

## **SOBRE CONTAR E OUVIR VERDADES E MENTIRINHAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVAS A PARTIR DE LIVROS INFANTIS E BRINCADEIRAS EM UMA SALA DE AULA**

Guilherme Fians<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, busco discutir as narrativas orais elaboradas por crianças principalmente a partir de um diálogo com as narrativas escritas por adultos, mas voltadas para crianças – como as de livros infantis e histórias de contos de fadas. Para isso, desenvolvo algumas das narrativas, brincadeiras e questionamentos com os quais entrei em contato por meio de uma etnografia realizada com crianças entre três e sete anos de idade em uma escola no Rio de Janeiro. Com base nos relatos obtidos no trabalho de campo, apresento ainda algumas das discussões levantadas na sala de aula, sobre as distinções entre quais narrativas são “de verdade” e quais são “de mentirinha”, delineando um breve diálogo entre essa distinção tal como operada pelas crianças e tal como conceptualizada por aqueles que são tidos como os primeiros pensadores da antropologia.

**Palavras-chave:** Narrativas orais infantis. Literatura infantil. Brincadeiras e jogos. Etnografia. Escola.

**ABSTRACT:** My aim in this article is to discuss the oral narratives formulated by children mainly through a dialogue with narratives written by adults for children, such as those of children’s books and fairy tales. For this purpose, I present some of the narratives, plays and questions which I encountered through an ethnography with children between three and seven years of age in a school in Rio de Janeiro. Based on this fieldwork, I also present some of the discussions that arise in the classroom on the distinction between narratives that are “true” and those that are “make-believe”, outlining a brief dialogue between this distinction as the children operationalise it and as early anthropologists conceptualise it.

**Keywords:** Children’s oral narratives. Children’s literature. Plays and games. Ethnography. School.

*Criança e infância* constituem temas sobre os quais muitos têm algo a dizer — afinal, de alguma maneira, todos temos ou tivemos alguma experiência com crianças ou como crianças. Frequentemente, a infância é retomada como passado, como nas narrativas das pessoas de idade mais avançada, que se expressam de uma forma frequentemente nostálgica sobre “Quando eu era pequeno...” ou “Quando eu tinha a sua idade...”. Quando situadas no presente, crianças também são comumente objeto de discursos, que variam desde comentar sobre sua ‘inocência’ e ‘fofura’ e a forma como surpreendem seus pais e professores até sobre como a infância se reconfigura atualmente, em meio às sociedades de consumo. Desde que elas deixaram de ser pensadas — e representadas em obras de arte — como apenas “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.

---

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN-UFRJ), onde realizou esta pesquisa com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, realiza seu doutorado em Antropologia Social na University of Manchester, sendo financiado pela President’s Doctoral Scholar Award, bolsa oferecida pela própria universidade. E-mail: guilhermefians@gmail.com

29), as crianças se tornaram temas de discussões próprias, sendo vistas ora como uma ruptura, ora como uma continuidade em relação à adolescência e à vida adulta.

Não é de hoje que as crianças ocupam um grande lugar, apesar de seu pequeno tamanho (FERNANDES, 2011, p. 54), em diversos tipos de discurso, passando por disciplinas acadêmicas, religiões, políticas públicas, etc. De múltiplas maneiras, as noções de criança e infância foram tematizadas, tornando-se um interesse, preocupação e um objeto privilegiado de reflexão, descrição e narração de muitos adultos — ou seja, não crianças.

No entanto, como estudar as reflexões, descrições e narrações elaboradas pelas crianças se essas narrativas estão em constante relação com outras narrativas elaboradas por adultos – como, por exemplo, em desenhos animados e livros infantis? Como pensar as relações, brincadeiras e histórias formuladas por crianças sem que, para isso, tenhamos que nos prender a teorias da psicologia, da educação e da antropologia? Em outras palavras, como fazer uma pesquisa focada em narrativas orais infantis a partir de uma etnografia que inclua crianças como atores<sup>2</sup>?

Minha intenção neste artigo é debater essas questões a partir de algumas das narrativas e ideias que me foram ensinadas por crianças com quem convivi durante meu trabalho de campo em uma escola no Rio de Janeiro, realizado durante parte do primeiro semestre letivo do ano de 2014. A partir das histórias e discussões suscitadas por essa etnografia em salas de aula, apresento principalmente algumas das questões centrais discutidas por professoras, pais e crianças em relação a narrativas: isso [essa história que você está me contando] é *sério* ou é de *mentirinha* / de *brincadeirinha*? Como articular a *verdade* e a *mentirinha*, tal como apresentadas pelas crianças, enquanto diferentes registros da realidade? Ou ainda, como lidar com a *verdade* quando estamos envoltos em *mentirinhas*?

Para isso, inicio este artigo com um breve debate sobre como, no passado, a antropologia considerou crianças em seus estudos e sobre como uma etnografia pode se mostrar proveitosa para nos colocar em um contato mais direto com as narrativas das crianças. Além disso, parto também do pressuposto de que as crianças não são as únicas a narrar, contar e ouvir histórias em uma escola: é preciso notar que há também professores, brinquedos, materiais didáticos e paradidáticos, o

---

<sup>2</sup> Ao falar em *atores* ao longo deste artigo, me refiro aos seres – humanos e não-humanos – que estabelecem as conexões e relações que se evidenciam durante a etnografia.

ambiente da sala de aula e tantas outras referências externas diretamente envolvidas na elaboração e na narração das histórias.

Por outro lado, é curioso ainda confrontar as narrativas infantis elaboradas pela criança e as narrativas infantis produzidas tendo a criança como principal público-alvo. Ao tomarmos os encontros de atores e de narrativas como pontos de partida para a elaboração desta pesquisa, abrimos espaço para apresentar e discutir o que as crianças e demais atores em uma sala de aula podem dizer, transmitir e expressar em meio a brincadeiras, histórias de livros, narrativas orais e produções de significados.

### **1 Algumas mentiras sobre a verdade e a mentirinha**

Os antropólogos também estão entre aqueles que se propõe a falar algo sobre crianças e infâncias. Para esta discussão, é especialmente interessante considerar os posicionamentos dos primeiros pensadores da antropologia.

Edward B. Tylor, por exemplo, estabelece um paralelo entre a condição moral e intelectual das crianças civilizadas e o esforço mental dos adultos selvagens (TYLOR, 1920, p. 31). Por outras vias, Lévy-Bruhl também faz uma analogia entre o primitivo e a criança, aproximando o que ele chama de *mentalidade primitiva* e *mentalidade infantil*: de acordo com ele, a representação de si mesma enquanto sujeito leva alguns anos para se desenvolver na criança, assim como as individualidades e as representações coletivas nas sociedades inferiores também não são claramente estabelecidas (LÉVY-BRUHL, 1971, p. 15-16).

A partir de uma discussão sobre jogos e brincadeiras, o historiador Johan Huizinga também pensa essa aproximação entre selvagens e crianças: para ele, há certo elemento de faz de conta tanto nas brincadeiras infantis quanto nas religiões primitivas, diante dos quais os selvagens e as crianças são ao mesmo tempo conscientes e iludidos (HUIZINGA, 2000, Capítulo 1).

Etimologicamente, a origem da palavra *infância* remete a “aquele que não fala”. Como tantas vezes sugerido, a infância é definida pelo *não saber, não fazer, não poder e não ter certeza* – ou seja, por uma série de negações elaboradas a partir das capacidades comumente atribuídas a adultos. Diante disso, podemos pensar em outras negativas: *criança não sabe se comportar, não sabe o que está fazendo, não sabe o que diz, não tem noção do perigo*, entre outras impossibilidades. Em grande medida, elas continuam sendo aproximadas dos ‘selvagens’ e sendo

vistas como constituindo grupos “sob a marca da carência: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita, sociedades sem história” (CLASTRES, 1979, p. 184).

Ao que parece, é tentador ver na mentalidade primitiva uma imagem metafórica da infância da humanidade, por meio de uma analogia entre o progresso social da civilização e o desenvolvimento intelectual da criança<sup>3</sup>. Comentando essas analogias, Lévi-Strauss as considera como frutos de uma *ilusão arcaica* (LÉVI-STRAUSS, 1982, Capítulo 7): os costumes e comportamentos das crianças e dos povos ditos ‘primitivos’ só nos parecerão pueris se os considerarmos a partir de nossa própria perspectiva; se ignorarmos o ponto de vista nativo.

Muitas dessas visões, ideias e teorias formuladas por adultos – não crianças – são frutos de elaborações teóricas e reflexões que parecem não ouvir o que as crianças têm a dizer. Portanto, se tomarmos as perspectivas, ideias e narrativas das próprias crianças como pontos de partida em nosso estudo, poderemos narrá-las (escrever e falar sobre elas) e apresentá-las em seus próprios termos. Usar teorias e conceitos estranhos a toda a análise, por outro lado, nos afastaria dos atores concretos da etnografia e impediria o mapeamento de associações (LATOURET, 2012, p. 17-34; 99-101), fixando os estudos de crianças a concepções estáveis e fazendo com que as conexões e referências suscitadas no trabalho de campo perdessem protagonismo diante desses atalhos explicativos.

Portanto, de modo a ter um acesso mais direto – isto é, menos mediado – às narrativas e elaborações feitas tanto *por* crianças quanto *para* crianças, me proponho a realizar esse estudo por meio de uma etnografia com meninos e meninas com idades entre 3 e 7 anos de três turmas da escola Oga Mitá, no Rio de Janeiro. A escolha da escola como espaço para a realização dessa pesquisa se deu tanto por eu poder ter acesso constante a um número razoável de crianças concentradas em um mesmo ambiente quanto pelo fato de que as salas de aula são um ambiente privilegiado para o surgimento de controvérsias e debates entre o que crianças e professores dizem, ensinam e aprendem. Nesse sentido, o confronto entre o que as crianças supostamente *acham* e o que os adultos supostamente *sabem*<sup>4</sup> me parece gerar uma oportunidade especialmente profícua para confrontar as narrativas que se dão em torno de *verdades* e *mentirinhas*.

---

<sup>3</sup> Ainda de acordo com Lévi-Strauss (1982, p. 127), Jean Piaget também se aproxima disso, ao propor certo paralelismo entre a filogênese e a ontogênese.

<sup>4</sup> Para uma breve discussão sobre saber e crer, ver Toren (2006, p. 449) e Pouillon (1979, p. 43-51).

Busquei fazer essa pesquisa em uma escola que tivesse uma pedagogia mais próxima do chamado *construtivismo*, de modo a evitar uma instituição de pedagogia *tradicional* – a qual poderia impor mais limites ao meu contato com crianças e professores. Isso motivou a minha preferência por essa escola privada, que se localiza no bairro Vila Isabel, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, e que tem como estudantes principalmente crianças de famílias de classe média da região. Pela manhã, durante todo o período do trabalho de campo, acompanhei uma turma multisseriada de educação infantil, composta por 18 crianças com idades entre 3 e 5 anos, além de uma professora e uma estagiária; à tarde, passei o primeiro mês acompanhando uma turma de segundo ano do ensino fundamental I, com 12 crianças com idades entre 6 e 7 anos, além de uma professora e uma estagiária; e, do segundo mês em diante, à tarde, fiquei em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, com 6 crianças com 6 anos de idade, além de uma professora. Se me proponho a dizer a idade das crianças, talvez seja também relevante dizer que as professoras e estagiárias das turmas pesquisadas tinham em média idades entre 19 e 40 anos. Por questões éticas, todos os familiares, funcionários e crianças foram formalmente informados por mim sobre a minha presença ali enquanto pesquisador, e tanto a direção da escola quanto as famílias das crianças envolvidas assinaram termos me autorizando a fazer a pesquisa, nos quais me comprometo a usar nomes fictícios para todos os envolvidos e a divulgar apenas o nome da escola.

A seguir, proponho algumas reflexões sobre como o encontro entre crianças, professoras, brinquedos, livros infantis e demais referências e atores abrem espaço para múltiplas articulações entre *verdade* e *mentirinha* nas narrativas elaboradas por crianças e para crianças, e como essas narrativas se inserem de forma mais ampla nas brincadeiras, nas relações, nas emoções, nas trocas de conhecimentos que compõem a educação formal e na vida dos atores em questão.

## **2 Crianças que ouvem, crianças que contam histórias**

Ao falarmos em “narrativas infantis”, podemos nos referir tanto a histórias narradas *por crianças* quanto àquelas narradas *para crianças* – e o encontro de ambas produz um espaço proveitoso para se pensar produções de discursos, na medida em que as fronteiras entre esses dois tipos de narrativas são extremamente permeáveis.

A relevância dessa discussão me foi apresentada por dois alunos da turma que acompanhei na educação infantil. Em um dos momentos de leitura de livros na sala de aula, algumas crianças

me pediram para que eu sentasse em um canto da sala e lesse para elas o livro miniciclopédico *Os Dinossauros* (ROLLAND, 2003), da coleção “Criança Curiosa”. O livro tem muitas imagens de dinossauros de diversos tipos, com seus nomes e características, além de pequenos trechos de textos sobre o meteoro, os carnívoros, os herbívoros, os ovos de dinossauro, etc. Enquanto eu lia alguns trechos e passava as páginas, Davi [5 anos], que sabe muito sobre animais, rapidamente apontava para as imagens no livro, identificando os dinossauros: “Esse é o ictiossauro! [...] Olha, é o estegossauro!”. Enquanto isso, Enzo [3 anos] parecia fascinado, apontando para as ilustrações de dinossauros e dizendo, espantado: “Caraca, olha o tamanho dele! [...] Olha a boca daquele ali! Ele é muito grande! [...] Olha, aquele ali está comendo um peixe!”. Aproveitei o envolvimento das crianças com o livro e perguntei: “Vocês têm medo de dinossauro?”. Carolina [4 anos], que também estava acompanhando a leitura, respondeu contando uma *historinha*:

— Sabia que eu já vi um dinossauro uma vez?

— Ah, é? Aonde? — perguntei.

— Foi no zoológico! Ele veio correndo atrás de mim, aí eu corri. Aí, eu fugi dele, aí ele pegou um carro achando que fosse eu! — narrou Carolina, rindo.

Enzo também resolveu contar uma aventura com dinossauros. Ele se levantou e começou a correr pelos espaços da sala, subindo e descendo de uma cadeira, encostando e se afastando da parede, buscando demonstrar espacialmente, com o corpo, os movimentos que narrava:

— Teve uma vez... que apareceu um dinossauro lá em casa! Aí ele correu atrás de mim, e amassou o carro do meu pai! [Rindo] Aí ele me engoliu, mas aí ele vomitou depois. Aí eu corri, peguei uma arma, aí eu matei ele assim, ó [mostrou, como se estivesse golpeando o dinossauro com uma espada].

A *historinha*, escrita por adultos com o intuito de informar e de divertir crianças, também as estimula a contar suas próprias historinhas e a repensar os elementos do mundo de uma maneira própria. Ao ler o mesmo livro para Leonardo [5 anos], outro elemento chamou a atenção dele: uma das páginas mostrava um dinossauro comendo uma folha, seguido de um pequeno texto sobre herbívoros, enquanto, na página seguinte, sobre os dinossauros carnívoros, aparecia a ilustração de um dinossauro com um peixe na boca. Antes que eu comesse a ler essa parte, Leonardo apontou para a imagem e disse:

— Ele é peixívoro, ó!

— Peixívoro? — perguntei.

— É, que come peixe.

— Mas quem come peixe não é carnívoro, Leo? — perguntei a ele de novo.

— Não, é peixívoro! Carnívoro é quem come carne!

— Mas peixe não é carne também?

— Não, é peixe!

No final da aula, antes de irmos embora, tentei retomar esse assunto com ele, e perguntei: “Mas e você, Leo? Você come peixe ou carne?”. Ele respondeu: “Eu como peixe e carne. Eu sou carnívoro e peixívoro!”. Depois disso, ele ainda passou algum tempo comentando comigo sobre o dinossauro do livro.

Apesar de haver muitos livros paradidáticos à disposição das crianças na sala de aula da educação infantil, alguns pareciam especialmente interessantes para elas, e esse *Os Dinossauros*, por algumas semanas, foi o favorito de Carolina, Enzo, Leonardo e Davi. Sempre que possível, eles se aproximavam de mim, pedindo que eu o lesse novamente, e a leitura era frequentemente seguida da narração de suas próprias histórias e de comentários sobre os animais.

Muitas dessas histórias e livros apresentados às crianças da educação infantil as estimulam também a formular e a reformular os significados atribuídos por elas ao mundo e a seus elementos, produzindo narrativas que, em alguns aspectos, colocam em questão a narrativa cientificista que o livro infantil busca transmitir. Algo nesse sentido ocorreu também quando Davi e Rafaela [5 anos] pediram que eu lesse para eles o livro *Toda criança gosta...* (HETZEL; MASSARANI, 2007). Com textos curtos e muitas ilustrações, o livro mostra crianças em diferentes situações, se divertindo em atividades cotidianas. Uma das imagens do livro mostra um menino sentado em uma palafita, olhando em direção aos animais que passavam na água do rio embaixo de sua casa. A imagem vinha seguida do texto: “Toda criança gosta de ver os peixes na água”. Enquanto lia essa parte, apontei para os peixes na página e perguntei:

— Que peixes são esses, Rafaela?

— Boto, foca, peixe... — ela ia apontando para a imagem e respondendo.

Também querendo participar da brincadeira de adivinhação, Davi apontou para um peixe que parecia ser mais achatado e comprido e exclamou:

— Cobra!

— Esse bicho não é cobra! É uma moreia, Davi! — reclamou Rafaela.

— Mas moreia só vive no mar, e essa está no rio!



Rafaela olhou para mim, pensativa, sem dizer nada, e voltou a olhar para o livro, talvez refletindo sobre a diferença entre cobra e moreia, ou talvez apenas esperando que eu passasse para a página seguinte.

Ao discutir a forma como crianças e adultos pensam o mundo e seus elementos, Christina Toren (2002; 2007) fala sobre como nós, seres humanos, somos capazes de produzir significados de forma autopoietica<sup>5</sup> a partir de outros significados com os quais entramos em contato por meio da intersubjetividade. Nesse sentido, de acordo com Davi, como pode haver uma moreia no rio se moreias só vivem no mar? Mas, se aquilo não é uma moreia, talvez também não possa ser uma cobra – afinal, cobras podem nadar? Seguindo a mesma ideia, ao se deparar com um dinossauro carnívoro que está comendo um peixe, Leonardo não aceita passivamente que aquela criatura seja carnívora: se ela está comendo um peixe, isso não seria um indicativo de que ela é peixívora?

Ao se submeter à releitura das crianças, o conteúdo educativo / lúdico dos livros para crianças acaba por vezes tomando rumos que talvez sejam diferentes daqueles esperados por seus autores. De volta ao livro *Os Dinossauros* (ROLLAND, 2003), sua leitura tanto causou o estranhamento diante do dinossauro que come o peixe quanto estimulou as crianças a narrarem suas próprias histórias – classificadas por elas como sendo *mentirinhas* ou *brincadeiras* – sobre seus encontros com esses seres. Esse tipo de elaboração de narrativas orais pelas crianças a partir de livros infantis também se deu a partir de outra história, quando a professora Helena chamou toda a turma da educação infantil para uma roda da leitura, na qual ela leu e mostrou as imagens do livro *Mamãe botou um ovo!* (COLE, 2006), enquanto todos estavam sentados no chão, em roda.

Usando termos como “semente”, “tubo”, “saquinho” e “buraco”, o livro se propõe a explicar, de uma maneira um tanto explícita, a forma “como são feitos os bebês”. O livro mostra, pelo texto lido pela professora e pelas ilustrações que ela ia mostrando para a turma, como o pai se “encaixa” na mãe e deposita suas “sementes” na barriga dela (vide Figura I), até que uma das sementes chega ao ovo e este começa a se transformar em um bebê. Em uma das últimas páginas do livro, a ilustração mostra o bebê saltando para fora da barriga da mãe e dizendo “Oi, mãe!”.

Ao longo de toda a leitura, algumas crianças diziam “Credo!” e “Eu, hein!” a cada vez que a professora lhes mostrava as imagens do livro. No entanto, elas pareciam mais surpresas com as

---

<sup>5</sup> Para a noção de autopoiese elaborada por Christina Toren a partir dos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela, ver Toren, 2002, p. 110.



ilustrações do que com a “notícia” sobre a forma como elas tinham nascido. Ao final da história, quando aparecia a imagem da criança nascendo e dizendo “Oi, mãe!”, Rafaela disse, demonstrando certa indignação:

— Eu não disse isso quando nasci não!

— Mas você era muito pequena! Como é que você lembra? — perguntou Raquel, a estagiária.

— Eu lembro! Não foi há tanto tempo assim...

— Sabia que a Milena fez xixi quando nasceu? — disse Isabella [5 anos], se referindo à sua colega de turma.

— É mesmo? — perguntou Helena.

Milena [5 anos] não respondeu; apenas sorriu, constrangida.

No entanto, para além das muitas reações e narrações das crianças diante das histórias lidas por mim, pela professora e pela estagiária, há ainda os momentos em que as próprias crianças – já alfabetizadas ou não – *leem* livros de histórias. Como a maior parte da turma ainda não lê, a maioria pega os livros para olhar as imagens ou, ainda, pede que alguém leia para elas. No entanto, em uma das atividades propostas, Helena espalhou alguns livros paradidáticos pelo chão, pedindo para que cada criança pegasse um deles para olhar ou ler naquele momento. Carolina, então, escolheu um dos livros, sentou ao meu lado e o colocou no meu colo. Como eu estava rouco nesse dia, disse a ela: “Ih, Carol, hoje eu não vou poder ler para você, porque eu estou rouco...”, ao que ela respondeu: “Tá, eu leio para você!”.

Mesmo tendo 4 anos de idade, e apesar de ainda não ter sido alfabetizada, Carolina começou a passar as páginas, balbuciando alguma coisa, e por mais que eu dissesse “O que, Carol?”, não consegui ouvir a maior parte do que ela falava ao longo de sua leitura, por conta do volume das conversas das outras crianças na sala. Ao final do livro — que narrava a história de *João e o Pé de Feijão* —, ela olhou para mim, sorrindo, e disse: “E foram felizes para sempre!”. Ao terminar o primeiro livro, ela pegou outro, sobre a lenda de Iara<sup>6</sup>, e também o leu, começando a história com

---

<sup>6</sup> Iara é a personagem de uma das lendas do folclore brasileiro retratadas no livro de Mario Bag (2013), que ficava à disposição das crianças na sala de aula. De acordo com o livro, Iara, uma índia guerreira, é transformada em sereia e passa a habitar as águas do rio Amazonas. Ao cantar uma linda melodia, ela atrai a atenção de pescadores e de outros homens, levando-os para o fundo do rio.

“Era uma vez...”, apresentando as imagens do livro, marcando a passagem de uma página para a outra por um “Aí, ela foi...” e terminando novamente com “E foram felizes para sempre!”.

Depois, Carolina pegou ainda um terceiro livro para ler — que não era uma história, mas um manual para fazer alguns brinquedos e formas de animais com papel crepom. Ainda assim, ela elaborou uma história a partir das imagens de tesouras, animais e papel crepom no livro, terminando também essa narração com um “E foram felizes para sempre!”, enquanto sorria e parecia se divertir com suas próprias histórias.

Alguns dias depois, quando a aula já havia acabado e os pais das crianças já estavam chegando para buscá-las, a mesma Carolina sentou ao meu lado no chão, e eu sugeri que ela pegasse um livro para lermos. Ela voltou a escolher o livro sobre a lenda de Iara (BAG, 2013) e, quando eu ia começar a ler, ela pegou o livro de volta e disse: “Deixa que eu vou ler para você!”. E começou a virar as páginas, falando e apontando para as imagens: “A sereia morava na floresta, e estava lá [alongando o som da vogal no ‘lá’] perto do rio. [Virou a página] Aí, chegou um índio e começou a falar com ela. [Virou a página] Aí, ela entrou na água e virou sereia. Fim!”

Ao ver isso, Igor [5 anos] e Caio [5 anos] se aproximaram de onde estávamos, e Igor disse: “Deixa que agora eu vou ler!”. No entanto, quando ele ia começar sua história, a professora anunciou o fim do horário da aula e a hora de arrumar a sala.

Em mais uma tentativa de ler um livro para mim, Carolina pegou ainda uma versão da fábula *João e Maria* e começou a passar as páginas e a me mostrar as figuras, até que se deparou com a imagem de uma bruxa em uma das páginas, e disse:

— Olha só, sabia que isso daqui existe?

— Ah, é? Isso existe? Não sabia...

— Existe, mas é só na historinha!

Assim, ao narrar a partir de uma narrativa já formulada, Carolina não só recria a história, como ainda busca estabelecer os limites do que é “a historinha”, ao mostrar que a bruxa existe, mas apenas dentro do livro – e não entre nós. É nesse sentido que, em suas *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), Walter Benjamin afirma que as crianças estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em firmar uma nova relação com elas (2002, p. 58). Sendo assim, independente de conhecer ou não a história ou fábula em questão, o que importa aqui é o espaço de criação, no qual uma narrativa se desenvolve a partir de fragmentos e elementos de outras. E essa relação criativa, por sua vez, não se dá só com livros, mas com

qualquer tipo de narração – seja com filmes<sup>7</sup>, desenhos animados, programas de televisão, escutas de conversas dos pais, entre outras.

Ao abrir espaço para as perspectivas das crianças fluírem — ou seja, ao permitir que Leonardo classifique o dinossauro como sendo carnívoro, que Isabella narre uma *historinha* sobre o nascimento de Milena ou que Carolina reconte a lenda de Iara —, entramos em contato com os elementos e possibilidades que elas trazem à tona por meio das narrações – tanto as sérias quanto as de faz de conta. Para isso, devemos considerar, nos termos das próprias crianças enquanto atores, as referências trazidas por elas, o que nos leva a pensar igualmente as histórias de fábulas e livros infantis, os animais extintos e exóticos e as concepções sustentadas pelas crianças sobre a reprodução humana e o nascimento de bebês. E, na medida em que essas narrativas são reformuladas e reelaboradas, a lenda de Iara se torna a história de uma sereia que vive perto do rio, Milena passa a ser o bebê que diz “oi” ao nascer e as narrativas *para crianças* são transformadas em narrativas *de crianças*.

### 3 Quando o medo entra na história

Para além de diversões e aprendizados, as narrativas de livros infantis, filmes e desenhos animados também provocam outras expressões, relações e emoções; dentre elas, uma das que notei com mais frequência durante meu trabalho de campo foi a elaboração de narrativas em torno do medo. Ao escrever sobre a história do medo no Ocidente, Jean Delumeau (2009, p. 12) o apresenta como sendo algo do qual buscamos nos manter afastados. Mas e se o medo for de *mentirinha*?

É em torno de narrativas assustadoras que algumas das brincadeiras se desenvolvem, principalmente entre as crianças que acompanhei na educação infantil. Em algumas das atividades realizadas na biblioteca, era sugerido que as crianças escolhessem, dentre os livros disponíveis, um que nunca tivessem lido, para folhear, ler ou ver as imagens. Igor e Theo frequentemente escolhiam o mesmo livro, *Mitos e Lendas do Folclore do Brasil* (BAG, 2013), e pediam para que eu lesse para eles algumas de suas “histórias assustadoras”. Esse livro era composto por trechos em forma

---

<sup>7</sup> Em relação a filmes, uma das histórias frequentemente reconstituídas pelas crianças da educação infantil era a de *Frozen - Uma aventura congelante*, uma animação produzida pelos estúdios Disney, exibida nos cinemas brasileiros em 2014. Acompanhei algumas vezes em que Igor, Milena e Rafaela brincavam a partir dos personagens do filme, imitavam algumas cenas e cantavam uma das músicas da trilha sonora.

de poesia, acompanhados por muitas ilustrações, e contava a história de personagens e lendas de diversos lugares do país.

Embora Theo tenha me dito que ficou com medo depois de ouvir uma das histórias desse livro, ele e Igor pareciam sempre se interessar pelos trechos mais aterrorizantes. Assim, ao invés de se afastarem do medo, os meninos buscavam se aproximar dele, de uma maneira lúdica. Há sempre a possibilidade de o medo superar ligeiramente a criança que o criou durante a leitura da história, deixando de ser um *medo de brincadeira* e se tornando um *medo de verdade*, mas essa possibilidade também faz parte da brincadeira.

Em outra atividade na biblioteca, em uma conversa sobre medos e mistérios, a professora Helena falou sobre monstros e pediu que cada criança contasse uma história sobre medo de monstros. Theo, sempre entusiasmado com o assunto, foi o primeiro a contar:

— Aí eu estava vendo televisão na sala lá de casa, aí eu ouvi um barulho de lobo na cozinha. Aí o meu pai estava comigo, mas aí eu fiquei com medo!

— Ah, é, Theo? E como foi que você resolveu isso? – perguntou Helena.

— Aí eu fui lá e matei ele! – respondeu Theo, sorridente, com as duas mãos levantadas e com as palmas para cima, indicando como se aquela resposta fosse óbvia.

— Ué, eu também vi um lobisomem uma vez, aí eu matei ele com uma espada! Peguei uma espada e abri um buraco bem grande na barriga dele! Aí ele morreu! – disse Gustavo [4 anos], também querendo narrar sua história com monstros.

— Você abriu um buraco na barriga dele? Eu também matei o lobo assim! – respondeu Theo, trocando com Gustavo uma espécie de olhar de cumplicidade.

Giovanna [4 anos] também contou ter visto um monstro em sua casa e, quando perguntada sobre como ela resolveu isso, ela apenas disse, com certeza indiferença: “Deixando de ter medo dele!”.

Apesar de as narrativas de faz de conta provocarem medo, elas também divertem as crianças, ao apresentarem esse medo como um limiar entre a *verdade* (“será que esse monstro existe mesmo?”) e a *mentirinha* (“não, ele só existe na historinha”). E, de igual maneira, abrem um espaço para muitas narrativas das crianças – dentre as quais vale ainda mencionar a *historinha* de

Rafaela, que contou sobre o dia em que o monstro Beleléu<sup>8</sup> apareceu na casa dela e a avó tentou segurá-lo pelo rabo, enquanto Leonardo comentava, contrariado: “Não, mas ele não tem rabo!”.

Além disso, é importante ainda observar os suportes nos quais essas narrações e leituras se dão: enquanto os livros infantis usam ilustrações e textos para transmitir sua mensagem, as crianças e professores que interagem com esses livros se utilizam da fala (para a leitura ou para a narração de uma história a partir do livro), de expressões corporais, de desenhos e de brincadeiras elaborados pelas crianças a partir das histórias, de bonecos de meia sugeridos pelos professores, de referências a outras histórias e personagens, de emoções (como o entusiasmo, o medo, a diversão) – e, ainda, se utilizam de um constante jogo entre o que é *de verdade* e o que é *de mentirinha*, ou parte da *historinha*, como discuto mais longamente a seguir.

#### 4 A poética e a política da narração

Narrativas orais também estão frequentemente relacionadas às brincadeiras infantis, no que costuma ser chamado pelas crianças de *faz de conta* ou *mentirinha*. É por meio dessas narrativas que são criados personagens e estabelecidas novas relações que passam a vigorar durante o enquadramento psicológico – o *frame*, tal como definido por Bateson (1972, p. 177-193) – no qual as brincadeiras se realizam. Algumas dessas relações de faz de conta estabelecidas com frequência, principalmente entre as crianças que acompanhei na turma de segundo ano<sup>9</sup> do ensino fundamental, são as de “namorado e namorada”<sup>10</sup>.

Em uma delas, Letícia se virou para Luiz Felipe e disse:

— Ei, Luiz! A Mariana é sua namorada!

— É nada! — respondeu ele.

---

<sup>8</sup> Beleléu é o personagem-título do livro de Patricio Dugnani (2012), que também estava entre os livros favoritos das crianças dessa turma. Esse livro – que busca servir como um incentivo para que as crianças mantenham seus quartos arrumados – narra a história de um monstro verde de cabelo laranja que, ao ver uma criança deixar roupas ou brinquedos espalhados pela casa, pega o que está fora do lugar e desaparece com o objeto.

<sup>9</sup> Como todas as crianças dessa turma têm entre 6 e 7 anos de idade – o que significa, portanto, uma diferença etária muito pequena se comparada à das crianças da turma multisseriada de educação infantil –, não vou colocar as idades entre parênteses ao me referir às crianças dessa turma, de modo a deixar a leitura mais fluida.

<sup>10</sup> Algumas dessas brincadeiras de “namorado e namorada”, assim como as brincadeiras envolvendo o personagem Harry Potter, que apresento a seguir, são descritas em mais detalhes e comentadas a partir de outros aspectos em Fians, 2015, Capítulo 2.

— Mas é só de mentirinha!

Luiz Felipe, que até então não estava participando dessa brincadeira, julgou que Letícia estivesse sugerindo que ele tivesse uma relação amorosa com Mariana. Diante dessa *mentira*, ele respondeu rápido, negando, e demonstrando estar contrariado. No entanto, Letícia não estava *mentindo*: aquilo era só uma *mentirinha*. Era um convite para que ele participasse da brincadeira com as duas meninas.

Alguns dias depois, algumas crianças estavam conversando na sala, enquanto esperavam seus pais e responsáveis chegarem para buscá-las. Nesse momento em que a aula já tinha acabado, Alexandre, Mariana e Letícia começaram a conversar sobre quais deles tinham e quais não tinham namorado ou namorada. Mariana disse imediatamente que tinha um namorado e, ao dizer isso, abriu a mochila, pegou seu celular e comentou:

— Aí, viu? Ele já está me ligando! Ele não para de encher o saco!

— Eu também tenho namorada, sabia? — disse Alexandre.

Mariana não deu atenção ao que ele disse, pegou o celular novamente e começou a simular uma ligação:

— Oi, amor! O quê? Você vai se atrasar? Mas a gente vai se ver sim, tá?

Ao dizer isso, ela guardou o celular e falou:

— Era o meu namorado. Ele disse que a gente só vai se encontrar mais tarde. Acho que ele deve estar mentindo, porque sabia que ele disse que os quatro pneus do carro dele furaram?

Letícia se aproximou, cochichou alguma coisa no ouvido dela, e depois Mariana perguntou a Alexandre:

— Você tem namorada?

— Tenho! — respondeu ele.

— Qual é o nome dela?

— O nome dela é Letícia! Não, Letícia é ela [apontou para a amiga, que estava ao seu lado].

O nome dela é Ana Clara! Não, Ana Clara é o nome da minha dinda! Na verdade, o nome dela é só Ana. Eu esqueço porque na verdade eu só chamo ela de “estrelinha do céu”.

— Aham! Sei... — respondeu Mariana, enquanto ria e trocava olhares desconfiados com Letícia.

— Mas é! — respondeu Alexandre.

As duas meninas não pareciam estar mais interessadas na conversa, e uma começou a pentear o cabelo da outra. Alexandre também não pareceu fazer questão de insistir no que estava dizendo e rapidamente se levantou e foi brincar com Bruno.

Nessa situação, a conversa mantida pelas crianças se baseava na narração de *mentirinhas*: todos os envolvidos lidavam com aquilo como uma inverdade constitutiva do faz de conta; como verdades provisórias: dentro daquele enquadramento, aquelas crianças tinham namorados e namoradas. No entanto, no momento em que Alexandre mostrou não lembrar o nome da suposta namorada, as regras do faz de conta foram desrespeitadas: a narrativa na qual a brincadeira se sustentava fora longe demais, expondo de uma maneira muito explícita a mentirinha constitutiva daquela relação e fazendo com que as meninas se desinteressassem por continuar fingindo ter namorados.

As crianças pareciam frequentemente explorar e testar algumas dessas mentirinhas, buscando extrapolar a brincadeira e evidenciar a inverdade constitutiva da narrativa do faz de conta. Mariana quis saber o nome da namorada de Alexandre como uma tentativa de verificar se ela existia de fato, até então perceber que ele estava tentando inventar naquele momento um nome para a suposta namorada. Quando a mentirinha encontra um novo embasamento ou se readapta ao faz de conta, a brincadeira pode continuar; mas, nos casos em que a inverdade se torna muito evidente – como no caso apresentado acima –, o *frame* do faz de conta é extrapolado, e a brincadeira tende a acabar.

Assim, distinguir a *verdade* e a *mentirinha* é uma questão frequentemente trazida à tona pelas crianças tanto nas narrativas de livros e contos de fadas quanto nas narrativas que constituem brincadeiras. No entanto, as fronteiras que separam *verdades* e *mentirinhas* são –para me utilizar de uma expressão de Tim Ingold – “provisórias e fundamentalmente inseguras” (INGOLD, 2012, p. 24), de modo que a distinção entre a criança e o personagem que ela assume durante a brincadeira pode vir a se tornar um tanto tênue e controversa. Consideremos, pensando nesses termos, a duradoura relação mantida por Thiago, da turma de segundo ano, com o personagem Harry Potter<sup>11</sup>. Sua relação com o personagem é tão intensa e constante que ele adotou um corte de cabelo parecido

---

<sup>11</sup> Harry Potter é o personagem-título de uma série de livros escritos pela britânica J. K. Rowling. O primeiro livro foi lançado em 1997 e, a partir disso, foram também produzidos jogos, brinquedos e filmes a partir do personagem e de suas aventuras. Os filmes, lançados a partir de 2001, com base nas aventuras dos livros, foram os principais responsáveis por popularizar Harry Potter também entre as crianças que ainda não haviam aprendido a ler.



com aquele usado pelo bruxo. Em um dos dias em que Thiago chegou na escola, perguntei: “Cortou o cabelo, Thiago?”, ao que ele respondeu: “É, eu cortei assim, para ficar com o cabelo igual... sabe de quem? Igual ao do Harry Potter!”.

Em uma viagem feita aos parques da Disney com a família no início do ano, ele também comprou a varinha do bruxo e, em outro dia de aula, veio até onde eu e a estagiária Vanessa estávamos para me contar sobre isso:

— Você sabia que eu tenho a varinha do Harry Potter? Ela é igualzinha à varinha do Harry Potter! Eu comprei quando eu fui para Hogwarts, sabia?

— Ah, é? — perguntei — E onde foi que você comprou?

— No Beco Diagonal<sup>12</sup>! Eu usei pó de flu para chegar lá! A gente joga o pó assim, ó [fez o gesto, levantando o braço e fingindo jogar algo sobre a cabeça], em cima da gente, e depois a gente diz “Beco Diagonal”, e aparece lá!

— Em Londres? — perguntou Vanessa, achando graça nas palavras dele.

Thiago sorriu, mas não respondeu à pergunta de Vanessa. Depois, se virou para mim novamente e recomeçou a falar:

— Eu ia trazer a minha varinha, mas eu deixei lá na casa da minha avó!

Tentando dar continuidade à fala de Thiago, comentei:

— Ih, Thiago, que perigo! A sua avó é bruxa? E se o Ministério da Magia descobrir que você deixou a varinha com uma não bruxa?

— Lá em casa, todo mundo é trouxa<sup>13</sup>! Menos eu e minha mãe. A gente é bruxo, mas o resto é todo mundo trouxa, até o meu pai!

— Mas onde é que vende varinha do Harry Potter aqui no Brasil? — perguntei.

— Não, no Brasil não vende. Eu comprei nos Estados Unidos!

— Ué, mas o único lugar que vende varinhas não é na loja do Olivaras, no Beco Diagonal? — perguntei.

---

<sup>12</sup> O Beco Diagonal é um dos cenários onde se passa a história de Harry Potter, onde os bruxos fazem suas compras de varinhas (na loja Olivaras), caldeirões, corujas, etc. O pó de flu, por sua vez, é um pó que deve ser jogado na cabeça dos bruxos quando estes entram em uma lareira, e é usado para transportá-los para o destino que eles disserem.

<sup>13</sup> De acordo com a história, os *trouxas* são todos aqueles que não são dotados de poderes mágicos.

— Mas eu comprei no Universal, na Disney, lá nos Estados Unidos, que é lá que filmam os filmes do Harry Potter!

Ao fingir ser Harry Potter, ele também finge não ser Thiago (BATESON, 1972, p. 33-37). E, ao fazer esse movimento de ressignificações, ele mescla elementos de sua narrativa pessoal – como a viagem à Disney e a relação com os membros de sua família – com outros da narrativa do personagem que ele busca *imitar*, criando então uma terceira narrativa, na qual ele *finge* ser o personagem<sup>14</sup>. No entanto, ao mencionar que sua varinha foi comprada em um estúdio cinematográfico, e não em uma loja de varinhas para bruxos, ele evidencia que aquilo continua se tratando de um faz de conta: sua varinha é um brinquedo; é uma varinha *de mentirinha*.

É interessante observar que, na definição dada por pais e professores, a *narrativa infantil* da criança é marcada por essa aproximação entre *o que é sério* e *o que é de mentirinha*. Por outro lado, quando a narrativa passa a ser encarada como sendo mais *séria* – ou seja, mais afastada da brincadeira –, ela adquire, na visão desses adultos, um caráter mais maduro. Foi o que me foi apresentado pelas reações ao discurso de Paulo, aluno da turma de segundo ano do ensino fundamental. Ele, que até então era filho único, havia acabado de ganhar uma irmã e, sentindo-se abandonado pelos pais após essa mudança em sua família, começou a falar sobre isso para todos na escola (porteiros, professoras, secretárias, diretor e colegas de turma), usando essa situação como justificativa para tentar sair da sala de aula quando quisesse e para não ter que participar de todas as atividades propostas pela professora. Em uma de suas tentativas de se valer dessa narrativa de abandono, ele passou toda uma tarde tentando ficar do lado de fora da sala, sem precisar assistir às aulas — e isso mobilizou muitos profissionais da escola para convencê-lo a voltar para a sala.

No dia seguinte a esse ocorrido, eu estava conversando com a coordenadora Aparecida, no refeitório da escola, e ela me falou sobre como Paulo é uma criança “muito adultizada, com um poder de convencimento enorme, que conseguiu mobilizar a escola inteira com essa história da irmãzinha”. A partir dessa situação, é curioso notar que ser “adultizado”, nesse sentido, significa ser capaz de formular uma narrativa bem articulada e convincente que, diferentemente da *narrativa infantil*, não guarda relações com a mentirinha e com as brincadeiras. Portanto, segundo essa visão, tornar-se adulto passa também pela demonstração da capacidade de argumentar e de narrar de uma

---

<sup>14</sup> O termo usado pelas crianças para se referir ao *fingir ser* nas brincadeiras é *imitar*. No entanto, em termos de definições, parece-me que essa noção de imitação está próxima do *agenciamento de afectos*, tal como apresentado por Deleuze e Guattari (1997, Capítulo 10).

forma diferente, mais *séria* – o que coloca a narração no cerne das concepções que frequentemente sustentam uma distinção radical entre crianças e adultos<sup>15</sup>.

## 5 Por uma etnografia de narrativas orais infantis

Quando falamos em *narrativas infantis*, podemos – e, como sugerido ao longo do texto, devemos – levar em consideração tanto as narrativas feitas *por crianças* quanto aquelas elaboradas *para crianças*. A partir dos encontros e das conexões estabelecidas entre esses dois tipos de narrativa, é possível refletir sobre os aspectos por meio dos quais ambas se aproximam e se afastam. Se, por um lado, por exemplo, elas tendem a se apresentar de maneiras diferentes (em formas de textos e vídeos, como nas narrativas de livros e filmes infantis, e em forma de performances e narrativas orais, como no caso das crianças), por outro, elas se aproximam em um aspecto essencial: na linguagem utilizada.

As narrativas para crianças costumam ser caracterizadas pelo uso de uma linguagem simples e, principalmente, de muitas palavras no diminutivo, como uma tentativa de se aproximar do que se pensa como sendo o vocabulário comum de crianças de determinada idade. No caso das crianças que acompanhei, por sua vez, os diminutivos têm um propósito diferenciador: a *historinha* não é uma história pequena, delicada ou simples, mas sim um outro registro que, diferente da *história*, não consiste em uma narrativa séria, mas em uma história de *mentirinha*. Da mesma maneira, *mentira* e *mentirinha*, tal como pensadas pelas crianças, não são similares: a *mentira* tem uma conotação moral, e equivale ao julgamento de algo que é dito ou feito, enquanto a *mentirinha* é parte constitutiva e central do faz de conta.

Raras foram as vezes em que acompanhei um professor dessa escola usando esses termos no diminutivo, mas, quando o fazem, é ou em uma tentativa de se aproximar da criança ou como uma forma de reduzir a importância daquele registro – nesse caso, como uma tentativa de apresentar a *historinha* ou a *mentirinha* como algo que não é verdadeiro e não constitui parte da realidade da criança em sua experiência com o mundo (Fians, 2015, p. 78-84). No entanto, pensando nesses termos, como podemos afirmar que os medos, alegrias, diversões e brincadeiras

---

<sup>15</sup> Para uma proposta de distinguir crianças e adultos por meio dos conceitos de *culturas adultas* e *culturas infantis*, ver Corsaro, 2002 e 2003. Para uma proposta alternativa, contrária a esse grande divisor, ver algumas das discussões que faço a partir da leitura desse autor em Fians, 2015.

geradas a partir de mentirinhas e historinhas não constituem a realidade das crianças? Tanto a verdade quanto a mentirinha compõem a realidade, mas de maneiras diferentes – e as historinhas de narrativas orais e escritas são essenciais para essa composição da realidade que norteia os atores que se encontram e estabelecem conexões nas salas de aula.

Portanto, é por meio de narrativas lidas e contadas que mais narrativas são construídas, tanto como histórias quanto como historinhas, tanto como verdades quanto como mentirinhas, de modo que, por meio da intersubjetividade, todos acabamos tendo algo a dizer, independente da idade.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BAG, Mario. **Mitos e lendas do folclore do Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2013. Coleção Mito e Magia.
- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology**. New York: Ballantine Books, 1972.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- Clastres, Pierre. **A sociedade contra o estado: investigações de antropologia política**. Tradução de Bernardo Frey. Revisão de Miguel Serras Pereira. Porto: Edições Afrontamento, 1979.
- COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo!** São Paulo: Editora Ática, 2006.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**. n. 17, 2002.
- \_\_\_\_\_. **“We’re friends, right?”: inside kid’s culture**. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente, 1300-1800: uma cidade sitiada**. Tradução de Maria Lucia Machado. Tradução de notas de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DUGNANI, Patricio. **Beleléu**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- FERNANDES, Camila. **Ficar com: Parentesco, Criança e Gênero no Cotidiano**. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — PPGA-UFF. Niterói.

FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio Edições, 2015.

HETZEL, Beatriz; Massarani, Mariana. **Toda criança gosta...** Rio de Janeiro: Manati, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: Em direção ao lado selvagem. In: Steil, Carlos Alberto; Carvalho, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. Coleção Antropologia Hoje.

LATOURET, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ilusão arcaica. In: **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LÉVY-BRUHL, Lucien. **The “soul” of the primitive**. Chicago: Henry Regnery Company, 1971.

POUILLON, Jean. Remarques sur le verbe ‘croire’. In: Izard, Michel & Smith, Pierre (Orgs.). **La fonction symbolique: essais d’anthropologie**. Paris: Gallimard, 1979.

ROLLAND, Claudine. **Os dinossauros**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003. Coleção Criança Curiosa.

TOREN, Christina. Anthropology as the whole science of what it is to be human. In: Fox, Richard; King, Barbara (Orgs.). **Anthropology beyond culture**. Oxford: Berg, 2002.

\_\_\_\_\_. Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji. **Mana – estudos de antropologia social**, vol. 12, n. 2, 2006.

\_\_\_\_\_. An anthropology of human development: what difference does it make? In: Fogel, Alan; King, Barbara; Shanker, Stuart (Orgs.). **Human development in the twenty-first century: a dynamic systems approach to the life sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TYLOR, Edward B. **Primitive culture — vol. 1**. London: John Murray, 1920.

## Figuras



Figura I: página do livro *Mamãe botou um ovo!*, de autoria de Babette Cole.

[Recebido: 21 out. 2015 – Aceito: 07 nov. 2015]