidade da leitura-prazer. Assim nasceram os Raconte-Tapis." (HAMMAM, 1998).

Figura 1: Crianças interagindo com o tapete de histórias¹



Foto: Claudio Medeiros. Fonte: WWW.costurandohistorias.com

A Arte de Contar Histórias com Tapetes consiste em uma costura entre teatro, música, literatura e artes plásticas. É uma prática que teve origem na França e que encontrou sensível e promissor terreno no Brasil para se desenvolver com resultados positivos em seus propósitos desde 1998, possibilitando o estímulo ao interesse pelo livro através de uma linguagem

¹Tapete criado por Daniela Fossaluzza e Denise Goneve a partir do livro *A Peleja do Violeiro Magrilim com a formosa princesa Jezebel* do autor Fabio Sombra (história narrada em versos de cordel). Atividade realizada pelo Grupo Costurando Histórias na Biblioteca Municipal da Ilha do Governador / RJ, em 2015, para alunos da rede municipal de ensino.

dinâmica, poética e interativa, uma prática apoiada na oralidade, na performance, nos materiais têxteis e nos conteúdos dos livros.

A iniciativa vem sendo difundida como projeto de fomento à leitura em vários países da Europa por intermédio do pedagogo, diretor teatral e artista plástico Tarak Hammam, filho de Clotilde. Para dar continuidade ao trabalho da mãe, o artista ministrou estágios e oficinas sobre essa linguagem, entre os anos de 1998 a 2001, como Projeto de Extensão do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio. Por meio dessas oficinas, introduziu-se o Raconte-Tapis no Brasil, um projeto do qual participei ativamente como integrante e como aluna bolsista. Foi uma vivência tão significativa para mim que fiz dela a minha profissão.

A inspiração foi o modelo francês, porém introduzi aspectos particularmente significativos de nossa cultura, como: musicalidades brasileiras, histórias de tradição oral, mitos indígenas, contos e poemas de autores brasileiros, entre eles Guimarães Rosa, Ruth Rocha, Fabio Sombra, Ana Maria Machado, Silvia Orthof, Vinícius de Moraes, Cecília Meirelles e outros. O projeto artístico-pedagógico chama-se Costurando Histórias e, ao longo de mais de dezessete anos de atividades com o grupo composto por atores, músicos e pedagogos, aperfeiçoei-me no trabalho com os tapetes, aprofundando-me nos aspectos que envolvem a técnica de criação dos cenários, a dramaturgia, as encenações e a interação com o público. Em nossa prática regular, visitamos frequentemente instituições de ensino públicas e privadas, feiras e festivais literários, teatros e espaços culturais, realizando sessões de histórias, exposições interativas e oficinas, atendendo crianças e jovens dos segmentos de educação infantil e ensino fundamental, além dos adultos que participam desses momentos, acompanhando-os. Hoje, a prática é também desenvolvida em vários estados brasileiros, por meio das ações de artistas e professores, como desdobramentos das formações e experimentações que realizamos, propondo aproximações e diálogos entre pedagogia e arte.

No primeiro estudo acadêmico que fiz, finalizado em 2008, tendo como objeto o tapete de histórias, argumentei teoricamente sobre os impactos positivos que a linguagem em questão pode exercer nos processos de alfabetização e formação de jovens leitores. A monografia elaborada teve o título *A Arte de Contar História com Tapetes: um alinhavo entre leitura de mundo e mundo da leitura* e foi orientada pela Prof^a Dra. Mônica Amim (UFRJ). No estudo, além de apresentar informações sobre a origem da ideia, argumentava sobre os processos de criação dos tapetes e sobre os impactos positivos que o oferecimento desta linguagem pode exercer na primeira infância. Os tapetes servem como estímulo não apenas no despertar e no interesse relacionado ao processo de letramento, mas também sobre a percepção das narrativas

e dos livros como fonte de conhecimento e inspiração a ser buscada e compartilhada durante toda a vida, numa perspectiva ampla de desenvolvimento.

O livro infantojuvenil (em sua rica e diversificada produção nacional e estrangeira) é parte integrante, propulsora e fundamental na produção artística do trabalho que desenvolve. Os livros, assim apresentados às crianças, de forma lúdica, mostram-se como ótimos mestres e amigos, capazes de nos conduzir nos percursos imaginários, ajudando na elaboração do pensamento, aguçando a curiosidade e o interesse pelo mundo e pela vida que nos cerca. Os livros (texto e ilustração) também podem apresentar novas perspectivas, indagar sobre antigos pontos de vista e, acima de tudo, a leitura de diferentes obras exercita o olhar e o pensar.

O tapete-cenário nasce da sugestão do livro, concretiza-se através dos panos e formas, e desenvolve-se como se os personagens saltassem das páginas dos livros, ganhando vida nas mãos, corpos e vozes dos narradores. O tapete é apresentado como um ambiente onde ela pode brincar, elaborando narrativas, a serviço do imaginário.

O que é um raconte-tapis? Cada tapete de histórias é um espaço organizado, uma porção do mundo em miniatura que contém a promessa de uma história a ser descoberta no livro que o acompanha. Essa combinação - mundo em miniatura e promessa de história - age como uma alavanca na relação criança-livro-adulto: ela instiga o interesse em ler, oferecendo ao adulto um meio simples de conduzi-las também ao domínio da língua oral, sendo ela um apoio suplementar ao apetite literário e ao prazer que a criança prova nos livros de imagens e, finalmente, na escrita. (HAMMAM, 1998)

Mas foi a observação do resultado da aproximação estabelecida entre artistas e o público que me impulsionou a determinadas reflexões. O público se dispõe sentado em torno dos tapetes, formando uma roda e sendo convidado a participar ativamente, expressando-se. Essa formação espacial não garante o “diálogo”, mas favorece-o. O público é convidado a não se comportar passivamente. O próprio modo como a situação se configura e o modo como o narrador aborda seus ouvintes permite essa troca. As reações do público influenciam o contador de histórias, numa via de mão dupla.

As reflexões de Walter Benjamin em relação à especificidade das situações de transmissão oral e a possível “aura” dessas experiências únicas, não reproduzíveis tecnicamente, e em série (BENJAMIM, 1935), podem embasar a relevância ou o desaparecimento de eventos dessa natureza, situações nas quais as trocas acontecem por meio da materialidade dos encontros. Nessas ocasiões, o “toque” e a “vibração” são peculiares. A possibilidade de, após cada apresentação (momento de maior contemplação), o público manipular os materiais de cena (interação motora), possibilita que novos sentidos sejam

elaborados em brincadeiras coletivas, numa perspectiva de aprendizado pela qual cada participante exercita a fala, a escuta e a (inter) ação.

Estava posto o embrião para uma nova pesquisa, possibilitada por uma outra ação que se dá no instante em que a criança toma a cena, segura os personagens nas mãos e mergulha na linguagem, reproduzindo, a seu modo, as narrativas que acabou de escutar ou ler. A criança se apropria dos materiais, tomando para si o sentido da brincadeira. Além de me parecer uma experiência que deve ser permitida e apoiada, me pareceu que ali ocorria um fenômeno que merecia ser estudado, observado, de modo a dar origem a uma nova abordagem do trabalho iniciado por Hammam. Observei que o comportamento da criança, ao ser submetida a essa experiência, revelava uma ação transformadora do saber em fazer análogo àquele preconizado por Paulo Freire:

(...) conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõem. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1983, p.28).

Figura 2: Oficina A Arte de Contar Histórias oferecidas para crianças e professores²

² A oficina recebeu adultos e crianças de 6 a 9 anos e aconteceu no SESC Paraty em janeiro de 2016.



Foto: Marcus Prado. Fonte: www.facebook.com/grupocosturandohistorias/

Além de observar como os momentos de brincadeira livre com os materiais (tapetes e livros) fertilizavam os imaginários e estimulavam diálogos e interações específicas, percebi, também, o interesse das crianças em inserir nas experimentações com os cenários e personagens as câmeras de aparelhos de celular. As crianças exercitavam o registro das experiências e elaboravam narrativas com o uso desses “brinquedos”. Uma proposta emergiu: convidar as crianças para o centro da cena e da roda com livros, materiais têxteis (cenários e personagens inanimados) e as câmeras de celular em mãos.

Por se basear na transmissão oral realizada “olho no olho”, contar histórias usando materiais artesanais é uma arte que navega na contracorrente do cânone vigente, já que estamos frente a uma contemporaneidade onde o audiovisual e as trocas virtuais tomam cada vez mais volume na formação de crianças. Porém, as crianças não se conformam mais em apenas serem espectadoras ou leitoras tradicionais, elas querem produzir e se comunicar inclusive através dos meios tecnológicos e das redes sociais. Novas formas de produção e transmissão de conhecimento continuam emergindo, principalmente nos ambientes urbanos. Seria possível, então, alinhavos entre mídias organizadas a partir de diferentes lógicas?

2 O Projeto de Pesquisa - a preparação de uma nova história para contar

2.1 Filmar as performances com os tapetes: uma demanda que partiu das crianças

Nos últimos anos, nas apresentações e oficinas que realizo em instituições de ensino e espaços culturais, em diferentes contextos³, atesto o interesse das crianças que querem participar das experiências filmando e fotografando intensivamente as atividades quando isto é permitido e disponibilizado. A utilização de câmeras digitais e aparelhos de celular em momentos de produção e recepção cultural e artística vêm numa curva ascendente. Ao indagar a elas sobre os motivos e desejos, identifico em seus relatos o desejo de registrar para poder compartilhar e rever as experiências e conteúdos, produzindo memórias e vivências com as tecnologias, além de perceber que elas têm especial interesse por brincar com as câmeras, exercitando ângulos e discursos. Gostam de editar e mostrar suas experiências e olhares através das possibilidades técnicas audiovisuais. Gostam de assistir, tanto posterior como também imediatamente ao que filmam, assimilando instantes, “guardando” momentos. Produzem discursos e imagens com voracidade, na mesma velocidade que também apagam esses conteúdos digitais. Produzem e integram fazeres culturais onde novas formas de pertencer, perceber, registrar e contar o mundo emergem em diálogo com sensibilidades outras, tecidas e gestadas em tempos anteriores e que, ou vão se modificando e ganhando novas configurações, ou sobrevivem em recantos.

³ Instituições de ensino públicas e particulares do Rio de Janeiro - localizadas tanto em bairros e áreas que atendem a um alunado com menores condições econômicas e em áreas consideradas de risco social, como em escolas que recebem crianças e jovens com alto poder aquisitivo; teatros e espaços culturais públicos e comerciais situados em diferentes áreas e bairros da cidade (Zona Sul Carioca, Baixada Fluminense, Zona Norte, Zona Oeste) e também em cidades do interior do Rio de Janeiro e áreas consideradas rurais.

Identifico, também, que ao manusearem os cenários e personagens de pano, após ouvirem as histórias contadas pelos artistas e professores, as crianças reproduzem⁴ essas histórias incorporando de outros e exibindo os próprios gestos e falas, revelando sentidos inesperados. Em diversas ocasiões, crianças questionam-me sobre os finais das narrativas, sugerindo outros desdobramentos ou identificando elementos presentes nos livros ou detalhes dos próprios cenários dos tapetes e que os contadores “esqueceram” de apresentar, informações e observações que lhes parecem fundamentais, mas que não foram abordados ou explicados. Muitas vezes, esses elementos não revelados e identificados estão presentes nas ilustrações dos livros, em passagens e palavras do texto escrito ou são frutos das livres associações que as crianças fazem, preenchendo os espaços vazios da linguagem - o que denota uma participação ativa e interessada, com desejos de influência na própria recepção, produção e compartilhamento de mensagens e conteúdos.

Na roda de histórias, essas contribuições são bem vindas, sendo oportunidades para exercitar diferentes leituras de modo coletivo. São indagações, informações e impressões que circulam através de gestos, palavras, sonoridades, letras, desenhos e objetos, inúmeras conexões possíveis. O livro e o tapete que o alude são os meios estéticos e discursivos que embasam as construções simbólicas e reflexivas, mas que não encerram sentidos, pois tudo se passa na interatividade. Nas palavras de Canclini.

A cultura como processo de interação foi, em primeiro lugar, algo evidente para cientistas sociais (os interagentes simbólicos, entre outros), e, nas artes e na literatura, para aqueles que viram a relação literária como um diálogo (Bakhtin), o texto incompleto como um “mecanismo preguiçoso” (Eco) que precisa ser atualizado pelo leitor e espera sua cooperação. Os textos e as imagens vão existindo à medida que o leitor ou o espectador os usam ou reinterpretam. Todo texto prevê seu leitor e não pode abrir mão dele: procura-o “gastronomicamente” para que tenha prazer, suspire ou chore, identificando-se com o que lhe contam ou “com fins estéticos”, não esperando que tenha tanto prazer com a história contada como o modo pelo qual é contada. (CANCLINI, 2008, p.51)

⁴ Ressaltando aqui, a dimensão criativa que se apresenta nessa brincadeira de “imitar”.

Podemos perfeitamente dizer que a mesma incompletude que Canclini aponta no texto literário, encontramos em maior ou menor grau no texto cênico e na performance com o tapete de história, por exemplo, com seu potencial dramático e simbólico confeccionado com muitos retalhos e fios de linguagens (sonora, plástica, corporal, imagética, cinética e etc). Os espaços não excessivamente preenchidos com explicações e certezas, guardados para os diferentes “leitores”, em diferentes plataformas e interações, podem ser o lugar da comunicação e do aprendizado significativo, onde há certa liberdade e criação. Pensando na multiplicidade dos leitores atuais, que são as crianças que tenho recebido nas rodas de histórias, qual seria, então, o espaço nessa “brincadeira” para as tecnologias por elas indicadas? Quais potencialidades as crianças nos sugerem, renovando fazeres e possibilidade de leituras?

O que percebo em minha prática como artista e contadora de histórias são crianças que participam não só como ouvintes, com interesse nas transmissões dos adultos, mas com ânsia de trocar e contar histórias a partir de seus próprios pontos de vista. Porém, nem sempre essa oportunidade à voz é oferecida a elas nos espaços institucionais ou ações das quais participam, ou suas falas são apoiadas e fortalecidas em suas próprias elaborações e pensamentos. Para construir essa pesquisa, com o objetivo de acolher a criança no centro da cena e da roda, dando oportunidade de performar a ela, sem excessiva condução, fiquei me perguntando sobre como poderia permitir uma fala mais autêntica e que tipo de “escuta” e “mediação” precisaria desenvolver? Outra questão importante que surgiu no caminho foi relacionada à busca por um campo de pesquisa que permitisse uma abordagem desse tipo com os sujeitos, as crianças. Logo, percebi que eu precisaria encontrar um espaço e um tempo que viabilizasse a brincadeira e a experimentação sem controle ou crítica excessiva das instâncias mediadoras, que considerassem comigo os processos sem expectativas demasiadas com produtos e resultados.

Participando de eventos em diferentes espaços dedicados à infância e à formação da criança, tanto com perspectivas pedagógicas como também de entretenimento, instâncias que podem se imbricar ou não, o que vejo e vivencio são muitas vezes processos excessivamente conduzidos e controlados, tanto em ambientes escolares como em ambientes onde o caráter de entretenimento e a diversão são valorizados em demasia. Caminhos menos conduzidos ou leituras desviantes não são permitidos ou valorizados porque fogem aos planejamentos

institucionais⁵, aos propósitos mercantis, as lógicas de exibição ou mesmo ao controle físico, finalidades que influenciam significativamente nos trajetos possíveis.

Assim, por exemplo, em meu trabalho, esbarro muitas vezes com coordenações pedagógicas e organizações de eventos culturais, de lazer ou entretenimento que, muitas vezes em comunhão com as famílias, não permitem histórias com determinados conteúdos que abordem temas como: tristeza, perdas, mortes, violência, ou questionamentos mais problematizadores de ordem social e política. Percebo que as crianças, muitas vezes, não encontram apoio para interlocuções que considerem angústias e desejos, respeitando necessidades particulares, se essas não estiverem de acordo com expectativas projetadas sob o universo infantil e em cada espaço pensado com finalidades. Mas, será que as crianças sentem e produzem significados somente de acordo com cada planejamento? O que consideramos como “universo infantil”?

Nesse lugar de reflexão e para melhor identificar projeções, a discussão estabelecida em torno do conceito de infância mostrou-se fundamental, porque pretende vincular diferentes entendimentos da infância com projetos políticos, sociais e econômicos de sociedades.

(...) a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança. O estudo histórico de Philippe Ariès sobre *A Criança e a vida familiar no Antigo Regime* mostra que a ideia de infância é uma construção social e histórica no Ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. O que Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um *sentimento de infância*. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais (COHN, 1971, p.22).

⁵ Entendendo aqui como instituições várias as esferas que compõem a vida da criança: a família, a escola, a igreja, o bairro, o clube, os grupos de lazer, as comunidades.

Hoje, as questões que envolvem os direitos e defesas das crianças em relação aos consumos, produções e trânsitos passam necessariamente pelos diferentes entendimentos da infância, ou, melhor dizendo, das infâncias. Onde e como essas infâncias são instauradas (ou se instauram) e onde elas finalizam em relação aos universos compreendidos como adultos, com suas organizações específicas; onde e como acontecem as tentativas de controlar, adequar e direcionar os comportamentos e desejos das crianças e onde essas mesmas crianças escapam aos comandos e planos; enfim, onde adultos e crianças caminham juntos e onde se encontram desconectados.

As mudanças nas composições familiares, às constantes desestabilizações das instituições formadoras tradicionais, a infância como lugar de consumo que organiza mercados, os mercados globalizados que favorecem a ideia de uma “infância global”, desenraizada, com códigos e produtos universais, a crescente urbanização e padronização dos ambientes, a livre circulação de bens e produtos, os avanços tecnológicos, o acesso das crianças às mídias eletrônicas e a circulação intensa e fluida de informações e imagens problematizaram consideravelmente essa discussão nesse início de século XXI, trazendo mudanças de comportamentos, anseios e hábitos (BUCKINGHAM, 2000; SARMENTO, 1997; HOFFMANN, 2009). O curta *A Invenção da Infância* (SULZBACH, 2000) apresenta imagens e depoimentos onde podemos perceber a complexidade desses entendimentos no contexto econômico e social brasileiro. Segundo essa produção, o conceito de infância está imbricado com o de categoria social. Nos depoimentos, as próprias crianças relatam confusões em relação aos entendimentos sobre si mesmas. São ainda crianças? Têm vidas de criança ou adulto? Onde começa e onde termina a infância?

Em seu livro *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*, David Buckingham aborda e analisa alguns diferentes entendimentos do conceito de infância, buscando historicidades e os contornos que a discussão veio tomando e como se apresenta de forma complexa na atualidade. Aborda, criticamente, diferentes compreensões que os adultos têm de quais seriam suas funções e as das instituições nos processos de educação e formação das crianças, sempre tendo como norte as problemáticas que se evidenciam em relação aos consumos e interações das crianças com as mídias eletrônicas. Podemos destacar dois polos, essencialistas para Buckingham, nessa discussão: as mídias eletrônicas como vilãs e sinal de perigo ou como sinônimos de progresso e conexão. A partir de suas análises, numa perspectiva mais romântica e idealizada veiculada socialmente, o autor ressalta que há pelo senso comum uma ideia de que as crianças são como folhas em branco onde projetamos comportamentos e valores humanos e sociais considerados

adequados ou, ao contrário, são seres que nascem com características límpidas e puras que podem ser alimentadas ou corrompidas culturalmente. Como acrescenta Sarmiento ao se referir a essa discussão:

(...) Referimo-nos as concepções antagônicas e rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, as pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada. Esta dicotomia, que atualiza as duas ideias da infância identificadas por Ariès (1973 e1986) no dealbar da modernidade - a criança-bibelot e a criança-irracional (SARMENTO, 1997).

Ainda numa outra perspectiva, Buckingham (2000) apresenta toda uma corrente de pensamento que considera a criança como direta ou indiretamente indefesa perante a voracidade dos mercados consumidores⁶. Reféns de projetos de marketing, as crianças seriam presas fáceis para empresas e marcas. Incessantemente estimuladas para isso, num mercado cada vez mais globalizado, de intensas trocas e conexões, as crianças, atreladas aos adultos, estariam integradas a toda uma dinâmica de relações distorcidas, num jogo despersonalizador onde o lucro é o valor máximo orientador. Essa abordagem seria, segundo o autor, insuficiente para compreender a complexidade atual das relações entre crianças e as mídias e tecnologias, e mesmo configurando preocupações genuínas e necessárias, ainda assim, configurariam como uma versão das crianças como “um grupo cujas características e necessidades inatas deixam especialmente em situação de risco” (BUCKINGHAM, 2000, p.210)

Nesse sentido, como artista inserida em projetos pedagógicos, observações feitas no meu campo de trabalho condizem com os diferentes modos dos adultos se posicionarem em relação às crianças, em perspectivas e sentimentos que vão desde a ideia defendida por Neil

⁶ Segundo Buckingham, livros como a antologia *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância* (1977) “materializam essas preocupações em sua retórica máxima.” (2000, p.210)

Postman⁷ e outros autores sobre uma possível “morte da infância”, até o otimismo excessivo e, segundo Buckingham, ingênuo em relação aos comportamentos das crianças e seu poder de renovação e invenção - uma crença fortemente influenciada pelo domínio técnico que as novas gerações apresentam com as tecnologias e mídias de comunicação, criando grandes conflitos e abismos.

A metáfora da ‘morte’ está em toda parte – inclusive nas estantes das livrarias, nas quais os livros sobre a morte da infância acham-se ao lado de livros sobre a morte do eu, da sociedade, da ideologia e da história. Tais debates, em geral, não permitem mais que uma escolha limitada entre um grandioso desespero e um otimismo apressado (BUCKINGHAN, 2007).

Arrisco conjurar, então, que a invisibilidade de vozes infantis mais autênticas se evidencia num contexto global onde as mesmas começam a emergir de modos mais perceptíveis através das mídias, em produções que incluem crianças em suas propostas, porque são feitas para elas, com elas ou por elas. Esta seria uma das determinadas faces de possíveis contradições atuais, pois, as crianças nunca tiveram tanto acesso às informações em larga escala e acesso as ferramentas de comunicação como hoje, crianças que produzem e consomem muitas vezes para além dos controles dos adultos, o que têm causado intensa instabilidade entre pais, educadores e outros atores empenhados na formação, segurança e bem-estar das crianças, ressaltando-se aqui, nesse momento de reflexão, crianças de uma forma mais geral, independente de gênero, classe social, etnia ou outras diferenciações e composições específicas. Torna-se importante ressaltar as situações de violência, exclusão e exploração a que muitas crianças vivem, sem

⁷ Esse sentimento de morte da infância configuraria, para Postman, num esvaziamento da infância como fase determinada e entendida como de transição para o ser adulto, onde a escola e a família como instâncias preparatórias teriam importâncias fundamentais. Essa infância é defendida para o autor a partir de determinados valores que privilegiam o uso da razão, do controle emocional, da sequência lógica, capacidade de abstração, da formação do leitor literário, além, de comportamentos socialmente adequados. Nesse caso, estaríamos vivendo um tempo de aproximação entre o ser criança e o ser adulto, suprimindo a fase da infância. Cada vez mais cedo as crianças estivessem se adentrando aos “segredos” e “modos” e “fazer” considerados adultos sem a devida preparação e com as mídias influenciando fortemente para isso (BUCKINGHAN, 2000).

direitos humanos básicos atendidos. Porém, mesmo elas, vivem nesse contexto global em que as mídias e as tecnologias têm adquirido, gradativamente, uma grande influência que emana em suas vidas.

Mas, como coloca Sarmiento (1997), “Afiml, ainda há lugar para a infância... importa interrogar-nos sobre as possibilidades da autonomia da infância, considerando todas as mudanças e transformações que ocorrem contemporaneamente”.

Ao observar e escutar as interações das crianças, tanto em espaços físicos como virtuais, podemos sentir as vibrações de seus anseios e dos seus medos. Na impossibilidade de falas e gestos mais autênticos e que vão se acumulando, quando as oportunidades despontam, as crianças gritam nos espaços, seus corpos se agitam nas salas de aula, elas buscam as interações virtuais, querem falar e inventar aos seus modos, transitar mais livremente. Mas, para além do julgamento e controle excessivo dos adultos, o que nos dizem as crianças nesses momentos de “explosão”, onde suas falas e gestos se arriscam mais perceptivelmente?

Se, em épocas anteriores, o jovem ganhou um status na sociedade encontrando eco e expressão para suas reivindicações, arrisco dizer que, hoje, a infância vem exigindo essa atenção, seja como fase constituinte em si ou como forma de aproximar-se dos direitos e do status conquistados pelos jovens.

A análise que Eric Hobsbawn (1995) traça da “revolução cultural” que marcou a segunda metade do Século XX é fundamental para refletirmos sobre as transformações culturais que vêm acontecendo nas formas como a criança se relaciona contemporaneamente com o conhecimento e com a cultura. O autor aponta que a melhor maneira de se abordar a revolução cultural é através da família e da casa, através da estrutura de relações entre os sexos e as gerações. Segundo ele, o que aconteceu, foi que, durante muito tempo, a vasta maioria da humanidade partilhava de um certo número de valores que com o tempo foram se modificando, valores estes que eram partilhados entre pais e filhos como o casamento formal, a superioridade dos maridos em relação às esposas, etc. A ideia de família era a da família nuclear – um casal com filhos - o que se tornou modelo-padrão da sociedade ocidental dos séculos XIX e XX, quando havia uma unidade entre a família e a casa. Mas, segundo ele, na segunda metade do século XX, essa realidade começou a mudar com grande rapidez nos países ocidentais desenvolvidos. (...) O aumento no número de divórcios e o aumento de famílias com somente um dos cônjuges como chefe, indicavam uma crise da família e o surgimento da cultura juvenil, o que provocou uma profunda mudança na relação entre as gerações. Hobsbawn (1995) mostra que a radicalização política dos anos 60 aumentou o status dos jovens que não eram mais crianças e não queriam mais ser adolescentes. Começou a surgir uma nova autonomia da juventude que tinha como expressão cultural característica o rock. Esta juventude, com o tempo, passou a ser vista não mais como um estágio preparatório para a vida adulta, mas como um estágio de pleno desenvolvimento humano, constituindo-se, nas sociedades ocidentais, como valor e parâmetro para todas as gerações (HOFFMANN FERNANDES, 2009).

As reflexões de Hoffmann (2009) sobre o que diz Hobsbawn nos ajudam a pensar e compreender a representatividade desses fenômenos comportamentais, suas historicidades e relevâncias em relação às mudanças culturais que operaram, ressaltando como as mídias e tecnologias favoreceram e continuam favorecendo transformações estruturantes.

Estimuladas, as crianças vêm exigindo o consumo de produtos, influenciando nos processos de produção e escolhas dos pais. Questionam ambientes e formatos pedagógicos, compartilham suas opiniões nas redes sociais com os adultos, apresentam ideias e composições, participando ativamente dos processos de construção das sensibilidades e das formas de estar no mundo contemporâneo. Frequentemente, instabilizam antigos modos de interação e convidam para diferentes formas de troca, de transmissão e produção de conhecimentos e significados. Comunicam sobre o que faz sentido para elas.

Porém, ao mesmo tempo em que suas vozes são identificadas e percebidas, são também gradativamente silenciadas ou impedidas em suas reivindicações e leituras mais autênticas através de diversos sistemas que operam nas sociedades. Sempre existirão indivíduos que “escapam” às lógicas dominantes, os rebeldes ou visionários, assim como sempre existirá o risco de que esse mesmo comportamento vire uma norma, esvaziando-se. Parece-me produtivo discutir e refletir sobre essas questões junto àqueles que pensam e organizam processos pedagógicos e artísticos direcionados às crianças, ou que por elas também são experienciados. Esse limite do que seria adequado ou não para as crianças e o que de fato chega até elas é hoje um fio tênue, apagado, senão, impossível.

As crianças parecem-me naturalmente criativas em suas associações, buscam janelas e portas abertas, empurram o que as impedem de explorar os espaços. Pouco a pouco, vão internalizando imagens, sensações e formando ideias e padrões de comportamento. Mas, será possível manter o espaço do desconhecimento, dos descobrimentos, dos deslumbramentos, para além do tempo cronológico da “infância”? A atualização diária de “status” faz parte do processo da vida de uma criança urbana de hoje, também a recepção de muitas informações que chegam até elas com intensa velocidade e pluralidade, através de diferentes meios e com informações muitas vezes contrastantes e provenientes de vozes, objetos e corpos que frequentemente se chocam, mensagens que chegam através de interações presenciais e também da virtualidade, através do universo virtual. Exige-se, portanto, das crianças uma grande capacidade criativa para compreender hierarquias, meios de produção, ambientes, anseios, narrativas e parentescos.

Seus espaços de troca e aprendizagem têm se concretizado muito além dos muros das escolas e dos limites das residências ou dos grupos sociais aos quais cada criança pertence. As crianças ocupam e desejam ocupar as redes sociais, os muros, as escolas, as paredes e a pele. Exigem o consumo de brinquedos, livros, histórias, vestuários, recebendo influências dos mercados e do marketing produzido por empresas e marcas, mas também se baseando em novas coletividades que vêm encontrando espaço para a expressão nas mídias, redes e ruas. E é exatamente no espaço que sobra entre as imposições, no lugar das oportunidades e no vislumbrar de características próprias, que elas comunicam suas narrativas mais autênticas do mundo, quando percebidas. É o que tenho captado delas em meu campo de trabalho.

Essa pesquisa apresentou uma proposta de produção artística e inserção nas áreas da educação, das artes e da comunicação, tendo como objetivo perceber as apropriações que as crianças fazem da linguagem da narração de histórias com os cenários de tapetes tridimensionais e a utilização de tecnologias e ferramentas de comunicação, numa perspectiva de troca e produção de saberes entre adultos e crianças. Para pesquisar com a criança identifiquei as seguintes questões que considero importantes:

- Quais são os usos que as crianças fazem dos livros e suas histórias? Como se apropriam das narrativas contadas?
- Como as crianças filmam? Para que filmam? O que faz com que elas queiram filmar?
- Como essas crianças lidam com as tecnologias de vídeo? Como elas utilizam os cenários de pano?
- Como as crianças percebem suas próprias produções como autoras, narradoras e *videomakers*?
- Como as crianças fazem o alinhavo entre um fazer artesanal (contar com tapetes) e um fazer tecnológico (contar com o uso do celular)? É possível perceber esse alinhavo?

Essas são algumas das questões que destaquei como relevantes e que impulsionaram essa pesquisa. Nesse caminho de reflexão e construção de pesquisa, acreditei ser necessário um esforço para observar tanto em mim como nos outros, conectados que estamos de diferentes maneiras, como acontecem os processos de moldar e construir os mundos e culturas onde coabitamos. Identificar inclinações pessoais, mapear os materiais e sujeitos disponíveis para a pesquisa (apreensão e seleção do campo a ser investigado), refletir sobre o contexto específico

da pesquisa científica e da arte como proposta de ação para a coleta de informações, para a troca de saberes e construção de conhecimento. Durante o percurso, arrisquei fazer associações entre o processo de construção da pesquisa e sua metodologia com a elaboração e costura de um tapete de histórias, entendendo que ambos continham uma “narrativa” - ou várias narrativas possíveis e cruzadas, como é de comum apreensão nos dias de hoje.

Como ponto de partida para a preparação e fundamentação da pesquisa e com o intuito de realizar um “Estado da Arte”, busquei mapear as produções científicas que colocassem a arte da contação de histórias e a criança como objeto de investigação central nas pesquisas realizadas em universidades públicas e privadas brasileiras. Encontrei um número razoável de dissertações e teses, bem desenvolvidas, realizadas em diferentes áreas do conhecimento. Procurei identificar, nesses materiais, reflexões em torno dos usos das tecnologias e ferramentas de comunicação em processos como o que proponho na pesquisa: a produção de narrativas elaboradas e recontadas pelas crianças.

2.2 Revisão de Literatura

Desde o final dos anos 80, e principalmente nesse início de século XXI, no Brasil, a atividade de contar histórias vem sendo visivelmente percebida e reconfigurada como profissão na figura do contador de histórias, aumentando significativamente o número de profissionais que se dedicam a essa função e diversidade de eventos em que participam, assim como também são múltiplos os modos e maneiras de contar histórias, desde os formatos mais tradicionais pautados nas transmissões orais e na arte da palavra, até experimentações que utilizam aparatos tecnológicos em suas performances de narração. Desde quando comecei a contar histórias em 1998, já era difícil encontrar livros nacionais falando a respeito da contação de histórias e, hoje, o que pude constatar com a busca por um acervo de pesquisas sobre, é que o tema está presente em várias universidades do Brasil, estando vinculado a diferentes áreas do pensamento, movimentando-se em busca de um campo próprio de pensamento e produção. Venho acompanhando também as publicações anuais de livros sobre pesquisadores, profissionais e artistas praticantes do contar histórias que abordam suas funções, impactos, sentidos, mutações e modos de sobrevivência na contemporaneidade.

Como forma de mapear as reflexões acadêmicas em torno dessa função e atividade e tentando encontrar pesquisas que abordassem as narrativas das histórias como performance das

crianças, orientei minha busca com as palavras chave “contação de histórias”, “narração de histórias”, “narrativas e crianças”.

Em aspectos mais gerais, as produções acadêmicas encontradas apresentam indagações e reflexões sobre as representatividades dos profissionais narradores, defendendo sua prática em diferentes ambientes e propósitos, tanto mais urbanos como mais rurais, se é que podemos, hoje, fazer distinções assim bruscas. Apontam a historicidade da atividade da narração, contextualizando-a na época da cibercultura ou destacando-a na linha do tempo. É notável a presença da contação de histórias em diversos espaços, assim como também a dedicação a diferentes audiências. Em vários estudos, busca-se pensar sobre os possíveis benefícios da contação de histórias em diferentes fases da vida, da infância à velhice.

A revisão de literatura foi realizada no portal da CAPES e nas páginas e ferramentas de busca presentes nos portais de Universidades Públicas e Particulares Católicas brasileiras, em junho de 2016⁸.

Foram encontradas 49 produções científicas (de 2004 a 2016) que refletem sobre objetivos, impactos, propósitos e conteúdos da narração de histórias como objeto principal de investigação através de performances e transmissão oral: 37 Dissertações de Mestrado e 12 Teses de Doutorado realizadas em diferentes áreas do conhecimento, entre elas: Educação, Artes Cênicas, Comunicação, Letras, Linguística, História, Geografia, Administração, Saúde, Gerontologia, Ciências Sociais e Semiótica, o que comprova o interesse reflexivo dessas

⁸ Entre elas: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação Universidade de Passo Fundo, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Viçosa, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Minas Geraes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Católica de Goiás, Pontificas Universidades Católicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

experiências humanas entendidas como processos de produção de conhecimento e experiências. As variadas abordagens comprovam a característica multidisciplinar da atividade.

Para mapear as produções, selecionei alguns aspectos que pretendi investigar e refletir em minha pesquisa e que pudessem ter sido abordados nas pesquisas em questão, como forma de dialogar com as minhas observações, leituras e hipóteses.

As abordagens dos estudos encontrados foram:

- Estudos que pesquisaram sobre a função e os impactos da atividade do contador de histórias, especificamente em ambiente escolar,
- Os que investigaram essa prática como formação leitora de livros literários,
- As que abordaram a produção narrativa das crianças nessa função da oralidade e performance,
- As pesquisas que discorreram sobre a origem e os propósitos do contador de histórias, apresentando uma historicidade da atividade, comparando ou não o narrador tradicional com o contador contemporâneo e em relação às mídias e tecnologias,
- As que falaram da contação de histórias via oral como propositora de “experiência”,
- Pesquisas que defenderam essa prática em diferentes ambientes e propósitos, que não os fins artísticos ou pedagógicos, a partir da vivência de grupos e seus sujeitos.

Com base nessas questões, elaborei uma tabela com informações referentes à procedência, autoria e temáticas abordadas e que se encontra em anexo.

Alguns aspectos foram destacados nessa análise mais geral⁹:

- Percebe-se nos materiais avaliados significativo interesse nesta atividade (contação de histórias) por parte de profissionais de diferentes áreas: educação, artes, comunicação, ciências sociais e saúde. As pesquisas destacam a atividade em questão como sendo capaz de favorecer de modo peculiar o desenvolvimento da linguagem, a construção social e psicológica dos sujeitos, a transmissão de valores e experiências, a valorização das memórias, o caráter afetivo e interativo da atividade, a amenização de dores e o equilíbrio emocional, o propósito formativo e de incentivo à leitura literária, o estímulo ao imaginário. Identificam a vivência da narração, seja exercitando a autoria ou a recepção, ou em ambas as instâncias, como positiva nos processos de promoção da saúde e da cultura da paz e tolerância, uma vez que podem colaborar com os processos de formação, reflexão e identificação de valores morais e éticos. A maioria dos estudos relata a importância da participação presencial dos sujeitos das pesquisas em eventos onde a narração de histórias acontece (aulas, espetáculos, reuniões de grupos, apresentações públicas). Ressaltam, também, o caráter próximo, afetivo e interativo da atividade, destacando a importante transmissão e produção de conhecimentos que acontece via relatos de experiências e performances, seja abordando narrativas tradicionais e/ou contos autorais (um viés da contemporaneidade).
- Mapeando a atividade da contação de histórias nas pesquisas, percebe-se que ela se desenvolve hoje entre as fronteiras da oralidade, do teatro-performance, da literatura e da música, em formatos híbridos,

⁹ A pesquisa foi realizada em junho de 2016 e atualizada em junho de 2017.

incorporando elementos tecnológicos e intercambiando linguagens. As pesquisas selecionadas nesse recorte apoiam-se na corporalidade e fisicalidade do narrador (s), em sua voz, sua gestualidade e na força da palavra e do discurso oral.¹⁰ Em parte considerável das pesquisas encontradas, destaca-se uma preocupação em localizar a atividade da narração oral como importante acontecimento interativo e próximo, um evento único, não reproduzível em sua totalidade e experiência, não multiplicável em termos técnicos, apoiado na presença, singularidade e maestria do contador, um contraponto a um mundo intensamente midiático, espetacularizado¹¹, reproduzível e multiplicável em seus inúmeros formatos e com grande influência da tecnologia nas relações.

- Identifiquei também que existe a produção de um material qualificado em termos de reflexão e pesquisa teórica sobre a historicidade dessa função (a do contador de histórias), na grande maioria das pesquisas, situando-a no contexto da história ocidental. Algumas poucas pesquisas apoiam-se em culturas africanas para discorrer sobre essa função, onde a presença do orador e suas práticas ainda são compreendidas como figura tradicional, intrinsecamente vinculada aos seus grupos sociais e etnias, por exemplo, os Griôs, que pautam suas existências na transmissão de saberes e experiências consideradas relevantes e fundamentais aos propósitos de integrar, mediar conflitos e educar nos contextos culturais determinados. No Brasil, identifiquei poucas pesquisas sobre tradição oral vinculada a grupos étnicos. As pesquisas encontradas com esse viés

¹⁰Atualmente, muitos profissionais de educação, voluntários contadores de história e artistas se utilizam de recursos plásticos e objetos como forma de enriquecer suas performances: bonecos, painéis, ilustrações, figurinos, projeções de imagens, vídeos e outros elementos. (observação pessoal)

¹¹ Quando digo espetacularizado, faço uma referência ao conceito de Sociedade do Espetáculo de Guy Debord.

são focadas em comunidades rurais ou grupos específicos, ou seja, bem localizadas no tempo e espaço, o que nos coloca uma questão sobre as novas funções da atividade da contação de histórias nos ambientes urbanos, repletos de referências, contrastes sociais, poluição sonora e visual, com intensas trocas simbólicas e em constante trânsito, contextos culturais complexos e múltiplos.

- Pude verificar nos estudos encontrados, intensificados a partir deste milênio, que a atividade profissional dos narradores de histórias encontra, na contemporaneidade, novos meios e modos de narrar, inclusive, utilizando-se da literatura como fonte e base primária e não mais necessariamente da narração de experiências ou memórias pessoais e coletivas, numa compreensão tradicional. A atividade sobrevive e se reinventa, buscando uma integração com recursos provenientes de diferentes linguagens, como já foi dito anteriormente (artes plásticas, música e suportes tecnológicos). Se, em tempos anteriores, o que se valorizava era a experiência narrada, atingida com a maturidade, urdida no tempo e no convívio, hoje, surge uma preocupação com as atualizações e adaptações necessárias a um público que clama por novidades, informações e entretenimento. Em algumas pesquisas, são ressaltados os narradores que apresentam leituras “inteligentes, novas e necessárias”, que dialoguem com as urgências do mundo atual, ou aqueles que conseguem ressignificar narrativas antigas, atualizando-as no sentido da ressignificação no tempo presente.
- Alguns estudos defendem a necessidade da valorização da transmissão de memórias como importante elemento na construção dos sujeitos, seus processos de identificação com suas culturas locais ou raízes culturais, viabilizando a formação de um sentimento de pertencimento. Destaca-se, também, a transmissão de contos orais, saberes populares, cantos e costumes como ferramenta capaz de localizar estes mesmos sujeitos nos processos históricos percebidos e vivenciados ou, ao contrário, numa atemporalidade através dos mitos e narrativas fundantes.
- Alguns estudos destacam-se pelo interesse na delimitação teórica que fundamenta a prática do contador de histórias em diferentes campos. Na arte, evidenciam-se através dos estudos da performance. Na semiótica,

pesquisando os referenciais e as formas, estudos que vão desde a área da linguística e da estética até os estudos sobre o corpo, a produção e percepção de imagens e sons presentes nessa forma de expressão. Na área das ciências sociais e da história, os estudos refletem sobre a função da atividade em determinados grupos sociais e épocas, além da importância da atividade em meios e processos educacionais. Na área da educação, identifiquei defesas da narração como facilitadora do ensino de conteúdos, mas encontrei, também, outras abordagens que reivindicam o status de arte da atividade. Na maioria dos casos, os estudos apoiam-se em experiências específicas de grupos e/ ou sujeitos. Encontrei reflexões sobre aspectos que envolvem as performances dos narradores, suas forças e vulnerabilidades numa situação de transmissão via oralidade, suas especificidades, principalmente, provenientes da área das artes. Encontrei também pesquisas sobre as diferenças e proximidades entre linguagem oral e escrita, sobre as estruturas e os conteúdos das narrativas e o que elas podem evocar nos ouvintes e espectadores e sobre a importância dessa prática na formação leitora e no desenvolvimento do pensamento da criança nas produções científicas das áreas de Letras, Linguística e Literatura.

- Pude constatar através das leituras que a tradição do narrador oral sobrevive, renovando-se em novas formas de expressão, buscando e reivindicando constantemente seu lugar nas práticas culturais e artísticas, e colocando a oralidade e a troca presencial como situação privilegiada de transmissões de conteúdos e construção de sentidos, como importante atividade a ser proporcionada, em especial, nas instituições de ensino.
- Na maioria das pesquisas, o autor Walter Benjamin é utilizado como base de referencial teórico, evidenciado como importante autor e pensador que produziu e refletiu sobre a figura tradicional do narrador e da narrativa, num momento em que o advento da técnica era de grande relevância, modificando comportamentos, modos de produção e recepção (início do séc. XX). A partir dessas abordagens, as reflexões de Benjamin aparecem nessas várias pesquisas por defender a importância da figura do narrador ou da narrativa tradicional como algo a ser resgatado ou valorizado, ou mesmo por corroborar com leituras que

indagam sobre o desaparecimento da narrativa ou do narrador tradicional frente às modificações irreversíveis que ocorreram na modernidade e que foram impulsionadas e viabilizadas pelo advento da industrialização e da intensa revolução tecnológica, segundo o autor, fatores que colaboraram para um gradativo empobrecimento dessas funções. Sob esse viés, Benjamin aparece em várias reflexões sobre tradição e contemporaneidade, sobre o fazer artesanal frente à técnica e as novas sensibilidades que emergiram. Nessas pesquisas referidas, geralmente, Benjamin é principalmente referenciado em seu texto de 1936 *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Nas pesquisas que focam a narração destinada as crianças, o teórico também surge como importante pensador que escreveu sobre a infância e suas formas de brincar em relação ao “mundo adulto e social” em que se inserem.

- Nas pesquisas que buscam refletir as produções narrativas das crianças, percebe-se um aumento no entendimento das crianças como sujeitos históricos e sociais, dessa forma, considerando suas vozes e construções, composições sobre o mundo e sobre si mesmas como relevante material a ser estudado em diferentes perspectivas. Porém, nas pesquisas que encontrei e que tive acesso, os relatos são entendidos mais como fonte de dados do que como produções narrativas autorais a serem compartilhadas publicamente como discursos e expressões culturais, como muitas crianças anseiam. Esta veiculação de discursos já vem acontecendo nas mídias de modo espontâneo através das interações e produções das crianças, em muitos casos, publicadas por elas mesmas, com ou sem o apoio e consentimento dos adultos e responsáveis.

2.3 A Singularidade da proposta – alinhavo entre campos: comunicação, educação e artes

Em relação à particularidade e relevância desta proposta de pesquisa, em especial, não encontrei nenhum estudo que tivesse utilizado como apoio ao escopo das investigações com a narração de histórias o objeto artístico-pedagógico tapete tridimensional de histórias, ou algo

similar. Apostei, portanto, com o apoio do grupo de pesquisa CACE¹², nesta investigação como potencialmente geradora de um material reflexivo específico sobre os modos possíveis de crianças produzirem na atualidade, sabendo estas possuem grande capacidade e interesse em intercambiar linguagens e que estão em fase de consolidação da alfabetização, não só literária, mas do mundo que as cerca, com seus tantos signos e simbologias. Podemos dizer que as crianças estão nascendo e crescendo já imersas em ambientes virtuais, acostumadas a de algum modo escolher suas rotas imaginárias nos campos de interação da internet. Fomentar e refletir sobre como suas narrativas se expressam através da utilização dos tapetes de histórias e das câmeras digitais, em situação de “ateliê coletivo” experimental e presencial, pode nos falar sobre questões que envolvem composições sociais, psicológicas e artísticas das crianças.

Com o intuito de dialogar com os estudos de Walter Benjamin, autor intensamente referenciado nas pesquisas encontradas, fiz recortes em suas reflexões referentes ao que seria uma experiência não passível de reprodução em série, singular em sua dimensão de “acontecimento”, característica que acredito estar presente em situações de um fazer artesanal, onde seja necessário um engajamento específico do artífice sobre o artefato. Para fundamentar a experiência, me propus a tecer um paralelo entre o conceito de aura e o processo artesanal de criação de um tapete de histórias. Ainda sobre a questão da experiência, penso ser fundamental a oportunidade de não roubar das crianças o direito de produzir a partir de seus anseios, em diálogo com os adultos, em momentos de troca e produção de saberes, mas sem impedir, desmerecer ou desvalorizar “suas vozes mais genuínas”.

Os estudos de Benjamin sobre narrativas e sobre a figura do narrador tradicional foram utilizados para embasar o oferecimento e a experiência da contação de histórias às crianças, ajudando a pensar sobre quais os possíveis significados e impactos dessa atividade numa contemporaneidade de intensas transformações tecnológicas e sociais, que implicam novos comportamentos e sensibilidades em permanente construção. Seriam esses momentos possíveis

¹² Grupo de Estudos e Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação. Coordenado pela Prof. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes

“recantos” de sobrevivência de um fazer mais artesanal, ainda apoiado nos livros (memórias) e nas transmissões presenciais? Nessa compreensão de inclusão da literatura na “brincadeira”, os livros que guardam relatos mais antigos têm quais importâncias para as crianças ao lado dos contos e formatos mais contemporâneos e autorais? Benjamin também aqui apareceu como autor que teceu observações cuidadosas sobre o universo dos brinquedos e dos livros infantis de sua época e de épocas passadas, conferindo composições literárias e ricas análises sobre esses objetos que nos falam também sobre um fazer artesanal frente ao mundo da “técnica” e sobre o advento da intensa industrialização que supõe novas formas de produção e consumo. Quais os modos de consumo e quais as relações feitas pelas crianças entre brincadeira, literatura e outras mídias e linguagens como, por exemplo, o audiovisual, os quadrinhos e os jogos eletrônicos?

Suas reflexões sobre o período da infância também foram utilizadas para refletir sobre como os brinquedos – objetos pensados para as crianças e oferecidos pelos adultos - expressam determinados contextos sociais e de produção, vinculados a determinados projetos de sociedade. Os roteiros do programa de rádio para crianças, escritos por Benjamin (2015) e por ele apresentados, foram também um apoio para pensar sobre o modo de abordar com as crianças determinados temas considerados “delicados” com as crianças, exercitando perspectivas, colaborando com uma certa consciência histórica e ajudando a construir e formar leitores de mundo em plataformas atuais.

Nas pesquisas encontradas, identifiquei que a prática da contação de histórias acontece hoje em várias bibliotecas e salas de aula e leitura, principalmente, em escolas que oferecem o segmento da educação infantil e ensino fundamental I. Essas práticas aparecem nestes espaços com objetivos de formação de leitores literários, de socialização, de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, da educação estética e artística e da construção de valores morais. Como exemplo das reflexões neste viés, localizei a pesquisa *Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias* (COSTA, 2009, UFSC) como um exemplo da representatividade que a atividade da contação histórias veio ganhando nessa virada de século, principalmente em ambiente escolar. Não se pode com isso afirmar que a atividade não estivesse presente anteriormente nas instituições de ensino, mas, presente em produções acadêmicas e como objeto de estudo de pesquisas, Costa nos aponta uma perspectiva. No recorte de tempo e mapeamento feito por ela das produções realizadas entre 1987 e 2007 no Banco de Teses da CAPES, constatei que a primeira dissertação de mestrado com as palavras-chaves “narração de histórias, infância e criança” foi concluída em 1995 e somente em 2004 a

produção acadêmica sobre essa temática começou a aumentar no campo educacional. Ao todo ela encontrou 22 pesquisas, entre dissertações e teses. Entre elas, apenas 4 que aconteceram em escolas e 3 tendo como foco e conclusão o benefício da atividade nos processos de construção do imaginário na criança e como fomento em seus processos de elaborações artísticas e à criatividade.

Como exemplo da atividade da contação de histórias como incentivo à prática de leitura literária, destaco a produção realizada na área de linguística *A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos* (COENTRO, 2008). Nesse exemplo, podemos identificar, e em defesa consonante com a de outros estudiosos, autores e profissionais da área, que a narração de contos de tradição oral ou popular, é uma forma de estabelecer vínculos com os alunos e ouvintes, mediando o interesse pelos livros que compreendem como receptáculos de “memórias”, memórias, imagens e narrativas que estão também presentes de formas múltiplas nos contextos de vida das crianças (filmes, desenhos, novelas ou nos relatos e interações familiares). Estes estudos defendem da contação de histórias como importante atividade lúdica capaz de ampliar os processos de significação e sentidos, promovendo leituras múltiplas e colaborando com a formação de leitores críticos. Entre outras pesquisas que abordam esse viés está: *Contação de Histórias: um caminho para a formação de leitores?* (RAMOS, 2011). Ainda nessa trilha da relação entre adultos e crianças e como a contação de histórias pode mediar essa relação proporcionando diálogos e aliviando conflitos, além da elaboração de conteúdos psíquicos, a tese *Comunicação & encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança* (DOHME, 2008), traz reflexões que alinhavam os campos da psicologia e da semiótica com o intuito de pensar como os contos tradicionais podem mediar as relações entre gerações estabelecendo possíveis pontes, uma possibilidade para processos pedagógicos e de formação.

Nesse caminho de possíveis sentidos e relevância para a prática da contação de histórias num universo atual complexo, onde acontecem vários embates entre gerações e circulam vários modos de leitura e produção de conteúdos, num esforço de compreender os novos significados para essa prática, a pesquisa *A Menina, o Cavalo e a Chuva: A arte de contar histórias e a cibercultura* (CESCHI, 2014) traz reflexões importantes que dizem respeito à atividade de construção simbólica e ao imaginário de crianças e jovens contemporâneas que interagem virtualmente em curva ascendente. Nesse convite de reflexão, a recepção (leitura) seria também criação (escrita), mas, qualquer recepção? Que especificidade podem ter as situações cênicas e performances em relação à construção de imaginários, incluindo nesse âmbito a situação da

contação de histórias? Como dialogar com a intensa produção e circulação de imagens que acontecem via cibercultura?

Em relação à criança que “narra”, encontrei pesquisas que identificaram a contação de histórias como convite e viés para o estímulo à produção de textos literários e elaboração da escrita, defendendo-a também como modo de auxiliar nos processos de compreensão e interesse por conteúdos administrados pelos professores através de uma atividade lúdica, além do entendimento das crianças como produtoras de cultura e discursos e por isso sendo necessário escutá-las. Nesse sentido, temos como exemplos: *Entrou por uma língua e saiu por outra - : contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras* (RODRIGUES-ALVES, 2009), na qual a contação de histórias se relaciona à aprendizagem de conteúdos, no caso o ensino da língua espanhola; *O que as crianças contam? – narrativas de um grupo infantil* (ALVES, 2010), em que a prática da contação é entendida como fomento ao processo de escrita narrativa das crianças vinculada ao processo de elaboração do pensamento e do discurso; em *Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa* (CAMPOS, 2010), a pesquisa em questão se propôs a mapear as produções narrativas orais das crianças em contexto escolar como forma de estimular as crianças a narrar suas vidas, ressignificando e elaborando experiências. A pesquisadora Campos aprofunda ainda mais suas investigações com crianças e narrativas orais em sua tese *Nossas vidas contam histórias* (CAMPOS, 2016), buscando compreender as produções das crianças em suas alteridades de sentidos.

Ainda em relação às narrativas das crianças e à formação de leitores e estímulo à escrita e à autoria, temos algumas pesquisas que investigam esse processo, mas não somente focados na plataforma literária ou na linguagem escrita e sim nos diversos formatos de leitura e escrita da criança contemporânea. Destaco entre essas produções as pesquisas *Infância e Cultura: o que narram às crianças na contemporaneidade?* (HOFFMANN FERNANDES, 2009) e *A Arte de Contar e a Formação de Múltiplos Leitores em Diferentes Plataformas* (SCHNEID, 2011). Na tese de Fernandes, podemos encontrar análises da produção narrativa de crianças em diferentes contextos (as atividades de campo aconteceram em escolas públicas e privadas e em espaços culturais), o que permite trânsitos e reflexões específicas sobre interesses e os modos de produção e recepção das crianças em múltiplas linguagens e plataformas, por caminhos que vão do texto às imagens.

Em *O mundo das Crianças do Campo - Crianças narradoras e suas vidas cotidianas*, Maria Terezinha Spinoza de Oliveira (2009) reflete, em sua tese, sobre a pesquisa com crianças e supostos cotidianos silenciados da infância numa área rural do Rio de Janeiro, com suas

elaborações específicas, também sobre a relação de construção de narrativas entre adultos e crianças em ambiente escolar. Assim como nas pesquisas de Fernandes e Campos, Oliveira também considera a criança como produtora de cultura, sujeito em pleno e amplo desenvolvimento, capaz de sintetizar significados próprios, influenciadora de seus contextos com suas múltiplas vozes e construções.

Em relação à produção audiovisual, identifiquei apenas pesquisas com jovens. Acredito que isso vá se modificar, pois o acesso às tecnologias de vídeo e às plataformas de veiculação, como o YouTube e outras plataformas, vêm aproximando crianças e modos de produção tecnológicos. No YouTube, por exemplo, as crianças vêm encontrando um ambiente fértil para desenvolverem formas de narrar consoantes ao seu tempo. Contam sobre seus consumos, exemplificam brincadeiras e produzem roteiros e cenários para vídeos que contam histórias. Em nosso grupo de pesquisa, temos como exemplo a recente dissertação de Thamyres Dalethese *Faz de conta que todos nós somos youtubers: crianças e narrativas contemporâneas* (DALETHESE, 2017).

Identifiquei também relatos da contação de histórias como atividade complementar ao ensino da matemática, português, línguas estrangeiras, história, educação física e geografia. Em especial, na educação física, a corporeidade é relatada como importante ao exercício da expressividade. Também é utilizada a contação de histórias das crianças como fonte de dados para pesquisas sobre conteúdos, comportamentos e aprendizados, como exemplo, a pesquisa *Contação de histórias: abrindo possibilidades para expressão* (MISSE, 2014) realizada com alunos do ensino fundamental no campo da geociência.

Em minha revisão de literatura, não encontrei pesquisas sobre crianças que contam histórias como produção artística a ser compartilhada. Também não identifiquei nenhuma experiência de produção de vídeos narrativos a partir de laboratórios de criação com materiais a partir de livros, cenários interativos que funcionassem como “brinquedos” e “mapas” que pudessem embasar as produções das crianças. O mais próximo disso que encontrei, foi a pesquisa *Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!*, na qual foi investigada a elaboração cênica a partir da criação de fantoches, por um grupo de crianças, como forma de compreensão de conceitos da área de geografia (SILVA, 2001).

Em diversas pesquisas, encontrei reflexões sobre a importância da participação de crianças em atividades de contação de histórias, tanto como ouvintes quanto como narradoras. Porém, identifiquei uma singular e potente prática, ferramenta a ser viabilizada entre e para as

crianças, na proposta que motivou essa pesquisa: o oferecimento de meios e modos singulares para produzir narrativas possíveis de serem compartilhadas com amigos e familiares, inclusive por meio das redes sociais (questão que envolve o interesse das crianças e a autorização dos responsáveis) - uma experiência capaz de mobilizar os participantes de um modo global, em corpo, mente e voz, de forma lúdica e até com certa dimensão pedagógica, exercitando autorias, buscando a valorização de um fazer artesanal, processual e que considera o uso das tecnologias.

Na proposta que destaco aqui, consigo perceber alinhavos entre as áreas da comunicação (porque se propõe a ser uma prática de elaboração de discursos), da educação (porque realizada em ambiente escolar e com perspectiva auto-reflexiva) e de artes (porque pressupõe a experimentação de materiais e o desenvolvimento de uma linguagem artística).

3 A construção da pesquisa, a elaboração de um “tapete-cenário”

“... É preciso acordar dentro do sonho, percorrer os caminhos estrangeiros”, disse o poeta José Inácio Vieira de Melo.

3.1 Tecidos de Base, reflexões iniciais

Já no início do processo de pesquisa um problema se apresentou: chegar a ele com certa bagagem que poderia ser excessiva e desnecessária para a nova empreitada, a questão de se estar envolvido com a própria prática a ser pesquisada. Considerar se a proposta era uma investigação a partir de novas proposições, posições e distâncias, como abrir espaços para a experiência, liberando expectativas e demandas vinculadas a contextos e interações anteriores e que poderiam induzir a determinados resultados e análises precipitadas. Logo, percebi que a história a ser narrada não tinha ainda enredo, seria construída a partir, principalmente, de sujeitos (personagens?) a serem descobertos. A partir de um contexto a ser experienciado de um modo ainda desconhecido, a despeito de toda uma experiência anterior com a linguagem desenvolvida e vivenciada com crianças. Seria uma narrativa ainda inédita, um cenário a ser projetado a partir do campo e uma pesquisadora em formação.

Como artesã, ao criar um tapete que sirva de cenário para uma narrativa a ser contada, entre os primeiros passos dados nesse projeto de construção, é primordial encontrar e selecionar os tecidos que servirão de base para toda a elaboração. Essas camadas de panos têm que ser suficientemente fortes para que possam sustentar todo o resto. Esses tecidos não podem ser de modo algum frágeis, pois é em cima desta base que vou fazendo as composições com os fragmentos e retalhos de panos, numa montagem que se propõe a tridimensionalidade e que deve resistir à interação e à manipulação.

Fazendo um paralelo entre a construção de um tapete de história com a construção da pesquisa percebi que para conceber o “desenho e projeto de cenário da pesquisa ou tapete dessa história” eu precisaria de determinados autores que me auxiliassem nas diversas camadas de reflexão, ou o que arrisco chamar de “tecidos de base” para o estudo em questão.

Em relação às questões de base da pesquisa, nas primeiras camadas de pano, se acomodariam as leituras referentes a própria função e atividade da pesquisa acadêmica (em

meus campos de atuação e pesquisa, a relação entre ciência e arte). Se acomodariam, também, as leituras sobre a infância (o conceito, historicidade, especificidade no mundo contemporâneo, relações entre infância e linguagens) e as leituras sobre o que seria um fazer artesanal e o que seria um fazer tecnológico (contextos de produção e recepção). Os panos escolhidos seriam os autores encontrados para esses diálogos iniciais.

Para refletir sobre os meus sujeitos de pesquisa, ainda sem saber se seriam personagens e/ou coautores da narrativa, eu precisaria buscar como referências e pistas estudos que falassem sobre a pesquisa com crianças. Os tecidos para a efetiva composição e confecção dos sujeitos eu só encontraria depois de uma imersão no próprio campo. Assim, os próprios sujeitos da pesquisa me indicariam como os narrar, com quais as cores e texturas poderia melhor representá-los.

Entre as primeiras construções de base a serem concebidas na pesquisa (ou a base do tapete), passando por um processo de rascunho, desenho e costura, estaria o próprio local onde a experimentação com as crianças aconteceria, a instituição escolar. Eu precisaria pensar sobre a constituição desse espaço e sobre as mediações que nele operam. Foi nesse momento que apareceram os autores das áreas de educação e comunicação, educomunicação ou mídia-educação. Depois de escolhidos alguns autores (ou tecidos, no caso do tapete de histórias), a geografia, projeção ou mapa do tapete, ou seja, a minha percepção do campo e dos sujeitos, só aconteceria no desenrolar do processo. A engenhosidade da obra dependeria da qualidade de leitura e escuta no campo e das conversas com os autores selecionados. A elaboração dos bonecos de pano-personagens, nessa tentativa de relacionar os processos de criação de um tapete de histórias e seus elementos constituintes com a construção de um estudo acadêmico, somente seria possível no contato e envolvimento com as crianças. Nesse caso, cenário e personagens seriam construídos em processo quase concomitante.

Em relação à “confecção de uma base” para um tapete de história e à escolha dos “tecidos e autores” para uma pesquisa, seguem dois exemplos que destacam a importância da base numa construção e estudo. Os exemplos apontam ainda como alguns processos ocorrem em camadas superpostas, inclusive mesclando-se. Alguns tecidos, mesmo não “aparentes”, integram a construção. Na primeira imagem, verificamos o registro de uma base de tapete em processo de criação. Percebemos as várias camadas de tecidos sobrepostos, ao fundo, um tecido resistente.

Figura 3: Processo de criação do tapete da história “O Baile dos Sacis”



Foto: Claudio Medeiros. Fonte: arquivo do Costurando História

Na próxima imagem, apresento a foto de uma “base” que contém uma narrativa geográfica, social e histórica: o cais do Valongo, situado na zona portuária do Rio de Janeiro¹³, como forma de estabelecer uma possível ambivalência entre realidade e ficção. Podemos perceber como na geografia das cidades, por exemplo, integram-se diversas camadas de narrativas, construídas e acomodadas no tempo, estando elas de formas veladas ou não.

¹³ O Cais do Valongo é um antigo cais localizado na zona portuária do Rio de Janeiro. Construído em 1811, foi local de desembarque e comércio de escravos africanos até 1831, com a proibição do tráfico transatlântico de escravos. Durante os vinte anos de sua operação, entre 500 mil e um milhão de escravos desembarcaram no cais do Valongo. Sofreu várias interferências e reformas. Fonte: <http://portal.iphan.gov.br>

Misturam-se, escondem-se e revelam-se em suas arquiteturas e composições, frutos das interferências das mãos humanas.

Figura 4: Cais do Valongo, situado na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Foto em circulação no facebook sem autoria identificada.

- **Esvaziar as malas**

Como artista comprometida também em ações pedagógicas, formada numa área de pesquisa e produção na qual os pressupostos e os entendimentos em relação a alguns conceitos e propósitos podem ser diferenciados da área de Educação e já tendo alguma experiência com oficinas de artes para crianças, o que envolve finalidades específicas, esvaziar-se de expectativas e objetivos pareceu necessário. Silenciar para escutar. Perscrutar.

Esvaziar-se das narrativas conhecidas para experimentar uma fala outra, diferente da exercida voz da contadora de histórias, permitindo novas tessituras e que brotassem da nova experiência. O excesso de malas e projeções poderia impedir a leveza necessária à aventura, como se experimentar estrangeira em terras outras. Qual seria o lugar da minha “experiência” vivenciada com crianças e dos conhecimentos artísticos adquiridos ao longo de vários anos de

trabalho na “experiência” atual com as crianças desta pesquisa? Qual o lugar da experiência construída na experiência que se constrói?

Alguns autores da antropologia me instigaram a uma série de reflexões que me levaram ao questionamento da posição e dos propósitos específicos da função do artista na sociedade e o do pesquisador na academia, duas posições que acreditei poderem proporcionar férteis diálogos. O que uma função poderia ensinar à outra? O que poderiam construir juntas? Quais os espaços de não-saber e cuidados necessários para que uma função não se sobrepusesse à outra em demasia, para que as duas dialogassem com o intuito de viabilizar uma experiência e uma posição nova férteis, a da artista pesquisadora na academia? O que poderiam tecer juntas?

A partir das leituras e análises feitas no CACE dos textos *Observando o Familiar* - de Gilberto Velho (1978), *A Situação Etnográfica: Andar e Ver* – de Helio R. S. Silva (2009) e *O ofício de etnógrafo, ou como ter anthropological blues* – de Roberto da Matta (1978), algumas indagações surgiram sobre a função, o modo e a natureza de elaborar análises sobre determinados temas ou objetos com fins de desenvolver uma pesquisa acadêmica e também sobre a posição do pesquisador no campo de investigação em relação aos seus objetos e/ou sujeitos de estudos. Estaria eu, como narradora, “observando o familiar” da minha prática com os tapetes de histórias e as crianças, mas levando em conta o novo objetivo da pesquisa acadêmica? Como permitir esse tempo de observação, como fazer com que parte do meu cotidiano se transformasse em objeto de pesquisa?

Pesquisar é uma atitude que faz parte da prática do artista e também das brincadeiras das crianças. Mas, novos propósitos e o exercício de ângulos diferenciados se apresentaram diante dos meus olhos já familiarizados para o novo contexto. Seria preciso pesquisar com um novo olhar agora. Um olhar para os sujeitos mas também para o processo artístico do contar. Constatei que seria um exercício desafiante.

Instintivamente, identifiquei similaridades e diferenças entre as experiências e pesquisas já desenvolvidas por mim como artista e a posição e função do antropólogo e/ou etnógrafo sugeridas pelos textos em questão, o que foi se comprovando no desenrolar do processo de pesquisa. Teoricamente, podemos diferenciar dois vieses de pesquisa. De um lado, já estava acostumada a realizar uma investigação de linguagem no campo das artes, observando um objeto ou contexto motivador, produzindo coleta de dados com fins de produzir um bem cultural artístico, capaz de expressar determinados olhares, sentimentos e indagações ou com o intuito de elaborar e oferecer uma atividade cultural a determinado grupo. De outro lado, diferente em

propósitos, a experiência de desenvolver uma dissertação no campo das ciências humanas, também a partir da coleta de dados, mas com finalidade de registrar e elaborar uma análise crítica de determinados contextos e comportamentos de um grupo de crianças, trabalhando a partir de uma ética e comprometimento com os sujeitos envolvidos, um novo movimento com outra implicação. Na prática desta pesquisa, essas atividades e exercícios que podem parecer díspares, caminharam lado a lado, alimentando-se mutuamente, na construção do fazer pesquisa.

A pesquisa científica propôs uma participação nos eventos investigados sob novos ângulos de visão, diferentes olhares para as situações das quais participo, há vários anos, como artista e realizadora, mas que, agora vistas através de novas abordagens e exercícios de leitura, sugeriam posições e distâncias de modo a permitir a elaboração de perspectivas outras. Imersa na função de artista ou instrutora, talvez não conseguisse vislumbrar com nitidez certa amplitude. Gilberto Velho muito bem discorre em seu texto sobre a complexidade da questão distância, no caso da pesquisa antropológica por razões sociais, culturais e psicológicas.

Acompanhando seu raciocínio, no início do processo, imaginei que na pesquisa sobre a produção e os comportamentos das crianças, seria no exercício da vivência com elas em determinado contexto ou ambiente que as possibilidades de visão, contato e escuta se configurariam. Ou seja, na ação de falar, escutar, estar, ler, enxergar, ouvir, brincar, experimentar, imersa no contexto de pesquisa, os espaços e os sujeitos tomariam certa forma. Assim, conjecturei de que modo os personagens do meu novo tapete de histórias seriam rascunhados. Seguindo os rastros de Gilberto Velho, me estendi como pesquisadora nesse espaço, como sujeito participante e influente no cenário, como câmera, atriz, fotógrafa, autora, espectadora. Seria o pesquisador também um personagem dessa narrativa, além de autor com as crianças? Seria o pesquisador um artesão que descobre e seleciona os materiais que vai utilizar no próprio meio onde vive a pesquisa, inspirando-se naquilo que enxerga, percebe e que o toca, para criar suas obras?

Questões referentes à liberdade e ao comprometimento do pesquisador e/ou etnógrafo que se aventura nesta tarefa de refletir e narrar um determinado grupo, inserindo-se nele, surgiram para mim e foram enfrentadas durante todo o processo, desde o momento da preparação até a realização das atividades no campo de pesquisa, análises e conclusões. Penso que as indagações a respeito dessas questões permeiem todo o processo em suas diferentes fases, que como diz Hélio Silva (2009) em seu texto, são olhares e convites que se cruzam durante todo o tempo.

Como sugere Silva, em situação etnográfica: andar e ver, ver e andar. Somando a essa proposta e incluindo situações da prática do artista, especificamente do ator e narrador, preparar-se (através de ensaios e treinamento), para andar e ver, ou seja, entrar em cena nos campos de atuação. Durante todo o processo, nas diferentes fases (seja na sala de ensaio ou nos percursos das apresentações e temporadas), sentir e anotar, refletir fazem parte de perceber o próprio caminho. Ajustar para manter as conexões necessárias, consigo mesmo ou com os campos onde se arrisca performar, são ações importantes e que fazem parte do fazer pesquisa. Para esses autores, na pesquisa etnográfica, com suas idas e vindas ao campo, olhar o outro, perceber a si mesmo, problematizar, buscar novas formas de interação, permitir-se ao inesperado são todas ações que fazem parte do pesquisar. Nesse intenso caminhar, sempre é necessário estabelecer as pausas para o exercício da escrita. Descrever as movimentações, as sonoridades percebidas, perceber as próprias ressonâncias internas do pesquisador, tudo isso conferindo o próprio pesquisar, sendo necessárias a atenção e a paciência que permitem com que os detalhes e desenhos se mostrem durante o percurso.

Alguns cuidados são sugeridos pelos autores (VELHO, 1978; DA MATTA, 1978; SILVA, 2009), e me ajudaram a não me desprender da ciência do fazer pesquisa com viés antropológico pela trilha de uma narrativa totalmente livre, perdendo o compromisso do vínculo entre o campo e suas possíveis apreensões, configurando, nesse caso de risco, o campo como apenas um pretexto para as próprias confabulações e projeções autorais, o que pode fazer sentido na arte, mas não na pesquisa acadêmica. Quais os limites e imbricações entre a narrativa literária e a escrita científica? Difícil estabelecer ao certo e com precisão, porém, acreditei ser imprescindível esta questão e cuidado durante todo o processo de registro da pesquisa.

A proposta da etnografia apresentada por esses autores trouxe para mim a possibilidade de um mergulho no campo de pesquisa que me é familiar como artista que pesquisa para criar, que investiga o próprio público e os interlocutores para quem ofereço minhas obras, assim como também foi possível perceber a impossibilidade de uma visão "neutra" do próprio campo. Todo pesquisador é implicado com o campo que estuda. Como pesquisadora, serei sempre como a narradora, alguém que narra de um lugar, assim como nos diz Boff quando afirma que "cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto." Dessa forma, tendo como ofício a atividade da narração, a pesquisa que desenvolvo confere uma especificidade diferente da de quem não exercita essa função, pois minha atuação como contadora e artista é mediadora do meu fazer pesquisa, sendo necessário

ressaltar e relembrar que a artista narradora supõe um específico olhar da artista pesquisadora, embora os olhares devam se complementar.

No campo da arte, as produções obtém certa licença poética, podendo transitar entre as supostas apreensões das realidades e a fabulação de modos mais fluidos. “Quem conta um conto aumenta um ponto”, diz o dito popular. Porém, essa liberdade não impossibilita que os artistas de diferentes áreas e linguagens captem e reflitam, com maior ou menor profundidade, sobre certas nuances das composições humanas e sociais, sobre aspectos da História e sobre as relações humanas que compõem suas obras. Muitas vezes, as obras elaboradas são capazes de representar os indivíduos, as sociedades e os grupos, de modo crível e objetivo, tendo como resultado fiéis e sensíveis retratos de determinadas épocas e movimentos. Isso me faz refletir sobre o reservado espaço para a arte no campo científico. Em quais áreas e de que formas?

Observo em pesquisas acadêmicas das áreas da educação, sociologia, história e psicologia, por exemplo, para citar algumas, o uso de obras artísticas (trechos literários, fotografias, pinturas e referências a obras cinematográficas), para ilustrar comportamentos, produções e relações. A arte, através da metáfora e em sua dimensão estética, pode, assim, ilustrar o que não conseguimos explicar por meio de um encadeamento mais lógico, linear e racional, pois a obra de arte faz expandir sentidos em imagens e sensações, porque é espanto, silêncio e encantamento.

Podemos dizer, também, que as diferentes linguagens e combinações estéticas desenvolvidas pelos artistas permitem abordagens específicas capazes de evidenciar aspectos que podem ser relevantes para as reflexões de alguns contextos pesquisados. Algumas produções artísticas trazem intrinsecamente, além das informações sobre os contextos que serviram de inspiração, elementos que fazem transparecer os filtros utilizados. O aspecto auto-reflexivo da arte pode ajudar nas análises e no pensar sobre o próprio processo de coleta de dados. Podemos supor que a ciência seja também um filtro que capta os campos de determinado ângulo? Essa constatação aproximaria a ciência da arte pelo aspecto de serem modos de observar e refletir sobre a realidade. Do pensar sobre os dois processos, surgem questões relacionadas às diferentes formas de produzir ângulos e modos nas experiências vivenciadas e observadas na pesquisa. Essas ponderações podem parecer óbvias, mas são fundamentais à empreitada em que me aventurei, evidenciando certos cuidados.

A utilização de fotos e filmagens, por exemplo, resultado das tecnologias nas pesquisas, permite determinados “acessos posteriores” às situações, mas o fim a que se destinam também

influencia no momento de sua produção. No caso da pesquisa com crianças, temos que considerar a influência particular que o uso de câmeras digitais e celulares pode produzir. Além disso, esses “momentos guardados”, quando confrontados com os dados das “memórias nossas” que acessamos pelo ato de lembrar, resultam encontros, enlaces e estranhamentos a serem percebidos e considerados. Essas conversas integram o texto do relato da pesquisa e estão presentes na própria projeção do seu cenário.

Em algumas pesquisas científicas no campo das artes cênicas a que tive acesso como participante ou observadora na universidade (pesquisas realizadas na Uni-Rio e na UFRJ junto aos departamentos de interpretação e direção teatral, vinculados as graduação e pós-graduação em Artes Cênicas, de 1997 a 2001), identifiquei captações que complementam as produções textuais, entre elas, registros de vídeo de espetáculos, fotos de experiências artísticas, realizações de laboratórios para investigação de linguagens e documentários registrando métodos e técnicas preparatórias. Nessas experiências só as reflexões textuais não foram suficientes para apresentar conclusões sobre determinadas vivências e campos, tornando necessárias outras materialidades para integrar os resultados das produções científicas.

Nos textos de Da Matta (1978) e Gilberto Velho (1978), identifico aspectos relacionados à função do etnógrafo em que percebo certa similaridade com o trabalho do artista representante da arte que desenvolvo - a da performance do contador de histórias nos dias de hoje. A ação de “estranhar” ambientes e personagens a serem narrados e a dinâmica entre o aproximar-se e o afastar-se emocionalmente e analiticamente dos relatos em si, como defende Velho, são exercícios fundamentais para uma prática capaz de suscitar, nos próprios atores-narradores e também nos espectadores, novos modos de ver e agir, sempre renovados.

Assim, exercitando e permitindo-se sempre novos modos de falar atrelados a novos modos de ver e ouvir, o contador de histórias reconhece a impossibilidade do conhecimento da “totalidade” de uma narrativa, sendo ela, em certo aspecto, sempre uma interrogação. Cada narrativa traz em si perspectivas, mas é no leitor e expectador que o processo se completa. O narrador é também sempre um leitor. Se uma narrativa, em sua dimensão estética e estrutural, e o narrador oral proporcionarem os “espaços” e “silêncios” necessários para que detalhes possam se evidenciar em cada encontro, permitindo que outras vozes não identificadas pelos narradores a *priore* também encontrem terreno, obtém-se um caráter único e potente a cada história contada. Trata-se de, como diz o dramaturgo e diretor teatral Peter Brook, de manter sempre uma porta aberta.

Tecer a rede é construir uma ponte entre nós, como somos habitualmente em condições normais, trazendo conosco nosso mundinho de todo dia, e um mundo invisível que só pode se revelar quando a insuficiência da percepção ordinária é substituída por outro tipo de consciência cuja qualidade é infinitamente mais aguda. Mas essa rede é feita de buracos ou nós? (BROOK, 1993. P 72).

Podemos aqui puxar um fio e traçar uma conversa com o conceito de aura, defendido por Walter Benjamin em seu ensaio *A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica*¹⁴ (1939). Nesse caso, cada encontro e conversa de contação de histórias podem ser entendidos como um rito “sagrado”, com suas potencialidades para as trocas e as transmissões de “mensagens” a serem experienciadas de modo único, sem possibilidade de reprodução, porque vinculadas ao instante em que acontecem. Essas trocas seriam da ordem do acontecimento entre os participantes, diante e em contato com as obras (narrativas). Sejam as narrativas tradicionais ou novas composições, a instância narrativa só acontece de fato no contato com o ouvinte, onde ele é percebido e considerado, trazendo em seu desenho traços dos “narradores” que a compuseram (vozes) e do narrador que a presentifica, com seu corpo, suas marcas e subjetividades.

Uma questão importante na prática do narrador é acolher as informações e mensagens emitidas pelo próprio público, ou seja, os ouvintes. Como sugere Benjamin em seu texto sobre o narrador (1936), é na ação de escutar que a narração ganha seu contorno, só existe uma narrativa porque um ouvinte ou leitor “concede” a voz a um narrador. É somente a partir dessa percepção que o narrador atento pode apresentar e desenvolver sua história construída no tempo sem cair no perigo dos automatismos inférteis, ou seja, das ações que não produzem ressonâncias no outro e se configuram apenas na ausência de diálogo ou numa fala surda.

De formas sutis ou mais abrangentes, o público configura o próprio desenrolar dos enredos, como se supõe também numa pesquisa etnográfica, onde o espaço do outro é vital.

¹⁴ O texto teve sua primeira versão publicada em 1935. O ensaio teve versões modificadas. Utilizei na pesquisa a tradução feita Marijane Lisboa da última versão de 1939, publicada no livro *Benjamin e a Obra de Arte* (2015).

única e fruto da junção de determinados retalhos recolhidos e garimpados ao sabor da experiência tecida no tempo, ponto a ponto. A elaboração e representatividade dos mundos em miniatura a serem projetados nos tapetes de histórias pedem certo empenho, envolvimento corporal, respiração, inspiração, dedicação nas tarefas de selecionar, cortar e unir, experimentando leituras, reflexões, através do exercício constante da criatividade. Sem a garantia de que essas ponderações aconteçam e do resultado do empenho, cabe ao artesão dedicar-se à obra de transpor cada proposta de livro para uma base e maquete tridimensional de pano, com perspectivas e contornos que permitam o desenrolar de um enredo e convidem à leitura. As vitalidades dessas obras são constantemente testadas através das interações com as crianças. São elas que nos dizem o valor de cada criação, que não reside na “beleza e plasticidade” dos tapetes, mas sim na potência dos “convites” (expressos esteticamente) e nos suportes que representam em relação às viagens imaginárias percorridas coletiva e individualmente em situação específica, como a da roda de contação de histórias.

O trabalho assim elaborado em ateliê não pode ser obtido através de uma produção em série sem perda de singularidade e de certa “aura” - referenciando Benjamin e novamente reportando a essa questão (1939). Para o autor, aura seria a dimensão de valor simbólico presente no “aqui, agora e único” de uma obra artística. Algo que se extingue frente à reprodutibilidade técnica que se coloca no processo de produção em escala industrial, tirando a dimensão de “presença”. De único – com a reprodutibilidade - o objeto de arte passa a ser cópia. Benjamin ressalta a dimensão política atrelada a essa questão. A dimensão da arte como fetiche. Para o autor, as cópias sempre existiram, mas eram realizadas de modo artesanal. Com a mediação das máquinas, as mãos não seriam mais percebidas nos processos. Nesse caso, os valores de tradição e culto ao ritual até então presentes na arte para os que apenas a contemplavam se extinguiriam frente ao emergente valor da arte como uma mercadoria reproduzível para ser possuída por muitos. Giuliano Tierno, referenciando Benjamin, assim coloca sobre a possível morte do artesão e do narrador tradicional:

Foi sem dúvida a sensação de aceleração do tempo, causada pelo aperfeiçoamento das técnicas produtivas inventadas pelo capitalismo – o que suprimiu o fazer com as próprias mãos e com ele o processo de dizer e escutar saberes da experiência – que desencadeou o emudecimento das populações urbanas... Não havendo o fazer com as próprias mãos, não há o que contar. Não havendo o que contar, desaparece o narrador (TIERNO,2017,p. 23).

Nesse pensamento de Tierno temos a expressão da relação entre as atividades manuais e a atividade de contar. O contar é uma atividade artesanal que se faz como algo que se faz com as mãos. Os tapetes que criamos não são produzidos para serem expostos em coleções pessoais,

ou como moldes e modelos para a produção de uma série de “brinquedos educativos”, por exemplo, ou para ficarem em quartos de crianças configurando um uso mais individual. Os intuitos são outros. Eles são pensados e criados para servirem de base para situações de fabulação, em espaços coletivos. São costurados para serem socializados, dispostos no centro da roda de histórias ou pousados em chão “comum”. Eles têm o viés artesanal e do fazer com as mãos que se apresenta na construção da base que como alavanca para transmissões orais e performances. Os processos de democratização, portanto, acontecem nos usos desses materiais (apresentações e oficinas) e as transmissões de aprendizado acontecem em situações de ateliê numa transmissão direta de conhecimento - como em antigas oficinas de artesãos. Talvez por isso, a produção de tapetes em nosso ateliê nunca tenha se tornado um negócio rentável, para além do sustentável, pois isso implicaria num processo outro de produção. Seus fins educacionais também não permitiram que essa produção fosse encaixada no mercado das obras de arte, porque isso inviabilizaria os propósitos.

Cada tapete traz uma narrativa determinada impressa em sua geografia, sendo uma reunião de fragmentos específicos de tecidos recolhidos e costurados por mãos específicas em composições que contam histórias únicas em seu próprio processo de criação. Sua dimensão democrática não reside na quantidade de sujeitos que se beneficia de seus usos em larga escala, mas sim na dimensão de encontro e integração que permite, em sua qualidade que semeia. Portanto, ao meu ver, ele segue o rastro da aura perdida e professada por Benjamin ao “dizer e escutar os saberes da experiência” (TIERNO, 2017).

Figura 6: Momento de criação e costura no ateliê



Foto: Claudio Medeiros. Arquivo do Costurando Histórias

Os processos e contextos que permitem esse tipo de elaboração têm importância crucial no trabalho que desenvolvemos no coletivo de artistas Costurando Histórias. Eles integram uma cadeia de produção que tenta romper com a lógica hegemônica predominante no mercado de objetos arte-pedagógicos e brinquedos produzidos em larga escala e de formas mais padronizadas. Se compreendermos a produção artesanal como aquela onde se percebe o empenho do artesão, o envolvimento das “mãos”, e como desvinculada da necessidade de produção em larga escala, o que modificaria consideravelmente sua lógica de construção, destaco algumas indagações: na arte, na educação e na comunicação, quais os espaços que permitem hoje esse tipo de produção artesanal? Eles podem contribuir com os espaços dedicados à infância, ajudando nos trajetos de formação e desenvolvimento das crianças? De que forma? Como as crianças o percebem? Que lugar tem esse artesanal frente aos contextos tecnológicos? As crianças são capazes de identificar fazeres artesanais em meio digital ou em suas próprias interações?

Nas batalhas que o artesão trava com a materialidade dos tecidos e ferramentas e nos mergulhos que faz nas propostas de narrativas dos livros e em si mesmo, em seu universo simbólico interior, identifico um fazer artesanal que não pode acontecer com pressão excessiva de produtividade sem perda de significados. Mas a questão sobre o fazer artesanal não desponta somente no trabalho solitário que acontece numa situação de ateliê, ou em situação de ateliê

coletivo, mas também nos momentos de utilização desses materiais produzidos dessa forma e que servem de base para as situações da contação de história, onde, em nossa prática, são permitidas as “mãos” dos expectadores nos “cenários narrados”. As mãos são permitidas para que “sintam”, “pensem”, “brinquem”, “falem”, “toquem”, “descubram” e “troquem”. E a busca por um encantamento desses momentos pressupõe participação ativa, certa liberdade e tempo.

Na linguagem que desenvolvo de apresentar narrativas a partir de um determinado ponto de vista (o do próprio narrador em sua performance e perspectiva de leitura) em diálogo com outros pontos de vista (dos autores e ilustradores dos livros, por exemplo, e dos próprios artesãos que imprimem características nos tapetes criados) entendo que apresento a perspectiva não apenas de um ou mais personagens, mas uma composição dos diferentes agentes envolvidos na expressão de uma ou mais tramas. Esses agentes são os próprios personagens que acionam os acontecimentos no interior do enredo, com suas devidas características, mas também todos os que, de algum modo, colocam as mãos nessas costuras.

Observando meu próprio processo artístico e também de outros artesãos e artistas, percebo que certa maestria possível na construção dos discursos e na expressão artística advém senão da experimentação, do exercício e observação constante sobre a própria prática, que se elabora no tempo, por fases e ciclos. Nesse caminho, destaco o preparo que deve acontecer no ateliê, desde a busca por histórias, panos e retalhos, até os ensaios para as performances e a maturação dos conteúdos que é permanente, além de certa disponibilidade no momento presente do contato para o diálogo expressivo e sincero com os ouvintes, aspectos que contribuem para que os processos não se tornem automáticos e pasteurizados, como numa escala industrial. Essas ponderações não garantem resultados, mas, acredito, configuram um fazer artesanal e um norte. Mas, podemos perguntar se essas mesmas considerações também não se dão nas produções industriais? Penso que esses processos, quando setorizados em excesso e adaptados a lógica da produção em grande escala e objetivando as massas consumidoras, ganham outras amplitudes e características, deixando algo pelo caminho. Talvez, deixem de serem ciclos para tornarem-se metas, algo a ser observado com cuidado na prática do artesão e também do pesquisador.

Não podemos deixar de apontar os ganhos fundamentais que a tecnologia permitiu para os processos de democratização às informações e os acessos às obras de arte, além das novas experiências e sensibilidades que proporcionou (BENJAMIN, 1939). Não se trata, portanto, de uma nostalgia. Posto isto, porém, não podemos deixar de destacar o risco de se perder algo de

valioso num fazer demasiadamente produtivista, que usa a técnica aliada a tecnologia com esse fim. Para o autor, em sua época, uma perda talvez irreversível.

Podemos, então, nesse percurso de reflexão, dizer que talvez não seja o uso da tecnologia, mas talvez o comprometimento com determinados propósitos que descaracterizem o fazer artesanal, tecnologia entendida nesse momento como expressa em máquinas e motores e não a técnica e os conhecimentos envolvidos no fazer do artesão. O artesão estaria em extinção no mundo contemporâneo? Se ele sobrevive, em que condições e onde localizamos o artista artesão ou o fazer artesanal? A técnica que permite a reprodutibilidade é capaz de captar e guardar o artesanal, permitindo recepções dessa ordem? Mesmo em meios onde à técnica e a tecnologia sejam fundamentais, como no cinema, por exemplo, podemos perceber as mãos do artesão que representa, compõe e monta. O mesmo podemos dizer que acontecem em universos digitais. Mas, esses casos são da ordem do excepcional, da exceção?

Em relação à recepção, o artesão também estaria presente, nesse caso, naquele que consome de modo particular? O artesão estaria nas mãos que produzem ou nos olhos que o enxergam, no cérebro que pensa ou nos ouvidos que o percebem? Seria o fazer artesanal justamente uma composição única dessas percepções e modos? Não são perguntas fáceis de serem respondidas e, com certeza, encontram diferentes ponderações. Os estudos de recepção desenvolvidos por autores como Martín-Barbero (1997) e Canclini (1997), nos apontam para a importância de considerar, não somente contextos de produção, mas também de recepção. Para esses autores, os sentidos dos consumos e interações dos sujeitos se configuram através das mediações que acontecem e em seus contextos culturais.

Como nos aponta Benjamin, a técnica possibilitou a reprodução em série, favorecendo a democratização e o acesso às obras de arte e a circulação de informações e bens, gerando novas experiências, inclusive artísticas, mas também viabilizou a despersonalização dos indivíduos, a fetichização da arte, a formação de massas consumidoras e a diminuição ou a perda da aura nas relações e nas obras (1939). Trazendo a questão para os usos e sentidos que as crianças fazem desses modos de produção, recepção e consumo, o que se ganha com o fazer artesanal e com o tecnológico, quais as lógicas envolvidas nesses diferentes processos? Será que as crianças poderão nos apontar essas perspectivas do ponto de vista delas?

Mas, será que ainda podemos hoje reconhecer a aura professada por Benjamin? O narrador e a narrativa tradicional desapareceram ou se reinventam a partir de novos contextos? No teatro, nas experiências profissionais em que participei e participo e em minha formação

acadêmica, pude perceber que ela se mantém como norte e é o que se busca incessantemente para justificar a sobrevivência dessa linguagem artística. Na arte de contar histórias em sua versão contemporânea, certa aura também parece ser defendida por todos aqueles que buscam um tipo característico e específico de transmissão e que ainda encontram sentido nas narrativas e mitos chamados fundantes e tradicionais, que mesmo em suas reelaborações trazem resquícios desses tecidos culturais de base da humanidade e dos povos, o que pude constatar na revisão de literatura. Mas, as crianças de hoje encontram sentido nessas narrativas e nessas formas de transmissão? Esses tecidos aparecem em suas narrativas? Quais as misturas que fazem?

Em relação à linguagem dos tapetes de histórias, localizo a presença da aura no próprio objeto e obra tapete de histórias, peculiar em sua proposta, pois, como nos remete Benjamin, ele traz singularidade e traços do artesão. Localizo, também, uma aura sagrada nos momentos em que as crianças “tocam” as narrativas. Em suas propostas estéticas, com maior ou menor força narrativa, riqueza de detalhes ou síntese propositiva, os cenários e personagens ganham movimentos únicos nas mãos de cada criança.

Por sua horizontalidade, tamanho dos cenários e elementos, a linguagem dos tapetes não permite grandes ângulos de visão, seu raio de ação submete-se a circunferência da roda de histórias. Porém, esse modo de expressar e narrar proporciona proximidade física e permite o toque, permitindo que os participantes se “reconheçam” na formação da roda, percebendo-se em influências. As mãos e as falas são possíveis e perceptíveis e isso tem relevância num mundo cada vez mais experienciado através de máquinas e em multidões.

Nas figuras abaixo, temos o registro de rodas de histórias que permitiram determinadas recepções, ainda compondo a proposta de uma troca presencial e mais próxima. Nas primeiras imagens, temos audiências maiores de público, talvez já no limite da visibilidade e sem a necessidade do uso de telas e câmeras para a captação e veiculação, ainda sendo possível permitir a manipulação pelas crianças dos materiais após a apresentação.

Figura 7: Roda de Histórias que aconteceu na Arena Cultural de Campo Grande / RJ



Fonte: Arquivos do Costurando Histórias

Figura 8: Apresentação na Feira da Palavra em Cabo Verde - África



Fonte: Arquivos do Costurando Histórias

Conflitos, descuidos, afetos, erros, encontros, indagações, uns podem perceber aos outros no momento das transmissões e trocas. Mas, até onde a encenação permite essas interações? Por exemplo, ao utilizarmos os microfones, penso que estamos deixando de exercitar determinadas potências da voz para permitir outras expressões e modos. O que ganhamos e o que perdemos em termos de sutilezas e detalhes nessas diferentes trocas? Trocas de experiências, situações de aprendizado e construção conjunta de significados, possibilidades de circulação de obras, articulação de redes e vínculos. São vários os aspectos que orientam escolhas de atividades para crianças e devem ser levadas em consideração. Rodas grandes ou pequenas, mais próximas ou mais abrangentes.

Remetendo-nos às produções e situações culturais que oferecemos as crianças, podemos refletir sobre como permitimos o uso das “mãos” de cada uma nas recepções e nas construções de suas próprias narrativas. Benjamin diz que as crianças são especialmente dadas aos espaços onde suas mãos são permitidas e os materiais disponibilizados mais livremente.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 1924, p.57).

Abaixo, um registro de uma formação de roda de histórias onde uma transmissão mais próxima favorece certa intimidade e interação específica. Após participar como ouvinte, os ouvintes poderão “tocar” as narrativas. Esse “toque” pode já se fazer presente desde o instante em que se começa o “Era uma vez...”. Os cenários- tapetes “pedem” as mãos de todos.

Figura 9: Roda de histórias que aconteceu em creche municipal - RJ (2015)



Foto: Claudio Medeiros. Fonte: arquivos do Costurando Histórias

Segundo Benjamin (1913), as crianças pequenas trazem consigo certa disponibilidade para a experimentação. Disponibilidade que, ao meu ver, o artista artesão e o contador de histórias comprometido com a arte dos “encontros” e com seu próprio processo criativo, tenta manter desperta. O artesão brinca com os materiais que utiliza, sem pressa, experimenta apenas com a urgência do seu envolvimento no presente de cada descoberta, como o faz uma criança imersa em sua fantasia e brincadeira. Quanto tempo pode durar esse convite ao encantamento nas crianças? Como alimentar essa disponibilidade mesmo quando a infância se esvai com o tempo que passa?

- **Infância - Seu tempo é agora!**

Somos culpados de muitos erros e muitas falhas,
mas nosso pior crime é abandonar as crianças,
desprezando a fonte da vida.

Muitas das coisas que precisamos podem esperar.
A criança não pode.

É exatamente agora que seus ossos estão se formando,
seu sangue é produzido, e seus sentidos estão se desenvolvendo.
Para ela não podemos responder "Amanhã". Seu nome é "Hoje". Gabriela Mistral
(1969)

Figura 10: Criança brincando após uma apresentação realizada num parque (2015)



Foto: Claudio Medeiros. Fonte: arquivo pessoal do Coletivo Costurando Histórias

Deixar que as crianças experimentem os materiais que viabilizamos para elas das suas próprias maneiras e em seus percursos, possibilitando fazeres e narrativas renovadas e autênticas, torna-se vital, mesmo se todo o redor induzir ao contrário. “Diga-lhe/ Que pelos sonhos da sua juventude/ Ele deve ter consideração, quando for homem”, cita um Benjamin jovem ao recolher versos de Schiller e costurá-lo em seu ensaio *Experiência* (1913). Acredito que seja importante lembrar esse convite a todos nós que participamos dos processos de educar, e que não são restritos aos espaços escolares, mas a todo o contexto cultural onde as crianças se inserem com todas as suas mediações (BARBERO, 1997).

Numa perspectiva pedagógica que não caminhe somente no sentido de professar conselhos, preparar para os ofícios ou induzir às doutrinas (BENJAMIN, 1913), reflexões sobre esses mesmos fazeres e trajetórias podem convidar para que, pouco a pouco, as crianças percebam perspectivas de visadas (RIBES, 2012). Esse convite pode colaborar com o fortalecimento da autonomia e autenticidade desses sujeitos crianças em permanente construção, assim como daquele que pesquisa com as crianças. Penso que seja necessária a habilidade do artesão nos processos pedagógicos e de pesquisa para que seja garantida a delicadeza dos “fios encantados” e o lugar vital da incerteza entre as escolhas e apostas.

Encontro em vários “fragmentos” de Benjamin, a despeito de toda uma perspectiva de morte do artesão e de determinada narrativa oral tradicional por ele apresentada, passagens em sua literatura que identificam e descrevem com minúcias e admiração certas metodologias e processos de maturação de narrativas e obras. A despeito da morte desse tipo de fazer, essas observações refletidas por ele colaboram com a própria sobrevivência deste fazer na contemporaneidade, atualizações de determinadas artes e ofícios tecidos no tempo, pois alimentam filosoficamente processos de ressignificação do fazer artesanal, impermeável a urgência de trânsitos acelerados e a necessidade de produção em quantidade, aos usos excessivos de máquinas e motores, que, desde o tempo de Benjamin, cresceram consideravelmente, ameaçando determinados modos de fazer e existir no mundo. São observações e reflexões tecidas de modo clínico e artesanal que, hoje, nos chegam mais democraticamente, viabilizadas pela técnica que ele buscou refletir, e que, por suas forças expressivas e de reflexão, permitem leituras múltiplas, outras, ainda atuais, capazes de falar ao nosso tempo, mesmo que por analogias.

Os fenômenos mais notáveis surgem porém por volta do final do *Biedermeier*, nos anos quarenta, simultaneamente com a expansão da civilização técnica e o nivelamento da cultura, o qual não estava desvinculado desse contexto. Consoma-se então a desintegração das formas sociais medievais, organizadas por esferas. Nesse processo, acontecia às vezes de as substâncias mais nobres e refinadas ficarem por baixo de tudo, e isso explica por que o observador mais perspicaz encontra exatamente nas camadas inferiores da criação literária e artística – como nos livros infantis – aqueles elementos que ele procura em vão nos documentos reconhecidos da cultura (BENJAMIN, 1926, p.62).

Podemos mergulhar em seus escritos como ele mergulhava “de mãos dadas com as crianças” nos livros infantis velhos e esquecidos, receptáculos de toda uma cultura em declínio que buscava ali naquele meio e momento certa “sobrevivência”, e que ele analisou criticamente, identificando-os como produções em formato artesanal (BENJAMIN, 1924). “Tesouros” que as crianças podiam ainda acessar, mas que já estavam a caminho das fábricas de picotar. Em nosso tempo, com ele, olhamos para o passado como forma de enxergar e ver melhor nosso presente. Onde estariam guardados, buscando sobrevivência, retalhos com texturas e espessuras especiais? Em que lugar clamam determinados modos de fazer que insistem em sobreviver de alguma maneira? São relevantes? Em que camadas estariam ocultas narrativas mais estruturais? Escutamos os ecos da infância, da nossa infância guardada em nossas memórias, das infâncias de nossas crianças de hoje e das infâncias projetadas em nossos desejos e crenças, sonhos e ideais. Todas elas entrecruzando-se, formando impressões e impulsionando rotas e caminhos.

Em relação ao consumo de tecnologias pelas crianças e à recepção do que circula nas diferentes telas das mídias, partindo do pressuposto dos usos já estabelecidos e dos desejos e direitos aos usos desses aparelhos e meios, podemos considerar que os usos destes pelas crianças alimenta processos reflexivos e investigativos, para além do que as crianças já fazem no cotidiano, ampliando-se o convite para o exercício de diferentes ângulos de visão. As dimensões colaborativas e de construção em rede desses novos cenários, numa perspectiva mutualizante, segundo a pesquisadora da área de educomunicação Geneviève Jacquinot, colocam em evidência o papel dos pares e dos tutores nas situações de aprendizagem mais como parceiros do que como condutores. Torna-se importante nesses vínculos considerar que “o que influencia mais a aprendizagem, é o que o aluno já sabe donde deve-se levar em conta ‘concepções anteriores’ ou ‘representações mentais’ dos alunos” nesses saberes. Esse reconhecimento é fundamental para novos formatos de produção de conhecimentos, elaboração de discursos e montagem de cenas por caminhos mais horizontais (JACQUINOT, 1998). O mesmo se passa em relação à pesquisa com crianças, onde o lugar das crianças nos estudos são de “sujeitos inseridos na cultura, sujeitos com experiências plurais, sujeitos de seu tempo, sujeitos de direitos, seres dotados de capacidade de pensar e de se posicionar sobre o mundo que estão inseridos, sobre a vida que vivem” (RIBES, 2012, p. 100).

Em relação às questões apresentadas por Jacquinot sobre a relevância do campo da comunicação e educação para a atualidade, aproximar a escola das mídias, permitindo um trânsito mais dinâmico, sem desmerecer a importância da cultura letrada, apoiada nos livros, dos saberes a serem construídos com a mediação de adultos, identifiquei como sendo uma possibilidade e espaço também para essa pesquisa, num encontro entre adulto-criança, onde já estão postas as alteridades dessas relações (RIBES, 2012). Assim como afirma Jaquinot (1998) encontrar no campo de pesquisa um lugar possível para um fazer artístico em diálogo com as áreas da comunicação e educação que se configurasse como uma “função remota”, onde, nas atividades de campo propostas, ainda se valorizasse uma atividade apoiada em práticas como a da narração oral e da literatura, por exemplo. Seguindo a autora, a escola seria, então, ainda um espaço essencial para a formação de leitores críticos, onde se contribui para a formação de uma recepção mais elaborada das representações, viabilizando uma formação intelectual, além de uma consciência democrática, sem perder a possibilidade da fantasia, do enigma e da confabulação, presentes não só na literatura, mas em produções midiáticas e audiovisuais de toda espécie (filmes, jogos eletrônicos, séries, desenhos animados, gibis, vídeos e etc).

No exemplo abaixo, destaco no trecho de um dos roteiros - escritos por Benjamin para o programa de rádio destinado ao público infantil que o autor apresentou em Berlim entre os anos de 1927 a 1933 – um modo de apresentar debates e de apostar no uso das tecnologias de seu tempo, com objetivos de favorecer também uma recepção crítica, sem necessariamente perder o encantamento de uma narrativa ou a intimidade com o ouvinte. Acredito ser esse um exemplo de fazer artesanal alinhavado com o tecnológico, ou, ao menos, uma tentativa.

Vocês alguma vez já tiveram que ficar esperando na farmácia, vendo o farmacêutico preparar uma receita? Ele pesa as substâncias e os pozinhos grama por grama com a ajuda de pequeninos pesos de metal, até chegar à dose certa para fazer o medicamento. Pois da mesma forma que o farmacêutico, assim faço eu aqui quando vou contar alguma coisa para vocês no rádio. Os meus pesos são os minutos, e eu preciso medir exatamente o quanto disse e o quanto daquilo vou usar, para chegar à mistura correta. – Ora essa! Vocês vão dizer. Se o senhor vai contar sobre o terremoto de Lisboa, então que comece pelo princípio. E então continue contando o que aconteceu depois. Mas se eu fosse contar assim, vocês não achariam muita graça. As casas indo abaixo, uma após a outra, as famílias perecendo, uma após a outra, o horror do incêndio se espalhando por toda a parte, da água, a escuridão e os saques, os gemidos dos feridos e as lamentações daqueles que procuravam por seus parentes – quem gostaria de escutar só estas coisas? – que afinal não são muito diferentes de tudo que se passa quando uma grande catástrofe natural se abate. Mas o terremoto de Lisboa em 1º de novembro de 1755 não foi apenas uma calamidade como tantas outras, ele foi em muitos aspectos um acontecimento singular e espantoso... (BENJAMIN, 1983, p.235).

Em relação à linguagem dos tapetes de histórias e a aposta dessa prática como atividade de pesquisa em um fazer com as crianças, contar histórias com elementos perceptivelmente manipuláveis - sejam bonecos ou os próprios livros - expõe aos participantes algumas fontes de informação e mensagens, denotando autorias, composições e interferências. A materialidade de quem narra e apresenta sua proposta, com toda sua força e fragilidade aparentes, humaniza os processos, denuncia controle ou falta de, transparece processos de edição. Tanto o adulto que narra para a criança, assim como também a criança nesse convite de pesquisa e experiência, na posição do narrador, podem fazer comentários e atualizações durante a ação de narrar que configuram observações e gestos que interrompem os enredos condutores, transparecendo processos de colagem e montagem. Nesse caso, a criança está imersa num processo de “ateliê” e criação desde o momento que participa como ouvinte até o momento em que exerce a função de narradora ou produtora de vídeos com esses cenários (tapetes).

As possibilidades de “atualização” e criação na proposta narrativa do contador oral permitem associações que podem ser remetidas aos contextos da história (s) evocada (s) e também aos contextos de recepção (ambientes e sujeitos). Os detalhes expressos nos cenários e nos bonecos-personagens, com suas cores, contornos, texturas e estampas, são sugestões que, assim como aquele que narra com seus pontos de vista e fluência, dialogam com as propostas

temáticas e literárias dos livros. Gestos, sonoridades, imagens, palavras, canções que formam uma cena e sugerem leituras. Sugestões que se sobrepõem e são trançadas, formando camadas e redes de significação que podem ser aparentes ou não. Perceber-se parte desse processo todo pode colaborar com certa assimilação do próprio processo de construção de discursos, mesmo que intuitivamente. A “medida certa” do farmacêutico sugerida por Benjamin nos processos de comunicação seria aqui o próprio fazer da criança-artista que vem da experimentação, mas que pode ser estimulado no sentido de olhar e perceber o próprio fazer, convidando-a para uma certa consciência possível sobre o que se produz com o que recebeu.

Figura 11: Apresentação na Arena Cultural Dicro – RJ (2016)



Foto: Claudio Medeiros. Fonte: Acervo do Costurando /histórias

- **A artista e a pesquisadora. Autora ou personagem?**

Mãos que aproximam, separam e movimentam. Olho que vê, registra e projeta. Corpo que se fecha ou se disponibiliza ao outro: emite sinais, sente as vibrações do campo, emana conteúdos e recebe mensagens. Atualiza. Atualiza-se. É nessa interação que a arte específica que abordo encontra propósitos. Em cada encontro, único, singular e teatral por natureza. “Posso chegar a um espaço vazio qualquer e fazer dele um espaço de cena. Uma pessoa

atravessa esse espaço vazio enquanto outra pessoa observa – e nada mais é necessário para que ocorra uma ação teatral” (BROOK, 1968).

Se pensarmos que esse corpo que passa num espaço que se abre para a “cena”, ou esse corpo que narra, traz impresso nele configurações, memórias, feridas e potencialidades, ou seja, impressões e narrativas, mas que é também um corpo de alguém novo a cada evento, pelas atualizações que faz ou permite fazer, e partindo da constatação de que aquele que escuta e percebe é singular em sua apreensão, já podemos refletir como se passa a temporalidade dessa arte. Não suporta eternidades, mesmo quando toca impressões desta amplitude. Ela reflete a lei da mutação, do desconhecimento, da imprevisibilidade. Ela ganha contornos e cores específicos em cada roda de histórias. Suas dimensões de presença cênica e troca não são passíveis de registros a serem reproduzidos automaticamente, porque a narrativa ganha fundamento e significado em cada relação peculiar que se estabelece com o espectador e a criança ouvinte. Se assim não ocorrer, perde-se o sentido da egrégora¹⁵. Tanto o ator e narrador quanto o espectador e ouvinte podem interferir no momento presente da ação, mas não podem pausar ou rebobinar o enredo, para ser retomado do mesmo ponto. A arte que aqui faço referência estará sempre, de algum modo, misteriosamente vinculada ao ambiente onde se introduz. Ela é vida e morte. Isso me faz pensar em como o pesquisador no campo deve estar atento e disponível para algo que só será capaz de captar no contato presente que estabelece com o espaço e com os sujeitos nele inseridos.

Quando Gilberto Velho (1978) convida à necessária humildade nas abordagens do pesquisador - defendendo que este deve esvaziar-se de julgamentos e opiniões para estabelecer uma relação disponível e sensível com os sujeitos da pesquisa, tomando cuidado para que excessivas análises dos contextos não o impeçam de captar detalhes e configurações não antes

¹⁵Egrégora provém do grego *egrégoroi* e designa a força gerada pelo somatório de energias físicas, emocionais e mentais de duas ou mais pessoas, quando se reúnem com qualquer finalidade. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br>

pré-concebidas, mas que se fazem presentes no ato do contato -, encontro eco no trabalho incansável do ator frente aos personagens e às narrativas que representa. O ator corre o risco de projetar-se em excesso na representação de seus personagens. Nesse caso, evocando sempre a si mesmo, independente dos dramas a que se propõe. É um risco constante.

Perspectivas que se entrelaçam: as do pesquisador e as do campo, as do ator e a dos personagens. Helio Silva (2009) nos convida a pensar sobre as formas desse narrar. Fios que se cruzam. Movimentos que partem de si em direção ao outro e vice-versa, produções que se fundam no psiquismo, voz e corporalidade expressas nas ações do artista, mas também na própria ação de identificação de dados, coleta de informações, elaboração teórica e análise do pesquisador na área científica. Então, não somente o ator corre o risco de representar sempre a si mesmo o tempo todo, diminuindo as possibilidades de diálogo, mas o pesquisador também corre o risco de produzir apenas a partir de uma visão excessivamente condicionada do mundo, sem contato com a complexidade do campo.

Entendo que o ator pode aprender e alargar-se com seus personagens. O narrador oral pode surpreender-se com os enredos e culturas a que se permite dialogar, se permitir que a conversa se desenvolva de forma dinâmica e significativa, abrindo ou fechando portas e janelas, disponibilizando-se à influência do público e dos conteúdos a que estabelece contato. Estaria também o ator, sempre, de alguma forma, defendendo uma hipótese em cena, resultado de suas escolhas e urdiduras. Mas, seria ele assim tão livre para expressar-se? Não estaria o ator sujeito às condições externas que encontra nos campos em que atua? Além dos limites próprios, as ressonâncias de sua arte no público e ambiente não seriam também limites à sua própria intenção, voz e ação? Diferente de outras manifestações artísticas, a arte cênica está condicionada ao outro, ela se fundamenta no contato com o público. Seria essa “tese” que apresenta em cena o cruzamento também daquilo que percebe e seleciona, escolhe cuidadosamente representar, como um etnógrafo?

Identifico como rica experiência observar a partir de diferentes posições uma mesma narrativa, permitindo-se a ângulos até mesmo inusitados, mesmo que o resultado seja o fortalecimento de determinada perspectiva inicialmente já projetada. Perder para reencontrar impressões, fortalecer intuições e/ou encontrar as palavras mais justas para expressar leituras fundadas em vivências, reflexões e observações ativas. Buscar certo envolvimento e proximidade com o campo de estudo, mas sem perder o exercício e a distância necessária que permitem visualizações mais amplas dos horizontes é o caminho que persegui na pesquisa.

Contar histórias com tapetes me ensina sempre muitas coisas. Ajoelhar-me diante das histórias e das crianças. Disponibilizar o corpo para a manipulação dos cenários e bonecos a cada vez. Estudar a narrativa que apresento, preparando-me a cada vez. Reconhecer com atenção e cuidado cada um presente na roda, não ignorar sequer um rosto ou olhos atentos. Quando, por algum motivo, as emoções embaralharem-se, olhar para a geografia do tapete, ele contém a narrativa, ele é o mapa que pode orientar. Quando a vista se enturvar, por algum motivo, ou o ambiente se tornar hostil, buscar refúgio no interior de si mesmo. Com esse “interior” manter o vínculo e a chama que alimenta a narração. Escutar, sentir e ler as vozes e gestos da história evocada, dos ouvintes, dos meus companheiros de cena, da minha própria mente e dos livros. Ter os livros como amigos, mestres e companheiros de trajetória. Escolher os amigos que mantenho comigo nas viagens e os mestres que carrego. Ser também como uma marionete, onde não se pode cortar nenhum fio com risco de perder o encanto. Pensando assim, não sei se sou eu quem manipula os bonecos e as situações, ou se estaria eu num lugar de permitir-me marionete no cruzamento de muitos fios que impulsionam os movimentos. Como atriz, sou narradora. Como narradora, pesquisadora. Como pesquisadora, artista.

Acredito que como pesquisadora posso deixar que as observações encontrem certa vida própria, como faz também um autor que conduz um enredo e permite que os personagens imaginados fluam em suas dinâmicas. Em determinado momento, é a trama em si que passa a ditar o percurso da narrativa ou dos movimentos das mãos. Permitir-se ser conduzido pelo próprio olhar, pelas mãos que sentem, pelos ritmos dos personagens que interagem no cenário exposto, captando as dinâmicas que se estabelecem entre eles, por exemplo. O contador de histórias sensível deve perceber o ambiente que acolhe a contação de histórias, lendo as expressões das crianças, reconhecendo elementos e escutando os sons dos espaços. O pesquisador é também quem interage no cenário, influenciando, mesmo que sutilmente, o próprio ambiente que estuda, mas permitindo o desenrolar da vida no momento em que pesquisa.

Penso que, na arte, dissecar um corpo em excesso, ou seja, analisar e julgar demasiadamente os materiais e conteúdos investigados, não reconhecendo e alimentando a intuição necessária, ou ao contrário, dando vazão desenfreada às emoções nos momentos de interação e criação, são aspectos que podem impedir que a “vida” encontre espaço para emergir, bloqueando seus fluxos, conduzindo para portas e janelas fechadas. O olhar turvo não pode enxergar com clareza o que vê. Tampouco uma abordagem fria e excessivamente analítica permitirá fiel captação de um ambiente ou objeto de estudo. A mente precisa do silêncio

necessário para perceber com todos os sentidos e captar os sinais de um ambiente. Portanto, é oportuna uma disponibilidade para afinar incessantemente as capacidades de ver, perceber, caminhar, registrar e refletir com envolvimento nos campos de atuação e pesquisa.

Na arte, não existe produção sem o exercício da sensibilidade, essa fina competência. Até hoje sinto um incômodo em dizer-me artista. Porém, frente à produção científica, sinto também a exigência da sensibilidade. Acredito que essa qualidade permite uma captação que reconheça as humanidades dos contextos nos quais se encontram os sujeitos da pesquisa, que não são apenas objetos distanciados e desvinculados do olho que vê e registra e nem simples marionetes a serem encaixadas em conteúdos filosóficos tecidos fora do campo. É em suas dinâmicas de vida que precisamos nos inserir para retratar, como faz um ator ao disponibilizar-se a um personagem e narrativa outra que não a sua própria. Penso que o pesquisador também deva ser criativo em sua inserção no campo de pesquisa, com fins de produzir e captar as expressões e impressões que podem passar despercebidos para um corpo e uma mente condicionados. Exercitar o ouvir, ver, registrar é uma das tarefas do pesquisador que busca captar o sensível da pesquisa.

Ainda estabelecendo um paralelo com o trabalho do ator é na dinâmica de sentimentos, anseios, objetivos, feridas e cicatrizes, que um ator se propõe a captar certa individualidade, no cruzamento entre o invólucro da proposta e o fluxo da vida. É preciso aproximar-se dos objetos de estudo e sujeitos da pesquisa buscando identificar as formas vinculadas às lógicas de seus comportamentos, porém, mantendo sempre o espaço para o inesperado, o não sujeito à fôrma, para que se mantenha a surpresa e o espanto diante daquilo que se observa, mas que não se pode narrar, porque não nos pertence. É, portanto, silêncio e reverência.

O pesquisador, acredito, deve ser um narrador em terceira pessoa que, se propondo à dinâmica do envolvimento e da distância, reconhece não deter a chave da significação. Só assim - rendendo-se ao que não é passível de condução, ou seja, à significação plural de uma experiência (s) e existência (s), abrindo-se para aquilo que não foi sequer projetado ou pensado e para aspectos do campo e do outro que escapam ao pesquisador em suas projeções – possibilita que cores e texturas singulares e férteis possam despontar como resultados das interseções. Como no trabalho do ator, que ensaia frequentemente com fins de preparar-se para o jogo cênico, o pesquisador deve colher e esvaziar em cada contato com seu campo, mantendo sua cumbuca com os espaços necessários para abrigar as surpresas do caminho.

Existe uma prática comum nos processos de ensaios de atores, onde exercitamos a declamação de textos, por exemplo, de maneiras e modos diversos, testando situações, inclusive tentando destruir momentaneamente a própria estrutura que forma um texto, sua materialidade expressa em pontuações, ritmos, significados de palavras e construções. O intuito parece-me, além de quebrar resistências, ser o de problematizar supostas compreensões dos conteúdos propostos e suas redes de significados mais aparentes como forma de abrir espaços para que o inesperado ou novo se faça presente, para que o velho encontre seu significado nessa atualização ou para que a dimensão *Kairós*¹⁶ do tempo torne-se possível.

Dar um corpo textual às observações e reflexões pessoais, apresentando os relatos como potências abertas e não definitivas leituras e interpretações, me parece um bom convite. Partir do pressuposto de que não se pode narrar uma experiência em sua totalidade, mas encontrando valor na empreitada em si e não fora dela. Só a partir desse exercício, o de permitir-se à influência e ao “toque”, acredito poder narrar um particular sem correr o risco da excessiva limitação. Parece-me possível pensar dessa forma, encontrando similaridades entre o papel que venho exercitando há anos – o da performance de atriz e narradora de histórias e artesã de cenários, e a posição e função de pesquisadora acadêmica, cambiando saberes experienciados em minha prática e a nova área de atuação que sugere modos particulares de abordar, influir, pensar e contar a vida, já que não posso negar minhas origens, mas não devo e não quero me fechar frente aos novos desafios.

Como sugere o texto de Gilberto Velho, a ação de estranhar o familiar e buscar a compreensão do diferente é um exercício desafiante. De certa forma, esses movimentos me são reconhecíveis quando trabalho para projetar os cenários a que me proponho a narrar, sejam eles facilmente compreensíveis e assimiláveis aos meus modos de viver ou estranhamente situados no tempo e no espaço. Existem detalhes que só uma aproximação cuidadosa pode identificar,

¹⁶ “Assmann (1998) distingue duas diferentes importantes dimensões do tempo, batizadas pelos gregos como *Kairós* (tempo subjetivo, tempo vivido) e *chrónos* (tempo objetivo do relógio)”, (Pesce, 2014).

mas existem também os horizontes que só a distância permite captar. Os possíveis vínculos entre eles só o trânsito pode permitir.

No que se refere, em especial, à pesquisa junto às crianças que realizei, a dimensão do não saber foi especialmente importante, principalmente porque se tratou de pesquisar um segmento de indivíduos em formação intensa e constante, numa fase de construção de modelos de comportamento ainda não excessivamente cristalizados ou automatizados e com grande capacidade de vivenciar as experiências ao sabor do tempo presente, como se fosse sempre a primeira vez e a única chance.

Num contexto cultural atual de intensa instabilidade na produção de significados, num tempo que permite grandes questionamentos a respeito das instituições e seus espaços pedagógicos, incluindo aqui a escola, a família, os grupos sociais e religiosos e os espaços para práticas culturais e esportivas, por exemplo – instâncias todas que colaboram efetivamente para os processos educativos das crianças, elas, que estão na mira da indústria cultural, numa época em que estabelecem contatos com múltiplas linguagens e se desenvolvem muito além do controle e vigilância dos adultos, com interferências e influências que escapam ao comando e olhares das famílias e das escolas - há um clamor por serem ouvidas e por encontrarem caminhos ainda não imaginados para suas trajetórias. Assim, talvez possam escapar da condução muitas vezes autoritária e com o intuito de moldar provenientes do universo adulto. Como podemos permitir produções autênticas, fortalecendo indagações provenientes de seus próprios caminhos sem perder de vista a importância da orientação e experiência dos mais velhos? Como fazer isso num contexto de pesquisa e dentro de uma instituição escolar?

3.2 A Busca pelos contornos e retalhos – inserção no campo

- **As primeiras impressões do campo e a elaboração de uma metodologia**

Em 2016, com a proposta de encontrar um modo de pesquisar com as crianças, a partir de suas perspectivas, interações e relatos, e com o intuito de dialogar com a linguagem audiovisual, utilizando a prática de narração desenvolvida por mim e pelos artistas da Cia. que integro - o Costurando Histórias - em 16 anos de investigação e produção e apoiada nas tradições da oralidade e da costura, realizei uma primeira etapa do campo de pesquisa no Instituto Solar Meninos de Luz, considerando essa fase como uma imersão no campo.

Participaram dessa fase de investigação 25 crianças, com idades entre 9 e 11 anos. O grupo de crianças foi selecionado a partir da faixa etária e da indicação da coordenação da instituição. Considerou-se a fase de alfabetização e letramento consolidada e o comportamento disciplinar da turma, cursando o terceiro ano do ensino fundamental na ocasião do início da pesquisa (2016).

O Solar Meninos de Luz é uma organização civil, filantrópica, que promove educação integral, cultura, esportes, apoio à profissionalização, cuidados básicos de saúde e de assistência social às famílias com maior nível de desestruturação das comunidades do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo na cidade do Rio de Janeiro, na Zona Sul carioca. Desde 1983, a instituição atende a crianças e jovens dos morros do Cantagalo e Pavão Pavãozinho. Começou como uma proposta de assistência (creche), como forma de ajudar os pais que precisavam trabalhar, e caminhou em direção ao oferecimento de oportunidades de estudo e formação para crianças e jovens, com o intuito de amenizar o risco e a vulnerabilidade social. A escola fica situada numa região de intensos conflitos entre traficantes e entre traficantes e a polícia. Atualmente (junho de 2017), a região está ocupada por policiais do BOPE (Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro), com situações diárias de tiroteio (informação transmitida pela coordenação e via mídias sociais e imprensa). Após um período de amenização dos enfrentamentos - o que se deu através da implementação de uma unidade das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) em 2009, a comunidade vive na atualidade uma crescente desestruturação dessa rede de segurança e os moradores voltaram a enfrentar momentos de tensão e horror. As crianças dessa pesquisa, portanto, nasceram, crescem e vivem nesse contexto cotidiano de violência.

A escola fica localizada no acesso principal da favela, ocupa três casas amplas e próximas, tem uma estrutura boa, com salas e equipamentos razoáveis, possui uma biblioteca bem equipada, brinquedoteca, sala de informática, quadra de esportes, galeria de artes, laboratório de ciências e um grande teatro construído na encosta do morro através de doações e voluntariado. É mantida financeiramente com doações de pessoas físicas e jurídicas, uma rede mantenedora ampla, estabelecendo uma série de parcerias com profissionais e voluntários que garantem o funcionamento das atividades. Segundo a coordenação, após algumas tentativas de convênio com o poder público, isso não foi viabilizado porque a instituição perderia certa autonomia considerável em suas ações e projetos pedagógicos.

O Solar mantém ações permanentes de marketing para obter apoios e realiza eventos culturais com o intuito de arrecadar recursos financeiros, tendo o apoio de artistas, escritores e

outros profissionais. Segundo a direção, durante esta pesquisa, a instituição enfrenta sérias dificuldades financeiras. A escola atende a cerca de 400 alunos, matriculados desde a educação infantil ao ensino médio. Faz diversas ações com a intenção de integrar as famílias dos alunos aos projetos pedagógicos e busca um processo de formação integral, tanto no sentido do tempo integral (turnos da manhã e da tarde), assim como também de uma formação que não somente contemple várias competências para o mercado de trabalho, mas também para a vida, com valores e determinada ética a serem transmitidas e formadas. Esse norte de horizonte foi apresentado pela fundadora da obra, assim como ela se refere, Iolanda Maltaroli, em evento no qual estive presente, I Seminário Solar de Educação (2017). No relato da educadora e diretora do Solar ao apresentar o histórico da instituição no evento¹⁷, ressalta-se que a iniciativa ocorreu como assistência a uma tragédia (desmoronamento de uma grande caixa d'água comunitária, ocorrida em 1983). Numa trajetória de mais de 30 anos de ações e projetos, a Instituição percorreu um caminho que foi além do intuito inicial de assistência, chegando até o atual direcionamento para uma proposta pedagógica que busca uma integração maior de continuidade de formação entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

As oficinas e atividades de pesquisa nessa fase de imersão aconteceram em contraturno escolar e foram conduzidas por mim, com a colaboração da artista Denise Gonçalves Neves, integrante da Cia. Costurando Histórias.

Figura 12: Atividade de pesquisa (contação de histórias) no Instituto Solar Menino de Luz – 2016

¹⁷ Fonte: <http://www.meninosdeluz.org.br/>



Figura 13: Atividade de pesquisa (narrção) com as crianças exercitando o registro



Fonte: Registros de campo

Nessa primeira fase da pesquisa, fiz contato com a escola e ofereci momentos de contar histórias com o intuito de estabelecer vínculos de afeto com as crianças e perceber o grupo de um modo mais geral. Nesse período que ocorreu em 2016 aconteceram rodas de conversa, dinâmicas de teatro e contação de histórias, criação de desenhos e experiências de filmagem. Essas atividades foram fundamentais para a elaboração das atividades de pesquisa que

aconteceram posteriormente em 2017, gerando materiais para análises mais aprofundadas e focadas.

Em 2016, nessa etapa inicial de imersão, foram 5 (cinco) encontros, totalizando 10h de carga horária. Em cada encontro, contamos algumas histórias, sempre utilizando os tapetes-cenários, com o objetivo de apresentar e convidar as crianças para a linguagem. Proporcionamos também momentos onde elas puderam manipular livremente alguns cenários para contar as narrativas aos seus modos. Desde o primeiro dia, as crianças se revezaram com a função de registrar os exercícios e captar imagens das atividades. No intuito de perceber as apropriações feitas por elas e as familiaridades com os aparelhos e câmeras, foram disponibilizados dois celulares com câmera digital. Nos momentos de conversação mais livre, opiniões, desejos e observações das crianças foram registrados em caderno de anotações. Durante o processo, um diário de campo foi elaborado. Algumas observações dessa etapa da pesquisa mostraram-se relevantes:

- De um modo mais geral, quando as crianças foram convidadas a narrar e a manipular os materiais, elas expressaram o desejo de interferir nos enredos inicialmente propostos através dos livros que inspiraram a criação dos tapetes, sugerindo e apresentando outras situações para os personagens e contextos, comunicando o desejo de não somente contar histórias e produzir vídeos, mas também de escrever narrativas “inéditas”, inclusive, costurando novos cenários e elementos, o que não era a proposta inicial da atividade de pesquisa.
- Alguns alunos manifestaram interesse em criar um canal no YouTube com o intuito de compartilharem suas produções, o que foi apoiado por todo o grupo.
- Algumas crianças propuseram - para as histórias a serem narradas e no canal do YouTube a ser criado, a inserção de personagens de desenhos animados e jogos eletrônicos, além de músicas que eles escutam e gostam. Sugeriram também a criação de narrativas a partir de situações presentes em seus cotidianos, sejam estas provenientes de fatos relatados por eles e ocorridos em suas vidas ou fruto de suas imaginações.

Nesse momento inicial de pesquisa, as falas foram mais gerais. Notamos, assim, considerável número de solicitações por parte das crianças de influência nos enredos do que propusemos a elas: a produção de vídeos de contação de histórias com os tapetes disponibilizados por nós e que fazem parte do acervo da Cia. Costurando Histórias. Apesar do

grande interesse nos materiais, o que foi constatado nos momentos de contação de histórias e nas interações posteriores, percebeu-se que as crianças quando convidadas para produzir os vídeos comunicaram uma vontade expressa em exercitar autorias a partir de suas propostas de contextos e personagens.

Percebemos nas sugestões das crianças influências de algumas das histórias que narramos ou levamos ao grupo. Mas, identificamos também a presença de temas e imagens trazidas por elas a partir de seus anseios, sem conexão aparente ou identificável com as narrativas que foram por nós apresentadas ou sugeridas. O grupo de um modo geral apresentou grande disponibilidade para o aprendizado e a criação coletiva. As crianças mostraram-se colaborativas umas com as outras durante todo o tempo. Ao perceberem que suas opiniões e ideias eram consideradas, o envolvimento aumentava, proporcionalmente.

Quando indagadas pelo consumo de vídeos e desenhos animados e sobre as plataformas de acesso a eles, ficaram muito empolgadas, contando detalhes. Nesse contexto surgiram nomes de jogos e desenhos, canais do YouTube, identificação de youtubers¹⁸ mirins, transparecendo também sobre suas trocas nas redes sociais Facebook e Instagram. Pudemos perceber que algumas crianças comunicavam mais o desejo de interagir e produzir nesses canais, do que parecia acontecer de fato. Consideramos que algumas crianças pareciam estar fantasiando situações e interações, o que foi se confirmando ao longo do processo. Quando indagadas, em grupo, somente uma das crianças disse possuir um computador e nenhuma disse ter um aparelho de celular. Os aparelhos utilizados disseram ser geralmente de familiares e suas utilizações sempre negociadas. Na instituição, não é autorizada a utilização de celulares no ciclo do fundamental I, mas as crianças podem acessar conteúdos da internet através do computador que fica na biblioteca, disponibilizado durante os horários em que não têm aulas ou estão em atividades planejadas. O uso do computador também pode ocorrer na sala de informática (onde

¹⁸ É aquela pessoa que faz vídeos para o YouTube

existem vários computadores) durante as aulas e com o acompanhamento da professora. Algumas crianças relataram frequentar assiduamente uma *lanhouse* situada nas proximidades da escola.

É considerável a curiosidade que demonstraram em seus relatos pelos meios tecnológicos, o que não implica necessariamente na falta de interesse pelos formatos tradicionais de leitura, como o livro, por exemplo. As atividades aconteceram na biblioteca da instituição e, em várias circunstâncias, em meio às dinâmicas, percebíamos alguma criança distraída pegando um livro ou gibi, ficando imersa na leitura ou folheando as páginas com interesse. Não interferimos nesses momentos. As crianças tinham familiaridade com o espaço da biblioteca e a escolha por fazer as atividades de pesquisa nesse local ressaltou o vínculo da proposta de pesquisa com os livros e a literatura. Enquanto pesquisadoras ressaltamos na escola à cerca do vínculo da proposta da pesquisa com os estudos na universidade, comunicando a importância em saber o que o grupo gostava de assistir, o que gostariam de narrar e de que formas isso poderia acontecer.

Após participarem como ouvintes das narrações realizadas por mim e pelaicineira Denise, ou ainda por eles próprios, com os tapetes-cenários, o interesse pelo livro que inspirou a confecção de cada obra foi imediato e identificável em quase todas as crianças, como verificamos na figura abaixo:

Figura 14: Atividade de campo. Livre manipulação de livros e cenários-tapete



Fonte: Registro de campo

Porém, nas atividades em que as crianças precisaram interagir com os livros para descobrirem as narrativas dos tapetes com o convite de, em seguida, contarem as histórias umas para as outras, as dificuldades na fluência da leitura compartilhada contribuíram para que algumas crianças passassem a inventar os próprios enredos, descartando os livros ou, simplesmente, se desmotivassem e começassem a brincar pelo espaço¹⁹. Os grupos com integrantes que dominavam melhor a leitura através da expressão oral, tranquilamente, utilizaram o livro como “mapa”, numa situação em que um ou dois liam em voz alta, enquanto outros escutavam mais atentamente e outros manipulavam os personagens no cenário, reproduzindo simultaneamente as ações narradas. Esses leitores em voz alta, de algum modo, conduziram as brincadeiras de contar. Nos grupos em que as crianças apresentaram uma dificuldade maior na leitura e compreensão do texto, o livro acabou sendo descartado e a invenção de narrativas próprias ou o improviso de diálogos e situações passava a ser a brincadeira principal.

Essas questões nos fizeram refletir sobre a dimensão mais solitária que a leitura literária e a plataforma do livro propõem, além da necessidade de um processo de formação do leitor que implica na prática, no exercício e na paciência, como nos disse uma criança, uma interação que não acontece através dos botões automáticos e cliques.

CRIANÇA: Tia, pra fazer esse tapete tem que ter paciência!

PESQUISADORA: É verdade, tem que ter paciência.

¹⁹ Levamos para as crianças diferentes propostas de narrativa, entre contos tradicionais e leituras mais contemporâneas, para que as crianças escolhessem o que gostariam de narrar. Selecionamos essas histórias a partir das conversas com as crianças e também das características que fomos percebendo no decorrer do processo. Entre as histórias que sugerimos, estão: *Enrolando o lobo* de Praline Gay-Para (uma paródia contemporânea do conto sobre a chapeuzinho vermelho), *Galo, galo não me calo* da Silvia Ortof (escrito na década de 80), *Strega Nona, a vovó feiticeira* de Tomie de Paola (conto autoral baseado em lendas europeias), *O bonequinho de massa* (conto tradicional europeu), *A velha fiandeira* (parlenda tradicional de origem portuguesa), *Maio – a perigosa Iara* de Clarice Lispector, *O mais assustador do folclore – monstros da mitologia brasileira* de Luciane Garcia.

Essa mesma criança fez um paralelo entre ler um livro e costurar um tapete, diferenciando essas funções identificadas por ela como “difíceis” da função de gravar um vídeo, por exemplo, atividade que lhe pareceu “mais fácil”.

PESQUISADORA: E para fazer vídeo, tem que ter paciência?

CRIANÇA: Vídeo é mais fácil!

PESQUISADORA: E ler?

CRIANÇA: Ah, Tia! Ler também é difícil.

Identificamos situações onde percebemos que as competências de leitura e liderança das crianças conduziram as investigações dos cenários, favorecendo o entendimento e o interesse geral dos integrantes do grupo na proposta, como no registro abaixo.

Figura 15: Ensaio e exploração do tapete com a proposta da contação de histórias.



Fonte: registro de atividade de campo

Na figura seguinte, a dificuldade na leitura em voz alta e compreensão do texto colaboraram para que as crianças se desinteressassem pelo livro como mapa condutor da narrativa e passassem a brincar e inventar diálogos.

Figura 16: Momento de livre manipulação e investigação dos tapetes



Fonte: registro de campo

Em relação a esses graus de dificuldades colocados pela criança, tanto na leitura como na confecção de um cenário, podemos refletir sobre a competência específica que a leitura literária implica, diferenciada nos processos de recepção audiovisual, o que não quer dizer necessariamente que assistir a um vídeo não seja uma atividade que pressuponha certa alfabetização e exercício de leitura nessa tarefa. “Filmar é mais fácil!”. Essa fala da criança, apoiada no momento por outras que participavam da conversa, nos instiga a indagar sobre a percepção de dificuldade proposta pelas atividades de ler e costurar. Produzir e editar vídeos também pressupõe uma participação artesanal, não imediata, mas a utilização das tecnologias digitais talvez pareça ser mais acessível às crianças.

A presença e proposta dos livros como norteadores das descobertas das narrativas geraram alguns conflitos, no sentido de que uma determinada criança, na posição de leitora, detinha a “narrativa” e ficava com o compromisso de conduzir a atividade e a brincadeira, por vezes, silenciando ou impedindo a participação de outras.

CRIANÇA: Para de ser mandona!

Disse uma criança à outra que tentava conduzir a ação da narrativa no tapete a partir da leitura do livro, mas não conseguia ler com a dinâmica necessária ao ritmo da brincadeira coletiva.

Em alguns casos, associei uma clara liderança a uma leitura firme e envolvente da história do livro, o que colaborava com certo silenciamento dos demais. Podemos entender que os demais ou não interferem por não se sentirem a altura e/ou porque aquele que conduz os acolhe e representa de algum modo. Imagino que estes conflitos aconteceram não apenas por questões relacionadas às dificuldades de leitura, apesar de ser um dado significativo, mas também referentes a comportamentos, personalidades e histórias de vida que não tivemos maior acesso.

Determinada questão surgiu para mim na própria condução das atividades da pesquisa: como conduzir uma ação ou atividade permitindo a participação do outro? Esses comportamentos que percebi nas crianças me pareceram fortemente influenciados pelos temperamentos individuais e pelas pré-disposições das crianças, mas, provavelmente, devem ser frutos também de hábitos e cotidianos de cada uma em seus contextos familiares. Para análises mais aprofundadas, precisaríamos saber se cada criança tem acesso e incentivo particular à leitura em espaços fora da escola, se os familiares têm o hábito de conversarem, contando e perguntando sobre as experiências do cotidiano, se sofrem situações de violência verbal e outras violências, por exemplo, citando algumas suposições.

A relevância com respeito à condução das atividades que apareceu no processo da forma relatada nos faz pensar em como essas funções de condução, e as posições de falar e ouvir, precisam ser discutidas e exercitadas, tanto pelos adultos como pelas crianças. Optou-se pela não interferência das pesquisadoras eicineiras nas situações de conflito. Observamos, assim, que as próprias crianças encontraram formas de resolvê-los, salvo em uma única situação, em que orientamos para que o grupo fosse reorganizado com a sugestão de mudança de duas integrantes, o que se mostrou satisfatório ao transcorrer da atividade.

Entre o grupo, poucas crianças não se interessaram pelos livros, entre elas, um menino que decidiu escrever uma própria história em vez de participar das dinâmicas de ler e contar. Curiosamente, essa criança apresentou-se como *youtuber*, o que foi afirmado pelos colegas. Observamos que ela não participou de quase nenhuma atividade em grupo e preferiu escrever e desenhar sozinha, trazendo até nós algumas produções de texto e imagens que fazia em sua casa, nos intervalos dos encontros. Ele se interessou pelos momentos de contação de histórias e pelas rodas de conversa, mas pedindo sempre para expressar-se, mostrando suas produções ao grupo. Pareceu relacionar-se bem com os colegas, porém, disse que preferia fazer as coisas mais solitariamente. Relatou escrever roteiros, gravar vídeos, editar e postar no YouTube, contando com alegria sobre os 17 inscritos em seu canal. Disse contar com a pontual ajuda da

mãe na edição dos vídeos. O “*youtuber* da turma” nos indicou programas de narração de jogos eletrônicos, relatando detalhes de alguns jogos, o que gerou intensa participação de outras crianças nas conversas, também sugerindo jogos e canais, fazendo inclusive sugestões de enredos para a criação de tapetes inéditos, sugestões de personagens e dicas para a criação de um canal da turma. Somente essa criança do grupo todo disse saber mexer em programa de edição, justamente a única criança no grupo que disse possuir computador em casa e acesso mais livre ao celular com internet da mãe. Além de apresentar fluência na leitura, nos mostrou histórias que escreve em seu caderno, mostrando desenvolvimento em expansão da escrita.

Durante o vivenciar do campo de pesquisa nos dois momentos relatados – a imersão inicial em 2016 – e o retorno com propostas de produzirem seus tapetes em 2017 percebemos que existem diferenças consideráveis no grupo em relação aos processos de leitura e escrita. Ao conversarmos sobre as diferentes formas de se contar histórias, as crianças nos pediram para fazer desenhos que contassem histórias e também desenhos de personagens a serem costurados por nós, com eles, apresentando várias ideias. A necessidade de se expressarem através de imagens gerou uma atividade em torno da elaboração de desenhos coletivos. Situação semelhante a essa foi percebida na pesquisa de Hoffmann (2009) quando a escolha por narrarem através de desenhos também se tornou preponderante. Nesse grupo de crianças do Solar apareceram na criação das narrativas sugestões de personagens do jogo *minecraft*, monstros inventados, sereias, alienígenas, super-heróis e *pokémons*. Foram observados temas como: paz, amor, elementos de contos de fadas, construções e máquinas. Surgiram poucos bichos e elementos da natureza, o que pode expressar o ambiente urbano em que vivem.

Para a elaboração das histórias coletivas nos tapetes fizeram desenhos coletivos com bastante interesse e sem maiores conflitos, negociando espaços nos cartazes e influenciando-se mutuamente. Em determinada situação, ocorreu entre um grupo uma discussão relacionada ao direito de um poder interferir no desenho do outro. Não interferimos e, após as argumentações que fizeram uns aos outros, eles se resolveram. Foram três as “soluções”: uma criança permitiu a interferência em seus desenhos, alguns começaram a colocar os nomes destacando suas produções e uma criança fez um grande balão em torno de sua produção. Essa discussão entre eles nos parece relevante no sentido de exemplificar como eles estão despertos para a questão das autorias e as necessárias construções de identidades e busca por espaços de expressão em um fazer coletivo.

Figura 17 e Figura 18: Dinâmica de desenho coletivo a partir da proposta e convite para a criação de personagens e situações narrativas



Fonte: Registro de campo

Em relação à proposta de linguagem por nós apresentadas a eles, alguns pensamentos de Benjamin me remetem aos diferentes processos de produção do conhecimento proporcionados pelas atividades de ler e transcrever, remetidas no trecho do livro “Rua de Mão Única” (1928). Eles me fazem refletir sobre as diferentes perspectivas de abordar uma história como ouvinte e espectador, passeando a visão no cenário de história que se apresenta à frente com o tapete e sua geografia, e a de recontar essa história através da narração e manipulação dos elementos, que eles vivenciaram nesses primeiros encontros. Trata-se de um convite para

narrar com palavras e gestos, percebendo as mãos nesse percurso. Mãos que podem velar e desvelar os detalhes e reentrâncias de um enredo, mãos que interferem e conduzem o desenrolar dos fatos, que imprimem ritmos e permitem descobertas no cenário materializado através das junções e justaposições de panos e retalhos. Um modo específico e artesanal de exercitar o olhar, o gesto e a fala: a percepção do mundo.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu poder e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ele faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz chamar soldados do front. Assim unicamente o texto transcrito comanda a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o que transcreve o faz ser comandado. A arte chinesa de copiar livros foi, portanto, a incomparável garantia de cultura literária, e a transcrição uma chave para os enigmas da China (BENJAMIN, 2012, p.14).

Entre as novas possibilidades tecnológicas que viabilizam múltiplas e permanentes edições, perguntamos qual a relevância e especificidade das transmissões que envolvem as mãos e o tato em conexão com o intelecto e os sentimentos em situação de partilha coletiva e presencial? Seria essa escolha das crianças por planejar as narrativas com desenhos uma forma de acercar-se de forma mais artesanal desse novo modo de contar que para eles era novidade? Inventando personagens através dos desenhos e buscando costurar suas próprias ideias, as crianças estariam de algum modo percorrendo a estrada através de seus passos, apropriando-se das descobertas do caminho estando nele.

- **Tapete dessa história: qual o enredo? Em que tempo?**

Como disse Benjamin (1924) os brinquedos produzidos e oferecidos às crianças são mediados pelo mundo adulto e falam de seu tempo. Nessa proposta de pesquisa, os tapetes de histórias foram oferecidos como escolhas mediadas e tecidas pelo universo adulto, com “brinquedos” que compõem o mundo de hoje: celulares e máquinas de fotografia digital. Computadores e programas de edição, podendo ser incluídos. As crianças gostaram da ideia, mas reivindicaram os enredos. A partir desse momento, percebemos claramente o que a literatura sobre pesquisa com crianças tinha sugerido na preparação para o campo, as crianças teceriam conosco o enredo da pesquisa.

As primeiras observações apresentadas suscitaram reflexões que foram investigadas junto às crianças na segunda fase, em que as pesquisadoras conduziram atividades e oficinas de artes durante todo o ano letivo de 2017. Entre as questões evidenciadas, chamou-nos atenção o modo diferenciado de interação e recepção que a leitura literária propõe e a necessidade de formação desse leitor específico, de uma alfabetização. No tocante a não habilidade com as câmeras e programas de edição, percebemos considerável diferença entre as crianças da pesquisa e às crianças de outros contextos sociais, por exemplo, meus filhos e seus amigos - que estudam em instituições de ensino particular e têm aparelhos de celular próprios e acesso quase cotidiano e ilimitado aos meios eletrônicos e a internet, apresentando por isso maior habilidade e familiaridade com esses meios e plataformas. Na pesquisa realizada por Dalethese (2017) junto ao CACE sobre os usos e consumos das crianças na plataforma do YouTube com crianças de outros contextos sociais, verificamos uma enorme diferença na familiaridade com as câmeras, formatos e programas de edição em relação as crianças desta pesquisa.

Percebemos também, no caso desta pesquisa, que a proposta de produzir um vídeo com determinados roteiros dados (os livros e cenários de tapetes) colocou a vontade de filmar num outro lugar, diminuindo o caráter de brincadeira livre. Negociação feita, aceitamos a proposta feita pelas crianças: ajudaríamos a costurar as criações do grupo. Mas, no combinado, incluiríamos cada criança num processo de conscientização de seus próprios processos, tendo em foco uma prática que entrelaçaria educação e comunicação, inserida em ambiente escolar, e o que isso poderia trazer de ganhos para o fortalecimento das autonomias das crianças em seus processos de aprendizado.

Começamos, então, os encontros de 2017 revezando entre apresentar mais algumas propostas de narrativas contando histórias para o grupo para que as crianças pudessem construir seus enredos inéditos, “uma história dentro da outra”. No desenrolar da experiência, apostei que o próprio processo me diria sobre a escolha dos retalhos e os “limites” entre universos: entre adulto-criança, entre pesquisadora-oficineira, entre criança-criança, entre arte-educação, entre comunicação-educação, entre escola-entretenimento, entre dever-brincadeira, entre desafio-dificuldade, entre arte-tecnologia, entre narrativa-vida, entre individual-coletivo, entre o artesanal-tecnológico. E percebi, no desenrolar desse fio ou história, que esses limites dançam até o momento que supomos ser um ponto final, se é que ele existe, pois não estão fadados a serem fixos, estão também em movimento, se entrelaçam, seja porque os próprios sujeitos da pesquisa mudam rotas quando lhes é permitido, seja porque o próprio olhar sobre eles pode e deve lançar constantemente novas apostas. Limites imaginários, limites construídos, limites

arbitrariamente postos, limites que se hibridizam. Limites e fragmentos que de alguma forma se materializam quando costurados numa proposta de cenário ou se podemos assim nomear nesse “tapete da pesquisa”.

A questão trazida pelas crianças em torno da “paciência necessária” para a confecção dos tapetes de histórias nos convidou a pensar sobre o conceito de “tempo” e como as crianças o percebem na fase específica da infância em relação aos processos pedagógicos e/ou de brincadeira em que participam na contemporaneidade. Como essas crianças estão vivenciando o desenrolar do tempo e os processos? Quais atividades pressupõem paciência, esse “artigo de luxo”, nos dias atuais onde se torna quase imperativa a necessidade de visibilidade instantânea? Como ficam as experiências onde os “produtos” e “resultados” demandam tempo? Será que a sensação do tempo na contemporaneidade é diferente para as crianças e adultos ou estamos imersos num processo conjunto de aceleração constante? Ainda podemos caminhar no ritmo dos próprios pés, nos contentando com trajetórias possíveis sem motores, asas e rodas automáticas?

Ainda em relação ao tema da paciência, como as crianças constroem ou não a compreensão sobre a dedicação necessária que atividades como a costura e a criação de trabalhos artesanais solicitam? Como elas relatam e unem os fragmentos de suas “experiências” em propostas de narrativas, sejam elas relatos de jogos, elaborações imaginárias ou destaques de suas vidas cotidianas? Como a proposta do audiovisual é entendida e integrada em suas produções? Uma história antiga de origem francesa chamada *O Fio mágico* pode nos dar pistas sobre essa questão do tempo e sobre o aprendizado significativo que só pode acontecer no tempo, com ele nas mãos. Um passo de cada vez.

“Era uma vez uma viúva que tinha um filho chamado Pedro. O menino era forte e saudável, mas não gostava de ir à escola e passava todo o tempo sonhando acordado.

— Pedro, com o que estás sonhando uma hora destas? — perguntava-lhe a professora.

— Estava pensando no que serei quando crescer — respondia ele.

— Sê paciente. Tens muito tempo para pensar nisso. Depois de crescido, nem tudo é divertimento, sabes? — dizia ela.

Mas Pedro tinha dificuldade em apreciar alguma coisa que estivesse a fazer no momento e ansiava sempre pelo que vinha a seguir. No Inverno, ansiava pelo retorno do Verão; no Verão, sonhava com passeios de esqui e trenó. Na escola, ansiava pelo fim das aulas, para poder voltar para casa; e, nas noites de domingo, suspirava dizendo: “Ah, se as férias chegassem depressa!” O que mais o entretinha era brincar com a amiga Lise. Era uma companheira tão boa como qualquer rapaz e a ansiedade de Pedro não a afetava nem ofendia. “Quando crescer, vou casar-me com ela”, dizia Pedro consigo mesmo.

Costumava perder-se em caminhadas pela floresta, sonhando com o futuro. Às vezes, deitava-se ao sol sobre o chão macio, com as mãos postas sob a cabeça, e ficava olhando o céu através das copas altas das árvores. Uma tarde quente, quando estava quase adormecido, ouviu alguém chamando por ele. Abriu os olhos e sentou-se. Viu uma mulher idosa, de pé, à sua frente. Ela trazia na mão uma bola prateada, da qual pendia um fio de seda dourado.

— Olha o que tenho aqui, Pedro — disse ela, oferecendo-lhe o objeto.

— O que é isso? — perguntou curioso, tocando o fino fio dourado.

— É o fio da tua vida — retrucou a mulher. — Não toques nele e o tempo passará normalmente. Mas, se desejares que o tempo ande mais depressa, basta dares um leve puxão ao fio e uma hora passará como se fosse um segundo. Mas devo avisar-te: uma vez que o fio tenha sido puxado, não poderá ser colocado de volta dentro da bola. Ele desaparecerá como uma nuvem de fumo. A bola é tua. Mas se aceitares o meu presente, não contes a ninguém; caso contrário, morrerás no mesmo dia. Agora diz-me, queres ficar com ela?...”

No desenrolar desta história, o menino vai puxando o fio, apressando os momentos mais difíceis e dolorosos, ou que lhes parecessem mais entediados. Mas, o que ocorre no final de sua vida, é a falta de memórias e experiências vividas. No rastro das ponderações de Benjamin, ele se depara em sua velhice com uma falta de narrativas a serem transmitidas, com uma vida sem sentido. Portanto, em nossa trajetória comum, percebi que para que as histórias das crianças fossem tecidas com fins de serem comunicadas e transmitidas, refletidas, não poderíamos puxar o fio do tempo e, sim, vivenciá-lo em sua potência no presente da pesquisa.

- **A cada encontro – um novo episódio.**

Como na saga de Sherazade, a cada encontro com as crianças, novas questões surgiam, sugerindo novas compreensões sobre o todo da pesquisa e reconfigurando detalhes de sua geografia, acomodando ou não certos fragmentos de tecido. Como partes de uma narrativa por episódios de uma série sem perspectiva de ponto final - janelas e portas se abriam todo o tempo. Porém, ainda tendo como vivência e memória alguma perspectiva de narrativa tradicional, com início, meio e fim, a necessidade de uma borda para o cenário-tapete era perspectiva dada. Seguimos, então, tateando a pesquisa e tentando mapear os passos das crianças através dos “retalhos” colhidos nos encontros semanais, com o intuito de construir uma geografia tátil e não somente uma imagem em tela. Assim, como caminho de reflexão possível, escolhi relatar essa caminhada ou aventura com as crianças, a partir dos fragmentos da experiência conjunta.

Semanalmente, no decorrer da pesquisa, subíamos a ladeira Saint Roman com nossas malas e câmeras. Seja levando tapetes e histórias para apresentar ao grupo, ou para as crianças

contarem umas para as outras, seja levando livros, retalhos e panos para suas criações, estabelecemos a rotina de trazer sempre para a nossa máquina de costura as projeções delas. Subíamos de taxi ou carro do UBER, mas, na volta, encontrávamos constantemente dificuldade para que motoristas nos buscassem (eles alegavam questões de segurança). Por isso, descíamos as escadarias do PPG carregando nossas malas e podendo perceber a vida que pulsa na comunidade. Eu e Denise, em todos os encontros, mas também parceiros pontuais que nos ajudaram na aventura (colaborando com entusiasmo nos registros, entrevistas e na realização de algumas atividades): Yorrane, Cindy e Ana Cristina.

Ao reconhecer a importância que o processo foi tomando, tanto para nós pesquisadoras, quanto para as crianças, num vínculo estabelecido como um fio mágico, cada criança foi ganhando mais claramente um nome e uma trajetória particular. Já não era mais um grupo de crianças do campo de pesquisa e, sim, “as crianças do Solar”, cada uma com sua especificidade. Cada criança foi ganhando contorno e nome, trajetórias únicas. Cada criança passou a despontar como personagem, mas também como coautora no enredo da pesquisa, onde percebemos com mais cuidado as influências que cada individualidade propôs nos ambientes e nas atividades. Percebemos certas peculiaridades das vozes, em meio a momentos que poderiam parecer de univocidade. Algumas vozes mostravam-se mais suaves, outras agitadas, algumas pareciam mais emudecidas, outras evidenciando clara liderança.

Percebemos algumas crianças participando mais sonolentas nos encontros. Seria a carga horária o motivo, os conteúdos apresentados, as dinâmicas enfadonhas, ou algo que se passava em seus lares? Não avançamos nesse “sinal”. Ficamos somente com o que ganhava espaço e presença na biblioteca, sem exigência de muitas explicações, permitindo tanto o sono como a agitação. Chamou-nos atenção durante o processo como, dessa polifonia, aos poucos, as vozes se destacavam individualmente, organizando-se naturalmente em subgrupos, mas com trânsitos livres entre eles. Chamou-nos atenção também como às crianças se ajudavam mutuamente. Entre esses sujeitos e/ou personagens, quando uma proposta de narrativa ou impressão despontava no ambiente ou na roda, o grupo, de um modo geral, buscou, na maioria das vezes, apoiar, permitindo devaneios, conteúdos emocionais e opiniões. Ou seja, as crianças desse grupo se escutam e se apoiam entre elas. Foi assim que ocorreu e constatamos quando, num determinado dia, pedi a eles que cantassem músicas que narrassem algo.

17 de Março

No dia 17 de março de 2017, surgiram, então, letras de rap, ritmos de sertanejo e *funk*, letras que falavam de amor, tragédia, assalto, morte, versos incitando ao crime, temas que eles cantaram meio receosos, de forma bem miúda. O que fazer com esses tecidos que eles traziam? Fomos deixando que colocassem tudo na roda, registrando com as câmeras e no diário de campo. Assim, eles cantaram e contaram para nós, pesquisadoras, mas também para a câmera do celular.

Em determinado momento, aquele que sempre dormia no pufe e costumava participar mais quieto das atividades, destacou-se, puxando um ritmo e letra sobre o morador do morro, o popular bailarino DG, morto com uma bala perdida durante uma operação policial realizada na comunidade em 2014. Após Cristian puxar a letra, todo o grupo, sem exceção, o acompanhou em coro. Nesse episódio, por alguns minutos, todas as vozes tornaram-se uma. Ganharam força e cor. Cristian puxou o canto coletivo, com os olhos lacrimejantes e as mãos em posição de prece.

“Que saudade! Aí, DG! Estamos aqui, tá ligado? Olha aí em cima por nós. A vida é sagrada. Vamos que vamos! É o bicho! ... Oh, DG! Cadê você? / Preciso saber, como é que tu tá / Espero que esteja com meu Deus, pois tenho certeza que ele irá te ajudar / Revolta e muito ódio no meu peito quando você se foi, todo mundo chorando e me lembrei de nós dois / O PPG se abalou com essa triste notícia, uma coisa lamentável e ... / porque o humano DG, logo esse moleque, falava com geral e vivia sempre alegre / jogava bola, dançava e cantava, um orgulho muito grande... / No meio de tanta tristeza uma princesa fica, menina Layla, cuida dela Larissa / Geral revoltado mas com total razão / Só espero que o meu Deus conforte o meu coração...” (MC Cabelinho, 2014)

As crianças tinham nos contado algo. Suas falas se confluíram coletivamente nos versos de MC Cabelinho, morador das comunidades do Pavão Pavãozinho e Cantagalo. Nesse dia, o que se concretizaria mais à frente através de desenhos, moldes e costuras, começou a ganhar espaço para a expressão. Algo que parecia procurar oportunidade, projetando-se para além das camadas inicialmente mais aparentes surgidas nos desenhos feitos em 2016, onde destacamos palavras como amor, paz e união. O que se esconderia por detrás delas? O “relato” veio, nesse dia, com mancha de sangue e pedidos de atenção.

Lucas e a história sem fim

Neste mesmo dia, quando Lucas – o *youtuber* da turma - puxou mais uma canção e episódio de sua saga interminável sobre o jogo eletrônico de terror *Five Nights at Freddy's*²⁰, alguns amigos revezaram-se entre apoiá-lo ou deixá-lo a sós com seus devaneios sobre a origem da situação e contexto colocados pelo enredo do jogo. Quando indagado por nós sobre a autoria do jogo, Lucas respondeu: “Um americano, não sei o nome”. Chamou-me atenção à narrativa de Lucas nunca estabelecer um ponto final para o roteiro ou enredo do vídeo que queria editar (ele chegava a cada dia com mais um capítulo escrito em seu caderno amarelo, uma espécie de diário narrativo que ele carregava sempre, trazendo-o em todos os encontros). Entendi que não devia mais perguntar sobre isso. Não era uma questão para ele não ter um final. Entre suas anotações, destaquei a letra da música abaixo:

“Nós vamos chegar, em seus medos adentrar / Vem se divertir, pela noite a vagar / Veja as portas do armário, pode piorar / Consumindo sua inocência, pois a luz nunca verá / Então agarre firmemente sua única munição / Os corredores são cheio de medo e escuridão / Será que vai durar? Ou memórias vão matar? / Essa alma que ainda resta e está para gritar / Forçados a retornar / Para em seus sonhos te atormentar / Não há como escapar / Só chorar e se desesperar! / Quebre, quebre, quebre minha mente / Quebre até descontrolar/ Leve minha cabeça a um delírio / Ou me deixe em paz / Quebre, quebre meu coração / Quebre até despedaçar / Não devia ser real / Nas chamas desse medo estar / Você pensou que o quarto era mais seguro, então / Mas quando aquele som soar, começa a tensão / Atento a olhar, pelas portas vigiar / Mas não há como impedir / No fim, você vai se assustar...” (Jimmy Maximus)

A música acima muito apreciada por Lucas aparece na internet com a autoria de Jimmy Maximus, mas não encontramos informações sobre sua identidade real, apenas uma suposta entrevista onde ele diz ser um *fansinger*²¹ do Pará. Apesar de Lucas parecer solitário em alguns

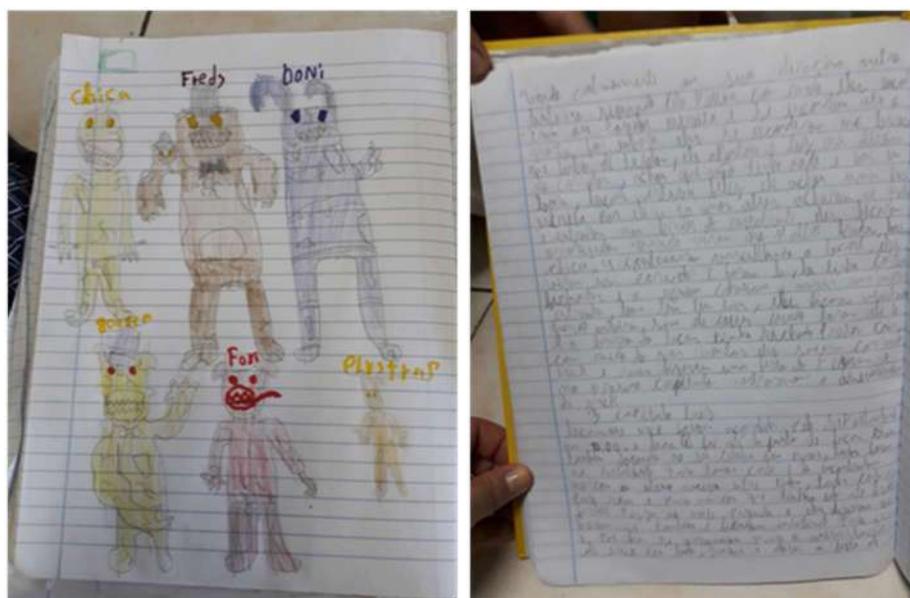
²⁰ *Five Nights at Freddy's* é um famoso jogo eletrônico de terror. Extremamente popular em smartphones com IOS e Android. No contexto do jogo, “você” tem um emprego de verão como guarda noturno no restaurante Freddy Fazbear's Pizza. Do seu escritório você vigia as câmeras de segurança do restaurante onde a noite se transforma em um lugar mal assombrado. Almas de crianças mortas foram aprisionadas em bonecos assassinos.

²¹“A palavra *fansing* quer dizer “canto de fã”, ou seja, é uma música interpretada por um fã. Também podemos chamar de *cover*, mas, com um porém. *Cover* é quando a música é cantada com a letra original. Se você criar uma letra, ela será uma *fansing*. E, se for cômica, será uma paródia. Quem canta uma *fansing* é um *fansinger*.” Fonte: <http://zonaotakuseotomes.blogspot.com.br/2016/01/o-que-significa-fansing.html>

momentos, e assim ter se colocado em algumas propostas de atividade em que não quis participar com os colegas, ele nunca está sozinho de verdade, os amigos o escutam. Desde o primeiro dia, Lucas apresentou a proposta de criação de um vídeo a partir do jogo *Five Nights at Freddy's*, jamais desistindo. Mesmo tendo interesse nas histórias que contávamos, ele queria que a proposta dele fosse costurada e se transformasse num tapete também. Este sempre foi o seu projeto, que chamamos de Pizzaria. Diante desse empenho, estabelecemos que a criação do tapete a ser projetado por ele teria a ajuda de duas amigas que se disponibilizaram para isso. No decorrer do processo, as chamamos de “as costureiras”, pelas suas dedicações e cuidados no fazer manual.

Sob nossa orientação e com os materiais que disponibilizamos (tecidos, tesouras, cola, linhas, alfinetes e agulhas, o que não estava inicialmente no *script* da pesquisa), as crianças começaram a conceber materialmente elementos, personagens e cenários a partir das ideias e desenhos do Lucas.

Figura 19 e Figura 20: Imagens do caderno de Lucas



Fonte: atividade de campo

Seis Universos Narrativos

Os caminhos foram vários. Da vida para o desenho, do desenho para a escrita, da música para a câmera, do jogo eletrônico para o tapete, do tapete para o *trailer* do vídeo, do livro para

o enredo, da história escutada para o livro. Entramos em processo de costuras e construções, com certa liberdade para “zapear”.

Nesse caminho de construção, o que chamo de “universos narrativos” foram se desenhando, nos quais enxergamos possíveis vínculos entre as produções das crianças. Assim, convidamos para que elas se reunissem em criações conjuntas, um processo que foi acontecendo naturalmente e sem pressão. Penso que a personagem da “velha” na história *O fio mágico* apareceu em nosso caminho e nos deu o novelo com o fio dourado. Com o “fio”, ou o “tempo” em nossas mãos, o que fazer? Puxar um pouquinho ou deixá-lo correr? Entre puxar um pouco o fio e deixar a experiência transcorrer em seu tempo, decidimos urdir, ou seja, costurar com as crianças, seguindo suas projeções e concebendo o que fosse possível no tempo da pesquisa acadêmica e dentro de determinada lógica e ambiente escolar.

Figura 21: Ateliê de criação e costura



Fonte: atividade de campo

No decorrer dos encontros, as crianças dividiram-se em grupos a partir de seus desejos ou semelhanças de temas. Formaram-se, assim, seis universos narrativos diferentes, em torno do qual se desenvolveram projetos de cenários, roteiros e vídeos. Nós, orientadoras-

pesquisadoras, ajudamos nos processos de elaboração, organização e desenvolvimento dos projetos:

1 – Projeto: a Pizzaria (construção de um tapete-cenário a partir da narrativa aberta idealizada por Lucas, em permanente processo de construção, inspirada no jogo *Five Nights at Freddy's*). Participantes: Julia, Lucas e Lorena (posteriormente, se agregaram ao grupo Eric e Marcos). Como primeiro passo, as três crianças projetaram em papel um cenário baseado no jogo eletrônico e nos textos de Lucas, desenhando os personagens. Foram orientados a perceber dimensões e proporções. Conceberam os moldes dos personagens em papel para depois transpor para os tecidos, fazendo sobreposições e alinhavando e colando os retalhos. Os personagens e alguns elementos do cenário projetados por eles foram costurados por nós pesquisadoras e artesãs na máquina de costura. Depois de fixados na máquina, deixamos espaços para que as crianças colocassem enchimentos, finalizando assim os personagens.

Figura 22 e Figura 23: “As costureirinhas” - Lorena enchendo o personagem com plumante e Julia cortando os tecidos de base e projetando os personagens



Fonte: Registro de campo

A partir daí, começou a construção da base do tapete tendo o “mapa-desenho” como plano. Entre as observações dessa etapa, percebemos que, enquanto Julia e Lorena dedicavam-se as transposições para os panos e costuras, Lucas se manteve quase sempre às voltas do enredo

que nunca se fechava, admirando-se muito quando suas ideias ganhavam materialidades. A cada encontro, ele trazia alguma informação a mais sobre o jogo, também novos desenhos do cenário em perspectivas outras, complementando com informações que descobria na internet. O jogo *Five Nights at Freddy's* que inspirou o Lucas teve sua primeira versão lançada em 2014 e até o momento da pesquisa, novas versões surgiram. Em setembro de 2017 (na fase final da pesquisa de campo), foi lançada a versão considerada final (sétima versão).

Lucas nos relatou que muitos vídeos são publicados no YouTube com o intuito de explicar alguns mistérios do jogo, fazendo suposições para os fatos e situações que os jogadores vivenciam em suas interações. Contou-nos também que muitos “romances” (assim ele nos disse) sobre o jogo são publicados e divulgados na internet. Localizei espaços *on-line* chamados de *funfictions*, onde crianças e jovens compartilham histórias por eles criadas e inspiradas a partir do consumo de jogos, filmes e livros, o que parece ser o caso de Lucas com o seu caderno de episódios. Verifiquei muita controvérsia em grupos de discussão (internet) sobre o consumo por crianças desse jogo considerado de terror, apesar de ser um jogo de sucesso entre elas, e muito elogiado pela crítica especializada.

Constantemente, Lucas solicitava que lêssemos em voz alta, ou que ele pudesse ler para todo o grupo os episódios que escrevia - o que nem sempre era possível. Pleiteava atenção para suas ideias e criações e não abria mão de seu projeto - o que não estava em nossos planos, abandonar sua ideia - e o lembrávamos disso constantemente. Quando eu o indagava sobre possíveis portas e janelas que permitissem uma mudança nesse cenário de terror apresentado pelo jogo, ele dizia ser impossível fugir do assassino ou desse confinamento. Relembrando parte da letra da música que ele nos mostrou em momento anterior: “Quebre, quebre, quebre minha mente / Quebre até descontrolar/ Leve minha cabeça a um delírio / Ou me deixe em paz / Quebre, quebre meu coração / Quebre até despedaçar”.

Outro detalhe importante do jogo é que o jogador, no lugar do vigia noturno da pizzaria, tem o desafio de sobreviver ao ambiente, fugindo dos personagens *animatronics* - que são bonecos eletrônicos onde estão aprisionadas almas de crianças assassinadas anteriormente de forma cruel. Ressalto a informação de que no jogo esses bonecos-personagens matam ao perceber endoesqueletos não vestidos com as roupas ou fantasias que os próprios vestem. Essas vestimentas são repletas de fios e mecanismos que esmagam o corpo humano.

Figura 24: Animatronics



Fonte: internet (https://aminoapps.com/c/fnaf-portugues/page/blog/todos-os-personagem-fnaf-4/DVGV_R1fPumZ5kXn0MEQ148E6xpvqLkPXB)

Em relação à participação das “costureiras” - Lorena e Julia, elas tomaram a frente do projeto num determinado dia em que Lucas faltou. Neste dia, Julia ao tomar a frente do projeto, teve a função de transpor o desenho e mapa concebido pelo autor Lucas para os tecidos, cortando e alinhavando os panos que dariam sustentação ao tapete-cenário. Julia trabalhou com afinco. Quando Lucas viu o resultado no encontro seguinte, ficou admirado com a produção da amiga, mas discutiu, dizendo que não deveria ser exatamente com aquelas cores e proporções. Esse comportamento Lucas teve outras vezes, querendo comandar o que os amigos faziam. Nesses momentos, fazíamos o convite para que ele acolhesse as ideias das amigas, percebendo como elas estavam trabalhando com dedicação e inteligência, ressaltando como seria importante e proveitoso o trabalho em conjunto e em parceria. Lucas relutava, mas acabava concordando.

Em relação ao dia que Julia projetou a base com a nossa ajuda, destaco em suas falas a dimensão da dificuldade trazida por ela em relação a ter que produzir a partir de um projeto idealizado por outra pessoa e com os materiais disponíveis e trazidos por nós.

PESQUISADORA - O que você achou do trabalho de hoje?

JULIA - Ah, achei um pouco difícil, mas sabe... Bem legal, porque testa nossa mente, porque a gente tem que prestar muita atenção. Porque, sabe, se a gente, qualquer coisa, a gente tem que voltar tudo do começo. A gente tem que voltar tudo do começo, então,

tem que prestar muita atenção. Porque, sabe, se piscou, se você piscou, tem que voltar tudo do começo...

PESQUISADORA - Se corta errado, né?! É desafiador?

JULIA - Muito desafiador, então... Mas, é muito legal!

PESQUISADORA - Você quer continuar ou quer desistir?

JULIA - Eu quero continuar, começou terminou, né? Se, começou, tem que terminar, então...

PESQUISADORA - Eu vi que você entendeu bastante a intenção do plano, né?! Daquele plano que vocês fizeram no papel?

JULIA - Sim!

PESQUISADORA - Imagina se você fosse direto para os tecidos...

JULIA - Ia ser um desastre, porque... (silenciou)

PESQUISADORA - Ia ficar perdida, né?

JULIA - Ia ficar perdida, porque eu não jogo muito esse, aquele jogo, então, eu... Faz mais de um ano que eu não jogo. Quem joga mais é o Lucas. Então, sem ele aqui, sem ele e a Lorena, é bem...

PESQUISADORA - Foi um desafio pra você?

JULIA - Foi um desafio, mas...

PESQUISADORA - Mas o plano vocês montaram juntos no outro dia...

JULIA - Sim! Eu...

PESQUISADORA - Você viu, olha a coisa importante que você falou. Quando tem um plano, mesmo quando alguém falta, no caso, até o líder que é o Lucas, que criou a coisa toda, você consegue trabalhar, não foi?

JULIA - Sim! Foi muito desafiador mesmo.

PESQUISADORA – Mas, você tá de parabéns! Gostei de ver. Já tem um caminho, já tem o tamanho do tapete...

JULIA - Sim! Então na próxima aula é só continuar e meter brasa! (disse com um sorriso no rosto)

Figura 25: Lucas nos primeiros encontros em 2016 escrevendo histórias



Figura 26: Julia trabalhando na base do tapete

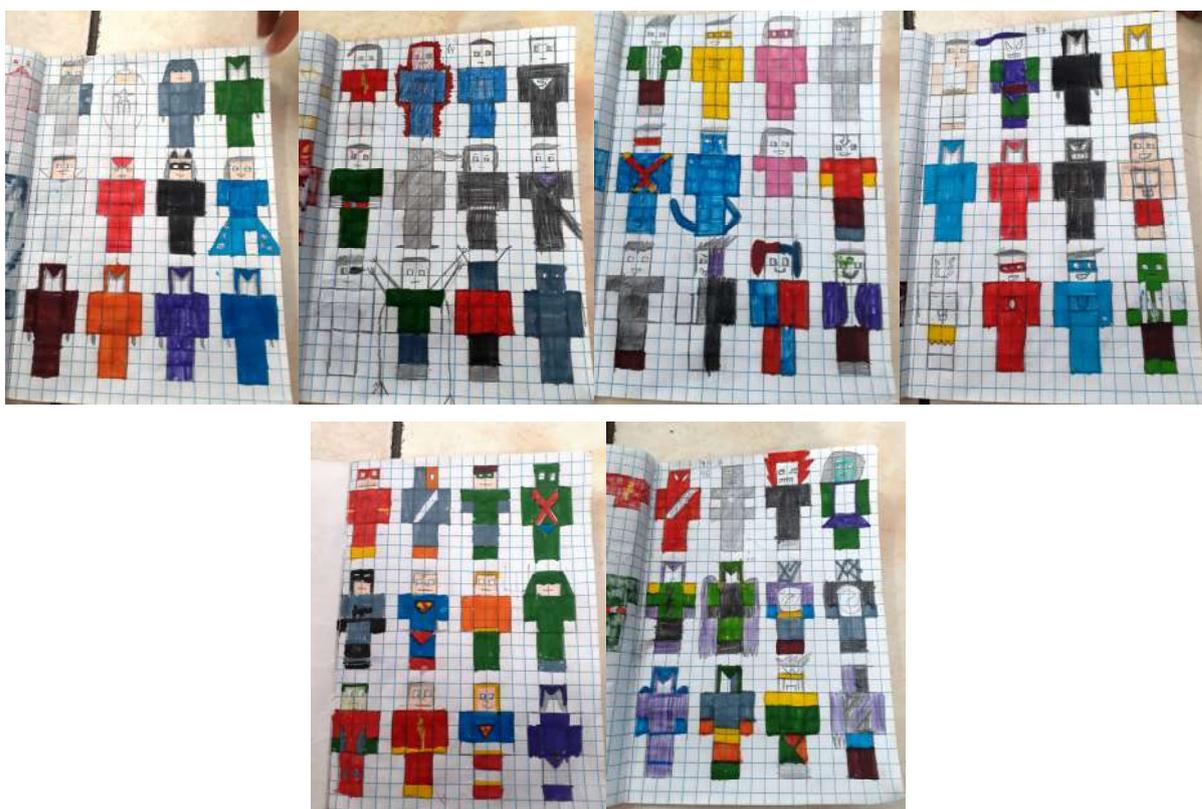


Fonte: registro de atividade de campo

2 – Projeto: Monstros e heróis. Participantes: Marcos, Ryan, Renan, Alan, Thales, Bernardo, Maria Eduarda, Miguel, Eryc, Vitor, Maria Beatriz, Tales. Desde as atividades de imersão no campo que aconteceram em 2016, quando levamos para apresentar as crianças um tapete criado por nós a partir do livro infantojuvenil *O mais assustador do folclore brasileiro* de Luciana Garcia, as crianças expressaram o desejo de contar histórias de terror, suspense, monstros e heróis. Foi o projeto que reuniu mais crianças em torno do tema. Revezando-se entre heróis e monstros, elas não pararam de criar e transpor para os moldes e panos suas invenções e fantasias, sempre muito envolvidas no processo. Assim que terminavam a criação de um personagem, imediatamente, já começam a desenhar outro, inspirando-se mutuamente. Dessa

forma, os *minecraft*²² que foram parte desse projeto se multiplicaram junto com criaturas “estranhas” e precisaríamos de muito tempo junto à máquina de costura e vários encontros com eles para darmos vazão a tantas criações.

Figura 27: Cadernos pessoais de desenhos das crianças



Fonte: registro de atividade de campo

²² “Mergulhe no mundo de Minecraft com realidade virtual. É a experiência que você adora em Minecraft de uma nova perspectiva: construção, exploração e batalhas contra monstros. Com um conjunto de VR, ficar cara-a-cara com monstros ganha um novo significado. Explorar cavernas escuras é uma experiência ainda mais imersiva graças ao áudio 3D, e a luz de um belo nascer do sol cobre você completamente Minecraft no Gear VR suporta todos os recursos da PocketEdition, incluindo os modos Criativo e Sobrevivência, aparências, multi jogador e mais!” (conteúdo de divulgação do site: <https://minecraft.net/pt-br/vr/?ref=bm>)

Chamou-nos atenção o fato de todos os *minecrafts* elaborados por diferentes crianças e levados para os moldes das costuras não terem bocas, diferentemente dos desenhos dos cadernos. Ryan explicou sobre o seu desenho e molde:

RYAN: “Ele usa máscara”.

PESQUISADORA: “Qual o poder dele, Ryan?”

RYAN: “A movimentação e as armas”.

PESQUISADORA: “Mas ele é um herói ou monstro?”

RYAN: “Herói... Mas, de repente, ele vira destrutivo. Destrói tudo”

PESQUISADORA: “Destrutivo?”

RYAN: “É... Destrói até ele mesmo”

PESQUISADORA: “Por que? Você sabe quando isso acontece?”

RYAN: “(pausa) Quando ele lembra do pai que morreu”

PESQUISADORA: E tem alguma coisa que possa modificar isso?

RYAN: (balança cabeça em negativa)

Todas as “reproduções” feitas por Ryan e seus amigos nos tecidos a serem costurados foram criadas sem a boca (talvez porque usem máscaras). Verifica-se em busca feita na internet que existem versões onde os personagens têm boca e outras onde não têm.

Os integrantes desse grupo nos ressaltaram que podiam criar mundos através do jogo *Minecraft*, dizendo gostar muito. Alguns comentários entre eles eram:

MARCOS: “Mas tudo é quadrado!”

LUCAS: “Tem esse problema.”

Observaram. Percebemos que, ao indagar sobre as características dos personagens criados, essa diferenciação apresentou linhas tênues. Assim, segundo algumas crianças, monstros se fragilizam e heróis podem se tornar destrutivos, inclusive, segundo Ryan, “autodestrutivos”. Entre os *minecrafts* criados, alguns portando pistolas e outros espadas, alguns apontando armas a laser e outros pistolas de gelo.

Figura 28: *Minecrafts* costurados



Fonte: registro de atividade de campo

Ao produzir com eles e lidando com os materiais, buscamos certa conscientização das etapas de criação dos personagens, elementos e bonecos de pano, um processo que é também circular, vai da ideia e experimentação do desenho e elaboração do molde, até as sobreposições dos retalhos e a criação ou recriação dos enredos assim que os personagens são costurados, ficando disponíveis as mãos. Percebemos que ocorreram, assim como ocorre conosco, artesãs e narradoras, reelaborações dos enredos iniciais quando os materiais costurados são finalizados. Ou seja, os personagens materializados de algum modo influenciam nos enredos, dando ou sugerindo especificidades que alimentam as narrativas e imaginações.

As crianças reagiram muito bem ao convite de observar os caminhos trilhados, algo que, ao meu ver, deve ser estimulado nas vivências: uma certa observação sobre si mesmo, sobre os materiais elaborados e também sobre os percursos trilhados com o intuito de gerar alguma consciência processual sobre a criação de narrativas, de materiais plásticos, performances e sobre a importância do trabalho individual e coletivo.

Depois de finalizados por nós ao costurar na máquina em nosso ateliê o que tinha sido alinhavado e colado pelas crianças, deixamos nos bonecos e elementos alguns espaços abertos onde elas puderam colocar enchimento nos personagens (com plumante – fibra siliconada). Algumas crianças ficaram um pouco cansadas no momento de encher os personagens, dizendo preferirem os momentos de criar através de desenhos ou mexer com tecidos, fazendo colagens

e junções. “Encher dá muito trabalho! Estou exausto”, nos disse Lucas. Mas, quando indagamos se queria desistir do projeto, disse prontamente que não. Quando esses limites eram comunicados, procurávamos finalizar a atividade, deixando de algum modo o trabalho organizado para o próximo encontro, mas ressaltando a importância de cada atividade no processo todo.

Como as crianças têm tempos de concentração diferenciados, nem sempre conseguíamos manter todos numa mesma atividade ou propósito. Alguns terminavam e ficavam observando os colegas, outros pegavam livros ou brincavam entre si, além de pedirem muito para registrar o espaço e o grupo com as câmeras de celular. Ao mesmo tempo, que as atividades eram registradas através de fotos e vídeos pelas crianças, muitas *selfies* ou fotos de si mesmo iam sendo produzidas. Algumas crianças produziam, “brincavam” ou “trabalhavam” por no máximo 40/50 min, chegando nesse tempo ao seu limite de concentração. Outras crianças ficavam focadas durante quase duas horas. Perguntei algumas vezes sobre essa percepção de trabalho e brincadeira, mas não sabiam muito bem diferenciar. Apesar de quase sempre se referirem a costura como trabalho, diziam estar brincando também.

De um modo geral, eles nos ajudaram sempre a organizar a “bagunça”, alguns nos ajudando mesmo após o horário da atividade já ter acabado. Quem chegasse nesses momentos poderia narrar uma aparência de caos no espaço, com crianças falando sem parar, filmando, pegando livros, brincando, tecidos, desenhos, lápis, tesouras, tudo espalhado. Mas, justamente nesses momentos de certa liberdade em relação a regras e materiais, elas aproveitavam para nos contar sobre suas ideias, mostrar livros que encontravam, fazendo ricas observações sobre o processo. Tudo ao mesmo tempo agora, o que tornava difícil conseguir dar atenção a todos. Por isso, as crianças também aprenderam conosco a esperar. Fomos constatando juntos de que a costura e a comunicação cuidadosa requerem paciência, assim como a certa organização. Aos poucos, também, fomos encontrando formas de reorganizar o espaço da biblioteca e também os materiais, ou seja, como guardar os moldes e as criações de modo que não sumissem ou se perdesse algum elemento, por exemplo, uma pequena arma ou espada de algum *minecraft*. Salvo algumas poucas crianças que saíam correndo da biblioteca para almoçar ou brincar no pátio no término da atividade, as crianças não pareciam enfadadas em nos ajudar.

Durante as tarefas e criações, perguntávamos sempre sobre possíveis enredos para os personagens que estavam nascendo, tentando produzir algum registro e impulsionar o processo de criação dos enredos, pois percebemos desde o início da pesquisa certas dificuldades apresentadas por várias crianças em relação às elaborações e os registros das narrativas, fossem

através de texto escrito ou dos vídeos produzidos. Tivemos muitas vezes que fazer o caminho contrário, ou seja, desvendar no que silenciavam ou expressavam através de gestos, desenhos e falas espontâneas, possíveis narrativas veladas. Em várias ocasiões, eles nos chamaram dando ideias, mas na hora de organizar as falas para registrá-las em vídeo ou escrita, acabavam emudecendo ou se perdendo na organização das ideias.

No projeto dos Monstros e Heróis, isso não aconteceu com Marcos pois apresentou claramente uma liderança em relação aos amigos. Inspirado pelo livro que levamos *O Mais Aterrorizante do Folclore Brasileiro*, Marcos desenhou com traços firmes vários monstros, logo no primeiro dia da proposta, e ajudou os amigos nessa empreitada. Marcos é organizado em sua fala, mostra clareza nas ideias e estabelece associações muito perspicazes. Diz consumir vídeos e jogar na internet, além de ler livros de literatura e gibis. Mostrou vários livros para nós observando que não poderiam virar tapetes pelo tamanho dos enredos. Segundo ele, *Harry Potter*, por exemplo, e também outros livros que falam sobre magia dentro desse universo literário e que não poderiam virar tapetes pela sua extensão. Durante a elaboração do tapete desenvolvia conversas sobre o bem e o mal, sempre refletindo sobre isso, e também sobre as linguagens que apresentamos, fazendo comparações entre as histórias nas formas como se apresentam nos livros, nas telas e também no modo como contávamos. Disse gostar muito de ouvir nossas histórias, mas também de assistir aos vídeos. Quando o indagamos sobre a diferença entre assistir uma história no YouTube e ouvir a gente, ele comparou, por exemplo, que ele não pode acelerar ou pausar a Denise quando ela está contando histórias como faz quando vê vídeos na internet, o que provocou risos. Quando perguntei o que ele preferia, respondeu:

MARCOS: Os dois jeitos. Aqui na escola com vocês, em casa, os vídeos.

Percebíamos que, em alguns dias, Marcos chegava até nós bem animado e com um abraço, cheio de ideias, outras vezes chegava chateado e sem falar conosco direito. Algumas vezes, reclamava dizendo que estava fazendo algo que não gostava, sendo obrigado ou também porque tinha sido interrompido em alguma atividade que estava mais envolvido para trocar de espaço e aula, por exemplo. Porém, costumava participar ativamente, ficando conosco mesmo depois que o horário da atividade acabava dando muitas ideias e fazendo observações interessantes. Certo dia, após ele ter apresentado várias ideias, perguntei por que ele não registrava através da escrita em casa o que ele estava sugerindo. Prontamente, ele respondeu:

MARCOS: Não gosto de perder tempo em casa com isso.

PESQUISADORA: Mas, aqui, você gosta de fazer?

MARCOS: Só aqui. Aqui eu gosto. Tem que ser aqui. No tempo daqui.

Isso nos faz pensar sobre a relevância e os propósitos do espaço escolar, tão problematizado nos dias de hoje. Marcos desenhou vários personagens que denomina como monstros. No primeiro dia em que levamos os tecidos, não quis mexer nos materiais, dizendo estar com preguiça. Os amigos, então, começaram a dar corpo e textura aos seus desenhos. Com essa proposta, Maria Eduarda trabalhou com afinco no projeto do amigo, projeto que virou, dessa forma, dela também, concebendo, a quatro mãos, o primeiro monstro da turma. Marcos desenhou, idealizou, mas não quis mexer nos panos, comportamento parecido com o de Lucas, onde reconheço também certa liderança e certa indisposição para lidar com algo que lhes parecia “trabalhoso ou mais chato e desinteressante”. Então, foi Maria Eduarda que “materializou” o Máscara de Ferro, como chamaram. Eu contei a eles que meu filho de 7 anos, ao ver-me costurando o boneco no ateliê, apelido-o de Picareta. Assim, intercâmbios foram acontecendo. E o Máscara de Ferro ou Picareta ficou pronto proporcionando risadas familiares em minha casa e também no grupo de crianças do Solar. Quando finalizado, o personagem foi passando de mãos em mãos, estimulando os imaginários. Marcos observou prontamente que, assim costurado, o personagem ficava diferente do desenho, um pouco cômico. Não era agora mais só “dele”, estava na roda para ser compartilhado. Era quase de todos.

As crianças, em geral, ficaram sempre muito admiradas ao ver os desenhos ganhando tridimensionalidade. Alegria e certo espanto que surgia junto com as criações que encorpavam. Monstros mudavam de tamanho, se coloriam ou “deformavam”, surgindo novas características. Nem sempre as mudanças eram prontamente aceitas, mas viravam fatos. Isso os ensinava a lidar com materiais concretos, imagens e não somente ideias. Algumas crianças reclamavam de detalhes, mas na maioria das vezes ficavam muito admiradas e felizes vendo seus desenhos virando bonecos e suas ideias ganhando formas! Nesse momento da pesquisa, o grupo foi, ponto a ponto, “tecendo” as bases para suas produções futuras em vídeo, mesmo que esse norte, o audiovisual, parecesse perder o sentido diante do que estava acontecendo. Nas mãos das crianças, o que ficava pronto parecia brinquedo que estimulava também a interação entre eles. Não importava para elas cristalizar as histórias em enredos fechados e sim abrirem possibilidades sem fim através das brincadeiras, podendo ser os personagens e as histórias infinitamente reelaboradas. Essa característica da reelaboração nos parece parte da lógica do ser criança assim como também aparece em outras pesquisas como a de Hoffmann Fernandes (2009).

Figura 29: Marcos criando um boneco da morte



Fonte: registro de atividade de campo

Figura 30: Boneco criado por Marcos e Maria Eduarda. O Picareta ou Máscara de Ferro.



Fonte: Registro de campo

A cada dia de encontro da pesquisa ao chegarem na biblioteca, as crianças logo queriam ver o que tínhamos conseguido costurar em nosso ateliê, ansiosas para verem seus desenhos ganhando formas. Nem sempre pudemos atender as expectativas e, nesses momentos, explicamos um pouco sobre o processo de costura, o tempo e a dedicação necessária, fazendo paralelos com o processo que eles próprios estavam desenvolvendo. Registramos falas e

reflexões que brotaram durante o percurso, principalmente, nesses instantes quando as histórias começavam a aparecer no ambiente juntos com as costuras. Curioso foi que, assim como aconteceu com a personagem Emília de Monteiro Lobato, as crianças pareciam tomar uma “pílula falante” e, de repente, começavam a soltar a voz e as ideias mais naturalmente. Alguns enredos foram assim espontaneamente sendo (re) elaborados nas brincadeiras. O problema era cristalizá-los, pois se modificavam constantemente. Fugidios, eles pareciam não querer serem “presos”. Ou, por que deveriam ser? - passei a me perguntar.

Reconhecemos nessas criações de monstros e heróis as influências de personagens de jogos eletrônicos, de lendas do folclore brasileiro, de livros de contos de fadas e de aspectos das “realidades” de suas vidas na comunidade (o que identificamos no dia em que eles cantaram as músicas que falam sobre tragédias e terror, além de determinados temas como tiroteio e crime terem surgido constantemente em suas improvisações cênicas). Atravessamentos entre realidades e projeções imaginárias, fertilizações que acontecem nos cruzamentos com tantas imagens e impressões que as crianças recebem em seus cotidianos e que fizeram parte desse processo da pesquisa todo o tempo. Achamos significativo este universo narrativo ter sido o que mais agregou crianças. Esse fato nos faz pensar sobre o contexto social de medo e violência em que vivem e as batalhas reais e simbólicas que travam em seus cotidianos, seja porque são inatas ao ser humano e a fase de intensa simbolização em que estão, seja porque essas batalhas podem estar vinculadas aos contextos socioeconômicos e familiares de suas vidas. Estar na biblioteca, mesmo no ambiente escolar que é tão influenciado por propósitos e metas, pareceu-me fundamental, pois ela nos oferece o convite para que o imaginário flua mais livremente, sem muitas preocupações com certo e errado, créditos e débitos. Simplesmente narrativas e invenções.

Ainda no grupo dos monstros e heróis, em relação ao limite tênue entre eles, Maria Beatriz começou um projeto de personagem que se desenvolveu durante três encontros de costura. Ela criou um desenho que, inicialmente, apresentou como sendo uma personagem monstro ou monstra, não percebi exatamente o gênero, mas chamou de Papão, que soltava fogo e comia cabeça de gente. Em determinado momento das costuras, ela começou a fazer outro molde igual e eu perguntei:

PESQUISADORA: Ué! Deu errado? Está fazendo outro monstro igual?

BEATRIZ: Ele tem uma irmã gêmea. É heroína

Achei que pudesse ter me equivocado e fui buscar nos arquivos. Realmente, era um “monstro” no início do projeto. Mas virou uma heroína durante o processo. Em outro momento,

ela disse que eram gêmeas e tinha uma que era monstra e outra que era heroína, ou seja, algo estava em processo de elaboração. Mas, sempre foram aladas.

Figura 31 e Figura 32: Personagem alado de Maria Beatriz



Fonte: Registro de campo

3 – História do bonequinho de massa²³. Participantes: Beatriz, Pablo, Francisca, Lucas Alves, Lorhan, Matheus. Esse grupo se reuniu em torno do interesse de Beatriz em contar a história do tapete e livro que levamos num dos encontros, uma divertida fábula tradicional europeia. Beatriz sugeriu contar com a base do tapete confeccionado por nós, porém, criando e costurando novos elementos para a narrativa, entre eles, muitos doces em vez de apenas um boneco ou biscoito de massa. Em torno dessa proposta, as crianças começaram a produzir moldes de guloseimas e personagens para perseguir os doces. Ficaram especialmente

²³ Nessa fábula tradicional (Salamandra, 1998), um boneco de massa sai correndo pelo caminho. Atrás, correm uma velha, um velho, uma vaca, um cavalo, um camponês, uma camponesa. Mas seu caminho termina quando encontra uma raposa e por ela é devorado e enganado.

envolvidas com as propostas de texturas e cores dos panos, muito concentradas nas criações. Pablo criou e construiu a personagem que produz os doces “mágicos” com empenho. Ficou no projeto durante vários encontros, “trabalhando” concentradamente. Escutava com atenção cada orientação, ao mesmo tempo, que investigava o que fazia. Falando pouco, se expressava muito através do desenho. Mesmo quando ocorria uma bagunça ao seu redor, ele permanecia focado em seu projeto e, de algum modo, convidando os amigos à determinada dedicação. Sua personagem foi sendo cuidadosamente elaborada com o desenrolar do tempo, sem pressa.

Figura 33 e Figura 34: Produção do Pablo. A confeitadora de doces



Fonte: Registro de campo

Nesse grupo dos biscoitos e das guloseimas, chamou-nos atenção a mudança de comportamento de Francisca. No início de 2017, ela fugia das câmeras com vergonha de falar ou ser filmada, além de não conseguir se concentrar, sempre dizendo que não sabia fazer, não sabia falar direito, contar histórias, desenhar, escrever... Após muito incentivarmos, ela produziu um pequeno bonequinho de massa que, com a nossa ajuda, ganhou uma grande dimensão e um sorriso no rosto na hora de fazer o registro fotográfico. Francisca (nesse momento da pesquisa) ainda não lia e nem escrevia com fluência. Sua frase narrativa foi se construindo aos poucos. Num dia, uma palavra, no outro, duas, até que formou uma frase.

FRANCISCA: Eu gosto muito do tapete de historia. Eu fiz um boneco de massa e outras coisas.

Figura 35 e Figura 36: Francisca e o bonequinho de massa



Fonte: Registro de campo

4 – O Besouro. Participantes: Luiz Miguel e Mateus. Em torno de um acontecimento na vida real, um olho inchado de Miguel que foi picado por algum inseto ocasionando uma reação alérgica, surgiu a ideia de criar um personagem menino-inseto-monstro e a necessidade de um repelente potente. Miguel e Mateus criaram sem dificuldades uma narrativa, já com início meio e fim desde o primeiro dia. Porém, ao passar do tempo e com a elaboração dos desenhos, moldes e bonecos, ela foi se enriquecendo com detalhes. Os dois produziram ativamente em dupla, imersos em suas fantasias. Trabalharam sempre em parceria e concentrados. Durante o processo de criação e costura dos personagens, os dois tiveram muitas ideias, sempre encontrando nos livros da biblioteca relações com o que estavam elaborando. Faziam questão de nos mostrar os livros que encontravam. Relacionavam esses livros também com as histórias que foram narradas por nós, nos encontros. Miguel, todas as vezes que pedimos para comentar sobre o processo, ressaltava como gosta dos tapetes e que estava feliz em aprender a fazer um, muito orgulhoso. Os dois chegavam sempre com sorrisos nos rostos e interessados nas atividades.

Figura 37 e Figura 38: Inseto que pica o menino que vira monstro



Fonte: Registro de campo

5 – A festa. Nesse grupo, juntaram-se as crianças que não tinham um projeto claro. Foram elas: Brenda, Mirella, Graziela, Cristian e Vitor. Um pouco perdidos e sem uma vontade mais direcionada, esse grupo decidiu que queria contar alguma história do nosso acervo. Essa escolha nos pareceu ser uma resposta mais fácil, não exigindo muito comprometimento deles. A partir disso, apresentamos algumas narrativas possíveis e o grupo escolheu *Enrolando o Lobo*²⁴ (*Roulé Le loup*, de Praline Gay-Para) - um conto contemporâneo que faz uma alusão a história da chapeuzinho vermelho. A narrativa escolhida gira em torno da realização de uma

²⁴ Na história, uma velhinha magra como um prego sai para visitar sua filha lá do outro lado da floresta com o objetivo de participar da sua festa de aniversário. Contente, ela caminha pela estrada levando doces. Mas, acontece um imprevisto: um lobo com uma boca enorme, dentes afiados e muita fome aparece na estrada. “Tremendo de coragem”, ela pede que ele espere, pois voltará mais rechonchuda. Na volta, após muito festejar, sua filha lhe orienta a esconder-se dentro de uma melancia como forma de enganar o lobo, o que de fato ocorre.

festa - o desejo compartilhado de confraternizar um aniversário e o problema de ter um lobo faminto no meio do caminho. As personagens principais são uma senhora e sua filha, cada uma morando num canto do bosque e precisando ir uma até a casa da outra. De todas as crianças desta turma, as que participaram dessa proposta nos pareceram as mais desinteressadas ou sem um objetivo ou motivação mais expressiva. No “rolar das costuras”, gostaram da ideia da festa e embarcaram na “brincadeira”, ora envolvendo-se um pouco nas atividades, ora distraíndo-se e produzindo *selfies* com as câmeras digitais, ora simplesmente entediados e conversando entre si. Não apresentaram ideias novas para introduzir no enredo proposto pelo livro e acabaram deixando a narrativa do livro de lado durante as criações e costuras de bonecos, passando a se interessar mais pelos tecidos e, a partir deles, criar enfeites e alimentos para a “festa de pano”. A “preparação de uma comemoração” passou a ser o foco principal do projeto, ou seja, a expectativa da Festa ou Baile. Eventualmente cantavam e dançavam algumas músicas que poderiam ser introduzidas na narração.

Desse modo, primeiro surgiu o bolo, em seguida apareceram doces, frutas e algumas bandeirinhas. Certa alegria despontou no grupo que nos parecia mais apático. Os que pareciam desmotivados, tornaram-se um pouco mais produtivos. Por um tempo, o lobo da história do livro foi deixado de lado. A melancia da narrativa do livro e que salvou a velhinha de ser comida pelo animal, “passou a rolar na ladeira da Rua Saint Romant do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo em direção à festa que aconteceria no Solar”, foi uma das ideias que surgiu com as costuras, mas não chegou a se desenvolver. Não sabíamos, nesse momento da elaboração dos projetos e costuras, como essa história se desenrolaria quando chegasse o momento de gravar o vídeo. Percebemos claramente, nesse grupo em especial, que os materiais levados por nós inspiraram as produções, mesmo que mais modestas. Seja o tapete, o livro ou os retalhos. As crianças, que assim se juntaram, e que no começo não tinham uma proposta que lhes parecesse motivadora, encontraram no caminhar algo que as inspirasse.

Na narrativa do livro, a personagem da velhinha encontra um lobo na estrada, mesmo assim, não se intimida e busca uma forma de se defender com astúcia, tanto sozinha como com a ajuda de sua esperta filha. Assim, continuamos nós, pesquisadoras, firmes na proposta da linguagem e da pesquisa, mesmo diante do desinteresse que poderia nos desmotivar ou amedrontar como um lobo a nos devorar. Sentimento que, tanto nós artistas como tantos outros professores e profissionais dessas áreas sentimos ao se deparar com plateias desgostosas, desinteressadas, crianças e jovens ávidos por entretenimento e que muitas vezes parecem falar

outro idioma, não demonstrando interesse pelas atividades planejadas e oferecidas e que não saciem sua fome de diversão e necessidade de adrenalina.

Cristian, aquele que em encontro anterior tinha “puxado” o rap do bailarino DG com as mãos em prece, novamente, “puxou o bonde”. Foi ele quem confeccionou o bolo da festa, inspirando os colegas. Sempre animado, movendo-se pela biblioteca com seus passos de dança e cantando versos de *funk* e *rap*, alinhavou as cores e texturas dos tecidos com o desejo de confraternização latente neste grupo, alimentando a criatividade e colaborando para a formação de um projeto. E foi, desse modo, que uma página do livro acabou inspirando um projeto norteador e algumas produções de elementos.

Figura 39: Costuras e preparações para a “Festa”



Figura 40: Momento de registrar uma selfie



Fonte: Registro de campo

6 – O homem grande ou a menina sem boca. Participante: Amanda. Amanda, desde os primeiros encontros, apresentou dificuldades em integrar-se no grupo. Ela criticava muito os colegas e queria comandar de forma autoritária as atividades, o que ocasionava afastamentos. Em alguns momentos, precisamos intermediar as relações. Dessa foram, ela elaborou uma narrativa sozinha a partir de um desenho feito por ela. Não sei dizer se veio primeiro a frase ou o desenho, “Era uma vez uma mulher que não tinha boca”. Na história uma mulher pequena é silenciada por um homem enorme. Amanda trabalhou nesse projeto, criando os bonecos. Ela sempre participou ativamente, fazendo perguntas e observações e exigindo atenção as suas produções. Não sossegou, enquanto não viu seus personagens costurados. Conforme eles iam ganhando contorno, pequenos detalhes eram acrescentados. “Era uma vez uma mulher que não tinha boca. Um homem mau arrancava a boca da mulher. A mãe do homem não gostava disso (...)”.

Figura 41: A criação de Amanda em processo



Fonte: Registro de campo

Como é perceptível as crianças falavam de si nas histórias que criavam e de certa forma estavam se revelando para nós nos modos de trazerem e criarem as narrativas para os tapetes. Nosso cuidado e desafio nesse momento eram necessários para que elas pudessem continuar a contar suas histórias reelaborando as experiências vividas.

- **A confecção do tapete-cenário-pesquisa. O fazer com as mãos e o despontar das vozes – narradores e narrativa.**

“Eu quero contar. Eu quero filmar. Eu quero mexer. Eu quero o meu próprio tapete, quero mais aulas”, nos escreveu Beatriz.

Apoiar as crianças em seus caminhos de estruturação de autonomia. Oferecer a elas narrativas e materiais. Provocar suas memórias. Despertá-las para estranhar e amar o mundo. Dar espaço para a invenção e reelaboração do vivido. Fortalecer o compromisso de perceber os próprios processos de aprendizado. Esses são alguns dos direcionamentos que me parecem fundamentais para as dinâmicas de construção de sujeitos leitores e atuantes, principalmente, para que sejam impelidos ao reconhecimento dos espaços possíveis de interação e criação. Dessa forma o meu papel de artista-pesquisadora entremeou-se todo o tempo. Dentro dessa proposta que veio sendo construída por nós pesquisadoras com as crianças, percebemos que

costurar suas ideias, tanto para elas como para nós, colocou-nos imersos num processo onde pudemos visualizar os próprios trajetos de forma bem particular, uma vez que as materialidades - que não se apagam com borrachas ou através do botão DELETE - implicam numa percepção específica sobre interferências e construções. Assim aconteceu com nossas costuras na pesquisa.

Exercitar a escuta, a ação e a reflexão. Exercitar a seleção e o alinhavo, o corte e a junção de fragmentos em tecidos de base. Experimentar criações conjuntas e individuais, percebendo e identificando modelos e inspirações. Reconhecer quando algo autêntico brota de cada um. Arriscar e riscar narrativas, juntar ideias. Registrá-las. Exercitar autorias. Nessa brincadeira de fazer e falar, em diálogo, quais os lugares e momentos para a fala e para o silêncio, qual a importância da contemplação? Qual a relevância de cada um que se encontra sentado na roda de história, “presente” na sala de aula, imerso no processo da vida, agindo e reagindo na linha da História, em trânsitos e encontros diários? Como as interferências acontecem e até onde são possíveis? Elas são desejadas? Permitidas? Impostas? Estas questões antecedem os processos de comunicação via tecnologias e mídias e integram o campo da mídia-educação ou educomunicação antes mesmo do uso mais intensivo desses meios e plataformas.

Na atualidade, esses raios de ação e comunicação tornam-se maiores do que o espaço concreto da sala de aula, do pátio da escola, do quintal da casa, das paredes do quarto, praças ou vielas. Essas “fronteiras” estão se desconfigurando para dar espaço a novas e múltiplas formas de interação e conexão. A palavra “presente” se mistura com a “online”, estado se mistura com *status*, demandando novas compreensões sobre comportamentos. Podemos estar presentes e *online*, presentes e *offline*, presentes, porém “ausentes”, ausentes, porém “presentes”, presentes e ausentes ao mesmo tempo e em diferentes níveis. E, também, sabemos que podemos mudar de estado e status a cada segundo, assim como denunciar ou velar nossos trajetos. Mas, isso não implica necessariamente no desaparecimento total de fronteiras. Muitas vezes, nesse jogo de visibilidades e invisibilidades, inclusive, elas transparecem ainda mais, porque têm suas materialidades e necessidades postas.

Seria o movimento de reconhecer essas “fronteiras” estabelecidas e construídas e que separam diferentes domínios um modo de compreender suas possíveis inconstâncias, arbitrariedades e transitoriedades? Em que medida alguns limites são fixos ou se fixam? Quais os limites de ação, conexão, produção e interferência que uma criança pode estabelecer nos dias de hoje? Quais os limites de compreensão sobre os próprios processos de comunicação que esse grupo de crianças pode atingir? Perguntar sobre limites me parece fundamental, não para conter

ou aprisionar as produções e leituras das crianças, ou as minhas próprias, em análises e profecias, segundo propósitos e ideologias, por exemplo, mas para reconhecer possibilidades e trabalhar sobre esses próprios espaços que vamos encontrando durante as trajetórias, encontrando e identificando regiões que permitem sementeiras, encontros e fluxos.

Jeanne Marie Gagnebin nos ajuda a pensar sobre a questão das fronteiras como linhas que pretendem definir com certa clareza espaços, “protegendo” conteúdos e separando domínios, segundo ela, em contraposição e diálogo com a ideia ou conceito de limiar - que parece nos explicitar melhor os tantos “entre-lugares” que vivemos na contemporaneidade, assim também na pesquisa:

Na arquitetura, o limiar deve preencher justamente a função de transição, isto é, permitir ao andarilho ou também ao morador que possa transitar, sem maior dificuldade, de um lugar determinado a outro, diferente, às vezes oposto. Seja ele simples rampa, soleira de porta, vestíbulo, corredor, escadaria, sala de espera num consultório, de recepção num palácio, pórtico, portão ou nártex numa catedral gótica, o limiar não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também, do tempo. Como sua extensão espacial, sua duração temporal é flexível, ela depende tanto do tamanho do limiar quanto da rapidez ou da lentidão, da agilidade, da indiferença ou do respeito do transeunte... O limiar é uma zona... às vezes não estritamente definida, como deve ser definida a fronteira – ele lembra fluxos e contrafluxos, viagens e desejos (Gagnebin, 2010, pag. 14).

A exclusão digital e o preconceito em relação às culturas das favelas são fronteiras bem delineadas e que podem limitar as realizações dessas crianças. Foi evidente na fala desse grupo durante a pesquisa a vontade de criar e de se comunicar, de exercitar autorias, um movimento que precisa ser ampliado e apoiado. Crianças que, através de suas apropriações, proposições e criações, têm muito a falar-nos sobre práticas e organizações sociais, sobre produtos culturais, sobre a riqueza e criatividade de suas associações e elaborações, mas também sobre as misérias e os perigos sociais de seus contextos, contornos e perspectivas cotidianas. Crianças que na pesquisa transpareceram trazendo uma diversidade de composições individuais, com considerável senso de coletividade, aspectos claramente percebidos nos modos colaborativos que as crianças se relacionaram e nos projetos que desenvolveram.

“Sou galo e não me calo!”, diz a autora Silvia Orthof em seu livro de literatura homônimo e que foi apresentado às crianças em nosso primeiro encontro com elas, uma história que narra a vida de um galo que morava em Copacabana e que foi expulso pelos moradores intransigentes por cantar livremente nas manhãs de sol, importunando modos protegidos de viver.

“No meio da cidade, numa rua de Copacabana, morava numa garota chamada Infância. Era um nome fora do comum, por isso ela ficou com o apelido de Fanci. Fanci morava numa casa, uma das últimas casas ao lado de prédios e mais prédios de apartamentos. A casa de Fanci era coisa pouquinho: um quarto, uma sala, banheiro, cozinha e quintal. O quintal tinha uma roseira, um pé de mamona e um poleiro, onde morava um galo. Sabe qual o nome do galo de Fanci? Ora, era Galo de Fanci.

E o Galo de Fanci, de rabo amarelo e vermelho, muito cheio de pose e beleza, ficava todo feliz quando amanhecia e ele imaginava que, atrás dos edifícios nascia o sol. Quando isso acontecia, o Galo de Fanci danava a cantar: ‘- Cocoricó! Cocoricó! Eu vi o sol! Eu vi a luz! Cocoricó! Cocoricó!’

As madames e seus maridos, que moravam nos edifícios, gritavam: ‘- Cala a boca! Bicho danado! Galo berrador! Coisa barulhenta!’ (Silvia Ortof)

Figura 42: Descoberta no livro e no tapete da história: *Galo, Galo, não em calo*



Fonte: Registro de campo

“Dos apartamentos em volta, pelas janelas, o pessoal atirava sapatos velhos, latas vazias, sacos de lixo. E o galo de Fanci sabia fugir direitinho. Olhava para cima, desviava dos trecos e troços que atiravam nele. E, enquanto corria, ainda gritava: ‘- Cocoricó! Tenham pena, tenham pena de um galo carijó!’

Mas quando amanhecia, no dia seguinte, o galo sentia vontade de cantar. A vontade saía do coração, passava pela garganta, virava um lindo canto:” - Cocoricó! Cocoricó! Eu vi o sol! Eu vi a luz! Cocoricó!” (Silvia Ortof)

Percebemos que as crianças não devem ser expulsas de si mesmas com vergonha de suas culturas e posições na sociedade e precisam fortalecer-se em seus desenvolvimentos para que cada uma encontre trajetória singular, social e economicamente digna, comprometida consigo mesma e com o outro. Na história de Silvia Ortof, os moradores “nobres” do bairro

de Copacabana, em parceria com as organizações governamentais e de telecomunicações (prefeitura, polícia, jornais, rádios...) conseguem silenciar o galo.

Não permitir a autoria das crianças do Solar (mas não somente delas) em suas narrativas seria emudecê-las, como nos vários personagens sem boca criados e expressados por algumas crianças durante o campo da pesquisa. Na história da Amanda essa situação se apresentou com força:

AMANDA - Era uma vez um homem muito grande que deixava as pessoas sem boca todo mundo tinha medo dele a própria mãe dele tinha medo dele. Saía da TV falando que ele era um homem perigoso e que as pessoas tinham que ter cuidado...

Quando Amanda faz referência a TV, podemos arriscar uma pergunta: o poder e a influência dos complexos midiáticos que ela representa estariam a favor ou contra a violência do homem perigoso? Quem seria esse homem perigoso? Isso nos lembra a ideia defendida por alguns autores do campo da mídia-educação: educar para o consumo, para a recepção e produção crítica dos e nos meios tecnológicos e de comunicação como forma de proporcionar interações com maior consciência das forças, influências e interesses políticos e econômicos em jogo nesses ambientes de interações cada vez mais virtuais, inclusive.

A primeira fase da pesquisa a qual chamei de imersão, apoiada nas interações presenciais das crianças com as mídias envolvidas - o tapete e o livro – alimentou um segundo momento, em que as crianças finalizaram as costuras e fiaram seus projetos de narrativas. As tecnologias estiveram presentes durante todo o tempo. Seja porque registramos constantemente nossos passos com as crianças, divertindo-nos e aprendendo sobre o manuseio das máquinas digitais e sobre as formas de utilizá-las, assim como os celulares, seja porque estamos considerando o consumo de tudo que circula e aparece na pesquisa sendo viabilizado pela tecnologia e que encontrou espaço para a expressão dessa forma, ou ainda porque tivemos a produção audiovisual nas atividades vivenciadas como norte e convite.

Pensando no artesanal e no tecnológico, questão que motivou essa aposta de pesquisa, encontrei inesperadamente uma defesa do fazer artesanal através do próprio caminho escolhido pelas crianças: o de produzir materiais por meio da técnica de criação e costura dos tapetes de histórias, manejando materiais sem a interferência de motores ou máquinas que pudessem acelerar ou desconfigurar seus fazeres e processos durante os nossos encontros. Assim, com poucas ferramentas e apoiadas no fazer das mãos, em seu tempo próprio de fazer exercitaram uma arte que caminha em direção contrária ao processo de aceleração, automatismo e

imediatismo que estamos vivendo na contemporaneidade com o uso das tecnologias, o que podemos nos perguntar se de modo excessivo, não sem controvérsias. Para Jonathan Crary:

A produção acelerada de novidades desativa a memória coletiva – a evaporação do conhecimento histórico nem precisa mais ser imposta de cima pra baixo. As condições cotidianas de comunicação e acesso à informação garantem o apagamento sistemático do passado como parte da construção fantasmagórica do presente (CRARY, 2012, p.54).

Aquele que não produz memórias não tem o que narrar. Nessa linha de pensamento, Benjamin apontou a morte do narrador tradicional, aquele apoiado na experiência, no tempo e no fazer das mãos para legitimar sua função.

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos num mesmo contexto. Interagindo, eles defendem uma prática. Essa prática deixou-nos de ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem mil maneiras o fluxo do que é dito (BENJAMIN, 1936, p. 240).

No entanto, a despeito da morte do narrador nos tempos atuais, juntas, nós (pesquisadoras) e as crianças do Solar, fomos tecendo com as mãos experiências e memórias. Costurando. Imersas nesse processo, as crianças começaram a perceber que as memórias tecidas no presente de algum modo ativavam outras de suas vidas ou impulsionavam a busca por narrativas, podendo estas ser encontradas nas páginas de livros, em seus cotidianos e na circulação intensa de imagens e textos que ocorrem nas telas de diversos aparelhos eletrônicos.

Criando e construindo juntos, em presença, pudemos vivenciar a importância de momentos que funcionam como uma *egrégora*, momentos de encontro que permitem que algo que não se pode fazer individualmente e através de telas possa ser assim costurado. Algo da ordem do humano, do orgânico, dos corpos presentes em relação, do ponto a ponto, do olho no olho. No teatro, algo que configura sua própria existência. No fazer artesanal que encontramos nessa experiência, algo que aconteceu de maneira dedicada e concentrada e que demandou um engajamento específico de cada um que produziu na biblioteca do Solar, assim como também de cada um que contemplou sua própria produção e a do colega. Dessa maneira, entendo que aquele que produz acolhe, aquele que recebe irradia, pressupõem-se ambos de forma ativa e cuidadosa no processo de elaboração de significados. Foi assim que o cenário da pesquisa foi sendo costurado, no encontro de fragmentos e fios narrativos, configurando certas tramas possíveis, num ambiente e metodologia por nós descobertos e que arrisquei chamar de pesquisa-ateliê.

Pensando ainda no artesanal e no tecnológico, reitero sobre algo que é construído no fazer com as mãos, produzido tanto individualmente como coletivamente, e que ocupa um espaço visível e concreto de partilha em nossas vidas, portanto, uma oportunidade de trabalhar com as dimensões materiais, palpáveis e coletivas de nossas criações. Nesse movimento que demanda o desenrolar do fio ou transcourir do tempo sem saltos ou excessos e bombardeios de informações e imagens (características das mídias eletrônicas atuais), as construções são percebidas de modo assim visível, mas podendo acionar outros sentidos humanos. Imagens externas e internas, sensações e vislumbres.

Seguindo os passos da pesquisadora Rita Ribes em suas reflexões sobre a relevância das imagens nos processos de construção e formação de sujeitos nos dias de hoje, o modo de produzir “imagens” materializadas em fotografias, vídeos ou em bonecos, como fizeram as crianças - produções incluídas em processos educativos e que configuram criações artísticas - concretizam-se em possibilidades de alinhar o visível e o invisível. Em nosso caso, também em evidência e de modo atrelado, o falado e o silenciado, ou emudecido.

Ribes, ao referenciar e refletir sobre a produção do fotógrafo cego Evgen Bavcar, e o que isso pode nos dizer sobre a visão em relação aos outros sentidos humanos, faz as seguintes ponderações:

A invisibilidade, pondera o artista, não engloba apenas aquilo que ainda não se tornou visível, mas também toda a superficialidade do visível que não se deixa sentir. Nessa linha de pensamento as tantas imagens que nos atravessam cotidianamente permanecem no campo do invisível, se não as vemos com atenção. Se por um lado, a ciência moderna consolidou uma educação objetiva do olhar pretendendo tornar visível – e conhecido – todo o existente, paradoxalmente nos cega com tamanha visibilidade. De que adianta, então, a visibilidade, se mesmo o que está visível não se deixa perceber?... É no mundo do invisível que os demais sentidos humanos dialogam com a visão sem hierarquias, uma vez que nele está o porvir da criação” (RIBES, 2011, p. 39).

Os tapetes-cenários apontam visibilidades e invisibilidades trazidas pelas crianças. Criando bonecos e cenários, materializando ideias, projetando medos, sonhos e indagações, as crianças não só “visualizam” o que elas próprias produzem, como podem pegar nas mãos essas “imagens”, elaborando muitas questões pessoais no espaço coletivo, ou seja, num ambiente que propõe, permite e estimula a interação “ao vivo” e em “tempo real”, capaz de semear também processos e movimentos que transbordem desses momentos, como pudemos perceber nos relatos de várias crianças. Eram constantes as perguntas: “Posso levar o boneco que eu fiz pra casa?” ou “Posso te encontrar no facebook pra mostrar um vídeo que eu gravei?” Como nos aponta Benjamin (1926), “Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’”.

O espaço coletivo como esse proposto pela pesquisa-ateliê, numa biblioteca dentro de uma instituição escolar, é um lugar também de enfrentamentos, de trocas, descobertas e aprendizados, olhos nos olhos. Olhos e mãos, narrativas e sujeitos. No processo de pesquisa, foi nesse fazer com as mãos, nesse pensamento das mãos, e nas trocas e interações entre eles. que o sujeito-criança-narradora foi despontando, que as vozes e narrativas começaram a brotar com maior expressividade e força.

E é assim que ‘ao pensar dos olhos’, a esse olhar compreensivo e penetrante dos grandes predadores se vem juntar de seguida o ‘pensamento da mão’. Do primeiro se origina o pensamento teórico, observador, contemplativo – o que chamamos raciocínio, a sabedoria, - e do segundo nasce o pensamento prático e atuante, a nossa ‘astúcia’ e a nossa inteligência propriamente ditas. O olhar atua na ordem da causa e efeito, enquanto a mão manobra segundo os meios e os fins (SPENGLER, 1993, p.65).

4 Sobreposições, acomodações, cruzamentos e junção de histórias numa base comum

4.1 Emoldurando a pesquisa-tapete: um lugar para as histórias

Figura 43: Tapete-cenário em fase de finalização das costuras



Fonte: Registro de campo

Depois de escolhidos os tecidos de base, traçados alguns ambientes e rotas, selecionados os elementos e personagens das narrativas em questão a serem materializados através das costuras, depois de unidos fragmentos e retalhos, colocados e experimentados em perspectiva, em composição, já com a “narrativa” ou com os ingredientes dela em mãos, quando chega o momento de “finalizar” a criação de um tapete de histórias com o intuito de conceber uma geografia tátil ou “topografia mágica” que será compartilhada em momentos de encontro e fabulação, é necessária a colocação de uma borda. A borda é o contorno. O símbolo do final de um ciclo, um rito de passagem, uma fase que se despede abrindo caminho para novas experiências que virão a partir do que foi tecido, de forma consciente ou não, trançado nas teias da vida.

No caso, chegou o momento do “tapete de histórias ou tapete da pesquisa” criado e costurado com as crianças ser finalizado em sua concepção com fins de convidar viajantes ou espectadores ao imaginário através das atividades a serem realizadas com ele: as sessões de histórias e explorações táteis. Com a pesquisa quase encerrada, ou, podemos dizer, com o “tapete dessa pesquisa” quase finalizado - como arrisquei comparar, chegamos a esse momento de inserir a borda, uma moldura que proteja a (s) narrativa (s) que o tapete contém como semente. No campo de pesquisa, chegou o momento de encerrar as atividades com a proposta de gravar os vídeos. Nos escritos, emoldurar a experiência.

Penso que, assim como delimitamos e fixamos “algo” numa determinada proposta estética quando criamos uma obra, ela deve ser elaborada de forma que permita e acomode também o impalpável, o fluido, os trânsitos. Ao viajante deve ser permitida e garantida diferentes rotas e paragens. O tapete é um meio e um suporte. Um trem que conduz. Uma base que leva e permite. Mas suas possibilidades não devem ser sufocadas entre paredes ou entre os limites de uma borda. Os caminhos da imaginação não comportam condução excessiva e não precisam necessariamente percorrer por trilhos e estradas abertas nas topografias da Terra ou na geografia do tapete. À imaginação devemos permitir a explosão de barragens ou frestas entre portas e janelas. A concretude existe na poesia para que possamos ir além dela, de sua materialidade. Nesse caso, a borda do tapete está ali apenas para nos atentar sobre o fato de que existem aspectos das narrativas que escapam do que ali podemos enxergar ou acomodar. O que ali podemos ver e sentir com as mãos, porque nesta linguagem nos é permitida a exploração tátil, ali está para ambientar os terrenos comuns, para apresentar alguns fatos que podem impulsionar nossos “motores” interiores.

A moldura é, assim, além de uma demarcação que transparece uma produção, também, um símbolo de não finitude. Entendo que a colocação da moldura é parte importante do processo e deve ser inserida com o cuidado necessário. Ela delimita algo, mas pode ou não ter uma cor que permita e convide para além dos seus domínios aparentes. Ela também tem a função de “proteger” a narrativa, o que no tapete está “guardado”. Dependendo do que comporta e permite, ela será, então, um muro ou uma ponte que permite ou impede acessos, fugas, travessias e, diálogos. No exemplo abaixo, apresento uma das situações onde eu contei uma história e as crianças começaram a brincar depois, extrapolando os limites do tapete. Temos o exemplo de um trem e um barco que escaparam das imediações do tapete.

Figura 44 e Figura 45: Criança brincando livremente com um tapete de histórias



Fonte: Arquivos do Costurando Histórias

Neste momento da finalização de um tapete ou de uma pesquisa, certa materialidade da história já foi construída, trajetórias já foram vivenciadas e seleções feitas, encontros aconteceram, sejam no campo da pesquisa, assim como nos diálogos travados com determinados autores que deram suporte às reflexões principais e embasaram determinadas escolhas. Como, então, inserir uma borda sem prender nos limites de uma análise ou perspectiva a totalidade de uma experiência? Como encerrar as atividades com as crianças deixando portas e janelas para que elas encontrem maneiras de escoar o que foi vivenciado?

Faço aqui um paralelo entre o processo de conceber um tapete e um livro. O tapete seria da ordem do suporte livro, proposta que pode ser transposta para outras plataformas e situações, mas que mantém uma certa estrutura “fixa” e materialidade. A narrativa oral e a performance que ele apoia e permite, seria da ordem das interações na internet, sendo mais facilmente editáveis e explodindo aos milhares de diálogos em caixas e janelas possíveis. Pergunta-se, frequentemente, se frente ao universo virtual crescente vivido com as sociedades atuais multitelas e da comunicação na internet (RIVOLTELLA, 2012), ainda faz sentido a materialidade dos livros. Num mundo intensamente pulverizado e tecnicizado, onde as relações comerciais ditam regras que contribuem para um soterramento de determinadas expressões e produções culturais, pode ou não existir artesanania em diversos modos de produção, porém, ela parece estar cada vez mais confinada a determinados recantos e situações. Benjamin, ao escrever e refletir sobre a produção de brinquedos russos que configuravam representações

plásticas de sagas e lendas, mais especificamente das bonecas russas produzidas de modo artesanal no distrito de Wiatka²⁵ na época, indaga em 1930:

É muito bom que tenham encontrado asilo no museu moscovita. Pois quem sabe por quanto tempo ainda essa porção de arte popular poderá resistir ao avanço irresistível da técnica, que atravessa atualmente toda a Rússia. Parece que a demanda por essas coisas já está diminuindo, pelo menos nas cidades. Mas lá em cima, na sua pátria, elas ainda continuam sendo modeladas na casa do camponês após a jornada de trabalho, pintadas com cores brilhantes e depois cozidas” (BENJAMIN, 2002, p.130).

Em algum lugar do Rio de Janeiro, numa alta ladeira, crianças tecem histórias de tapetes de modo artesanal, como naquela época, num distrito da Rússia onde outros motivos que não os econômicos influenciavam ainda a produção de bonecas. Nos morros do Cantagalo e Pavão Pavãozinho, numa escola chamada Solar, a educação ainda encontra sentido em produções artísticas e culturais das crianças e não somente na preparação para o mercado de trabalho e à profissionalização. Essa pesquisa apostou e continua apostando que o homem e a criança da era tecnológica também apreciam e precisam de atividades e modos mais artesanais de produção. Não só a minha prática, em anos de trabalho, comprova o que digo, como também a revisão de literatura que apontou que a arte de contar histórias, por exemplo, em antigos e novos formatos, se espalha por vários campos do conhecimentos, áreas e situações. Ao homem, é imprescindível o contato, o toque e os cruzamentos de olhares, as produções conjuntas. As viagens que a literatura, o teatro, as artes plásticas, a música e, no caso, a linguagem para a qual convidei as crianças - a dos tapetes de histórias – proporcionam continuam oportunas, viáveis, desejáveis e férteis. Comprovei estas observações com as crianças desta pesquisa que participaram com interesse e curiosidade da experiência proposta. Porém, não sem antes exigirem as atualizações a que hoje estão acostumadas e que lhes são tão fundamentais e necessárias.

As palavras na internet voam mais livremente e sem amarras, mas podemos dizer que são também mais facilmente deletáveis. No livro, as palavras e imagens são “costuradas com

²⁵ Bonecas de palha, cerca de 15cm de altura. É confeccionada no verão, durante a colheita nos campos, e depois guardada seca. Provavelmente evoca um arcaico fetiche de colheita. (BENJAMIM, p.130, 2002)

linhas e agulhas”, podendo ser tão bem costuradas que, guardadas com os devidos cuidados, permitam aos discursos e narrativas a ultrapassagem dos tempos, inclusive. Livros não dependem de energia elétrica, para citar um dos muitos motivos. Tapetes de histórias tridimensionais criados a partir de livros, ou das invenções das crianças, não funcionam com botões automáticos ou em campos virtuais onde a velocidade e a profusão de imagens e movimentos são intensas, mas têm a qualidade primordial de induzirem ou exigirem daqueles que o manipulam a ação de buscar em si mesmos, e na relação com os outros, motivação para as brincadeiras, trocas e descobertas. O concreto de fora ajuda a acionar o imaginário de dentro e o imaginário de dentro busca os materiais para construir e inventar segundo suas éticas próprias e vontades. Juntos produzem realidades e podem fertilizar ações e invenções.

Construir um tapete e emoldurar uma história, assim como tecer uma pesquisa e fazê-la refletir-se em uma dissertação, pressupõe a lida com processos materiais e abstratos. Assim, fizemos com as crianças, todos inseridos num determinado vagão, narrativa ou proposta de aventura.

- **Câmeras nas mãos, o que fazer?**

Tapete sem borda

Depois de oito meses interagindo no campo de pesquisa e, depois de realizadas várias costuras e confabulações com as crianças, já chegando ao final do ano letivo de 2017, após termos arrematado vários elementos e personagens e de quase conseguirmos concretizar uma base-tapete-cenário da *Pizzaria* inventada ou reinventada por Lucas a partir dos seus consumos de jogos eletrônicos online (no caso o jogo *Five Nights at Freddy's*), chegou o momento de gravar os vídeos “finais” com os materiais criados e produzir obras que expressassem resultados audiovisuais. Produzir os vídeos com as crianças era, para mim, como escolher um tecido para a borda do tapete-pesquisa e alinhar uma conclusão para essa “narrativa-pesquisa”.

Percebemos que as crianças exigiram autoria, mas nem todas conseguiram elaborar roteiros que norteassem as produções dos vídeos, escolhendo algum formato específico, dos experimentados. Na hora de gravar, pareceram perdidas. Penso que os motivos foram vários: seja porque as crianças se perderam entre desejos e ideias; seja porque não exercitaram suficientemente a elaboração de roteiros escritos respeitando certa organização de ideias; seja porque ficaram mais envolvidas com os processos de criação e costura de cenários e

personagens; seja porque não experienciaram suficientemente determinados formatos para o registro de seus feitos durante o processo; seja por não terem expectativas de resultados, ou porque têm outras compreensões do que sejam resultados; seja porque não conseguiram se organizar ou, na pior das hipóteses, porque não tinham interesse em encerrar as experimentações, o que ficaria confinado pela existência do vídeo. Por todos esses motivos as crianças não se decidiram direito sobre o que registrar ou “enquadrar” em uma pequena obra audiovisual. Mostraram-se perdidas no momento de gravar. E os orientadores, como se comportaram?

Alguns pesquisadores e autores estudados me estimularam a observar esses aspectos de aparente desorientação e me permitir não saber ou não fazer, segundo algumas expectativas iniciais. As leituras me ajudaram, dentre elas a de Barbero (2011), quando ressalta os modos como conduzimos nossas expectativas em processos educacionais orientados segundo uma cultura letrada, ou organizada a partir dela. Achei essas reflexões especialmente importantes para a situação, porque minha proposta de ação com as crianças teve os livros como elemento participante ou fundamental, e aquela situação final me provocada por novos elementos.

Na reflexão abaixo, Barbero cita um caso pesquisado na cidade de Bolívar onde um psicólogo e pesquisador refletiu sobre uma determinada experiência com desabrigados vindos de várias partes da Colômbia, inclusive, da costa Atlântica e Caribe, com crianças que passaram por um processo educativo que tinha a proposta de melhorar a linguagem dos meninos e meninas costenhos, mas que ao fazer isso destruía as bases da sua própria cultura.

Resulta que o vocabulário dos costenhos não tem nada a ver com o vocabulário dos cachacos de Bogotá e muito menos com os livros que lêem nas escolas de Bogotá, com o agravante de que a riqueza desse vocabulário está profundamente ligada a uma enorme e anárquica criatividade narrativa. Pois bem, como os meninos costenhos falam muito mal, vamos ensinar-lhes a falar correto. E sem querer esses professores seguiram as formas de ensinar dos gramáticos do século XIX, isto é, ensinando-os a falar como se escreve, destruindo assim a cultura em nome de um aprendizado letrado que em vez de enriquecer sua cultura oral os deixa mudos. Ao desprezar sua cultura oral o que se destrói não afeta somente a linguagem, mas a criatividade narrativa, ou seja, sua mais profunda identidade (BARBERO, 2011, p.28).

O autor ressalta como podemos silenciar diversas vozes e modos criativos de narrar, por não se enquadrarem em formatos determinados. Pensando em nosso processo com as crianças do Solar e nos silenciamentos que aconteceram quando eu pedia para que narrassem algo e em como tive que segui-los em suas próprias pistas para que encontrássemos suas “vozes”, acho relevante apontar que essas histórias surgiram ou foram percebidas de outros modos. Traços, fragmentos e composições narrativas surgiram a partir de relatos sobre consumos midiáticos,

em gestos, nos próprios silêncios ou através dos desenhos, considerados embriões narrativos. Em nossa experiência com as crianças, as narrativas floresceram ou se desenvolveram, principalmente, a partir das costuras que, arrisco dizer, sintetizaram questões que pairavam no ar da biblioteca, estimuladas tanto pelos materiais que levávamos, como por tudo que estava já presente ali, além, principalmente, de tudo o que cada criança trazia em suas bagagens, físicas ou imaginativas. Mas realmente contar histórias por meio de tapetes configurava uma linguagem nova para eles.

Seguindo a ideia apresentada por Barbero, forçar as experiências realizadas durante alguns meses de pesquisa e produção para caberem em um vídeo narrativo que traduzisse expectativa inicial, pareceu-nos, naquele momento, prejudicar os modos que as crianças descobriram para se expressar. Ainda que tenhamos começado nossa investigação com o propósito de produzir vídeos narrativos com os tapetes, criar e costurar cenários despontou como um desejo das próprias crianças e percebemos que a utilização das câmeras e produção de vídeos aconteceu naturalmente a cada momento do processo não como um produto final, os vídeos produzidos eram também uma linguagem que eles foram experimentando por meio de registros e fragmentos de narrativas. Percebemos que a linguagem audiovisual, a linguagem escrita das narrativas e a linguagem dos tapetes de histórias se aproximavam como modos artesanais de produção, pelo fato de demandarem engajamento, aprendizado, tempo, envolvimento cuidadoso e o lidar com materiais e ferramentas. Todas essas linguagens tinham natureza semelhante, respeitadas as diferenças de materiais. Mas um vídeo final que desse conta do todo, escapava a esse perfil.

4.2 Profusão de janelas e links: histórias abertas, histórias fugidias, histórias cruzadas e histórias brincadas

Com o objetivo de não entregar as crianças “roteiros para as viagens”, coordenando excessivamente esse momento de encerramento da pesquisa, vivenciamos o “não saber ao certo o que gravar”. Disponibilizamos as câmeras digitais, alguns tapetes do acervo do Costurando Histórias e colocamos no centro da roda as costuras produzidas pelas crianças em nossa trajetória (cenários, elementos e personagens). Deixamos, então, que elas encontrassem formas mais próprias de encerrarmos nosso processo, juntas.

As histórias surgiram de diferentes modos no processo criativo vivido por elas, porém, percebemos alguns aspectos e características que nos chamaram atenção, algumas dessas, presentes em quase todas as produções. Entre as características que observamos, destaco 5 tipos de modos de contar que nos pareceram relevantes. Em quase todos os casos, essas características ou modos de contar se fizeram presentes, em alguns casos, de maneira complementar:

- **Histórias abertas** ou sem final conclusivo, ou seja, narrativas que não estabelecem um ponto final, ou que não se encadeiam segundo a lógica da resolução de conflitos, mas que se desenrolam em enredos intermináveis, através de episódios abertos, numa brincadeira de reconsiderar sempre as ideias iniciais (já que tínhamos as costuras em mãos) em novas investidas;
- **Histórias fugidias**, ou seja, histórias sem enredos (fio condutor) ou propostas fixas. Narrativas que não se deixavam cristalizar em algum formato ou trama, seja porque se alteravam permanentemente ou porque, na hora de conceber os registros através da escrita ou dos relatos em vídeo, eram abandonadas, modificadas, perdidas, esquecidas ou silenciadas - fato que foi amenizado com as costuras e ao lidarem com materiais concretos, onde cortar os tecidos e unir os fragmentos trouxe uma percepção de ação e influência sobre os materiais utilizados, deixando rastros de um processo ou pistas de possíveis enredos;
- **Histórias cruzadas**, ou seja, na hora de produzir os vídeos “finais” - finais porque após encerradas as costuras, chegou o término do ano letivo e prazo do período da pesquisa e precisávamos de algum modo interromper o processo -, as narrativas de algumas crianças e que não tinham “conclusão” aparente, parecendo estagnar no espanto ou no impedimento, se mesclaram as de outras crianças e grupos, configurando finais inesperados e que aconteceram justamente nesses encontros e embates, possibilitando transformações e escoamentos tanto na estrutura dos próprios enredos como nas trajetórias dos personagens inicialmente projetados,

- **Histórias brincadas**, ou que aconteciam em *live*²⁶, onde as crianças exercitavam diferentes formatos narrativos como se fosse um jogo eletrônico acontecendo ao vivo e em rede, entre jogadores vinculados que narram, jogam e comentam ao mesmo tempo e em grupo, todos “conectados”, algo que a linguagem dos tapetes também permite em pequena escala.
- **Histórias “linkadas”**, porque na fluidez das interações, passeando entre as propostas dos próprios grupos e dos grupos dos colegas, as crianças se influenciavam constantemente, inspirando-se, problematizando suas próprias invenções, enriquecendo o projeto social do grupo todo.

O que fomos percebendo, ao chegarem os momentos de gravarmos os vídeos finais das narrativas de cada grupo, é que surgiram soluções e novos rumos para as narrativas nas ações de improvisarem percursos e diálogos em frente à câmera, já que os roteiros em si ou não foram elaborados ou foram abandonados ou modificados. A brincadeira de improvisar em frente à câmera trouxe para as crianças outras possibilidades para os enredos das narrativas. Outro fato que observamos, é o de que, a cada improviso, a história se modificava em algum aspecto, ou seja, fazia parte daquilo que criavam juntos certa incompletude ou espaço para a liberdade e a criação. Trazendo para um exemplo atual, se pensarmos que cada proposta de um grupo era como a página de um site que as crianças estavam construindo juntas e com a nossa colaboração, nessas páginas, as caixas para atualizações de texto e imagens permaneciam abertas. Isso nos surpreendeu. Nós mesmas, pesquisadoras, não nos damos conta, por antecipação, do fenômeno que estava ocorrendo ali, até que lemos em Walter Benjamin:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles,

²⁶ No universo midiático contemporâneo, *live* é um vídeo produzido e transmitido ao vivo em plataformas eletrônicas e redes sociais, como YouTube, Facebook e Instagram, viabilizando determinadas interações instantâneas.

estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2002, p.104)

Figura 46: Ensaios livres para a gravação dos vídeos



Fonte: Registro de atividade de campo

No caso dessa experiência relatada, o fato de termos as materialidades das costuras e cenários, colaborou para que não encerrássemos o ano com caixas vazias, ou sem texto algum, já que as crianças ou tiveram dificuldades para produzir textos escritos ou manifestaram o ímpeto de criar e deletar, criar e perder, criar e abandonar, criar e modificar. Semelhante situação de constante recriação de cenários no contar das histórias também acontece em outras pesquisas anteriores, como a de Hoffmann (2009), em que a autora fala de “histórias mudantes”, pelo fato de as crianças mudarem as histórias durante o processo mesmo de criação. Esse criar e abandonar, criar e perder percebido na minha pesquisa também foi percebido nessa pesquisa, com essa ideia de “brincar de inventar” sempre uma nova forma de contar. Tal fato pode ser tanto devido à lógica do brincar da criança, como pelo seu convívio com as mídias em que se deletam, mudam e transformam as narrativas com muita facilidade. As histórias em formato de *live*, os links e os cruzamentos entre elas fazem parte desse contexto de invenção das crianças

atuais. E nesse contexto, para não perder essas criações deles, por mais que eu estivesse guardando fragmentos da experiência (fotos, relatos, desenhos e outros registros e produções), o tapete-pizzaria do Lucas e os vários elementos e personagens criados pelos outros grupos para as narrativas ou embriões narrativos em desenvolvimento integravam e denunciavam um caminho trilhado. Como somente o grupo do Lucas concebeu uma base-cenário, oferecemos para os outros grupos tapetes de nosso acervo (Costurando Histórias) como convite de que eles ambientassem suas histórias no momento de gravação dos vídeos e improvisações.

- **Histórias abertas que, brincadas, viraram cruzadas, estabelecendo *links***

A pizzaria enigma

Como exemplo de alguns dos aspectos que já ressaltai, cito o projeto de construção de um cenário-tapete idealizado pelo Lucas com a participação e colaboração de alguns amigos (o ambiente da pizzaria inspirado no jogo eletrônico que me parecia uma prisão ou um labirinto pelo que ele me contava) – não pôde ser concluído a tempo, ao final do ano letivo e fim das atividades de campo da pesquisa. No entanto, conseguimos finalizar a costura da base do tapete nas férias escolares e, portanto, após o encerramento das aulas e dos encontros, escapando do tempo cronológico da escola. E fizemos isso com o intuito de levar a obra para as crianças num momento posterior. Porém, no momento de gravação dos vídeos finais, em dezembro de 2017, as crianças tinham grande parte dos materiais idealizados já costurados e alinhavados o que permitiu que encontrassem um rumo para a narrativa que vinha sendo elaborada por eles, uma história aberta que nunca encontrava um ponto final. Uma verdadeira história “mudante” (Hoffmann Fernandes, 2009).

O grupo do Lucas ou da *Pizzaria*, como nomeamos, teve alguma dificuldade para concretizar o tapete dentro do tempo previsto e segundo o planejamento inicial porque Lucas continuou criando novos episódios até o último encontro, sempre trazendo novos elementos que problematizavam o que estava sendo elaborado anteriormente. E, mesmo após o término da etapa de pesquisa no campo, ele nos procurou através das redes sociais com novas ideias que complementavam o que tinha sido feito ou que, em sua compreensão, ainda continuava em andamento. A cada coisa que veio descobrindo sobre o jogo no desenrolar de sua vida, foi, durante o processo, reavaliando o que tinha projetado anteriormente, ampliando sua história e querendo acrescentar no tapete.

Lucas, o *youtuber* da turma com seus orgulhosos 17 inscritos no seu canal, concebeu o projeto no papel, dominando bem tanto a linguagem falada como a escrita e o desenho, mas não sabia ao certo como “concretizá-lo” com os materiais que levamos para a turma, no caso os tecidos. Ou seja, como transpor para a lógica da maquete de tecido que “prendia” de certa forma alguma coisa o que imaginava a partir da lógica do jogo eletrônico ou da escrita (do roteiro que escrevia e permanentemente modificava). Ambas as propostas pressupõem interação, a do jogo eletrônico e a dos tapetes de histórias, porém, surgia, a todo momento, questões sobre os modos e limites dessas interações, inclusive entre os participantes do grupo, envolvendo a problemática da autoria e a seleção dos materiais (tecidos). Principalmente Lucas, mas, também, as outras crianças, apresentavam dúvidas sobre os modos de representação dos ambientes, sobre as perspectivas do cenário, sobre a liberdade do que estavam criando em relação à narrativa apresentada pelo jogo eletrônico, como também sobre a liberdade dos personagens dentro da narrativa-prisão apresentada pelo jogo que aparentemente não tinha alguma saída que os liberassem do terror em que viviam. A questão principal do jogo me parecia ser: por quanto tempo o jogador na posição do vigia noturno conseguiria se manter vivo na pizzaria com os bonecos assassinos à espreita agindo durante a noite. Era uma espécie de “corredor da morte”. Quer dizer, as crianças se deparavam com as questões do limite, da liberdade, do perigo, da astúcia, da fatalidade, das escolhas, vivenciando esse problema através das simulações e criações. Lucas experimentava essas sensações interagindo na internet, assim como também em nossa experiência lidando com os materiais das costuras e com os colegas, assim como, imagino, também em sua vida cotidiana na cidade do Rio de Janeiro. Lucas, um jogador assíduo, não enxergava saída daquela situação que me parecia estrutural.

As crianças se colocavam o problema: deveriam criar seguindo a narrativa do jogo ou mais livremente, sem necessidade de seguir à risca as situações que ele apresenta? Deveriam elaborar o cenário exatamente como no jogo? O que não poderia faltar? As cores deveriam ser as mesmas? Quais os tamanhos de cada aposento? Poderiam incluir outros personagens, inventando inclusive? A todo tempo, Lucas tentava alinhar e transpor a lógica do jogo (que parecia dominar), com a que estávamos propondo, mantendo-se sempre ativo e atuante. Mas nem sempre os materiais que levávamos (tecidos) ou o tempo disponível permitiu que as coisas saíssem de acordo com os planos e desejos dele. As situações exigiam adaptações, algo que Lucas parecia resistir. Transpor para a escrita e os desenhos a narrativa do jogo parecia mais simples do que adaptar para os panos e para a tridimensionalidade fora das telas ou no tempo dos encontros, ele queria sempre ficar meia hora a mais, o que geralmente acontecia, tanto para

mostrar vídeos como para compartilhar os textos que escrevia. Lucas produzia muito, principalmente sozinho em sua casa. Nos encontros, fazia questão de mostrar a todos. Poderíamos supor que fosse uma aprovação necessária ao seu ego em formação ou supor que fosse uma necessidade genuína de diálogo e expressão.

Se Lucas tentava uma ponte daquilo que dominava de certa forma (as narrativas como youtuber) com o que estávamos propondo e apresentando (as narrativas com tapetes) - o mesmo se passava conosco, pesquisadoras, tentando compreender sua narrativa que nos parecia complexa e “aprisionante”. Lucas tentava nos inserir na lógica do jogo e nós propúnhamos que ele se “libertasse” dessa lógica, encontrando outras trajetórias para o enredo proposto pelo jogo e alimentado por ele. Talvez Lucas também estivesse tentando nos libertar de algum roteiro pré-elaborado para a pesquisa. Quem estaria “aprisionado”? Nós ou ele?

Ao meu ver as dificuldades eram de ambas as partes, um conflito de modos de pensar e agir, como os apontados por Buckingham (2007) quando fala sobre as dificuldades entre as gerações formadas em tempos cronológicos não tão distantes, porém suficientes nessa virada de século para criar abismos entre adultos e crianças, ou entre sujeitos inseridos e formados nas lógicas digitais e eletrônicas mais atuais e os sujeitos inseridos e formados em lógicas outras e anteriores. Na linguagem que desenvolvíamos com as crianças, nos interessava também que eles produzissem enredos e materiais para as interações entre eles, intercambiando ideias e modos, mas para Lucas o mais importante era seguir a proposta do “autor americano de *Five Nights at Freddy's*”, mantendo a lógica da história desse autor de modo mais fiel possível. Ele parecia estar agindo como uma *fanfic*²⁷.

²⁷ “*Fanfic* é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em *blogs*, e outras plataformas pertencentes ao ciberespaço, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, etc, sem que haja a intenção de ferir direitos autorais ou obter lucros. Portanto, tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam para limites mais extensos.” Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>

Os colegas ficavam admirados ouvindo-o, mas, em determinados momentos, desistiam de acompanhá-lo, pois sua mente divagava em compreensões outras que extrapolavam seus limites e interesses, seja por que Lucas não estabelecia pausas onde os outros pudessem se “adentrar”, configurando verdadeiros monólogos, seja porque a maioria da turma não consumia o jogo em questão, pois somente poucas crianças tinham acesso a equipamentos eletrônicos e sinal de internet. Nesse projeto da pizzaria quem “botou as mãos nos panos, costuras e cortes” efetivamente foi Julia e Lorena. Inicialmente, sozinhas, depois, contando com a ajuda pontual dos colegas Marcos e Eryc, que conheciam também o jogo. Foram esses quatro amigos que adaptaram as medidas e perspectivas do mapa inicial pensado por Lucas, transpondo o ambiente projetado no papel para a base de pano onde os muitos enredos escritos por ele seriam possíveis de serem contados e brincados, dessa foram compartilhados. Lucas chegou a trazer novos mapas desenhados em papel querendo substituir o primeiro projeto, mas o alertei de que já estávamos com o processo encaminhado e precisávamos trabalhar sobre o que já tinha sido cortado e alinhavado. Não havia possibilidade de mudar constantemente, descartando tecidos, permanentemente. Nesse sentido, tínhamos que resolver juntos o que poderia ser atualizado ou não.

Será que Lucas não queria que a brincadeira acabasse? Seria uma dificuldade pessoal em estabilizar ou fixar algo? Seria influência do ambiente virtual e online que nos insere numa percepção específica de instante presente, onde podemos de certa forma ficar “aprisionados”? Seria porque Lucas está inserido numa lógica de jogos eletrônicos online onde sempre são apresentadas novidades e atualizações? Seria porque entre o projeto no papel e o projeto nos panos, com a participação de outros sujeitos, acontecem mudanças que fogem dos controles individuais ou dos caminhos delimitados por jogos e programas, causando certa instabilidade? Lucas começou querendo fazer algo “sozinho”, assim como faz em seu computador, produzindo vídeos de modo mais solitário e a partir de propostas que lhes chegam prontas, pensadas e produzidas por autores, mesmo que ele não saiba exatamente quem são. Quando perguntávamos sobre a autoria do jogo, ele dizia apenas, um americano. Nesses espaços de interação disponibilizados pelos jogos, limites também são definidos e impostos, ou seja, até onde cada jogador pode ir, ou melhor, até que fase da narrativa e de quais modos. Porém, no espaço coletivo da pesquisa, sua trajetória acabou sendo outra.

Remetendo o percurso em especial desse grupo na pesquisa, com o nosso acompanhamento e orientação e com o intuito de que conseguissem chegar à desejada construção da base-tapete comum, as crianças desse grupo fizeram um estudo dos elementos e

espaços do ambiente narrativo do jogo para saberem o que não poderia faltar no cenário costurado e que viabilizava os episódios trazidos e imaginados por Lucas. Em algum momento do processo, Lucas quis desistir e criar outra coisa porque não conseguia lidar com os panos e medidas e nem com as mudanças que estavam acontecendo com as interferências de outras mãos (as dos colegas) e que escapavam do seu controle, chegando a inventar outros personagens, trazendo-os desenhados, e propondo algo completamente diferente. Mas eu insisti para que trabalhasse no que estava já em andamento, apesar de dar atenção e registrar tudo o que ele trazia. Eu sempre perguntava para ele se aquele ambiente da pizzaria, um confinamento, não teria uma saída por onde os personagens que estavam encurralados, tanto o vigia noturno como as “crianças” presas nos bonecos *animatronics* pudessem encontrar um modo de escapar, mas ele sempre me dizia que não. Eu insistia: “Não existem portas ou janelas escondidas?”, e ele respondia: “Não”. Os personagens estavam presos e sem possibilidades de fuga. Para mim, era uma forma também de convidá-lo a interagir com as ideias dos colegas, porque ele se mantinha sempre muito fechado em suas próprias concepções, sem abrir-se para as contribuições dos outros.

Lucas chegou a questionar o modo como as meninas organizavam as dimensões dos espaços na base do tapete, questionou sobre cores e panos escolhidos ou sobre a forma como elas resumiam o roteiro do jogo para organizar os episódios e apresentar nos vídeos. Segundo ele, os resumos tiravam o espectador da sensação de acompanhar a narrativa no instante presente. Explicar tirava as surpresas e o frescor do “jogo” ou história. Conversamos, então, sobre como poderíamos organizar e apresentar o ambiente narrativo sem perder o elemento surpresa, correndo risco, nesse caso, de explicar e analisar em excesso o que se passava. Seria possível? Assim também, ia ocorrendo o tempo todo com a escrita da dissertação. Universos paralelos.

Já quase no final do processo, ainda sem uma proposta de roteiro possível (porque os do Lucas eram imensos e não cabiam num vídeo que não fosse uma *live* ao vivo), Julia resolveu o impasse, decidiu e escreveu um resumo organizando a situação narrativa do jogo para que pudesse ser apresentada por eles no vídeo a ser produzido. Lucas não gostou, contestando que, dessa forma, quem escutava não seria incluído na história como acontece quando jogamos *online*. Continuou defendendo algo a ser narrado, ao mesmo tempo, que acontecia, ou seja, no tempo da descoberta e no instante presente, estando narrador e expectadores mergulhados nos ambientes narrativos, e não em terceira pessoa, onde o cenário e enredo são apresentados com certo distanciamento e análise. Nesse dia, estabelecemos uma produtiva conversa sobre essas

diferentes instâncias e lógicas narrativas. Narrar ao mesmo tempo em que os fatos acontecem aproxima jogo eletrônico da linguagem dos tapetes de histórias, assim como, também, estabelecer pausas possíveis ou interrupções para certas explicações podem contribuir para que expectadores possam conceber suas próprias apreensões nas viagens. Pausas. Após essa conversa, chegamos à conclusão de que poderíamos fazer algo juntos. Sim, haveria um modo.

Para nossa surpresa, no último encontro e dia de gravações, após ter dado muitas e muitas ideias, ainda sem saber como resumir numa proposta de vídeo e formato a narrativa “sem fim” e de assistir, chateado sua amiga Lorena narrando para a câmera à situação do jogo de forma resumida, Lucas pegou um sol (do nosso acervo) que estava sendo usado por outro grupo de crianças e colocou na base do “seu” tapete *Pizzaria*, dizendo ser um portal mágico, em espiral, onde personagens criados por colegas dos outros grupos pudessem encontrar uma passagem secreta para entrar na pizzaria. Portal mágico por onde também os personagens que estavam encurralados na pizzaria com o assassino *serial killer* pudessem escapar dali. Nesse momento, percebi que a produção do vídeo com uma história a ser narrada tornou-se menos importante do que a brincadeira de ultrapassar “dimensões” e estabelecer diálogos, de encontrar links para lógicas outras. E sua saga, como ele sempre insistia, permaneceria aberta e fértil, mas não encurralada num espaço sem portas e janelas abertas.

LUCAS: ... É como se fossem várias dimensões da realidade. Cada tapete de história sendo uma dimensão que podemos ultrapassar.

Figura 47: Elemento descoberto por Lucas de outro tapete-cenário-história e inserido em sua narrativa



Fonte: registro de atividade de campo

Descoberta esta possibilidade, ultrapassando a zona “solar” que “linkava” diferentes ambientes e dimensões, as crianças quase esqueceram a produção de vídeos e ficaram numa atividade sem fim de brincar, o que não interrompemos. Assim, o vídeo final foi deixado de lado e a pizzaria permaneceu um mistério, porém, agora, com possibilidade de fuga ou transmutação, percebida e compartilhada entre eles mesmos.

Destaco também que Lucas, aquele que em grande parte do processo teve dificuldades para criar e produzir em parceria, ficou tão feliz e admirado quando o cenário da pizzaria ficou quase pronto, que constatou:

LUCAS: Gostei! Gostei muito! ... Vamos ter que colocar na assinatura as autorias. Lucas, Lorena, Julia, Erick, Marcos e Scott Cawthon (citando os nomes dos amigos que ajudaram a conceber o cenário e o autor americano do jogo eletrônico que, enfim, despontou).

Autorias sobrepostas e reconhecidas por ele.

Figura 48: Cenário-tapete da Pizzaria em construção



Fonte: Registro de atividade de campo, a brincadeira entre eles.

O caso da mulher muda

Como outro exemplo de improviso diante da câmera e que resultou em encaminhamento inesperado e experiência significativa, aos nossos olhos, temos o caso de Amanda e seu encontro com a história do bonequinho de massa. Inicialmente, ela elaborou uma narrativa triste e sem perspectiva de mudança: uma mulher pequena que teve a boca arrancada por um homem violento, com uma mãe também silenciada e ignorada, ou seja, era mais a apresentação de uma situação dramática sem solução do que o desenvolvimento de um enredo.

Figura 49: Situação narrativa da Amanda – a mulher pequenina e emudecida



Fonte: Registro de campo

Amanda, desde o início, apresentava dificuldades no relacionamento com os amigos. Era crítica demais, queria sempre dar as ordens, o que ocasionava um distanciamento dos amigos que não queriam produzir ou brincar com ela. Mais de uma vez, tivemos que interceder. Então, após alguns embates e tentativas frustradas de criar em conjunto com alguns amigos, acabou decidindo criar uma narrativa sozinha. Nos encontros, mesmo tendo desavenças com os colegas, Amanda sempre foi uma criança participativa, produtiva, alegre e carinhosa conosco. No dia das gravações finais, ela se viu só e pediu para participar da história do bonequinho de massa liderada por Beatriz, projeto de outro grupo, o que foi consentido. Assim, foram ocorrendo os “encontros entre narrativas” ou “narrativas cruzadas”.

Nesta história do “bonequinho de massa e outras delícias”, criada e desenvolvida pelas crianças a partir de um livro e cenário-tapete levado por nós, cada criança integrante deste grupo improvisou frente à câmera uma parte da narrativa, seguindo um planejamento inicial e roteiro que elas foram elaborando ao longo do processo de costuras e pesquisa, com alguma dificuldade, mas que foi registrado timidamente através da escrita. Com a condução suave e afetuosa, mas firme e decidida, de Beatriz, até as crianças que pareciam mais perdidas foram encontrando um espaço para produzirem e interagirem dentro desse projeto. No dia das gravações, foram as crianças mesmas que se dividiram em funções e personagens. Enquanto uma criança exercitava a filmagem, outras manipulavam os elementos e personagens do tapete-cenário, desenvolvendo a trama e narrando. Chegaram a gravar mais de um vídeo, trocando posições e personagens.

No enredo de Beatriz, inspirado na fábula tradicional europeia, a moça doceira produz maravilhas em seu fogão mágico. As crianças criaram e costuraram uma casa, um fogão, a moça, uma vaca, um fazendeiro e muitos doces com caras, pernas e braços. Na versão da história criada pelas crianças, após assados no forno (assim como na fábula tradicional), os doces ganharam vida e saíram correndo pela estrada da fazenda. Constatando a fuga dos doces, a moça tentou pegar essas delícias que correram pelo caminho, mas eram tantas guloseimas e correndo para tantos lados que ela não conseguiu agarrá-los, ficando tonta. Então, ela recebeu a ajuda do fazendeiro e da vaca. A perseguição aos doces continuava na improvisação das crianças frente à câmera, com muitos braços e mãos manipulando a correria. Até que, num movimento corajoso, Amanda interrompeu a “bagunça”, apresentando no cenário em uma das mãos seu personagem ameaçador que roubava a boca das pessoas e na outra a mulher sem boca que tentava pedir ajuda. Ambos os personagens foram criados e costurados por ela. Em seguida, segurando ainda a personagem emudecida, ela deu o personagem ameaçador para Matheus segurar. Todos ficaram em silêncio sem saber o que fazer com a “intromissão”.

Beatriz, que segurava a personagem da doceira, olhou para nós, pesquisadoras, assustada, meio atônita, não sabendo o que fazer com aquela intervenção, aquilo que não estava previsto e parecia uma “violência”. Sugerimos que continuassem improvisando, libertando-se do *script* inicial. Matheus, uma criança que fala pouco e apresenta certa agressividade em seu comportamento, com dificuldades para se concentrar, segurando o boneco que emudecia os outros, disse:

MATHEUS-HOMEM AMEAÇADOR: Vou tirar sua boca!

Após alguns instantes:

BEATRIZ-DOCEIRA: Por que você não pensa em usar essa boca pra fazer algo melhor, vá comer um doce!

MATHEUS-HOMEM AMEAÇADOR: Eu não gosto de doce. Eu nunca comi.

BEATRIZ-DOCEIRA: Então, é hora de experimentar! É bem melhor usar a boca pra comer doce do que pra calar os outros! Vamos, me ajuda a pegar os doces!

Depois de certo silêncio e de improvisarem uma correria atrás dos doces, Amanda completou a narrativa, dizendo:

AMANDA-NARRADORA: Então, eles se apaixonaram e foram felizes para sempre

BEATRIZ-NARRADORA: O homem mau experimentou um doce. Gostou muito. Descobriu que amava aquela mulher. Eles se casaram e ele nunca mais arrancou a boca de ninguém.

AMANDA-NARRADORA: A mãe do homem ficou muito feliz porque ele não tirou mais a boca de ninguém.

AMANDA-MÃE DO HOMEM AMEAÇADOR: Tudo que eu queria era ver meu filho assim, nunca mais tirar as bocas das pessoas...

BEATRIZ-DOCEIRA: Agora, devolva a boca da menina! (a mulher inicial virou menina no improvisado)

BEATRIZ-NARRADORA: E, fim!

Figura 50: Cruzamento das narrativas



Fonte: Registro de campo

E foi, dessa maneira, que essas duas histórias das crianças se cruzaram. Amanda encontrou um final feliz para sua narrativa, também uma possibilidade de trabalhar em grupo, algo que foi acolhido por Beatriz sempre sorridente e cheia de ideias. Matheus, meio ressabiado, aceitou o ocorrido, participando do evento mais timidamente. Essa foi mais uma situação que encontrou um escoamento em tempo “real”, “*online*”, presente, ou no tempo das brincadeiras das crianças e seus improvisos e descobertas. As crianças vivendo plenamente sua potencialidade da infância - a oportunidade de tecer histórias no instante mesmo em que ela é também de algum modo descoberta, recuperada ou experimentada de modo singular: o surgimento da voz narrativa ou sujeito narrativo, aquele que produz e descobre acontecimentos, encadeamentos, encantamentos. Uma criança deixa de ser criança quando descobre sua “voz”? Quais violências estariam veladas por trás da figura do homem mau que tira a boca das pessoas? Quais ameaças impedem a voz ou as vozes infantis? Ao sabor da brincadeira séria, o que descobrimos nesse episódio ocorrido é que esse cruzamento de narrativas e encontro com o outro permitiram que possibilidades e compreensões inusitadas pudessem encontrar um desdobramento para uma violência sem aparente resolução.

Em seus escritos e pesquisa sobre a questão da autoria na produção das crianças no processo de construção de narrativas, Gilka Girardello desenvolve em um dos seus textos a ideia de que o sujeito narrador não é uma instância ou atributo estático que uma pessoa possua ou deixe de possuir, mas uma função que emerge do próprio processo de narrar. Para a autora, não sem antes a garantia da liberdade, do tempo, espaço e materiais necessários para que isso aconteça. Em suas palavras: “A autoria narrativa infantil requer a singularidade de um tempo, de um espaço, de uma escuta, e os materiais inspiradores para uma criação de histórias que possa significar para as crianças a liberdade e a experiência de uma grande aventura interior”. Citando Maxine Greene, ela conclui: “(...) as crianças que na escola tiverem tempo e acolhimento para contar suas histórias, poderão olhar, junto com seus professores, para ‘possibilidades ainda não conhecidas, explorando o que significa transformar’(1994,p.24).” (GIRARGELLO, 2018, p.89). Então, eu me pergunto, Amanda teria encontrado na brincadeira de imaginar, inventar, costurar, narrar e de algum modo dramatizar uma possibilidade de transmutação de uma situação de violência, ou pelo menos alimentado a crença de que há possibilidade de transformar situações como estas?

Walter O. Kohan, em seus escritos sobre o devir-criança, faz um alinhavo entre o conceito de infância desenvolvido pelo filósofo Agamben e o conceito grego de tempo *Aión*:

(...) Agamben esclarece que ela indica uma condição: infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância... o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere, Heráclito, que é o tempo aiônico (KOHAN, 2004, p.54).

Foi, portanto, nesse momento de certa suspensão do tempo cronológico e permissão para algo de “sagrado”, para um acontecimento brincado, podemos dizer, que determinada dimensão de tempo e qualidade de experiência puderam ganhar presença e espaço, desfazendo nós e permitindo o fluxo da vida e da narrativa em construção. Digo que foi no encontro com o inesperado, no lugar do não projetado anteriormente, mas através de um percurso elaborado a partir de trajetórias construídas também no tempo cronológico da pesquisa com as crianças, que a dimensão aiônica do tempo apareceu com seus efeitos transformadores.

Em que medida nos permitimos ao não-saber e a brincadeira, como fizeram as crianças em tempo real no momento da filmagem, potencializando descobertas e a interação? Esse tipo de experiência é possível para além das idades cronológicas? Quando uma criança aprende a falar com desenvoltura, ela deixa de ser criança porque passa a ser refém das garras da linguagem ou o processo de incompletude de algum modo permanece, mesmo que não tenhamos consciência dele? Será que podemos manter esse estado de potência e de vir a ser ao longo da vida ou será que ele se mantém a nossa revelia porque não se pode ter domínio sobre esse estado? Penso que algo sempre nos escapará na linguagem, tenhamos consciência disso ou não. Quando o homem mau, na narrativa de Amanda, é convidado a utilizar a boca para experimentar algo novo, ele deixa de produzir determinada opressão e descobre uma nova possibilidade para si mesmo. Concluo dizendo que não apenas narrativas se cruzaram nesse exemplo, mas também temporalidades, porque o tempo da oportunidade, *Kairós*, foi vivenciado em seu convite, trançado com os tempos aiônico e o cronológico.

Diante da câmera, o que constatei, foi que os combinados mudaram. As crianças de um modo geral ocuparam-se mais em brincar, descobrindo e experimentando novas possibilidades para os enredos, do que mobilizarem-se em gravar vídeos para o canal a partir de um roteiro (projeto norteador), o que estava projetado numa lógica de expectativas e objetivos. Queriam e se propuseram a gravar, mas “perderam-se” entre brincar de gravar e brincar com as narrativas possíveis. Não saberia dizer se por dificuldades mais técnicas, por não saberem exatamente os caminhos da produção de um vídeo, ou se porque o que lhes interessava mesmo era brincar e

experimental sem propósitos, no tempo da descoberta e investigação - talvez uma mistura de tudo. A possibilidade de intercambiar personagens, cenários e elementos trouxe novo frescor ao processo possibilitando finais inusitados. Encontros.

As crianças apresentaram também muito interesse e prazer em assistirem-se nos vídeos, imediatamente, após cada filmagem, sem edição. Desta forma, tiravam suas próprias conclusões como, por exemplo: “o áudio está baixo”, “o vídeo está longo” ou “determinado ângulo é melhor”. Nós – pesquisadoras e orientadoras – apesar das dificuldades para organizar as crianças em suas brincadeiras e experimentações, e com somente dois celulares, tentamos acompanhar as trilhas apontadas por elas nos improvisos, tentando, também, de algum modo, que os caminhos, independente de quais fossem, não deixassem de ser registrados e percebidos por nós e por elas mesmas. Talvez estivessem elas brincando de produzir vídeos e nós também de pesquisar, no tempo da “infância”, ainda de mãos dadas.

Por isso, um adulto não pode aprender a falar; foram crianças e não adultos os que acessaram pela primeira vez a linguagem e, apesar dos quarenta milênios da espécie *homo sapiens*, a mais humana de suas expectativas, precisamente – a aprendizagem da linguagem – permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode verdadeiramente falar (AGAMBEN, 2001, 79-80).

- **Histórias fugidias – infância que tenta escapar dos controles**

O menino que não gostava de repelente

Outro caso significativo e que me trouxe questões também relacionadas ao tema da infância aconteceu com Miguel e Mateus nesses encontros finais. Os dois tinham elaborado um roteiro com início meio e fim, um *script* que foi sendo construído durante vários encontros de costuras, com pequenos acréscimos que iam sendo inseridos no enredo escrito, ao mesmo tempo, que ganhavam contornos e texturas nas criações plásticas, detalhes que ajudavam a compor e desenvolver a ideia inicial. O fio condutor mostrou-se fértil e manteve-se firme durante o processo de costuras. Na narrativa elaborada, como já foi aqui descrito, um menino que não gostava de repelente era picado por um inseto, virando dessa forma um monstro. Com isso, ele precisava de um remédio para voltar ao seu estado normal de humano e criança.

No desenrolar da pesquisa, Miguel e Mateus produziram juntos os personagens de pano e o repelente. Para ambientar a narrativa no dia da gravação do vídeo, eles escolheram um tapete do nosso acervo e que representa o bairro de Copacabana, cenário criado por nós da história de

Silvia Ortof, *Galo, galo não me calo*, livro e história também já citados aqui. Em suas criações, eles buscaram inspiração no fato real de um deles ter sido picado por um inseto e ter tido uma reação alérgica. Misturando realidade e ficção e, nesse dia da gravação, inserindo os personagens costurados por eles em ambiente familiar, como o do bairro de Copacabana - onde os meninos moram e estudam, o enredo tomou outra forma e a performance deles diante da câmera parecia não ter fim. Eles pediram para que um colega da turma gravasse sua narração-improvisada. Ao serem filmados, os dois desenvolveram o enredo como no projeto inicial, mas passaram a improvisar sem perspectiva de final, modificando o que tinham ensaiado anteriormente, num ciclo de repetições. Ficaram “brincando e experimentando” frente à câmera, quase esquecidos dela, mas nunca deixando de mirá-la, pontualmente. Ou seja, “esqueciam” a câmera, mas sabiam que ela estava lá. Que espécie de olhar ela estaria denotando?

No desenvolvimento do fio condutor da narrativa que se construía no momento da gravação, o menino (personagem principal) saía ou fugia de casa e da escola para passear pela cidade, constantemente, e sem utilizar o repelente recomendado pelos adultos. Algumas vezes, saía com o consentimento dos pais e professores, outras vezes, fugindo, fato que acontecia sempre após sucessivos e intensos pedidos feitos por ele e que eram prontamente negados pelos responsáveis. À todo momento, ele escapava ou fugia, mas era picado por um inseto e virava um monstro, precisando assim do antídoto – o remédio (que não foi costurado por eles). O ciclo repetia-se sem perspectiva de mudança ou ponto final. A performance dramática em tom de brincadeira permaneceu por vários minutos. O personagem revezava-se entre ser picado, usar o remédio, ficar bom, implorar aos pais para sair, fugir de casa ou da escola, ser atropelado por um ônibus, ir para o hospital, ficar bom, ser picado novamente, virar monstro, ir à farmácia, usar o remédio, ser atropelado novamente, ir para o hospital, voltar pra casa, implorar passeio, fugir da escola, ser picado de novo, virar monstro, tomar o remédio, passar o repelente, ser atropelado por um carro...

O vídeo já estava longo e os dois continuavam improvisando e reproduzindo essas ações, até que dei um sinal para que encerrassem. Após sucessivos atropelos que aconteceram durante 11 minutos de gravação, finalmente, a criança-personagem decidiu fazer o que os professores e pais recomendavam na narrativa improvisada por eles e comunicou que não sairia mais de casa e nem da escola para passear sozinho. Este final surgiu exatamente no momento em que sinalizei que precisavam encerrar a gravação e isto me chamou a atenção. Encerrar a história dando uma “conclusão” estaria subentendido de alguma forma em encerrar o vídeo?

Esta história ficou muito tempo reverberando em mim, pois me pareceu dizer alguma coisa relacionada aos textos lidos no início do processo de pesquisa, alertando sobre a complexidade do conceito de infância, qual seria o tempo de duração dessa fase, sobre as infâncias moldadas e/ou influenciadas por instituições e dogmas, infâncias que sofrem pressões variadas e que podem terminar por desistirem de si mesmas frente a constantes atropelos. Associando estas discussões ao que ocorreu no exemplo narrado dos percursos de Miguel e Mateus, novamente eu me pergunto se a infância poderia ser compreendida como um estado latente, em aberto, sempre se reinventando? Certa integridade associada com determinada disponibilidade para viver o desconhecido sem influência demasiada de objetivos e expectativas ou bagagens excessivas que impeçam o sujeito de ser impulsionado pela própria situação vivida, a partir dela, mantendo os espaços de indagação, ou não-saber, um comportamento mais percebido em crianças e jovens e que muitos de nós vamos perdendo no desenrolar da vida, ou no fio da experiência - uma experiência empobrecida que pode caminhar em direção à pobreza e à barbárie, como nos aponta Benjamin, ou manter-se associada a algo de outra natureza, vinculada ao instante presente, uma experiência que se deixa afetar, que seja capaz de encontrar sempre novos caminhos e orientações, renovando-se. Nas palavras de Larossa:

A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de "não sei o que me acontece", por isso não pode se resolver em dogmatismo. A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer. Na experiência, sempre existe algo de "não sei o que dizer", por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer. A experiência tem a ver com o não-poder, com o limite do poder. Nela sempre existe algo de "não sei o que posso fazer", por isso não pode se resolver em imperativos, em regras para a prática (LAROSSA, 2014).

Talvez por isso, Miguel e Mateus tenham imprimido na situação do personagem-menino a ação e o ímpeto de sair dos controles das instituições, no caso representadas pela família e pela escola em sua narrativa, desejando explorar a cidade aos seus modos (sem repelente) e de maneira livre, mesmo sofrendo atropelos e estando em meio a vários perigos. O personagem implorava aos pais e professores que o deixassem viver sua aventura. O menino não queria usar o repelente, ou seja, ele não queria algo que garantisse isenção ao “perigo” de ser picado, ele desejava viver a experiência da cidade enfrentando o desconhecido e tirando suas próprias conclusões, buscando os próprios caminhos e soluções, suponho.

Quanto mais vivemos, mais podemos nos distrair e esquecer essa disponibilidade e coragem de atirar-se a aventura como fazem as crianças e jovens, explorando o mundo a partir dos próprios impulsos e desejos, permitindo-se uma parcela de desconhecimento e mistério. Ao ceder a todos os acordos, limites, explicações e regras que se impõem em nossos caminhos,

desistimos de ser crianças, ou deixamos a “infância” para trás, porque desistimos de nossos sonhos. Assim como sugerem os filisteus, segundo Benjamin.

Nada é mais odioso ao filisteu do que os sonhos de sua juventude. (...) Pois o que lhe surgia nesses sonhos era a voz do espírito, que também o convocou um dia, como a todos os homens. A juventude lhe é a lembrança eternamente incômoda dessa convocação. Por isso ele a combate. O filisteu lhe fala daquela experiência cinzenta e prepotente, aconselha o jovem a zombar de si mesmo (BENJAMIN, 2014, p. 24,).

No caso da narrativa de Miguel e Mateus, o personagem criado por eles - o menino alérgico - não desistiu de suas explorações e passeios na cidade, sem antes resistir. Os adultos representados por eles estariam na história agindo como “narradores” capazes de oferecer conselhos reunidos como consequência do pleno viver, um viver que reúne sabedoria a ser transmitida (BENJAMIN, 1936), ou agindo como filisteus, para quem incomoda o frescor da juventude e da infância? Podemos aprender as várias linguagens da cultura, aderimos as regras e modos de fazer que nos são apresentadas, sugeridas ou até mesmo impostas, e deixamos a “infância” para trás. Ao mesmo tempo, para muitos, parece-nos sempre possível atualizar a infância e a juventude em nós. No percurso vivido nesta pesquisa, a infância pareceu encontrar eco em nós, adultas, artistas e pesquisadoras. Em algum momento, a posição de orientação e a função de narradoras que comunicavam instâncias da vida que consideramos relevantes, pareceu-nos também necessárias, assim como também completamente desnecessárias frente a situações novas e desafiadoras. Esse jogo entre saber e não saber, entre conhecido e desconhecido é dinâmico e infinito. As crianças, com suas reivindicações, parecem nos lembrar dessas ponderações a todo tempo. Elas nos transparecem certa ética presente na juventude, impressa em desejos genuínos de autoria e reivindicação de escolha.

Sabemos que a fidelidade precisa ser sustentada, ainda que até agora ninguém a tenha sustentado. Nenhuma experiência pode nos privar dessa vontade. Mas, será que em um ponto os pais teriam razão com os seus gestos cansados e sua desesperança arrogante? (BENJAMIN, 2002 p. 23,)

Sem o ímpeto para experimentar o mundo a partir dos próprios projetos ou apropriações, podemos tornar-nos autômatos, entrando no modo automático, ou reproduzindo tradições sem fazer as atualizações necessárias, impelidos a buscar o novo incessantemente e, desse modo, não produzindo vínculos, inviabilizando sensações de pertencimentos. Assim, passamos a viver num limiar não fértil, um limiar que é cinzento, que é limbo, que não possui raízes para florescer e brotar. Um limiar onde vivem os filisteus.

Esta atitude mais investigativa e corajosa que podemos perceber nas crianças frente à vida é o que me parece ser capaz de problematizar limites aos quais nos deparamos em cada

momento do caminho, e que podem gerar novas compreensões e ações, sempre renovadas. Esta atitude está associada à imaginação e talvez por isso sejam tão importantes os espaços cotidianos que a permitem. Porque a imaginação provoca e impulsiona a experimentação e a busca. Se pensarmos que a vida é como um rio que corre para o mar e sempre flui em novas configurações, avançamos em nossas compreensões e ações quando imaginamos e brincamos com os próprios processos investigativos, experimentando a partir de vários ângulos ou modos, permitindo os fluxos. Ao ceder às pressões e comandos de outros sujeitos e sistemas, assim como os dois cederam à necessidade de uma “finalização” colocada por nós, e da forma que fizeram, penso que podemos desistir de algo importante e relacionado à autonomia.

Miguel e Mateus foram crianças muito participativas e interessadas durante todo o processo, sempre nos apresentando livros e narrativas encontradas por eles, com sorrisos nos rostos, fazendo associações e demonstrando aprendizados e prazer, orgulhosos do que estava produzindo. No tempo presente de cada encontro, participavam plenos, fazendo associações das realidades de suas vidas com seus imaginários e também com os conteúdos que encontravam nas histórias e nos livros. Foram das crianças que mais tiveram interesse pelas histórias que contamos e pelos livros disponíveis na biblioteca. Este envolvimento e grau de interesse nós percebemos não somente nos comportamentos e produções dos dois, mas também estão expressos em seus depoimentos sobre o processo.

Figura 51 e Figura 52: Mostrando os livros encontrados na biblioteca, possíveis tapetes



O resultado final da narrativa de Miguel e Mateus foi um exemplo de história brincada, de história aberta, mas também de história fugidia, porque o drama narrado por eles foi expresso nas tentativas de fuga da criança-personagem que tentava a todo tempo escapar de sua casa e da escola. Pareceu-nos fugidia também porque a improvisação deles parecia não querer caber no formato do vídeo e parecia também não querer ceder aos meus olhares que apontavam a necessidade de finalização. História fugidia porque se pretendia, talvez, assim como outras, a ser também uma história aberta, contínua de algum modo, buscando possibilidades de links e acessos. Penso também que talvez uma “conclusão” não tivesse sido por eles vislumbrada ou não fosse verdadeiramente importante e uma reivindicação deles. As lógicas que podemos perceber operantes nas vozes de pais, avós e professores do personagem – “Não saia de casa! É perigoso! Não pode sair da escola! Tem que estudar!” – acabaram por “vencer”, induzindo a própria narrativa tecida pelas crianças a uma resolução final de acordo com as “recomendações”. Assim, eles resolveram o conflito dando o costumeiro ponto final.

MIGUEL: Então, ele não saiu mais de casa e nem da escola sozinho.

Quais ameaças suas infâncias sofreriam? O que as faria desistir de si mesmas? Para eles, o que representava experimentar a cidade a partir de seus impulsos e curiosidades, como o personagem que queria sair “sozinho” - desejo que impulsionava as constantes escapadelas. Mesmo com os atropelos e perigos, o menino-personagem não desistia de suas investidas, talvez quisesse aprender a caminhar nos territórios através da experimentação e no ritmo de seus passos. No imprevisto, o que os fez “desistir” foi exatamente o meu comando sobre o tempo cronológico e a necessidade de “finalização” da experiência. Essas ponderações por mim colocadas podem também não passar de simples elucubrações. Desistiram nesse momento, mas, talvez, no dia seguinte, novamente viessem a escapar. Porém, deixo registrada aqui minhas reflexões sobre essa movimentação e expressividade percebidas por mim. Ao narrarem o momento da desistência, as vozes e corpos dos meninos Miguel e Mateus me transmitiram certa tristeza. E essa tristeza ecoou em mim.

Para finalizar, sem a pretensão aqui de questionar ou analisar mais profundamente as possíveis pressões institucionais exercidas sobre as produções das crianças, destaco algumas vivenciadas e observadas por mim no tempo em que estive na escola fazendo as atividades de pesquisa como forma de pontuar suas existências:

- A pressão por histórias que apresentem bons valores, entendidas dentro de uma perspectiva de cultura para a paz. Pude perceber essa influência

através das conversas com as crianças que contavam suas produções na atividade de redação, por exemplo, onde tinham que escrever sobre a páscoa e sobre a paz. Em nossas conversas, elas pareciam querer mais falar sobre seus consumos midiáticos, sobre seus medos ou situações imaginárias, do que produzir a partir de temas encomendados e que pareciam formatar e enquadrar suas produções, nem sempre representando seus reais interesses, desejos, medos e conflitos, situações mais latentes e que pediam elaborações.

- A pressão, no caso, exercida não só por mim, mas por toda a estrutura escolar e estrutura da própria pesquisa acadêmica, para que chegássemos a um ponto final e a determinados resultados, num formato de conclusão, como, por exemplo, a realização de apresentações públicas de suas produções (o que foi solicitado pela escola) ou a própria elaboração de um texto final, no caso da dissertação de pesquisa. Arrisco dizer que a riqueza maior, acredito, está impressa na própria trajetória de produção das crianças, as descobertas do caminho que podem ou não, serem moldadas numa produção final, correndo o risco assim, dessa produção final não expressar a potência das vivências. Assim como na arte do teatro, algumas experiências me parecem efêmeras e impossíveis de serem transpostas para além do vivido. Perde-se algo fundamental e precioso quando tentamos enquadrá-las ou guardá-las em algum formato. Em relação a essas questões, encontrei brechas para uma produção mais livre, tanto na instituição Solar como na Universidade que acolhe essa produção, porém, não poderia deixar de pontuar certas expectativas dessa ordem e suas influências.
- A pressão dos ponteiros do relógio, do tempo que transcorre em ordem cronológica e que, por mais que tenhamos deixado em certa medida de lado durante o percurso, é uma influência decisiva sobre a organização de nossos cotidianos, influenciando no estabelecimento de prioridades e nas escolhas;
- E para finalizar a pressão exercida pelas próprias materialidades de tudo o que utilizamos. Por exemplo, a memória disponível no celular ou carga da bateria que impõem limite à brincadeira de inventar para gravar, ou

ainda os tecidos disponíveis para as composições de cenários e personagens.

- **Histórias Sombrias, ou que não chegam a estabelecer uma estrutura**

Mais monstros do que heróis

Outro grupo que não conseguiu elaborar uma narrativa em formato de roteiro para orientar a gravação dos vídeos finais foi o do projeto dos monstros e heróis. Não sei se podemos relacionar esse exemplo como uma história fugidia. Também não sei se poderia apontar como um exemplo de narrativa aberta, porque ela nem chegou a se estruturar num enredo ou formato. Também não sei se poderia ser um exemplo de história cruzada - no sentido que dei a casos anteriores, porque ela não se mesclou com outras histórias, apesar deste projeto ter envolvido de certo modo toda a turma em seu desenvolvimento. Todas as crianças da turma se mantiveram muito curiosas em torno dos seres que as crianças desse projeto elaboravam em cada encontro de costura e criação. Através de comentários e sugestões, ou mesmo demonstrando interesse ao acompanhar de que forma desenhos viravam bonecos, todos ajudaram um pouco a elaborar os personagens que brotavam das “sombras imaginárias”. Por isso, arrisco chamar de “história sombria”, porque não chegou a se configurar numa estrutura narrativa perceptível, permanecendo os personagens criados sem uma base onde pudessem viver suas aventuras, eles se mantiveram como sombra e vulto, passando de mãos em mãos assim que finalizados na máquina de costura, buscando enredos para si mesmos sem encontrar.

As crianças desse grupo discutiram sobre o que poderiam falar no vídeo, mas não chegaram a uma conclusão do que apresentar. Constataram, ao improvisarem uma batalha, que tinham criado muitos monstros, mas poucos heróis, o que acarretaria numa derrota fácil dos “maus” sobre os “bons”, ou do “mau” sobre o “bem”. Diante deste fato, não encontraram um fio narrativo que lhes parecesse possível ou motivador, a batalha não valeria a pena, disseram: “Temos um problema!”. Completei, “Se temos um problema, temos uma possibilidade de narrativa, vamos pensar juntos”. As mãos das crianças deste grupo não conseguiram “agarrar” uma história até esse momento da pesquisa, mas produziram muitos personagens, talvez este tenha sido o grupo que mais produziu bonecos e personagens, muito inspirados pelo livro que apresentamos, *O mais aterrorizante do folclore brasileiro* e pelo jogo *Minecraft*. O ateliê dos monstros e heróis foi dos mais produtivos. As crianças alinhavaram folclore, realidade e jogo eletrônico, ou seja, para combater os seres que eram claramente misturas de humanos com

bichos, humanos e bichos com espectros fantasmagóricos, ou ainda animais perigosos e demoníacos, encontraram nos *minecrafts* - tecnológicos por natureza - condições para enfrentarem esses monstros.

Sem um enredo para nortear a narração e com um final colocado a partir de um fato e constatação, a vitória dos maus, começaram a improvisar as batalhas diante da câmera fazendo as sonoplastias e movimentos numa base de tapete que levamos representando um ambiente urbano. Após algum tempo, sugeri que experimentassem filmar de vários ângulos diferentes. Como o “verbo” não aparecia no improviso, sugeri, então, que produzissem vídeos em formato de tutoriais, como se fossem *youtubers* apresentando os personagens criados por eles, falando sobre as características de cada criação. Sugeri este formato, porque, ao longo do processo de pesquisa, muitas vezes as crianças, para registrarem o que fazíamos, produziram vídeos como se fossem *youtubers* contando sobre suas experiências, com certa naturalidade.

Figura 53 e Figura 54: Personagens criados pelas crianças. A Morte e o exército de Minecrafts



Fonte: registro de atividade de campo

Dessa foram, chegamos a uma produção bem interessante, onde as crianças puderam exercitar a fala, expressando-se, falando espontaneamente sobre o que tinham criado num formato bem familiar a eles que consomem intensamente vídeos no YouTube. Unindo suas

produções e falas, formaram um exército de *minecrafts* que driblou o monstro inicial da falta de roteiro ou enredo para o vídeo. Pelo menos esse “monstro” não venceu a batalha! Assim, fragmentos de narrativas foram produzidos, as crianças continuaram inspirando-se mutuamente e ficaram felizes com suas produções. Elas tinham algo a dizer. Para mim, essa constatação era clara como o fato de terem projetado mais monstros do que herói. As crianças trabalharam durante meses criando figuras e experimentando cores e composições, inventando poderes e fraquezas para monstros e heróis, de modo concentrado, produtivo e em equipe.

Nas atividades de desenho e criação dos bonecos-personagens as crianças sempre tiveram muitas ideias, mas encontraram dificuldades para decodificá-las num texto escrito, numa proposta de histórias, fato a ser levado em consideração. As dificuldades que encontram relacionadas à leitura e escrita podem funcionar como uma constatação de mais monstros do que herói, bloqueando as tentativas de ação para enfrentar essas mesmas dificuldades. Assim, “derrotadas”, as crianças podem desistir de imaginar e buscar uma decodificação através da escrita e leitura. Isso pode ser transposto para outros processos onde as dificuldades possam imobilizar tentativas de superação e vitória frente ao que pode oprimir e paralisar. O mesmo pode se passar em relação ao desenho, a performance, a produção de vídeos ou costura de um tapete. Percebemos em suas invenções dimensões de realidade e fantasia se mesclando, uma produção que encontrou alimento justamente no limbo entre as possíveis criaturas e situações reais que apavoram talvez os seus cotidianos e as criaturas que povoam suas “nuvens imaginárias” - tanto individual como coletivamente. Em que medida, podemos enfrentar esses monstros? De quais formas e com quais estratégias?

Ao observarem o que produziram, com os personagens nas mãos, as autorias foram despontando com algum potencial narrativo latente, mesmo que timidamente. Essa potência nós percebemos tanto nas palavras que começaram a brotar como também nos silêncios e gestos. As crianças nos disseram coisas importantes sobre suas apreensões do mundo, entre elas: “A morte não tem fraqueza, não foi ainda descoberta”, “O herói pode ficar destrutivo dependendo da lembrança, pode destruir tudo, até ele mesmo” ou “No *Minecraft* a gente pode criar muitos mundos, o problema é que tudo é quadrado”, “Essa monstra tem uma irmã gêmea que é heroína” e, ainda, “Esse lobo é invisível, mas não tinha como fazer o invisível com o tecido, mas ele é”. Mesmo lidando com temas delicados e talvez dificuldades reais, apresentaram suas ideias com firmeza. Conceberam a morte com o seu machado, o Picareta com seu martelo, deram formas para seres invisíveis que “percorrem as ruelas das cidades à noite”, movimentando-se no escuro, segundo eles, puseram-se a nomeá-los, projetaram

monstros híbridos e duplos entre o feminino e o masculino, criaturas entre o bem e o mau, entre zumbis e almas penadas, enxergaram criminosos que se alimentavam de cabeças e corpos humanos. Histórias que nos pareceram sombrias, pedindo elaborações num processo com certeza muito maior do que o de um ano letivo vivido na escola, processo em que costuraram invenções com fios de realidade.

No dia em que pedimos para que cantassem músicas que narrassem algo, entre os versos que as crianças nos apresentaram, destaco alguns que demonstram pressões e influências que as crianças recebem em seus cotidianos e que nos parecem ser ameaças perigosas, como o aliciamento ao crime e ao tráfico de drogas, por exemplo.

“Nóis tá na paz, tá na maior tranquilidade / Família bem as mina a vontade / Role de moto pra lá e pra cá / E na garupa vai querer montar / E os morador pode fica tranquilo / Que o morrão tá na mão dos amigos / E os amigos tá na mão de Deus / Liberdade para os manos meus / Não passa nada, tá monitorado / Palmeia canto lado, cima, embaixo / Cheio de ódio claro que nós tá / Qualquer parada o pau vai quebrar” MC Cabelinho

“5 Mentes bem pensantes bem carentes / Que não tinha nada / Hoje é só risada / Hoje é só do *Green* / Hoje surgiu um papo dos 4m que motiva a criançada / Lá da quebrada pra ser feliz / Bate as taças e estoura um champanhe / Que foi longe a caminhada nessa estrada pra ser feliz / O foco nunca foi o Money / Mas brotou tipo do nada rosa de prata / Ouro é o espinho antigamente nós sofria / E ninguém acreditava / Não dava nada pra esses daí / Hoje é só curtição de manhã até de madrugada / Prepara as malas pro Hawaii” MC Pedrinho

Figura 55: Gravações dos vídeos no formato de tutorial



Fonte: registro de atividade de campo

MARCOS: Oi pessoal! Aqui quem está falando é o Marcos e eu vou apresentar pra vocês o que nós fizemos inspirados por este livro. No livro têm muitos monstros assustadores e outras coisas. Então, nós fizemos esses bonecos todos. Esse é o boneco que eu fiz. A personagem é a morte. A fraqueza dela é... Ela não tem fraqueza ainda, por enquanto não foi encontrada. Ela vai participar da nossa história como um personagem secundário.

RYAN: Bom dia! Meu nome é Ryan. Eu vou apresentar o meu trabalho que eu fiz sobre costurar um boneco *minecraft*. Esse é um dos bonecos que eu e meu amigo fez. Ele tem uma espada muito divertida e que pode fazer qualquer coisa. Ele é um boneco que se chama Sub-zero. Eu não sei qual cidade que ele nasceu e nem que lugar ele mora e nem a sua fraqueza. (...) Esse é o seu companheiro, o Deadpool amarelo, combate criminosos de outras cidades.

Figura 56: Ryan apresentando suas criações – os “heróis”



Fonte: registro de atividade de campo

Nas falas de Marcos e Ryan podemos perceber que eles descobrem as possíveis narrativas em potencial olhando para o que fizeram e para o que os inspirou, exercitando a reflexão sobre possíveis forças e fraquezas, sem ainda conseguirem identificar exatamente características e ambientes com maior precisão, mas encontrando força e inspiração também nos companheiros, o que aconteceu de fato, porque neste grupo as crianças influenciaram-se de modo muito interessante onde cada criação de uma criança fertilizava a de outras. Portanto, eles não estavam sozinhos nesta batalha. Se, “ameaçados” por toda parte, também unidos em projetos de criação e aprendizado. Assim, buscando apoio uns nos outros e em suas projeções individuais que foram especialmente consideradas no espaço desta pesquisa, monstros e heróis

foram ganhando forma e sendo manipulados a favor do imaginário. O mesmo imaginário que pode sonhar e buscar saídas e estratégias para enfrentar os perigos reais.

Observando as crianças com os bonecos nas mãos, não saberia dizer o que se passou ao certo com cada uma que, assim imersa que ficavam com seus medos e desejos de enfrentamentos e vitórias. Puderam, assim, vislumbrá-los aos seus alcances, tateando-os.

Figura 57 e Figura 58: Beatriz e Thales interagindo com suas criações



Fonte: Registro de campo

As crianças quase concretizaram uma batalha diante da câmera, mas não deram seguimento devido à falta de heróis e derrota certa, mas, talvez com mais encontros encontrassem “soluções” e desmembramentos para esse fato. Não souberam desenvolver uma narrativa naquele momento, mas, estavam “enxergando” e descobrindo potencialidades. Não saberia analisar profundamente as expressões de seus rostos, imersa que estava na vivência com eles e recebendo tantas impressões. Mas, nestes minutos onde atentos exploravam e manipulavam os bonecos, os silêncios que aconteceram, as trocas entre eles, as euforias, as leves risadas, as buscas pelos nomes dos personagens, tudo isso me faz apostar que algo de positivo e de fortalecimento estava operando em seus interiores de crianças. Alguns monstros pareceram mais cômicos depois de costurados do que nos desenhos iniciais, provocando suaves risadas. Outros permaneceram como enigmas, inclusive sem ganharem nomes.

Ao perceberem o que podiam fazer e o que fizeram, olhando para as próprias trajetórias que produziram coisas divertidas, interessantes e possíveis de serem compartilhadas de algum modo, as vozes foram surgindo, assim como também as individualidades. Vozes individuais mescladas na voz coletiva do grupo, ora brotando do coletivo para o individual, ora do individual para o coletivo. Percebi rascunhos de suas identidades em jogo e em desenvolvimento. Barbero nos atenta:

A relação da narração com a identidade é constitutiva: não há identidade cultural que não seja contada (J.M. Marinás, H. Bhabha). Essa relação entre narrativa e reconhecimento da identidade se faz preciosamente visível na polissemia castelhana do verbo contar, quando nos referimos aos direitos das culturas, tanto das minorias quanto dos povos. Pois para que a pluralidade das culturas do mundo seja politicamente levada em conta, é indispensável que a diversidade de identidades nos possa ser contada. Narrada em cada um dos idiomas e ao mesmo tempo na linguagem multimídia em que hoje se realiza o movimento das traduções – do oral ao escrito, ao audiovisual, ao informático – e nesse outro, ainda mais complexo e ambíguo: o das apropriações e das miscigenações (BARBERO, 2006, p.63).

Entre muitos monstros e poucos heróis, as crianças foram convidadas a descobrirem possibilidades de si mesmas, mesmo que aos fragmentos. Assim, talvez, os heróis (sujeitos dessa pesquisa) possam ultrapassar o perigo de se autodestruírem ou destruírem os mundos que eles próprios constroem como *minecrafts* ou como crianças inseridas num mundo de adultos nem sempre lhes parece compreensível ou convidativo. Assim como também e ainda é para nós, adultos. Todos de algum modo professores, aprendizes e artistas.

- **O entretenimento como significado**

Convidados para uma festa

Para finalizar a descrição e análise dessa fase de produção dos vídeos finais, refletindo sobre os roteiros percorridos e inventados, entre os seis projetos da turma, um grupo seguiu exatamente o enredo do livro e a proposta inicial dessa pesquisa que era a de contarem histórias com os livros e tapetes que oferecemos a elas.

O grupo, em questão, improvisou a condução narrativa e os diálogos, movimentando os personagens no tapete, mas não trouxe mudanças substanciais ao roteiro e seguiu exatamente o enredo e a proposta narrativa do livro. As crianças desse grupo que chamei de *A Festa* contaram a história do livro da mesma maneira como fizeram no início do processo de pesquisa, de modo que não sei dizer ao certo o quanto essa experiência da pesquisa possa ter acrescentado algo ou não em suas vidas ou processo de aprendizado.

Curiosamente, as crianças desse grupo são as mesmas que mais utilizaram as câmeras fotográficas para fazerem fotos de si mesmas ou *selfies*, sem necessariamente registrarem ou refletirem sobre o que estavam sendo convidadas a fazer enquanto linguagem. Essas crianças também não conseguiram se expressar através da construção de bonecos e personagens, criando apenas alguns elementos para a festa narrada pela história do livro, como bandeirinhas, algumas frutas e um bolo. Arrisco, tiveram dificuldade de escapar de si mesmas, participando do processo de pesquisa meio a parte do que transcorria com certa vivacidade e interesse do grupo de um modo geral.

Curiosamente, também, esse grupo é o que poderia ter se apresentado na festa da escola como exemplo e resultado do ano letivo, como nos foi solicitado pela direção da escola. Apesar de ser o grupo que apresentou uma aparente maior organização, não diria que foram estas as crianças que melhor aproveitaram o processo ou que tenham produzido conhecimento mais genuíno e autêntico, pelo menos eu não identifiquei ao certo. Esse fato me faz pensar sobre como podemos nos enganar, reproduzindo determinados métodos de avaliação que consideram determinados resultados como satisfatórios de produção de conhecimento. Aos olhos externos, poderiam ser apresentados como exemplo. Mas, para nós que conduzimos as atividades, eles não fizeram mais do que reproduzir o que fizemos. Não criaram uma narrativa, ou fragmentos dela, apenas reproduziram a história do livro de modo bem parecido ao modo como nós contadoras-pesquisadoras narramos para elas nos primeiros encontros. Podemos considerar essa como sendo uma competência relevante, a de reproduzir modelos, a que se desenvolver certa inteligência para isso. Mantenho, então, esse exemplo como incógnita para mim. Não sei se a experiência que vivemos pôde encontrar relevância em suas trajetórias.

Não podemos afirmar que não tenham aprendido nada. Mas suas performances e envolvimentos foram, aos meus olhos, como reprodução de cartilhas e modelos. Assim, aprendemos a cartilha do “eu finjo que faço e você finge que assiste, eu finjo que ensino e você finge que aprende”, sem maiores engajamentos. Algo bem distante de determinada compreensão sobre experiência defendida por Benjamin ou Larossa, uma experiência capaz de transformar e de ser transformada de modo mais significativo.

Acho compreensível e natural que, num mosaico de individualidades e num coletivo, aconteçam diferentes graus e formas de envolvimento nas propostas desenvolvidas. Essas são apenas ponderações minhas a partir do que pude apreender e elocubrar. De qualquer forma, o exercício final de gravação deste grupo de crianças e projeto foi realizado por elas e a festa no “tapete da pesquisa” ocorreu. A grande melancia rolou na estrada de tecidos, frente à câmera, e

a personagem da velhinha escondida no interior da fruta saiu ilesa e sem ser devorada pelo lobo faminto que rondava o ambiente. Ele foi enganado! Terminamos essa “festa” e experiência dançando e cantando versos de música pop por eles cantados e dançados com passos compartilhados por todos. A brincadeira expressou a alegria presente durante toda a nossa trajetória de pesquisa nos ares da biblioteca. Algumas ressalvas feitas, eu não poderia deixar de dizer que a alegria me parece revolucionária e potencializadora. A alegria parece renovar para as batalhas e enfrentamentos diários. Um significado importante que aprendi com as crianças do Solar.

- **Fechando o tapete - autoria, narrativa e experiência – confabulações possíveis a partir de uma “topografia mágica”, confeccionada com as crianças**

O pensamento mágico não é ilógico nem pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro. Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar. (FREIRE, 2011, p.34)

Seguindo o apontamento de Freire, apostando nos “pensamentos mágicos”, acredito e constatei na pesquisa, que criar, investigar e confabular com as crianças são ações e movimentos que devem partir do princípio de que elas têm seus pensamentos mágicos próprios, férteis de significado e ricos de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo que as cercam. A partir de seus olhares e apontamentos, procurei vislumbrar os horizontes por elas desenhados. Dentro desses contornos, como as questões que envolvem autoria, narrativa e experiência se entrelaçaram na pesquisa que agora finaliza?

Se a questão da autoria me foi solicitada e questionada pelas crianças, podemos dizer que o processo vivenciado por elas e que as permitiu vivenciarem as posições de ouvintes e expectadores, além de artesãs e narradoras, proporcionou o descobrimento e o fortalecimento do sujeito que narra, portanto, capaz de criar, costurar e elaborar conteúdos. Percebemos que, ao criar e costurar bonecos e cenários, elas teceram fios e possibilidades narrativas. Fizeram conexões com livros e histórias de vida, além de dialogarem com conteúdos das mídias eletrônicas de forma a reelaborarem parte do que vivem nelas. Percebemos que, através desse caminho, a figura do narrador também despontou com maior expressividade como sendo aquele capaz de enxergar situações, ambientes, personagens, estabelecendo relações e encadeamentos, fluxos, recontos e recriações.

Se, no início do processo, as crianças emudeciam quando pedíamos para que contassem histórias, no decorrer da experiência, olhando para o que faziam e influenciadas pelos próprios materiais e processos, mergulhadas em suas invenções e situações, elas mesmas, e também nós pesquisadoras, percebemos que tínhamos algo que poderíamos comunicar através de relatos, fragmentos poéticos, imagens e impressões que foram produzidos durante todo o tempo em conjunto nessa pesquisa-ateliê. Tínhamos muitos fragmentos para reunir em mosaicos que fizessem sentido para todos nós, bonecos, escritos, desenhos e vídeos. No meu caso, retalhos para compor o meu “tapete de história da pesquisa”. E retalhos de pesquisa que considero muito valiosos, de experiência e de vida, tudo entrelaçado nessa construção.

Nessa empreitada, discussões sobre instâncias narrativas, formatos e modos de narrar foram desenvolvendo-se sem que por nós pesquisadoras tivéssemos planejado previamente. Ou seja, ao caminharmos juntos, crianças-pesquisadoras e artistas-pesquisadoras, escutando, sendo orientadas e estimuladas e fazendo o mesmo, fomos encontrando espaços para expressões narrativas, nos envolvendo em processos artísticos e reflexivos, momentos de troca e transmissão de impressões, saberes e ideias. Posso dizer com segurança que as crianças do Solar desenvolveram cada uma da sua maneira a escrita, a fala oral, o gesto, o desenho, sempre compartilhando as descobertas e em diálogo permanente, ajudando-se mutuamente, característica muito particular deste grupo. Entre tantos monstros que se fizeram presentes na biblioteca, o monstro da competitividade não ganhou espaço. A colaboração e construção com o outro foi o que foi vivenciado ao longo de toda a pesquisa. Isso nos faz pensar que a proposta da pesquisa-ateliê foi vivenciada como um processo de criação artística, com espaço para criações individuais, numa compreensão de que o artista não constrói sozinho, constrói sempre “com” alguém que dialoga, interage, cria...

Mas, se entre muitos monstros e poucos heróis, como as crianças constataram ao olharem para o que tinham produzido, o monstro da competitividade não surgiu na biblioteca, a morte apresentou-se como um símbolo forte. Como nos apontou Marcos: “A morte não tem fraqueza, ainda não descobriram”. Assim que ficou pronta enquanto boneco e personagem ganhando um contorno, ela passou de mão em mão e, com certeza, cada um de nós conversou algo particular com ela. Porém, sua “narrativa” não apareceu. Estaria ela pulverizada por ali? A morte ganhou presença junto com a constatação de que não havia heróis suficientes para enfrentar os monstros criados. Mas, que sentidos poderiam ter essa morte por eles expressada? Seria uma representação do contexto de violência e barbárie em que vivem essas crianças, convivendo com o perigo diário de balas perdidas ou aliciamentos ao crime? Seria a morte de

uma determinada concepção de infância, entendida como fase onde ainda podemos brincar e experimentar mais livremente sem compromissos e responsabilidades demasiadas? Seria morte da possibilidade da autenticidade diante de tantas pressões para se abandonar anseios, propósitos e leituras mais individuais e autênticas? Seria morte da crença e esperança de que podemos lutar com poderes escusos, organizados, estruturas de poder social e econômico que produzem desigualdades e sofrimentos? Seria a morte da narrativa na concepção que nos aponta Benjamin em seu texto *O narrador*? Ou, seria ainda essa morte criada e expressada pelo menino Marcos a mesma morte que configura e dá significado a uma narrativa, apresentando-se nesse caso como potência? Diante da morte, o que faz sentido, impulsando uma narrativa, uma trajetória ou encadeamento de ações? O que a “Morte” com o seu cajado estariam querendo levar consigo ou proporcionar?

Nas palavras de Fernandes:

Segundo Benjamin, a sabedoria do homem e sua vida vivida - matéria de onde surgem as histórias - assume forma transmissível primeiro naquele que morre. A autoridade da hora da morte está na origem da narrativa. Em grande parte dos contos a história se origina a partir da morte de um pai mais velho, de alguém experiente que ao morrer deixa aos que ficam uma lição, um pedido, uma mensagem que é passada aos demais e que é, por vezes, o motivo que percorre toda a narrativa (HOFFMANN FERNANDES, 2017)

A morte pode ser a constatação de uma barbárie, de uma derrota, de uma impossibilidade, mas pode também ser sinal de vida e de recomeço. Pode significar compreensão de ciclos. A personagem da Morte não encontrou uma narrativa nas vozes das crianças que permaneceram em silêncio diante dela, mas, foi através da constatação de sua força invencível que certa dimensão da realidade que construímos juntos apareceu. Se ela não “contava” uma história possível de ser narrada pelas vozes das crianças e por elas identificada, ela nos apontou uma direção. Ela denunciou sua própria concepção realizada por nós com panos, linhas e agulhas. Materializou-se ou foi materializada na biblioteca. Percebemos que junto com a morte, muitas coisas foram “costuradas” trazendo a possibilidade de serem narradas. A morte não despontou sozinha. Surgiu acompanhada e cercada de sonhos, ideias e projeções outras. Foi assim que os vídeos tutoriais foram produzidos nos encontros finais da pesquisa e algumas brincadeiras nos tapetes aconteceram mais livremente, permitindo fluxos. Assim também surgiram pedidos para que fizéssemos muitos outros *minecrafts* com eles em momentos posteriores, ou seja, o enredo mostrou-se desejoso de continuidade. Percebi que alguma coisa relacionada a uma base para a construção de narrativas e situações de aprendizagem tinha sido construída por nós de modo conjunto, mesmo que esse fato se

configure como uma pequena ação diante de tantos obstáculos e desafios ou diante de uma Morte com poderes paralisantes.

Nas interações, pude captar certos medos por detrás dos silenciamentos que ocorreram no grupo pesquisado e que me chamaram atenção. Apesar de agitados e tagarelas em suas brincadeiras entre eles, palavras que expressassem histórias reais ou inventadas surgiram de formas muito modestas, diferente de outros contextos em que participo desenvolvendo atividades para e com as crianças. Seria medo de falarem sobre seus consumos e interesses relacionados a produtos culturais por poderem ser repreendidos? Seria receio de falar sobre dificuldades de suas vidas? Seria medo de errar? Seria por não se acharem capazes ou por medo do ridículo, não sei bem. Havia um medo expresso nas dificuldades dos gestos e palavras que não saíam com fluidez. Não queriam falar ou não encontravam as palavras que lhes parecessem “adequadas” ou um encadeamento possível para suas ideias e impressões. Foi no silêncio e na concentração dos momentos de desenhar e de costurar que as vozes e as ideias começaram a surgir, a partir do fazer das mãos, como já disse anteriormente. Foi nesse fazer que a coragem para falar algo para além de brincadeiras e zoeiras entre eles começou a despontar. Esse fato aproxima nossa experiência vivida na biblioteca do Solar da concepção de narrativa Benjaminiana, de que a arte da narrativa em tempos anteriores era talhada através de processos artesanais de construção acontecidos no tempo e carregando muitas contribuições em si, frutos de maturações que acontecem no desenrolar da História, na experiência do viver, nas alteridades das vidas envolvidas e no “silêncio” dos contatos.

Foi assim, no fazer das mãos e no silêncio dos contatos que a dimensão de narrativa aliada ao conceito de aura para mim despontou. Algo que não estava sendo concebido para ser reproduzido em série, mas para dar sentido ao que acontecia ali, para dar importância e significado aos próprios sujeitos que ali estavam juntos criando e dialogando, no espaço e tempo da pesquisa. Com a efemeridade e eternidade de um instante. Com dedicação e atenção as crianças estavam “talhando” seus fragmentos de histórias, imersas em seus processos individuais, num fazer coletivo. Para nós, cada boneco que ficava pronto com sua semente de narrativa ganhava essa aura única e intransponível e contribuía com a narrativa da pesquisa. Se, para Benjamin, uma narrativa exemplar é fruto da experiência de um viajante ou artesão que conta a partir de uma vida que produz sabedoria a ser transmitida diante da morte, ele também nos ajuda a pensar nas crianças como capazes de captar certas dimensões da vida que fazem valer a própria vida, pois carregam em si sementes e anseios de uma vida plena e significativa.

Porém, esta vida que irradia também pode sucumbir diante da “morte” que devasta, diante da descrença produzida pelas barbáries, pelos horrores e pelas práticas autoritárias. Esse Benjamin que enxerga potência na experiência e investigações das crianças, aponta outra perspectiva: a de uma experiência que seria a dos filisteus ou daqueles que perderam vivacidade e liberdade, querendo condicionar os outros a partir de suas próprias limitações. Esses comportamentos autoritários, vinculados a sistemas e regimes também autoritários, produzindo guerra e medo, são capazes de silenciar a juventude que perde assim força capaz de resistir aos horrores e as manipulações. A morte nesse contexto deixaria de significar renovação. A morte para ser renovada precisaria ser falada, trocada, reelaborada e esses movimentos precisam de espaço e liberdade para serem maturados. A morte assim vivenciada seria matéria prima fundamental para as narrativas. E as crianças do Solar souberam disso de algum modo e muito bem a representaram em nossa experiência da pesquisa, apontando sua força e importância, trazendo-a como potência de narrativas.

Seria errado ou proibido falar mais livremente de morte, armas, sexo, monstros com as crianças em nossa sociedade? Que concepção limitada de infância circula nessa sociedade e quer tirar das crianças à possibilidade de discutirem e reelaborarem suas próprias realidades? Esses temas circulam mais livremente pelas ruas e telas e as crianças acessam à revelia das tentativas de controles. Se nos parece quase impossível impedir o acesso das crianças de hoje aos vários temas e conteúdos que podem nos parecer controversos, qual o tipo de mediação que podemos fazer para que as crianças sejam fortalecidas nessas interações? Não permitindo que as crianças expressem e signifiquem esses conteúdos fora de formatos pré-frabricados e discursos que se apresentam como “protetores” estamos automaticamente impelindo as crianças ao domínio de tudo que circula mais livremente nas mídias eletrônicas, por exemplo, sem os fortalecimentos que determinados processos educacionais podem viabilizar aos sujeitos para que não fiquem a mercê dos interesses de corporações e empresas que contribuem para a formação de comportamentos automatizados ou de ideologias que as vislumbram como massas de manobras.

É preciso pensar, então, constantemente em quais processos educacionais estamos proporcionando e oferecendo as crianças e a nós mesmos adultos, que nunca deixamos de aprender e que somos constantemente confrontados com mudanças e tentativas de controles. Diante disto, podemos sucumbir como filisteus, acomodando-nos em experiências sem sentido e que expressam uma morte que não se renova em novos brotos, ou podemos nos permitir a fertilização constantemente, possibilitando e colaborando para que nossos cotidianos e jardins

permaneçam pulsando vida. Se, para aprender é necessário o espaço do não saber, acredito que certa dinâmica entre incerteza e hipóteses que impulsionam investigações pode ampliar as considerações e gerar aprendizados, num movimento que não se cristaliza em dogmas. Nesse limiar que vincula e permite diálogos. Uma Educação não para impor modos, mas para encorajar as crianças em suas próprias buscas e elaborações. Assim como também uma educação que permita o mesmo aos professores e instrutores.

Em nossa experiência com as crianças, não quisemos colocar nada escondido embaixo do tapete. Pelo contrário, achamos justo e necessário que as crianças dessem materialidades e visibilidades ao que povoam suas mentes e corações. Parece-me extremamente necessário que possam verbalizar e expressar esses medos para que não se sintam imobilizadas frente a eles, para que percebam que, do mesmo modo que enxergaram e costuraram tantos monstros, podem também costurar heróis e inventar narrativas que possam ser sempre renováveis, como as histórias sem finais conclusivos que insistiram em brincar. Relembro agora o personagem duplo que Beatriz concebeu. Ela primeiro criou um monstro para, depois, costurar uma réplica que apresentou como heroína, uma irmã gêmea. Ambas capazes de impulsionar uma narrativa. Acredito na necessidade das práticas que alinhavam educação, comunicação e artes e, também, na necessidade de fortalecer os processos de alfabetização tanto em relação à leitura e escrita, como nas diversas linguagens que unem as artes ao audiovisual, podendo as artes informar, comunicar e fazer refletir assim como o audiovisual.

A morte permaneceu como incógnita e sem uma história para ela nas concepções das crianças. Mas, em minha possível leitura, a morte ganhou presença na experiência do grupo em duplo sentido, como o personagem de Beatriz. Ela pode significar tanto uma presença capaz de impulsionar a construção de narrativas no instante mesmo em que sua força é constatada, mobilizando a necessária criação de heróis capazes de enfrentar seus domínios com coragem, como pode também ser fator imobilizador diante da constatação de sua invencibilidade. Se a morte é fato que não podemos questionar, como podemos lidar com essa constatação? Como lidamos com a morte, ignorando sua presença ou a convidando para conversar? Quantos desafios deixamos de viver por acreditar que de nada adiantam os esforços frente às derrotas que se desenham em nossas projeções? Podemos desconstruir essa crença e viabilizar outras direções? Acredito que a morte deve ser convidada para essas conversas, assim como fizeram as crianças. Porque renegada a “escuridão” ela pode aparecer como bomba que destrói os embriões e as vidas. Se considerada, ela pode ser instância a nos ensinar coisas necessárias e importantes de serem transmitidas e elaboradas.

Seguindo as reflexões de Benjamin, é na presença da morte que uma vida ganha sentido, força e contorno para ser transmitida em forma de conselhos enigmas que são exemplares em suas mensagens. Segundo as crianças, tanto a morte como os monstros e assassinos que se alimentam de cérebros e corpos nas surdinas das noites em vielas e labirintos das cidades, ou nas pizzarias repletas de “entretenimentos” que roubam as almas de crianças, operam com força, “o perigo está por toda a parte”. Não queremos a morte, mas ela está presente nas ruas e nas telas. E por que não a queremos? Quais terrores e espelhamentos ela nos impõe? Como ressalta Fernandes em suas considerações:

Na sociedade capitalista a morte deixa de ser compartilhada e passa a ser afastada do homem. Se, para Benjamin, morrer e narrar têm em si laços essenciais, então o declínio histórico da narração e o afastamento social da morte andam juntos. Não se sabe mais contar e não se consegue mais morrer. Como a narração está associada à experiência, saber narrar é saber passar adiante a sua experiência que ganha uma força maior (autoridade) à beira da morte. A passagem da experiência representa a continuidade do homem que morreu na história/experiência que narrou e deixou aos que ficaram. Se o saber não mais se vincula aos outros pela experiência narrada passa a, inconscientemente, afastar-se da morte. Afasta-se dos que fizeram parte dessa experiência e ajudaram a construí-la e que dessa forma também fazem parte do momento de narrá-la no contexto de sua história (HOFFMANN FERNANDES, 2017).

Nesse caso, a presença da morte trouxe também a percepção de que algo importante estava ocorrendo ali. Impeliu-nos uma possibilidade de narrativa. Com “a morte em mãos”, as crianças constataram a necessidade de conceber mais heróis e de fortalecer estratégias coletivas de enfrentamento. Como disse Ryan: “Precisamos de muitos! Eles têm que agir juntos”. As crianças não me disseram que precisávamos de um herói forte o bastante, ou seja, de um super-herói que pudesse enfrentar os perigos. Um salvador. Segundo as crianças, esses heróis seriam como *minecrafts*, em suas várias possibilidades, vestindo máscaras variadas, portando ferramentas e apetrechos, agindo de modo estratégico e integrado. Achei curioso que esta observação e ideia que partiu deles viessem a partir do consumo de um jogo eletrônico. As tecnologias e suas ferramentas têm muito a nos ensinar e proporcionar de positivo. Destaco a alegria e curiosidade das crianças ao verem os heróis que assistem nas telas por eles confeccionados estarem em suas mãos. Isso me pareceu ter suma importância no processo. Elas não estavam recebendo bonecos prontos em embalagens produzidas longe de suas compreensões. Para mim, esse é um exemplo de alinhavo entre o artesanal e o tecnológico e que se traduz como potência. A potência de perceber que eu sou criador de algo.

A experiência que o grupo vivenciou ao longo do processo favoreceu o reconhecimento ou a percepção de si mesmo como sujeito narrador e leitor. As crianças receberam histórias narradas de um modo tradicional através da forma como contamos para elas, mas, imersas no

processo da pesquisa, fizeram seus próprios alinhavos entre a linguagem que oferecemos e todos os outros modos de narrar e formatos que têm contato em suas vidas contemporâneas, recebendo influências constantes das mídias e meios eletrônicos. Também nós, artistas e pesquisadoras - recebemos essas influências e somos frutos desse tempo. Um tempo em que, podemos dizer, ocorre intensa mercantilização não só de produtos, mas das relações humanas, numa lógica de consumo desenfreado e descarte contínuo, fragmentação e aceleração dos processos de produção e recepções culturais que podem impulsionar modos automatizados de ser e estar no mundo, esvaziados de sentido, colaborando com presenças fantasmagóricas, espectros que não encontram ancoragem e por isso não chegam a se tocar de modos mais significativos e capazes de produzir experiências transformadoras. Entre o apertar de botões automáticos, sabemos costurar e alinhavar nossas experiências em bases que nos embalem em nossas próprias aventuras do viver? O que a arte tradicional da costura pode nos ensinar? As crianças pareceram aprender algo sobre isso. Em relação ao meu aprendizado: através dos botões automáticos, é possível também produzir como se estivesse com meus panos, linhas e agulhas, também na pesquisa acadêmica. Mas, para isso, pareceu-me fundamental um movimento de desaceleração, além da atenção a cada passo e a entrega desinteressada que permitem descobertas e o envolvimento.

Mas, sabendo de todos os perigos contemporâneos relacionados ao excesso ou a falta de tecnologia em nossas vidas e nos perguntando constantemente até onde ela é necessária, à revelia de todas essas discussões, estávamos às voltas de “embriões” e “cacos” narrativos produzidos pelas crianças, tateando-os com papéis, lápis, linhas, agulhas, tesouras, alfinetes, livros, panos e câmeras de celular. E não estávamos sós. Na biblioteca, muitas vozes impressas e guardadas em páginas nos acompanhavam. Na Instituição Solar, atuam uma rede de pessoas que constroem cotidianamente uma base para que experiências dessa natureza possam ocorrer. Também na Universidade, mais especificamente nos ambientes onde pude participar, no Centro de Letras e Artes e no Centro de Ciências Sociais e Humanas da Uni-Rio, pessoas travam embates diários para não deixar morrer as “narrativas” que buscam contar sobre a importância da pesquisa e da produção acadêmica nos processos conjuntos de produção e transmissão de conhecimento para as sociedades.

A despeito de toda uma compreensão de morte da narrativa apresentada e desenvolvida por alguns autores, entre eles, Gagnebim (1994), a partir de suas leituras e reflexões da obra de Benjamin, me perguntei durante todo o tempo da pesquisa por que, mesmo entendendo que os modos de produção, recepção e as sensibilidades atreladas à construção e transmissão de

narrativas estão hoje bem distantes e diferentes do que Benjamin pensou como sendo constituintes de uma “narrativa tradicional ou exemplar”, por que essa mesma narrativa que ele apontou estar em vias de extinção no início do século XX frente às transformações que as sociedades sofriam, pareceu-me estar presente e ainda viva na biblioteca, nessa experiência particular com as crianças aqui relatada? Seria uma nostalgia minha? Uma crença limitante? Uma romantização da experiência? A interação com as crianças me disse o tempo todo o contrário.

Por que, ao contar para eles um conto egípcio remanescente de antigos relatos e que pode ser entendido como um conto de encantamento ou conto de fadas tradicional, por exemplo, como fiz de modo tão rudimentar, o silêncio se fez presente acalmando as mentes agitadas, inclusive a minha, permitindo que certa sabedoria antiga tecida no tempo pudesse nos tocar de um modo tão eficaz, como se pudéssemos escutar ainda certa voz que vem de alguma tumba perdida ou das próprias areias do deserto? Algo tão distante de nós e que se fez “presente” ali naquela roda de histórias, naquele dia, com aquelas crianças, em volta daquele tapete, palavras ao vento que se fizeram tão vivas como algo que brota no meio da aridez do deserto no formato de miragem.

Figura 59: Narração da lenda egípcia *Loulya, a princesa do deserto*



Fonte: Registro de campo

Essa narrativa (lenda) que me parece transmitir algo de fundamental e importante e que sobrevive ao tempo, neste dia, foi transmitida de modo artesanal, rudimentar, num encontro e ambiente coletivo que não o das multidões. Através do gesto e da oralidade. Essa narrativa que sobreviveu ao tempo, que é passada de geração a geração, ainda encontra alguém que a narre e ouvidos que a escutem. Acredito que sua sobrevivência nos ajuda também a construir compreensões diversas do tempo que extrapolam entendimentos mais imediatos. Como se desvelássemos algo, podemos pressentir as três temporalidades gregas: *Kairós*, *Crhonos* e *Aion*. Entrelaçamentos que acontecem quando véus são retirados, permitindo intuímos outras temporalidades possíveis que podem proporcionar outros significados para nossas experiências. Essa possibilidade de narrativa Benjaminiana aqui relatada e ainda perceptível e possível para mim estaria “guardada” e latente nos livros que sobrevivem ao tempo, também na linguagem dos tapetes, na estética de uma obra, em sua configuração, como também na relação, no contato atento e honesto com as crianças, nos conteúdos construídos de forma conjunta. Muitas instâncias corroboram para o evento e a sobrevivência desta “narrativa”. Não posso deixar de referenciar as redes tanto a escolar como a da comunidade onde a escola está inserida que apoiam a existência de um espaço como o da biblioteca do Solar que permitiu uma experiência dessa natureza. Quantos entrelaçamentos permitem a sobrevivência de narrativas desse modo compreendidas?

Tantas vozes, interferências, vidas, histórias, me pareciam estar presentes em diversas camadas como os diversos panos que se sobrepõem quando concebemos um tapete de histórias. Se percorrermos um caminho inverso, por exemplo, não o da construção de um tapete de histórias, mas o de desconstrução de um tapete, quantos tecidos encontraríamos ali sendo mais aparentes ou mais velados e quem compõem a obra? Podemos nos perguntar também sobre os tecidos soltos que encontramos em nossas trajetórias e que nos parecem sem sentido, são provenientes de quais narrativas? De onde vêm? Quem os produziu? O que podemos fazer com eles? Acredito nas mãos artesãs que tateiam os materiais, sentindo-os com as “mãos do pensamento” ou com os ”pensamentos das mãos” como capazes de construir e desconstruir sentidos, transparecendo caminhos, descobrindo-os, exercitando leituras e falas com muitas significações. E caminho é narrativa. Quem “caminha” tem algo para narrar. E as crianças caminharam durante os meses da pesquisa, assim como eu. Descobriram trilhas imaginárias e tatearam geografias em tapetes de histórias. Por tudo isso, tiveram o que narrar. Por tudo isso, eu tenho o que contar.

Se, os caminhos são deletados constantemente ou não são percebidos com atenção, se as visitas são demasiadamente breves e acontecem aos saltos, relações mais estáveis não são possíveis de serem produzidas. Se, os pés não sentem o chão, nada é ancorado, limiares e fronteiras não são percebidos e enfrentados. Não se produzem memórias e nem rastros dos percursos. Nesse sentido, a narrativa desaparece e nada pode ser apalpado, porque flui constantemente, não ganha sequer um corpo para ser “tocado”. O toque pode ser revolucionário? Acredito que sim. Porque ele pode ser carregado de afeto. Essa é a minha aposta não só de pesquisa, mas de vida. Descobri também que mãos ocupadas demais em manter agarrados determinados materiais e concepções não conseguem construir e nem descobrir coisas novas. Não podem perceber e investigar topografias permitindo reconhecimentos. Aprendi também que carregar peso em excesso dificulta o caminhar e afunda o corpo no escuro de si mesmo. É o caminhar constante, com as devidas permissões para as pausas necessárias, que pode nos levar para outros cenários, ampliando entendimentos.

Não reconhecer as possibilidades dos caminhos é ficar perdido para sempre dentro de labirintos ou prisões sem vislumbrar saídas que nos levem para horizontes outros. É a morte que nos prende junto a “cadáveres” ou nos mantém sob o domínio de monstros e fantasmas, como nas histórias das crianças. Viver é arriscar-se constantemente, como fizeram os meninos que não queriam usar repelente, ou seja, que não queriam ficar imunes aos dissabores da experiência de viver os riscos da cidade e das interações. Viver é enfrentar tudo que nos rouba a voz, como fez a personagem muda de Amanda. É permitir-se em outras funções, é transformar e permitir-se a transformação, como fizeram a moça confeitadeira que produz doces deliciosos e o “homem mau que roubava as bocas das pessoas”. Viver é permitir cruzamentos, como aconteceu com as histórias do grupo. Viver é festejar como fizeram e fazem as crianças do Solar. Viver é aprender sempre novas linguagens e permitir-se novas visagens. Viver é conversar com a morte, trazê-la para a roda de histórias.

Para mim, tatear possibilidades de alinhavos entre uma lógica artesanal (herança do tempo, das experiências de todos aqueles que aqui estiveram antes de mim e que me é tão cara, aprendizados que recebi direta e indiretamente, mas que dependem de minhas mãos, do meu fazer e prática para se desenvolverem) com uma lógica tecnológica que possibilita passeios e trânsitos mais leves e uma maior fluidez no ato de criar e deletar, experimentar, me parece uma riqueza. Também os diálogos que podem acontecer entre gerações, entre os diferentes, entre os iguais ou afins. Mais do que desenvolver novos produtos que se caracterizassem como artesanais-tecnológicos o que aprendi com as crianças do Solar tem a ver com o conceito de

experiência. Experiência que produz narrativa. Experiência que produz encontros. Experiência que transforma. Experiência que constrói e desconstrói crenças, que movimenta e faz caminhar.

As crianças - naturalmente cientistas porque curiosas e indagadoras - perceberam-se como artesãs e narradoras. Também nós, na função da pesquisa, nos percebemos como cientistas, além de narradoras e costureiras, e descobrimos possíveis aproximações entre narrativa e ciência, arte e educação, novas possibilidades. De modo artesanal, inseridas cada vez mais num mundo intensamente tecnológico, tecemos com as crianças cada encontro ao sabor de uma arte que para nós sobrevive. Tanto a da narração como a da costura. Seguindo o convite da etnografia, espiamos, anotamos, exercitamos o olhar, o registrar, a organização de tudo que foi observado e apreendido. Exercitamos, principalmente, como um grande desafio, a junção desses retalhos num tapete de história da pesquisa.

Aprendemos muito no canto protegido da biblioteca. Sem saltar o tempo e sem maior visibilidade, no tempo da costura e do alinhavo, ou das atividades que acontecem no silêncio e na constância da História, fizemos algo sem maior alarde. Em tempos de grandes pulverizações das experiências, em tempos de excessiva visibilidade, fomentada pelas mídias e tecnologias e pela intensa cultura da exposição e do espetáculo, penso que muitas trajetórias são assim vivenciadas, no silêncio de cotidianos que parecem invisíveis para as sociedades, mas que são plenos de existência. Nesses recantos, como o que descobrimos no Solar, a educação vive potente, latente e bela. Nesse limiar entre casa e escola, talvez as histórias de crianças sobrevivam ou possam sobreviver com o intuito de embalarem para a vida e não somente para o mercado de trabalho. Vidas de crianças e jovens que precisam ter significado e que precisam ser percebidas em suas grandezas. Cada um tecendo um elo da corrente, como tão bem nos diz o conto indígena da etnia Cinta Larga que costumo contar para as crianças: *As diferenças na Unidade Sagrada da Vida* - lenda recolhida por Leonardo Boff em seu livro *O casamento entre o céu e a Terra*, onde cada bicho da mata encontra numa grande árvore plantada pelo “espírito da floresta” um item que lhe confere singularidade e importância, permitindo a alegria.

Nesta história, os animais buscam na árvore, entre badulaques, objetos que parecem sem valor e bugigangas, o que precisam para suas vidas. O mestre macaco encontra num galho pendurado um raminho curvo que vira um habilidoso rabo que permite uma movimentação incrível e é imediatamente seguido pelos outros macacos. As onças ficam negras, pardas ou pintadas de acordo com o tamanho do retalho de tecido que encontram para se apurarem. A arara antes desbotada se pinta de azul. O gavião real encontra uma echarpe elegante e conquista sua realeza. Os urubus mergulham num amplo tecido preto e conquistam sua negritude. O veado

campeiro encontra um ramo esgalhado que lhe permite não mais ser confundido. A coruja descobre um par de óculos que lhe permite uma visão incrível e a tartaruga conquista sua primeira casa própria, após talvez quase 300 anos, juntando cascas de nozes caídas no chão, exercitando um *pacthwork* com esse intuito. Essa lenda faz referência a um sagrado da vida que vai muito além de questões religiosas.

Posso dizer com a alteridade que me cabe, que nesse grupo de crianças, entre as camadas que sobrevivem por baixo dos tecidos que foram acomodados por cima, identifiquei modos mais colaborativos, predisposição a festa e ao sagrado, prazer pelo contar e ouvir histórias, características dos povos indígenas que nos integram em nossas bases e por isso essa lenda me veio também como exemplo. Posso dizer que a experiência vivida foi como uma “grande árvore” que nos permitiu encontrar algo. Cada um “pegando” da experiência aquilo que lhe pareceu interessante, necessário ou melhor. Na lenda, recontada por Boff, os animais, apesar de todos os esforços de criação do “grande espírito” em sua obra – a floresta com sua rica fauna e flora, não se encontravam satisfeitos e por isso viviam emudecidos e escondidos em tocas e folhagens. Ir de encontro ao que faltava para cada espécie foi o que possibilitou o colorido e a alegria, permitindo o desenrolar de uma narrativa. Assim, também, cada um de nós nessa pesquisa pescou na experiência algum elemento para si próprio. Como a tartaruga, desandei a juntar os cacos encontrados para compor esse texto.

Para encerrar minhas considerações, entre as compreensões novas que a pesquisa me trouxe, está também a do espectador artesão. A artesanaria aconteceria então, não somente naquele que produz uma obra, fala ou performance, mas também naquele que a recebe, contempla, ouve e assiste. Ambos emanam e influenciam. Ambos costuram impressões e configuram leituras e falas. Ambos podem se permitir ao desenrolar do tempo numa situação de transmissão com cuidado e atenção, ou não. Como diz Benjamin, uma narrativa só existe porque tem alguém que conta e alguém que ouve e, também, pela constituição de uma rede que sustenta esse evento. Assim, também, o diretor e dramaturgo Peter Brook diz que só existe uma situação teatral porque tem alguém que caminha num espaço que se configura como “palco”, porque tem alguém que assiste configurando uma plateia. Porque tem alguém que quer dizer e alguém disposto a escutar, porque existe disponibilidade de ambas as partes para isso. São artes que não sobrevivem sem essa interação e condição. Pensando dessa forma, situações como a roda de histórias e os ateliês de criação e experimentação me parecem muito necessários e oportunos. Talvez por isso, à revelia de todo um universo midiático que se amplia cada vez mais em nossos cotidianos, possibilitando e produzindo sensibilidades, comportamentos e

subjetividades outras que estão em intensa ebulição, momentos como esse descoberto por mim com a Denise e com as crianças do Solar ainda encontram sentido, tempo e espaço. Podem significar ancoragens necessárias.

Nos morros do Cantagalo e Pavão Pavãozinho, numa escola chamada Solar, a educação ainda encontra sentido em produções artísticas e culturais das crianças e não somente na preparação para o mercado de trabalho e a profissionalização. Essa pesquisa apostou que o homem e a criança da era tecnológica também apreciam e precisam de atividades e modos mais artesanais de produção. Não só a minha prática, em anos de trabalho, comprova o que digo, como também a revisão de literatura e a experiência vivida nessa pesquisa que apontou que a arte de contar histórias, por exemplo, em antigos e novos formatos, se espalha por vários campos do conhecimentos, áreas e situações. Ao homem, é imprescindível o contato, o toque e os cruzamentos de olhares, as produções conjuntas. As viagens que a literatura, o teatro, as artes plásticas, a música e, no caso, a linguagem para a qual convidei as crianças - a dos tapetes de histórias – proporcionam continuam oportunas, viáveis, desejáveis e férteis. Percebi que as crianças desta pesquisa participaram com interesse e curiosidade da experiência proposta. Porém, não sem antes exigirem as atualizações a que hoje estão acostumadas e que lhes são tão fundamentais e necessárias.

As palavras na internet voam mais livremente e sem amarras, mas podemos dizer que são também mais facilmente deletáveis. No livro, as palavras e imagens são costuradas com linhas e agulhas, mas podem ser tão bem costuradas que permitam aos seus discursos e narrativas a ultrapassagem dos tempos, inclusive. Livros não dependem de energia elétrica, para citar um dos muitos motivos. Tapetes de histórias tridimensionais criados a partir de livros, ou das invenções das crianças, não funcionam com botões automáticos ou em campos virtuais onde a velocidade e a profusão de imagens e movimentos são intensas, mas têm a qualidade primordial de induzirem ou exigirem daqueles que os manipulam a ação de buscar em si mesmos, e na relação com os outros, motivação para as brincadeiras, trocas e descobertas através deles. O concreto de fora ajuda a acionar o imaginário de dentro e o imaginário de dentro busca os materiais para construir e inventar segundo suas éticas próprias e vontades. Juntos produzem realidades e podem fertilizar ações e invenções.

Construir um tapete e emoldurar uma história, assim como tecer uma pesquisa e refleti-la através de uma dissertação, pressupõe a lida com processos materiais e abstratos. Assim, fizemos com as crianças, todos inseridos num determinado vagão, narrativa ou proposta de aventura.

Com as palavras de Benjamin, comecei e termino, tentando alinhar não somente o artesanal e o tecnológico (o que continua sendo uma questão para mim e que motivará outras aventuras e empreitadas), mas também a educação e a arte, o miúdo e o grande, o visível e o invisível, o adulto e a criança, o professor e o aluno, a experiência e a vida, a vida e a narrativa, a literatura e os panos, o gesto e a música, o silêncio e a voz, a artista e a pesquisadora.

A mãe da Branca de Neve costura, e, do lado de fora, a neve cai. Quanto maior o silêncio, tanto mais honrada a mais silenciosa das atividades domésticas. (BENJAMIN, 2012)

Toda a minha reverência ao poder da narrativa e a arte da costura. Para mim, estando mais vivas do que nunca. Com vocês, as crianças do Solar:

Figura 60: As crianças na biblioteca, com as suas costuras ao centro



Fonte: Registro de campo

5 Referências bibliográficas

AIZEN, Naumim. *O Fio Mágico*. Rio de Janeiro: Editora Brasil América, 1986.

ALSCHITZ, Jurij. *Treinamento para sempre*. São Paulo: Perspectiva (2017).

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

BARBERO, Jesús Martín. *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad (2008): 51-79.

BARBERO, Jesús Martín. *Desafios da tecnicidade ao sistema educativo*. In: FILÉ, Walter. (orgs). *Escola e Tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras Escolhidas v.1).

BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras Escolhidas v.2).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2014.

BOFF, Leonardo. *O casamento entre o céu e a terra - contos dos povos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BROOK, Peter. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (1993).

BROOK, Peter. *O Espaço Vazio*. Lisboa: Orfeu Negro (2001).

BUCKINGHAM, David. *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997(a). p.283-350: *Culturas híbridas, poderes oblíquos*.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CRARY, Jonathan. *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DAMATTA, Roberto. *O ofício de etnógrafo, ou como ter “anthropological blues”*.in Nunes EO, organizador. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, p. 30-45, 1978.

DEBORD, Gui. *A sociedade do espetáculo. Comentário sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

FANTIN, Monica. *Mídia-educação: aspectos históricos e metodológicos*. *Olhar de Professor*, v. 14, n. 1, 2011.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As Crianças e os Desenhos Animados: mediações nas produções de sentidos*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2012.

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

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores*. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

FOSSALUZA, Daniela. *A Arte de Contar História com Tapetes: um alinhavo entre leitura de mundo e mundo da leitura*. Monografia. (Especialização em Literatura Infantil e Juvenil) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Entre a vida e a morte*. In: OTTE, George, SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elsie.(orgs). *Limiares e Passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

GAY-PARA, Praline. *Roule lè loup!* Paris: Didier Jeunesse, 1999.

GARCIA, Luciana. *O mais assustador do folclore brasileiro*. São Paulo: Ed. Caramelo, 2005.

GIRARDELLO, Gilka. *Imaginação: arte e ciência na infância*. *Pro-Posições*, Campinas: v.22, n. (65), p.75-92, maio/agosto 2011.

GIRARDELLO, Gilka. *Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e cultura*. Boitató, Londrina: n. 20, p.14-27, jul/dez 2015.

GIRARDELLO, Gilka. *Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil*. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro: v. 14, n. 29, p.71-92, jan/abril 2018.

KOHAN, Walter O. *A infância da educação: o conceito de devir-criança*. In: Kohan, Walter. O. (orgs). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A (2004).

JACQUINOT, Geneviève. *O que é um educador? O papel da comunicação na formação dos professores*. I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, São Paulo, 1998.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

DE MELO, José Inácio V. *Sete*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MISTRAL, Gabriela. *Poemas escolhidos de Gabriela Mistral*. Trad. Henriqueta Lisboa. Rio de Janeiro: Delta, 1969.

ORTHOFF, Sylvia. *Galo, galo, não me calo*. São Paulo: Formato Editorial, 1992.

PEREIRA, Regina da Veiga. *O Bonequinho de Massa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. *Pesquisa com crianças*. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. *Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior*. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia. Mara Rezende. (orgs). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. *Arquitetónica do olhar: traduzir o visível, excitar o invisível*. In: FILÉ, Walter. (orgs). *Escola e Tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais*. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2011.

PESCE, Lucila. *Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo*. São Paulo: EccoS – Ver. Cient. n.33, p. 157-172 (2014).

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SPENGLER, Oswald. *O homem e a Técnica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

SILVA, Helio R. S. *A situação etnográfica: andar e ver*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

TIERNO, Giuliano; ERDTMANN, Leticia L. *Narra-te Cidade. Pensamentos sobre a Arte de Contar Histórias Hoje*. São Paulo: A Casa Tombada (2017).

VELHO, Gilberto. *Observando o familiar. A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar (1978)

6 Apêndice

6.1 Autorizações

- **Anexo I – AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
RG _____, como representante legal de meu _____ (a)
_____, menor, de
_____ anos, nascido em ____/____/____, RG _____, autorizo sua participação na pesquisa “Retalhos Animados: Tapetes de Histórias em Cena Áudiovisual” (título provisório) a ser realizada pela pesquisadora Daniela Fossaluzza, RG 020615961-8 DETRAN RJ, CPF 119576398-06, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, matrícula 16107P6M16. Autorizo, ainda, a divulgação de seus textos, trechos da entrevista e oficinas, imagens e vídeos para fins da pesquisa e para divulgação da mesma, na integralidade ou partes, no Brasil ou no exterior, em qualquer mídia e sem limitação de tempo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Telefones: _____

E-mail: _____

Em caso de dúvidas ou para qualquer tipo de esclarecimento ligar:

Daniela Fossaluzza, tel (21) 2714-8881 ou enviar e-mail para danifossaluzza@gmail.com

Orientadora: Adriana Fernandez Hoffmann

- **Anexo II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título: RETALHOS ANIMADOS –

TAPETES TRIDIMENSIONAIS DE HISTÓRIAS EM CENA AUDIOVISUAL (título provisório).

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é refletir sobre os impactos que a linguagem dos tapetes tridimensionais criados e confeccionados a partir de livros de literatura infanto-juvenil pode ter na produção de vídeos de narração de histórias.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para refletir sobre as apropriações que as crianças fazem do uso de livros, tapetes de histórias e câmeras de celulares na construção de narrativas, seus comportamentos e interesses. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma série de atividades lúdicas em grupo e/ou de rodas de conversas que durarão aproximadamente 2 horas, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas e produções realizadas nas oficinas serão gravadas em áudio e vídeo. Os registros serão assistidos por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio e vídeo, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a Daniela Fossaluza, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você

fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nos arquivos de áudio e vídeo, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas e experiências revelarão os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Solar Meninos de Luz. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós Graduação em Educação sendo a aluna Daniela Fossaluzza a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof^a Adriana Fernandez Hoffmann. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Daniela no telefone (21) 988241108, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

- **Anexo III - TERMO DE ANUÊNCIA**

O Solar Menino de Luz está de acordo com a execução do projeto “Retalhos Animados: Tapetes em Cena Audiovisual” coordenado pela pesquisadora Daniela Fossaluzza, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição durante a realização da mesma. Esta instituição se compromete a assegurar a segurança e bem estar dos participantes em atendimento a Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Nome do responsável institucional ou setorial

Cargo do Responsável pelo consentimento

Carimbo com identificação ou CNPJ

6.2 Tabela – Revisão de Literatura

- **Dissertações e Teses encontradas**

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
<i>Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento: tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai</i>	Universidade Federal Santa Catarina	2004	Antropologia Social	Luciana Hartmann	Doutorado
<i>O idoso e a criança: o significado da relação ao contar histórias</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2004	Gerontologia	Maria de Fatima de Jesus Agostinho Ferreira	Mestrado
<i>Quem conta um conto...: a narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2004	Educação	Sergio Carneiro Bello	Mestrado
<i>Contar histórias: emoção e prazer no envolvimento com a aprendizagem</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2004	Engenharia de Produção	Cassiana Beghetto Suéki	Mestrado
<i>Contando Histórias na Sociedade do Espetáculo</i>	Universidade Católica de Goiás	2005	Educação	Adriana Lino Alcantara Manzan	Mestrado
<i>Eu não vi, eles me contaram. Uma experiência de transmissão e recepção oral no cotidiano dos sem-terra</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2006	Letras	Isabela Freitas de Oliveira	Mestrado
<i>Gênero causo: narrativa e tipologia</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2006	Letras	Inácio Rodrigues de Oliveira	Doutorado

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração, acordando imagens	Universidade de São Paulo	2006	Educação	Fabiana de Pontes Rubira	Mestrado
A memória do sonho: um estudo sobre a tradição oral e seus porta-vozes, os contadores de histórias	Universidade de São Paulo	2007	Letras	Heloisa Braz de Oliveira Prieto	Doutorado
Do texto à voz: a narração de histórias na capital catarinense	Universidade Federal de Santa Catarina	2007	Literatura	Marilda Aparecida de Oliveira Effting	Mestrado
Memória e velhice: entre a imaginação na arte de contar histórias e a emoção ao narrar a história vivida	Universidade de São Paulo	2008	Comunicação e Artes	Gerson de Sousa	Doutorado
Comunicação & encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2008	Comunicação e Semiótica	Vania DAngeloDohme	Doutorado
O v o dos pássaros: uma reflexo sobre o lugar do contadorde histórias na contemporaneidade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2008	Ciências Sociais	Vivian Silva Carenecci	Mestrado
Arte de contar historias , Letramento , Narrativa	Universidade Estadual de Campinas	2008	Linguística	Viviane Silva Coentro	Mestrado

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
<i>O mundo das Crianças do Campo - Crianças narradoras e suas vidas cotidianas</i>	Universidade Federal Fluminense	2009	Educação	Maria Terezinha Spinosa de Oliveira	Doutorado
<i>A profissionalização do contador de histórias contemporâneo</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2009	Educação	Fleck, Felícia de Oliveira	Mestrado
<i>Entrou por uma língua e saiu por outra: contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras</i>	Universidade Estadual de São Paulo	2009	Letras	Rodrigues-Alves, Maria Sílvia	Mestrado
<i>Infância e Cultura: o que narram às crianças na contemporaneidade</i>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2009	Educação	Adriana Roffmann Fernandes	Doutorado
<i>Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias.</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2009	Educação	Caroline Machado Costa	Mestrado
<i>Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2010	Educação	Karin Cozer de Campos	Mestrado
<i>O que as crianças contam? - Narrativas de um grupo infantil</i>	Universidade Estadual Paulista.	2010	Educação	Aletéia Eleutério Alves	Mestrado

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
<i>Era uma vez... A contação de histórias no universo lobatiano: contribuições para a formação do leitor</i>	Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro	2010	Letras	Marcia Milena Soares de Souza	Mestrado
<i>Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias</i>	Universidade de São Paulo	2010	Comunicação e Artes - Ensino e Aprendizagem	Vivian Munhoz Rocha	Doutorado
<i>Geografar, alabetizar com fantoches, é só começar!</i>	Universidade Federa do Rio Grande do Sul	2011	Geografia	Karen Roberta Soares da Silva	Mestrado
<i>A Tradição africana do griot e o reconhecimento dos elementos dos contadores de histórias</i>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2011	Artes Cênicas	Fatima Verônica Santos	Mestrado
<i>A arte de Contar e a Formação de novos leitores em múltiplos suportes</i>	Fundação Universidade de Passo Fundo	2011	Letras	Jucelma Terezinha Neves Schneid	Mestrado
<i>Busca de princípios para uma atuação a partir de estudos sobre os griots africanos e os jograis medievais europeus</i>	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	2011	Artes Cênicas	Ricardo Alexandre Ribeiro Rodrigues	Mestrado

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
<i>Educação, psicanálise e literatura: distanciamento do texto literário no ensino fundamental</i>	Universidade Estadual Paulista	2011	Educação	Vívien Monzani Fonseca	Mestrado
<i>Contação de Histórias: um caminho para a formação de leitores?</i>	Universidade Estadual de Londrina	2011	Educação, comunicação e Artes	Ana Cláudia Ramos	Mestrado
<i>Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na crianças</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011	Educação	Simone Fatima Halabura Follador	Mestrado
<i>Interação em sala de aula: a atividade pedagógica de contar e recontar histórias</i>	Universidade Federal de Viçosa	2012	Letras	Wania Terezinha Ladeira	Mestrado
<i>Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar</i>	Universidade Estadual de Londrina	2012	Educação	Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz	Mestrado
<i>Quem conta um conto, aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 A 2011)</i>	Universidade de Brasília	2012	História	Aldaneu Menegaz Andrade	Mestrado

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
<i>Quem conta um conto: o amor como encontro na contação de histórias</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012	Artes Cênicas	Luciene Rivoire	Mestrado
<i>O que narram os contadores de histórias: memórias, histórias e práticas</i>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo	2012	Educação	Simone Ribeiro Barros Andre	Mestrado
<i>Do canto da voz ao batuque da letra: a presença africana em narrativas orais inscritas no Brasil</i>	Universidade Federal de Minas Geraes	2012	Estudos Literários	Josiley Francisco Souza	Doutorado
<i>O rio atravessa o deserto: considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada</i>	Universidade de São Paulo	2012	Comunicação e Artes - Ensino e Aprendizagem	Julia Goldman de Queiroz Grillo	Mestrado
<i>Corporeidade e Humanescência: cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2012	Educação	Maria das Dores da Silva Timoteo da Câmara	Mestrado
<i>A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais</i>	Universidade Estadual Paulista	2014	Educação	Valéria Santos da Silva	Mestrado

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
<i>Contaço de histórias: abrindo possibilidades para expressão</i>	Universidade Estadual Paulista	2014	Educação	Bruno Henrique Labriola Misse	Mestrado
<i>A Menina, o Cavalo e a Chuva: A arte de contar histórias e a cibercultura</i>	Universidade de São Paulo	2014	Comunicação e Artes - Ensino e Aprendizagem	Cristiana Souza Ceshi	Mestrado
<i>Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2015	Comunicação e Expressão - Literatura	Cleomari Busatto	Mestrado
<i>A contaço de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil</i>	Universidade Estadual Paulista	2016	Educação	Daniele Pavan Martins	Mestrado
<i>Práticas de leitura e educação científica: um olhar sobre os "Contadores de Estórias Miguilim"</i>	Universidade Federal de Minas Gerais	2008	Letras	Gilmara Celia Lana Rodarte Lopes	Mestrado
<i>Dançando com o Minotauro nas noites: narração de estórias e formação humana</i>	Universidade de São Paulo	2015	Educação	Fabiana de Pontes Rubira	Doutorado

Dissertações e Teses	Universidade	Ano	Área	Autor	Nível
<i>O Narrador: considerações sobre a arte de contar histórias na cidade</i>	Universidade Estadual de São Paulo	2017		Giuliano Tierno	Doutorado
<i>Nossas vidas contam histórias</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2016	Educação	Karin Cozer de Campos	Doutorado

- **Temas investigados**

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento...: tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai</i>	x			X	x		x	x
<i>O idoso e a criança: o significado da relação ao contar histórias</i>	x				x	X	x	x
Contar histórias: emoção e prazer no envolvimento com a aprendizagem		x	x					x

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Do texto à voz: a narração de histórias na capital catarinense</i>			x		x		x	x
<i>Memória e velhice: entre a imaginação na arte de contar histórias e a emoção ao narrar a história vivida</i>	x						x	x
<i>Comunicação & encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança</i>	x			x	x	x	x	

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Ovo dos pássaros: uma reflexão sobre o lugar do contador de histórias na contemporaneidade</i>	x				x	x	x	x
<i>Arte de contar histórias, Letramento, Narrativa</i>	x	x	x			x	x	x
<i>O mundo das Crianças do Campo - Crianças narradoras e suas vidas cotidianas</i>		x		x	x	x	x	
<i>A profissionalização do contador de histórias contemporâneo</i>	x				x	x	x	x

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Entrou por uma língua e saiu por outra -: contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras</i>	x	x	x				x	x
<i>Infância e Cultura: o que narram às crianças na contemporaneidade</i>		x	x	x		x	x	
<i>Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias.</i>	x	x						
<i>Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa</i>	x	x		x		x	x	x
<i>O que as crianças contam? - Narrativas de um grupo infantil</i>	x	x	x	x			x	x

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Era uma vez... A contação de histórias no universo lobatiano: contribuições para a formação do leitor</i>	x	x	x					
<i>Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias</i>	x			x	x	x	x	
<i>Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!</i>	x	x		x				x
<i>A Tradição africana do griot e o reconhecimento dos elementos dos contadores de histórias</i>	x				x	x	x	

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>A arte de Contar e a Formação de novos leitores em múltiplos suportes</i>	x		x		x	x		x
<i>Busca de princípios para uma atuação a partir de estudos sobre os griots africanos e os jograis medievais europeus</i>	x				x	x	x	
<i>Educação, psicanálise e literatura: distanciamento do texto literário no ensino fundamental</i>	x	x	x	x			x	x
<i>Contação de Histórias: um caminho para a formação de leitores?</i>	x	x	x		x	x		x

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na crianças</i>	x	x					x	x
<i>Interação em sala de aula: a atividade pedagógica de contar e recontar histórias</i>		x	x	x			x	x
<i>Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar</i>	x	x	x				x	x
<i>Quem conta um conto, aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 A 2011)</i>	x				x	x	x	x

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Quem conta um conto: o amor como encontro na contação de histórias</i>	x				x		x	x
<i>O que narram os contadores de histórias: memórias, histórias e práticas</i>	x				x	x	x	x
<i>Do canto da voz ao batuque da letra: a presença africana em narrativas orais inscritas no Brasil</i>					x	x	x	x
<i>O rio atravessa o deserto: considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada</i>	x	x			x	x	x	x

Dissertações e Teses	Profissão/ Atividade: contador de histórias	Ambiente Escolar: Professor, atividade de contar histórias	Relevância da atividade como prática de formação de leitura literária	Estímulo a produção de narrativas pelas crianças	Função do narrador - tradição	Reflexões sobre tradição e contemporaneidade	Experiência	Reflexão sobre a prática
<i>Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço</i>	x				x	x	x	x
<i>A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil</i>		x		x			x	x
<i>Práticas de leitura e educação científica: um olhar sobre os "Contadores de Estórias Miguilim"</i>		x	x	x			x	x
<i>Dançando com o Minotauro nas noites: narração de estórias e formação humana</i>	x	x			x		x	x
<i>Nossas vidas contam histórias</i>	x	x		x		x	x	x

