

NARRATIVAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS

Tânia Rocha PARMIGIANI¹

ABSTRACT: The research carried out with 3rd. and 4th. Grade students from Elementary School attending a riverside school in Rondônia, showed that although they presented a significant experience in oral report when speaking about their myths and legends, they revealed a poor performance in self-expressing in the school context. The community's culture didn't permeate the school environment. Based on Bakhtin, Vygotsky and Benjamin's theoretical assumptions and making use of methodological procedures of action research, we have developed strategies for shared narrative production, bringing to classroom experiences lived by the children in the community. The oral narratives, established in the interaction process, mediated the written production and allowed the children to register their stories, improving their writing skills.

Uma escola às margens do rio

Este estudo tem por objetivo discutir o papel das narrativas orais, culturalmente constituídas, como mediadoras da aprendizagem escrita de crianças de 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola pertencente a uma comunidade ribeirinha, às margens do Rio Madeira, em Porto Velho, Rondônia, Estado situado ao sudoeste da Amazônia.

Na escola da Comunidade Rio Madeira percebemos que as crianças pouco expressavam as suas histórias. A tradição oral de partilhar com o outro a palavra narrada não estava presente nas atividades de leitura, oralidade e escrita no contexto de ensino-aprendizagem porque eram pautadas, quase exclusivamente, no livro didático. Havia um certo descompasso entre as experiências orais culturalmente constituídas e as atividades propostas para o ensino da leitura e da escrita.

Traçando objetivos para o trabalho com os alunos e professores

Tínhamos como objetivo, em um trabalho conjunto com os docentes, possibilitar às crianças o desenvolvimento da escrita, considerando as experiências de vida e a oralidade culturalmente constituída: partir das narrativas orais partilhadas, de memória.

Se a cultura oral da comunidade não era absoluta, se era atravessada pela cultura escrita, em um processo de constitutividade, perguntávamo-nos: As narrativas orais, culturalmente constituídas, poderiam mediar, no contexto de sala de aula, o desenvolvimento da escrita das crianças ribeirinhas? Como poderíamos mediar um processo de ensino de língua que contemplasse, no contexto de pedagógico, as tensões e os atravessamentos da cultura oral na escrita e da cultura escrita na oralidade das

¹Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paul –FEUSP. E-mail: trparmigiani@hotmail.com

crianças? Que estratégias discursivas “o outro”— pesquisador ou professor — poderia utilizar para mediar o processo dialógico de construção de narrativas orais e escritas?

Ancoragens: a mobilidade das águas, a mobilidade do discurso-rio das crianças

A partir de pressupostos teóricos de Bakhtin (1992 [1956]), que defende uma concepção dialógica de linguagem; de Benjamin (1985 [1936]), que fundamenta uma concepção de narrativa alicerçada em uma tradição partilhada, elos de memória de uma comunidade; de Vygostsky (1984), que concebe a aprendizagem como um processo social mediado pela palavra e pelo outro e ainda, de procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, criamos estratégias de produção conjunta de textos, levamos para a sala de aula as narrativas orais, a partir de três modos de narrar: as *autobiografias* — em que as crianças relatavam os acontecimentos vividos; *os mitos e as lendas regionais* — em que as crianças expressavam as narrativas orais de memória fundadas em uma tradição partilhada; *os contos de fada e outras histórias da literatura infanto-juvenil* em que ouviam histórias e partilhavam-nas oralmente e por escrito com os colegas, deixando entrever aspectos de sua cultura.

Em uma das atividades em que desenvolvemos narrativas autobiográficas, solicitamos às crianças que fizessem um desenho ou escrevessem sobre suas ações na comunidade. Algumas crianças desenhavam e narravam com entusiasmo o ritual de pesca. Conforme as etapas que analisaremos a seguir:

Realização do desenho, a interação e a narração oral para os colegas



Figuração de uma criança de nove anos representando uma pescaria da Comunidade Rio Madeira em 2000.

Como a criança representou a sua vida por meio de uma narrativa de imagens, pedimos que contasse oralmente para os colegas o que havia representado. Na oportunidade, perguntávamos: “A criança que está pescando é você? Quem são as outras pessoas que estão no desenho, são seus amigos? Você os conhece? Quem são os ocupantes do barco? Vocês pegaram muitos peixes?” Em seguida, pedimos que contasse oralmente a história daquele dia, ela narrou o seguinte:

Eu tinha saído da escola. Aí fui pro rio com o meu colega. Eu ficava lá no rio com a vara na mão e toda hora um peixe mordía a isca, mas eu puxava e num saía nada. Eu não ligava não porque ficava vendo os barcos passar pra lá e pra cá carregando gente. Já estava bem de noite e eu falei pro João, vamos embora não tem peixe não e, de noite, tem é visagem no rio. Aí, quando falei isso a vara ficou rodando pesada. Aí, fiquei muito alegre porque era um peixe grande...desse tamanho e eu ia poder comer muito. Naquele dia, minha mãe, e também os meus irmãos comemos o peixe e ficamos felizes. (sic)
(Diário de Campo, 2001)

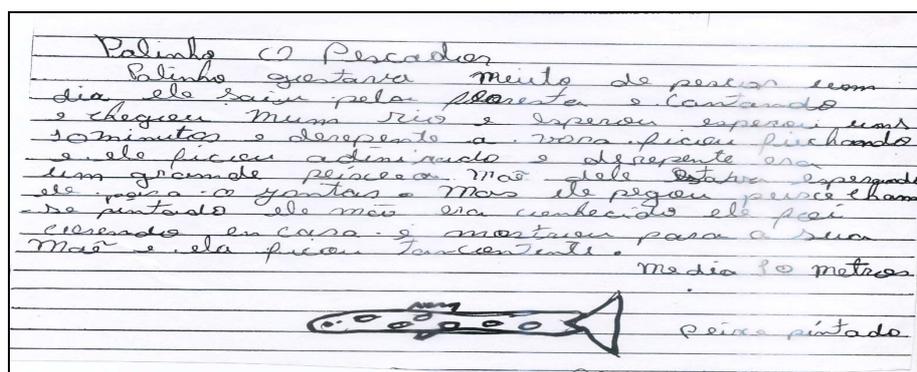
Após a exposição oral, abrimos um espaço para interlocução. As crianças perguntavam à narradora sobre alguns detalhes não explicitados durante o relato: “Qual o tamanho do peixe que você pegou? Que peixe você pegou: filhote ou dourado? Alguma vez você pegou um boto? Como era o peixe que você pegou?”

Alargando as exposições, os pesquisadores-mediadores solicitaram à narradora que lhes dissesse sobre seu trajeto até o rio, sobre a pesca, a chegada em casa com o peixe, a reação dos familiares. As perguntas feitas pelos colegas e pelos pesquisadores permitiram a ampliação e a recriação da narrativa.

Nosso objetivo não era apenas tornar o texto mais claro ou mais informativo, mas exercitar as condições dialógicas da linguagem, ao interagir em diferentes posições discursivas, ora como narradora-locutora, ora como ouvinte-interlocutora, seria levada a refletir sobre o quê, o como, o onde e o para quem narrou. O contexto do dialógico, muitas vezes, requer a retomada, a reconstrução, a mudança do discurso, porque o interlocutor exige do narrador constante mudança de posições, exige uma atitude responsiva em relação ao discurso do outro. Os diferentes contextos da enunciação e as alternâncias de papéis quando da exposição do texto, de locutor a interlocutor e de interlocutor a locutor, foram estratégias que influenciaram o desempenho das crianças ao escrever.

A escrita da narrativa

Depois de diferentes interações, solicitamos que escrevessem suas narrativas para os colegas. Escolhemos uma narrativa para comentário:



(Diário de campo, 2001)

A narrativa escrita pelas crianças representa uma réplica às interações discursivas no contexto de sala de aula. Muitas das perguntas feitas pelos colegas foram respondidas. A criança caracterizou a espécie de peixe, escreveu “um peixe chama-se pintado e ele não era conhecido”, sobre o tamanho “media 10 metros”.

Além de responder aos colegas as indagações feitas, a narrativa da criança traz os ecos do oral, muito do que escreveu já havia sido explicitado durante o processo interacional, é o caso do texto que segue, construído oralmente: “quando falei isso a vara ficou rodando pesada. Aí, fiquei muito alegre porque era um peixe grande ...desse tamanho e eu ia poder comer muito. Naquele dia, minha mãe, e também os meus irmãos comemos o peixe e ficaram felizes” que a criança, ao escrever, reconstituiu em discurso narrativo escrito “de repente a vara ficou puxando e, de repente, era um grande peixe. A mãe dele estava esperando para jantar ...e ele foi correndo para casa e mostrou para sua mãe e ela ficou contente.”

Esse fato mostra que a escrita infantil está em estreita e tensa relação com a oralidade. As narrativas entrelaçam-se, intertextualizam, constituem-se. Mas se as duas narrativas constituem-se a partir das experiências do autor, como explicar que, na oralidade, o autor expresse-se em primeira pessoa, como eu — “eu tinha saído da escola ou eu fui pro rio com os meus colegas” e, na narrativa escrita, o narrador constitua-se como um *outro* — o personagem Paulinho?

Para responder a essa questão, buscaremos as reflexões de Mikhail Bakhtin (1992) sobre exotopia, conceito utilizado pelo autor, inicialmente, para explicar a atividade estética e, mais tarde, a atividade de pesquisa em Ciência Humanas. Entendemos que a idéia de um lugar exterior, fundamental ao trabalho de criação e de objetivação pode nos levar a compreender os processos que envolvem o percurso da criança quando, ao escrever sua narrativa, estrategicamente distanciou de suas experiências, objetivou-as, criou um personagem (Paulinho), para narrar sua vida, colocando a sua história sob rubrica de um outro.

Ao narrar, a criança transpôs a realidade vivida para o plano da narrativa e criou novos sistemas de valores, pois a experiência vivida adquire significado, torna-se passível de construção estética, se é vista do exterior, como um todo. Ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa — o autor. Um processo de exotopia, em que o autor engloba inteiramente a personagem e por isso mesmo a completa e a dota de sentido. O autor infantil construiu um personagem passível de ser visto em sua totalidade. Paulinho, menino de sua história, realizou ações que, na verdade, o narrador viveu. Criou um personagem, mas em seguida, distanciou-se, voltou ao seu lugar, narrou as experiências de seu tempo histórico, olhando o personagem como um outro lhe dando acabamento.

Imaginemo-nos dentro deste mundo: estamos expostos e quem nós vê, nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude sempre

impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude. (Wanderley Geraldí, 2003:43-44)

Muitas vezes vemos a nós mesmos por meio dos discursos que proferimos. Contamos ao outro a nossa história? Seriam, as nossas histórias, realmente nossas? Não seriam elas constituídas de estilhaços juntados das experiências que tivemos com os outros? Serão as (auto)biografias realmente constituídas de (auto)experiências, de (auto)histórias? É nesse sentido que Bakhtin (1992:37) explica que:

Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida. Numa auto-objetivação estética do homem-autor em forma de herói, esse regresso a si mesmo não deve ocorrer; para o autor-outro, o todo do herói deve permanecer o todo último, é preciso separar o autor do herói/si mesmo de modo contudente, determinar a si mesmo em termos de valores puros para o outro, mais exatamente, ver em si mesmo o outro até o fim.

A impossibilidade de constituir a linguagem sem um outro abre uma discussão importante para as autobiografias, já que o relato da própria vida e a concepção da própria história só são possíveis se articulados às próprias experiências as experiências do outro, pois se me reconheço, se reconheço aquela história como sendo a minha história é porque alguém irá ouvi-la, irá reconhecê-la como sendo minha; é o outro quem valida a minha (auto)experiência.

Bakhtin (1992) comenta que a autobiografia não é um mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar frente à própria vida, o escritor precisa dar a ela um certo acabamento, o que ele só alcançará se conseguir se distanciar dela, se olhar de fora, tornar-se um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, ele precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento.

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa — no caso da narrativa da criança, suas apreciações vêm de uma relação ativa frente à cultura que ela isola, condensa: “Paulinho gosta muito de pescar um dia ele saiu pela floresta ...e chegou num rio...e derepente era um grande peixe.” O gosto pela pesca, a referência à floresta, a satisfação em pegar o peixe, a felicidade da mãe: “ela ficou tancontente” mostram a seleção e a reação ativa que a criança apresenta frente ao mundo de sua cultura — uma comunidade às margens do rio Madeira em que o peixe é o principal e, às vezes, o único alimento. Refratante porque é a partir da experiência adquirida no lugar onde vive, da posição frente ao mundo, que recorta e organiza os eventos da vida e constrói esteticamente a narrativa.

Dessa forma, a escrita da criança leva-nos a compreender que a narração não é um processo de mera reprodução de um mundo objetivo, uma descrição simples dos fatos vividos, mas de remissão a um mundo múltiplo e heterogeneamente interpretado, que ela reelabora, reorganiza, reconstrói. Processo que só adquire valor a partir da vida socialmente vivida, das interações que estabelece com o outro no interior da cultura.

Considerações finais

Tanto as interações com os colegas, que antecederam a elaboração da narrativa infantil, quanto a própria narrativa oral construída pela criança, serviram como norteadores para a escrita. Enquanto a narrativa oral foi realizada em uma primeira pessoa — um eu-social narrador de sua história —, a narrativa escrita foi realizada na terceira pessoa e apresenta um personagem principal — o Paulinho —, que representa na verdade as experiências de vida e de linguagem não só do autor, mas das muitas vozes ouvidas e memoradas no passado, somadas as vozes que se constituíram no momento da interação, que o autor-criador-narrador isola, condensa, para construir a narrativa.

Assim, a exposição da criança a um contexto dialógico que pressupõe o trabalho do sujeito com a linguagem, a abordagem de uma temática a partir de seu contexto cultural e a consideração da constitutividade entre oralidade e escrita, juntos abriram espaço para ela singularizar sua experiência e alcançar a autoria.

Os textos, resultantes de diferentes situações de interação em sala de aula, mostraram que as crianças ampliaram a sua concepção de escrita, registraram as experiências vividas na comunidade e deixaram entrever uma tensão permanente entre a cultura oral da comunidade e a cultura escrita, resultado de suas interações com outros grupos culturais e do processo de ensino-aprendizagem que tinha por fim superar a cisão, antes existente no contexto pedagógico, entre oralidade e escrita. A recuperação das narrativas orais, no contexto de sala de aula, mediou a produção escrita que, longe das repetidas cópias, permitiu que narrassem ao outro a sua história, que registrassem os fios tecidos pelas vozes fundadas em uma tradição partilhada.

Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, M. (1986 [1929]) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1992 [1956]) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, W. (1985 [1936]) “O narrador”. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- FREITAS, M. T. et al. (2003) *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- GERALDI, J. W. (1984). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- _____. (2003) “A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética.” In: FREITAS, M. T. et al *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- VYGOTSKY, L.S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.