

NARRAR, IMAGINAR E SE MOVIMENTAR: Um estudo sobre a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” na Educação Infantil.

Aluna: Bianca Bressan de Paula

Programa: PIC FEUSP (sem concessão de bolsa)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Dias Prado

APRESENTAÇÃO

O título deste projeto: Narrar, Imaginar e se Movimentar: Um estudo sobre a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” na Educação Infantil, tem como inspiração os estudos de Richter (2007, p.13) e, como parâmetros de análise, as contações e as narrações de histórias e estórias - entendendo as primeiras como fatos reais, vividos, e as segundas como ficcionais, inventadas, imaginadas (ALVES, 2009) – e quais linguagens corporais, gestos e movimentos estas suscitam, inspiram, pretendem e revelam, essencialmente do ponto de vista das crianças pequenas, no campo da Educação Infantil¹.

Considerando o mundo capitalista em que vivemos, cuja tecnologia da informação, agilidade e velocidade de equipamentos eletrônicos tomaram conta de nossas vidas e de nossos corpos², dicotomizando-os e estabelecendo estereótipos de gênero (FINCO, 2007), de etnia, de idade (PRADO 2007), de classe social, de padrões de melhor e pior, bonito e feio, certo e errado, etc., no qual as crianças são vistas como um projeto do que está por vir: o(a) adulto(a), ou seja, elas são consideradas “passivas”, para se tornarem posteriormente “ativas” quando adultos(as) (PERROTI, 1982), questionou-se, nesta pesquisa, como as narrativas e as contações poderiam criar,

¹ Modalidade de instituição que garante a 1ª Etapa da Educação Básica e compreende a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, também composta pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

² Levando em conta que, todas as vezes que me referir a “corpos”, eu os considerarei por inteiro, sem a cisão costumeira que se faz entre corpo e mente; ao falar em corpos, refiro-me a ambos.

suscitar, reprimir, etc., movimentos e linguagens corporais, ampliando o olhar para as crianças enquanto produtoras de culturas (PERROTI, 1982), (PRADO, 2005) e, no sentido de concebê-las como produtoras de narrativas, de estórias e de gestualidades.

Enquanto auxiliar de classe de uma escola de Educação Infantil (Emei) da Prefeitura de São Caetano do Sul – em uma turma de crianças de 5 anos de período integral – e como professora de dança de salão que já fui, pude observar que as linguagens corporais e as do movimento se fazem constantemente presentes entre as crianças pequenas. Desta forma, eu me propus, nesta investigação, colocar-me também como pesquisadora, neste mesmo espaço público coletivo de Educação Infantil, estranhando o familiar (PRADO, 2005) e tendo como centro de análise as narrações e as contações de estórias e histórias feitas por mim e pelas crianças, e as linguagens corporais delas suscitadas.

Esta pesquisa permitiu observar e conhecer as múltiplas formas de linguagem das crianças, especialmente as de seus corpos durante as narrativas que lhes proponho. As narrativas propostas pelas próprias crianças, entretanto, além de observadas nos mais variados momentos educativos, são reveladas de maneira inusitada, alegre e criativa, principalmente durante suas brincadeiras livres, ou mesmo durante a proposta brincante de construção de estórias.

Os movimentos e as linguagens corporais puderam ser gerados, sentidos, demonstrados, experimentados ou reprimidos nas/pelas crianças, e não somente nelas ou por elas, mas também por e em mim enquanto auxiliar de classe. Auxiliando nos vários momentos coletivos de atividades, na organização da sala e dos materiais das crianças, no almoço, na escovação de dentes, etc., ou atuando como professora, na ausência desta – bem como, em outros momentos, como no parque, na hora do sono e nas brincadeiras, construímos narrativas coletivas e observei outras das próprias crianças.

A análise dos dados coletados aponta para novas e variadas maneiras de narrar e de contar estórias pelas crianças pequenas, mostrando que: “(...) a incorporação, a somatização e o controle imputados ao corpo, não acontecem sem resistências”, (SAYÃO, 2008, p. 96) especialmente se lidamos com os corpos infantis, que denotam nos mais variados momentos, através da oralidade ou, principalmente, através de sua

corporeidade, gestos, movimentos, expressões, olhares, etc., do que gostam ou desgostam, o que lhes faz feliz e o que não lhes faz tão feliz assim.

Através deste estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986), que contempla as narrativas e as contações de estórias e histórias por mim propostas às crianças, procurei, considerando suas falas, suas demonstrações acerca do vivido, suas repercussões, suas novas contações e as narrativas acerca do presenciado e do sentido, e também de suas próprias experiências, de suas próprias estórias e histórias, de seus “causos”, a partir de rodas de conversas, de narrações e contações, e da observação destas nos momentos coletivos (sono, almoço, parque, brincadeiras), levar em conta sempre seus corpos, as linguagens corporais, os movimentos e gestos produzidos, atrelados, vividos e “experienciados”.

Buscarei minuciar os momentos vividos com as crianças, especialmente os que se fizeram em conversas informais, já que são espontâneos e criativos, justamente por serem imprevistos previstos (BUFALO, 1999), sentidos e ditos, narrados e contados – por todo o corpo – narrativas de corpos falantes.

Com o objetivo de ampliar as discussões tidas no segundo semestre de 2009, no curso de Pedagogia desta Universidade, na disciplina de Educação Infantil e também do meu projeto e relatório de estágio – sob a supervisão da Professora Orientadora deste projeto –, que já abordavam e investigavam, na mesma instituição, as práticas narrativas e de contações de estórias e histórias, pude, nesta pesquisa, articular essas questões ao movimento e às linguagens corporais geradas, sentidas, demonstradas, experimentadas ou reprimidas pelas crianças pequenas. Também em outros momentos, como nas brincadeiras, na hora do sono, na hora do almoço, do parque, etc., busquei saber que implicações essas narrativas trouxeram às crianças, bem como, que tipos de narrativas encontrei a partir delas e na construção conjunta de estórias, levando como centro de análise suas falas e não falas, seus corpos e toda corporeidade expressa através destes, por olhares, caretas, inquietações, cochichos, enfim, diante desses momentos e dessas narrativas que se mostraram como ponto ápice deste trabalho.

Nesta busca de objetivar a pesquisa, foi possível perceber a construção de um novo objetivo: contribuir, por intermédio desta investigação e principalmente, através do convívio educativo com as crianças, para a construção de conhecimentos sobre a

formação docente – incluindo-me pesquisadora e professora que sou – e sobre as crianças a partir delas mesmas.

Busco assim, contribuir neste estudo, para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que tenha as crianças e suas narrações, imaginações e linguagens corporais como centro. Espero que descobertas, indagações e esperanças que acometeram nossa trajetória – digo nossa, pois se construíram através de mim, pesquisadora, professora e auxiliar de classe, e também através das crianças e principalmente destas – sejam transmitidas nas próximas páginas a você, leitor(a)!

AGRADECIMENTOS

Agradeço com especial carinho às crianças que se fizeram protagonistas desta pesquisa, por de fato aceitarem dela participar, bem como à professora Laís e a auxiliar Ruth, e à diretora Eunice, que, em todos os momentos, me apoiaram e me auxiliaram no que foi preciso para que a pesquisa fosse realizada.

Agradeço a Deus, por permitir-me as condições necessárias para estudar, conhecer pessoas e pesquisar, tendo como objetivo maior crescer enquanto ser humano que se socializa por meio das relações interpessoais.

Agradeço a oportunidade concedida de ter pessoas maravilhosas em minha vida, especialmente minha mãe, Miriam, meu pai, Milton, e minha irmã, Juliana, ajudando-me na construção de alicerces para constituir o que sou hoje.

A todos aqueles que comigo tiveram paciência, principalmente ao meu namorado, Anderson, que, durante todo este tempo, me apoiou.

E, como seria inevitável não mencionar, àquela que, com carinho, tolerância, amizade e seriedade, pôde estruturar minha escrita, minha fala, minhas atitudes, sendo parâmetro que tenho orgulho em poder seguir: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Dias Prado – orientadora deste trabalho, mestra em minha vida!

Certas Palavras

Certas palavras não podem ser ditas

Em qualquer lugar e hora qualquer.

Estritamente reservadas

Para companheiros de confiança,

Devem ser sacralmente pronunciadas

Em tom muito especial

Lá onde a polícia dos adultos

Não adivinha nem alcança.

Entretanto são palavras simples

Definem

Partes do corpo, movimentos, atos

Do viver que só os grandes se permitem

E a nós é defendido por sentença

Dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.

Carlos Drummond de Andrade³

³ (Andrade *apud* Nascimento, 2007, p. 27 e 28)

1. REVISÃO DE LITERATURA: O início do caminho...

Ao longo do percurso deste estudo, algumas experiências formativas importantes foram fundamentais para a construção desta pesquisa, como por exemplo: no primeiro semestre de 2010, as aulas por mim vividas na disciplina “Educação Infantil e Artes II: Dança e Teatro” (também ministrada pela orientadora desta pesquisa), - pois assim realmente o foram, vividas, experiências sentidas, do toque, da linguagem pele-pele (BUFALO, 1997), das linguagens e movimentos corporais por nós, alunos e alunas, sugeridos(as), experimentados(as), inventados(as) e imaginados(as), sem carteiras e cadeiras a nos atrapalhar, com muito samba de roda, coco, encenações e figuras de linguagem, palhaços e palhaças, protagonistas, todos(as) nós, enfim, e através de outros meios; o evento Boca do Céu (Anexo 1) com “João Preguiçoso”; a narração de estória no SESC Paulista “A barata que tinha um olho azul e o outro castanho”; as estórias de Tatiana Belinky “A operação do tio Onofre”, ou mesmo as escutadas no LAB_ARTE⁴ (Anexo 2), como a “Menina que foi enterrada viva” (Anexo 3) e “O pescador e o anel” (Anexo 4), entre outros(as) – muitas descobertas e mudanças de paradigma, de conceitos por mim postos, foram sendo revelados e modificados, numa aventura por percursos inimagináveis, surpreendentes.

De certa forma, a princípio, vendei meus olhos na busca de comprovar algo que intrinsecamente foi significativo para mim, por vezes, em detrimento do que de fato seria significativo para as crianças. Certamente, as crianças gostam ou buscam ouvir narrativas e contações – e o pedem repetidas vezes. Para elas, trata-se de uma atividade agregadora, complementar, talvez nem tanto pelo sentido que é oferecido a partir do lido ou narrado, porém pela sociabilidade que se constrói a partir da relação entre professoras(es) e crianças – o que significa que os espaços de educação infantil devem

⁴ Laboratórios gratuitos de experimentações e vivências, com encontros semanais. Dentre eles estão: narração de estórias, dança, teatro, circo, educomunicação, dentre outros, sob a coordenação do Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A esse respeito, consultar o site: http://www.marculus.net/lab_arte.html.

privilegiar outros valores, diferentes dos “valores de troca” que regulam a vida das pessoas (PERROTI, 1982, p. 26), que o simbólico é uma forma de viver o real.

Assim como as(os) professoras(es), que devem se envolver com esse papel de mediadoras(es) criativas(os) que lhes é apresentado e proposto, aos pais e mães também cabe a seguinte reflexão: o livro **Agora não, Bernardo** foi utilizado para um projeto de leitura – famílias/crianças/escola – na turma pesquisada, assim estruturado: semanalmente, o livro foi levado por cada uma das crianças, para que fosse lido com os pais e mães ou suas famílias. Posteriormente, as crianças faziam um desenho acerca da narrativa e as famílias escreviam em um caderno o que sentiram, pensaram, ou gostariam de dizer sobre o livro.

No livro citado, o pai e a mãe de Bernardo não têm tempo para ele, nem mesmo quando este diz ter um monstro em casa. O monstro come Bernardo e passa a tomar o lugar do menino sem que nem sequer seu pai ou sua mãe se deem conta disso, tratando o monstro como se este fosse Bernardo. O cômico é que até mesmo o monstro se surpreende com tal atitude.

Rodari (1982) traz essa temática no capítulo “A criança que ouve fábulas”, quando nos diz que é a fábula que poderia, quem sabe, resolver esse problema, já que ela traz os(as) adultos(as) ocupados(as), sérios(as) e produtivos(as) (PERROTI, 1982) para um mundo de fantasia e criatividade e, principalmente, para perto de seus\suas filhos(as). Logo, as crianças, muitas vezes quando pedem uma segunda narrativa, “talvez queira[m] prolongar o mais que puder aquela agradável situação, continuar a ter a mãe [ou o pai, tio(a), avô(ó)] ao lado de sua cama, ou sentada na sua própria poltrona. Bem cômoda, para que não queira[m] escapar muito rápido...” (RODARI, 1982, p. 115) e não propriamente estejam interessadas na narrativa, mas sim, em quem narra e no contexto em que se narra – no caso, professoras e crianças, no contexto educativo público e coletivo da Educação Infantil.

Assim sendo: será que de fato as crianças se interessavam mais pelas narrativas, ou por mim, a narradora? Qual o sentido/significado que essas narrativas lhes atribuíam? O contar e o narrar, aqui situados como diferentes, poderiam deixar a disputa de quem é melhor para caminhar juntos, bem como, as estórias (inventadas, ficcionais) e as histórias (verídicas)?

Atreladas a essas questões que já se fizeram palco de pesquisa, proponho-me, agora, a pesquisar como os corpos infantis se portam diante delas. Quais movimentos e ou linguagens são despertados, sentidos e vividos, enfim, quais narrativas me podem ser narradas com e pelas crianças, considerando seus corpos como parte integrante não dicotomizada de seus pensamentos, portanto, quais narrativas e contações, estórias e histórias posso ver e entrever nas entrelinhas a partir de suas múltiplas linguagens.

1.1 Narrar ou contar; uma estória ou história?

Eu às vezes tento imaginar como o avô ou avó do futuro irão reagir ao eterno pedido dos netos? Me conta uma história? Porém, temo que os avós serão forçados a dizer: “Uma história? Não me lembro de nenhuma. Mas tenho uma base de dados genial que eu costumava acessar quando tinha a sua idade...” então a criança suspira, e resignadamente liga o programa ao computador.⁵

Considerarei interessante, porém ao mesmo tempo desconfortável, introduzir esta fala de Dan Yashinsky no início deste tópico. Podemos perceber que, por mais que em uma primeira leitura ela possa vir carregada de sarcasmo ou mesmo de sátiras e ironias de uma realidade latente: a cada dia, a sociedade capitalista em que vivemos se utiliza mais e mais da tecnologia, da informatização e, cada vez menos, do contato interpessoal e das possibilidades educativas que estabelecem, para crianças e adultos, especialmente, quando se tem por finalidade a narração de uma estória.

Escrevo narração de uma estória e não contação de uma história, ou outras formas possíveis, com o objetivo de salientar que narrar é diferente de contar, e que estória também se difere de história. Tomando Guimarães Rosa por embasamento – com o intuito de provocar – “a estória não quer ser história. A estória, às vezes, quer-se um pouco parecida à anedota” (1969, p. 7).

Colocando em questão, primeiramente, a diferença entre estória e história, creio ser relevante a seguinte definição:

⁵ Em YASHINSKY, Dan. Isto me lembra uma história. **Jornal “The Globe and Mail”**, 13 julho de 1985. Disponível em: <http://escuta-so-espaco.blogspot.com/2009/07/isto-me-lembra-uma-historia.html>. Acesso em: 15 nov. 2009.

(...) eis que sempre tomei **história** para textos tidos como reais passagens da trajetória humana na vida. Uma história pode até ser contada em mais que uma versão, mas sempre será sobre fatos.

E, para **estória**, tenho aquelas da carochinha, ~~da Bíblia~~ e das crendices populares. Pelo menos, foi assim me ensinado ainda no grupo escolar.⁶

Temos também opiniões que se dizem contrárias a esta, alegando que, atualmente, não se faz mais esta diferenciação pela escrita, do que seja um fato e daquilo que seja ficção:

Qual a diferença entre “estória” e “história”. A palavra estória entrou em desuso. Modernamente, se recomenda apenas o uso de história, tanto na ciência histórica quanto no de narrativa de ficção, conto popular e demais acepções.⁷

Prefiro optar pela concepção trazida por Rubem Alves (2009), a este embate:

Os gramáticos são entidades dotadas de um grande poder. Eles têm o poder para baixar leis sobre como as palavras devem ser escritas e sobre como elas devem ser ajuntadas. Seu poder vai ao ponto de poderem estabelecer que uma certa palavra existe ou que tal palavra não existe. Quando a dita palavra aparece num texto, eles a desrealizam por meio de uma palavra latina, "deleatur", afirmando que se trata de um simples fantasma.

Foi o que aconteceu com a palavra "estória". Atreva-se a escrevê-la! Os "revisores", policiais da língua que cumprem as ordens dos gramáticos, logo a transformam em "história", assumindo que o escritor a escreveu por ignorar que ela foi a óbito.⁸

Diferentemente das palavras “estória” e “história”, apesar do embate existente e de “estória” ter caído “no tal desuso da língua”, como nos fizeram lembrar as fontes acima citadas, creio ainda ser mais fácil conseguir estabelecer e entender que há uma diferença entre as palavras, porque seus significados e, principalmente, seus significantes são diferentes. Já com as palavras “narrar” e “contar”, à simples tentativa

⁶ Em CLUBE LETRAS. **História X Estória**. Disponível em: <http://www.clubeletras.net/blog/cultura/historia-x-estoria/>, 2008. Acesso em: 15 nov. 2009.

⁷ Em CATARINO, Dílson. **Gramática On-Line**. Dúvidas e Respostas, 1999. Disponível em: <http://www.gramaticaonline.com.br/gramaticaonline.asp?menu=3&cod=272>. Acesso em: 18 nov. 2009.

⁸ Em ALVES, Rubem. Sobre gramáticos e escritores. **Portal Aprendiz**. [20 de janeiro de 2009] Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/drotrocuko.mmp>. Acesso em: 18 nov. 2009.

de buscar fontes que me demonstrassem ou viessem ao encontro de minhas argumentações, aquecidas nos encontros do LAB_ARTE de narrações de histórias no segundo semestre de 2009, sinto-me frustrada, pois também, no dicionário, são sinônimas:

Narrar, nar.rar (*lat narrare*) vtd 1 Contar, expor as particularidades de um ou mais fatos; referir, relatar: *Todos narram o que viram. Narraram-me o que sucedera.* 2 Descrever, verbalmente ou por escrito; historiar: *Narrou Alexandre Herculano os fatos relativos ao estabelecimento da Inquisição.* ⁹

Portanto, opto pela diferenciação de ambas, embora nem o dicionário possa me ajudar no sentido de perceber a sutileza – especialmente pelo fato de narrar e contar uma história se tratarem de coisas diferentes, mas o mero detalhe que as faz distintas é que gerou, analiticamente, minha discussão e contribuiu para a construção do objeto desta pesquisa que pretendo aprofundar logo mais.

Em 2009, observando as propostas educativas e demais atividades de estágio, atenta aos momentos de práticas e de contações de histórias, notei meras repetições de palavras postas nos livros infantis, sem expressão, sem entusiasmo, sem oscilações de caras e bocas, sem tonalidades de voz. Não eram, por isso, “histórias”, fictícias, repletas e embebidas de imagens diversas, envolventes, empolgadas e empolgantes tanto para quem as falava quanto para quem as escutava.

Observei que a “contação” ocorria num sentido decorativo, memorizado a partir de algo já existente, preestabelecido, numa relação tradicional de ensino e aprendizagem, no qual os(as) professores(as), detentores(as) de todo o conhecimento, transmitem, ensinam (o que de fato não acontece, por mais que muitos professores(as) ainda pensem a si próprios como aqueles(as) que somente ensinam) ¹⁰ todo o saber às

⁹ Em MICHAELIS (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa). São Paulo: Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&plavra=narrar>. Acesso em: 18 nov. 2009.

¹⁰ A respeito do tema, indico: AMARAL (2008) em “Ninguém ensina ninguém: aprende-se”, especialmente o capítulo ‘Dewey, educação e as relações entre o lado psicológico e o social, o individual e o coletivo’ p. 67-75, que esmiúça as questões sobre a diferença entre escola tradicional e escola nova ou

crianças, aquelas insignificantes “tábulas rasas”, aqueles papéis em branco a serem preenchidos.

O sentido de narrar, a meu ver, e de todo o contato que tive com a prática de narrar, quando pude ficar sozinha com as crianças e narrar-lhes as histórias que vivenciei no LAB_ARTE – digo vivência, porque elas de fato tocaram em meu coração, não simplesmente perpassando como um ventinho passageiro que indica uma possível chuva que está por vir, mas sim, firmando raízes em mim, que são recriadas a cada vez que narro, que passo essa experiência adiante. Cada vez é única, singular, distinta e exige atributos e apetrechos diferentes, tonalidades, visualizações, cores, texturas, repleta de significados, como uma colcha de retalhos que vai sendo tecida, construída.

Portanto, o ato de narrar está implícito num tecer, num construir, num crescer, em um viver junto, como já dizia Sherazade *apud* Santana

Os personagens de Rosa parecem caminhar pelas veredas da memória, vagar pelos labirintos de sua psique, ser guiados pelos fios das experiências por eles vividas e não completamente elaboradas no plano da consciência. Eles são movidos pela necessidade de transmitir suas vivências, para melhor compreendê-las e ordená-las em sua mente consciente. Diante do tempo transcorrido, os protagonistas rosianos mantêm uma constante atitude interrogativa. Como Sherazade, personagem das “1001 Noites”, que sobrevive à pena de morte decretada pelo sultão, mantendo acesa a chama da narrativa que desfia noite após noite diante da curiosidade do marido, os protagonistas da obra de Guimarães Rosa narram para viver¹¹. Afinal, inspirado pelas Musas, embriagado pelo entusiasmo – ‘enthousiasmós’, significando “divina habitação interior” ou “pleno de Deus”¹².

Confesso que, a meus olhos, também sou estranho quando visualizei, em meu primeiro encontro do LAB_ARTE, a palavra “estória” escrita na lousa ao invés de “história” e também “narração” ao invés de “contação”, como é mais corriqueiro falar. Todavia, cada vez que me pego a pensar nestas questões, ou mesmo quando busco outras fontes além das minhas próprias ideias, como fiz agora, percebo que não é por acaso que essas diferenças são importantes de ser salientadas, como também, e acima de

renovada, aprofundando-se na questão do saber indireto, das potencialidades de cada um, do que seria a interdisciplinaridade e uma possível contextualização.

¹¹ Grifos meus.

¹² SANTANA, Ana Lúcia. **Guimarães Rosa**: Em busca das veredas da memória. Disponível em: <http://www.tanto.com.br/analuciasantana-rosa.htm>. Acesso em: 18 nov. 2009.

tudo, praticadas, principalmente tratando-se do lidar com crianças, que sempre e em todos os momentos, perspicazes que são, percebem cada deslize, cada vírgula omitida, cada palavra não falada, cada frase, cada entonação.

Certamente, vale deixar claro aqui que, apesar da paixão talvez até exacerbada com que tenho me dedicado ao ato de “narrar estórias”, de conhecê-las, praticá-las e repensá-las enquanto parte integrante de meus planejamentos como professora/auxiliar de classe, contar estórias também pode vir a ser – e é – um ato prazeroso. O que talvez não tenha ficado exatamente claro anteriormente é que a minha crítica consiste no ato da leitura pela leitura, simplesmente para constar que foi feita, para o cumprimento até, quem sabe, do planejamento, para constar nos autos, isso sim, não internalizo para mim como algo que valha a pena.

Ressalto isto, pois é nítida a diferença nas atitudes e comportamentos das crianças quando elas estão ouvindo uma estória simplesmente contada, no sentido decorativo, tradicional, vírgula por vírgula, sem entonação, sem observar as figuras enquanto a leitura é realizada (pois as figuras somente são mostradas no final da leitura, senão a atrapalha, oras!). Elas mexem no cabelo do amigo, empurram umas as outras, dão risada, conversam sobre outros assuntos e, principalmente, fazem o planejamento do que pretendem fazer em um dos momentos mais prazerosos do dia: “o que a gente vai fazer hoje na hora do parque? Vamos brincar de *Ben 10*?”, ou mesmo diálogos justificando o porquê de gostarem de ir ao parque: “Mas, Rodrigo, hoje não vai ter parque, choveu. Não acredito que choveu hoje. Eu fico tão triste quando chove. A gente não vai para o parque... e eu gosto do parque, sabe, porque lá tem gira-gira e o brinquedão”.

Isso contrapõe movimentos e linguagens corporais das crianças a uma estória que lhes exige que fiquem paradas para, de fato, ouvir e entender. Quem disse que ficar parado(a) é sinônimo de compreensão, ou que isso ajuda a melhor entender o que está posto? Principalmente: quem instituiu que o movimento tira a concentração?

Podemos evidenciar dois fatores relevantes a partir desses diálogos infantis: primeiro, que as crianças têm a necessidade de se movimentar e impedir seus movimentos, por qualquer motivo que seja, denota uma “camisa de força” que lhes fora imposta; segundo, não é o fato de estarem puxando os cabelos dos(as) amigos(as),

empurrando umas às outras, ou dando risadas, que lhes impedirá de participar e compreender, a sua maneira, o que está sendo contado.

Para além dessas duas hipóteses levantadas, acrescentaria que esses comportamentos infantis estão dizendo algo que não está sendo escutado: será que de fato as crianças estão interessadas nas narrativas dos adultos? E, se estão, quais narrativas são estas? De que maneiras elas devem ser narradas ou contadas?

Lidar com os corpos das crianças nos momentos coletivos e de interação nossa, adultos e adultas, para com elas e entre elas, não é uma tarefa fácil, afinal, elas têm muita energia para gastar e tentar reprimi-las, tentar exigir que não falem, que não se movam, é uma tortura para elas, assim como denuncia Daniela Finco (2007), quando se retrata à exigência escolarizante e didatizante das brincadeiras:

A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. É possível perceber que o brincar ainda não é o eixo do trabalho pedagógico, não permeia as práticas educativas nessa etapa da educação. Muitas vezes o brincar é limitado a um tempo e um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais – o jogo educativo. (FINCO, 2007, p. 95)

O nosso desafio enquanto professoras e professores é perceber,

(...) abarcar que repertórios linguageiros não se fazem por acumulação de informações estanques mas por transfiguração – ou metamorfose – enquanto ato vigoroso de aprender a dinamizar corpo, imagem e palavra no ato mesmo de conquistar outro movimento no mundo ao romper com obstáculos sedimentados por hábitos de pensamento. Nesse sentido, as experiências corporais são fontes de alimentação das imagens e das palavras. As experiências pré verbais forjam repertórios: o corpo sempre é reservatório linguageiro que se atualiza pela reciprocidade entre as diferentes linguagens que o corpo permite. (RICHTER, 2007, p. 4).

Estas falas das crianças só vêm a confirmar que as histórias para elas precisam significar algo interessante, tocá-las de alguma forma. Diferentemente do adulto, que muitas vezes presta atenção, ou finge que presta para não parecer mal educado, ou para fingir que existe uma relação social, uma interação interpessoal que talvez lhe seja conveniente, ao mesmo tempo, devaneando enquanto o outro(a) fala, mergulhado em

outros pensamentos e ideias, as crianças não o fazem; estão repletas de autenticidade e não sabem fingir que estão gostando se não estiverem.

É fácil observar em seus olhinhos brilhantes quando gostam de algo, de alguma estória, brincadeira, ou quando não estão interessadas. Percebo que as crianças são transgressoras, sim, e o são especialmente quando não estão gostando do que é proposto, ou quando uma estória não lhes interessa. E ainda bem que o são; elas nos dão indícios constantes do que querem e preferem, do que não querem e não gostam. Basta que saibamos observá-las, que tentemos saber e entender os seus motivos.

Observei que elas gostavam mais quando narrávamos uma estória inventada pela nossa própria imaginação – como certa vez, quando deitamos no chão (arrastando todas as mesas e cadeiras para ter esse espaço), fechamos os olhos e nos imaginamos nas nuvens, caminhando sobre elas, pegando-as aos pedaços e sentindo quanto elas eram fofinhas, macias. Eu disse: “- Tentem fazê-las de travesseiro. Olhem só que gostoso. Agora, a fadinha está chegando e disse que vai dar um presente para cada um de nós. Mas só para quem realmente estiver de olhos fechados, porque somente é possível ver a fadinha com os olhos da imaginação. Os nossos olhinhos ‘de verdade’ não conseguem enxergá-la.” Com cola *glitter*, fiz desenhos de coração, estrelas, flores e pus um desenho na mão de cada uma das crianças; depois, fiz massagens em suas costas, embalando todas elas ao som de música de ninar com as luzes apagadas.

A repercussão que essa “estória” gerou para as crianças, assim também, como a estória do “O pescador e o anel” e a da “Menina que foi enterrada viva”, foi evidenciada ao longo da pesquisa de campo, pois todas eram constantemente lembradas pelas crianças, mesmo sem estarmos falando das estórias, em seus momentos de brincadeiras, cantarolando as canções das estórias ou mesmo repetindo a estória umas para as outras, imitando-me, inventando outras formas e perguntando-me: “- Tia, quando a fadinha vai vir de novo trazer presentes para a gente?” ou então: “- Tia, hoje a gente está boazinha. Fala para a fadinha que eu vou dormir, não vou ficar acordada e, na hora do sono, ela pode vir trazer aqueles desenhinhos coloridos na minha mão”.

Algumas crianças resistiam ao sono o máximo que podiam, mesmo quando estavam cansadas de muito correrem no parque. Nestes momentos costumavam pedir que eu lesse estórias dos livros, ou que repetisse as “estórias” que já havia narrado. Elas gravavam cada detalhe. Certo dia, antes de narrar-lhes a estória da “Menina que foi

enterrada viva”, disse-lhes que eu aprendia estas estórias em um curso que eu fazia lá na Faculdade (a escola de gente grande, como eles costumam dizer), o LAB_ARTE, e elas, depois disso, nos dias que se seguiram, vinham e me perguntavam: “- Ô tia, você não teve mais aquele seu curso de contar estórias? A sua professora não contou mais nenhuma estória para você ensinar para gente?”.

Assim como todas(os) nós, as crianças têm desejos, anseios, que as estórias e as histórias são capazes de satisfazer, como enfatiza Munduruku (2008):

Parece-me que hoje posso dizer que as histórias que aquele velho contava eram seus próprios sonhos ou, ao menos, eram como sonhos que não diziam nada acerca deste mundo externo em que nos movemos, mas, por outro lado, dizem muito de um mundo que mexe em nossas entranhas. Aprendi, depois, que as histórias são falsas, porém, muitas vezes, deparei-me com pessoas que choravam por causa delas e, estranhamente, que este choro as tornava verdadeiras! O mistério estava resolvido, porque notei que as histórias delimitam os contornos de uma grande ausência que mora em nós” (MUNDURUKU, 2008, p.39).

Nós, adultos(as), temos medo, muito medo de admitir nossos fracassos, nossas deficiências, nossas dificuldades e, por isso, não nos envolvemos neste mundo das estórias, afinal, “isso é coisa de crianças!”. Nós, adultos(as), responsáveis, produtores(as) culturais ativos(as) (PERROTI, 1982) de um mundo que não pode parar, não podemos “perder tempo com essas bobagens”.

O que não notamos é que as crianças percebem tão facilmente a nossa insegurança, o nosso medo de errar, de não “dar conta do recado”, de não “aguentar a pressão”, de querermos nos mostrar superiores a elas, que parecem nos testar constantemente. Elas são observadoras atentas das nossas capacidades e limites, e percebem rapidamente quais os papéis a elas atribuídos pela escola, pela família, pela sociedade. Elas são capazes de imitar e reproduzir aquilo que lhes é imposto, mas também, de transgredir e propor novas possibilidades, como no caso das crianças durante o momento do sono. A capacidade de transgressão das crianças, desde as muito pequenas, já tem sido apontada nas pesquisas recentes no campo da Educação Infantil, como:

(...) investigando suas manifestações e expressões culturais, observei sua capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção de propostas de brincadeiras não previstas pelas professoras, de construção de regras com

liberdade, de continuidade das brincadeiras em dias alternados, de escolhas de parceiros distintos (PRADO, 2007, p. 1)

Para além de formas de testar nossos conhecimentos docentes, as transgressões das crianças revelam que elas não são “apenas crianças”, tábulas rasas (AMARAL, 2008), prontas para serem preenchidas - seres incapazes, incompletos. Elas estão sim em formação, como estamos todas(os) nós, em sentidos semelhantes e diversos.

O que nós, professoras(es), muitas vezes não percebemos é que as crianças não estão, boa parte das vezes, a transgredir para nos afrontar; elas transgridem porque sua imaginação as permite, porque não gostam e se cansam do que foi proposto, pois suas linguagens são múltiplas e não se restringem apenas ao falar e ouvir, mas, principalmente, ao movimentar-se.

Perroti (1982) vem ao encontro de ideias por mim enfatizadas, ressaltando quão absurda é esta visão de que os(as) adultos(as) são seres evoluídos, acabados, prontos, e de que as crianças, por sua vez, são seres em processo de construção:

Esta visão adultocêntrica do que seja uma criança é redutora. Nela a criança é apenas um ‘vir-a-ser’, um ‘futuro adulto’. Este, por sua vez, não é jamais alguém em transformação constante. Tudo se passa como se ao atingir um estágio determinado o ser humano estivesse condenado à cristalização. Ora, tal visão deve ser problematizada, uma vez que a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos, um dado etário, mas algo bem mais complexo e completo. (PERROTI, 1982, p. 20)

Tal visão, segundo o autor, é dada em decorrência do mundo capitalista em que hoje vivemos, cuja “(...) racionalidade capitalista despreza completamente o tempo dos homens”, não permitindo que haja espaço para o lúdico, fazendo deste algo inviável, acreditando, assim, que o trabalho está e sempre estará dissociado do prazer. As pessoas, em geral, trabalham porque precisam ganhar dinheiro, manter seu status, ter, ter e ter; é o mundo no qual o ter está acima do ser, o que, certamente, não condiz com o mundo infantil. “Por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos ‘improdutivos’.” (PERROTI, 1982, p. 24).

Mas o que vem a ser produção? O que vem a ser ativo(a)?

Porque falar que crianças não são seres produtores é absurdo; elas produzem muitas vezes mais do que muitos(as) adultos(as), têm uma imaginação fértil e, tratando-

se do contexto coletivo e educativo, elas revelam ser surpreendentes e criativas produtoras de estórias.

A infância, assim como, a juventude, a idade adulta e a velhice, é uma fase passageira na vida de toda e qualquer pessoa. Tem significados em si e não é somente uma preparação para o que está por vir, por isso, não deve ser desperdiçada na busca do adiantamento de fases posteriores. Pode-se considerar vantajoso que crianças aos 3 anos já estejam começando a galgar os primeiros passos no campo da escrita; todavia, não se percebe que, enquanto elas o fazem, estão deixando de serem elas mesmas, enfim, deixando de ser crianças, pois o tempo ocupado no aprender a ler e a escrever é o tempo que se está deixando de brincar, de ouvir estórias e histórias, de movimentar-se e de expressar as suas diversas linguagens corporais – especificidades próprias deste momento da vida.

Volto a utilizar-me das palavras de Perroti (1982) para concluir esta ideia do ser produtivo e ativo:

É o modo de produção que determina em última instância a possibilidade e, além disso, o reconhecimento da participação de um segmento no todo social e, em consequência, a não participação de outros; a atividade de uns, a passividade de outros. Daí que essa oposição ativo/passivo, referindo-se à criança e ao adulto, é histórica e não natural. (PERROTI, 1982, p. 19)

Nós adultas(os), somos consideradas(os) produtivas(os) e ativas(os) na sociedade capitalista porque lhe rendemos frutos. No entanto, como enfatizou Saramago (1995), em sua obra **Ensaio sobre a cegueira** (transformada em filme por Fernando Meireles): “Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem”. Fechamos os olhos para não enxergar quanto as crianças são capazes, quanto podem captar, compreender, decorar – não no sentido decorativo, de memorização, mas quanto conseguem compreender, guardar dentro de si, guardar de coração. Elas, entretanto, costumam fechar os olhos, sim, mas fechamos para olhar para dentro de si mesmas, para visualizar o inusitado, o seu mundo perfeito, para melhor enxergar aquilo que, com os olhos do corpo, não conseguem ver, porque o capitalismo as impede. Fecham os olhos, sim, mas para enxergar as imagens das estórias narradas – porque essas são diferentes dos contos de fadas ou daquelas

contidas em livros com ilustrações prontas, acabadas, determinadas. A minha princesa e a princesa de cada uma das crianças pesquisadas, ou seus príncipes, sapos, florestas e cidades eram mil vezes mais diversificadas(os), criativas(os) e inusitadas(os) do que os propostos pela Disney, por exemplo.

Por isso, busquei, a partir dos saberes trazidos pelas crianças, de suas vivências familiares, de suas experiências dentro e fora da pré-escola, dos programas televisivos, filmes, de ouvir a avó contar ou narrar, agregá-los aos meus, enquanto pesquisadora e educadora. As narrativas de estórias construídas por mim, pelas crianças, por nós e aquelas que pude observar nas brincadeiras infantis, revelaram “uma prática que amplia os repertórios de conhecimentos da criança, tendo reflexos em sua aprendizagem” (Brasil *apud* LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001:124), assim como, na minha.

2. PROJETO DE PESQUISA: O caminhar...

2.1 Problemas e Justificativas

(...) A tensão da arte narrativa reside na estética do conto, ou melhor, no narrador. Não, ainda melhor: na relação história – narrador – ouvintes. Esses se compõem por atos, gestos, emoções, imagens, olhares, pensamentos, anseios e palavras... Não é possível entender a estética e a experiência estética da narração oral sem levar em consideração esse “triângulo amoroso”. Sim, há algo de amoroso em narrar, há algo de amoroso em ouvir, há algo de amoroso nas histórias. Há algo que vai além da aparente passividade do ouvinte, pois a arte narrativa só se constitui, como toda arte, em algo que só pode ter sentido quando socializado. O ouvinte não é um ser passivo, ao contrário do que alguns podem pensar. (ZURK, 2008, p. 126).

Ao ouvirmos uma narrativa estamos recebendo do outro que nos narra não somente a estória ou história, mas particularidades suas que foram atribuídas ao narrado, no exato momento em que se narra – é uma colcha de retalhos, é uma “teia de palavras” (MUNDURUKU, 2008), que vai sendo construída a partir de quem narra e pelo que, por quem e para quem ele narra. Que vai sendo moldada, estruturada e reestruturada constantemente, trazendo-nos imagens, roteiros constituídos da narrativa do outro e de nós mesmos, de nossas produções internas, do que conhecemos, gostamos, queremos ou buscamos.

Segundo a professora Fabiana Rubira, em encontro do LAB ARTE sobre Narração de Estórias no ano de 2009: para narrar uma história ou estória, esta precisa vir do coração; daí o sentido da palavra decorar, fora dos parâmetros capitalistas. Não há as palavras certas para ser usadas, como quando contamos uma história, lendo-a categoricamente, tirando cada etapa, passo a passo, vírgula por vírgula de dentro do livro. É necessário que se veja as imagens principais da estória a ser narrada – e este é outro ponto a ser detalhado por mim – como se ela, de fato, estivesse à nossa frente, - minha e das crianças pesquisadas - e é mágico, inexplicável.

A imaginação precisa ser despertada e nutrida por uma chama viva e não pré gravada. As histórias foram feitas para serem passadas adiante diretamente de boca em boca, pelo coração. Nada pode substituir a experiência de uma história contada ao vivo.¹³

Nos momentos em que tenho a oportunidade de ficar sozinha com as crianças¹⁴ e narrar-lhes histórias e estórias como as narradas pela Professora Fabiana Rubira, em encontros do LAB_ARTE, ou mesmo estórias inventadas pela minha imaginação e, creio, mais ainda pelo meu coração, já que posso ver os rostinhos de felicidade, transbordantes de ansiedade, fixos em mim, esperando a próxima palavra, ou melhor, a próxima imagem, cheia de aventuras, assim como Yashinsky (1985):

Vejo nos olhos das crianças quando vou contar histórias nas escolas: uma fome profunda de um mundo onde haja maravilha, uma profunda satisfação com a palavra oral não rebuscada e, acima de tudo, um orgulho de possuírem uma história que elas também poderão recordar por si mesmas.¹⁵

Assim, agregada a esta questão principal, que tem me feito pensar e repensar estes momentos, trago a relação que o movimento acaba por estabelecer nesses momentos de narrativas e contações, acreditando que possa ser ou despertar, a partir destas, uma linguagem corporal e movimentos livres e não estereotipados, “pois quando repetimos estamos reproduzindo um padrão que nos foi imposto (...)” (Xavier s\d)¹⁶.

Documentos do MEC, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 1998, v.3, p. 9) já trazem também esta ideia de quanto o movimento é e pode vir a ser importante para as crianças, desde seu primeiro ano de

¹³ Em YASHINSKY, Dan. Isto me lembra uma história. **Jornal “The Globe and Mail”**, 13 julho de 1985. Disponível em: <http://escuta-so-espaco.blogspot.com/2009/07/isto-me-lembra-uma-historia.html>. Acesso em: 15 nov. 2009.

¹⁴ Nos momentos de reuniões e recessos das professoras, ou mesmo quando estas faltam. Estes momentos se constituem, desde 2009, com uma turma de crianças de 4 anos e, este ano, com uma turma de crianças de 5 anos, na instituição onde trabalho e que realizei esta pesquisa, em São Caetano do Sul/SP.

¹⁵ Em YASHINSKY, Dan. Isto me lembra uma história. **Jornal “The Globe and Mail”**, 13 julho de 1985. Disponível em: <http://escuta-so-espaco.blogspot.com/2009/07/isto-me-lembra-uma-historia.html>. Acesso em: 15 nov. 2009.

¹⁶ Em XAVIER, Uxa. Um “causo” acontecido por Uxa Xavier. Disponível em: http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=87:um-causo-acontecido&catid=36:danca&Itemid=57. Acessado em 18 abr. 2010.

vida. Interessante ressaltar que, embora tenha sido um avanço ter em documentos oficiais que revelem políticas acerca da Educação Infantil, os corpos, os movimentos e as linguagens corporais em evidência, sendo um de seus seis volumes, denominado como “Movimento”, esta “evidência” se faz de maneira fragmentada e desarticulada com os outros “objetos de conhecimento”, que seriam os temas dos outros itens abordados no documento (música, linguagem oral e escrita, artes visuais, natureza e sociedade e matemática).

Desarticulada, porque o referido documento acima citado trata desses campos, ou desses “objetos de conhecimento”, como se eles acontecessem em momentos diferentes, separados, dicotomizados. Certamente, que se pode ora priorizar mais uma área do conhecimento do que outra; todavia, isso não impede que, ao lidar com movimentos ou linguagens corporais, se ignore completamente outro campo do saber, como, neste caso, poderíamos citar a música.

Embutir essa “cisão didática” acaba por tornar absolutamente nada didática a forma de se trabalhar com os campos do saber e de correlacioná-los, da mesma maneira que também não se faz mais fácil dividir e estereotipar o que seria um comportamento típico de menina e de menino, separando, dicotomizando que “machos são condicionados para a atividade da agressividade e as fêmeas para a passividade e a submissão” (FINCO, 2007, p. 105). Sabemos que não necessariamente as meninas têm comportamentos submissos e passivos e que meninos não são agressivos por natureza. O que se faz é uma associação, transformando aquilo que é construído culturalmente, ou seja, instituído e disseminado por nossos hábitos e pelo senso comum, de estereótipos criados, àquilo que é natural (PERROTI, 1982).

Assim, da mesma maneira que meninos e meninas não podem ser rotulados por modelos únicos, divididos em categorias, porque cada sujeito é único e diferente, os campos do saber ou as proposições destinadas à Educação Infantil também não podem ser submetidas a essa classificação. Seria o mesmo que pedir às crianças “(...) de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e não falar, de compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal (...)” (MALAGUZZI *apud* BUFALO, 1997, p. 74). Seria, de fato, tentar cobrir o sol com a peneira, colocar vendas nos olhos para não enxergar uma verdade que se faz latente, assim como propôs Finco em seu artigo “Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil”, o

corpo não pode ser “um corpo oprimido, vigiado e punido, mas sim um corpo que passe a usufruir uma experiência que privilegie o prazer, (...) Assim o próprio corpo tornar-se-á a possibilidade da brincadeira” (2007, p. 117).

Nesse sentido, o Referencial Curricular para a Educação Infantil traz propostas de algumas brincadeiras de roda, folclóricas ou modernas, as quais demonstram que o movimento na Educação Infantil deve se fazer presente, vigente e essencial:

(...) A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Há muitas brincadeiras de roda, como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o maracatu e o frevo pernambucanos, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético. (BRASIL, 1998, p. 33).

Isso nos mostra que: “A dicotomia cuidar/educar é associada, muitas vezes, ao formato que os dois tipos de instituição foram adquirindo ao longo da história, em função de seus objetivos e funções” (HADDAD, 2006, p. 526 e 527), já que atuavam “de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 1998, vol. 1, p. 17).

O segundo trecho selecionado completa o primeiro, mostrando-nos como eram divididas as escolas: as escolas para os pobres, filhos e filhas de mães trabalhadoras, que funcionavam em caráter assistencialista, como substituição à mãe que se vê obrigada a trabalhar, onde se enfatiza o “cuidar”; e a outra, frequentada pelas elites, apenas com funcionamento em meio período, onde se vê o “educar”.

Felizmente, já existem teorias e estudos que nos mostram que essa visão preconceituosa precisa ser revista, pois “Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação (...)” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 1998, vol. 1, p. 24).

Assim, como nos lembrou Joseane Bufalo (1997) em sua dissertação de mestrado, toda e qualquer relação com o corpo da criança deve e tem de ser trabalhada no âmbito da educação infantil, especialmente, como ela própria aborda, as vivências e as trocas relacionadas à linguagem pele-pele, que transmitem, segundo ela, toda uma segurança e relaxamento à criança, que, muitas vezes, precisa desse “empurrãozinho” para dormir, para confiar, enfim, para sentir-se sujeito importante no espaço em que

ocupa. Isto nos mostra que as linguagens corporais e dos movimentos assumem uma função pedagógica nas instituições de Educação Infantil, já que nos tornamos humanos por meio das relações interpessoais.

As crianças pesquisadas estão completamente acostumadas a essa troca pele-pele, como foi possível evidenciar; seus corpos, obrigados a deitar-se durante “a hora do sono”, por vezes rolam de um lado a outro, mexem com o amigo do lado, cantam músicas, riem-se alto e baixo, chupam chupetas e cheiram fraldinhas, colocam os travesseiros na cabeça, ou então pegam o travesseiro do(a) colega; fazem de tudo para não dormir, ou, quem sabe, para evidenciar que não querem dormir, por mais que possam estar cansadas.

Demonstram também que estão à espera desse carinho e, muitas vezes, até brigam, dizendo: “- Hoje é dia de a prô fazer carinho em mim, e não em você”. Engraçado é observar até mesmo aqueles meninos mais marrentos, do tipo “que não querem dar beijinho na prô, porque isso é coisa de menina” - durante esses momentos, eles se deleitam à vontade e com vontade de receber carinho, de sentir o toque, de mexer no seu relógio ou recostar a cabeça em seu colo. De dizer qual a maneira que mais gostam de receber um toque – e me apoio nas discussões de Finco (2007) sobre a educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil.

Acerca de tudo que foi proposto: o que se espera dos corpos infantis? Quais movimentos e linguagens corporais que certas práticas, envolvendo narrativas e contações, puderam gerar ou ser propostas para as/pelas crianças? O que as crianças sentiram: gostaram? Desgostaram? Que implicações isso trouxe às suas brincadeiras, às suas maneiras de agir, de falar e de interagir com seus pares? Como, num âmbito geral, a instituição pesquisada lida com a organização do tempo e do espaço físico? (FARIA, 1999). Ele é adequado para práticas narrativas, acreditando que, para estas acontecerem, deve-se levar em conta as linguagens corporais e os movimentos? A instituição pesquisada pôde deixar de ser um local de mera reprodução, para se tornar lugar propiciador de vivências, sentimentos e experimentações, em relação às narrações e às linguagens corporais? O que pode aprender com as crianças nesses momentos?

Em suma, partindo do pressuposto de que precisamos do outro para viver, ser, aprender e conviver no mundo (SCARPATO, 2001), de que precisamos de trocas, experiências, contatos, enfim, de relações humanas nessa constituição; acreditando na

escola de educação infantil, na creche e na pré-escola como espaços mediadores e propositores de tais condições, e que educar e cuidar não se dissociam, ao contrário, caminham juntos; é que se tornou possível o trabalho com estórias e histórias, suas narrativas e contações, e as linguagens corporais e os movimentos nestas incutidos, inseridos ou mesmo escondidos.

2.2 Metodologia

(...) Perceberam que o homem perdera a sua característica humana essencial: os sentimentos, a emoção, a apreciação da arte, a imaginação.

Ninguém mais sabia o que era amizade, sociabilidade, alegria, humor, brincadeira, amor, solidariedade. O homem se transformara num ser opaco, sem vida, um autômato, uma máquina que trabalhava, comia, assistia a vídeo e dormia, porque até mesmo a vida sexual das pessoas fora abolida. Agora o sexo era virtual porque a maior epidemia do século XXI, AIDS, dizimara quase toda a população africana e grande parte da população mundial. Todos viviam isolados. (SILVA, 2003, p. 12)

O trecho foi extraído de um livro de literatura infanto-juvenil, que traz uma estória divertida, rápida e bem atual, já que suscita ideias e realidades recorrentes em nossa sociedade, que nos dizem sobre quanto a tecnologia tem mudado costumes, hábitos e rotinas de toda uma população – em suma, tem transformado cada vez mais a vida de todos os seres humanos, crianças e adultos.

Como já nos dizia Perroti (1982),

Não é, pois, de se estranhar a grita geral dos estudiosos mais conscientes, que têm alertado ultimamente sobre o teor alienante de grande parte das obras colocadas à disposição da criança pelos vários meios de produção cultural. É que, no geral, essa produção está informada por essa concepção redutora da cultura que vê nas obras o elemento último e indispensável do processo cultural; que concebe o objeto separado do sujeito; que, em última análise, escamoteia relações de dominação, ao desconsiderar o modo e as relações de produção que estão por baixo de todo produto cultural. (PERROTI, 1982, p. 17).

Obviamente, é notório que o período em que o autor se pautou para escrever tais afirmações é muito diferente do período em que hoje vivemos, já que se passaram quase 30 anos desde então. Apesar disso, podemos observar que, mesmo com o passar dos anos, a tendência gerada pelo capitalismo continua a mesma: alienar as pessoas e, em especial – e se possível – desde que elas sejam crianças.

Creio que, quando Perroti (1982) se refere ao: “... teor alienante de grande parte das obras colocadas à disposição da criança... (p.17)”, esteja querendo se retratar aos meios de comunicação então existentes na época e talvez à disseminação de contos de fada, de brinquedos construídos industrialmente (BENJAMIN, 1984, p. 69), enfim, àquele estereótipo do belo, do melhor, do que “seria o sonho de consumo de toda e qualquer criança”. E completa: “... Aquilo que lhe era vital foi sendo, pouco a pouco, tomado: o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço livre. E essa tomada do real tenta-se compensar com o simbólico (...)” (PERROTI, 1982, p. 25).

O autor acima denota que as “verdadeiras”, se assim posso dizer, produções culturais, que eram criadas e recriadas pelas crianças em uma brincadeira, em espaços livres, no contato com o real, passam a ser substituídas pelos equipamentos eletrônicos, pois estes “produzem” por elas.

Certamente que Perroti não se utiliza dessas palavras, pois seu enfoque é justamente mostrar como as crianças, os(as) velhos(as) e toda e qualquer pessoa que não esteja ativamente ganhando dinheiro, fornecendo lucro ao sistema capitalista, é vista como improdutiva.

É significativo ressaltar essa ideia, pois ela vai ao encontro do que considero fundamental nesta minha argumentação, já que a produção cultural é mostrada pelo autor como fator histórico e cultural, e não natural, provando que crianças, velhos(as) e adultos(as) podem ser produtivos(as); para isso, dependerá do que se considera como produção – não seria um movimento, uma ação, uma linguagem corporal, uma narrativa vivida, “experienciada”, trazida pelas crianças?

Justamente por essa falta alegada por Perroti (1982), ou seja, de que o capitalismo tenta suprir a falta do real com o que ele chamou de simbólico, que levantei esta discussão: para investigar como as estórias e as histórias podem estar atreladas às linguagens corporais e aos movimentos dentro das instituições de educação infantil, como uma “saída, ou melhor, uma escapada” aos nossos corpos, em meio a esse mundo alienante que o capitalismo nos impõe. E assim estiveram as crianças durante a pesquisa: como esta “chama viva e não pré-gravada” (YASHINSKY, 1985).

Desta forma, por meio deste estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986) em uma escola de Educação Infantil, com crianças pequenas, meninos e meninas de 5 anos, filhos e filhas de trabalhadores(as) da cidade de São Caetano do Sul, investiguei e

analisei as práticas por mim geridas junto às crianças, articulada a outras práticas e experiências em educação infantil, também através do levantamento e estudo bibliográfico sobre as temáticas discutidas nesta pesquisa, à luz das produções recentes no campo da Pedagogia da infância, da Literatura e das Artes, como Bufalo (1997, 1999), Perroti (1982), Yashinsky (1985), Zurk (2008), Prado (2005, 2008), Xavier (2006), Alves (2009), Finco (2007), Haddad (2006), Richter (2007), Benjamin (1984), dentre outros(as).

Em relação à turma pesquisada esta era composta por 21 meninas e meninos, na sua maioria, filhas e filhos de trabalhadores e trabalhadoras moradoras dos bairros ao entorno da instituição, compostos, em sua maioria, por conjuntos habitacionais populares e alguns cortiços. A escola estava com aproximadamente 200 crianças durante o período de pesquisa, dentre as quais, 60 correspondiam ao meio período e o restante ao período integral. As crianças pesquisadas pertenciam a uma das cinco turmas de período integral e ficavam na escola das 8h as 16h45, algumas entravam às 7h e saíam às 18h, devido às necessidades das famílias. Elas ficavam durante todo o período com as professoras, que cumpriam a primeira carga horária citada, e com as auxiliares e o auxiliar (único homem nesta escola). As crianças que chegavam mais cedo ficavam com as auxiliares de classe – inclusive comigo – até a chegada das professoras, assim como também, ao final da tarde.

A prática de narrar estórias já se fazia por mim recorrente, como já citei inúmeras vezes acima, desde 2009, quando eu era auxiliar de classe em outra turma. No começo de 2010, a partir do contato com estas novas crianças – algumas delas eram as mesmas do ano anterior –, a prática intensificou-se e tornou-se palco desta pesquisa, atrelada aos movimentos e às linguagens corporais que poderiam ser descobertas, reveladas, sentidas, observadas a partir destas. Assim, conseguir o consentimento das crianças, a partir de rodas de conversas, foi algo significativo para elas enquanto sujeitos da pesquisa (como eu), para a construção de uma pedagogia da infância que as priorizasse e as tivesse como centro.

Além de obter autorização da diretora e da professora responsável pela turma (Anexos 6 e 7) para a realização da pesquisa, solicitei às crianças, em momentos de conversas coletivas, que dissessem aos pais e mães, ou responsáveis que me procurassem para assinar o termo de consentimento (Anexo 5), já que elas faziam parte

de uma pesquisa e diziam ser: “- ...um trabalho lá da faculdade, escola de gente grande da prô”. Caso contrário, eu não poderia narrar-lhes mais estórias e histórias.

Foi neste momento que percebi quanto essas estórias, frutos de minha imaginação e experiências, estavam se tornando significativas e significantes de alguma maneira para as crianças. No dia seguinte, posterior a esta conversa, “choveram” pais, mães, tios(as), avôs e avós para assinar um papel a fim de que eu pudesse continuar “contando estórias”,

Isso se fez revelador, assim como a frase de epígrafe do livro **Alegria de Ensinar**, de Rubem Alves (2005, p. 5), percebi que “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

E foi exatamente dessa forma que me senti, quando pude, no início de minhas reflexões acerca da pesquisa, na tentativa de contemplar minuciosamente o olhar, o ouvir e o escrever, assim como o trabalho do antropólogo (OLIVEIRA, 1998, p. 18), apresentar excertos mais relevantes desta pesquisa no 18º SIICUSP, Simpósio Internacional de Iniciação Científica (Anexo 8), o que me permitiu mais uma vez estranhar aquilo que já me era familiar (PRADO, 2005), fazendo-me ver que “embora, em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los” (OLIVEIRA, 1998, p. 18), estes três elementos – olhar, ouvir e escrever – exigiam que mais uma vez eu me distanciasse de mim mesma enquanto auxiliar de classe, que convive, vê e escuta o tempo todo e o dia inteiro, para a pesquisadora que se afasta do campo de pesquisa para refletir, oralizar o que foi percebido, e escrever a respeito.

A pesquisa, portanto, é de caráter qualitativo. Procurou-se contextualizar seus objetivos à realidade encontrada na Instituição de Educação Infantil pesquisada, por meio de pesquisa de campo. A coleta de dados foi elaborada através da observação participante, como em Prado (2005), atuando, interagindo, propondo e participando das atividades educativas, com intenção de observar, responder às questões colocadas ao meu objeto e construir novas. A observação pautou-se na tentativa de contemplar as narrativas e contações de estórias e histórias por mim propostas às crianças, considerando suas falas, suas demonstrações acerca do vivido, suas repercussões, suas novas contações e narrativas acerca do presenciado e sentido, e também de suas próprias

experiências, de suas próprias estórias e histórias, de seus “causos”, a partir de rodas de conversas, de narrações e contações.

A observação também foi estendida para outros momentos coletivos (sono, almoço, parque, brincadeiras), tendo como foco os corpos, os movimentos, as narrações e as demais linguagens produzidas, atreladas, vividas e experienciadas pelas crianças e pelos adultos(as), incluindo esta pesquisadora.

Para o registro deste estudo, foi utilizado o recurso do caderno de campo, a fim de minuciar os momentos vividos com as crianças, especialmente os que se constituíram de conversas informais e das construções narrativas por elas propostas, já que se fazem espontâneas e criativas a todo instante, justamente por serem imprevistos previstos (BUFALO, 1999), ou por tornarem o previsto um imprevisto, sentidos e ditos, narrados e contados, das mais inusitadas maneiras, levando-me a reconsiderar minhas ideias constantemente: fazendo-me perceber que o planejamento é importante; todavia, o replanejamento é muito mais significativo e, quando não é reelaborado a partir dos indícios ditos e não ditos demonstrados pelas crianças, torna-se insignificante, sem motivo de ser.

Notou-se, desta maneira, que as crianças aproximam-se muito mais dos inúteis e marginalizados; do artista, do colecionador e do mágico do que dos pedagogos cheios de boas intenções (KRAMER, 2007, p. 16), construindo “histórias a partir dos restos das histórias” (KRAMER *apud* BENJAMIN, 2007, p. 16); tecendo narrativas em todos os instantes, tão interessantes, livres e espontâneas, que se fazem surpreendentes: fazendo biquínis com panos velhos; ensinando “bons modos” uns aos outros: “prô, a Pandora não vai mais fazer bagunça, porque eu ensinei bons modos pra ela”, ou mesmo quando se cumprimentam: “E aí, Ma, beleza? Por que você faltou ontem, meu chapa? Você sabia que a festa da formatura já é amanhã, cara?”.

Em união a essa inseparabilidade languageira, corpórea, narrativa e imaginativa, buscou-se observar e analisar também o que as políticas de Educação Infantil oferecem de respaldo nestas questões, para além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), entre outras referências, como os documentos “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009).

Especial atenção foi dedicada à análise e à fundamentação acerca da produção recente no campo da Educação Infantil brasileira e estrangeira (como as italianas de Gianni Rodari, 1982, por exemplo), na articulação com o campo das artes, relacionando e confrontando teorias e práticas educativas a partir da problematização das observações.

Como sujeito desta pesquisa que também fui, ao longo das análises dos dados registrados procurei problematizar o que este processo formativo me trouxe como professora e pesquisadora de crianças pequenas. Como auxiliar de classe das crianças pesquisadas, enfrentei o desafio metodológico de construir-me como pesquisadora, buscando fazer não somente um, mas vários exercícios de distanciamento quando não estava na escola, fazendo os registros das observações no diário de campo, nos finais de semana, nos muitos feriados prolongados deste ano de 2010 e nos períodos das férias escolares. Apoiada na produção das pesquisas recentes que busca ter as crianças como centro (Faria, Demartini e Prado (2005) e nas discussões e estudos mensais sobre metodologias de pesquisa com crianças propostas no Grupo de estudos “Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis” (coordenado por minha orientadora), que frequentei desde 2009, apostei e constatei a importância da pesquisa em minha formação e em minha prática docente, como defende André (2001).

3. MOVIMENTAR, IMAGINAR, NARRAR: “*Cadê minha barriga? Está no chão! Cadê meu pé? Está na cabeça...*”

A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. (RAMOS *apud* NASCIMENTO, 2007, p. 29 e 30).

Graciliano Ramos traz, sutil e delicadamente, uma verdade imputada a nossos corpos e aos corpos infantis dentro das instituições de Educação Infantil, inclusive na instituição pesquisada. Essas regras a nós aplicadas e de nós exigidas, segundo Corbin (*apud* Sayão 2008) já estavam evidenciadas:

“(...) desde a segunda metade do século XX, [quando] a imagem e o uso do corpo, estreitamente subordinados às necessidades sócio-econômicas, dependentes de relações de domínio, organizam a pedagogia, esta por seu turno tenta amoldar-se aos comportamentos e impor-lhes gestos e posturas. (CORBIN *apud* SAYÃO, 2008, p. 96).

Dessa maneira, podemos dizer que esta “arte de evitar ou corrigir as deformidades do corpo” (SAYÃO, 2008, p. 96), denominada como “ortopedia dos corpos” pela autora, faz-se recorrente em nossas vidas e, conseqüentemente, em nossas escolas de Educação Infantil, devido a algo que foi internalizado historicamente, e não naturalmente (PERROTI, 1982), devido a uma concepção de que o brincar é uma “perda de tempo”.

Drummond (*apud* Faria 1999) diz-nos exatamente o contrário quando tratamos dos corpos infantis, entendendo que o limitar dos movimentos não é um ganho, mas uma perda, já que: “se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (p. 85).

Portanto, cadê a minha barriga? Está no chão, ou encostada à mesa que me comprime junto à cadeira, impedindo o mais ínfimo movimento? Cadê o meu pé? Está

em minha cabeça, ou certamente que o está colocado, parado, sem chutar ninguém, embaixo da mesa, para permitir que eu faça a atividade? Durante os momentos de rodas de conversas, ou mesmo de contações e narrações de estórias e histórias, o que estes corpos denunciavam?

Ao começar esta pesquisa, eu acreditava que o interesse das crianças em narrativas e, especialmente, nas minhas narrativas, era por estas se fazerem estórias vindas de minhas subjetividades e experiências. Eu acreditava que conhecia as crianças e sabia do que elas realmente gostavam e precisavam.

Quantas pretensões posso ver em mim agora, pesquisadora que fui e eterna pesquisadora e professora que pretendo ser: quanto estive cega; cega que vendo, não viu, ou melhor, viu, mas custou a aceitar e a acreditar que as suas estórias não eram nem melhores nem piores do que as infantis, apenas diferentes, e que puderam e se tornaram preferidas em detrimento daquelas criadas, imaginadas e, principalmente, movimentadas, das mais diversas formas, pelas crianças, justamente, por não serem tão significativas a elas, por podar-lhes os corpos, não lhes permitindo, por vezes, tantos movimentos, gestos, balbucios e caretas, quanto aquelas por elas criadas.

É possível evidenciar pela fala de Klee (*apud* Goobi 2007) quanto a “visão dos críticos” se fazia presente em mim mesma: apesar de minha clareza quanto ao caráter único/singular deste estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986), percebi que as escolhas que fiz não foram ao acaso, pois: “as escolhas, muitas vezes, não são aleatórias e nem espontâneas, mas são informadas por toda influência que tivemos” (VIEIRA; GOZZI, 2009, p. 102).

“(…) brincadeiras de criança! Aqueles cavalheiros, os críticos, dizem frequentemente que os meus quadros lembram os rabiscos e as desordens das crianças. Espero que sim! Os quadros que meu filho Felix pinta são geralmente melhores do que os meus, porque os meus sempre foram filtrados pelo cérebro.” (KLEE *apud* GOOBI, 2007, p. 57).

O que faltava em mim estava contido no gozo das crianças ao brincarem, ao estabelecerem relações umas com as outras, ao inventarem estórias que eram suas e que se misturavam por vezes às suas histórias de vida, de família, aos seus casos e memórias, e não às minhas: foi a partir delas que passei a “ver com olhos livres” (GOOBI, 2007), procurando garantir-lhes o que os **Critérios para um Atendimento**

em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças já garantia: o “direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”, bem como: “ (...) direito ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG 2009, p. 13). E, na falta das condições adequadas, como carteiras e cadeiras a atrapalhar-nos, a impedir-nos a criatividade, reorganizar estes mesmos espaços públicos e coletivos na busca de uma melhor apropriação corpórea, imaginativa e narrativa, tanto para mim quanto às crianças.

Para mostrar quanto o movimento se fazia presente na vida das crianças, permito-me narrar aqui uma de nossas experiências, enquanto aventurava-me como professora criativa e que, portanto, criava também -, já que inventamos a profissão de professora constantemente (MANTOVANI; PERANI, 1999). Para esta narrativa, inspirei-me em uma aula prática que participei na Faculdade de Educação da USP, na disciplina “Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologias e Vivências”, ministrada pela professora Mônica Caldas Ehrenberg, no segundo semestre de 2010.

Propus às crianças que brincássemos de “ligar e desligar o robô”; para isso, era preciso que uma das crianças saísse da sala, enquanto combinávamos entre as participantes restantes em que parte do corpo da “criança robô” esta ligaria e em que parte ela desligaria. Assim, quando a criança do lado de fora entrasse na sala, teria que descobrir, apalpando o colega, em qual parte do corpo este robô era ligado, sendo que, uma vez ligado, o robô pararia de movimentar-se (movimento este determinado por cada criança, à sua livre escolha) apenas quando fosse tocado no local combinado para desligar.

É fácil imaginar que, certamente, nós, alunos e alunas adultas, quando participamos desta brincadeira proposta pela professora Mônica, fomos retraídos, pacatos; nossos movimentos foram mornos e insossos, sem graça, tímidos; à procura de um buraco para enterrarmo-nos e também à nossa vergonha relutante. Em contrapartida, os pequenos “robozinhos” que surgiram desta experiência proposta às crianças foram audazes, velozes, engraçados e divertidos; alguns foram atrevidos, perigosos. Subiam em cima das mesas e cadeiras, pulavam em cima dos amigos e amigas, pulavam de um pé só, corriam, rodopiavam e imitavam personagens de desenhos animados.

A empolgação se fez tamanha que, a estas alturas, já não podiam me ouvir mais. Todas queriam ser robôs, afinal, era uma oportunidade inusitada, quiçá, única: quando a

prô ia nos deixar subir nas cadeiras, nas mesas e rolar pelo chão novamente? É melhor aproveitar antes que seja tarde! Isto seria o que Lígia Clark (*apud* Vieira; Gozzi 2009) chamou de “energia criativa”: interagir sensorialmente com os materiais, utilizando-os segundo suas vontades e expectativas (p. 103).

Contagiada pelas crianças permiti a possibilidade da existência de vários robôs ao mesmo tempo, para que as crianças não ficassem somente esperando a sua vez, podendo aproveitar todo o tempo da brincadeira e de formas ainda mais diversificadas, seja como ligavam e desligavam os robôs, ou intercalando-se, trocando de lugares, reformulando o que fora posto, tornando a brincadeira mais divertida, enfim, construindo regras com liberdade (PRADO, 2005).

Planejar e construir espaços e propostas em que as linguagens corporais e do movimento sejam permitidas, acolhidas, incentivadas torna-se um grande desafio para a Educação Infantil, pois “a criança pequena organiza suas interações não fragmentando as áreas do conhecimento e, sim, articulando-as” (VIEIRA; GOZZI, 2009, p. 109). Quem sabe esta não seria uma maneira de mostrar às crianças que respeitamos e consideramos importante e relevante o que elas fazem, as deduções construídas, as iniciativas tomadas, as indagações levantadas?

Só conseguiremos isso, se tomarmos como imprescindível não dicotomizar o corpo da mente, que a “inseparabilidade languageira entre corpo, imagem e palavra” (RICHTER, 2007, p. 13) é uma constante na educação infantil. Para isso, será necessário que as(os) professoras(es) que atuam nesta etapa da educação básica percebam que as práticas esportivas, as brincadeiras, os jogos competitivos e cooperativos, as danças, os movimentos livres e dirigidos, etc., podem e devem estar presentes, sem que elas(es) e as crianças sejam especialistas. Entre professoras(es) e crianças o diálogo também se dá através dos corpos.

As(os) professoras(es) estarão oportunizando que o processo educativo seja desenvolvido a partir de uma colcha de retalhos, construída por cada um(a), por meio da cultura em e por nós inserida, proveniente de nossas singularidades. Certamente, estaríamos tentando propiciar que a cultura, esta faca de dois gumes, deixasse de nos aprisionar no que tange a nossos corpos, disciplinando-nos em casulos estereotipados para ser permissiva e nos proporcionar conhecimentos e vivências, à medida que a ela estamos expostas(os).

Em suma, vejamos se em um trecho de “Aula Particular”, escrito por Lygia Nunes (1987) não estamos definindo exatamente o que Daolio (1995) nos disse acerca “do corpo e do movimento humanos como expressões simbólicas, já que toda prática social é passada às gerações por meio de símbolos” (p. 47).

Dona Eunice suspirou ‘até que enfim’ e começou a explicar a matéria nova. Maria ficou olhando pra ela. Só quando D. Eunice olhava pro livro, é que Maria olhava pro chão. O cachorro não se mexia. De tanto encolher a perna, Maria começou a sentir o pé dormente. D. Eunice explicava, mas o cachorro não se mexia mais e, de repente, o coração de Maria deu um pinote: vai ver engasgo de borracha não fazia barulho! E se o cachorro tinha se engasgado baixinho? E morrido baixinho? D. Eunice falava, escrevia, a dormência do pé foi subindo, subindo, Maria já não sentia a perna direito, por que (quê) que a D. Eunice tinha virado o caderno pra ela?

- Você vai efetuar essas adições e subtrações de frações com denominadores iguais e desiguais.

Fração? Mas elas não estavam em número divisível?

- Mas, olha, Maria eu quero que você use o MMC.

- MMC? (Ai, como a perna tava esquisita! Como ia ser bom sacudir ela bem.)

- Menor múltiplo comum. Ou será que você já esqueceu?

- Não esqueci, não. (Mas de que jeito? Se sacudia a perna ela batia no cachorro.)

- E o MDC?

- MDC? (E se a perna batia... e o cachorro, não mexia?)

- É.

- Que que tem? (Bom, se ele não mexia...)

- Você está bem lembrada do MDC?

- Tô, sim senhora. (... é porque tinha mesmo morrido baixinho.)

- Então vamos ver: faça as operações.

Maria se debruçou no caderno. Foi espichando a perna. Bem devagarzinho. Já estava quase tocando no cachorro quando bateu um medo danado: e se ele estava passando muito bem obrigado e mordida ela? Encolheu de novo a perna. Já não estava mais aguentando a dormência. Devagar, pra não dar na vista, foi virando o corpo pra poder sentar em cima da perna. D Eunice percebeu:

- Senta direito, Maria, assim você ainda acaba com problema de coluna. Bota o caderno numa posição melhor para escrever. Isso, assim. (p. 54 e 55)

Maria certamente precisava se movimentar. Seu corpo, imóvel por exigência, transgride aos poucos, para não chamar a atenção. Isso pode evidenciar e, creio, evidencia que Maria não estava nem um pouco preocupada com o MMC ou o MDC, mas, sim, se o cachorro havia morrido de engasgo de borracha, se era possível que isso ocorresse “baixinho” e, principalmente, com sua perna adormecida. Vejamos quantas hipóteses interessantes e criativas Maria imaginou, transformando seus movimentos em expressão que simboliza e representa o que de fato a preocupava e interessava naquela aula de matemática. Isto nos diz quanto é impossível para Maria, assim como para as

crianças pesquisadas – como pôde ser notado com a construção e a prática do “liga-desliga” dos robôs –, que é impossível lhes pedir para “pensar sem as mãos” (MALAGUZZI *apud* BUFALO, 1997, p. 74).

É por isso que as crianças ainda aprendem: por mais restritivo que seja o ambiente familiar ou escolar, sempre resta um espaço de liberdade para pensar, para se mexer, para criticar, e é aí que as pessoas aprendem. Imaginem esse espaço ampliado! Daí não ser descabido propor para crianças uma Educação de corpo inteiro. (FREIRE, 1994, p. 13).

4. IMAGINAR, NARRAR, MOVIMENTAR: “E se acabar a água do mundo? Ué, a gente toma suco! E se o peixinho comer a baleia? Não dá! Lógico que dá... É só ele comer um pedacinho dela por dia!”

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 Criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,
 mas para som.
 Então, se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 (BARROS *apud* VIEIRA; GOZZI, 2009, p. 101).

Para um projeto proposto às professoras de Grupo 5, de crianças de 5 anos de idade (como, por exemplo, na sala pesquisada), como atividade obrigatória de *portfolio*, fora estipulada a leitura de um livro às crianças: *O Ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado*, com o objetivo de contarem-lhes a estória em dias alternados, para perceber o que as crianças conseguiriam abstrair da leitura, que lembranças e recordações poderiam reter de leituras passadas para completar a presente, até que, na última parte da atividade, pudessem elas mesmas, a partir das imagens, recontar o que a escrita denunciava, apesar de não compreenderem ainda o sistema alfabético de escrita.

O livro infantil, que tem por tema “astúcia, medo e onomatopeia”:

(...) é uma divertida fábula sobre a esperteza dos pequenos contra a força dos gigantes. O ratinho que protagoniza as cenas tenta esconder um morango maduro de um grande urso que, aliás, não aparece na história. Um interlocutor oculto, mais esperto ainda que o rato (e com o qual a criança se identifica), é quem vai narrando a história, ao mesmo tempo que convence o ratinho a dividir o morango com ele. (BRINQUE BOOK, 2007) ¹⁷.

Assim o fizeram, enquanto eu ficava de escriba de tal cena, anotando tudo que me fosse possível acompanhar manualmente, a partir de seus ligeiros e empolgados, criativos e engraçados pensamentos. No quadro a seguir, estão algumas falas acerca da

¹⁷ Citado pela internet – não possui números de páginas.

estória e falas que se fizeram durante este processo, dos acontecimentos, barulhos e gestos gerados e percebidos pelas crianças:

- Ele estava com medo do urso;
- Ele saiu de casa com a escada, aí ele ouviu o barulho, ficou com medo, aí ele fez tudo, cobriu, escondeu, disfarçou, pôs um prego para ninguém pisar; aí ele cortou e comeu, e a outra parte é para quem está contando;
- Ele saiu da casa dele com a escada, o urso tava chegando, aí pegou o morango maduro, trancou a porta e o morango, escondeu embaixo do tapete, aí ele comeu um pedaço do morango, aí ele cortou e comeu uma parte e um pedaço para quem tava contando;
- O que está escrito aí embaixo? (onde está escrito o nome da editora: Brinque Book);
- Por que ele escreveu um pedaço do nome com a letra menor e o outro pedaço com a letra maior? (quando os autores escrevem “o grande urso esfomeado”, o fazem com tamanho de letra maior do que o restante do título);
- Prô, o Pedro soltou pum aqui!;
- Credo, que fedô!; (Todos riram)
- Ele vai pegar o morango com a escada!;
- Ele subiu, pegou o morango na escada e ficou com cara de safado;
- Ele vai pegar o morango, está com cara de feliz;
- Agora ele está muito assustado do urso esfomeado;
- É que o urso adorava morangos maduros;
- Olha o tamanho do rabo dele, grandão! Está afiado. O rabo dele chega até aqui;
- Por que ele está tremendo?;
- Porque ele está pondo toda força pra soltar o morango;
- O ratinho está correndo lá pra casa pra esconder o morango;
- Ele está com cara de suado, porque ele está tentando esconder na terra;
- Ele está com cara de guarda;
- Se ele quebrar a porta do ratinho, ele vai achar o morango e esmagar o morango;
- Ele vai furar o pé aí;
- Na minha casa tem duas ratoeiras;
- Não adianta por óculos, mesmo assim ele vai sentir o cheiro do morango;
- Só se pintar de branco o morango;
- Ele vai recortar o morango;
- Ele vai desconfiar com essa montanha; (o morango coberto pelo tapete)
- Ele está folheando o morango;
- Eu descobri um negócio: ele está com a mesma cara agora que ele tava no começo da estória, quando ele subiu na escada;
- Ele está levando o morango pra comer e a outra parte ele vai dividir com você, porque você que está lendo;
- Ele está dando uma soneca na rede;
- Depois da refeição dele dá sono;

- É só a sombra, Laís!;
- É tapete de urso;
- O ratinho foi esperto, porque ele comeu e recortou o morango;
- Onde ele arranhou aquele disfarce para o morango se ele é tão pequenininho?;
- Você comeu um pedaço do morango e nem deu um pouco pra gente;
- Vamos sair da escola e vamos atrás dele;
- Não! Vamos entrar dentro do livro!

A partir da sinopse do livro e das falas das crianças acerca da estória, pude perceber, tanto no momento em que lá estive, quanto há pouco, relendo e analisando as falas transcritas, que a preocupação das crianças ao relatar a estória não estava no relato em si, mas nos acontecimentos que se davam durante este processo, bem como nas relações que conseguiam estabelecer entre a estória e a sua própria história, suas vidas cotidianas, experiências; do que ouviu e viu a avó contar ou narrar, de andar na rua, de suas realidades dentro de casa.

Assim como Bosi (1987) retrata em **Lembranças de Velhos – Memória e Sociedade**, cada fato histórico ocorrido e, de certa forma, vivido pela autora a seu modo, em seu contexto, marcados pelas opiniões da família e de amigos, foram vividos de uma forma distinta pelo seu vizinho, pelo padreiro, por aqueles que foram à guerra ou deixaram de ir, enfim, embora os fatos sejam os mesmos, simbolizaram, significaram e, efetivamente, foram outros para outras pessoas, de outras realidades e vivências, pois foram vividos, sentidos e opinados de maneiras distintas.

Esses são fatos que se vivem apaixonadamente na época. Depois que passou põe-se uma pedra por cima. Eu ainda guardo isso para ter uma memória viva de alguma coisa que possa servir a alguém (BOSI, 1987, p. 270).

Para a autora, estes fatos foram vividos apaixonadamente; contudo, para mim, talvez estes mesmos fatos nem tenham relevância – o mesmo pode ocorrer, inclusive, com as crianças pesquisadas. Isto demonstra que as crianças viveram, sentiram, compreenderam e assimilaram das mais diferentes maneiras essa contação de estória, priorizando e relacionando sua fantasia e imaginação, a partir de seus conhecimentos prévios, àquilo que estava sendo proposto.

Recontaram de forma criativa, atribuindo diversos elementos antes não lidos, não ditos, e que talvez nem estivessem nas entrelinhas. Estavam nas entrelinhas imaginativas de suas cabecinhas, dizendo da “cara de suado”, “das ratoeiras em minha casa”, “de pintar o morango de branco”; disseram de quanto são capazes de criar estórias, arrumar alternativas e soluções aos problemas, de ter opiniões, de criar hipóteses. Não é preciso ir muito além para perceber isso!

O título deste capítulo começa por uma solução apresentada por uma das crianças para a falta de água no mundo: “Ué, a gente toma suco!”; seu complemento aconteceu durante a transcrição das falas de duas crianças durante uma roda de conversa, enquanto davam “pitacos” a respeito do desenho de outra. O desenho mostrava um peixinho comendo uma baleia. Certamente que a manifestação aconteceu: “Não dá! A baleia é muito grande pra caber dentro do peixinho”. E a contra-argumentação não poderia deixar de existir: “É claro que dá! É só ele comer um pedacinho dela por dia!”.

Isto nos mostra uma particularidade que, infelizmente, deixamos de desenvolver e de viver: “escutar a cor dos passarinhos” (BARROS *apud* VIEIRA; GOZZI, p. 101), transformar objetos inanimados em artistas, mães, papais e filhinhos(as); brincar, imaginar e fantasiar. E ainda chamamos tudo isso de bagunça!

As crianças, em contrapartida, inventam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. (PRADO, 2005, p. 105)

Isso corresponde à ideia de criar regras com liberdade (PRADO, 2005) e nos exige, enquanto professoras(es), que tentemos conhecer esse universo infantil, fantástico, real, entre corpos e mentes não dicotomizados, como nos relembra Demartini (2005):

“(…) Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos” (p. 14).

Gianni Rodari, italiano que passou um bom tempo como professor em escolas da cidade italiana de Reggio Emilia e, posteriormente, de crianças de famílias judias – que buscavam encontrar na Itália um refúgio contra a opressão nazista da Alemanha –, acreditava em uma “Gramática da Fantasia”, construída em seu livro a partir de um farto repertório de respostas escritas e orais, dadas pelas crianças com quem manteve contato durante o tempo em que foi professor, evidenciando em suas práticas a imaginação e a criatividade infantis como parte integrante da educação, considerando o valor de liberação que a palavra pode ter, através de propostas por ele consideradas exequíveis a qualquer professor(a).

Quanto a algumas considerações que o livro nos traz como, por exemplo, no capítulo “O binômio fantástico”, Rodari acredita que através de um par de palavras, ou seja, a partir de “duas palavras fantásticas”, pode-se fazer nascer uma estória.

Talvez possamos pensar nisto como uma loucura, mas vejamos o quão fantástico é a simples inversão de palavras e ideias que se pode fazer com a palavra cão e armário: o cão com o armário, que é diferente do armário do cão e, por sua vez, também do cão sobre o armário e, ainda mais e, especialmente, do cão no armário.

Estas ideias trazidas pelo autor, das crianças que criam seus repertórios escritos e orais, a partir de professores(as) que acreditam no poder da palavra como forma de liberação e estímulo à imaginação, fez-me lembrar o filme **A Vida é Bela**¹⁸, não sei se pelos detalhes e pela delicadeza, implícita e explícita no filme; se pela época retratada ser a mesma (nazismo/fascismo), ou, quem sabe, se por ser talvez uma fábula copiada, não sei se o livro do filme, ou o filme do livro.

O fato é que o filme **A Vida é Bela**, que transforma aos olhos da criança, um campo de concentração em um campo de jogo, com a conotação de uma gincana, a qual premiará com um passeio em um tanque de guerra o vencedor – a partir de um pai que tem um amor incondicional pelo filho e, para além disso, um senso de humor aguçado e uma imaginação fértil –, traz o que Rodari nos mostra como possibilidade para ser trabalhado com as crianças na escola: o permitir que a criatividade e a fantasia ocupem lugar primordial em nossas vidas, em nossas práticas e aprendizagens não para

¹⁸ Publicado em: 1997.

infantilizar ou ser infantilizado, mas, ao contrário, para, a partir dessa diferenciação entre fantasia e realidade – que, aliás, as crianças sabem perfeitamente fazer, como podemos perceber em suas brincadeiras e logo após a estas, em suas atitudes ditas “normais”, se assim posso dizer, em relação ao mundo –, consentir que novos horizontes se ampliem na constituição do que somos e seremos, adentrando-nos nesse mundo imaginável e fugindo do real, embora, lamentavelmente, em caráter temporário.

O professor – respondem os membros do Movimento de Cooperação Educativa – transforma-se em um “animador”. Em um promotor da criatividade. Não é mais ele que transmite um saber pronto, em bocados diários; um domador de potros; um amestrador de focas. É um adulto em meio a crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades (...)

(...) Em uma escola desse tipo, a criança não é mais uma “consumidora” de cultura e valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura. (RODARI, 1982, p. 142)

Talvez esta fala de Rodari seja difícil de ser visualizada nas instituições de educação infantil brasileiras, por considerarmos que a “verdade da infância” (LARROSA, 1998, p. 194) é aquilo que ditamos como verdade, “é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar, produzir” (RODARI, *op. cit.*).

Quem sabe se todos nós tivéssemos um pouco daquele pai judeu de **A Vida é Bela** de fato nossas vidas se tornariam mais belas, não apenas no sentido utópico em que esta em geral é entendida, mas no sentido de torná-la prazerosa, parte vital e essencial para a formação humana, para o desenvolvimento da criança enquanto ser social e sociável, e pudéssemos a vir contestar-nos quanto ao papel que é atribuído ao brincar, imaginar e fantasiar:

As reflexões que desenvolvemos até aqui nos levam a perguntar: como temos significado e compartilhado com as crianças e os adolescentes suas experiências de brincadeiras? O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer? (BORBA, 2007, p. 41).

5. NARRAR, IMAGINAR E SE MOVIMENTAR: os brinquedos nas estórias...

5.1 Construindo Narrativas à luz das ideias de Gianni Rodari... E... “*Bum... Tudo Explodiu!*”

Paulo tinha fama de mentiroso.

Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo.

Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia. (ANDRADE *apud* KRAMER, 2007, p. 13).

No dia 24 de setembro de 2010, enquanto pensava sobre esta pesquisa, em um dia ensolarado, daqueles em que o parque é o principal motivo para as crianças quererem estar na escola, observava a turma pesquisada, enquanto brincava com os brinquedos que havia trazido de casa, afinal, era sexta-feira e, às sextas-feiras, é dia de brinquedo!

Carrinhos de corrida *Max Steel*, bonecas, bichinhos de pelúcia, quebra-cabeça e pequenos bonequinhos desses desenhos de luta que passam na televisão, ou na TV a cabo, como *Homem-Aranha*, *Batman*, *Ben 10*, *Bakugans*, enfim, dentre outros que nem sequer o nome consegui reter na memória, ou ao menos sei falar corretamente, já que eles vivem a corrigir minha fala, quando eu, “adulta, séria e capitalista” (PERROTI, 1982) tomo a liberdade de tentar pronunciar algo que lhes é tão próprio, íntimo e peculiar, como os seus respectivos brinquedos.

Estes eram apenas alguns daqueles brinquedos que lembro ter visto naquela sexta-feira sendo transformados, pulando das mais altas montanhas, virando cambalhotas, ou brincando de “mamãe e filhinha”, de “casinha e comidinha”. Escondendo-se embaixo das mesas, transgredindo, almejando o “proibido”. Ou então,

uma ligação no celular pra mim: “Tia, o seu namorado tá ligando pra você! Fala pra ele que eu vou levar minha filha no médico porque ela tá doente!”.

Contagiada pela leitura de Rodari (1982) em **Gramática da Fantasia** e por suas mais significativas experiências na Itália, na interface de quanto o brincar possui relevância às crianças, tive uma ideia inusitada – a qual, a meu ver, tornou-se a mais significativa, um verdadeiro presente para esta pesquisa –: “Gente, vamos fazer uma brincadeira?”. Mal podia imaginar as surpresas que me aguardavam.

Elas aceitaram de prontidão. Falei-lhes da palavra mágica, insuperável, oras! Como chegar ao sétimo céu em um tapete voador de borboletas! (Andrade *apud* Kramer, 2007, p. 13). Não poderia ser diferente... Começaram a mobilizar-se em prol da então “brincadeira”. Afinal: “- Vai que a prô muda de ideia, né?”. Ajudaram-me a arrastar as mesas e a encostá-las à lousa. Colocamos todos os brinquedos sobre elas, bem espalhados e visíveis, para que pudessem ser observados, vislumbrados por todas. Organizamos as cadeiras em um meio círculo e pedi para que se sentassem. Como se isso fosse possível! Será que a “prô” não consegue ver que parece ter um formigueiro em cada uma das cadeiras, nos impedindo de sentar? Que nossa ansiedade é maior do que nossa vontade em obedecer? Ah, e principalmente, isso não significa que não estejamos pensando... Claro que não! Isto nos estimula a pensar, a instigar nossas imaginações, que estão a ponto de entrar em ebulição, decolar como um foguete! Mostra como somos criativos quando podemos usar e abusar do inusitado, alegre e criativo modo de brincar e inventar livremente; nos mostra quanto é impossível que nos peçam “... de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e não falar, de compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal...” (MALAGUZZI *apud* BUFALO, 1997, p. 74).

Isso revela que falamos mesmo quando não falamos, que nossa corporeidade expressa mais que palavras e nos poupa o trabalho de explicar o que não precisa ser explicado, mas, sim, sentido, vivido, experienciado.

A partir daí, como professora que inventa moda também, já que a profissão de professora de crianças pequenas está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999), peguei o boné branco da cabeça de uma das crianças e comecei uma narrativa meio “sem pé nem cabeça”, apenas para ver por que caminhos ela iria nos levar. Disse-lhes então que cada um deles que quisesse poderia continuar a estória, assim que o narrador

terminasse sua fala e colocasse o boné na cabeça da próxima narradora – e assim sucessivamente até o seu desfecho. Poderiam, para isso, utilizar os vários brinquedos que estavam sobre as mesas. Muitas se preocuparam tanto com os brinquedos, que inseriam vários ao mesmo tempo em sua pequena narrativa, agarrando-lhes em detrimento de suas próprias falas, mostrando muito mais através de gestos, olhares, caretas... Expressões estas irreprodutíveis, infelizmente. No entanto, tento expressar aqui as sensações que elas causaram em mim e as hipóteses que pude construir a partir de uma Pedagogia da Educação Infantil que entende as crianças e suas linguagens como centro.

Espantada, pude notar a empolgação das crianças, de uma forma geral, latente. Muitas falavam ao mesmo tempo... Interrompiam-se umas às outras, dando “pitacos” no pedacinho narrado pela colega, querendo continuar a tal estória. Para mim, foi surpreendente a insistência de algumas crianças em querer participar, incluindo aquelas que não costumam ou não atuam de forma efetiva nas atividades. Em contrapartida, outros, aos quais eu tinha plena certeza da contribuição, recusaram-se, ficando apenas como espectadores/observadores. Todo esse meu espanto, a surpresa, e as várias certezas por mim vividas e sentidas mostram-me que, enquanto pesquisadora, estive – apesar de me dispor a pesquisar e de estar aberta às ideias, às sugestões e às inovações das crianças – carregada de pré-conceitos e estereótipos e por vezes nem sequer dava-me conta de que eles estavam por ali, dentro de mim.

Minhas próprias contradições também se revelam aqui, enquanto pesquisadora que critica as atitudes reprodutoras, sérias e capitalistas do adulto(a) produtor(a) em detrimento das crianças improdutivas (PERROTI, 1982), porém que, ao mesmo tempo, reproduz o que culturalmente está determinado.

Assim, como pode ser entendido o que é brincar para as crianças?

Qual é o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos? (BORBA, 2007, p. 33).

Por que, assim como se fez em mim pesquisadora – e um dia já fui criança –, estas reproduções capitalistas vão-se agregando e penetrando cada vez mais em nós,

enraizando-se. Transformando-nos em reprodutores(as) do sistema, que não conseguem enxergar-se nem a si próprios(as) como produtores(as) de cultura, quem dirá de uma visualização da “inseparabilidade linguageira” que em todos(as) nós habita – ou ao menos deveria – entre corporeidade, imaginações e narrativas.

Com a perda da capacidade do diálogo na modernidade, as pessoas só conversam sobre o preço das coisas; sem o diálogo, sem a narrativa, ficam impossibilitadas de dar ou de ouvir um conselho que é, segundo Benjamin (1987a), sempre a sugestão de como poderia uma história continuar (KRAMER, 2007, p. 19).

As crianças conseguem, através da surpresa que nos causam, demonstrar quanto as coisas que planejamos precisam ser replanejadas constantemente, sugerindo imprevistos que não foram previstos (BUFALO, 1999).

Muitas ideias se repetiram e algumas crianças não conseguiram exatamente desenvolver falas que tivessem uma continuidade, uma coesão com as falas anteriores, mas isso, para elas, pouco importava. Divertiam-se e pareciam sentir-se importantes como protagonistas de uma estória que era nossa, e não apenas coadjuvantes, como das muitas outras as quais narrei. Embora eu saiba que elas gostavam, sim, das estórias por mim propostas, estas eram apenas minhas estórias, e não delas. A construção que fizemos neste dia provinha de suas imaginações e isto explica o motivo pelo qual, aparentemente, demonstraram-se favoráveis e entusiasmadas a participar dela.

Bom, vamos ao que interessa, finalmente: inventei um singelo menino pobre, que não tinha dinheiro para comprar o brinquedo que tanto almejava: um carrinho de corrida – de fórmula 1 – coitadinho, e então... Coloquei o boné na cabeça de outra criança, para que esta continuasse a estória, o que se repetiu até o final. Entre as diversas falas, o que mais me deixou perplexa foi que o menino por mim criado – que se desenhava em minha imaginação como um garotinho bonzinho, cujo final, provavelmente, seria a compra do carrinho por meio de empréstimos, doações, um trabalho, ou, quem sabe, a compra de vários outros brinquedos, como aqueles que estavam na mesa... Ou poderia ser que inventassem um brinquedo cujo valor monetário nada valesse, algo que fosse construído por eles mesmos, enfim, ou qualquer outra hipótese que pudesse ser levantada pelas crianças foi se transformando, a partir da colcha de retalhos tecida pelas falas infantis, em um garotinho malvado e malcriado,

cuja pretensão consistia em roubar dinheiro da carteira do próprio pai, mentir, dizendo que a “força” (energia elétrica) havia acabado, quando, na verdade, isso foi apenas um bom pretexto para acender um fósforo e fazer a casa inteira pegar fogo. E você, caro(a) leitor(a), pensa que acabou? Mas é claro que não! Ele ainda conseguiu sair correndo, deixando o pai lá dentro dessa casa em chamas, sem nem sequer socorrê-lo.

Entre várias falas, muitas repetiram as mesmas coisas ou coisas parecidas, mas, em geral, transformaram aquela essência pura e ingênua, por mim utopicamente delineada, em alguém cuja essência consistia em traquinagens que ultrapassavam o mero limite de ser considerado simplesmente bagunceiro, para tornar-se, ao menos aos meus olhos, uma criança malvada e transgressora.

Pode ser que, aos olhos infantis, esta leitura por mim realizada acerca das peraltices do protagonista não fosse vistas com olhos tão reprovadores quanto os meus. Ou quem sabe, as crianças não o estavam fazendo porque certamente aquilo era uma estória e, neste caso, tudo pode, tudo é válido, já que elas conseguem com facilidade separar aquilo que é fantasia e realidade, não cabendo a nós, adultos e adultas, tentar explicar-lhes: elas percebem isto no ar.

Durante a narração das crianças, as subversões foram aprimorando-se. Entre algumas falas, elas propuseram um desfecho diferente, misturando elementos: casa, fogo, floresta, areia... Enfim, e foi justamente enchendo as mãos de areia, que o menino da estória passou a jogar areia em todos os bichinhos que encontrava na floresta. De repente, seria possível perguntar: mas como? Ele era um só para tantos bichos e conseguiu jogar areia em todos? Mas a graça consiste nesse elemento fantástico que transforma a estória criada em permissiva e possível a tudo aquilo que impossível é, ou permissivo não se faz. Com tanta areia assim, esse “*Super Man* do mal” acabou matando todos os bichinhos.

No final, quando pedi que a última criança a falar desse o desfecho dessa tão emocionante aventura e da suposta punição – que ao menos eu, em minhas imaginações e suposições, aguardava ansiosa que o menino malvado recebesse, já que elas assim o haviam emoldurado, construído, tecido detalhadamente –, fiquei em choque ao ouvir: “E aí, tudo explodiu e fim”.

Esse choque certamente demonstra quanto essa visão redutora do adulto(a) que a tudo conhece prevaleceu em mim, embora eu busque lutar contra ela a cada dia, em

cada novo olhar, em cada prática proposta, em cada gesto e palavra. A questão principal nesse processo de aprendizagem que comecei a construir durante a pesquisa, consiste em perceber que:

Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita. (...) Por fim, não se trata de que – como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e até onde vai ou deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo – convertamos a infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas sobre o futuro.” (LARROSA, 1998, p. 188).

Enquanto continuava, durante algumas frações de segundo, em estado de imobilidade perante a fala, novamente contrariada em meus pensamentos primários, mas nem por isso triste ou revoltada, apenas novamente surpresa, perplexa, fascinada por essa criatividade infantil que conseguiu superar a minha própria, adulta, com “supostamente mais conhecimentos”, com aquisição da linguagem escrita, o que ainda lhes falta mais a fundo e, talvez por isso, quem sabe, possa contribuir-lhes a oralidade, a imaginação, a construção de sentidos e significados que lhes são próprios e particulares. Como já nos disse Klee *apud* Goobi (2007), sem que estejam “filtrados pelo cérebro”. O brinquedo parece ser utilizado pela criança “como meio de expressão, quase encarregando-o de representar os seus dramas. (...) é também uma projeção, um prolongamento da sua pessoa.” (RODARI, 1982, p. 104).

Dessa forma, “inventar histórias com os brinquedos é uma coisa que vem por si nas brincadeiras com as crianças: (...) uma alegre explosão do brinquedo.” (RODARI, 1982, p. 105).

Notei que as crianças se agitavam e aplaudiam sua obra, sua construção, sua união para um “bem maior”: a estória. Aplaudiam-se umas às outras, e a si mesmas, por sua produção e gritavam, eufóricas: “Prô, vamos de novo?”, “Agora quem começa a estória sou eu!”, “Ah, se você vai começar, eu vou terminar! O meu final vai ser mais legal que esse!”. Assim, é possível evidenciar que:

As histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso, a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação,

seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias são experiências que prosseguem pela vida afora, mesmo depois que se aprende a ler. (MACHADO, 2009, p. 72).

Somente a partir deste dia, percebi que não necessariamente as crianças estavam interessadas nas minhas histórias cujos finais felizes sempre acabavam por prevalecer – por mais que se criasse uma tensão durante as narrativas, seus desfechos, em geral, eram sempre o típico – “e todos viveram felizes para sempre” –, mesmo que desenvolvido oralmente de outras formas. Para as crianças, as histórias “tabus” não são proibidas. Como nos relembra Rodari (1982), dizer “caca”, ou invés de “cocô” ou “merda”, não se fará melhor, nem mais bonitinho. Apenas será motivo para gerar “em torno da caca, um mundo de coisas suspeitas, proibidas, culpáveis” (RODARI, 1982, p. 116).

Isso pode ser notado na construção dessa narrativa, com as inúmeras variáveis propostas pelas crianças, bem como também o foram, depois deste primeiro experimento, em outro dia, quando lhes propus criar uma história de terror. Empolgaram-se tanto, que pediam que lhes propusesse outros temas: gigantes, princesas, enfim. Percebi que desta vez, apesar da sugestão temática, as crianças tinham mais liberdade, e não estavam presas aos brinquedos. Algo diferente da primeira experiência foi que elas curtiram muito se tornar personagens das histórias. Cada narrador(a) incorporava uma ou outra criança, ou tornava-se narrador participante, sendo, contudo, parte integrante do enredo. Senti que elas foram imensamente zombeteiras, gostando de inventar acerca do amigo(a) ou das famílias das crianças-personagens.

Quanto ao término da primeira experiência que comecei a narrar minuciosamente e ainda não terminei... Perguntei-lhes, embora já imaginasse a resposta, – devido a suas “carinhas” eufórico-contagiantes – o que preferiam: que eu lhes narrasse histórias – e citei exemplos de algumas que eles parecem ter gostado bastante, quando narradas, cujas repetições também se fizeram notórias –, ou que a construíssemos juntos, como da forma que acabáramos de fazer? Certamente, as crianças preferiram contribuir, construir, viver, sentir o que fizeram e dar palpites sobre o que os outros fizeram. Não foi em vão que pediram que repetíssemos a experiência novamente.

Disse-lhes que o faríamos em outro momento, em outro dia, pois era hora de brincar no parque. Acreditei que, ao simples som pronunciado, a história seria esquecida

em detrimento do parque, esta fórmula mágica que sempre causava grande empolgação e felicidade às crianças pesquisadas.

No entanto, elas me deram outro susto e acho que o maior de todos: “- A gente não quer ir pro parque! Vamos, faz de novo!”, “- Eu sou primeiro!”, “- Não, você já foi, agora sou eu!”.

O que concluir de tal atitude? Só posso entender que as crianças gostaram de fazer coletivamente, brincando, fantasiando, vivenciando, rindo, fazendo caretas, observando apenas, gritando, interferindo, interrompendo. Que significativa se fez esta experiência, por se tratar de uma construção coletiva de crianças protagonistas, que atribuíram àquele contexto, suas peculiaridades incomparáveis, inatingíveis.

Nesta experiência percebi que os corpos abandonaram o “oprimido, vigiado e punido” dando espaço a “um[vários] corpo[s] que passe[aram] a usufruir uma experiência que privilegie o prazer. Assim, o próprio corpo tornar-se-á a possibilidade da brincadeira” (FINCO, 2007, p. 117). Observei que os corpos tornaram-se, a partir da narrativa tecida, formas de movimento e movimento como forma de narrativa, já que até mesmo o parque foi considerado substituível em favor e predominância da escuta de suas linguagens, narrativas imaginativas e corpóreas, a partir de uma construção denominada estória.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NARRAR, IMAGINAR E SE MOVIMENTAR – Pesquisa e formação docente: uma possível combinação!

A partir deste estudo foi possível questionar a relevância das práticas narrativas e suas implicações aos corpos infantis, levando-se em conta o movimento e as linguagens corporais que puderam ser despertadas, sentidas, imaginadas, criadas a partir destas, não só às crianças, mas também em mim, enquanto pesquisadora, professora, educadora e auxiliar de classe, partindo da ideia de que somos seres em constante processo de transformação (BOCHENSKI, 1961; JASPERS, 1965), pois, “embora diverso, sábio ou poeta, o humano não é dado, torna-se” (RICHTER, 2007, p.15), ou seja, durante a pesquisa foi possível perceber como se dá essa “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” durante as minhas narrações e as das crianças!

O processo de investigação vivenciado no desafio de observar as crianças com quem eu atuava como educadora trouxe alguns desdobramentos à pesquisa e à mim pesquisadora: aprendi a não mais subjugar as atitudes das crianças, passando de mera espectadora que subjugava seus “maus” comportamentos, à professora que busca compreender e escutar as suas falas por meio da oralidade, da corporeidade expressas pelas crianças. Saliento algo fundamental que aprendi com elas: quem disse que as histórias devem que ter final feliz para ser boas?

Em minha prática docente, no exercício de me colocar como pesquisadora também, que investiga, que lê, que escuta, que escreve, aprendi a não dicotomia entre professora e pesquisadora, como defende André (2010), e a articulação entre a minha pesquisa acadêmica ou científica e a minha prática docente.

Me orgulho por trazer ao debate aspectos que a mim e às crianças pesquisadas se fizeram importantes, evidenciando nosso contexto, não como um molde a ser seguido, ou mesmo como um problema que foi resolvido, mas como uma experiência educativa pública e coletiva que tem crianças e professoras como protagonistas, como inspiração a outras(os) pesquisadoras(es) e professoras(es) a buscar, dentro de suas realidades, condições para pesquisar, analisar, gerar hipóteses e, especialmente, atentar àquilo que as crianças estão dizendo, mesmo quando não falam.

A partir dos *limericks* e das cartas de Propp citados por Rodari (1982) em seu livro **Gramática da Fantasia**, construídos(as) pelas crianças com as quais o autor manteve contato enquanto lecionava, podemos evidenciar um treino da oralidade e da escrita, certamente. Todavia, ultrapassam os limites do meramente institucionalizado, por permitir que em suas construções, a imaginação e a criatividade criem asas e possam voar para bem longe, inventando sobre o que está posto; engendrando ideias, produzindo palavras e aproveitando experiências; respeitando os limites, enfrentando os medos; partindo em uma viagem única e inigualável, diferente e inesquecível, como pude constatar e vivenciar com as crianças pesquisadas durante nossas construções narrativas.

A divisão das categorias de análise ao longo dos capítulos desta pesquisa: o narrar, o imaginar e o movimentar-se, teve apenas objetivo didático, pois apesar de suas particularidades, não podem ser separadas em caixas compartimentadas, são manifestações de um mesmo corpo, de vários corpos inteiros. Por isso, estas categorias se fizeram ainda mais próximas no desenrolar da pesquisa, assim como, minha construção como professora e pesquisadora.

Desta maneira, constatou-se, por intermédio da pesquisa, e pelo respaldo oferecido pelas crianças nas várias etapas a elas propostas, uma “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra”, entre narrar, imaginar e se movimentar, ao menos durante alguns dos momentos observados e analisados neste estudo.

Como desdobramentos para pesquisas posteriores esta investigação aponta para a necessidade de maior aprofundamento sobre a relação entre a arte e a narrativa que vão para além do papel. Criar com os corpos inteiros e permitir que as crianças inventassem outros corpos revelou-me que: “a improvisação é o procedimento contemporâneo que dá respaldo para que a criação aconteça” (LENGOS, 2007, p.43).

Neste processo educativo precisamos educar-nos a nós mesmos: perceber que não perdemos tempo, ganhamos, conquistamos, aproveitamos quando o compartilhamos com as ideias e sugestões das crianças. Elas nos ensinam que um barbante não é um simples barbante, mas uma “telha” do homem aranha, que uma peça de Lego não é um brinquedo de encaixe, mas sim, pedaços de pizza, de bolos, dinossauros...

As crianças lançam-se ao novo, ao aceitar e interagir com o proposto, criando imprevistos engraçados, situações divertidas, contando-nos uma estória, uma história,

Como atores e atrizes contam, narram, movimentam-se, imaginam - são aprendizes; são mestres sem saber que o são, demonstram-nos isso com o toque da mão, com a suavidade do olhar, com caras e bocas travessas a nos olhar.

Para isso é preciso ir ao encontro da criança perdida em nós, as brincadeiras que deixamos escapar, a alegria que nos foi roubada pela falta de tempo no capital, que possamos ver as crianças em nós e como a nós mesmas!

Não trago, entretanto, estas considerações como afirmações definitivas ou conclusivas! Mesmo porque a pesquisa científica não tem como objetivo trazer soluções para os problemas vividos na prática com as crianças, pois: “dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a ser seguido” (ANDRÉ, 2010, p.65). Como pesquisadora, educadora, professora e auxiliar e, principalmente, na busca de construir em mim uma professora-pesquisadora, que pudesse ir além da busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. E “se essa é uma pesquisa acadêmica e é importante para o desenvolvimento profissional do professor[a], porque ele[eu] deixaria de fazê-la?” (ANDRÉ, 2010, p.67).

As narrativas imaginativas e corporificadas criadas, vividas e propostas pelas crianças, questionavam e colocavam as minhas à prova, e constatei que ainda tenho um longo percurso a trilhar... Percurso este que já me permite alumiar que:

Apesar de vivermos uma cultura da imagem e, segundo Brougère (2004), a televisão ter influenciado diretamente a cultura infantil, transformando suas referências, inclusive corporais, podemos afirmar que o ato de brincar é intrínseco ao universo infantil. (LENGOS, 2007, p.40).

Bem como de narrar e inventar estórias e histórias também o é!

Deixarei, assim, registradas nestas linhas, não as minhas considerações finais, mas minhas considerações iniciais. Início de uma trama em que muitos fios ainda se entrelaçarão. Era uma vez...

7. CRONOGRAMA

Mês	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan
	2010											2011
Definição e Elaboração da Investigação, do Projeto e do Campo de Pesquisa	X	X	X									
Levantamento e Estudo Bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Pesquisa de Campo			X	X	X	X	X					
Análise dos Dados Coletados								X	X	X		
Divulgação da Pesquisa em Evento (SIICUSP)										X		
Elaboração e Entrega do Relatório Final da Pesquisa										X	X	X

8. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Sobre gramáticos e escritores. **Portal Aprendiz**. [20 de janeiro de 2009] Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/drotrocuko.mmp>. Acesso em: 18 nov. 2009.

AMARAL, Maria Nazaré de. C. P. Dewey, Educação e as Relações entre o lado psicológico e o social, o individual e o coletivo. In: **Ninguém Ensina Ninguém: Aprende-se**. São Paulo: Edusp/Fapesp, p. 67-75, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O sorvete e outras histórias**. São Paulo: Ática, 2002.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10. ed. Campinas: Papirus, p. 55-69, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOCHENSKI, J. M. O homem. In: **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo: Herder, p. 79-88, 1961.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos**. 2. ed. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

BOSI, Ecléa. **Lembranças de Velhos – Memória e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz: Edusp, 1987.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2010.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos**. 2ªed. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

_____. **A Criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 7 nov. 2010.

BRINQUE BOOK. **O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado.** São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.brinquebook.com.br/livro.php?id=86>. Acesso em: 16 dez. 2010.

BUFALO, Joseane Maria P. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: **Creche: um lugar de criança, lugar de infância.** Dissertação (Mestrado) FE – UNICAMP, p. 69-81, 1997.

_____. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1:(28), março de 1999, p. 119-131. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-bufalojmp.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 2. ed. MEC, Secretaria de Educação Básica, 2009.

CATARINO, Dílson. **Gramática On-Line.** Dúvidas e Respostas, 1999. Disponível em: <http://www.gramaticaonline.com.br/gramaticaonline.asp?menu=3&cod=272>. Acesso em: 18 nov. 2009.

CLUBE LETRAS. **História X Estória.** Disponível em: <http://www.clubeletras.net/blog/cultura/historia-x-estoria/>, 2008. Acesso em: 15 nov. 2009.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo humano. In: **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, p. 31-49, 1995.

DEMARTINI, Zeila de B. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 1-17, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados e Editora da UFSCar, p. 67-97, 1999.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, p. 94-119, 2007.

FREIRE, João B. Pedagogia do movimento na escola de primeira infância. In: **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, p. 13, 1994.

GOBBI, Márcia. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, p. 29-54, 2007.

GUIMARÃES ROSA, João. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, dez. 2006.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1965.

KRAMER, Sônia. A infância e a sua singularidade. In: MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos. 2. ed. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007, p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

LAB ARTE. Disponível em: http://www.marculus.net/lab_arte.html. Acesso em: 4 jan. 2011.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, p. 229-246, 1998.

LENGOS, Geórgia. Articulações da Balangandança Cia: o corpo, o movimento, a criança. In: LENGOS, Geórgia (Org.). **Põe o dedo aqui!** Reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, p.36-53, 2007.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demetrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**: pesquisa em educação em ciências v. 3, n. 1, jun. 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia V. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância. In: MEC. **A Criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 7 nov. 2010.

MANTOVANI, Susana; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, v.10, n.1(28), p.75-98, 1999.

MCKEE, David. **Agora não, Bernardo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHAELIS (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa). São Paulo: Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&plavra=narrar>. Acesso em: 18 nov. 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 14ª reimpressão, 2008.

NUNES, Lygia Bojunga. Aula Particular. In: **Corda Bamba**. Rio de Janeiro: Agir, p. 54-55, 1987.

OLIVEIRA, Roberto C. **O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, p. 17-35, 1998.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 9-27, 1982.

PRADO, Patrícia D. **Alegria, Brincadeira e Arte?: um estudo sobre experiência estética, educação e culturas infantis entre crianças pequeninhas em creche**. (Projeto de pesquisa apresentado como exigência para efetivação do cargo de Professora Doutora junto à FE-USP/SP), 2008.

_____. **Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens**. 16º Congresso de Leitura do Brasil. V Seminário “Linguagens em Educação Infantil”. Unicamp, Campinas, julho, p. 1, 2007.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 93-111, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Record, 1995.

RICHTER, Sandra. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. ANPED, (GE: Educação e Arte) Caxambu, 2007.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTANA, Ana Lúcia. **Guimarães Rosa: Em busca das veredas da memória**. Disponível em: <http://www.tanto.com.br/analuciasantana-rosa.htm>. Acesso em: 18 nov. 2009.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. Porto Alegre: Companhia das Letras, 2008. Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/qsdcmr4ccy7f/ensaio-sobre-a-cegueira-04023764D0B11326?types=A&>. Acesso em: 5 dez. 2010.

SAYÃO, Deborah. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SCARPATO, Marta T. Dança Educativa: Um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedex**. Ano XXI, n. 53, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2010.

SILVA, José Cláudio da. **Pai, posso dar um soco nele?** São Paulo: Casa do Novo Autor, Coleção Arte de Escrever, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000419.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2010.

VIEIRA, Flaviana R.; GOZZI, Rose M. Guarda-chuva 2: a estética como marca da cultura. In: MELLO, Ana M & Cols. **O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas Brasileiras**. São Paulo: Artmed, p.101-116, 2010.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado**. São Paulo: Brinque Book, 2007.

XAVIER, Uxa. **Um “causo” acontecido por Uxa Xavier**. Disponível em: http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=87:um-causo-acontecido&catid=36:danca&Itemid=57. Acesso em: 18 abr. 2010.

YASHINSKY, Dan. Isto me lembra uma história. **Jornal “The Globe and Mail”**, 13 julho de 1985. Disponível em: <http://escuta-so-espaco.blogspot.com/2009/07/isto-me-lembra-uma-historia.html>. Acesso em: 15 nov. 2009.

ZURK, Bernardo. Imagina enquanto eu te conto. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, p. 119-129, 2008.