



PEDAGOGIA DA NARRATIVA E A NARRATIVIDADE

PEDAGOGY OF NARRATIVE AND NARRATIVITY

Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto¹

RESUMO: Atualmente, vivenciamos nas escolas públicas, a inserção de adolescentes em situação de rua e na rua. Isto nos induz a uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo que deve ser feita sob perspectivas da própria ciência, da psicológica, da política, da social, da cultural e da histórica. Nesta perspectiva, objetiva-se fazer uma reflexão sobre a produção textual, especificamente sobre a narrativa de e para crianças carentes, que encontram nas escolas o germe inibidor da escrita, ao se priorizarem nas aulas de redação a quantificação dos “erros” que os estudantes cometem. Como consideração final desse trabalho enfatiza-se que o professor, que trabalha especialmente com crianças carentes, poderia priorizar a produção de narrativas cujos temas fossem os referentes à sua vida de modo geral, como experiências pessoais, temas festivos e angústias. Ao trabalhar as narrativas acima, o professor amparado pelas teorias não só linguísticas, mas também pelas teorias antropológicas, conheceria a realidade de seus alunos e seria sensível às narrativas escritas por elas, não se esquecendo que elas são a expressão de uma realidade emocional fragilizada (carentes) e não dominada (adolescentes).

PALAVRAS- CHAVE: Narrativas. Narratividade. Adolescentes carentes. Escolas públicas.

ABSTRACT: We are presently experiencing the insertion of adolescents who are or live in the streets into public schools. This leads us to a reflection concerning the teaching/learning of any contents, which should be done from the psychological, political, social, cultural and historical perspective of science. From this perspective, we aim at reflecting on text production, specifically about narrative from and for children in need, who finds in school the germ that inhibits writing, since the priority in creative writing classes is to quantify the "mistakes" made by the students. As a final consideration of this paper, we emphasize that a teacher who works specifically with children in need could prioritize the production of narratives referring to their lives in general, such as personal experiences, festivities and anguish. By working on the narratives mentioned above, the teacher, supported not only by linguistic theories but also by anthropological ones, would become familiar with the students' realities and would be sensitive to the narratives they produced, while keeping in mind that they express a fragilized emotional reality (in need) and not dominated (adolescents).

¹ Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Goiás, UFG, Cep: 74003-901, Goiânia, Goiás, Brasil, e-mail: elzakm@terra.com.br



KEY-WORDS: Narrative. Narrativity. Children in need. Public schools.

A narrativa, segundo o sociolinguista William Labov (1972), constitui-se como um método de recapitular experiências já vividas no passado, combinando uma sequência de orações verbais com uma sequência de eventos que (presumivelmente) ocorreram no passado. Ela não é, simplesmente, apenas uma maneira de recapitular essas experiências do passado, pois as orações que a integram, manifestam na composição de sua ordem temporal e nas características de suas sequências o modo como o narrador interpreta os eventos e como se relaciona com outros espaços, tempos e pessoas que fazem parte do seu ser. A narrativa sinaliza as experiências vividas e ou imaginárias e atualizam temas e crenças ou ideias que se tem acerca de nós, do outro, do mundo.

Na dialética de subjetividade e de objetividade que marca o ato de narrar, destacam-se o *falar* que introduz os significados gerais da linguagem, o *dizer*, que atualiza os sentidos singulares do discurso, e o *mostrar*, que aponta as inferências do mundo objetivo.

Nessa perspectiva, a criação de narrativas é uma das formas de o sujeito conservar, transmitir, significar e ressignificar experiências valorizadas no meio social. E aí, os mais importantes não são os fatos narrados, mas a maneira como eles são narrados, ou seja, a narratividade.

A noção de narratividade é mais bem compreendida, quando se focaliza o campo da narratologia. Apesar de o termo narratologia ter sido criado em 1969, por Tzvetan Todorov (*apud* Ducrot; Schaeffer (1995, p. 190), foi a “semiótica greimasiana que facultou à narratologia importantes elementos conceituais e operatórios” (Reis; Lopes, 1996, p. 288). É nesse contexto que o desenvolvimento da semiótica precisou a noção de narratividade, que a partir da década de 70, então “liberada do sentido restritivo que a ligava às formas figurativas das narrativas-ocorrência” passou a significar, sobretudo, para os analistas da semiótica discursiva, a intenção e o modo de o locutor persuadir o ouvinte. Constitui, como define seu criador, A. J. Greimas (1979, p. 166), o princípio organizador de qualquer discurso e independe do gênero formalizado como narração ou da comunicação própria do sistema da língua, ou seja, a forma



como o sujeito organiza e manifesta, por meio da linguagem, os dados percebidos no mundo exterior.

Entendida dessa maneira, a narratividade possibilita não só analisar qualquer tipo de texto e observar as macros proposições apontadas na superestrutura de qualquer ato comunicativo seja este lingüístico ou não, mas também estudar por que tal narratividade revela mais explicitamente o registro da dinamização da memória social, episódica e de trabalho, já que é nessa dinamização que mais se evidencia a identidade cultural e psicológica do enunciador.

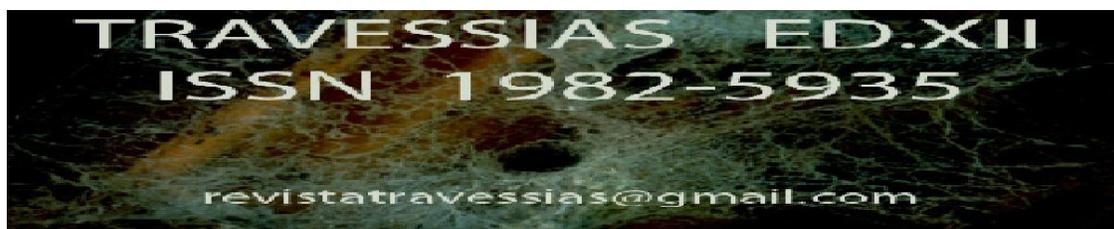
À narratividade interessa, particularmente, não o que, mas o como um sistema comunicacional passa a informação. Esse interesse, recomendado por A. J. Greimas suscita algumas reflexões que podem inclusive nortear o olhar do professor sobre as narrativas produzidas por seus alunos, principalmente os carentes de família.

Assim, o olhar de um professor de língua portuguesa quando se pretende ensinar a produção escrita, ou seja, a narrativa escrita, para crianças carentes, deve ultrapassar o sistema fechado da língua, desculpabilizando os erros e compreender os sentidos de seus usos, aprofundando os aspectos que lhe oferecem as teorias da semântica, da análise do discurso, da pragmática, da antropologia e do imaginário, que por meio dos componentes simbólicos da discursividade levam a compreender a narratividade e a entender, conforme assinala Émile Benveniste (1995, p. 80), que “a língua é uma estrutura enformada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua”, ou a concluir, juntamente com Greimas em sua obra *Dés Dieux et des hommes*, que “toda cultura é mitológica” (1985, contracapa).

O olhar para a narratividade pode ser ilustrada com a análise da seguinte narrativa, escrita por uma menina de rua, 14 anos, primeiro grau incompleto, sobre o tema experiência pessoal.

NARRATIVA SOBRE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

Uma vez a Roberta foi entra



de chereta no cemiterio
de guarulhos pra ver os
mamonas.

Aí ela ouviu um
barulho de árvore e
correu feito loca pro
meio da rua.

E foi atropelada ela
desmaiou e foi acorda
no hospital.

O tema pedido para a adolescente foi sobre experiências pessoais, a narradora inicia a história com o seguinte enunciado:

Uma vez a Roberta foi entra de chereta no cemitério de guarulhos pra ver os mamonas.

A expressão *Uma vez* introduz a idéia de um tempo vivido virtualmente constituído pela imaginação.

Com a expressão *uma vez* a narradora instala num tempo indefinido uma personagem denominada *Roberta*. Por essa designação tem-se um referente único com identidade distinta das demais pessoas do sexo feminino.

O uso do artigo definido *a* diante do substantivo próprio Roberta também exerce a função de particularização, indicando familiaridade, pois como diz Celso Cunha *o artigo definido diante de substantivo indica que se trata de um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por ser objeto de um conhecimento de experiência* (1985, p. 199).

Pela coincidência do nome da personagem e da autora, pelo uso do artigo definido diante do nome próprio tem-se a idéia que a personagem é conhecida do ouvinte e que a autora entendeu o tema proposto: experiência pessoal, ou seja, ela re-significará algum acontecimento vivido.



A personagem Roberta surge no texto dotada de uma intenção sinalizada pelo verbo inceptivo *foi entra* que atualiza um processo que se apresenta como prestes a começar, pela locução adverbial *de chereta* que apresenta um aspecto pontual e pelo espaço denominado cemitério de guarulhos.

A expressão *de chereta* provém da expressão *de cheirar* e o cheirar associa-se ao nariz que como o olho é um *símbolo de clarividência, de discernimento mais intuitivo que racional* (Chevalier, p. 631). Assim, tem-se a idéia de que Roberta entra no cemitério de Guarulhos porque procura um discernimento. Não é comum esse tipo de comportamento em tal espaço, pois local de clarividência e conhecimento é próprio do espaço da escola. Disso surge uma questão: Que tipo de conhecimento Roberta procura no cemitério?

Nota-se que a narradora utilizou a palavra *guarulhos* para nomear o cemitério e grafou com letra minúscula o que gramaticalmente está incorreto, pois a regra diz que nome próprio deve ser grafado com letra maiúscula. Não se pode tomar como falta de conhecimento, pois ela grafa o nome próprio Roberta com maiúscula e se trata de uma menina autora alfabetizada.

A Gramática de Usos do Português (1999, p. 957) diz que as *formas onomásticas escrevem-se com inicial minúscula quando constituem, com os elementos a que se ligam por hífen, uma unidade semântica*. No caso, o uso de minúscula pela narradora indica que ela percebe e concebe o cemitério como um espaço tópico - lugar da ação que conserva a lembrança dos vivos e a esperança de renascimento, e ao mesmo tempo como heterotópico, lugar que sanciona de forma positiva a mortalidade na terra, pois acena para o renascimento.

A narradora ao utilizar a expressão *cemitério de guarulhos* não se refere simplesmente ao *recinto onde se enterram e guardam os mortos* (Aurélio), e sim ao espaço como uma configuração das experiências da percepção de cada indivíduo em relação à sanção norteada pela interação do sensível (subjetividade) com o inteligível (objetividade) e dinamizada pelos movimentos da cultura e contexto.

Roberta e cemitério de guarulhos inserem-se no esquema conteúdo e continente. O primeiro termo configura uma personagem movida pela intenção de penetrar cognitivamente em um



mistério e o segundo, a imagem do abrigo da morte, lugar do mistério a ser conhecido, a vida e morte, espaço sacralizado pelo fechamento e interdito aos humanos.

A causa de a personagem querer entrar no cemitério também foi determinada, Roberta entra *pra ver os mamonas*. O verbo *ver* significa *conhecer ou perceber pela visão; percorrer, viajar, visitar; encontrar-se; investigar, examinar* (Aurélio).

O nome *mamonas* grafado com letra minúscula leva a perceber que a narradora não se refere ao grupo musical e sim à figurativização de seu sucesso e talento.

Mamonas foi um grupo musical que no auge de seu sucesso teve a vida interrompida por um acidente aéreo, sendo todos os integrantes enterrados no cemitério de Guarulhos, por isso, pode-se dizer que esse lugar não é só percebido como o espaço da não vida biológica, como espaço da morte, mas também como o espaço da vida, da fama, do sucesso de heróis que, venerados nas visitas que o público faz a seu túmulo, evidenciam a não morte, porque continuam vivos na memória do povo.

O grupo *Mamonas* é a figurativização do talento e seu túmulo a figurativização desse outro mundo, onde não há cisão, pois tanto a vida social como a mítica do talento e do sucesso evidenciam continuidade.

Assim, pela expressão *de chereta* e pelo sentido do verbo *ver*, percebe-se que Roberta entra para ver o túmulo *dos mamonas*, para penetrar no mistério da conquista da fama, do talento. Ela quer saber o que eles têm que ela não tem.

O significado de cemitério como o lugar da morte e da vida, sobretudo, do mistério da criação de vida, pois sua etimologia *koimétérion* que quer dizer câmara nupcial, portanto, um espaço fechado que estabelece a possibilidade, pelo enlace, de se criar nova vida, reforça a busca de sentido para esse fechamento, revelando que tal conhecimento ou talento não é para todos.

A relação entre fechamento em túmulo e morte é um fato real e o adjunto adnominal *de guarulhos* consolida a possibilidade de se ter talento de modo a poder morrer biologicamente, mas não na memória do outro, porque aqueles *de guarulhos* conseguiram.



No espaço do cemitério estruturado pelo imaginário da narradora tem-se a polarização vida e morte na qual a personagem Roberta manifesta o desejo de percorrer essa estrutura, indo da vida simples, sua, para dos Mamonas e nesta retirar a receita que vai lhe dar a esperança de mudar a sua e compreender o sentido e os mistérios de vida de sucesso.

O mistério da vida e da morte tem sempre levado o homem a tentar encontrar soluções para tal drama, para isso ele cria simulacros de verdade, os mitos.

O espaço guarulhos consolida a figura dos mamonas como mito que segundo Durand (1982, p. 44) *é um sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de esquemas que tende a se compor em uma narrativa*, pois *mythos* em grego significa narrar.

O mito exerce a função de manifestar o já dito para racionalizar os valores fundamentais do homem, com o objetivo de compreender e eufemizar seus mistérios.

O mito é a ilusão do conhecimento sobre os mistérios da vida e da morte e ele só permanece vivo na medida em que se conserva porque é portador do segredo e do sagrado, por isso para Roberta apenas é permitido conhecer a concretização do túmulo dos mamonas,

Aí ela ouviu um barulho de árvore e correu feito loca pro meio da rua

O advérbio *Aí* representa um espaço significativo, pois qualifica o sujeito, a ação e o objeto.

Esse *Aí* do ponto de vista do espaço é a debragem do *aquí* para o *aí*, o narrador interrompeu o discurso colocando outro espaço, outro sujeito, uma vez que *lá* é aquele de quem se fala e o *aí* é para quem se fala.

Se o narrador instalou no seguimento anterior a personagem Roberta com seu *eu*, nesse enunciado, pelo advérbio *Aí*, ele instala a figura do *tu*. Ressalta-se que esse *tu* não é aquele que está fora do eu e sim ao que Benveniste se refere.



E. Benveniste postula que o enunciador se manifesta no discurso de modo individual, mas que a voz constituída por esse eu é heterogênea, possui outro lado que é o *tu*. Portanto, para esse lingüista o sujeito se constitui de duas faces: *Eu/tu*.

A face do *tu* é o resultado do que se imagina, daquilo que se recebe, das experiências, dos conhecimentos de mundo, enfim a moral.

Desta forma, Authier-Revuz (1984, p. 101) afirma que o enunciador não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentralizado, dividido, clivado, barrado.

No enunciado anterior a personagem Roberta penetra num continente, cemitério, buscando as idéias, o ideal, a harmonia de ter uma vida com sucesso e isso comprova que em seu imaginário manifestam as imagens e gestos da interioridade dos seres. A passagem dessa interioridade para outro em que há lutas e rompimentos se deu pelo surgimento do *Tu* anunciado pelo advérbio *Aí* e conseqüentemente pelo desligamento do *Eu*. A ação de substituir o *Eu* pelo *Tu* denota que em seu imaginário, além de imagens que remetem ao interior existem imagens que se caracterizam pela ação de cortar, separar - houve a cisão da figura social (*EU*) e da figura moral (*TU*).

As imagens que simbolizam o alto, a luta, a cisão são comprovados pelo verbo *ouviu* e seu complemento *barulho de árvore*. O barulho é imagem da elevação porque é um lançar um som elevado e potente como o lançamento de uma flecha. Também é do alto a noção de verticalidade e de altura da árvore. Diversas são as interpretações do símbolo da árvore. *Entretanto, articulam-se todas elas em torno da mesma idéia de Cosmo vivo, em perpétua regeneração* (Chevalier, p. 85).

A árvore é o símbolo da vida em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade. No plano do mundo dos fenômenos, o tronco erguido em direção ao céu, símbolo da força e de poder eminentemente solar, diz respeito à imagem do poder do homem, imagem arquetípica do pai, da autoridade.



Assim, pode-se dizer que o barulho parte de uma autoridade, da Lei da vida, na qual Roberta reconhece pela conotação sensorial: a audição. Tal reconhecimento se dá pela proprioceptividade da censura, pois a moral para ela é sentida.

O veículo sonoro propiciando o fluir da memória com seu caráter retrospectivo e evocador de estados psíquicos faz emergir do *Tu*, entidade da personificação da moral, algum acontecimento que deixou o domínio da insignificância, pois a voz da autoridade, confirmada em barulho que é uma lei forte e amedrontadora da árvore porque contém o significado *ruído, rumor, estrondar, tumulto, desordem, alvoroço* (Aurélio), próprio de imagens da elevação, do poder faz o *Tu* moral de Roberta *correr feito loca*.

O *Tu* moral de Roberta faz com que ela deixe a aspiração de sucesso e volte para o estado social que o espaço da rua oferece, que para ela parece dar segurança. Afinal, ela se coloca no meio da rua, no núcleo. Ela sai do vislumbre da verdade da cisão da personalidade dela e vai para o meio da rua, a fim de ficar somente com o *Eu* social. Ela quer um espaço que não comporte o seu *Tu* moral, um lugar onde ela consiga, portanto, ser outra pessoa, aquela que lhe foi dada pela sua condição social.

A ação de sair *correndo feito loca* enfatiza um querer se distanciar do *tu* moral confirmada pelo sentido da palavra louca: a que está fora das normas da sociedade e a ação de sair denotam a consciência de que após o vislumbamento do *Tu* seria necessária a sua não permanência naquele espaço, pois como afirma Yves Durand o indivíduo normal alterna as imagens, pois o ficar em apenas um deles, por exemplo no da interioridade, denota certa patologia.

Roberta querendo recuperar o papel social vai para o meio da rua que significa *lugar independente para onde se manda alguém, expulsando-o* (Aurélio).

Segundo Chevalier; Gheerbrant (1982), o centro é o lugar de centralização dos opostos ou equilíbrio dos complementares, centro do mundo, *omphalós* de onde provém a vida, pois é umbigo em grego, e os antigos chamavam todo lugar central e significativo assim, porque metaforizavam o nascimento.



Assim, o *Tu* moral de Roberta a expulsa para o espaço horizontal da rua, o espaço provável de socialização onde se realiza o comércio, os contatos, da mediação e se constitui o espaço intermediário da reconciliação dos contrários sagrado e profano, Eu e Tu.

Nota-se, neste trecho, as marcas imemoriais do pecado original: o eu moral da personagem mostra-se com a marca do pecado, a lembrança do simbolismo da árvore do pecado original, da saída do espaço paradisíaco. A diferença é que na narrativa mítica, Deus expulsa Eva do paraíso e na narrativa de experiência pessoal de uma menina de rua é a sua moral, a sua consciência que a expulsa do espaço da busca de conhecimento de um porvir de sucesso.

E foi atropelada ela desmaiou e foi acordada no hospital.

Celso Cunha (1985, p. 567-8) diz que as conjunções conclusivas servem para ligar à anterior uma oração que exprime consequência(...) (...) e que as conjunções coordenativas podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros coordenados.

Nota-se que a conjunção *E* desse enunciado possui um valor conclusivo, não só ligado à oração anterior, mas também a um conjunto de outras orações, pois a consequência de Roberta ter sido atropelada e ter desmaiado surge de ela ter vislumbrado o *Tu*, de não aceitá-lo e de ter corrido feita louca para o meio da rua.

Tais ações é que levam o imaginário de Roberta a prever dupla punição – ser atropelada e desmaiar e são indicativos de a narradora ser consciente de seu pecado.

A queda, o desmaio como é o oposto da ascensão, aparece como signo de punição. Assim, se no enunciado anterior a figurativização do meio acenou com a possibilidade de a personagem Roberta conseguir convergir o Eu social e o *Tu* moral, a rua com seu aspecto negativo (sua origem etimológica ruga liga-se à velhice, ao não mais aproveitável) torna-se o espaço da sanção negativa: *ser atropelada e desmaiar*.



O desmaio na rua e a queda têm um sentido moral negativo. *Nada pior do que ter de ficar doente num meio desconhecido... não há imagem mais desoladora do que assistir, em plena rua da cidade, a alguém ter um “ataque” de qualquer coisa, perdendo inteiramente o controle de si mesmo* (Matta, 1997, p. 59). Tal negatividade confirmada pelas expressões: a queda da reputação, a queda da monarquia, a queda de Adão e Eva.

A conjunção *E* também denota que o imaginário da narradora conjuga imagens de harmonia, interioridade e de luta, cisão, poder, pois em seu conceito de ser como Eva e ter a consciência de seu pecado original existe a possibilidade de se redimir, possibilidade que é confirmada pela figurativização do espaço do hospital.

Roberta após o desmaio *foi acorda no hospital*, ou seja, ela só conseguiu recobrar os sentidos no espaço onde se trata doente, configuração imaginária do lugar do purgatório.

O texto apresenta os espaços do cemitério/ outro mundo, da rua e do hospital que se afirmam num dinamismo de segmentação e exclusões. No espaço do cemitério, a imagem das pessoas é conservada porque o tempo da vida e da morte é a imagem prototípica de um tempo cíclico e repetitivo. No espaço do outro mundo, as pessoas são marcadas pela eternidade; no espaço da rua, pelos deveres e/ou direitos. Afinal, a rua é de todos e de ninguém e o hospital, o lugar da purgação das doenças e males.

Ser castigada duas vezes faz reconhecer duas culpas: a que está no nível da consciência dada pelo tu moral num tempo mítico que lhe impõe o castigo de ser atropelada e uma dada pelo Eu social que lhe impõe o castigo da queda, do desmaio. Tais culpas não puderam ser aliviadas em nenhum dos quatro espaços da narrativa, pois todas as esperanças e desejos não foram encontrados de forma equilibrada. Afinal, ser marginalizada dá a ela a condição de ser excluída, tal qual a Eva o fora.

A condição de excluída e de carregar a culpa mítica, aquela segundo a qual o homem tem que estar eternamente em expiação para purgar o pecado original, faz a narradora indicar como último espaço do percurso da personagem o do hospital, lugar paratópico que a prepara para saber enfrentar o mundo.



O hospital é um lugar de transição que abre a perspectiva de uma cura, porém, na ação de acordar em tal espaço tem-se apenas a projeção da cura e não a sua concretização, uma vez que não existem marcas que determinam sua finalização.

A narradora usa o ponto final indicativo do término da narrativa, do contar, do fim de uma experiência, mas deixa em suspenso o fato de Roberta conseguir se eximir de toda a culpa que carrega.

A narradora demonstra ter consciência das duas posturas: a da interioridade, pois entra no abrigo do cemitério e a da exterioridade, cisão de seu eu, consciência da moral, causa de sua fuga. Ao conjugar as duas posturas e disso tirar uma conclusão - o pecado acarreta punição, privilegia a visão sintética das imagens, mas apresenta um acento pessimista em relação à capacidade de lidar com a sua consciência moral.

O olhar para a narratividade, conforme a análise da narrativa acima confirma que não se pode evitar o estudo da interação da língua com o social, com o mundo, pois a classe social dos falantes manifesta-se em seu discurso, ou melhor, “a linguagem é o instrumento maior pelo qual o mundo é categorizado, portanto, construído”. É justamente a polaridade social, própria da língua, de um lado, criador, de outro, que é a base de toda a narrativa escrita e por isso implica a interdisciplinaridade, cuja complexidade pode ser evitada seguindo dois princípios: delimitação das disciplinas utilizadas para nortear o seu olhar e formulação de questões precisas às quais tais disciplinas podem ou não dar resposta.

O professor, seguindo esses princípios, poderá compreender melhor o processo narrativo e adotar uma atitude de empatia com o aluno, e, não perdendo de vista as características de seu repertório e suas limitações, inseri-lo no processo gradativo de aprendizagem, pois ao analisar uma narrativa elegendo o elemento sensível, tem-se a possibilidade de um exercício de percepção de mundo e reconstrução do passado, de um penetrar no universo de imagens e de valores ideológicos do autor. Afinal, por meio dela esse manifesta os imperativos que marcam a sua personalidade e as intimações que sofre da cultura e do meio que o cercam.



A produção de narrativas por crianças carentes poderia também servir como devaneios, divagações ou ilusões. Como um descanso temporário das lutas de seu dia-a-dia, de seu contato com as dificuldades e a dureza de suas experiências, como um escape para construir outras vidas e figuras, viver aventuras e percorrer caminhos distantes para afirmarem sua auto-imagem por que

O homem não pode fugir à sua própria realização. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. O homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos (Cassirer, 1994, p. 48-9)

O olhar para a narratividade ensina que há momentos de aprendizagem formal, mas também de vida e estes devem ser estimulados por professores-educadores para possibilitar a luta vitoriosa contra as angústias da falta da família, da carência da afetividade, pois como confirma G. Bachelard, “na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida.”

O mundo da fantasia potencializado pelo lúdico proporcionado às crianças carentes os conduzirá para a magia do desvelar e esconder, que é a repetição da vida, da imaginação. É produzindo narrativas que a criança ou adolescente tem a experiência do porvir, de tomar a medida do eu que poderá ser. A produção de narrativas lhes proporcionará espaço para se tornarem *sonhadores de devaneios*, auxiliando-os em suas auto-afirmações.

O processo deve se estender até seus produtores sentirem também que estão sendo ouvidos, que suas vozes ecoam não para um interlocutor passivo, intimidador, insensível aos seus sonhos e desejo, preparado apenas para apontar as frases mal construídas, mas sim para um interlocutor que se coloca como um ouvinte que o respeita em todas as suas idiossincrasias, como mostra o seguinte trecho da entrevista com um menino de rua:

D: você cansou muito de escrever?



I: não... nem tanto... é uma forma de se expressar né?... muitas vezes a gente não tem a oportunidade de estar dialogando com uma pessoa, desabafando as coisas do dia-a-dia... no papel é a melhor coisa...

Como consideração final desse texto enfatiza-se que o professor, que trabalha especialmente com crianças carentes, poderia conhecer a realidade de seus alunos, suas origens, suas emoções e suas perspectivas.

Depois, priorizar a produção de narrativas cujos temas fossem os referentes à sua vida de modo geral, como experiências pessoais, temas festivos e angústias, pois, além de proporcionar um tempo e espaço para as crianças exorcizarem seus fantasmas, amenizarem suas dores e até quem sabe curarem suas doenças, conheceria alguns dos problemas que mais aflige seus alunos, por meio de sua leitura, amparado pelas teorias não só lingüísticas, mas também pelas teorias antropológicas.

E finalmente, ser sensível às narrativas escritas por elas, não se esquecendo que suas narrativas são a expressão de uma realidade emocional fragilizada (carentes) e não dominada (adolescentes) e que as pessoas escrevem para serem lidas, respeitadas e compreendidas, portanto, desculpabilizando-os dos erros gramaticais.

A questão da desculpabilização dos erros gramaticais não quer dizer que o professor não deva corrigir os problemas ligados à gramática normativa: acentuação, ortografia, concordância e regência das narrativas, o que se quer dizer é que se deve desculpabilizar a escola, o professor e o aluno, refletindo em como fazer a correção.

Todas essas sugestões podem contribuir para que os alunos, principalmente os carentes, sintam-se inseridos no processo educacional, auxiliando-os no desenvolvimento do sentimento de pertença à sociedade, pois

a pobreza e as falhas escolares não são o resultado de falta de habilidade, mas, ao contrário, o resultado de um conflito em nossa sociedade entre duas culturas; e o conflito não será resolvido, de nenhuma maneira favorável, a menos que a cultura dominante estude e reconheça os valores da cultura dominada, e mude suas maneiras de lidar com ela (Labov, 1972).



REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) Énonciative(s) – Langages – Lês Plans d'énonciation, 1984.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1996.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUCROT, Oswald & CHAEFFER, Jean Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopedique des sciences du langage*. Paris: Seuil, 1995.
- DURAND, Gilbert. *Mito, símbolo e mitodologia*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- GREIMAS, Algirdas J. & COURTÈS. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- _____. *Dés dieux et dés hommes*. Paris: PUF, 1985.
- LABOV, Willian. *Language in the inner city – Studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MATTA, Roberto da. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de narratologia*. Lisboa: Almedina, 1996.