

“ELES BRINCAM DE GUERRA MUNDIAL”: PROTAGONISMO INFANTIL EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS IMIGRANTES

Luciana Hartmann¹

¹Universidade de Brasília (UnB) – Brasil

Resumo

O foco deste artigo é debater o lugar de protagonismo estabelecido por crianças imigrantes, recém-chegadas à França, ao contarem histórias. Utilizando o escopo teórico e metodológico dos Estudos da Performance, analisaremos não apenas O QUÊ as crianças contam, mas COMO contam, pois isso permite compreender melhor como se dá a agência das crianças nos processos de escolarização que ocorrem em classes de acolhimento francesas. As narrativas citadas no texto foram produzidas no âmbito de uma pesquisa etnográfico-propositiva, realizada entre 2014 e 2015, em duas escolas públicas francesas de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: protagonismo infantil, performance, infância, narrativas orais, imigração

Abstract

This paper focus in the place of protagonism lived by immigrant children, newcomers to France, when telling stories. Using the theoretical and methodological scope of Performance Studies, we will analyze not only WHAT children tell but HOW they tell, trying to understand how the children's agency happens in French Schools special classes. The narratives mentioned in the text were produced during an ethnographic-propositional research, conducted between 2014-2015, in two French Elementary Schools.

Keywords: children protagonism, performance, childhood, oral narratives, immigration

“Eles brincam de guerra mundial”:
protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes

Educ. Foco
Juiz de Fora,
vol.23, n.3, p.923-942
set. / dez. 2018

Era uma vez um menino e uma menina. O menino se chamava Andrei e a menina Anne. Os dois amam a guerra mundial. Eles brincam de guerra mundial. Chegou uma amiga dos dois que se chama Laura. Laura ama a guerra também, como Anne e Andrei. Um dia, 03 de dezembro de 2014, estava frio e era Natal. Anne e Laura queriam um castelo de príncipe e Andrei um castelo de cavaleiro. Um dia Laura e Anne queriam brincar de princesa, era 04 de dezembro de 2014, mas Andrei queria brincar de guerra. Duas semanas depois acontece uma guerra mundial, mas Laura, Anne e Andrei não têm medo da guerra mundial, eles querem parar a guerra. Eles falaram com os responsáveis pela guerra e depois a guerra acabou.

A guerra mundial, narrativa oral contada por Anne, de 9 anos, imigrante da Romênia em Paris.

Que histórias as crianças imigrantes contam? Como contam, já que frequentemente não dominam o idioma do país de destino? Essas foram as perguntas iniciais que embasaram a pesquisa que desenvolvi, entre 2014 e 2015, em duas escolas públicas francesas de Ensino Fundamental, em classes de acolhimento a crianças estrangeiras.

Em cerca de vinte anos de experiência pesquisando o universo dos contadores e de suas histórias, intrigava-me a ausência quase que total, em livros e artigos sobre o tema, da voz das crianças – elas eram sempre o público, os ouvintes, mas raramente apareciam protagonizando o ato de narrar. Diante dessa constatação, e acompanhando o drama de milhares de imigrantes e refugiados que têm ingressado nos últimos anos na Europa, desenvolvi um projeto de pós-doutoramento¹ que visava escutar as crianças imigrantes no ambiente institucional

1 Pesquisa realizada com bolsa de Estágio Sênior da Capes, na Université Paris Ouest Nanterre-La Défense, sob supervisão da Profa. Idelette Muzart Fonseca dos Santos.

com o qual elas têm maior contato, a escola. Nesse cenário, vejo a escola como uma importante “zona de contato”, que envolve, de acordo com Mary Louise Pratt (*apud* HALL, 2003, p. 31), “a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunções geográficas e históricas (...) cujas trajetórias agora se cruzam”.

A noção de protagonismo infantil é acionada aqui porque garante uma relação mais horizontal com as crianças e a compreensão de que elas são produtoras de cultura, com agência na sociedade. A partir do momento em que amplificamos nossa escuta e abrimos verdadeiramente o diálogo com as crianças, podemos entender suas visões de mundo, suas críticas, seus posicionamentos, suas percepções. Elas passam a ser consideradas autoras de suas próprias vidas (FRIEDMAN, 2017). Foi nessa perspectiva que desenvolvi essa pesquisa.

Antes de voltarmos nossa atenção, especificamente, para as narrativas das crianças, será importante conhecer um pouco melhor o contexto da pesquisa²: meninos e meninas imigrantes, recém-chegados à França, são convidados a contar histórias à sua escolha no âmbito do projeto intitulado Pequenos contadores ou troquemos nossas histórias (*Petits conteurs ou échangeons nos histoires*), desenvolvido em parceria com Noëlle Ebel, professora da CLIN - Classe de iniciação do francês para crianças não-francófonas (em francês, *Classe d'initiation pour non-francophones*) da École Keller e, posteriormente, da École Éugène Varlin, escolas públicas de Ensino Fundamental situadas na cidade de Paris.

As CLIN são classes especiais que acolhem crianças entre 06 e 12 anos. Embora atualmente denominadas pela sigla UPE2A (*Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants*), essas turmas continuam a ser chamadas de CLIN pela comunidade escolar. No ano escolar 2014-2015, segundo o CASNAV (*Centre Académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*), 52.500 estudantes

2 Tenho insistido nessa contextualização, em diferentes artigos, pois penso que, sem ela, as análises propostas careceriam de sentido.

tiveram acesso a ações educativas de acolhimento, em todos os níveis (da escola primária ao liceu), 65% dos quais em classes UPE2A/CLIN, o que representa 0,56% do total do efetivo escolar nesse ano (Note d'Information n°35 - outubro 2015). A ideia de ensinar a língua francesa a jovens imigrantes, a fim de “promover seu acolhimento e integração”, conforme consta em diversos documentos oficiais do Ministério Francês de Educação³, remonta pelo menos a cinquenta anos, coincidindo com a independência de colônias francesas e com o início do afluxo de grandes contingentes de imigrantes ao país.

Embora a circular que oficializa a implementação das CLIN nas escolas francesas date de 1970⁴, a primeira CLIN foi aberta em 1965, sendo que, em 1968, já se podiam contabilizar 39 Classes de Iniciação em funcionamento na França. Essa circular prevê que todas as crianças recém-chegadas passem por um período de adaptação na CLIN, que poderá variar de alguns meses até um ano (ou mais, em casos específicos), dependendo das demandas de aprendizagem. O número de horas durante as quais a criança frequentará a CLIN também dependerá da avaliação feita pela equipe pedagógica, mas o mínimo previsto é de 12 horas de estudo da língua francesa (VASSEUR, 2003). A meta é integrá-la pouco a pouco na classe ordinária, correspondente, em geral, a sua faixa etária.



As CLIN podem receber, no máximo, 15 alunos, mas essa quantidade varia bastante, pois há um afluxo imprevisível de crianças ao longo do ano escolar. Como as características

3 Ver Boletins Oficiais do Ministère de l'Éducation Nationale, n° 141 de 02 de outubro de 2012 e 102, de 25 de abril de 2002, entre outros. Disponíveis em: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html

4 Circular n° IV-70-37 de 13 de janeiro de 1970.

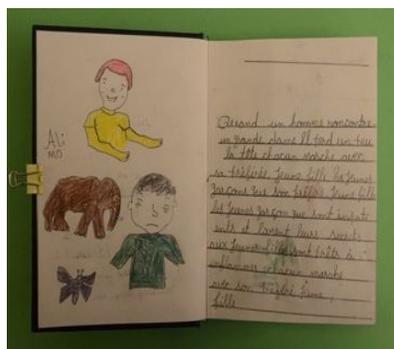
dessas crianças também são muito distintas, devido à amplitude da faixa etária (de 6 a 12 anos) e da sua diversidade de origens, culturas, idiomas, religiões, classes e etnias (algumas são provenientes do leste europeu, outras da África, da América do Sul ou da China, podem ser católicos, islâmicos, judeus, negros, brancos, falar peulh, lingala, créole, espanhol, inglês, algumas nunca foram escolarizadas...), os procedimentos pedagógicos, ainda que sigam parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, também devem ser bastante maleáveis.

Para que se tenha uma ideia mais clara dessa diversidade, quando iniciei minha pesquisa na École Keller, em fevereiro de 2014, havia na CLIN treze crianças, originárias dos seguintes países: uma menina do Chade, dois irmãos (uma menina e um menino) do Senegal, três irmãos da Guiné-Bissau, dois meninos do Marrocos, um menino da Romênia, uma menina de Portugal, uma menina da Colômbia, uma menina de Bangladesh e uma menina do Brasil. Ao longo dos cinco meses na escola, chegaram mais dois irmãos (um menino e uma menina) da República do Congo, dois irmãos gêmeos da China e um menino dos Estados Unidos. Já na École Eugène Varlin (*10ème arrondissement*), onde desenvolvi a pesquisa entre setembro de 2014 e janeiro de 2015, havia seis alunos, uma da Espanha, um da Mauritânia, um da Moldávia, uma do Brasil, um da Gâmbia e um da Argélia. Nos meses subsequentes chegaram mais quatro crianças, duas do Senegal, uma da Romênia e uma da Espanha. Como constata Sabine Gorovitz, em sua bela pesquisa, que resultou no livro "A Escola em Contextos multilíngues e multiculturais" (2014): "Falar hoje de escola na França implica em apreender a pluralidade, seja ela linguística ou cultural. Através das problemáticas levantadas pelo que é comumente chamado de "acolhimento" de novos "chegantes", é geralmente a questão da diversidade que se coloca." Foi justamente o resultado dessa diversidade que procurei acessar através das narrativas produzidas pelas crianças.

Tanto em uma quanto em outra escola procurei estabelecer uma relação de partilha e confiança com as crianças.

Um elemento facilitador nesse processo foi o fato de que eu também era estrangeira, era mãe de crianças que estudavam na escola e, como muitas delas, não dominava com perfeição o idioma – esse último aspecto era lembrado frequentemente pelas crianças, que se orgulhavam de me ensinar a pronúncia correta ou me auxiliar com o vocabulário.

Já no primeiro encontro, depois de me apresentar e situar no mapa *mundi* de onde eu vinha, falei de minha pesquisa e propus que elas fossem pesquisadoras junto comigo⁵. Elas perguntaram: “como?” E eu respondi: “pesquisando, criando histórias”. Para isso, distribuí cadernetas para todas as crianças e a cada encontro eu registrava suas histórias, que podiam



ser inventadas, escritas pela mãe, desenhadas, podiam ser lembranças do país de origem e podiam até ser sonhadas, como me disse Mahmoud, de 8 anos. Estudar a capacidade criativa das crianças, como lembra a antropóloga Rita Oenning (2015, p. 1071), permite “que se acesse, através de suas produções (orais, escritas, imagéticas, etc.), seu saber e o saber sobre a sociedade em que essas estão inseridas”.

Cada encontro com as crianças era organizado basicamente da seguinte maneira: iniciava-se com jogos ou brincadeiras envolvendo corporal e vocalmente todo o grupo (incluindo eu e a professora), depois eu contava uma história e, numa relação de troca, abria-se a roda para que os alunos pudessem contar suas próprias histórias – que, em muitas situações, já vinham escritas em suas cadernetas. Passei a chamar essa estratégia metodológica de pesquisa etnográfico-propositiva, pois não se tratava apenas de “participar”, como

5 Inspirei-me no trabalho desenvolvido por Priscilla Alderson (2005).

ocorre na observação participante, método clássico da Antropologia, mas, sim, de observar “de dentro”, propondo, jogando, contando, brincando com as crianças. Em várias ocasiões, acabei ficando na hora do recreio, pois era o momento que tinha para ficar conversando com a professora. Também acompanhei a turma em diversos passeios, como a uma feira livre, a um espetáculo teatral, ao Museu do Louvre, ao Canal de Saint-Martin ou à Praça da Bastilha, onde as crianças tinham aulas práticas sobre a história e a cultura locais. Como aponta Constantina Xavier, em seu artigo “Ver e ‘Desver’ o mundo em pesquisas com crianças” (2014, p. 16): “As crianças têm muito a dizer; para as escutar, porém, é preciso propiciar espaços e condições.” O que percebo é que esses espaços e condições, não são necessariamente dados a priori, mas gerados ao longo da própria pesquisa, na medida do envolvimento e disponibilidade dos pesquisadores.

Outra estratégia importante da pesquisa, que venho defendendo há muitos anos, foi o uso de tecnologia audiovisual (gravador de voz, câmera fotográfica e de vídeo). Nesse caso, não apenas eu e Noelle filmávamos, gravávamos ou fotografávamos, mas as crianças também se revezaram nessa tarefa, que fazia parte de sua atuação como co-pesquisadoras. No final do projeto realizado em cada escola, as crianças escolheram algumas de suas histórias, que foram transcritas por mim, corrigidas por elas e pela professora, impressas e encadernadas em um pequeno livro que foi distribuído para as famílias. Os livros traziam em anexo um DVD, com um vídeo no qual cada criança fala de sua origem, sua idade e conta uma história, de sua preferência, que surgiu durante o processo.

A antropóloga Flávia Pires, que vem se dedicando há muitos anos à pesquisa etnográfica com crianças, no artigo “Ser adulta e pesquisar crianças”



(2007), debate as diferentes posições existentes no campo antropológico sobre o uso de métodos e técnicas específicas – ou não – no estudo com crianças. Para a autora, dependendo do contexto, tanto podem ser adaptados métodos comumente utilizados com adultos, como entrevistas, quanto podem ser experimentadas estratégias que melhor se adequem ao que se pretende investigar. No meu caso, em que, além de antropóloga, também tenho formação em teatro, parecia evidente que proposições que envolvessem o uso do corpo, da voz, da espacialidade e da tecnologia audiovisual seriam fundamentais para estabelecer relações efetivas com as crianças, já que a palavra falada, nas CLIN, não necessariamente garante a comunicação.

Utilizando, portanto, o escopo teórico e metodológico dos Estudos da Performance, busquei focar não apenas *O QUE* as crianças contavam, mas *COMO* contavam, pois isso permite compreender com maior complexidade seu universo narrativo e comunicativo.

Como dizem Gonçalves e Gonçalves (2018, p. 141):

Estudar Performance é interessar-se por marcas identitárias que remodulam e ressignificam sujeitos, considerando seus corpos e suas narrativas com base em diferentes papéis sociais que exercem e/ou lugares sociais que ocupam. É aí que se torna central compreender a Performance como fronteira entre arte e vida, na qual há lugar para resistências, diferenças e críticas culturais.

Os Estudos da Performance nasceram da confluência entre Teatro e Antropologia ou, mais especificamente, da confluência entre as manifestações expressivas que não se encaixavam na visão ocidental de teatro e os estudos do ritual (LANGDON, 2006). A partir do chamado “Performance Turn”, determinados eventos, cujo caráter estético, poético, expressivo, reflexivo estivesse em relevo, passaram a ser vistos

“sob as lentes da performance”. Nesse contexto, as narrativas orais passaram a receber especial atenção dos antropólogos.

Há alguns anos os Estudos da Performance também passaram a despertar o interesse de educadores, devido à sua ênfase no diálogo, no olhar para o processo e por seu potencial crítico e transformador. Como debate em artigo sobre o tema (2014), a implementação desse novo cruzamento de perspectivas analíticas traz contribuições no sentido de que enfatiza o papel dos sujeitos no contexto educacional, a importância que seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção de conhecimento, tanto formais quanto não-formais. No Brasil, já podemos contar com alguns significativos dossiês temáticos sobre o tema. Em um dos mais recentes, Icle, Bonatto e Pereira defendem (2017, p. 1):

A noção de performance, entendida tanto como linguagem quanto como ferramenta de análise da ação humana, possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino. Nesse contexto, ganham espaço temas que, muitas vezes, são marginais ao conjunto de valores e objetivos que regem a organização das instituições de ensino, dentre os quais: a centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem; o caráter de invenção e de intervenção na realidade; a possibilidade de pensar além da demarcação de saberes; a valorização dos processos vividos e não apenas dos resultados obtidos; o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico.

“Eles brincam de guerra mundial”: protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes

É, portanto, no campo da Performance na Educação que situo a pesquisa que apresento neste artigo. Para analisar as narrativas das crianças da CLIN, baseio-me, entre outros, na obra de Richard Bauman, que vem desenvolvendo uma longa carreira de estudos sobre a “arte verbal”. Um dos conceitos-chave na obra de Bauman (1977), o evento, é um dos princípios organizadores da etnografia da performance. O termo, usado para designar um segmento limitado e culturalmente definido do fluxo de comportamento e da experiência, que constitui um contexto significativo para a ação, é subdividido pelo autor em “evento narrativo” (a situação discursiva da sua narração – o que estou chamando de COMO) e “evento narrado” (as palavras e ações que nele são relatados – O QUÊ). Bauman compreende a performance, portanto, como um evento com um modo de comunicação verbal específico, que consiste na tomada de responsabilidade de um performer para uma audiência através da manifestação de sua competência comunicativa. Essa competência está baseada no conhecimento e na habilidade que ele possui para falar nas vias socialmente apropriadas – sendo que estas não são restritas às regras gramaticais, mas a toda a gama de recursos expressivos (gestuais, vocais), dos quais o *performer* pode se servir. Do ponto de vista da audiência, o ato de expressão do *performer* é sujeito à avaliação, de acordo com sua eficiência. Quanto mais hábil, mais intensificará a experiência, através do prazer proporcionado pelas qualidades intrínsecas ao ato de expressão (BAUMAN, 1977, 1992).

É possível verificar que todos esses elementos são acionados pelas crianças, em maior ou maior medida, ao contarem suas histórias. Já a noção de competência adquire um carácter bem particular, pois “falar nas vias socialmente apropriadas”, nas CLIN, pode estar menos ligada ao uso gramaticalmente correto da língua francesa e mais à utilização de determinados códigos estabelecidos pelo próprio grupo.

Bauman entende a performance como um tipo de moldura ou enquadramento (*frame*) que expõe as qualidades intrínsecas do ato de comunicação. Dialogando com a obra do sociólogo Erving Goffman, que buscava compreender

como a performance é codificada (*keyed*), Bauman (1992, p. 45) encontra algumas “chaves” ou “códigos” utilizados com frequência em performances narrativas. São elas: 1. fórmulas especiais (ou enquadramentos de abertura), tais como “Era uma vez...”, “No tempo em que os animais falavam...”; 2. Estilização da fala ou dos movimentos (rima, paralelismo, linguagem figurada); 3. Apelo à tradição “Antigamente se dizia...”; 4. Negação ou renúncia à própria habilidade de contar (“Eu não me lembro muito bem dessa história...”). O autor lembra, no entanto, que, embora possam existir alguns padrões mais ou menos “universais”, diferentes culturas produzirão distintos enquadramentos e codificações para suas performances narrativas.

Voltemos aos Pequenos Narradores: desde o início, procurei deixar bem claro que as crianças tinham liberdade para contar o que desejassem. E aos comentários de “eu não sei nenhuma história” (um tipo de negação da habilidade de contar, como apontou Bauman), eu respondia que tudo poderia ser considerado história: contos tradicionais, fábulas, memórias de família, narrativas pessoais, contos de fadas, histórias inventadas, filmes etc. Inicialmente, parecendo responder a uma demanda de integração ao país, fortemente presente nas políticas educacionais francesas, as crianças contaram e recontaram muitos contos de fadas europeus ⁶. Eu me perguntava: e os contos tradicionais de seus países de origem? E as histórias pessoais dos pequenos? Dentre outras estratégias, inspirei-me no documentário *La Cour de Babel* (2013) – um trocadilho com a Torre de Babel (*O Pátio de Babel*) - dirigido por Julie Bertucelli, em cartaz à época. O filme acompanhava um ano na vida de adolescentes que frequentavam a CLA (*Classes d’Accueil*), uma classe de integração similar à CLIN, porém na faixa etária equivalente ao nosso Ensino Fundamental II (de 11 a 15 anos). Nele, entre outras coisas, a diretora pedia

6 Discuto mais profundamente as políticas educacionais francesas ligadas à integração de imigrantes, bem como as deliciosas versões dos contos de fadas contados pelos meus colegas, pequenos pesquisadores, em Hartmann (2017).

aos alunos que trouxessem para a escola objetos de seus países de origem. O ato de mostrar os objetos aos colegas evocava uma série de memórias, das quais surgiam histórias. Comentei o filme com Noëlle, que também foi assisti-lo, e decidimos fazer a mesma proposta aos nossos pequenos pesquisadores. O retorno foi muito rico: Divine Grace levou pulseiras de sua avó, Mahmoud levou o uniforme de futebol da seleção do Marrocos, Zara levou um tipo de incenso que se usa nas casas do Chade... Os objetos possibilitaram uma reconexão concreta com os países de origem das crianças, porém, procuramos fazer isso de uma maneira muito leve, obedecendo aos desejos e ao ritmo de cada criança. Em nenhum momento fiz entrevistas ou mesmo perguntas do tipo: por que você veio para a França? A ideia do projeto era apenas pesquisar e compartilhar histórias. Isso, de alguma forma, garantiu que as crianças tivessem liberdade e autonomia de escolha sobre o quê, como e quando contar. Suas próprias escolhas, nesse sentido, já informam sobre os processos que vivenciam no novo país.

A partir desses pressupostos, proponho aqui o exercício de “escuta” e de análise de algumas narrativas contadas pelas crianças da CLIN, procurando entender o que elas, no intenso contato proporcionado por essas classes multiculturais, criam, lembram, comunicam, inventam. A adoção do conceito de performance, portanto, como ferramenta tanto teórica quanto metodológica, possibilita compreender a integração dessas crianças no contexto escolar por um prisma processual de aprendizagem que está ligado à agência criativa dessas.

Iniciemos por “A Guerra Mundial”, narrativa contada por Anne⁷, que serve de epígrafe a este artigo. Para começar, é importante perceber que os personagens são a própria narradora, Anne, e seus dois colegas de classe, Laura, uma brasileira, e Andrei, da Moldávia, todos com 9 anos. Anne demonstra pleno domínio da performance narrativa, fazendo uso de alguns dispositivos mencionados acima e acrescentando

⁷ Todos os nomes reais das crianças foram substituídos por nomes adotados em seus países de origem, no intuito de proteger suas verdadeiras identidades.

outros: 1. Ela assume a responsabilidade do que está contando, frente à audiência formada pelos colegas; 2. Usa uma “moldura” de início, a fórmula clássica dos contos de fadas: “Era uma vez...”; 3. Situa perfeitamente os personagens e o período da narrativa: “Um dia, 03 de dezembro de 2014”; 4. Traz elementos de reflexividade que remete às relações de gênero: embora também “amem a guerra”, as meninas queriam brincar de princesa e Andrei queria brincar de guerra; 5. Apresenta uma cronologia dos fatos “Depois de duas semanas...”; 6. Tem um enquadramento final, sendo concluída com um final feliz, proporcionado pela intervenção das crianças: “Eles falaram com os responsáveis da guerra e depois a guerra acabou.”

Um dos aspectos interessantes, que se pode depreender dessa narrativa, é que não apenas é uma criança que protagoniza a performance (ela é a contadora), como também são crianças as protagonistas de sua história, transitando naturalmente entre a brincadeira de guerra e a guerra real – na qual eles intervêm pacificamente, impedindo sua continuidade. Outro fator que merece ser considerado é que, embora “amar a guerra mundial” possa ser entendido como amar a brincadeira de guerra mundial, certamente não é por acaso que três crianças que vivenciam processos migratórios semelhantes adotem como tema da brincadeira, e de suas conseqüentes narrativas, a guerra.

A questão do protagonismo das crianças tanto no evento narrado quanto no evento narrativo aparece ainda com maior força na narrativa abaixo, contada pela amiga de Anne, Laura.

O Desastre da Floresta

Laura – 9 anos – Brasil

Era uma vez duas amigas que se chamavam Anne e a outra se chamava Laura. Havia também um menino que era o irmãozinho de Anne, Ibrahim, e o irmãozinho de Laura, Mohamede. O pequeno grupo não tinha

mãe porque elas estavam mortas. Um dia eles foram à floresta e viram uma fumaça.

Ibrahim gritou :

- Socorro !

Um homem veio e perguntou:

- O que está acontecendo?

- Fogo! - gritou Mohamede.

- Rá rá rá! Fui eu que coloquei! - diz o homem.

- Vá embora!

Ele colocou fogo por tudo.

O homem tinha uma arma e ele explodiu a floresta inteira.

Ibrahim pega uma arma e atira sobre o homem, mas era muito tarde, a floresta está pegando fogo. Uma dama veio ver e disse :

- Eu trabalho em um orfanato. Venham todos !

Fim

Da mesma forma que na narrativa anterior, aqui os personagens também são constituídos pelos próprios colegas. No caso, Ibrahim e Mohamede eram dois irmãos gêmeos, de 6 anos, que haviam acabado de chegar do Senegal. As meninas, de alguma forma, os « adotam » e os incorporam como seus irmãos na história.

Na história, o grupo é formado por crianças órfãs. Conquanto aqui o tema não seja a guerra, as crianças se encontram em uma situação de violência e de destruição: um homem explode a floresta inteira. Ao tentar reagir, as crianças naturalmente assumem um papel que costuma ser do adulto: “Ibrahim pega uma arma e atira sobre o homem”, mas é tarde e elas acabam sendo salvas por uma mulher que trabalha em um orfanato. A agência das crianças, mais uma vez, é um elemento fundamental da narrativa.

Por meio da noção de agência, é possível reposicionar as crianças em suas relações com os adultos, compreendendo que elas criam seu próprio sistema simbólico e fazem suas próprias interpretações do mundo. Como coloca Clarice Cohn (2005,

p. 21), em *Antropologia da Criança*: "Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, [as crianças] passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição".

Laura também usa dispositivos muito semelhantes aos de Anne, indicando o estabelecimento do uso de determinados códigos internos ao grupo, tais como o enquadramento de início ("Era uma vez..."), o uso de personagens reais, a descrição do contexto ("O pequeno grupo não tinha mãe porque elas estavam mortas") e o enquadramento de conclusão ("Fim"). O diferencial aqui é que Laura utiliza diálogos, o que gerou a intensificação das vozes de seus personagens durante a performance. Outro dado interessante é que, embora, entre os personagens-crianças, os papéis de gênero não pareçam claramente demarcados, entre os adultos, há uma clara distinção: um homem é retratado como o vilão, que coloca fogo na floresta, e é uma mulher quem acolhe as crianças, salvando-as do incêndio.

Das narrativas ficcionais, cujos personagens são as crianças, passemos agora a algumas narrativas de caráter biográfico.

A Equipe de futebol

Adul (Guiné Bissau) - 12 anos

Quando eu era pequeno, na Guiné Bissau, fui com um amigo, chamado Tchernó, à floresta, caçar coelhos. Nós estávamos acompanhados pelo cachorro de meu amigo, chamado Rambo. Ele nos ajudou a pegar o coelho. Depois, nós voltamos para a casa dele e a sua mãe preparou o coelho, que nós comemos juntos.

Eu e meu amigo gostamos muito de ir ao estádio para jogar futebol com nossa equipe. A equipe se chamava Barcelona. Ela era uma equipe de crianças. Nós ganhamos muitos

campeonatos de futebol na Guiné Bissau. Depois, eu, meu amigo e meu cachorro, Bursilin, fomos caçar um macaco na floresta. O macaco estava nas árvores, mas Bursilin latiu muito forte e o macaco caiu da árvore. Ele ainda tentou correr, mas Bursilin o pegou e o comeu. Eu amava caçar com meus amigos. A floresta era longe de nossa casa, mas nós chegávamos lá a pé.

O Cavalo

Ana (Portugal) – 11 anos

Desde que eu nasci meu avô tinha um cavalo. Ele se chamava Moreno. Ele era marrom escuro. Ele era muito gentil com as crianças. Era bem grande. Nos domingos, meu avô sempre vinha à minha casa com Moreno para que eu fosse almoçar com eles na casa de minha avó. No último verão meu avô ficou doente, então, ele vendeu Moreno. Eu era muito próxima desse cavalo. Em novembro eu fui passar uma semana em Portugal e ele me fez muita falta. Eu não sei onde ele está, mas eu espero que ele esteja bem.

Eu e meu cachorro

Raoul (Congo) – 6 anos

Eu tinha um cachorro muito amigo. Ele se chamava Alex. Ele ficou em uma gaiola quando nós subimos no avião. Nós chegamos no aeroporto. Eu corri rápido com minha irmã. Nós vivemos viver na França. No avião, havia muita gente e não

tinha muito lugar. Depois, nós chegamos na nossa nova casa.

Em Paris, nós brincamos no escorregador. Eu passeio sempre com meu cachorro. Minha mãe colocou fogos de artifício em casa. Eu vi os fogos de artifício com minha mãe, meu pai e minha irmã. Eu amo os fogos de artifício e amo meu cachorro.

Nas três narrativas apresentadas acima, pode-se perceber a conexão das crianças com seus países de origem, com a vida que tinham antes do processo de imigração, com seus animais de estimação, amigos e parentes. Antes da análise do conteúdo, no entanto, voltemos nosso olhar para a performance verbal das crianças. Em primeiro lugar, tratam-se de narrativas autobiográficas, pois as três iniciam fazendo referência ao passado dos narradores, denotando esse enquadramento através do uso de expressões bem específicas: "Quando eu era pequeno..."; "Desde que eu nasci..."; "Eu tinha um cachorro..."⁸. Outra característica comum na performance das crianças é que todos fazem descrições dos personagens e da paisagem: a Guiné, Portugal, o melhor amigo, os cachorros, o avô, o cavalo... Outro aspecto importante a ser levantado é que as três narrativas trazem elementos de reflexividade relacionadas às relações afetivas e ao passado das crianças: "Eu amava caçar com meus amigos"; "Eu era muito próxima desse cavalo"; "Eu amo os fogos de artifício e amo meu cachorro". Enquanto, na narrativa de Ana, há a manifestação explícita do sentimento de perda, na de Adul, essa transparece de maneira mais sutil, sendo que, na de Raoul, já surge o elemento de adaptação ao novo país. Devo salientar que essas narrativas só foram contadas quando eu já havia estabelecido uma relação mais próxima com esses pequenos narradores. Como comentei acima, foi somente depois de curiosas e deliciosas versões de

8 É interessante pensar nos processos autobiográficos das crianças quando ainda são crianças. Esta é uma categoria pouco explorada quando se trata de narrativas infantis.

Chapeuzinho Vermelho, a Bela e a Fera, Cinderela, que as narrativas autobiográficas começaram a surgir.

O protagonismo das crianças se instaura claramente na forma de narrar as três narrativas. São os seus pontos de vista que nelas são apresentados: Adul saía para caçar quando morava na Guiné Bissau, Ana ia para a casa da avó almoçar, aos domingos, montada no cavalo Moreno, e Raoul carregou seu inseparável cachorro no avião para Paris. Retomando Icle, Bonatto e Pereira, citados acima, os estudos da performance na educação permitem valorizar os processos vividos e reconhecer a potência das investigações de caráter autobiográfico.

À despeito de a estrutura dos contos de fadas se manter em grande parte das narrativas, tanto pelo enquadre de início “era uma vez”, quanto pelo final “viveram felizes”, o que se percebe, nas narrativas contadas pelas crianças, nesse contexto de imigração, é que os papéis sociais, em geral ocupados de acordo com as faixas etárias, podem ser sensivelmente alterados, tanto na realidade quanto na ficção: as crianças podem acabar com a guerra mundial, enfrentam com armas um incêndio na floresta, saem para caçar... Sim, os adultos ainda estão ali e podem entrar na brincadeira (na guerra) ou não, como é o caso da mãe de Raoul, que solta fogos de artifício, para maravilhamento do filho. A situação de imigração, como aponta Mesmin (1995), reposiciona as relações entre adultos e crianças.

A proposta deste artigo foi experimentar olhar para a forma como as crianças e suas personagens se colocam no mundo “em performance”, ou seja, em relação, em contexto, em ação. Ao contar suas histórias, esses pequenos artistas-pesquisadores-performers não estão apenas traduzindo o mundo, elas o estão criando. Como diz Marina M. Machado (2017, p. 67): “Arte é uma possibilidade relacional que espacializa imaginações. Arte é criação de muitos e muitos mundos: possíveis e impossíveis.” Estabelecer uma relação verdadeiramente dialógica com as crianças, reconhecendo sua agência no mundo e dividindo com ela o protagonismo, é o nosso desafio.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

BAUMAN, Richard. *Verbal art as performance*. Rowley and Mass: Newbury House Publishers, 1977.

_____. (ed.). *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.

CASNAV. Les élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Enquête Statistique Premier Degré Année Scolaire 2009-2010. Available in: http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/statistiques_CLIN_09-_10.pdf Access in 06.10.2014

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FRIEDMAN, Adriana. *Protagonismo Infantil*. In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). *Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GOROVITZ, Sabine. *A Escola em Contextos multilíngues e multiculturais: espaço de construção e negociação de papéis e identidades*. Campinas/SP: Pontes Editora, 2014.

HALL, Stuart. *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Educação*, Santa Maria, v. 39, p. 515-528, 2014.

_____. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica; PEREIRA, Marcelo A. Apresentação: Performance e Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, 2017.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 8, n. 1,2, p. 162-183, 2006.

MACHADO, Marina M. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 65-82, 2017.

MESMIN, Claude et alii. **Psychothérapie des enfants de migrants**. Paris : La Pensée Sauvage, 1995.

MONTANDON, Cléopâtre.; LONGCHAMP, Phillippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças – diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SILVA, Rita de Cácia Oenning da. Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção fílmica com crianças pequenas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1069-1088, 2015.

VASSEUR, Marie-Thérèse. En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français. **Linx**. 49, p. 125-140, 2003.

XAVIER FILHA, Constantina. Ver e 'Desver' o mundo em pesquisas com crianças. **Textura**, n.32, p. 45-63, 2014.