

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

LETICIA MACHADO MOREIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO MORAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

M838c Moreira, Leticia Machado

Contribuições da Literatura para a formação do sujeito moral
na Educação Infantil / Leticia Machado Moreira . – 2020.

118 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação Infantil. 2. Literatura. 3. formação moral. 4.
criança. 5. infancia. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

AGRADECIMENTOS

Para que esta dissertação pudesse ser sonhada e concluída, muitas pessoas estiveram envolvidas.

Agradeço o apoio de minha família que esteve presente em todos os momentos. Aos colegas de trabalho que compreenderam a necessidade de me ausentar ou reduzir as demandas para que pudesse escrever.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa que estiveram presentes nas orientações coletivas. Aos colegas de mestrado que sempre demonstraram apoio e solidariedade. Aos professores do mestrado de Educação de PUCRS que contribuíram imensamente para minha formação.

À banca examinadora – Gabriel de Andrade Junqueira Filho e José Luís Schifino Ferraro – que, com delicadeza, me mostram o caminho para seguir e contribuíram com minha pesquisa.

Ao meu orientador, que sempre esteve disponível para ler e reler meu trabalho, ampliando meus horizontes e mostrando outras formas de pensar em pesquisa na Educação. Marcos Villela Pereira, meu muito obrigada por todo o ensinamento.

E deixo aqui um agradecimento especial às crianças com as quais já trabalhei e que contribuíram na construção de minha trajetória profissional até aqui, sempre generosas em sua colaboração com os ensinamentos aos adultos. Devo a elas todo o meu aprendizado, pois foi a partir dessas ideias e contribuições espontâneas que cheguei até esta pesquisa. Obrigada às crianças com as quais tive o privilégio de aprender a ser profissional.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”)

RESUMO

O presente trabalho busca compreender as contribuições que a literatura pode trazer para a formação moral da criança, na Educação Infantil. Esta pesquisa tem por base a narrativa de minha prática profissional com um grupo de contação de histórias em uma escola de Educação Infantil da rede particular da Região Metropolitana de Porto Alegre e busca analisar diferentes situações de questionamento e diálogo que podem ser indicadores de formação moral. esse grupo contou com oito crianças entre 4 anos e 5 meses e 5 anos e 7 meses. Foram mapeados os conceitos de escola, infância, criança, literatura, ética e moral, pensando nas formas como a educação em geral e a literatura em particular podem contribuir para a formação subjetiva, tanto moralizante como emancipatória. A partir do relato pessoal sobre experiências de contação, foram mapeados episódios de “deslocamentos de ideias”, “reverberação de experiências vividas”, “entrelaçamento com outras experiências” e “empatia”, e trabalhadas as categorias “moralização” e “formação moral” de modo a analisar a forma como ocorre a formação moral do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infância. Educação Infantil. Literatura Infantil. Formação moral.

ABSTRACT

This paper seeks to understand the contributions that the literature can bring to the moral formation of children in Early Childhood Education. This research is based on the narrative of my professional practice with a storytelling group in a school of Early Childhood Education of the private network of the Metropolitan Region of Porto Alegre and seeks to analyze different situations of questioning and dialogue that can be indicators of moral formation. this group had eight children between 4 years and 5 months and 5 years and 7 months. The concepts of school, childhood, child, literature, ethics and morals were mapped, thinking about the ways in which education in general and literature in particular can contribute to subjective formation, both moralizing and emancipatory. From the personal report on counting experiences, episodes of "displacements of ideas", "reverberation of lived experiences", "intertwining with other experiences" and "empathy", and worked the categories "moralization" and "moral formation" worked in order to analyze how the moral formation of the subject occurs.

KEYWORDS: Child. Childhood. Early Childhood Education. Children's Literature. Moral training.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	6
2. Educação Infantil.....	13
3. Da Infância à Criança.....	19
4. Literatura: uma ferramenta com múltiplas facetas.....	26
4.1. O começo de tudo.....	26
4.2. Literatura e Pedagogia: uma conversa.....	28
4.3. Literatura e Leitura de Mundo: uma construção.....	42
4.4. Literatura e Indústria Cultural.....	44
4.5. O valor moral das histórias.....	45
5. Ética e moral: a formação do sujeito.....	51
6. A Pesquisa.....	58
7. Prática Profissional: contando as histórias.....	67
7.1. Rapunzel.....	67
7.2. Robin Hood.....	72
7.3. O Gato de Botas.....	80
8. Análise de dados.....	86
8.1. Deslocamento de ideias.....	94
8.2. Reverberações das experiências vividas.....	103
8.3. Entrelaçamento com outras referências.....	104
8.4. Empatia.....	106
9. Considerações Finais.....	110
10. Anexos.....	115
11. Referências Bibliográficas.....	118

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca compreender as contribuições que a literatura traz para a formação do sujeito moral. Para desenvolver esse tema de forma mais profunda, optei por escolher a Educação Infantil como pano de fundo para pesquisar essas contribuições. O interesse por esse tema surgiu de minha prática profissional. Sou psicóloga de uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre, palestrante de cursos de capacitação para professores, psicóloga clínica e psicóloga de grupos, tanto infantis quanto de adolescentes, mediados por contos. Tendo a infância muito presente na vida profissional, busquei desenvolver esse tema e compreender mais sobre esse universo que tanto me instiga.

Como psicóloga e, agora, mestranda em educação, busco aproximar esses diversos olhares para analisar a criança e a relação entre a Literatura, a Educação Infantil e a formação do sujeito moral. Entendo que tanto a psicologia, quanto a educação são áreas de conhecimento e saberes presentes no cotidiano de todos nós, mesmo que não estejam sendo analisadas e discutidas. A infância também se faz presente, pois é uma parte importante do desenvolvimento pela qual todos os seres humanos, necessariamente, são obrigados a passar. Visando a isso, busco explorar a importância da reflexão sobre a formação do sujeito moral na educação infantil. Busco compreender como podemos trabalhar questões da formação moral dentro desse universo. Escolhi pesquisar a partir da ligação da moral com as artes e, dentro das artes, a literatura foi escolhida, por ser uma das formas com que trabalhamos com as crianças na escola.

Ao longo dos anos, em minha prática profissional, como psicologia de escola de Educação Infantil, percebi que, depois das histórias, as crianças seguiam discutindo entre si, no grupo. Acompanhando, observando e, às vezes, interagindo com elas, percebi que havia questionamentos de valores, de atitudes e de escolhas que surgiam a partir da narração de

histórias. Tendo isso como base, me questionei sobre o quanto trabalhamos questões de ética, moral, valores e construção de pensamento na Educação Infantil. A grande pergunta que guia essa dissertação é: será que sabemos quais as possibilidades que criamos com a história que escolhemos para ler para um grupo de crianças? E de que forma conduzir a discussão no grupo de crianças? A escolha das histórias deve ser por aquelas que exponham as crianças à necessidade de posicionar-se. Quando a criança se posiciona, ela está fazendo uma escolha, optando por um conjunto de valores morais. Não estou falando em certo ou errado, mas em posicionar-se da forma que acredita ser adequada para ela e naquela situação, sem juízo de valores por parte do adulto, mas uma ampliação de possibilidades que faça com que a criança possa escolher seus caminhos. Mais importante do que chegar a um juízo definitivo, é importante que a criança desenvolva a capacidade de análise das possibilidades e a capacidade de discernimento. Irei aprofundar essa ideia ao longo do trabalho.

Quando converso com um grupo após a contação da história, me deparo com essas questões, pois, como adultos, temos alguns valores que estão cristalizados e, nesse momento, precisamos estar abertos para escutar o que as crianças dizem, sem julgá-las, sem cair na armadilha do certo e errado, mas compreendendo que existem diversas formas de olhar a mesma situação. Uma mesma história pode ser usada como algo moralizador e como uma oportunidade para reflexão, e o adulto, como mediador, tem o papel de abrir espaços para que a criança possa se expressar sobre isso e não de trazer algo moralizante e pronto para que a criança tenha de seguir. Quando conto, por exemplo, a história da Branca de Neve, podemos falar de certo/errado da atitude da rainha ou escutar o que as crianças trazem em suas falas e, assim, abrir espaço para questionamentos, argumentação, reflexão.

Segundo Hermann, quando trabalhamos com personagens, podemos examinar os conflitos morais e, dessa forma, refinar o juízo, a sensibilidade e a inteligência. É possível olharmos cada personagem, cada conflito, cada escolha como uma possibilidade, uma

alternativa perante aquela situação experienciada por eles. A educação, de forma ampla, deve articular diferentes esferas, sentimentos, razão, sensibilidade do humano e, assim, transformá-lo, ampliando seu juízo crítico.

Gadamer (*apud* Hermann, 2010) diz que quem sente repugnância pela injustiça tem seu gosto ferido, e pode aceitar o bem e repelir o mal. Ao contar a história observo o que suscita dela nas crianças, por qual caminho elas escolhem seguir naquele momento, e vou atrás questionando e buscando ampliar aquele caminho. Conto de forma oral, utilizando o recurso do livro apenas quando são muito pequenos, por volta dos 2 anos. Tenho por objetivo ampliar a capacidade de pensar, a criatividade, a capacidade empática das crianças e a relativização dos sentimentos e pensamentos. Percebo que há outros benefícios que a literatura traz, tais como organização temporal de uma narrativa, aumento de vocabulário, aumento da concentração e diminuição da agitação e da ansiedade. Este trabalho se refere à minha prática voltada para grupos realizados em escolas. Também trabalho com grupos psicoterápicos em consultório, mas estes não serão explorados aqui. Embora a técnica seja muito parecida, o segundo tem uma ampliação da exploração do inconsciente infantil que não será analisado nesta dissertação. Ao trabalhar histórias com as crianças, geralmente, me deparo com questionamentos que me instigam, pois as crianças vão muito além da narração e se colocam no lugar dos personagens relativizando seus pontos de vista e aprendendo a questionar valores já estabelecidos pelos adultos.

Hermann, (2007) traz o conceito de *Phronesis*, com base em seu significado grego e não traduzido para o português. No sentido aristotélico, *Phronesis* é a sabedoria intelectual e prática possibilitando a articulação entre essas duas áreas e, com isso, uma nova abertura de pensamentos, conceitos e reflexões. Em minha prática profissional, ao contar para as crianças uma história que apresente um conflito moral, percebo essa abertura a novos horizontes, pois uma história não tem um significado único, concreto ou superficial. Ou seja, quando faço uma

narrativa, a criança se relaciona com aquela história a partir da sua vivência pessoal, o que possibilita que a narrativa tenha abertura maior do que uma única forma de interpretação. As crianças retiram da história aquilo de que necessitam no momento, fazem ligações e trabalham conceitos que estejam relacionados com sua vivência pessoal. A compreensão e as associações que as crianças fazem a partir de uma história, surpreendem e trazem o inédito em cada grupo.

Phronesis não é algo que possa ser ensinado; podemos ter um conjunto de características que nos indiquem como é o ser humano, mas não teremos um guia prático de como lidar com cada situação. Essa também é uma das contribuições do contar histórias para as crianças. Ao vivermos uma história, podemos nos colocar no lugar do personagem e refletir sobre situações não vivenciadas no dia a dia, mas essa não é uma fórmula pronta. É uma possibilidade, uma forma de autoconhecimento, de entendermos nossos pensamentos, sentimentos e identificações, mas não se esgota em uma história ou uma possibilidade única. Essa dissertação não tem a pretensão de ser um manual, mas uma possibilidade de trabalho. *Phronesis* é quando sabemos que existe um caminho moralmente certo para seguir, mas precisamos usar nossos recursos internos para tomar uma decisão que nem sempre é a moral social, mas a individual. Por exemplo, quando o personagem Robin Hood rouba dos mais ricos para dar aos mais pobres, estamos trabalhando com a relativização da moral. Roubar por si só é um ato condenável em nossa sociedade, mas deixar o outro com fome também o é. E, nesse momento, precisamos ponderar e analisar a situação para saber qual será o caminho que iremos seguir. *Phronesis* é a capacidade de ponderarmos cada situação como única e não levarmos a mesma régua para medir algo diferente. Em grupos que fiz com crianças pequenas, essas questões foram levantadas a partir da narração dessa mesma história e da história do Aladdin, na versão da Disney, quando as crianças trouxeram a música que o personagem canta para justificar o roubo de um pedaço de pão e começam a questionar se tal

atitude podia ser feita ou não. Entendo que, nesse caso, elas estavam experimentando o conceito de *Phronesis*.

Segundo Hermann “na medida em que o homem começa a organizar sua vida socialmente, a ética se estabelece na busca de orientações para o agir que tragam certo equilíbrio entre a pulsão irracional e o domínio das paixões pela razão” (p.11).

Surge, então, a seguinte indagação: de que forma podemos trabalhar isso na Educação Infantil? A mesma autora, nos sugere um caminho ao apontar a arte como uma possibilidade de trabalhar essas questões. A arte escapa aos cânones, às interpretações fechadas. O julgamento estético passa pela sensibilidade. Se pensamos na literatura ligada à arte, questiono sobre a seguinte possibilidade: que coleção de experiências estamos proporcionando às crianças pequenas dentro de uma escola? De que forma estamos trabalhando as questões éticas que emergem das dúvidas das crianças? Buscarei desdobrar essas reflexões ao longo da dissertação.

A Educação Infantil é um período de importante contribuição para o desenvolvimento das pessoas. Quando estão em uma escola, as crianças entram em contato com valores e atitudes, interagem, experimentam e constroem pensamentos. Segundo as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, organizadas em 2010 (Resolução nº 5), esse é um período de experimentação para as crianças, e não de consolidação de conteúdos. Assim, devemos permitir que as crianças sintam, sensibilizem-se e experimentem essas situações. Ao contar uma história, abrimos a possibilidade delas interagirem com os personagens e ampliarem seu potencial crítico, seu juízo de valores, seu campo ético, sua sensibilidade e sua inteligência.

Para Hermann, toda cultura traz uma moral, ou seja, valores do bem e do mal, transformando em teoria, a ética da sociedade como algo mais amplo e universal. A ética encontra na estética uma forma de sensibilização da moral, e assim abre espaço para a

alteridade, podendo ressignificar as experiências de mundo ao criar novas possibilidades de pensamento. Ao pensarmos na arte como um dos meios de construção da nossa moral, precisamos ter uma variedade de formatos, personagens, imagens, para construirmos essa bagagem. Quanto maior for nosso repertório, mais possibilidade de subjetivação teremos para amparar nossas escolhas. Se a criança pode ler, por exemplo, histórias de princesas ou biografias de personalidade influentes no mundo, ela tem mais exemplos para pensar em suas escolhas, mas não precisa seguir por um caminho já traçado. Ela pode escolher. Escolher não significa que vai seguir pelo certo ou pelo errado, mas que terá mais recursos para tomar suas decisões, podendo ponderar e relativizar conceitos em cada situação. Assim, não precisa enrijecer em suas escolhas e seguir sempre o mesmo pensamento, mas ampliar suas ideias. A literatura possibilita um encontro consigo mesma, um momento de descobertas e reflexões sobre suas ações. Mesmo que a criança seja pequena, é possível vê-la relativizar opiniões ao escutar uma história.

E este é justamente o objetivo desta dissertação: poder refletir sobre isso. De que forma a literatura pode ou não nos auxiliar na compreensão do mundo? É possível que a literatura nos ajude a encontrar valores éticos e morais? A aprender sobre o que é certo/errado? A nos ajudar a fazer escolhas e ter determinadas atitudes?

Trarei minha experiência pessoal como psicóloga na Educação Infantil para refletir sobre essas questões. Tive oportunidade de realizar encontros de contação de histórias com um grupo de crianças de 4 para 5 anos de uma escola particular da Região Metropolitana de Porto Alegre, no ano de 2017, antes de entrar para o mestrado. Nesta época, trabalhava nessa instituição. Durante 11 encontros, trabalhei com nove histórias. Contava as histórias para as crianças e depois podíamos conversar, fazer um teatro, uma atividade. Detalharei melhor a experiência ao longo do trabalho. Por ora, é preciso registrar que vou trabalhar com a análise de dados de três desses encontros. A narração desses encontros será a partir do material que

eu mesma escrevi, sem filmagem ou gravação, apenas relatos da memória. Não irei utilizar frases das crianças, apenas algumas expressões que eles trouxeram e que ficaram marcadas em mim.

Para analisar esses encontros, irei trabalhar com a Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2007), e o processo de categorização vai ocorrer a partir do método dedutivo. No capítulo de análise de dados, irei aprofundar esse conceito.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Europa, nos séculos XV e XVI, houve necessidade de criar novos modelos educacionais devido ao momento pelo qual a sociedade estava passando. O período do Renascimento trouxe desenvolvimento científico, expansão comercial e atividades artísticas estimulando o surgimento de novas visões sobre a criança. Nessa época, surgiram autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) trazendo uma visão de que a criança deveria ser respeitada em sua natureza infantil. Nesse período, a sociedade europeia passa a

ser urbano-manufatureira, o que fez com que aumentasse o número de vítimas de pobreza e, conseqüentemente, de crianças abandonadas pelas ruas. Assim, a sociedade começou a se organizar para ter serviços de atendimentos para essas crianças. A Inglaterra e a França foram pioneiras na criação de espaços para crianças de 2/3 anos em situação de abandono. Nesses espaços havia atividades que ensinavam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos.

No Brasil, em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que daria base ao Departamento da Criança, criado em 1919. No início do século XX, surgiram as primeiras escolas de Educação Infantil, em Belo Horizonte. Essas escolas foram criadas por imigrantes europeus que precisavam deixar suas crianças em algum espaço para trabalharem. As novas formas de urbanização do Brasil no início do século XX fizeram com que as famílias necessitassem se deslocar para trabalhar, alterando o formato de trabalho em casa. Com isso, era necessário encontrar lugar para que as crianças ficassem enquanto os pais não estavam em casa. Nessa época, a maioria da mão de obra masculina encontrava-se nas lavouras. Com isso, as mulheres passaram a trabalhar nas fábricas afastando-se de casa e, conseqüentemente, da educação dos filhos. Para que isso pudesse acontecer, as mães começaram a pagar outras mulheres, as chamadas “criadeiras”, para que ficassem com as crianças. Contudo, o ambiente em que as crianças se encontravam era precário e isso causou um alto índice de mortalidade infantil. Essas “criadeiras” passaram a ser conhecidas por “fazedoras de anjos” devido ao aumento desse índice. As condições de higiene e a forma como a separação entre a criança e as famílias ocorria eram inadequadas contribuindo para a morte de muitas crianças e/ou causando problemas ao desenvolvimento delas (OLIVEIRA, 2011).

Com a chegada de novos imigrantes vindos da Europa no início do século XX, vieram também reclamações de falta de condições de trabalho e, com a luta de operários para

terem direitos, as crianças e suas mães foram beneficiadas. Em 1889, no Rio de Janeiro, foi inaugurada a creche da Fábrica de Tecidos Corcovado, uma luta do sindicato dos direitos dos trabalhadores. Além da creche, os operários conseguiram fundar uma vila operária e clubes esportivos. São Paulo e Minas Gerais também conseguiram criar suas primeiras creches para filhos de operários. Os empresários passaram a ver esse fato como algo vantajoso, pois o fato dos filhos serem atendidos perto das mães e tendo os cuidados básicos, aumentou a produção das mulheres (OLIVEIRA, 2011).

Em 1922, no Rio de Janeiro, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, quando foram discutidos temas como “educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora” (OLIVEIRA, 2011, p. 97). Em 1923, devido às reivindicações dos operários, foi criada a primeira regulamentação sobre o trabalho das mulheres, prevendo creches nas indústrias e salas de amamentação, para que elas alimentassem as crianças durante a jornada de trabalho. Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação. A criação dessa instituição deve-se à iniciativa de educadoras, amparados, naquele momento, por interesse em um movimento chamado Escola Nova. Com aquele movimento, surgiu a ideia de disseminação das praças de jogos nas cidades, aparecendo alguns jardins de infância e cursos de formação para professores voltados para a primeira infância, entretanto, nenhum desses jardins de infância voltava-se para o público das camadas populares.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança”. Em 1953, o Departamento Nacional da Criança passa a integrar o Ministério da Saúde. Em 1970, é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Na década de 40, psicólogos passam a trabalhar em parques infantis. A inserção desses profissionais reforçou o enfoque de higiene mental, influência norte-

americana, colocando a ênfase na possibilidade de as crianças apresentarem desajustes de personalidade e/ou problemas de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011).

Até a década de 1950, poucas eram as creches que estavam fora das indústrias e, quando isso ocorria, estas eram responsabilidade de entidades filantrópicas. Essas entidades passaram a receber ajuda governamental e/ou doações de famílias mais ricas tendo assim um caráter assistencial-protetoral. Nesse período, a função da creche era de cuidar da higiene e da segurança física, sem valorização do desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61) apontava para a criação de jardins de infância e os incluía no sistema de ensino nacional (OLIVEIRA, 2011).

Em 1967, foi criado o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, pelo Departamento Nacional da Criança sob influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência – UNICEF. Com isso, os parques infantis e as escolas maternais passam a tentar compensar os cuidados orgânicos com a carência de ordem cultural, na tentativa de diminuir os fracassos escolares do ensino obrigatório. Com essa mudança, foi possível abrir mais creches e berçários sem estarem ligados às indústrias, entretanto o poder público não cumpriu sua parte de fiscalizar esses novos estabelecimentos (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 1970, os Estados Unidos e a Europa trouxeram uma discussão sobre as camadas sociais mais pobres que sofrem “privação cultural” e, com isso, maior fracasso escolar. No Brasil, os conceitos de carência e marginalização cultural tomaram uma proporção maior nas discussões entre educadores. Assim, com a denominação de “educação compensatória”, as camadas mais pobres foram inseridas nas escolas maternais e nas creches com a intenção de terem uma estimulação precoce e de ensinar às crianças o processo de alfabetização, mas as práticas educativas desses espaços, se mantinham voltadas a uma visão

assistencialista da educação e do ensino. Por outro lado, as camadas mais favorecidas financeiramente, começaram a ter novos padrões educativos ligados a aspectos cognitivos, emocionais e sociais (OLIVEIRA, 2011).

Naquela época, o número de crianças atendidas nesses lugares era muito grande em proporção ao número de educadores. Além disso, esses educadores, muitas vezes, não tinham uma formação formal específica para a Educação Infantil. Em diversos estabelecimentos, encontrávamos cerca de 100 a 200 crianças cuidadas pelas mães que não trabalhavam naquele turno. Com isso, ao longo daquela década, por iniciativa da própria população, começaram a surgir creches comunitárias, espaços desvinculados do governo e financiados pela própria comunidade. “Muitas dessas experiências conseguiram concretizar um trabalho pedagógico consistente e marcado pela preocupação de fazer avançar uma prática coletiva de resgate da cultura popular das comunidades atendidas” (OLIVEIRA, 2011, P. 114).

No início da década de 1980, alguns questionamentos surgiram por parte dos professores sobre esse trabalho de cunho compensatório para as camadas mais pobres. Alguns professores questionavam que esse trabalho não estava sendo efetivo, e que, na verdade, estava ampliando a discriminação e a marginalização dessas crianças (OLIVEIRA, 2011).

Com o fim da ditadura militar no Brasil, foi elaborada uma nova política para as creches incluídas no Plano Nacional do Desenvolvimento de 1986. A ideia de creche começou a se desvincular da ideia de mulher e família cuidando das crianças, para passar aos cuidados do Estado e das empresas. As campanhas eleitorais incluíram esse tema em seus projetos para governos e municípios nos anos de 1985 e 1986. Com esses novos pensamentos, a função da creche passou a ser bastante questionada pelos professores e técnicos em educação, propondo que a creche deixasse de ser puramente assistencialista e tivesse trabalho pedagógico enfatizando o desenvolvimento infantil nos aspectos de linguagem e cognição das

crianças. Na Constituição de 1988, as creches e pré-escolas passam a ser um direito da criança e um dever do Estado (OLIVEIRA, 2011).

No final do século XX, programas de televisão começaram a ser desenvolvidos pensando em fornecer estímulos cognitivos adequados para as crianças independentemente da classe social. Programas como o Projeto Curumim (anos 80) e Rá-Tim-Bum (nos anos 90) são elaborados por pedagogos com essa visão para atingir o maior número de crianças em idade pré-escolar fora da escola, e para não discriminar ninguém pela classe social. Mas o leitor pode concluir que essas crianças deveriam ter televisão a sua disposição (OLIVEIRA, 2011).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente marcou que essas conquistas da educação se tornassem um direito das crianças. Assim, houve uma garantia de que crianças até seis anos estivessem nas escolas de Educação Infantil, tendo um plano pedagógico de desenvolvimento e não um cuidado assistencialista. No final do século, com a criação da Lei 9394/96, a Educação Infantil passa a ser considerada integrante da educação básica, assim como o ensino fundamental e o ensino médio (OLIVEIRA, 2011).

As Diretrizes de 1999 trouxeram outra visão de infância, e a criança passou a ser vista com uma concepção de sujeito ativo que interage com o mundo, tendo suas brincadeiras valorizadas e seu direito a vida respeitado (OLIVEIRA, 2011).

3. DA INFÂNCIA À CRIANÇA

A infância é um período que sempre esteve presente na história da humanidade, entretanto, foi deixada em segundo plano em termos de história da humanidade. De Mause (1982) afirma que a história, por muito tempo, preocupou-se em separar o público do privado e em registrar o público deixando o privado na intimidade das casas. Com isso, temos registros dos grandes pensadores, das guerras e batalhas, das grandes descobertas, mas pouco registro sobre os afetos e a intimidade dos lares. Estudamos a infância em um retrospecto histórico que, atualmente, nos propomos a fazer.

Para Postman (2012), a criança sempre existiu, mas a ideia de infância é algo criado pela sociedade: “a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, religioso e intelectual em que apareceu” (p. 66).

Para Philippe Airès (*apud*: PINTO, 1997), a ideia de infância, como algo separado do adulto, aparece no século XVI nas classes mais altas da sociedade e emerge na burguesia do século XVII e XVIII, passando a criança a ter um vestuário e uma linguagem diferente da dos adultos. Antes disso, na Idade Média, as crianças eram tratadas como miniadultos,

convivendo no meio dos adultos, dormindo e se alimentando junto. Contudo, é importante marcar que a inexistência do período de infância não significa negligenciar a criança. Nessa sociedade, a criança vivia entre os adultos, incorporada na sociedade. Pinto (1997) lembra que a idade para que isso acontecesse era o marco dos sete anos: nesse momento a mãe ou ama de leite já não era mais a única fonte de convivência da criança e esta passava a fazer parte da sociedade adulta, a sociedade como um todo.

Na Antiguidade, a infância era vivida em família, as crianças ficavam em casa cuidadas pelas mulheres e obedecendo às ordens do pai, no início da vida delas. Não era uma fase valorizada, considerada uma fase de passagens, constantemente ameaçada por doenças. Portanto, os pais faziam o mínimo de investimento afetivo, esperando que elas crescessem e pudessem “vingar” (CAMBI, 1999).

Quando o cristianismo assume o cenário mundial, o papel das famílias sofre uma transformação e o papel de autoridade, daquele que define o certo e errado, passa a ser de Deus, visto como alguém misericordioso e amoroso, mas que pode castigar seus filhos. A criança passa a ser vista como um ser ingênuo e inocente que deve ser purificado por meio do batismo (CAMBI, 1999).

Ao entrarmos na Idade Moderna, a alfabetização passa a ser considerada algo muito importante para a sociedade, quando a educação começou a contribuir para que a infância fosse marcada como uma fase diferente da dos adultos e, gradualmente, essa separação foi ocorrendo. A medicina, então em expansão, marca a importância de haver uma proteção para a infância e, assim, inicia a consolidação dessa fase como conhecemos nos dias de hoje (PINTO, 1997). Gradualmente, a criança passa a ocupar o papel central na família, educada e formada para corresponder aos desejos familiares. A infância torna-se objeto de estudo para a área da saúde, passando a ser uma categoria específica (CAMBI, 1999). Com isso, a educação necessita de mudança e, assim, passa-se a ensinar as crianças separadamente. Essa

transformação vai ampliando (veremos isso mais especificamente no capítulo que fala sobre as escolas) e chegamos ao modelo que temos hoje, separado por idades específicas, em que, ao menos teoricamente, todos estariam aptos para aprender o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. A escola da modernidade fragmenta seu conhecimento para que a criança possa ser formada de acordo com as expectativas da sociedade. Aliás, como sabemos, a formação do sujeito sempre foi uma preocupação da educação, e essa formação ocorre correspondendo às expectativas da sociedade na qual está inserido (CAMBI, 1999).

O leitor pode estar se questionando quanto às crianças que trabalhavam nessa época (algo que ocorre ilegalmente até os dias de hoje). É preciso termos claro que essa transformação social da separação da infância e de sua proteção, ocorre, primeiramente, nas classes sociais mais altas, essas são as crianças que devem ser protegidas e educadas. As crianças mais pobres continuam sem um olhar específico sobre elas, embora, paralelamente a isso, exista uma preocupação com crianças que moravam nas ruas e estavam em situação de vulnerabilidade. A Revolução Francesa (1789-1799) traz uma preocupação com a educação das crianças e, com isso, a ideia de que todos necessitam de educação, assim obriga as famílias a colocarem a criança (menino ou menina) em uma escola laica. Ainda assim, fica a polêmica entre os políticos, se é melhor educar na escola ou em casa.

John Locke (1632-1702) acreditava que deveríamos ensinar tudo para uma criança: em seu entendimento a criança viria como um livro vazio, uma *tabula rasa*, que o adulto precisava ir moldando e preenchendo. Conforme esta teoria, o ambiente em que a criança é criada é muito importante, pois é ele que vai “escrever” nessa *tabula rasa* como devem ser os comportamentos e os valores da criança (PINTO, 1997; POSTMAN, 2012).

Influenciado pelas ideias de Locke chegamos à teoria criada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778) considerada como base da pedagogia moderna. Rousseau compreendia a criança como um ser em potencial, que precisava de cuidados para se desenvolver, e de

quem o adulto deveria estar por perto para auxiliá-la a desabrochar. A criança é considerada um ser puro e ingênuo que necessita de um adulto que preserve essa natureza infantil (PINTO, 1997; POSTMAN, 2012). Em Emílio, Rousseau chega a dizer que o adulto deve apenas orientar a criança, sem fornecer respostas prontas fazendo despertar as soluções por conta própria (ROUSSEAU, 2017).

No século XX, outros autores contribuíram para as ideias do que seria a infância. George Herbert Mead (1823-1931), filósofo americano, trabalhou a importância do eu (*self*) e do outro, para o processo de socialização da criança. Mead acreditava que, por meio do jogo lúdico, do brincar, a criança aprende o que é a alteridade e é inserida no mundo da socialização, podendo se relacionar com os outros.

Sigmund Freud (1856-1939), médico neurologista e criador da psicanálise, acreditava que a criança nascia aparelhada por um aparelho psíquico, pulsões e capacidade de enfrentar situações do processo de desenvolvimento (desmame, angústia de separação, complexo edípico, etc.).

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço, trabalha com a teoria da socialização da criança, baseada nos processos mentais e na noção de construção por parte do sujeito. Piaget trabalha com estágios de desenvolvimento, cada um deles responde a um objetivo de socialização pelo qual a criança passa, pois cada estágio biológico leva a criança à compreensão de processos mentais complexos como, por exemplo, controle de esfíncter e internalização de regras.

No campo da sociologia da infância, Prout (*apud*: DELGADO E MULLER, 2005) aponta que o encontro da sociologia com a infância é marcado pela modernidade tardia “e assim a sociologia da infância encontra-se perante uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável.” (p.351). Para esse autor, não há

necessidade de separar crianças e adultos, pois a infância pode ser pensada como “uma coleção de ordens sociais diferentes” (p. 352), que podem se sobrepor, coexistir, competir. Para a sociologia da infância, a criança é considerada um ator que pode influenciar e ser influenciado pelo meio em que está, e pode interferir e criar a cultura do local.

Sarmiento (apud: LUSTING, CARLOS, MENDES E OLIVEIRA, 2013) entende que não devemos falar de uma infância, mas de infâncias, visto que a cultura será atravessada por elas, alterando e sendo alterada em cada região de onde falamos. Assim, a infância é alterada pelo contexto em que se encontra.

Como vimos no capítulo anterior, hoje, no início do século XXI, no Brasil, a infância é uma fase importante do desenvolvimento do indivíduo, cuidada e amparada por leis que protegem o direito a uma infância que tenha os cuidados mínimos como educação, alimentação, higiene e proteção contra o trabalho infantil (OLIVEIRA, 2011). Contudo, sabemos que ainda temos muito para avançar, pois nem sempre a infância é cuidada e protegida em nossa sociedade.

Postman (2012) acredita que a infância está desaparecendo da sociedade atual devido à globalização e, principalmente, à internet e à televisão. O autor entende que essas transformações estão fazendo com que a infância desapareça misturando as crianças com os adultos, aproximando seus mundos e valores. Acreditamos que essa é uma observação válida, mas não uma verdade absoluta. Enquanto sujeito que passa por uma fase de desenvolvimento, a criança não vai desaparecer; muito pelo contrário: vai existir para sempre. Assim, possivelmente, embora com importantes variações em cada contexto, a infância permanecerá, sofrendo alterações como ocorre ao longo da história da humanidade.

A infância é um período de descobertas das fantasias. Ao brincar, a criança está imaginando e criando seu mundo. E é nesse ponto que entendemos que as histórias se ligam à infância. As histórias que hoje são conhecidas como contos de fadas, eram apenas contos

orais narrados como entretenimento para adultos e crianças por camponeses medievais. Porém, quando a infância começou a se separar da vida dos adultos, a ter um espaço para si, essas histórias começaram a transformar-se para contos infantis, em narrativas ficcionais infantis, chegando mais perto das histórias que conhecemos hoje (CORSO E CORSO, 2006). Com isso, queremos mostrar que o conceito de infância sofre transformações e, dessa forma, pouco a pouco, organiza-se a literatura infantil, que iremos explorar no próximo capítulo.

Lustig, Carlos, Mendes e Oliveira (2013) trazem uma importante contribuição ao lembrarmos que o conceito de infância é diferente do conceito de criança. Para os autores, a infância é uma etapa de vida, e a criança é um sujeito histórico, cultural e social.

Wallon (*apud* GUHUR, 2009) pontua que a criança é um sujeito vivaz, podendo utilizar suas capacidades e desenvolvê-las. Para o autor citado, a criança desenvolve-se cognitivamente e afetivamente, a inteligência volta-se para o crescimento em direção ao conhecimento do mundo físico, dos objetos, enquanto a afetividade é orientada na direção da construção do eu e do mundo social, ambas guiadas pelo meio no qual se encontram. A concepção de criança é voltada para o entendimento de que esta se inicia a partir de uma dependência e de fusão com o outro. Para esse autor, esse outro é representado pela sociabilidade da criança, que se amplia à medida em que ela cresce.

Para Dewey (1979), a criança é um sujeito que tem valores e pensamentos próprios. O autor contribuiu com suas pesquisas para o campo da construção do pensamento infantil. Valoriza a experiência concreta da criança para que ela possa explorar o meio e desenvolver seu pensamento e chega, assim, ao pensamento reflexivo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, ao referir-se à concepção de criança, encontramos:

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adulto e

crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (p.7).

Pela definição acima, podemos pensar na criança como um sujeito em construção, que explora o meio em que está, interage com ele e produz vivências. Assim, a escola é um espaço para que esse ser possa se desenvolver e ter experiências, sendo a Educação Infantil um espaço próprio para isso.

4. LITERATURA: UMA FERRAMENTA COM MÚLTIPLAS FACETAS

Na Educação Infantil, as histórias são um recurso bastante utilizado nos períodos em que a criança está na escola, por meio da leitura de livros, peças de teatro, poemas, parlendas... As histórias são instrumentos de trabalho do professor, seja para entretenimento ou para direcionar uma atividade. A história de entretenimento é aquela contada/lida para o prazer pessoal. Contudo, na educação, há histórias que contamos para direcionar uma atividade ou levar o grupo a determinada interpretação, e esta última é escolha do professor e tem uma intencionalidade clara e definida (MACHADO, 2002). Na minha prática como profissional de psicologia dentro de escola, entendo que uma história pode ter uma intenção quando ela sai do adulto para a criança, mas que devemos escutar o que a criança significou daquela história para a sua própria vida. Quando eu escolho uma história para levar para o grupo e deixo outra de lado, estou me posicionando quando adulto e sujeito de escolha, mas essa escolha não pode ser determinante para o caminho que a criança vai trilhar depois que eu terminar a narração. A partir do momento em que eu termino a contação a forma como a criança vai lidar com aquela história, se vai refletir, se vai preterir, se vai mudar alguma passagem, se vai pedir para contar de novo... qualquer possibilidade escolhida pela criança, vai depender dela, das suas escolhas, dos seus valores, das suas experiências de vida. Por isso que entendo o trabalho de grupo de contos que realizo com as crianças, como um trabalho em conjunto, aonde vamos criar, imaginar, refletir juntos a partir de um estímulo determinado por um adulto, nesse caso eu, que escolhe a história.

Neste capítulo, serão trabalhados alguns aspectos da literatura. Nosso objetivo é explorar diversos ângulos desse assunto, mas sem concluir, fechar ou rotular nenhum aspecto.

4.1. O começo de tudo...

Convido o leitor a começarmos por explorar a tipologia das histórias e a origem dos principais autores infantis.

Mito

Os mitos têm como temática fenômenos inaugurais como, por exemplo, explicar a origem do mundo, a criação da natureza. Sua origem é indefinida, mas sabemos que estão presentes desde o início da humanidade, com sua narrativa transmitida desde o princípio da civilização. A mitologia e a história da humanidade se intercalam ao longo do tempo, caminhando juntas e se complementando no imaginário popular. São histórias transmitidas até hoje e variam de cultura para cultura.

Lendas

As lendas são uma forma narrativa breve, apresentadas em formato de prosas ou versos, e conservadas pela tradição oral. Segundo Coelho (2000), as lendas conservam em sua estrutura quatro características encontradas junto aos contos populares: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. São uma representação da história local, misturando a história com metáforas, e sem compromisso formal com a verdade. Diferentemente dos mitos, as lendas baseiam-se na cultura local, narrando a história de um povo por meio de poesia e metáforas, porém não há como dizer que é ficção, pois possui raízes em eventos reais.

Fábulas

Fábulas são pequenas histórias com origem na mistura entre animais e humanos, e cujo tema apresenta uma situação vivenciada por um animal imitando uma relação humana. Tem como característica levar em si uma moral. Na Europa, é considerada a primeira forma de contar histórias. Tem sua origem no Oriente, mas sua fama foi difundida quando ela chegou ao Ocidente por meio do grego Esopo (séc. VI a.C.). No século XVII, La Fontaine reinventou a fábula, o que permite que as histórias mais conhecidas atualmente sejam atribuídas a ele. No século XIX, com a racionalidade crescendo e a ciência tornando-se

importante forma de verdade, as fábulas passaram a ser consideradas histórias menores, histórias de animais, com objetivo de divertir as crianças e, ao mesmo tempo, ensinar-lhes uma moralidade (COELHO, 2000).

Conto de Fadas

O Conto de Fadas tem sua origem entre os celtas. São histórias que contêm uma problemática existencial e espiritual. Seus personagens enfrentam aventuras que estão ligadas ao sobrenatural, ao mistério, mas que têm por objetivo uma resolução voltada para o interior da pessoa (COELHO, 2000).

Contos de fadas precisam ter um aspecto maravilhoso, encantador, surpreendente, extraordinário, mas, ao contrário do que o nome sugere, não precisam conter uma Fada (CORSO & CORSO, 2006).

A Fada é um personagem que transforma e auxilia o homem na busca por seus objetivos, exerce fascínio e admiração nas pessoas. Elas intervêm quando o indivíduo necessita de uma força sobrenatural para sair de uma situação-limite, e estão no imaginário dos povos como salvadoras. Marcadas pela beleza, delicadeza e bondade, transformam-se em bruxas quando passam a ter o que a sociedade considera comportamento negativo (COELHO, 2000). O conto de fadas tem origem na Europa.

Contos Maravilhosos

O Conto Maravilhoso tem origem nas narrativas orientais e foi difundido pelos árabes. Um dos principais livros que representam esse estilo é “Mil e Uma Noites”, na Europa, e sua primeira tradução foi na França no ano de 1704. No Brasil, foi traduzida por D. Pedro II, no século XIX.

Em sua estrutura, os contos maravilhosos contêm uma problemática social, levando o personagem à busca por questões materiais com auxílio de algo maravilhoso, seja um objeto mágico ou uma pessoa (COELHO, 2000).

4.2. Literatura e Pedagogia: uma conversa

Os contos que conhecemos hoje como histórias para crianças, eram narrados de forma oral para os adultos, não eram histórias pensadas para crianças. Contudo, nos séculos XVIII e XIX, as crianças passaram a ser protagonistas, havendo outro cuidado com sua educação, colocando-as como seres centrais e em formação (CAMBI, 1999). Com isso, surge a Literatura Infantil, como algo que pode transmitir os valores da sociedade atual para as crianças (COELHO, 2000). Nesse primeiro momento, a literatura fica vinculada a questões morais, como se através dela fosse possível dirigir os valores das crianças, mas se o leitor trabalha com crianças, já deve ter percebido que isso não é possível. As histórias infantis começam a ser contadas por meio das fábulas escritas por Esopo (620 a.C. – 564 a.C.) e, muito séculos depois, por La Fontaine (1621 d.C. – 1695 d.C.), contudo, mesmo contadas para as crianças, elas não eram produzidas para esse público, embora o atingissem. Naquela época, não havia separação clara entre o mundo infantil e o mundo adulto, portanto, crianças e adultos escutavam as mesmas histórias e participavam das mesmas rodas de conversas. Charles Perrault (1628-1703), nascido na França, foi um dos primeiros nomes a trabalhar com o gênero literário intitulado “Contos de Fadas”. Quase um século depois, na Alemanha, os irmãos e poetas Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm começam a compilar e traduzir os contos de tradição oral para a forma escrita, transformando-os para a linguagem infantil, levando o conto de fadas e as histórias maravilhosas para as crianças.

Dewey (1979) fala que a construção do pensamento ocorre por meio da experiência e, quanto menor a criança, mais ela necessita do objeto concreto para explorar e, só depois, traçar suas teorias sobre aquele objeto. Assim, aos poucos, seu pensamento pode ir se construindo e, mais tarde, ela poderá desenvolver reflexões críticas sobre o mundo que a

cerca. Assim, proponho pensamos como as histórias na Educação Infantil podem ser consideradas como base para a produção desse pensamento crítico.

Dewey (1979) ainda acrescenta que, ao dirigir uma atividade da criança, o adulto está de alguma forma dirigindo o futuro da sociedade “uma vez que em dada época, mais tarde, esses jovens constituirão a sociedade de seu tempo, a natureza desta última dependerá em grande escala da direção dada anteriormente à atividade infantil” (p. 44). Em minha prática profissional, percebo que as crianças estão curiosas e sedentas por novas experiências, buscam se relacionar com a história a partir de suas vivências pessoais, não entendo que esteja dirigindo as crianças para uma moral direcionada quando narro para elas uma história, pois busco, no fim da narração, ampliar as formas de pensar sobre um personagem/um conflito. A moral da história, caso essa tenha uma moral definida, fica em segundo plano, não recorro de ter discutido isso com as crianças, elas não parecem encontrar interesse em saber qual é a moral de algo, mas em ampliar pensamentos e em relacionar a história com suas vivências.

A literatura pode possibilitar um encontro da criança consigo mesma, um momento de descobertas e reflexões sobre suas ações. Mesmo que a criança seja pequena, é possível vê-la relativizar opiniões ao escutar uma história. Em meu cotidiano profissional, como psicóloga de escola de Educação Infantil, já tive oportunidade de observar grupos de crianças entre três e seis anos discutindo sobre o personagem que lhes causava mais medos. Dentre as falas, uma criança mais nova mencionou que seria o lobo, sendo questionada por um menino mais velho: “Por que o lobo? Ele só comeu porque estava sozinho, já pensou como é triste morar sozinho na floresta?”. Nessa fala, é possível perceber a empatia que a criança sente pelo personagem, podendo se colocar no lugar dele e pensar em sua solidão.

Segundo Hermann (2010), quando trabalhamos com personagens, podemos examinar os conflitos morais e, dessa forma, refinar o juízo, a sensibilidade e a inteligência. Irei abordar mais sobre o assunto da moral no próximo capítulo. Por ora, vamos nos ater à história da

Literatura Infantil. Para Coelho (2000), esta segue o mesmo princípio da literatura, e é uma forma de arte que representa o mundo, colocando-o em palavras. Encontramos em cada período da história mundial representações de histórias e de infância, podendo representar valores e ideais da época.

Essas histórias eram inicialmente transmitidas de forma oral, o que faz com que cada tradição e cada povo modifique, de acordo com o que gostaria de transmitir como valor da época. Essas narrativas foram adaptadas e transformadas para o público infantil, transformando os finais e, no século XX, deixando-os apenas como “finais felizes”. Por exemplo, a história da Pequena Sereia, criada por Andersen, no século XVI, tem um final considerado infeliz para a personagem principal. Repaginada por Walt Disney, na década de 1980, a Pequena Sereia ressurgiu como uma princesa romântica e ganha o seu “final feliz”. Entre uma história e outra, a sociedade passa por transformações, a história migra da Europa para os Estados Unidos, a cultura americana tem ascensão e duas grandes guerras mundiais alteram a forma de se relacionar e de enxergar as questões sociais. Com isso, notamos uma mudança na postura dos personagens das histórias, adaptados para um novo modelo de sociedade que se (re)estrutura constantemente. Aliás, podemos perceber isso em diversas histórias, que estão sempre sendo atualizadas pelo contexto em que estão inseridas naquele momento. Assim como a sociedade, estão em constante mudança.

Machado (2002) acrescenta que apenas na segunda metade do século XIX até a primeira guerra mundial, é que os autores começam a escrever histórias diretamente para crianças. Essa autora considera esse um período chamado “A Idade de Ouro” para a Literatura Infantil, marcada por um descolamento das histórias do mundo adulto e do mundo infantil. Muitas histórias escritas nesse período tornaram-se clássicos nos dias de hoje – Alice no País das Maravilhas, Peter Pan, Mágico de Oz e outras. Por clássicos, a autora entende aqueles que se perpetuam ao longo das gerações tendo uma mensagem sempre presente.

Buscaremos agora tentar entender o que leva uma história a se perpetuar por gerações e, outras, a desaparecerem. Para Lajolo e Zilberman (2007), a história perpetua-se quando há uma mensagem condizente com seu tempo. É claro que os tempos mudam e as mensagens se (re)atualizam, contudo, há histórias que se perdem com o passar dos anos e outras que ressurgem e ganham força de um século para o outro, como é o caso da Rainha da Neve reatualizada pela Disney e transformada em Frozen. Corso e Corso (2006) entendem que algumas histórias tiveram sua popularidade encolhida na sociedade atual, como o caso de Pele de Asno, por exemplo, devido aos temas que enfocam que, nesse caso, é o incesto. Por outro lado, entendem que quem garimpa as histórias de seu tempo são as próprias crianças, escolhendo aquelas que lhes servem, aquelas que as agradam a partir de aspectos que reverberam em sua própria subjetividade.

Ao leitor, vale lembrar que a ciência, como conhecemos hoje, nasceu depois do Renascimento. Antes disso, era necessário buscarmos de outra forma a explicação para fenômenos que não compreendíamos, e as histórias, mitos e parábolas serviram como base para a humanidade se guiar e explicar fenômenos, principalmente, os da natureza, os quais o ser humano não podia controlar. A mitologia explica fenômenos por meio da cultura na qual está inserida, transmitida de geração a geração. Muitos desses conhecimentos foram construídos com observações atentas do lugar onde se vivia, tornando o povo dono daquele saber. Na leitura da Bíblia, no Novo Testamento, as parábolas religiosas mostram a forma de transmitir conhecimento e de provocar uma mudança que Jesus utilizava para seus seguidores e que, mais tarde, a Igreja Católica incorpora a seu ritual, como forma de transmitir um conhecimento moral para o outro.

Contudo, tanto nas histórias, quanto nas parábolas, o conhecimento é escolhido para o outro. Ou seja, o conhecimento é aquilo que o sujeito quer transmitir para o outro, podendo ser manipulado, alterado, recortado, da forma como for mais conveniente para atingirmos a

mensagem desejada. Aqui podemos questionar que tipo de conhecimento se quer transmitir na escolha de cada história e o motivo pelo qual se quer esse e não outro.

Caruso e Dussel (2003) observam que a pedagogia, a partir do século XVI, faz esse papel de governo para a população. O governo é algo que deve ser obedecido, uma espécie de lei decidida para que a população a siga, e as escolas, inventadas com a forma desse momento, acolhem essa ideia e assumem as leis e regras morais decididas pelo grupo dominante. Assim, a escolha do conhecimento que o aluno vai ter vem de algo ou alguém em uma posição hegemonicamente superior.

Walter Benjamin (1892-1940) relata que o livro infantil nasceu com o Iluminismo e foi utilizado como um instrumento da pedagogia, ou seja, essas escolhas na transmissão da história tinham um propósito pedagógico e de criar uma geração “melhor”. Nas palavras desse autor:

(...) era na pedagogia que os filantropos punham à prova o seu grande programa de remodelação da humanidade. Se o homem é por natureza piedoso, bom e sociável, deve ser possível fazer da criança, ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável. E como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnicas da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com as admoestações problemáticas, assim, também o livro infantil em suas primeiras décadas é edificante e moralista, e constitui uma simples variante deísta do catecismo e da exegese (p. 236).

Henry Giroux (1995) traz uma pista dessas escolhas ao falar sobre a disneyzação da cultura infantil. Para esse autor, o mundo Disney traz um padrão de beleza e de valores sociais transmitidos em suas histórias, difundindo, assim, a cultura americana. Contudo, o mesmo autor acredita que essas mensagens não precisam ser estanques e/ou definitivas, mas podem ser trabalhadas para levar a uma ampliação dos pensamentos e a um questionamento dos valores. Nas palavras desse autor:

ao tornar visíveis as relações entre poder e conhecimento e, ao mesmo tempo, questionar aquilo que é, com frequência, tomado como dado e natural, os/as professores/as e os/as críticos podem usar os filmes animados da Disney pedagogicamente para que os/as estudantes e outras pessoas possam ler esses filmes dentro, contra e fora dos códigos dominantes em que eles se baseiam (p. 64).

Desse modo, a literatura pode ser utilizada como uma forma de transmissão de valores e princípios, contudo, por meio da arte literária as pessoas podem aproximar-se de outros modelos que a sociedade considera como certo/errado, e podem ir além, refletindo, ponderando, comparando e relativizando conceitos, sentimentos, situações. Quando um professor faz a escolha de uma história para uma criança, essa escolha tende a se basear em seus valores ou em sua condição de escolher (seja por conhecimento prévio da turma ou por manipulação da moral) ou, ainda, em uma escolha da escola, mas quem diz que essa escolha é a certa ou a errada? Certamente, o leitor pode responder essa questão rapidamente: quem estiver na posição hegemônica, no momento, estará controlando isso. Mas será que o aluno/leitor não poderá pensar diferente do esperado? Como poderíamos nos relacionar com a história de forma diferente daquela que a sociedade espera e, assim, transformarmos nossos valores em novas formas de moral? A partir do trabalho que realizo acredito que a criança/aluno/leitor, pode sim pensar diferente mesmo que o estímulo seja definido pelo professor, pela instituição. Acredito que a ampliação de pensamento possa se dar da mesma forma. Precisamos que alguém tome uma escolha de qual será o estímulo e esse é um dos papéis da escola, essa definição ela vem de forma hierárquica, mas se trabalharmos a relativização de pensamento desde a base, teremos adultos com pensamentos críticos mais tarde.

Como psicóloga da escola de Educação Infantil, fui chamada para fazer um trabalho juntamente com a professora para uma turma de crianças de 4/5 anos, para contar-lhes a

história da Bela e a Fera, na versão francesa. A professora solicitou que contasse essa versão, pois ela a desconhecia e gostaria de fazer um trabalho com a turma comparando essa versão com o filme da Disney. Quando terminei de contar a história, abri a conversa com a turma perguntando se conheciam a narrativa daquele jeito, o que acharam, se gostaram, não gostaram, se mudariam alguma coisa... uma das crianças levantou a questão do preconceito em relação à Fera, ao diferente. Ponderou que a gente tem de ver como o outro é, mesmo que ele seja feio, e, nesse momento, ela faz uma denúncia de uma situação que ocorria naquela sala: uma mãe havia pedido ao filho que não brincasse mais com um colega, pois eles tinham um tom de pele diferente um do outro. De alguma forma, todas as crianças sabiam o que estava acontecendo, pois trouxeram esse tema para discussão, e a criança que fez a denúncia não estava envolvida na situação. O que quero mostrar com essa ilustração é que, por meio de uma história, foi possível trabalhar temas que até então estavam encobertos. Ou seja, as crianças podem levar o assunto para aquilo que quer naquele momento, elas podem construir seus pensamentos, sem fechar as questões. De minha parte, nunca havia trabalhado o tema do preconceito racial a partir da narrativa de A Bela e a Fera, o que demonstra que sempre há novas possibilidades para olhar uma mesma história. Corso e Corso (2006) lembram que cada criança, adulto, leitor, vai selecionar na história aquilo que a ele acrescentar para sua subjetivação, podendo uma mesma história ter caminhos diferentes para cada pessoa.

Existem diversas formas de trabalhar a literatura em sala de aula (controle, doutrinação, formação, emancipação, etc.). Alguns autores como Machado (2002) e Coelho (2000) entendem que a literatura é utilizada, pela educação, como uma forma de controle da sociedade sobre o pensamento das crianças e que pode moldá-las conforme os valores que a sociedade deseja priorizar ou impor. Contudo, Machado (2002) acrescenta que, quando a leitura ocorre pelo prazer de ler, ela pode levar o leitor a novas experiências e colocar-se em outros papéis por meio dos personagens de um livro. Entendo que a arte abre caminhos e

novos referenciais e pode servir como agente de transformação da subjetivação em todos os momentos. Afinal, a criança garimpa das histórias aquilo que ela precisa para seu mundo, seja por identificação ou por uma busca de compreensão. A história precisa despertar algo para que a criança a inclua no seu repertório pessoal, algumas histórias são deixadas de lado pelas crianças enquanto outras são incorporadas por elas.

Para ilustrar esse pensamento, trago uma contação da qual tive a oportunidade de participar. A história contada falava sobre temas densos como violência urbana e medo constante de “pessoas más”. As crianças agitaram-se e não conseguiram se prender à narrativa, interrompendo o contador várias vezes, até que este desistiu da contação. Contudo, o livro permaneceu na biblioteca da sala e observei que as crianças não se relacionaram mais com ele. Porém, outro livro foi bastante procurado, a história da Chapeuzinho Vermelho, e, ao escutar as crianças, pude observar que elas falavam do mesmo tema nas duas histórias, pois trouxeram a questão de não falar com estranhos ou desviar do caminho indicado pela mãe. Com isso, entendo que a questão ali não era a falta de compreensão das narrativas, mas que a mensagem mais direta agitou o grupo, dispersando as crianças. Quanto mais metáforas são introduzidas, mais ampla se torna a interpretação da história e utilizados aspectos que as crianças querem para cada momento.

Historicamente, Bettelheim (1980) trouxe a ideia de que devemos pensar nas histórias clássicas como única fonte de subjetivação ao silenciar-se sobre as histórias contemporâneas e as adaptações cinematográficas dos contos de fadas que surgiam naquela época. Queremos que o leitor fique atento: não estou falando disso, aqui nesta dissertação, e quanto mais variado e plural for o repertório infantil, mais possibilidades de ampliação de pensamento teremos. Nesse aspecto, concordo com Ngozi Adichie (2019) quando destaca o perigo de uma história única: é importante que tenhamos várias histórias, várias versões e várias culturas para nos cercarmos quando trabalharmos com histórias na Educação Infantil. O

ser humano está em constante processo de formação moral por meio de sua subjetividade. Dessa forma, quanto mais amplo for o repertório, mais condições teremos de refletir, ponderar, pensar e repensar sobre nossos atos. Não pretendo julgar as histórias, nem dar a algumas mais valor do que a outras; considero que a narrativa que pode ser contada e conversada amplia nossos pensamentos. Assim, defendo que a pluralidade de ideias é importante para essa ampliação de horizontes.

Voltando à origem das histórias infantis, Lajolo e Zilberman (2007) pontuam a importância da França no desenvolvimento da Literatura Infantil, tendo em Charles Perrault, intelectual francês, um dos grandes responsáveis pelo fortalecimento desse tipo de literatura. Perrault reuniu histórias, incorporou textos escritos por La Fontaine em seus livros, e foi responsável por transformar em literatura o que era transmitido oralmente e, assim, deu origem à literatura de contos de fada e maravilhosos. Entretanto, a França não pode ser considerada como única influência, já que a Inglaterra também exerceu um papel importante nesse cenário ao acrescentar temas de fundo local às histórias, fazendo referências diretas a sua cultura, mas tornando suas histórias aventuras para todas as crianças. A Alemanha também acrescentou à literatura infantil, quando os Irmãos Grimm compilaram narrativas transmitidas oralmente e retiraram o aspecto regional para dar a elas um tom mais universal, como se aquelas histórias pudessem acontecer em qualquer lugar da Europa e, mais tarde, do mundo.

No Brasil, a Literatura Infantil só vai ter sua base consolidada durante o século XX. No século XIX, é possível encontrarmos alguns livros pontuais dirigidos às crianças, contudo, é no século XX que ela toma forma. Encontramos algumas traduções de histórias infantis que vieram da Europa no início do século XIX, como *As aventuras pasmosas do Barão de Munchhausen* (1808) e *Leitura para meninos, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia,*

história de Portugal e história natural (1818). Em 1905, surge a primeira revista brasileira voltada para o público infantil, O Tico-Tico, que é sucesso imediato. O início do novo século já indicava que teríamos muitas produções voltadas para essa faixa etária. Monteiro Lobato aparece como um forte nome tanto em suas traduções de histórias vindas da Europa quanto na criação de histórias de sua autoria, como a coleção do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Para Machado (2002), a literatura tem ligação com entretenimento, com o prazer que é obtido ao ler um livro, mas vai além, e possibilita que o leitor se identifique com os personagens e assim reflita sobre suas próprias questões. Nas palavras dessa autora,

... é o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano. (...) O contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. (...) Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa literatura (p. 19/20).

Os contos de fadas e as histórias maravilhosas, presentes até hoje, são utilizados como formas de auxílio para amadurecimento das crianças, pois apresentam conflitos de desenvolvimento inerentes à trajetória do humano. Para Bettelheim (1980), o maniqueísmo que divide os personagens facilita que a criança compreenda o mundo que a cerca. Por exemplo, os personagens de um conto maravilhoso são divididos entre o bom e o mau, o belo e o feio, o certo e o errado, e essa dicotomia será a forma de a criança aprender determinados valores, mas cada sociedade vai estabelecer seu jeito de transmitir e incorporar esses valores em suas crianças. Corso e Corso (2010), ao escreverem sobre histórias mais voltadas para o período de latência e adolescência inicial, e Gutfreind (2010 e 2014), ao trabalhar narratividade, entendem que a ideia de bem e mal se amplia à medida em que as crianças vão

crescendo e podem relativizar esses conceitos. Esses autores são importantes quando pensamos em histórias e estruturas de fantasia do inconsciente, voltadas para a clínica psicoterápica. Entretanto, esse trabalho tem como objetivo pensar dentro da área de educação e, por isso, deixaremos essa parte de lado e trabalharemos apenas com os conceitos teóricos desses autores. Quando trabalhamos com contos na escola, o foco dado não é o inconsciente ou dificuldades no desenvolvimento, mas a compreensão simbólica e ampliação de pensamento.

Continuando, o leitor pode questionar essa ideia, ao pensarmos que nada é simples, nem dual, pois devemos refletir que essa é uma estratégia cultural hegemônica que contribui para fabricar estereótipos e caricaturas. Para Coelho (2000), a criança encontra nas histórias uma “categoria de valores”, mas a forma como lidará com elas dependerá da sociedade em que a criança está inserida. Quando conto uma história para as crianças, trabalho com a contação oral, o que faz com que se altere o tom de voz em determinados momentos e se suprima ou acrescente algo diferente em cada contação, e isso pode alterar no modo como a criança percebe a mensagem e o sentido daquela história, no modo como irá produzir os sentidos daquela narrativa. De certa forma, estou implicada na atividade o que faz com que também represente uma parte da sociedade e da visão que os adultos têm sobre as crianças. Novamente, me questiono se essa divisão teórica entre o bem e o mal poderia ser explicada tão facilmente, pois não encontro na sociedade uma forma estática de bem e mal. Na prática, percebo que esses conceitos coexistem no ser humano, contudo, também me questiono se esse não é apenas um formato encontrado para explicar conceitos abstratos para a criança.

A criança pequena necessita de exemplos concretos para compreender o que o adulto quer ensinar, pois ela não tem plenas condições cognitivas de relativizar o conceito, mas fica a dúvida: será que, dessa forma, iremos auxiliá-la a relativizar o conceito? Quanto mais exemplos, mais as crianças vão percebendo essas diferenças sutis, vão compreendendo que

bom e mau não são estanques, por exemplo, ao se relacionar com personagens que fazem o bem para um grupo e o mal para outro. Quando contei a história da Rainha da Neve, uma das crianças questionou se o menino era mau apenas porque o pedaço do espelho caiu em seu olho ou se ele era mau porque já gostava da neve, do frio, antes disso. E assim, pudemos pensar se há um bom e um mau já determinado ou se cada escolha é que nos leva a esses caminhos. Por isso, é certo pensar que a ampliação do pensamento ocorre por meio da coleção de exemplos que vamos proporcionar às crianças. Desse modo, a Educação Infantil deve fazer justamente esse papel de pluralizar e relativizar personagens, ideias, conceitos, deixando que as crianças possam construir suas hipóteses e encontrar seus caminhos mais tarde.

É importante que o adulto esteja junto, acompanhando as descobertas infantis, com um olhar atento ao desenvolvimento da criança para auxiliá-la em sua percepção de mundo. Contudo, o adulto precisa saber que ele não tem as respostas, e que deve esperar o tempo das respostas infantis e até mesmo, se preocupar mais com as perguntas do que com as respostas. Nosso papel de adultos, junto à criança, é o de mediador desse processo. Assim, precisamos permitir que a criança dê o sentido a suas descobertas, em seu próprio tempo. Dessa forma, poderemos trabalhar todos os assuntos com as crianças, mesmo os complexos como o bem e o mal, e, assim, propiciar seu desenvolvimento integral (FINCO, D., BARBOSA, M. C. E GOULART DE FARIA, A. L., 2015).

Os contos maravilhosos e de fadas trazem, com a mesma força e importância, a ideia do bem e do mal; contudo, no final das versões contemporâneas, é a ideia de bem que predomina e, com isso, ele oferece certos modos de entendimento, de compreensão e de interpretação para a criança, com o predomínio daquele que a sociedade considera como o esperado – nesse caso, o predomínio do bem, variando de sociedade para sociedade o conteúdo desse bem. O “bem” não tem um conteúdo fixado. O bem é um valor, é um grau, atribuído a diferentes situações, dependendo da sociedade. A mesma coisa, em uma cultura,

pode ser ‘bem’, e em outra, ‘mal’. O leitor pode se perguntar se então o bem predomina na sociedade, predomina o que a sociedade define como bem. O que varia é que há uma pluralidade/diversidade de concepções – como a diversidade de sujeitos – que vai divergir do que a sociedade define como ‘bem’.

Walter Benjamin, filósofo alemão, acrescenta elementos para essa discussão, quando pontua que a criança não necessita de brinquedos ou livros para imaginar e brincar. Muito pelo contrário, o mundo se apresenta como algo encantador e que pode ser descoberto a cada instante, não precisando de um objeto específico para isso: “elas reconhecem o rosto que o mundo, as coisas assumem para elas, só para elas” (p. 238). E é nesse reconhecimento que as crianças exploram o mundo do adulto e criam um original para elas. Segundo esse autor:

O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo soberano e imparcial como com os retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. O mesmo ocorre com a canção. E com a fábula (p. 238).

Lajolo e Zilberman (2007) contribuem para essa discussão ao falarem sobre o papel da Literatura Infantil. Para essas autoras, ela sempre tem uma intenção, os livros de ficção infantil mostram uma realidade que o autor (ou a sociedade) consideram ideal, deixando transparecer o mundo que o adulto considera positivo para a criança, “e essa propriedade, levada às últimas consequências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor embora a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória” (p.18). Aliada a isso, a Literatura Infantil traz a arte, a utopia, o encantador que faz com que a criança se engaje naquele mundo e se encante pelos conceitos disponíveis ali.

Finco, D., Barbosa, M. C. e Goulart de Faria, A. L. (2015), ao falarem sobre campos de experiências como uma possibilidade de educação na Educação Infantil, mencionam a importância de escutar a criança. Ou seja, uma pedagogia voltada para escutar o que a criança está precisando, querendo, desejando, imaginando, etc., naquele momento de seu desenvolvimento. Assim, poderemos ampliar as perguntas, deixar que as crianças experimentem e proponham alternativas, para que possam se indagar, se questionar, se deslocar, sem que tenham uma resposta fechada, permanente, sem a condição de ampliar uma discussão. Talvez a literatura possa ser uma das ferramentas para esse processo. Ao terminar de contar uma história, pergunto para as crianças o que acharam, se há algo que elas fariam diferente... e assim, elas costumam trazer muitos assuntos ligados à história, mas nem sempre de maneira direta. Já presenciei discussões ligadas a medos, limites, racismo, crescimento, identidade, assuntos que elas puderam trazer e debater entre si acrescentando e alternando posições, refletindo e sendo questionadas por crianças de sua idade, buscando outros caminhos e alternativas, sem fechar a questão com uma resposta que fica entre o certo e o errado, mas experimentando alternativas, às vezes nas palavras e, às vezes, de forma concreta, encenando com teatro outras resoluções para seus conflitos.

4.3. Literatura e Leitura de Mundo: uma construção

A criança lê a literatura quando cognitivamente está apta para a leitura, o que exige uma série de maturidade para essa descoberta. Porém, até que isso aconteça, ela é inserida no mundo da literatura por meio das histórias narradas oralmente pelos adultos. Dessa forma, quando a criança aprende a ler ela já aprendeu o que é uma narração, a forma como contamos uma história, a magia das palavras se juntam em uma narrativa, para comunicar algo para alguém. Quando a criança aprende a ler, ela já sabe contar uma história.

Além disso, a imagem é algo extremamente importante para a criança. Primeiramente, ela percebe esse mundo de imagens, brinca por entre as imagens e coisas e pode ir nomeando, conhecendo e explorando o mundo a seu redor. Mais tarde, quando o processo de simbolização estiver mais avançado, a criança pode ser inserida no mundo da leitura/escrita. Conforme afirmação de Walter Benjamin,

... a imperiosa exigência de descrever, contida nessas imagens, estimula a criança à palavra. Mas, assim como ela *descreve* com palavras essas imagens, ela *escreve* nelas. (...) A criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a *descrever* as imagens: ela as *escreve*, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos (1987, p. 242/243).

Paulo Freire (1921-1997) contribui com essa ideia, ao afirmar que a criança aprende a ler o mundo antes de aprender a ler as palavras, ela é inserida no mundo de forma oral. É importante explorar o meio para depois poder juntar os símbolos e transformá-los em palavras, sentenças, narrações. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p. 5).

Madalena Freire (1986) relata a importância da conversa em grupo com as crianças para a organização temporal, o desenvolvimento de vocabulário e argumentação e a interação social. Essa autora nos traz a importância do grupo de colegas para que a criança pequena saia da fase do egocentrismo e perceba que existem outras pessoas a seu redor, com outras histórias, com diferentes contextos e outras formas de pensar. Para que a criança possa ler

mais tarde e se aventurar pelo mundo da literatura, ela precisa ter narrado, contado, brincado com as palavras muito antes das questões formais de aprendizado.

Lajolo (2011) diz: “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (p. 7). Esse pensamento está de acordo com os objetivos propostos para esta dissertação, pois estamos justamente tentando pensar sobre a forma como a literatura pode ou não nos auxiliar na compreensão do mundo. É possível que esta ajude a encontrar valores éticos e morais? A estabelecer um padrão de certo/errado? A nos fazer refletir e pensar sobre nossas atitudes e escolhas? Segundo a afirmação de Marisa Lajolo nesse sentido,

do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola (2011, p. 7).

4.4. Literatura e Indústria Cultural

Considerando o fato de que a literatura trabalha com palavras e linguagem escrita, os livros surgem como algo a ser consumido depois de entrar no mundo das letras, ou seja, depois de ser inserido na escola (Lajolo e Zilberman, 2007). Essa ligação entre escola e livro impulsiona o consumo dessas obras, nas palavras dessas autoras:

(...) os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (p. 17).

Theodor Adorno (1903-1969), filósofo alemão, considera que a cultura de massa se baseia na economia do local em que está inserida. Para ele, no momento em que a arte move a

economia de algum lugar, ela deixa de ser arte e passa a ser um negócio. Ele cita o exemplo do cinema e do rádio que, após a Segunda Guerra, deixam de ser arte de entretenimento e passam a ser arte de consumo.

Giroux (1995) contribui como essa ideia ao ampliar a discussão sobre a indústria cultural trazendo-a para a esfera do universo infantil. Para esse autor, a cultura infantil tem ficado à margem dos estudos, contudo, é importante pensar no que as crianças estão consumindo, pois seus valores e conhecimentos serão afetados por essas escolhas. Giroux acredita que, além da família e das escolas, a formação da criança passa a sofrer forte influência do cinema, televisão, games, shopping center, parques de diversão, etc. Nesse sentido, esse autor afirma que:

Os filmes da Disney combinam uma ideologia de encantamento com uma aura de inocência, ao contar histórias que ajudam a criança a compreender quem elas são, o que são as sociedades e o que significa construir um mundo de brinquedo e fantasia num ambiente adulto. A legitimidade imperativa e a autoridade cultural desses filmes advêm, em parte, de sua forma singular de representação, mas essa autoridade é também produzida e assegurada no contexto da predominância de um aparato de mídia cada vez mais amplo (1995, p. 51).

Isso faz com que reflitamos sobre as crianças de hoje. Em sua maioria, o primeiro contato que elas têm com histórias infantis é por meio de filmes, televisão e vídeos no computador. As histórias produzidas pela Disney – maior indústria cultural de filmes infantis – são adaptações de narrativas orais antigas ou recriações de clássicos da literatura mundial, adaptados para crianças – como a Branca de Neve ou o Rei Leão. Nas adaptações da Disney, em sua maioria, encontramos o bem prevalecendo sobre o mal e o mocinho tendo um final feliz com a morte ou o enfraquecimento do vilão.

Giroux (1995) levanta outro ponto importante: essas práticas “priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica. Além disso, esse aparato, ao mesmo tempo, reduz as exigências da agência humana ao *ethos* de um consumismo fácil” (p. 51). Isso nos leva a pensar nas questões da homogeneização: esses filmes são exibidos em todos os lugares tendo como pano de fundo a cultura americana, promovendo uma valorização dos brancos sobre as demais etnias e dos ricos sobre os menos favorecidos. Em sua maioria, os personagens principais associam a felicidade com riqueza e a eliminação dos vilões de suas vidas, eles não aprendem a lidar com o diferente e cruel (vilão), eles o excluem (seja por meio da morte ou da fuga do próprio vilão da história).

4.5. O valor moral das histórias

Ao contar uma história para as crianças, estamos ampliando sua forma de pensar e de se relacionar com os outros. A história, para a criança pequena, ajuda a organizar o pensamento e ampliar a concentração, além disso, ela trabalha com a capacidade de pensar em outras alternativas para se colocar no mundo. Os personagens passam por situações que fazem o leitor se colocar naquele lugar e relativizar os sentimentos, ou seja, a ter empatia.

Ao contarmos uma história para as crianças, estamos trabalhando com sua formação moral, pois a criança pode se relacionar com o personagem, pensando em novas possibilidades e caminhos para o conflito apresentado. Ao pensarmos nisso, estamos pensando em histórias que tenham um conflito moral, como falamos na introdução desta dissertação, e é possível notarmos outros benefícios da literatura, como auxiliar a criança em sua concentração, organização temporal e ampliação de vocabulário. Entretanto, não estamos analisando nesse momento, estamos voltados para a formação do sujeito moral e isso é algo que faz com que as histórias tenham, preferencialmente, um conflito moral, algo que possa fazer a criança refletir sobre suas ações e escolhas (ou as ações e escolhas dos

personagens) sem indicar para elas um caminho único e fechado, como algo moralizante. Por exemplo, ao contarmos “A Bela Adormecida”, podemos trabalhar com as crianças a questão de convidar ou não uma das treze fadas para a o batizado e, assim, transformá-la em bruxa, e ter uma maldição como presente. Se pensarmos nesse pequeno fragmento, podemos trabalhar as questões de escolha, a consequência dessa escolha, a forma como cada um reage com essa situação, a bruxa pode perdoar aceitando a falta de convite ou pode lançar a maldição ou, ainda, pode encontrar alternativa. Na minha experiência com crianças, percebo que, ao contar uma história e escutar seus comentários, costumo encontrar pensamentos inéditos e formas de solucionar diferentes das que já conhecíamos. Ao contar essa mesma história, uma criança perguntou por que o pai não ensinara à princesa que não podia brincar com rocas, ao invés de queimar todas as rocas do reino. Isso sugere outra forma de se relacionar com a história e pensar suas possibilidades.

Cada criança traz consigo uma história e, a partir da sua história pessoal, ela pode fazer novas ligações e pensar em outras formas de se relacionar com aqueles personagens e cenários. Ao mostrarmos para as crianças diversas histórias, personagens, versões e soluções, criamos outras possibilidades e coleções de experiências para que elas possam refletir a partir de outros pontos de vista. Houve um menino de aproximadamente dois anos, que perguntou como a mamãe da Chapeuzinho Vermelho ficou se sentindo ao ficar sozinha em casa enquanto a menina ia até a casa da avó. Devolvi a pergunta ao grupo e pudemos pensar em várias alternativas e em como as pessoas se sentem quando alguém não está em casa. Outra criança perguntou porque Chapeuzinho Vermelho não fugiu do Lobo como a mamãe recomendou. Na mesma turma, questionaram sobre o fato de o Lobo morar sozinho e que ele poderia se sentir muito sozinho por isso... Assim, quero mostrar que, para cada um, a história pode suscitar questões e valores diferentes, podendo ampliar as experiências de uma criança. Com isso, percebo que, mudando a posição do sujeito, altera-se o ponto de vista a partir do

qual o sujeito olha para a realidade. Somando suas histórias pessoais e seu conhecimento, a partir de cada ponto de vista se abre uma nova perspectiva.

Desde o século XVIII, com o surgimento do romance moderno, aparecem debates que giram em torno de quanto a literatura pode ser prescritiva, ou seja, uma literatura com intenção de mudar algo específico no ser humano (AUGUSTI, 2000). Conforme essa visão, o romance permite uma identificação do leitor com o personagem o que faz com que o leitor, muitas vezes, acredite que aquela ficção é algo real, e o personagem serve como guia de conduta moral.

Viana (2015) comenta a diferença entre a moral e o moralista, sendo a moral um conjunto de ideias impostas pela sociedade e ensinada com o objetivo de manter a ordem. O moralista é um conservador que defende as normas sociais estabelecidas e, para isso, altera opiniões, histórias e relatos reais de acordo com a sua ótica moral. Assim, ele prega uma conduta que, muitas vezes, não consegue cumprir nem em sua própria vida. Dizemos isso para deixar claro que aqui, nesta dissertação, questionamos se a obra literária poderia ter um caráter moral, mas não nos referimos a uma obra moralista, como um guia pronto e rígido para o pensamento. A formação moral amplia a capacidade de pensamento. Em contrapartida, o moralismo reduz o pensamento, e empobrece a capacidade de relativização. Voltando à Literatura Infantil, percebemos que as crianças se identificam com os personagens, querendo imitar seus gestos, falas e roupas, buscando, em sua maioria, se identificar com o personagem bom e afastar-se daquele que é o vilão da história. Augusti (2000) conta que, no Brasil do século XIX, circulou um manual de civildade o qual, dentre outras questões, sugeria que os pais não permitissem a leitura de romances pelas jovens, pois estas podiam idealizar o personagem e se frustrarem com o casamento real, deixando os noivos em uma posição delicada perante a sociedade.

A obra moralista é escrita para levar o leitor de um ponto ao outro, todos determinados pelo autor. Considerada como uma obra literária de cunho pedagógico esta obra condiciona e induz a identificação do leitor com o personagem, e não traz a emoção como forma de condução, mas baseia-se no ensinamento social.

O que percebemos hoje é que o romance pedagógico foi substituído, em muito, pela literatura de autoajuda. No romance pedagógico, é passada de forma clara e direta uma mensagem direcionada pelos adultos para as crianças; na literatura de autoajuda, a mensagem direcionada é passada de adulto para adulto, como se houvesse um poder resolutivo (AUGUSTI, 2000). Brito (2017) questiona o quanto dessa obra é apresentada como literatura obrigatória nas escolas, fazendo com o que as crianças e adolescentes se desencantem pela leitura.

É importante salientar que, neste trabalho, estamos falando de histórias trabalhadas na Educação Infantil. Essas escolas contam histórias diariamente, fazem rodas de novidade e rodas de histórias, trabalham com a ideia da história como algo que possa ampliar a capacidade de pensar, de julgar, de sentir, possa servir como auxiliar para o desenvolvimento da subjetividade do sujeito. Há, algumas escolas que usam a história para moralizar as crianças, que contam histórias para induzir o desfralde, para coibir as mordidas, inibir as brigas e assim por diante. Não é disso que estamos falando.

Estamos propondo que uma história pode ir além disso e ser algo que pode nos constituir, que pode nos levar a outros caminhos, valores, pensamentos; que pode ampliar nossa capacidade de narrar, tudo vai depender da forma como cada criança pode se relacionar com a narrativa. Isso, evidentemente, não significa que essas outras histórias ou outros formatos de utilizá-las não estejam sendo uma fonte de subjetivação também. Ser uma fonte de subjetivação significa construir algo dentro daquele sujeito, portanto qualquer experiência vai ter esse potencial. A história é uma fonte de coleções de subjetivação e amplia a

capacidade empática e criativa da criança, mas o adulto, na Educação Infantil, deve estar ali como um facilitador que vai permitir à criança ampliar e relativizar seus conceitos. O adulto precisa acolher a criança e escutar suas hipóteses para a história, para as descobertas. Se, como adultos, apresentarmos uma verdade única, fechamos a possibilidade das crianças criarem e desenvolverem seu pensamento. Em um dos grupos com crianças de 4-5anos, depois de contar a história da “Princesa e a Ervilha” elas falaram sobre quais as características que uma princesa deveria ter para ser princesa e ali puderam trazer toda sua coleção de exemplos de ser princesa desde as roupas que deveriam usar até a forma como a princesa precisa se portar. Depois disso, passaram para a figura da bruxa e as características que a constituem como tal. Com as hipóteses levantadas, íamos pensando em cada uma das características para ver se era realmente a cor da roupa que determinaria se a personagem seria princesa ou bruxa, até que as crianças chegaram à conclusão de que são as atitudes que determinam tais escolhas entre ser princesa ou ser bruxa.

Bettelheim (1980) entende que apenas o conto de fadas faz esse movimento de autodescoberta com a criança. Acrescenta que o conto de fadas é uma história em que a criança consegue se identificar com os personagens e, ao mesmo tempo, compreender que eles não existem, que não vão invadir seu quarto. O autor cita a estrutura inicial como algo que propicia isso:

Por exemplo, “Ali Babá e os quarenta ladrões” começa assim: “Em dias de outrora, em tempos e épocas longínquas...” A estória dos Irmãos Grimm, “O Sapo Rei”, ou “Henrique de Ferro” começa dessa forma: “Nos velhos tempos, quando desejar ainda nos ajudava...”. Estes começos deixam bem claro que as estórias ocorrem num nível diferente do da “realidade” cotidiana (p.147/148).

Corso e Corso (2006 e 2010) ampliam essa ideia e consideram que é possível fazer esse movimento proposto por Bettelheim com qualquer história. Particularmente, pensando

em nossa prática profissional, acreditamos ser possível trabalhar com crianças hoje, com histórias clássicas e atuais, sem distinção, entendendo que uma história que apresente um conflito moral irá provocar deslocamentos e, dessa forma, poderá caminhar rumo a uma ampliação de pensamentos e, por isso, pode ser trabalhada com as crianças.

5. ÉTICA E MORAL: A FORMAÇÃO DO SUJEITO

É preciso trabalhar com os termos ética e moral de forma separada para podermos compreender a moralidade na Educação Infantil. Ética é um termo que utilizamos para compreensão da conduta humana; já a moral é compreendida pela conduta propriamente dita, pelas regras de convívio da sociedade, ou seja, varia de lugar para lugar, de época para época, de situação para situação (Hermann, 2001).

Desta forma, iremos pensar na possibilidade da formação do sujeito moral a partir da literatura, como um recorte das muitas possibilidades que temos de trabalhar valores com as crianças, em uma escola. A educação, de forma ampla, deve integrar os sentimentos e a razão e, quando trabalhamos aliados à arte, podemos atingir a sensibilidade do humano e, assim, transformá-lo de um modo verdadeiro.

Segundo Hermann, “na medida em que o homem começa a organizar sua vida socialmente, a ética se estabelece na busca de orientações para o agir que tragam certo equilíbrio entre a pulsão irracional e o domínio das paixões pela razão” (p.11). A ética se instala a partir da ambivalência entre querer o bem e fazer o mal. O leitor atento pode perceber a escolha das palavras: querer o bem significa algo passivo, algo de desejo; fazer o mal é tomar a frente, ter uma ação, como se o mal fosse algo que se move; e o bem, algo que se espera. Consideramos importante guardarmos essa definição para quando formos pensar nas histórias infantis, tema desta dissertação, pois encontramos exatamente essa definição nos personagens. Quando, por exemplo, uma princesa é passiva diante dos cem anos em que é condenada em um feitiço; já a bruxa, tem um papel ativo ao enfeitiçar, ao decidir fazer algo (mesmo ruim) para alguém. Esse é um aspecto que podemos utilizar para pensar em ética e moral com as crianças, pensar em formas de relativizar esses papéis e até mesmo a linguagem e seus significados.

Dias (2005) traz uma reflexão sobre a forma como a moral pode ser trabalhada na Educação Infantil. Para essa autora, a moral está diretamente ligada ao conceito de autonomia, como uma forma de pensar e refletir sobre suas ações. Na Educação Infantil, a autonomia é ensinada a partir da interação da criança com o outro, seja com os adultos da escola e/ou com os pares de iguais. Dessa forma, a educação moral está ligada à forma como a criança irá refletir, interagir, sentir, definir suas experiências morais, suas atitudes e seus valores. Para essa autora, “a escolha moral envolve a reflexão sobre os juízos éticos e os princípios

subjacentes à opção efetuada” (p. 370). Entendemos que, quando estamos trabalhando com as histórias infantis de forma aberta, sem o objetivo de interpretação de texto ou de moralização a partir de um ponto de vista do adulto, permitimos que a criança tenha reflexão, possa pensar e analisar suas ideias de atitudes. É nesse sentido que entendemos a contação de histórias como uma atividade de auxílio para formação do sujeito moral.

Entendemos que a escola é um espaço para a criança experimentar outras formas de se relacionar, de formar opiniões, construir e reconstruir saberes. Um sujeito moral é um ser humano crítico, que pode refletir e se responsabilizar pelos seus atos, é um sujeito que pode argumentar, pontuar, interagir e articular ideias (DIAS, 2005).

Quando estão em uma escola, as crianças se relacionam com valores e cultura do local. Por isso, questionamos de que forma estamos trabalhando isso com as crianças. Segundo as diretrizes da educação de 2009, esse é um período de experimentação para as crianças e não, ainda, de consolidação de conteúdos. Por isso, devemos permitir que as crianças se sensibilizem e experimentem as sensações. Ao contar uma história, abrimos a possibilidade de interagirem com os personagens e ampliarem seu potencial crítico, seus juízos de valor, sua sensibilidade e sua inteligência.

Hermann (2010) considera importante o lúdico para que o homem trabalhe seus pensamentos entre a razão e a sensibilidade. A autora relata que a filosofia, por meio de seus teóricos, tem por tradição tencionar razão e sensibilidade e encontra na arte uma forma de interação entre os dois polos. “A emergência da estética mostra que as forças da imaginação, a sensibilidade e as emoções teriam maior efetividade para agir do que a formulação de princípios abstratos, do que qualquer fundamentação teórica da moral” (p. 61).

Segundo Hermann (2010), a constituição do sujeito precisa, na ação moral, de “imagens diretrizes” e de “orientações normativas” (p. 82). Buscamos entender pelo conceito de moral algo fluido, de acordo com princípios sociais, algo que estaria pautado em normas

criadas pela sociedade em que essa moral está inserida. O sujeito passa a vida inteira se constituindo. É necessário respeitar seu tempo para o ir e vir de nossas ideias. No caso da criança pequena, por meio das experiências corporais, sonoras, mentais, emocionais, etc., ela consegue ir compreendendo aquilo que faz bem ou mal para ela mesma e isso não necessariamente será o bem ou mal para os colegas. Por exemplo, em uma roda de contos em que trabalhamos a história do Robin Hood, as crianças ficaram vários dias depois da história buscando refletir sobre o tema do roubo, se o personagem seria um herói ou não. Se heróis podem roubar ou se nada justifica o roubo. Na história, sabemos que, para as pessoas que estão passando fome, Robin Hood é um salvador. Contudo, é preciso refletir se ele tem o direito de retirar algo daqueles que possuem para dar a quem não tem. De acordo com a faixa etária das crianças, essas questões as levam a pensarem criticamente sobre a situação. Em seus argumentos, pudemos ver que estavam em dúvida entre o mal e o bem naquela situação. Todos sabiam que sentir fome não é algo agradável, porém, ficar sem seus brinquedos também não era a melhor opção. Sem resposta fechada, mas com muitas perguntas, ficamos discutindo essa temática por mais de uma semana. E entendemos que, dessa forma, eles puderam trabalhar questões de valores, moral e ética, sem respostas moralistas, mas podendo refletir e argumentar em cada novo ponto de vista que se apresentava.

Em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), encontramos o conceito de liberdade atrelado à constituição da moral do indivíduo (HERMANN, 2010). Rousseau (2017) trabalhava com a ideia de que a educação era um dever dos pais, que a mãe seria a primeira educadora ao amamentar o filho, e o pai deveria ensiná-lo a ser cidadão. Contudo, em sua obra, Emílio, vemos que os pais são afastados do filho entregando a educação dele para um preceptor que deve acompanhá-lo até a idade do casamento, com dedicação exclusiva para a construção da moral da criança por meio do respeito à natureza e aos seus próprios instintos. Nas palavras desse autor,

(...) essa educação vem da natureza, ou dos homens, ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o conhecimento de nossa própria existência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (p. 42).

Na sequência, Immanuel Kant (1724-1804) trabalhou com grande empenho para criar uma fórmula moral. Ele pensava em um modo de funcionamento da razão e do juízo que pudesse universalizar a moral. A moral seria algo que viria por meio da racionalidade. Colla (2018) comenta sobre essa questão:

(...) é o acato à razão que torna possível ao indivíduo agir moralmente, mas, para que seu ato possa ser considerado moral, é necessário que ele aja segundo sua vontade e que esta, sob o governo de sua razão, se origine na própria força do argumento moral (p.124).

Conforme Hermann (2010), o papel das emoções é algo importante para guiar nossa ética, servindo de bússola e não de caminho já construído. A crença é algo que está diretamente ligado à emoção. Assim, se há modificação da crença, haverá alteração na emoção sentida. Nussbaum (apud HERMANN, 2010) acredita que podemos educar a emoção para que ela se ajuste de uma melhor forma pela ação moral. Se pensarmos na Literatura Infantil, podemos entender as diferentes modificações que o personagem das princesas e bruxas passam ao longo dos anos.

Em uma época em que a Inquisição da Igreja Católica marcava que as bruxas deveriam ser queimadas, pois seriam pessoas que pensavam de forma diferente das demais, podendo causar dificuldades no cumprimento das leis, encontramos a figura da bruxa nas histórias relacionadas a algo ruim, alguém vingativo, maléfico, invejoso, preocupado apenas com o seu bem-estar. Já no começo do século XX, encontramos bruxas que podem ser boas

(como as da história do Mágico de Oz), consideradas feiticeiras que escolhem o caminho do bem ou do mal, escapando do papel definitivo e estanque. No final do mesmo século, o *best-seller* Harry Potter endossa esse pensamento, marcando que a escolha entre o bem e o mal está dentro de cada sujeito e não na natureza (bruxo, realeza) que seria apenas um papel já imposto socialmente.

Pensando nisso, retornamos ao papel da escola como uma instituição que tem alguma forma de interferência na moralidade, pois propicia a socialização e, com isso, o convívio com diferentes formas de pensar, sentir e agir. A escola é um espaço construído por um pensamento hegemônico de ideias gerenciadas pela sociedade vigente. Não existe campo neutro em uma instituição de ensino, e a convivência com diferentes opiniões pode vir a ampliar a construção de pensamento das crianças, mas a escola como instituição tem sua moralidade definida. Para Colla (2018),

(...) a instituição escolar é, em muitos casos, o primeiro e principal ambiente de convivência social das crianças. É o espaço em que os estudantes se defrontam com problemas práticos da moralidade ao ter de conviver com outras crianças e cumprir com certas exigências institucionais (p. 127).

Para Puig (2004), a educação moral é fruto das “experiências pessoais e sociais controvertidas” (p. 63). As práticas morais são formas de encontrar a solução para um problema moral. “Isso significa que a moral é o resultado ou a síntese das soluções que demos a situações conflitantes que a existência nos levou a enfrentar” (p. 63). Assim, quando temos um problema moral já conhecido, sabemos qual a reação que devemos ter naquele momento, mas, ao nos depararmos com um problema moral desconhecido, necessitamos refletir criticamente para encontrar uma nova solução moral. Essa talvez seja uma porta que a literatura pode abrir, uma coleção de problemas morais desconhecidos e, mais uma vez, nos

perguntamos: de que forma isso pode acontecer? Como construir se, em última análise, estaremos atravessados pelo repertório (limitado) do adulto que está envolvido?

Para Ortega e Mínguez (2001), a educação moral é maior do que o juízo moral, a moral deve ser vivida e experienciada no dia a dia. Pensando nisso, questionamo-nos sobre quais valores a escola estaria considerando mais ou menos importantes no momento. Nessa reflexão, surgem vários questionamentos: todos os funcionários envolvidos na educação da criança acreditam nos mesmos valores? Alguns funcionários influenciam mais ou menos? E de que maneira isso acontece? Percebemos que, por meio do afeto, seja da natureza que for (amor, ódio, carinho, admiração, raiva...), a criança se liga mais a uma pessoa, mas isso significa que irá aprender mais ou menos com essa pessoa? E não conseguirá enxergar a partir de outros pontos de vista? De que forma ensinar para que as crianças relativizem pontos de vista e tenham um pensamento crítico?

Na busca por respostas para essas questões, nos deparamos com o Parecer 7/2010 do Conselho Nacional de Educação que, se não sacia nossas perguntas, nos indica um caminho para pensarmos. Há um desencontro de expectativas dentro da escola, uma necessidade de encontrarmos outro modelo para seguir, pois a escola é um espaço que deveria educar com base na pluralidade, solidariedade, justiça social e sustentabilidade, garantindo pleno desenvolvimento dos sujeitos tanto na forma individual como socialmente. Para que isso aconteça, a educação deve ser menos rígida, uniforme e segmentada, podendo respeitar os tempos de cada sujeito. Assim:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se

refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (p.11).

A escola precisa se recriar e compreender que as experiências corporais, afetivas e cognitivas que as crianças vivenciam no espaço escolar, compõem a forma como elas vão se relacionar com os outros e pensar criticamente. Segundo o Parecer nº 7/2010, temos a seguinte informação:

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (p.10).

A escola precisa dar tempo para cada criança criar suas hipóteses, testá-las e confirmá-las, podendo alterar todo o pensamento ao longo do processo. Ao trabalhar com as histórias, buscamos deixar as crianças pensarem, sem antecipar respostas ou julgar as perguntas, justamente porque elas precisam desse tempo. Contudo, se pensarmos na escola como uma etapa que necessita quantificar o saber de cada criança, não iremos permitir essa abertura de pensamento e essa ampliação da construção do pensamento crítico.

6. A PESQUISA

Neste momento, relatarei a pesquisa a partir de minha experiência pessoal com um grupo de oito crianças entre 4 anos e 5 meses e 5 anos e 7 meses. Nem sempre as oito crianças estavam presentes, mas esse era o número de alunos daquela turma, e o número limite de crianças. Todas eram de uma escola particular de Educação Infantil da região metropolitana de Porto Alegre, na qual trabalhei naquela época. Durante o segundo semestre de 2017, realizei um trabalho de contação de histórias para essas crianças. Nessa época, ainda não fazia o Mestrado em Educação e não imaginava que esses dados poderiam se tornar uma pesquisa, por isso estou usando os registros posteriormente. Essa atividade iniciou com uma demanda da escola, pois a professora estava estudando castelos, as crianças gostavam de histórias e surgiu a ideia de realizar um projeto no qual histórias de castelos seriam contadas.

Anteriormente, trabalhei com grupos de psicoterapia realizado por meio da mediação de contos em outros locais de trabalho e havia realizado quatro grupos com crianças e adolescentes (entre 8 e 14 anos) trabalhando a contação de histórias para eles e solicitando que falassem sobre a história depois da contação. Essa instituição escolar sabia que eu fazia isso e propôs que eu contasse as histórias uma vez por semana e, ao longo da semana, a professora iria trabalhar com as crianças outras versões dessa mesma história, com o objetivo de que eles pudessem fazer uma comparação entre as versões apresentadas. O trabalho não se realizou nesse formato, mas contei as histórias, a professora apresentou as outras versões, porém as crianças não se interessaram em comparar as versões, mas em fazer algumas atividades relacionadas com a história, por exemplo, construir a cama da Princesa Aurora, o sapato de Cinderela, o espelho da Rainha Má da Branca de Neve, e, assim, construíram um castelo e colocaram dentro dele os itens das histórias – ao longo do projeto esse material ficava disponível na sala e as crianças podiam brincar com eles. Pouco observei desses momentos, porém a professora relatou que eles recontavam a história e, geralmente, mudavam o final para uma versão criada por eles próprios. Assisti apenas duas vezes a essa brincadeira,

uma com a história de Branca de Neve, quando um menino entrou escondido no castelo enquanto a bruxa preparava a maçã e quebrou o espelho enfeitiçado. A bruxa saiu do porão e veio até o espelho e perguntou “Espelho, espelho meu, diga onde está Branca de Neve e irei até ela” e então descobriu que o espelho estava quebrado e não podia responder. Assim, ficou presa no corpo de uma velha feia e corcunda. Não sabendo onde Branca de Neve estava, não pôde enfeitiçar a menina, que viveu feliz para sempre. Quando vi esse final, perguntei para as crianças onde ela viveu feliz para sempre, tentando descobrir se havia sido com os Sete Anões ou com o príncipe, mas eles não responderam, deixando essa questão em aberto.

A outra história que pude assistir foi Bela Adormecida: as crianças representaram os personagens e a narraram como no filme da Disney até a parte em que Aurora fura o dedo no fuso. Nesse momento, a narrativa foi interrompida e elas trocaram o final: o príncipe Felipe chegava no momento em que Aurora furava o dedo, dava um beijo e ela acordava. Juntos lutavam contra Malévola e matavam a bruxa. O reino assistia e logo celebrava o casamento do casal, com o vestido que mudava de rosa para azul, como no filme da Disney, mas as crianças acrescentaram que eles iam viver felizes para sempre no castelo, e não nas nuvens, em clara referência à cena final do filme da Disney em que o casal vai dançando para as nuvens e um livro se fecha indicando o final da história. Então, como o interesse das crianças passou a ser brincar com as histórias, houve essa alteração no projeto inicial.

Ao longo dos encontros com essa turma, foi possível perceber que as crianças traziam importantes discussões sobre certo e errado, bem e mal, herói e vilão, quando terminavam as histórias. Percebi que a narrativa havia mobilizado alguns pensamentos delas, pensamentos que as levavam à discussão desses assuntos. Algo que, sinceramente, não havíamos imaginado, enquanto escola, que pudesse acontecer antes de realizar esse projeto. Muitas das discussões contadas nos relatos, me mobilizaram e me levaram a questionar os valores e até onde chega a influência daqueles priorizados pela escola. Muitas vezes, percebia

que as crianças não precisavam de nós para discutir esses valores. Enquanto grupo, se questionavam construindo e desconstruindo pensamentos e argumentos. Diversas vezes, eu a professora, ficamos caladas apenas escutando, aprendendo com eles como ocorre a construção dessa formação moral e foi exatamente isso que me mobilizou para escrever esta dissertação.

Quando comecei o trabalho, não pensava em levar esse tema para uma dissertação, sequer para um artigo. Depois do primeiro grupo, vi que algo estava surgindo ali, me propus a descrever o que acontecia no grupo, fazendo um relato posterior ao que havia sido trabalhado. A professora da turma, presente em todos os encontros, me ajudou anotando frases das crianças, mas nunca pedíamos para que elas repetissem para não interferir no pensamento delas, então, há uma interferência direta em minhas anotações. Para fins desta dissertação, não irei utilizar frases das crianças, trabalhando apenas com o relato dos diálogos.

Voltando um pouco, para contar o início do projeto: no currículo da escola consta que a professora da turma dessa faixa etária deve trabalhar sobre os castelos com as crianças. A direção da escola pediu ajuda para pensarmos em versões mais clássicas das histórias de contos de fadas para trabalhar com essa turma. A professora pediu que eu contasse, pois considerava essas versões um pouco pesadas para essa faixa etária e tinha receio de não saber como trabalhar alguma questão que podia surgir na conversa com as crianças. Aqui, me deparo com um dilema: os objetivos já estavam diferentes nesse momento de construção da atividade. Por isso, conversei com a professora e combinamos que seguiríamos o que estava em nosso roteiro inicial, mas que estaríamos atentas para o envolvimento da turma e para alterar o caminho caso fosse necessário. E foi justamente isso que aconteceu. Tínhamos o objetivo de trabalhar a comparação das histórias e acabamos por trabalhar construções de novas narrativas e de objetos que servissem para brincar. Além disso, posteriormente, pude observar que havíamos trabalhado construção de valores e conceitos com as crianças, justificando que fizesse esse mesmo trabalho nos anos seguintes com novas turmas. Dessa

forma, deu-se início ao projeto, cujo único critério de escolha das histórias era apresentar castelos.

Como não estava na escola todos os dias e não acompanhava todas as atividades do projeto, combinei que a professora iria ficar junto na sala para escutar as versões e os possíveis comentários das crianças. Contudo, a condução da contação seria minha.

Inicialmente (nos três primeiros encontros) a história foi escolhida por mim, mas depois as crianças começam a solicitar histórias que foram levadas aos poucos. No décimo encontro, para finalizar, voltei a levar uma história surpresa para elas.

Foram realizados onze encontros com esse grupo, quando contei nove histórias para as crianças: Bela Adormecida, Cinderela, Rapunzel, A Bela e a Fera, Branca de Neve e os Sete Anões, Robin Hood, A Princesa e a Ervilha, O Gato de Botas e a Rainha da Neve, nessa ordem. Em um dos encontros (o sétimo) não houve contação de histórias, as crianças apenas conversaram sobre narrativas de bruxas, e no décimo primeiro encontro as crianças narraram uma história, e fiz com elas uma atividade sobre isso.

Inicialmente me programei para nove encontros, porém esse em que não houve contação de história aconteceu de forma espontânea e não programada: a escola estava comemorando o dia das bruxas e houve uma atividade diferenciada. Por isso, não preparei uma narrativa para as crianças, mas elas estavam tão envolvidas no projeto que quando me encontraram, no pátio da escola, sentaram ao meu redor e pediram para ouvir uma história. Havia várias crianças de diferentes faixas etárias nesse mesmo espaço, mas essa turma que estava no projeto deu início a uma discussão, falando sobre quem seria o personagem que causava mais medo, quem era o mais assustador e quem não era, podendo discutir sobre bem e mal de forma informal. Fiquei mais observando as interações entre as crianças, do que intervindo de alguma maneira. Entre elas houve uma disputa para saber qual bruxa seria a pior. Alguns falaram que era a Malévola, pois ela matava a Bela Adormecida e se

transformava em dragão; outros falaram que era a Rainha Má, pois ela tentava matar a Branca de Neve. Uma criança perguntou se podia ter bruxa boa e duas crianças responderam falando que sim; uma contou que no Mágico de Oz tem a Bruxa Boa do Norte e um menino lembrou que a mãe teria dito que em Harry Potter há bruxos bons.

Todas as narrativas foram realizadas de forma oral e sem um livro específico que pudesse me guiar. Hoje, percebo que deveria ter gravado a contação ou filmado, pois não houve controle de qual versão contei ou quais versões foram misturadas para contar e, principalmente, não tenho ideia de que forma foi a entonação para personagens ou fatos das histórias. Particularmente, para o trabalho acontecer não vejo necessidade de ter esses controles, mas para fins de pesquisa ficaria mais rigoroso se tivesse feito dessa forma.

Procurei ler as histórias, nas mais variadas versões encontradas em livros e na internet, e não há como negar que a maioria dessas histórias estão contadas em filmes da Disney e eles tiveram influência em minha formação desde a infância e, por isso, devem ter influência nas minhas narrativas. Além disso, cresci cercada de história e frequentando espaços de contação e teatro, então, de alguma forma, essas diferentes versões e adaptações com que tive contato devem aparecer na narrativa.

Como disse anteriormente, busco contar para elas a partir disso, portanto não há controle formal para saber se as versões foram misturadas e o motivo para isso. Como nunca houve registro filmado ou gravado, não tenho controle sobre essa variável e nem sobre a entonação dada a determinado personagem. O único controle é que busquei versões diferentes das produzidas pela Disney, pois esse público específico, geralmente, já conhece as versões dos filmes. O objetivo inicial do trabalho da escola era apresentar para as crianças versões diferentes das mais usuais, então fiz isso de forma proposital. Por exemplo, quando contei A Bela e a Fera, a escolha foi sobre a versão de Perrault ou algo mais próximo disso, falando sobre os irmãos da Bela e as duas irmãs. Em A Bela Adormecida, também busquei uma

versão mais antiga (dos irmãos Grimm) falando sobre as treze fadas e a falta de pratos para que uma deixasse de receber o convite do batizado. Hoje percebo que, ao contar histórias conhecidas de uma maneira diferente, abrimos a possibilidade de as crianças pensarem de outra forma sobre os mesmos assuntos. Talvez isso tenha sido algo que mobilizou as crianças a trazerem frases e pensamentos ligados à formação moral do sujeito. Com a diversidade e a pluralidade de versões acabei por proporcionar maior flexibilidade de pensamento. Isso foi percebido no final do projeto e, por isso, me propus a repeti-lo no ano seguinte com uma nova turma.

Depois da narração, deixei por perto livros¹ com diferentes desenhos sobre a história, para que as crianças possam vê-los, caso queiram. Os livros são aqueles que encontrei na biblioteca da escola, os que estiverem disponíveis com o nome da história. Eles ficam à disposição para as crianças os manusearem, com o objetivo de mostrar-lhes que há várias formas de representar a história e os personagens. Há muitos livros de contos de fadas clássicos, alguns em preto e branco, outros coloridos, há livros de adaptações das narrativas, como os da Disney, e livros de adaptações das histórias nas diferentes culturas, como na cultura gaúcha, por exemplo. Deixo todos à disposição das crianças, para poderem olhar, caso queiram, e descobrir novas possibilidades, mas às vezes eles não querem olhar e não são obrigados a fazê-lo.

Nas primeiras histórias, esse grupo de crianças queria ver como era, e se tinham imaginado igual. Percebi que nas histórias clássicas como Cinderela eles descreviam os vestidos de acordo com o filme da Disney e quando olhavam nesses livros e encontravam algo diferente, se surpreendiam. Conte Cinderela no segundo encontro e as crianças falaram que imaginaram azul o vestido da princesa e o cabelo, loiro, mas não há descrição da imagem das princesas nas histórias contadas e, por isso, só comentei que era uma menina. Apenas um

¹ Esses livros estarão citados após as referências.

menino, de todas as crianças, imaginou o vestido em laranja. Quando olharam os livros, questionaram, pois havia Cinderela com vestido das mais variadas cores: verde, amarelo, vermelho. E elas perguntaram se cada uma podia desenhar o vestido com a cor que quisesse. Devolvi esse questionamento para o grupo e concluíram que era possível imaginar o vestido da cor de que cada um mais gostava.

Foi a partir disso que elas começaram a se interessar por desenhar “da forma como tinham imaginado” e por “ser autor da nossa história”. Assim, ao longo do projeto as crianças pensaram em escrever uma história delas. E fizemos isso.

Para fins desta pesquisa, relatarei três desses encontros. Como critério desta seleção, escolhi, entre as histórias contadas, três encontros que conversam com o que pesquisei até agora para a dissertação, peguei algo do começo (terceiro encontro), um mais adiante (sexto encontro) e um dos últimos (oitavo encontro). Esses foram escolhidos, com base em dois critérios: diversificar entre contos maravilhosos e contos de fadas e temas que tenham suscitado discussões entre as crianças.

Os dados da pesquisa vieram de narrativas registradas antes do meu ingresso no mestrado. Logo após, em cada um dos encontros com as crianças, produzi um registro, descrevendo os diálogos e intervenções. Também fotografei os trabalhos realizados pelas crianças quando queriam produzir algo, além do livro escrito e desenhado por elas a partir de suas ideias. Para fins desta dissertação, só serão analisados os meus registros sobre os encontros.

Para analisar os dados que encontrei, trabalharei com recursos da Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2007) e o processo de categorização será a partir do método dedutivo que “implica construir categorias antes mesmo de examinar o ‘corpus’ (p. 23). Essas categorias foram produzidas a partir da revisão bibliográfica discutida nesse trabalho. Vou analisar o tipo de história a partir da natureza de cada uma (contos de fadas,

contos maravilhosos...), e também a construção da criança como sujeito moral a partir de indicadores da formação do sujeito moral. Voltaremos e ampliaremos esse assunto após os relatos.

Para tanto seguem os relatos da contação das três histórias.

7. PRÁTICA PROFISSIONAL: CONTANDO AS HISTÓRIAS

7.1 Rapunzel

Rapunzel é considerada um conto de fadas. Como vimos anteriormente no capítulo 4, Contos de Fadas apresentam um conflito existencial e têm sua resolução voltada para o interior da pessoa. O conto de fadas, tem sua origem entre os celtas, seus personagens principais são considerados heróis e heroínas cujas histórias são ligadas a questões pessoais e internas do ser humano. O termo fada, origina-se de “*fatum*”, do latim, que quer dizer destino. As fadas são figuras místicas que fascinam os indivíduos de todas as idades, pois representam a “*realização dos sonhos ou ideais inerentes da condição humana*” (Coelho, 2000, p. 173, grifo do autor).

Segundo Coelho (2000), as fadas são seres imaginários, belos e bondosos, com virtudes positivas e poderes sobrenaturais, e podem interferir para auxiliar os homens quando

estes necessitam. Contudo, quando elas apresentam comportamentos negativos, reprovados socialmente, passam a ser consideradas bruxas. Esse personagem tem origem provável nas novelas de cavalaria do ciclo bretão (ciclo do Rei Artur e seus Cavaleiros da Távola Redonda e sua Dama Ginevra). Foi “nas novelas de cavalaria que *as fadas teriam surgido como personagens*, representando forças psíquicas ou metafísicas” (p.175, grifo do autor).

Com o passar do tempo, esse personagem tornou-se popular entre as crianças, conservando seu poder mágico, mas perdendo o poder esotérico. A cada época, as fadas sofrem algum tipo de modificação, sendo amparadas pela cultura do momento ou amparando nelas os traços da cultura. Bettelheim (1980) entende que as histórias consideradas contos de fadas apresentam uma narrativa otimista, ainda que falem sobre conflitos internos significativos, e seus finais são considerados felizes e reparadores.

Nesse encontro, contei a história de Rapunzel, escolhida por mim. Resumidamente: os pais de Rapunzel desejavam ter uma filha, porém durante a gestação a mãe sentia desejo pelas verduras da casa da vizinha. Assim, o pai acabou invadindo o local para roubar as verduras e em uma das noites em que isso aconteceu foi pego pela velha que morava naquela casa. A velha senhora cedeu as verduras em troca da menina que estava na barriga da mãe e, no dia de seu nascimento, foi cobrar a dívida do casal. A velha pegou a menina e levou-a para o alto de uma torre, onde a criou e educou como se fosse uma filha. Para entrar e sair do local, a velha deixou os cabelos de Rapunzel crescerem e os utilizava como escada. Um dia, encantado com a voz que saía da janela no alto da torre, um príncipe decidiu descobrir os segredos da velha, observou como ela entrava na torre, repetiu o gesto e encontrou a menina. Apaixonou-se por ela e passaram a se encontrar. Quando a velha descobriu isso, cortou os cabelos da menina, atirou-a no meio do deserto e armou um plano para pegar o príncipe e cegá-lo. O príncipe, cego, saiu sem rumo e parou no deserto, onde reconheceu Rapunzel pela

voz e, com os cuidados dela, voltou a enxergar. No deserto, Rapunzel teve um casal de gêmeos e, quando encontrou o príncipe, os quatro viveram felizes para sempre.

Tínhamos um horário marcado, combinado com a professora, uma vez por semana. Os encontros ocorriam na sala deles, raramente estavam em outra sala por alguma organização das atividades da escola. Nesse dia, as crianças estavam em uma sala coletiva.

As crianças já estavam na sala e sentei com elas no tapete, formando uma roda. Algumas sentaram, outras deitaram. A professora sentou-se em uma cadeira fora da roda, observando, anotando e fotografando nosso encontro. A maioria das crianças queria contar o que fizera no final de semana, o que foi permitido por mim, e comentei que era engraçado ter ido até ali para contar para elas uma história e sair dali com tantas contadas por elas. Acredito que tenham entendido que, se estavam contando histórias, eram autoras delas pois, nesse momento, questionaram sobre ser autor. Uma menina disse que gosta de inventar histórias e que quer ser autora. Falaram em ser autoras de histórias imaginadas por elas, e uma das meninas contou que, às vezes, tem uma história na cabeça, mas que ela não conta para ninguém, guardando isso com ela. Outra menina sugeriu para a colega que ela contasse para alguém como “uma história de boca, como a Letícia conta, daí tu vais ser a autora”. Todas quiseram ser autoras nesse momento e perguntaram se poderiam ser. Falei que sim, que todas as pessoas podem contar uma história. Elas explicaram que não queriam contar uma história, queriam escrever uma história e ter um livro próprio. Uma das meninas sugeriu que escrevessem um livro juntas. Perguntaram se isso seria possível, e concordei. Em todos os encontros seguintes, elas cobraram a história que iriam escrever, até que, no fim, fiz um encontro transformando esse desejo em realidade.

Depois disso, comecei a contar a história da Rapunzel. As crianças escutavam atentamente, mas em alguns momentos, fizeram comentários ao longo da narração, concordando, discordando ou orientando os personagens. Por exemplo, quando comentei que

o pai de Rapunzel iria novamente invadir a casa da velha para pegar as verduras que a mulher desejava, e era a terceira tentativa dele antes de fracassar, uma das meninas comentou “de novo? Ela não pode entender que não é dela, que vai dar problema?”. Senti que ela estava ligada na história e que não precisávamos interromper para questionar nada. Não interrompi a história para falar sobre isso e nem eles me interromperam. Segui com a narração e contei que o pai trocou a menina pelas verduras, e uma das meninas da turma ficou com os olhos cheios de lágrima, mas não comentou nada, uma coleguinha sentada ao lado dela também percebeu e a abraçou sem dizer nada. No momento em que a bruxa corta os cabelos de Rapunzel e a deixa no deserto, a mesma menina que estava com lágrimas nos olhos, cantou baixinho a música do filme “enrolados” da Disney. Cantou para si mesma. A música diz mais ou menos assim “sua mãe sabe mais, você com o seu jeito não vai saber, sua mãe sabe mais”. Entendo que isso significa interação, entrelaçamento com o repertório já conhecido por ela. Um dos meninos gritou para chamarmos a Malévola “Pra ela ver se vai ser assim mesmo...” e segui a história até o fim. Percebo que as crianças vão trazendo personagens, músicas e vivências para as histórias, de acordo com as experiências delas.

No final da história, deixei os livros da escola com diferentes versões de Rapunzel² à disposição das crianças, que os folhearam, mas não demonstraram muito interesse.

Quando terminei de contar, falaram que gostaram da história, e um dos meninos disse que preferia “Cinderela”, outro em especial chamou minha atenção, pois falou que deveríamos ter chamado a Malévola (Bruxa da história da Bela Adormecida) para ajudar a Rapunzel. Questionei a razão de chamarmos a Malévola, buscando ampliar esse pensamento dele e entender o que ele queria dizer. Ele então disse que a Malévola resolve as situações mesmo sendo má. E que às vezes ele é mau como a Malévola, pois há uma parte dela dentro dele, nos dias em que ele fica “impossível”, mas há também uma parte da Fada Madrinh

² Kuhler, V. S. (tradução) Rapunzel. Porto Alegre: Kuarup, 1985.
Braido, E. (tradução) Rapunzel. São Paulo: FTD.

(personagem da Cinderela). Um colega complementou que gosta das duas, tanto da Malévola quanto da Fada Madrinha.

Percebi que as crianças estavam falando de seus sentimentos e conceitos de bem e mal por meio dos personagens das histórias contadas até o momento. A Fada Madrinha e a Malévola representam o oposto uma da outra. Nas versões contadas, a Fada Madrinha é a Fada da Cinderela que surge no meio do nada para consolar a menina e transformá-la em Princesa, podendo realizar seu sonho de ir ao baile. É um personagem que surge como totalmente bom, sem questionar de onde vem sua bondade ou se é sempre assim mesmo. Malévola, a que o menino se referia, é uma personagem do filme A Bela Adormecida, da Disney, filme da década de 40 do século passado, cuja personagem é totalmente má. Na compreensão das crianças, não havia justificativa para ela ser má.

Quando contei a história de A Bela Adormecida, esse mesmo menino ficou brabo comigo, pois na versão contada não há uma Malévola, mas uma das treze fadas que não recebera o convite por falta de pratos e talheres de prata. Assim, sem convite para o batizado, resolveu invadir a festa e desejar a morte da princesa, sendo o feitiço amenizado pela décima segunda fada que deixaria a menina dormir até ser despertada pelo beijo de amor verdadeiro. Nessa versão, há uma justificativa para a vingança, fazendo com que tenhamos de ponderar as questões de bem e mal, porém, esse menino disse que não concordava com isso, que tinha de ser a Malévola e ela tinha que ser má. Nesse encontro da Rapunzel, quando ele trouxe mais uma vez a questão, pude ampliar a discussão com o grupo e, então, ele mesmo afirmou que, dentro da gente, há uma parte má, que briga com os colegas, que briga com os irmãos, que bagunça o quarto, que desafia os pais. Mas também há uma parte da gente que gosta de carinho, de colo, de brincar com os amigos e essa ele chamou de Fada Madrinha.

Chamo atenção aqui para essa ideia do menino de que a “parte da gente considerada Malévola” é ativa, (briga, desafia), e a “parte considerada Fada Madrinha” é passiva (aceita

colo, carinho). Quando falamos sobre o conceito de ética no capítulo 5 desta dissertação, encontramos essa mesma definição para ética como a “ambivalência entre querer o bem e fazer o mal”. Como se o mal fosse algo ativo, e o bem fosse algo passivo. Na definição do menino, de alguma forma isso se repete.

7.2. Robin Hood

Robin Hood é uma lenda britânica. As lendas são confundidas facilmente com os mitos, porém estes são abrangentes, atemporais e desterritorizados. Por outro lado, as lendas são uma forma narrativa breve, e é comum que sejam apresentadas em formato de prosa ou verso. Embora muito antigas, as lendas são conservadas pela tradição oral. Suas narrativas misturam-se com a tradição do local em que estão inseridas. Cada povo possui seu conjunto de lendas, que narram sua história local por meio de metáforas, sem compromisso com a verdade. A lenda conserva em sua estrutura quatro características encontradas nos contos populares: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade (Coelho, 2000). Robin Hood é uma lenda britânica, que se passa na época das cruzadas, e não se sabe se esse personagem existiu ou não na história inglesa, porém, é cultivado como se tivesse existido, e sua narração apresenta uma verdade para o povo britânico.

Dessa vez, as crianças estavam em sua própria sala. Quando cheguei, sentei com as crianças no tapete e logo formamos uma roda, alguns sentados e outros deitados. Com a professora, as crianças haviam construído um castelo dentro da sala, e solicitaram que a história fosse contada como se estivéssemos na Idade Média. Fechamos as janelas e a narração foi à luz de velas (alimentadas a pilha). Por meio desse pedido das crianças, é possível percebermos uma brincadeira de faz de conta: imaginar a Idade Média, brincar que estávamos contando história como no tempo em que a história fora criada... O jogo simbólico é a imaginação a serviço da construção da subjetividade. Imaginar é experimentar hipóteses e,

com essa brincadeira, criamos uma “idade média” dentro da sala, e, juntos, passamos pela experiência do jogo simbólico.

Essa história fora solicitada por um dos meninos no encontro anterior, e as demais crianças não a conheciam e estavam curiosas para ouvi-la. Esse menino conhecia o filme da Disney que conta essa história. Como desconhecia o filme, não sei se a versão contada por mim tinha elementos do próprio filme, e o único comentário dele em relação a isso foi no início da história e contou para os colegas que Robin Hood tinha um chapéu com uma pena. Um dos colegas disse que então era igual ao Peter Pan, comparando o desconhecido com uma figura conhecida por ele.

Quando sentei na roda com eles, percebi que alguns trocaram de lugar naturalmente, e perguntei o que estava acontecendo. Duas meninas haviam levantado para vir para o meu lado e um dos meninos foi para minha frente. Quando questionei o que acontecia, as meninas falaram que gostam de ficar do meu lado e o menino explicou que, ao contrário delas, ele prefere ficar na frente, pois, segundo ele, olhamos mais para quem está à frente do que para quem está ao nosso lado, pois “é bem mais difícil ficar virando a cabeça”. Não havia percebido esse detalhe, mas estávamos no sexto encontro e provavelmente vinham repetindo esse comportamento observado por ele.

A história de Robin Hood é considerada uma história infantojuvenil, para um público mais velho que o da Educação Infantil. Dessa forma, contei a história de uma forma adaptada por mim. Sem muitos detalhes, mas no mesmo contexto. De forma resumida, a história de Robin Hood é assim: Robin Hood, era um jovem de vinte e poucos anos, filho de um lenhador. Desde pequeno, brincava de caçar com o seu arco e flecha. Suas flechas eram construídas em casa e tinham uma pena na ponta. Um dia, passeando perto do bosque, ele viu que o xerife convocava todos para um concurso de tiro com arco e flecha. O menino ficou empolgado e acreditou que ganharia e, assim, foi se inscrever no concurso. Quando chegou,

os guardas do xerife riram dele e falaram que não conseguiria. Robin Hood se sentiu desafiado e disse que ganharia. Um dos guardas continuou desafiando o menino e disse que apostava uma moeda de ouro que Robin Hood não conseguiria acertar um veado que corria pelo bosque.

Robin Hood armou seu arco, colocou a flecha com pena e atirou no veado que caiu morto no chão. O guarda, muito brabo, disse que não iria pagar o menino e que este deveria fugir para o bosque, pois havia cometido um crime: era proibido atirar nos veados que pertenciam ao rei da Inglaterra. O menino ficou muito brabo e foi brigar com o guarda, que atirou uma flecha contra Robin Hood, mas não o acertou. Ele, porém, atirou uma flecha que acertou o coração do guarda e, em seguida, fugiu para o bosque, onde encontrou outras pessoas que tinham fugido para lá.

Elas contaram-lhe, então, que os guardas do Xerife estavam procurando por Robin Hood e ofereciam moedas de ouro para quem entregasse o garoto. Robin Hood perguntou: porque vocês estão morando aqui? E as pessoas contaram que um dia, quando estavam com fome, atiraram nos veados e tiveram de fugir da cidade para o bosque. Robin Hood teve uma ideia e organizou aquele grupo para que, juntos, eles pudessem roubar e assaltar nobres que passavam na estrada para se alimentarem. Só que o Xerife do povoado não desistiu de procurar Robin Hood. Ele foi até o rei para pedir ajuda. Quando chegou lá, soube que era o irmão do rei, João sem-Terra, que estava cuidando do reino. O bondoso rei Ricardo estava nas Cruzadas, lutando por seu povo. Como o irmão do rei não quis ajudar o Xerife, e este tinha medo de entrar no bosque, ele organizou um concurso que daria como prêmio uma flecha de ouro. Quando Robin viesse do bosque para o concurso, os guardas o prenderiam. Muito esperto, este se vestiu de mendigo cego de um olho, foi para o concurso e ganhou. Quando foi pegar a flecha de ouro, viu os olhos de Marian, uma menina filha de um nobre. Ela o aplaudia muito feliz. De noite, no bosque, todos estavam muito felizes com a flecha de ouro de Robin

Hood. O Xerife continuava brabo por não ter conseguido pegar Robin. Com isso, iniciou-se uma guerra entre os homens do Xerife e os amigos do Robin Hood. Um dia, Robin saiu escondido do bosque, no meio da noite, foi até a casa de Marian e convidou-a para ir ao bosque com ele, iniciando-se assim um namoro entre os dois.

Em uma das batalhas, Robin Hood e seus amigos conseguiram ganhar do Xerife e de seus homens. De forma inteligente, eles capturaram todos os inimigos. Nessa hora, o Rei Ricardo estava chegando das Cruzadas com seus aliados e viu a cena. Robin Hood explicou ao rei que os impostos estavam muito caros e as pessoas, passando fome e que, por isso, ele lutava contra o Xerife. O Rei Ricardo entendeu a situação do povo e entregou uma medalha para Robin Hood e tornou-o cavaleiro, fazendo de Robin Hood um duque. Assim, ele e Marian puderam casar e viver no povoado.

Durante a narração, as crianças fizeram comentários, introduziram personagens já conhecidos por elas e, quando contei que Robin Hood fugiu para o bosque, o menino que já o havia comparado a Peter Pan, repetiu isso. Deram dicas para o personagem (no momento em que Robin Hood se disfarça de mendigo, os meninos deram dicas de como se esconder embaixo da capa e como colocar o olho postiço no lugar) e questionaram comportamentos. Um dos meninos comparou Robin Hood com Peter Pan, (disse que imaginava a roupa igual a de Peter Pan, quando olhou o livro³ e viu uma roupa com vermelho ficou decepcionado); outro menino, durante a narração, falou que o Xerife era muito mau; dois meninos vibraram quando o personagem vence a batalha e uma menina comentou que ele ganhou tudo, inclusive a Marian. Percebi que essa história mobilizou mais os meninos do que as meninas, elas se mantiveram mais concentradas em escutar a história, enquanto eles interagiam, opinavam, vibravam a cada momento.

³ Costumo levar os livros da biblioteca e deixar à disposição das crianças depois da contação.

Aulicino, Jorge (adaptação). *As aventuras de Robin Hood*. Buenos Aires: Editorial Argentino, 2005. Coleção Grandes Clássicos.

Disney, W. - Appenzeller, M. (tradução). *Robin Hood*. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

Pyle, Howard. (Recontado por Ana Oom) *Robin Hood*. São Paulo: FTD, 2014.

Quando conclui a contação da história, um dos meninos perguntou de que lugar era aquela história, e disse que eu havia comentado que era uma lenda e que lendas têm um lugar específico. Falei que era uma história da Inglaterra, ele olhou para um dos colegas e disse que não sabia onde ficava aquele lugar, mas que devia ter muito índio por lá, pois arco e flecha eram armas de índio. O colega respondeu que também não sabia onde ficava aquele lugar, mas que deveria ser longe, porque não tínhamos floresta nem armas em nossa cidade.

Uma menina bem-falante da turma, estava bastante quieta ao longo da contação, e parecia estar pensando em algo distante, mas na hora em que conclui a narrativa, ela comentou que Robin Hood não era herói, pois ele roubava e fingia ser quem não era. Disse que herói não pode mentir. Então, perguntou se eu conhecia a história do Rango⁴, e explicou que era um filme e que poderia assisti-lo caso quisesse. Perguntei por que ela havia lembrado desse filme e ela então contou que Rango quer ser um herói, mas, ao longo da história, descobre que não é possível ser um herói, pois ele mente. Segundo ela, Rango mentia muito e quem mente não pode ser herói. Os meninos interromperam falando que Robin Hood era um herói para eles, mas ninguém questionou a menina diretamente. Um dos meninos chegou a falar que Robin Hood era muito bom e que ajudava as pessoas.

Não lembro se a palavra herói foi mencionada por mim ou se foi uma compreensão do grupo. Mas acredito não ter usado esse termo, pois em nenhum dos livros lidos aparecia nesse formato, talvez essa tenha sido uma compreensão do grupo a partir da lembrança de Rango que traz a palavra herói em diversas oportunidades no filme.

Depois de conversarem sobre a história, as crianças decidiram desenhar o chapéu do Robin Hood. Foram para as mesas, mas acabaram desenhando a parte de que mais gostaram na história.

⁴ VERBINSKI, Gore. Rango [Filme-vídeo]. Produção de Graham King, direção de Gore Verninski. EUA, Nickelodeon Movies, 2011. 111 min. color. son.

A discussão dessa história e do tema do herói não acabou por aí. Alguns dias depois, quando entrei na sala deles para dar um recado da professora, aquela menina que contou sobre o filme do Rango veio correndo e perguntou se já havia visto o filme. Respondi que não e perguntei porque ela queria que eu visse. Ela falou que eu tinha de vê-lo e “prestar atenção na importância da água”. Questionei para que contasse a história, ela refutou a ideia, com a seguinte explicação “não vou te contar o fim, tu tem que ver”. Ao assistir ao filme indicado pela menina, o considerei bastante complexo para a idade dela.

Na semana seguinte, não teríamos grupo devido a uma atividade coletiva da escola. Ainda assim, no meio do pátio da escola ela se aproximou, sentou-se ao meu lado e perguntou “tu viu o Rango?”. “Vi”. E com isso ela começou a me contar toda a história, com riqueza de detalhes e diálogos. Quando ela concluiu, perguntei “O que tu achaste de tão legal nesse filme?” Ela disse que o personagem principal queria saber quem ele era e que deve ser muito difícil não saber quem a gente é. E, para isso, teve de atravessar o deserto e, quando entrou no bar, mentiu quem ele era porque estava apavorado. Segundo a menina, quando não sabemos quem somos, ficamos apavorados. Ela ainda comentou que deve ser difícil ser herói, pois as pessoas confiam em um herói e que, às vezes, o herói não sabe nem quem ele é, e concluiu dizendo que Rango era igual ao Robin Hood, só que o primeiro era um camaleão enquanto o segundo era um menino. Fui questionando para saber o que era um herói. Inicialmente, ela disse que é aquele que escolhe o certo; então perguntei se era possível escolher sempre o certo e ela concluiu dizendo que não, mas que a gente tem que “tentar com o coração.”

Aqui, percebo que ela estava falando de certo e errado, de razão e emoção. Tentar com o coração indica estar mais perto do sentimento do que da razão, pois o princípio da empatia é justamente colocar-se no lugar do outro com a emoção, podendo seguir o sentimento para então se aproximar. Com essa frase, percebo que ela sabe que é uma escolha difícil entre razão e emoção, mas que podemos tentar. Quando falamos da formação moral do

sujeito, nem sempre o caminho é fácil, ao relativizar uma situação, ao se colocar em outras posições antes de tomar uma decisão, estamos exercendo uma ampliação da capacidade de pensar, e isso não significa que será uma decisão fácil ou única, mas a melhor para aquele momento e naquela circunstância. Quando a menina fala em tentar com o coração, ela remete a isso. Roubo e mentiras podem não ser legais, mas devem ser analisados a cada circunstância como um fato novo e único, e não podemos generalizar os conceitos, pois então caímos no extremo de pensarmos de forma moralista.

Nesse encontro, a discussão seguiu por esse caminho. No pátio da escola, crianças de diversas turmas se reuniam e tendo como tema da atividade o dia das bruxas, me pediram uma história. Como não havia preparado nada, deixei que elas contassem a história, assim, quando percebi, elas estavam discutindo qual era o pior vilão das histórias, e vi que a turma que estava fazendo essa atividade comigo se dividiu entre a Malévola (Bela Adormecida) e a Rainha Má (Branca de Neve). Um menino se surpreendeu quando uma criança menor (3anos e 7 meses) disse que era o Lobo Mau, o menino questionou dizendo que o Lobo não era tão ruim, ele só morava sozinho e por isso ficava triste e ia atrás dos três Porquinhos. Uma das colegas questionou se as bruxas tinham que ser todas más. Um dos meninos lembrou que no Mágico de Oz há uma Bruxa Boa do Norte e outro lembrou que sua mãe fala que Harry Potter é um bruxo bom. Assim, eles demonstram estar relativizando conceitos e percebendo que a bruxa pode ter sua própria história e não será boa ou má pela denominação de ser bruxa, podendo se aproximar dos personagens e se solidarizar com suas escolhas.

Em abril do ano seguinte, as crianças já estavam em seu último ano de escola. Tive a oportunidade de observar uma brincadeira entre três crianças dessa mesma turma: uma delas era a menina que trouxe a história do Rango; outra era o menino que comparou Robin Hood com Peter Pan e havia uma terceira criança, um menino. A menina, em sua brincadeira de Lego, matou Robin Hood, um dos meninos ficou brabo e gritou com ela. Ela respondeu que

ele era um ladrão, o menino defendeu o personagem dizendo que ele só roubava para dar comida aos mais pobres, e ela argumentou “mesmo assim, não podemos roubar, nem se a gente tiver fome”. A terceira criança entrou na discussão dos dois e disse que entendia que Robin Hood era bom e mau, pois ele ajudava as pessoas que tinham fome, mas que ele podia roubar o carro de alguém e que isso deixaria o dono do carro chateado. A menina falou que era estranho alguém ser bom e mau ao mesmo tempo, mas que às vezes isso acontecia mesmo. Um dos meninos disse que mesmo que estejamos sendo uma pessoa ruim, se ganharmos carinho podemos voltar a ser bons. E seguiram brincando.

Trago esses exemplos para mostrar que o assunto da história, isto é, ser herói, ser bom, ser mau reverberou nas crianças. Parece que os conceitos eram tão complexos para eles que voltavam ao mesmo assunto várias vezes tentando encontrar um conceito que lhes agradasse. Essas foram às vezes que pude presenciar, mas não tenho como saber se foram às únicas, parece que a cada momento eles rearranjavam as ideias buscando maior compreensão. Questiono se este não é exatamente o papel da Educação Infantil: abrir possibilidades e espaços para que as crianças possam pensar e refletir sobre essas questões para que elas não fiquem rasas e definitivas, mas possam ser ampliadas e relativizadas.

Em um primeiro momento, as crianças foram comparando a história com outras já conhecidas, tentando encaixar um personagem que é mais complexo em um conceito definido de bem e mal, mas elas não conseguiram e, por isso, seguiram elaborando esse pensamento. Isso ocorreu de forma diferente daquela do encontro relatado anteriormente da história de Rapunzel, em que o menino trouxe o exemplo de Malévola ou Fada Madrinha, quando ele escolhia bem ou mal em determinado momento, como se eles fossem excludentes. Aqui eles começam a colocar bem e mal dentro do mesmo personagem, tentando aceitar a ideia de que ele possa ser bom para alguns (roubando para alimentá-los) e ruim para outros (roubando suas moedas). Talvez seja o conceito de *Phronesis*, exposto na introdução deste trabalho, que

aparece nessas situações, pois esta seria a capacidade de ponderar a circunstância e buscar elementos para analisá-la de vários ângulos, não se prendendo a um certo/errado como algo fechado e absoluto. Pelo contrário, podendo entender que cada situação exige uma ponderação dos elementos envolvidos.

7.3. Gato de Botas

O Gato de Botas é considerado um conto maravilhoso. Os contos maravilhosos têm por característica conter uma problemática atual e auxiliar o personagem na resolução disso com apoio de um objeto mágico ou de um poder específico (Ver capítulo 4). A aventura dessa narrativa ocorre com um núcleo material, social ou sensorial, como a busca pela riqueza e a conquista do poder que marcam a história do Gato de Botas. O maravilhoso tem por característica a presença de personagens que passem por uma transformação, que pode ser no corpo, como uma metamorfose contínua, ou pode ser no espírito com o encontro personificado das forças do bem e do mal, etc.

Nesse dia só havia seis crianças na sala. A primeira coisa que falaram foi isso, comentaram que não sabiam porque duas meninas não tinham ido e que isso os incomodava, pois ficavam imaginando, sem ter respostas. Pude perceber que eles formulavam hipóteses e criavam possibilidades para dar conta da dúvida que tiveram quanto às colegas. Isso demonstra a condição de ultrapassar o julgamento e pensar no motivo da falta e no sentimento da turma (bom ou ruim) com a ausência das colegas.

As crianças haviam solicitado essa história, pois conheciam o filme. Porém, o filme que elas conheciam não corresponde à história, apenas utiliza o Gato de Botas como personagem. Somente uma menina tinha um livro do Gato de Botas em casa e os pais já haviam lhe contado essa história. Não tive acesso a esse material, portanto não sei qual era a versão da história que a menina tinha. Mas quando ela contou isso, abriu espaço para que cada

criança contasse algo sobre livros, livraria, sobre ter ido à Feira do Livro com os pais. Era época da Feira do Livro e eles contaram que tinham visto na feira as histórias narradas por mim.

Sentamos em círculo novamente, e formamos a roda de contação. A professora estava ansiosa por essa história, e sentou-se na roda junto com as crianças. Disse-me que não conhecia essa narrativa e temia que houvesse palavras muito difíceis para as crianças. De alguma forma, considerei que ela poderia ter razão e perguntei se elas sabiam o que era um “moleiro”. Algumas vezes, ao longo do projeto, nos, eu a professora, questionávamos até onde as crianças entendiam o que falávamos. Observei que, quando as professoras contavam as histórias, elas procuravam usar palavras fáceis e imagens durante a narração, como se as crianças não conseguissem escutar a história sem uma imagem. Sabia que seria arriscado usar palavras que pudessem não conhecer, mas elas recebiam bem tudo isso. Quando contei a história da Branca de Neve e falei a palavra “espartilho” esperava que viesse alguma pergunta delas, mas nem comentaram e a história seguiu. Naquela ocasião, não expliquei a palavra, mas, no final da narrativa, a professora retomou isso e explicou-lhes, sem que tivessem questionado. Nesse momento, na história do Gato de Botas, repeti o comportamento da professora, pois ela avisou que estava com esse medo, algo que se mostrou desnecessário, pois rapidamente uma das meninas explicou o conceito de moleiro. E a outra comentou que há um moinho no Parcão⁵. Depois disso, comecei a contar.

Resumidamente a história do Gato de Botas contada era assim: um moleiro morreu e deixou três filhos, e uma herança para eles. Ao primeiro, o Moinho; ao segundo, a casa da família e, para o terceiro, um Gato. O terceiro filho ficou muito incomodado com o pai e comentou que a ele só restava matar o Gato e comê-lo. O Gato, esperto como era, escutou esse assunto e decidiu que iria fazer algo. Chegou para o dono e disse-lhe que sabia a forma

⁵ Parcão é o nome popular do Parque Moinhos de Vento, localizado no bairro de mesmo nome na cidade de Porto Alegre – RS.

de ganhar dinheiro, e que ele lhe desse um par de botas e deixasse que o resto ele fazia. Assim, o Gato sai para suas aventuras e encontra um rei, usa sua inteligência para enganar o rei e casar seu dono com a princesa. Até que no final, ele come o Ogro, ganha seu castelo e toda a fortuna dele e garante que, assim, seu dono não irá mais precisar comê-lo.

Nessa história, eles não fizeram comentários, estavam em silêncio, mas mudavam de postura várias vezes, sentavam, deitavam, se balançavam. Um dos meninos lambeu a perna como se ele fosse o Gato.

No final da história, a menina que tinha o livro em casa comentou que havia diálogos diferentes deste relato no livro dela e que isso devia ser porque a minha história era “de boca”. Depois, ela mesma comentou que o gato deveria ficar sem nada no final, pois não era certo enganar os outros. Um dos meninos disse que ele sempre engana as pessoas e a colega questionou se ele fazia isso sempre mesmo, ele respondeu “te enganei”. Então ele disse que não enganava sempre, mas que outro dia ele viu um colega esconder um brinquedo e dizer que não sabia onde estava, e que isso é enganar. O colega citado disse que enganar era feio e que sua mãe havia lhe dito que, dessa forma, ele não teria “ética”. Ao ser questionado para saber o que ele entendia por ética, ele disse não saber o que era, que estava repetindo o que a mãe lhe dissera. Um dos meninos disse que enganar e mentir são coisas diferentes, e que, ao enganar, é possível falar a verdade, que é possível rever a situação.

Com isso, podemos pensar mais uma vez na questão de ampliar o pensamento por meio da relativização de conceitos. Eles estão discutindo se é sempre que se engana ou se há momentos em que fazemos isso, levando em conta a circunstância envolvida. A menina que deu início à discussão toda, falou do Robin Hood que também engana e que isso não é legal para nenhum dos dois. Um quarto menino aproveitou e falou que ele queria ser o príncipe da Cinderela, pois então não iria mentir, nem enganar, nem roubar. Aqui, percebemos uma fala

moralizante, como se, sendo o príncipe da Cinderela, ele estivesse livre para não errar, não cometer falhas.

Mais uma vez, percebo que eles voltam para o tema de bem e mal com variáveis entre certo e errado, enganar e não enganar, mas ainda questionando comportamentos que levam a ser bom ou ser mau. De novo, parece que eles estão construindo e desconstruindo os conceitos dentro deles, buscando encontrar uma solução. Chama atenção o fato de que eles fazem esses questionamentos, basicamente, entre o grupo de iguais deixando eu e a professora como espectadoras. No início dos encontros, eles questionavam mais nossa opinião, mas, ao longo das histórias, parece que adquiriram autonomia das nossas ideias, como se pudessem e quisessem chegar sozinhos às conclusões importantes para eles. É possível que esse seja um indicativo de que estão no processo de formação do sujeito moral, como trabalhamos anteriormente, aquele que é capaz de relativizar, ampliar e reconstruir seus conceitos a partir de um fato novo, sem querer encaixar tudo de forma engessada. Dias (2005) contribui com esse pensamento ao trazer o conceito de autonomia na Educação Infantil. Para essa autora, a autonomia é ensinada a partir da interação com outro, seja com adultos ou com o grupo de iguais. Autonomia é a condição de pensar e refletir sobre suas ações que a criança adquire nessa interação.

É possível que a história tenha aberto a possibilidade deles conversarem, e percebemos que eles raramente gritam tentando impor um desejo e, ainda que isso aconteça, há um colega que consegue apaziguar e juntar as ideias, um trabalho do próprio grupo mesmo. No capítulo 4 desta dissertação, exploramos um pouco as ideias de Dewey (1979) sobre a construção do pensamento infantil e retomo essa ideia agora, pois entendo que o pensamento do autor pode ser exemplificado nessa reflexão acima. Dewey (1979) entende que a construção do pensamento ocorre por meio da experiência e que esta vem de forma concreta para a criança explorar e, aos poucos, esta cria suas teorias sobre o objeto explorado. Neste

caso, no início do grupo, elas ainda precisavam perguntar e questionar esses conceitos comigo e com a professora, mas, ao longo dos nossos encontros, puderam explorar e criar teorias entre eles, sem necessitar da nossa ajuda para pensar. Mostravam estar conectados com a experiência e que conseguiam explorar seus pensamentos. O autor citado entende que o pensamento vai se construindo aos poucos durante a infância e somente mais tarde o indivíduo chegará à construção do pensamento crítico. Essas crianças demonstravam estar caminhando para esse pensamento no momento em que construíam, desconstruíam e reconstruíam suas ideias.

Quando mostrei os livros⁶ para eles, um dos meninos questionou em todas as páginas “aonde tá o pai?”. E não havia imagem de pai nas histórias, havia pouca figura e pouco livro sobre o Gato de Botas. Não havia reparado que não aparecia o pai e o questionei sobre o porquê ele queria ver o pai. E ele disse que é o pai quem nos ensina a não mentir e não roubar e que, sem pai, é claro que o Gato ia fazer isso. Os colegas concordaram com ele. E um deles complementou, acrescentando que mãe “ensina a amar”. Eu e a professora ficamos um pouco impactadas nessa hora, mas nada comentamos.

⁶ Grimm, J. e Grimm, W., Kuhle, V. S. *O Gato de Botas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988, 4ª edição. Coleção Era uma vez.

Marschalek, Ruth, *O Gato de Botas*. Santa Catarina: Happy Books, 2016.

8. ANÁLISE DE DADOS

Depois desses relatos, vamos observar dois aspectos já trabalhados ao longo do trabalho: o questionamento de formação moral e o questionamento moralista.

Antes de entrarmos nessas questões, é importante retomarmos uma discussão sobre a origem das histórias aqui apresentadas. Quando penso em histórias para crianças, procuro escolher aquelas que ampliam seus pensamentos, nas quais elas possam se identificar da forma como quiserem, sem uma moral predefinida. Quando elas escolhem histórias pedindo algo específico, as conto assim mesmo, buscando entender o que querem com aquela história. Não costumo julgar a escolha das crianças, apenas tento entender o que elas podem estar solicitando com aquelas escolhas. Para isso, busco escutar o grupo e ver com as crianças a compreensão de tal história. Acredito ser papel do adulto acompanhar a criança nessa viagem de valores por meio da literatura e, dessa forma, oferecer-lhe novas oportunidades de ver as mesmas histórias.

Como já mencionado e apresentado no capítulo anterior, foram escolhidas três histórias de diferentes naturezas: Rapunzel, considerada um conto de fadas; Robin Hood, uma lenda britânica; e Gato de Botas, que entra na categoria de história maravilhosa. Vimos anteriormente o conceito de cada uma dessas categorias, e agora gostaria de dizer que entendo

que elas se complementam. Ao oferecer diferentes formatos literários, contribuímos com a capacidade de pensar da criança. Assim, ela pode perceber que há diversas formas de soluções para seus problemas e de narrações para suas próprias aventuras.

Contos de fadas são histórias que apresentam um conflito existencial. O personagem principal está passando por um problema, uma conflitiva pessoal e surge um ser sobrenatural, geralmente uma fada madrinha que pode resolver esse conflito com o apoio de uma ajuda externa ao personagem. É preciso que alguém venha de fora e interfira em algo, como algo mágico. Já nos contos maravilhosos, há um dilema social, algo menos pessoal, para ser resolvido, e o personagem principal se vê sozinho nessa situação, sem ajuda de ninguém, porém, geralmente ele encontra auxílio por meio de um objeto mágico que vem a lhe trazer poderes para resolução do conflito. A lenda tem por natureza ser uma história local de um povo, uma cultura, que entende que aquele herói mítico faz parte da sua história. Assim, torna a lenda uma narrativa pessoal e cultural refletindo dilemas da sociedade. O herói fica como uma fantasia do povo e mistura-se a suas crenças e valores tornando-se o ideal de algo, admirado por todos. Assim ele se confunde no imaginário, perdendo sua condição de fantasia ou de verdade e misturando-se com a história do povo.

Voltamos agora para as questões morais que iremos trabalhar na análise de dados. Para refletir sobre o questionamento moral e o questionamento moralista, utilizarei cinco categorias de trabalho, para analisar a narrativa: ampliação de pensamento, deslocamento de ideias, reverberações das experiências vividas, entrelaçamento do repertório e empatia. Em cada uma delas, irei pensar sobre indícios das questões de formação de sujeito moral e/ou do questionamento moralista. Entendo que a formação moral é algo contínuo, porém, vamos pensar nesses recortes congelados do tempo, em pistas que nos indiquem que esse caminho está sendo trilhado. Voltarei a explicar sobre cada uma das categorias, mais adiante. Por ora, é

preciso que o leitor saiba que elas se entrelaçam e conversam entre elas e que, às vezes, um exemplo engloba mais de uma categoria.

Para produzir e operar com as categorias escolhidas neste trabalho, iremos nos inspirar no método da ATD – Análise Textual Discursiva. Para tanto, usaremos como base os autores Moraes e Galiuzzi (2007) como nossa referência. O método dedutivo, escolhido para analisar essa narrativa, é aquele que categorizamos antes de examinar os relatos. Essas grandes categorias foram pensadas a partir da revisão bibliográfica realizada nos capítulos iniciais e, para alcançarmos os objetivos, iremos trabalhar com algumas pistas que possam levar em direção à discussão das questões morais.

Os relatos apresentados no capítulo anterior foram produzidos posteriormente aos encontros, a partir da memória como contadora das histórias e como coordenadora do grupo realizado. Depois de relatar, percebi que algumas ideias se repetiam e as organizei em um quadro⁷ em cinco categorias: ampliação do pensamento, deslocamento de ideias, reverberação das experiências vividas, entrelaçamento do repertório e empatia. Aprofundaremos esses conceitos mais adiante. Com essas categorias, iremos pensar pistas de formação de sujeito moral e pistas de moralismo, e os leitores perceberão que, em alguns momentos, o sujeito moral e o sujeito moralista se confundem e se entrelaçam, assim como, em outros, é possível separá-los e distingui-los melhor.

Moral é um conjunto de ideias que a sociedade define e exige para manter a ordem, para fugir do caos; moralista é um pensamento conservador que altera ideias e opiniões com o único desejo de manter as normas sociais estabelecidas. Como ponderei ao longo do trabalho, estamos partindo de histórias que tenham um caráter moral e não moralista e busco entender se as crianças também conseguem identificar isso e ampliar dessa forma seus pensamentos, podendo relativizar pontos de vista. Trabalhar com o conceito de moral é algo difícil, é como

⁷ Em anexo.

se caminhássemos sobre o fio de uma navalha, pois a formação de um sujeito moral é um processo contínuo, que não termina, sendo repensada a cada instante. Toda vez que tivermos de tomar uma decisão ou fazer uma escolha, iremos nos encontrar em um dilema moral que nos coloca frente a uma responsabilidade pela escolha e pela não escolha de cada caminho disponível. Essa continuidade constante da formação moral faz com que o pensamento esteja sempre sendo ampliado, atualizado e reavaliado pelo sujeito. Do outro lado, o moralismo faz com que o sujeito pegue um conceito e o encaixe na situação em que ele se encontra, como se fosse algo pronto e definitivo. Para contribuir com essa questão sobre questionar-se, trago uma ideia de Foucault (1984) em seu texto “Polêmica, política e problematização”. O autor refere-se ao questionamento como um direito, pois:

Aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio (p. 225).

Entendo que essa ideia é uma importante contribuição do autor, pois vem ao encontro do que se espera das crianças ao propor uma atividade com histórias. Espero que elas possam se questionar, sair do lugar comum e encontrar novas construções de conceitos. Sei que essa é uma tarefa difícil e que nunca será concluída pelo ser humano, mas precisamos oferecer essa possibilidade de se questionar desde a Educação Infantil. Quando falo em problematizar, penso no sujeito que pode ir e vir em suas hipóteses e argumentos, sem radicalizar e fazer polêmica sem argumentos. Mas o contrário, podendo flexibilizar o pensamento e entendendo que este nunca está pronto ou definitivo. Não ter certezas, como afirma Foucault, é algo que pode nos tirar o chão, mas que amplia horizonte. É a forma de construir o sujeito moral, podendo relativizar seus pensamentos.

Por exemplo, quando as crianças questionam se podemos ou não enganar os outros, na história do Gato de Botas, estão questionando um ponto moral, pois elas se perguntam

mais do que certo e errado, e sim em que circunstâncias podemos enganar. Existe justificativa para isso? Quando a criança diz que precisamos fazer o certo e que para isso temos que “tentar com o coração”, ela está apresentando um caminho para o seu dilema moral. Ou seja, não é o certo contra o errado, mas o certo e o errado para cada momento, com as implicações que essa escolha sempre acarreta.

Para que isso possa acontecer, a criança se questiona a cada instante, entendo que é papel da Educação Infantil trabalhar essa amplitude de ideias. Para que isso ocorra, busco na ferramenta da literatura um auxílio, nesse momento. Com isso, não estou afirmando que a literatura tem esse poder, mas que, a partir dela, podemos pensar em trabalhos assim. Porém, a literatura não faz nada sozinha, e entendo que é nosso papel como mediador da história com as crianças pode ajudá-las a pensar. Durante os encontros, busquei não dar respostas, até porque não as teríamos, e devolver para o grupo as questões que elas traziam, até que vi que não era preciso mais devolver para eles, pois abriam as questões no próprio grupo, como iguais.

A escolha desses três encontros para a dissertação foi pensando em como o pensamento das crianças se modificou e ampliou ao longo desse período, podendo relativizar pontos de vista, ficando mais autônomo à medida que tinham mais exemplos para questionar-se. Os personagens servem como exemplos de valores para as crianças. Por isso, enquanto educadores, precisamos apresentar o maior número de personagens que encontrarmos para que elas possam se espelhar e se questionar sobre todos eles. Quando Chimamanda Ngozi Adichie (2019) fala do perigo da história única, está se referindo a não termos uma coleção de exemplos para usarmos como referências para nossa compreensão de mundo. É claro que ela está falando em um exemplo bem mais variado do que apenas histórias clássicas, e a ideia de trazer diferentes versões do clássico é para termos uma amplitude de ideias, e talvez esse seja

só um começo. Depois desses encontros, muitos outros podem ser feitos, com histórias de diversas culturas e tradições.

Ampliar esse repertório é criar mais possibilidades de identificação com personagens variados, para que as crianças possam ampliar seus pensamentos e não fiquem apenas com uma história única. Por exemplo, existem várias formas de ser princesa em diferentes culturas, não é preciso levarmos apenas os contos clássicos. Podemos, enfim, ampliar esse repertório para contos de diversas culturas, utilizando o mesmo tema: ser princesa. E, assim, deixar que as próprias crianças construam sua identidade a partir das colagens, dos pensamentos e das reverberações de experiências que venham a ter com isso.

Ao longo dos relatos, destaquei a forma como cada criança pode se relacionar com a história, interagindo durante a narração, alterando o final, trazendo suas vivências para a narrativa. Estas dão o tom do envolvimento da criança com a história e da capacidade de relativizar seu pensamento, construindo novos conceitos a partir de um referencial já conhecido. Ao trazer suas experiências pessoais para a narrativa coletiva, a criança transforma essa atividade em uma experiência de subjetivação. Como vimos no capítulo 4 desta dissertação, a subjetivação ocorre quando é possível construir algo dentro do sujeito e, pelos relatos, é possível notarmos a construção de conceitos (como bom e mau) pelas crianças. No exemplo que trouxe sobre o Robin Hood, é possível ver que, a partir de uma história, vários questionamentos foram trazidos pelas crianças. Durante quase um ano percebi os ecos da história, pois inicialmente elas buscavam encaixar conceitos de certo e errado, bom e mau, herói e anti-herói. Mais tarde, começam a se questionar se tinha de ser apenas um ou se podiam ser ambos. Na brincadeira das crianças, meses depois, elas voltam a se questionar se podemos ter “uma parte má dentro da gente”, mas ser bom como um todo. E vão além, se questionam se somos ruins ou se estamos ruins e de que forma podemos ficar bons.

A formação do sujeito moral permite que o indivíduo, adulto ou criança, possa ampliar seus pensamentos e valores. Essa ampliação pode ocorrer com questionamentos, com novos exemplos, com repertório variado, ou seja, com novas formas de ver e rever as experiências. Por outro lado, o discurso moralista, fecha, enquadra e predefine valores e comportamentos, ou seja, reduz a experiência a um conceito único, pronto e estático. Para contribuir com essa ideia, Viana (2015) diferencia moralista de moral ao falar que o moralista é um sujeito conservador que defende as normas sociais estabelecidas, enquanto a moral é um conjunto de regras combinadas pela sociedade, cujo único objetivo é manter a ordem. Hermann (2001) acrescenta que a moral é estabelecida por critérios de cada cultura e em cada tempo da história. Para Dias (2005), o sujeito moral é aquele que pode refletir criticamente sobre uma questão, responsabilizando-se por suas ações e ponderando sobre suas escolhas. É uma pessoa capaz de argumentar, pontuar, interagir e articular ideias. Entendo que algumas crianças puderam fazer isso com naturalidade ao longo dos encontros realizados. Quando, por exemplo, elas se questionam se os personagens são bons ou maus, estão exercendo esse ir e vir do pensamento, essa reflexão que pode levar a um outro conceito.

Dias (2005) ainda acrescenta uma ideia sobre a forma de trabalharmos moral na Educação Infantil, acreditando que esta deve ser trabalhada a partir da autonomia do sujeito. O conceito de autonomia é algo bastante forte dentro do universo da Educação Infantil e me identifico com a forma como essa autora apresenta esse conceito, uma vez que autonomia é a capacidade de a criança de pensar seus próprios pensamentos, e refletir sobre suas ações. Entendo que a literatura pode auxiliar a criança no momento em que lhe oferece uma diversidade de exemplos a partir de seus personagens e cenários, podendo lhes mostrar que não há apenas uma maneira de pensar, mas várias alternativas e escolhas para seguir, se pudermos refletir sobre as questões.

A formação moral não é algo que possamos ter de forma absoluta, não é algo finalizado e acabado nem na Educação Infantil e nem ao longo da vida. Formação moral é algo aberto que deve ser pensado e analisado de forma constante. Como seres humanos, podemos alterar nossos valores seja por ampliação ou modificação de pensamento individual, seja por um padrão moral da sociedade em que estamos inseridos. Assim, não temos como medir como ocorreu ou ocorre a formação moral dessas crianças, mas podemos seguir algumas pistas para pensarmos em uma abertura para relativizar conceitos, um deslocamento provocado pelas histórias e uma reverberação das experiências vividas pelas crianças e associadas, por elas, com a narrativa.

Ao contar uma história para as crianças, percebo que há uma modificação dos valores, e espero que isso ocorra em direção a uma ampliação de pensamento a partir daquela narrativa como forma de intervenção, para que seja possível relativizar e, dessa forma, ampliar os conceitos. Entretanto, essa modificação não é algo que devemos considerar como positivo ou negativo, mas como um deslocamento das ideias de um lugar ao outro. Quero deixar bem claro para o leitor que um deslocamento não significa uma ampliação de pensamento. Deslocamento significa que saímos de um lugar e chegamos a outro, ou seja, assim como podemos ir em direção a uma ampliação de pensamento e produção de novos conceitos, podemos apenas estar indo para outro lugar, mas ainda permaneceremos com uma ideia estreita e radical.

Dessa forma, um dos indicadores para analisar a questão moral é o deslocamento; outro, a ampliação de pensamento; mas, em alguns momentos, eles vão se aproximar e, em outros, irão se afastar. Por isso, nasceu a ideia de trabalhar analisando os momentos desses relatos em que as crianças puderam ter esses pensamentos e, assim, indicar se há um processo de formação moral acontecendo.

Desta forma, vamos pensar agora naquelas categorias – ampliação de pensamento, deslocamento de ideias, reverberações das experiências vividas, entrelaçamento do repertório e empatia –, para analisarmos a formação do sujeito moral. Vamos analisar essas categorias nas próximas páginas. Sem a pretensão de encerrar a discussão ou fechar respostas, escolhi categorias que possam produzir sentido para o tema trabalhado ao longo da dissertação: contribuições da literatura para a formação moral do sujeito na Educação Infantil. Muitas outras categorias poderiam ser pensadas a partir dessas ou independentemente delas, mas escolhi pensar a partir dessa análise. As categorias escolhidas são, como já afirmado, deslocamento de ideias, reverberações das experiências vividas, entrelaçamento com seu próprio repertório e empatia.

Depois de definir e caracterizar cada categoria, voltei ao texto narrado por mim e fui marcando exemplos dessas categorias em cada parte. Aconteceu de diversas frases e exemplos ficarem em mais de uma categoria, fazendo com que tivesse de parar e refletir sobre cada ponto levantado. Essas discussões farão parte do texto na análise de dados. Em muitos momentos foi necessário rever conceitos e voltar para verificar se ficariam aquelas categorias ou se teria de modificar algo.

8.1. Deslocamento de ideias

Ao pensar em deslocamento de ideias, refiro-me às ideias que podem ser produzidas a partir da intervenção da história, do grupo, do encontro realizado. Deslocamento de ideias é quando saímos de um ponto e chegamos a outro, contudo, nem sempre refletindo e transformando esses pensamentos. Deslocar é sair de um ponto para o outro, porém, pode ser de um radicalismo moral para outro radicalismo moral, ainda assim estamos nos deslocando. Contudo, para pensarmos em formação moral o melhor é quanto esse deslocamento nos leva a uma ampliação de pensamento e não em um estreitamento de pensamento.

Nessa categoria, vou trabalhar pensando em deslocamento de ideias que levam a uma ampliação de pensamento e deslocamentos de ideias que levam a outro lugar, mas sem transformação do pensamento como, por exemplo, quando no excerto RH2 a menina afirma que *“quem mente não pode ser herói.”* Isolando essa frase, estamos trabalhando com um deslocamento de ideias sem transformação do pensamento, mas se seguirmos a discussão com a mesma menina dias depois e encontrarmos a resposta. Ela ainda comentou que *“deve ser difícil ser herói, pois as pessoas confiam em um herói e que, às vezes, o herói não sabe nem quem ele é, e concluiu dizendo que Rango era igual ao Robin Hood, só que o primeiro era um camaleão, enquanto o segundo era um menino. Fomos questionando para saber o que era um herói. Inicialmente, ela disse que é aquele que escolhe o certo; então perguntamos se era possível escolher sempre o certo e ela concluiu dizendo que não, mas que a gente tem que ‘tentar com o coração’”* (Fragmento RH3). Assim, percebemos que houve um deslocamento em direção à ampliação de pensamento.

Em minha prática profissional, percebo que a Educação Infantil ocorre em um período de vida no qual as ideias estão em deslocamento, e que o adulto é que precisa estar disposto a esperar o tempo da criança e deixá-la chegar a suas respostas, para que então ela possa nos mostrar sua formação moral. O leitor pode se perguntar se, em outra época de vida, não há deslocamento. A resposta é sim. Sempre há deslocamento de ideias, o que quero dizer é que, nos primeiros anos, a criança ainda está mais aberta e curiosa para que isso aconteça. A criança costuma questionar o motivo das situações e escolhas. Com o passar dos anos, vamos perdendo esses questionamentos, porém, se estes fizerem parte do nosso pensamento crítico não o perderemos. Por isso, acredito que devemos estimular a criança para que ela se questione e, mais tarde, esse seja um movimento natural do sujeito.

Entendo que, na Educação Infantil, a criança está sempre se deslocando e dificilmente esse deslocamento irá levá-la a outro ponto igual. Acredito que a criança se move

em direção à ampliação do pensamento, seja ela positiva ou negativa, mas não fica parada utilizando os mesmos argumentos.

Quando falo em ampliação de pensamento, estou me referindo aos questionamentos das crianças na direção de uma intervenção na história, uma modificação que elas possam fazer ou pontuar para o personagem. Ampliar o pensamento é ver sob outros ângulos, olhar novas possibilidades para um mesmo personagem. É uma construção do pensamento. Penso no processo da criança de ir e vir nos conceitos, como acontece nas discussões de bem e mal, de personagem bom ou personagem mau, podendo relativizar, discutir com os valores, questionar-se.

Noto que o pensamento delas está em construção, quando percebo que um ano depois elas ainda estavam discutindo aspectos da história e tentando reorganizar dentro de si os conceitos de bom e mau, como no excerto RH5: *“Em abril do ano seguinte, as crianças já estavam em seu último ano de escola. Tivemos oportunidade de observar uma brincadeira entre três crianças dessa mesma turma: uma delas era a menina que trouxe a história do Rango; outra era o menino que comparou Robin Hood com Peter Pan e havia uma terceira criança, um menino. A menina, em sua brincadeira de Lego, matou Robin Hood, e um dos meninos ficou brabo e gritou com ela. Ela respondeu que ele era um ladrão, o menino defendeu o personagem dizendo que ele só roubava para dar comida aos mais pobres, e ela argumentou “mesmo assim, não podemos roubar, nem se a gente tiver fome”. A terceira criança entrou na discussão dos dois e disse que entendia que Robin Hood era bom e mau, pois ele ajudava as pessoas que tinham fome, mas que ele podia roubar o carro de alguém e que isso deixaria o dono do carro chateado. A menina falou que era estranho alguém ser bom e mau ao mesmo tempo, mas que, às vezes, isso acontecia mesmo. Um dos meninos disse que mesmo que estejamos sendo uma pessoa ruim, se ganharmos carinho podemos voltar a ser bons. E seguiram brincando” (RH5).*

Segundo Hermann (2010), ao nos propormos a trabalhar com as crianças por meio de personagens, estamos abrindo um espaço para falar sobre os sentimentos, conflitos, dúvidas das crianças a partir dos personagens apresentados. Por isso, quanto maior for o número de personagens, maior será a oportunidade para flexibilização do pensamento das crianças. Assim, devemos ampliar as perguntas, deixar que eles se questionem, construam e desconstruam seus pensamentos, sem reduzir o pensamento a uma resposta pronta, mas ao contrário ampliá-lo a ponto de estar sempre criando uma outra questão, problematizando sobre uma outra visão. Quando no fragmento RH3 a menina diz que Robin Hood é igual ao Rango, vou buscando ampliar esse pensamento para que possamos construir outras alternativas. O fragmento é: *e concluiu dizendo que Rango era igual ao Robin Hood, só que o primeiro era um camaleão enquanto o segundo era um menino. Fomos questionando para saber o que era um herói, primeiro ela me disse que é aquele que escolhe o certo, então perguntamos se era possível escolher sempre o certo e ela concluiu dizendo que não, mas que a gente tem que ‘tentar com o coração.’*” (RH3).

Podendo se questionar, ela vai modificando sua fala e construindo novas ideias, até que se depara com uma outra possibilidade que é o “tentar com o coração”, ou seja, encontrar um caminho do meio, algo que possa nos levar a outro lugar que não o lugar comum do certo e errado. Quando ela fala isso, está demonstrando sua capacidade de relativizar, seu entendimento de que o certo e errado como algo pronto em que a gente deve se encaixar não existe, mas que devemos ponderar nossas ações e escolhas e nos responsabilizar pelo caminho escolhido.

Por isso, tentar com o coração é escolher o melhor caminho, mas o melhor não é o universal, o que foi ditado por alguém como regra absoluta, o melhor, é o melhor para o momento, naquela situação e com aquelas pessoas. Assim, ela pode relativizar seu pensamento e não fechá-lo em uma caixinha sem questionamentos. Entendo que este é o papel

do adulto na educação infantil: abrir as caixinhas, explorar as possibilidades e permitir que as crianças se questionem e questionem o sistema.

Freire (1986) pontua a importância do grupo de iguais para que a criança possa exercer seu pensamento, podendo discutir, contar, construir conceitos e narrações que permitirão que ela aperfeiçoe a capacidade de pensar. Essa autora lembra que é a partir dessas conversas, dessa forma de se posicionar e se relacionar com o outro que a criança aprende o seu espaço no mundo e adquire maturidade cognitiva que a leva à leitura, por exemplo. Assim, com a contação de histórias, estamos oportunizando maior compreensão de mundo para as crianças, e embora essa não seja a única forma, foi a encontrada para trabalhar com crianças dentro desse universo da Educação Infantil.

Na coluna separada em nossa tabela para registrar esses exemplos, podemos reparar que são exemplos que sugerem que as crianças estão construindo o seu pensamento, indo e vindo em processos de simbolização, relativizando conceitos, construindo e desconstruindo paradigmas.

Percebo que esse processo vai se ampliando à medida que elas escutam mais histórias. Na história de Rapunzel, por exemplo, elas interagem diretamente com personagens, *“quando comentamos que o pai de Rapunzel iria novamente invadir a casa da velha para pegar as verduras que a mulher desejava, e era a terceira tentativa dele antes de fracassar, uma das meninas comentou “de novo? Ela não pode entender que não é dela, que vai dar problema?””* (fragmento R1). Ou *“Ele então me disse que a Malévola resolve as situações mesmo sendo má. E que às vezes ele é mau como a Malévola, pois há uma parte dela dentro dele, nos dias em que ele fica “impossível”, mas há também uma parte da Fada Madrinha* (fragmento R2). Depois, esse mesmo conceito de maldade e bondade vai se reestruturando e eles pensam se Robin Hood pode ser os dois: *“A menina falou que era estranho alguém ser bom e mau ao mesmo tempo, mas que às vezes isso acontecia mesmo.”* (fragmento RH5)

para, mais tarde, analisar, a partir do Gato de Botas, se há momentos em que podemos enganar. “Um dos meninos disse que ele sempre engana as pessoas e a colega questionou se ele fazia isso sempre mesmo, ele respondeu “te enganei”” (fragmento GB1). Ou seja, parece um contínuo de ampliação de pensamento, quando elas saem de algo mais estanque e externo (Malévola *versus* Fada Madrinha) para algo mais flexível e interno ao pensarem que o bem e o mal, o certo e o errado, o enganar e o não enganar, o herói e o anti-herói, podem estar ligados a circunstâncias e motivos.

Entendo que, ao pensarmos em uma ampliação de pensamento passando por todos os três relatos feitos aqui, mostramos o quanto as histórias podem auxiliar nesse processo. Em momento algum pensamos que isso será uma forma de resolver conflitos éticos da sociedade ou uma solução mágica para ensino da moral, e entendemos que é um exercício que devemos fazer constantemente para nos aproximarmos de um caminho mais adequado para cada momento de nós mesmos.

Ampliar o pensamento não quer dizer seguir por uma direção certa ou errada. É uma abertura para refletirmos sobre nossos valores, sem a pretensão de chegarmos a um ponto final. Muito pelo contrário, ao chegarmos a um ponto final, é que corremos o risco de cairmos em uma armadilha da moral e nos tornarmos moralistas. O que significaria deixar de pensar em cada atitude como única para uma circunstância e tornar uma atitude como regra geral para medir essa circunstância.

8.2. Reverberações das experiências vividas

Quando falo em reverberações das experiências vividas estamos pensando em experiências que as crianças passaram fora do nosso encontro, ao longo da vida, e que elas trazem para dentro, associando a uma ideia levantada pelas narrativas. Dewey (1979) fala sobre a importância das experiências vividas para que a criança possa construir seu

pensamento crítico. Por experiência, Walter Benjamin (1892-1940) entende mais do que viver algo, mas ser transformado por algo, dar sentido a seu conteúdo, carregar o que foi vivido de emoções e afetos que possam marcá-lo e, assim, dar sentido à experiência (Benjamin, 1913).

Quando as crianças contam uma história a partir da narração ouvida, estão demonstrando essa condição singular. Por exemplo, quando entro na sala e elas contam sobre seu final de semana, estão mostrando que compreenderam que estava ali em um espaço de narrativas e que elas também sabem narrar. *“A maioria das crianças queria contar o que fizera no final de semana, o que foi permitido por nós, e comentamos que era engraçado ter ido até ali para contar para elas uma história e sair dali com tantas contadas por elas”* (R4). Valorizar as experiências infantis faz com que as crianças possam experimentar essa condição de autoras das suas histórias, mostra que elas têm responsabilidade, implicações e escolhas para a própria vida. É claro que a criança ainda não pode se gerir sozinha e nem ser independente, porém, precisamos trabalhar sua autonomia para que ela possa desenvolver seu pensamento crítico. Como vimos anteriormente com Madalena Freire (1986), contar suas experiências é a forma que a criança tem para se organizar no tempo, no espaço e nas relações. Por isso, devemos valorizar esse momento de conversa com o grupo, perceber o desenvolvimento das argumentações e do vocabulário e observar a forma como ocorre a interação social das crianças nesse espaço. Assim, a coluna de reverberação das experiências vividas se entrelaça com as outras, pois as experiências estão ligadas à forma como iremos sentir (coluna da empatia que veremos mais adiante), a forma como iremos pensar criticamente (coluna do deslocamento de ideias) e os personagens que entram no cenário das experiências vividas (coluna do repertório que veremos a seguir).

Cada criança traz consigo sua história pessoal e essa deve ser levada em conta, escutada e respeitada pelo adulto que está propondo esse trabalho. Por exemplo, quando trouxe a história do Gato de Botas e as crianças começaram a contar sobre suas idas à Feira do

Livro e a livrarias (fragmento GB5), poderia tê-las interrompido por estarem desviando o assunto ou, como fiz, ter acolhido aquelas narrativas e dado importância à história pessoal de cada uma delas. Assim, *“abriu espaço para que cada criança contasse algo sobre livros, livraria, sobre ter ido à Feira do Livro com os pais. Era época da Feira do Livro e elas contaram que tinham visto para vender na feira as histórias narradas por nós”* (GB5).

Crianças nessa faixa etária dos 4/5 anos necessitam desse acolhimento. Elas estão aprendendo a construir suas narrativas, a contar suas histórias com início, meio e fim. O adulto que está junto deve compreender isso, a história que contamos também serve de modelo para que elas aprendam a contar outra. A experiência de vida das crianças deve ser valorizada, e a narração dessas experiências demonstra a forma como seus pensamentos estão se estruturando. Se interromper a fala da criança e começar a contar a história preparada para a atividade, por exemplo, estarei mostrando para a criança que ali há uma hierarquia e que a atividade de adulto é mais importante do que a dela de criança e, dessa forma, iremos ensinar-lhe a deixar seus questionamentos de lado. Penso justamente o contrário, por entender que devemos escutar a criança para mostrar a ela o quando é importante escutar os outros, para que, depois disso, ela possa refletir e então formular suas hipóteses e criar suas ideias.

Retomando os fragmentos registrados na coluna das reverberações das experiências vividas, me detive em analisar quais podem ser considerados como formação do sujeito moral e quais podem ser considerados como formação de um sujeito moralista. Pensei rapidamente em dois fragmentos: um em que o menino discorre sobre a parte Malévola e a parte Fada Madrinha que há dentro dele e outro que outro menino fala em preferir ser o príncipe de Cinderela, trazendo-os para ilustrar a discussão *“Ele então me disse que a Malévola resolve as situações mesmo sendo má. E que às vezes ele é mau como a Malévola, pois há uma parte dela dentro dele, nos dias em que ele fica “impossível”, mas há também uma parte da Fada Madrinha”* (fragmento R2) e o segundo exemplo: *“Um quarto menino aproveitou e falou que*

ele queria ser o príncipe da Cinderela, pois então não iria mentir, nem enganar, nem roubar”
(fragmento GB8).

Se analisarmos esses fragmentos de forma isolada, não iremos nos aprofundar no contexto todo. No primeiro, há uma discussão entre bom e ruim como partes da mesma pessoa, algo que menciona existir dentro dele quando fica “impossível”, expressão talvez utilizada por algum adulto em determinado momento. É possível supormos uma ampliação de pensamento quando ele, primeiramente, se compara à Malévola e, depois, reflete que há uma parte da Fada Madrinha também. Dessa forma, demonstra que está no caminho da reflexão, ou seja, da formação do sujeito moral. Esse fragmento engloba tanto a primeira categoria quanto esta que estamos discutindo. Isso demonstra que a formação do sujeito moral acontece como um todo, não é isolada e nem pertence a um só formato, mas estamos tentando isolar alguns aspectos para compreendê-los melhor, porém eles se misturam.

Já o outro menino, do segundo fragmento – GB8 –, prefere ser comparado ao príncipe da Cinderela para não ter que escolher entre roubar e enganar. Essa fala ocorre no momento em que estamos conversando sobre atitudes certas e erradas do Gato de Botas ao mentir e enganar. Para fugir da complexidade das falas do grupo de crianças, ele encontra a solução de ser o príncipe da Cinderela “*pois então não iria mentir, nem enganar, nem roubar*” (GB8), como se o fato de ser um príncipe o impedisse de fazer algo considerado “mau” por eles. Isso parece com o reducionismo do pensamento moralista. Entretanto, se pegarmos todo o contexto dos três encontros, é possível perceber que esse mesmo menino consegue refletir em outros momentos o que nos impede de rotulá-lo como um sujeito ou outro, mas utilizá-lo como exemplo isolado. Como, por exemplo, no fragmento RH10, quando ele é o primeiro a pensar que uma bruxa também pode ser boa, por meio de personagens de outras histórias: “*Um dos meninos lembrou que no Mágico de Oz há uma Bruxa Boa do Norte e outro lembrou que sua mãe fala que Harry Potter é um bruxo bom*”.

Nessa discussão, estávamos pensando nos personagens maus e dando exemplos de personagens que causavam medo, quando então, ele afirmou que nem sempre a bruxa dá medo, pois há bruxas boas. Assim, as crianças compreenderam que o que faz a bruxa ser boa ou má não é o nome bruxa, mas as escolhas que cada personagem faz.

Outro ponto importante para pensarmos nessa categoria é sob a luz da fala de Paulo Freire quanto ao conceito de leitura de mundo. Como vimos no capítulo 4, o educador e pesquisador brasileiro entende que antes de aprender a ler as palavras a criança aprende a ler o mundo. Ler o mundo significa ler as situações que estão ao nosso redor, os sentimentos dos colegas, a exploração do meio em que a criança está para depois transformá-lo em palavras e narrativas. *“Quando concluímos a contação da história [Robin Hood], um dos meninos perguntou de que lugar era aquela história, e disse que havíamos comentado ser uma lenda e que lendas têm um lugar específico. Falamos que era uma história da Inglaterra, ele olhou para um dos colegas e disse que não sabia onde ficava aquele lugar, mas que devia ter muito índio por lá, pois arco e flecha eram armas de índio. O colega respondeu que também não sabia onde ficava aquele lugar, mas que deveria ser longe, porque não tínhamos floresta nem armas em nossa cidade”* (RH8). Trazemos essa ilustração por entender que a partir do seu mundo de conhecimentos (*“não tínhamos floresta nem armas na nossa cidade”*), as crianças levantaram hipóteses que davam conta de seus pensamentos (*“devia ser longe”*). Uma referência à cidade que elas conhecem e uma hipótese criada a partir de suas experiências de vida.

8.3. Entrelaçamento com outras referências

Entrelaçamento com outras referências refere-se a quando as crianças inserem personagens de outras histórias durante a narrativa, podendo articular seu repertório, suas vivências e sua coleção de experiências.

Benjamin (1924) relata que a criança tem tendência a colar fragmentos de tudo o que vivencia e transformá-los em brincadeiras. E que um dos produtos dos quais ela retira conteúdos e os transforma, selecionando-os e recortando-os conforme necessita para si, é o conto maravilhoso. Nas palavras desse autor:

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e materiais de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo (p. 58).

Ele ainda acrescenta, em um texto de 1926, intitulado “*Visão do livro infantil*”, que os livros têm uma magia que atrai as crianças para a história e, de lá, elas retornam modificadas, podendo pensar de forma diferente e se identificar com diversas aventuras.

Observando as ideias desse autor, podemos perceber que as categorias de reverberações das experiências vividas e entrelaçamento com outras referências conversam entre si e se complementam.

Por exemplo, as histórias de Peter Pan ou Mágico de Oz não foram contadas por nós para esse grupo de crianças. Isso, porém, não impediu que esses personagens aparecessem quando e onde as crianças sentiam necessidade deles. Quando eles trazem esses personagens, ou tantos outros, para junto do personagem em foco vem uma fala que remete a experiências vividas além do grupo e, na maioria das vezes, além dos muros da escola. Eles contam de alguém que apresentou tal personagem, ou lembram de uma música que remete a um filme, ou ainda de valores que podem estar relacionados a algum personagem citado. Com isso, sugerem um alargamento de seus horizontes podendo relacionar uma história vivida no presente com um acontecimento, uma narrativa, que faz parte de suas vidas e, portanto, de sua história pessoal.

Entendo que essa categoria acabe se misturando e se mesclando com todas as outras, pois citar o personagem vem acompanhado de descolocar uma ideia, contar uma experiência vivida ou demonstrar empatia. Vamos analisar alguns fragmentos a seguir para desenvolver melhor essa ideia.

“No momento em que a bruxa corta os cabelos de Rapunzel e a deixa na floresta, a mesma menina que estava com lágrimas nos olhos, cantou baixinho a música do filme” (R5).

Percebi aqui que há um entrelaçamento das experiências vividas, o filme que ela conhecia e que deve ter remetido a alguma vivência, e a empatia que demonstrou na conexão com a personagem, ligou-a a sua dor. Assim como na situação que debatemos antes do fragmento RH13 quando um dos meninos traz a personagem da Bruxa Boa do Norte do filme Mágico de Oz, ele demonstra seu repertório, podendo associar ideias a vivências prévias, personagens que fazem parte do seu mundo. O mesmo ocorre no fragmento RH11 quando o menino compara o Robin Hood com Peter Pan ou, no fragmento RH12, quando a menina associa a história contada com o filme a que ela assistiu.

Ao pensarmos isoladamente nesses personagens, estamos falando apenas desse entrelaçamento com outras referências, porém, ao pensarmos que essas referências entram com uma fala e que geralmente essa fala traz relatos de experiências vividas por eles, podemos analisar se isso caminha na direção de uma ampliação ou de uma redução do pensamento, atravessada, então, pela categoria do deslocamento de ideias.

8.4. Empatia

Iremos pensar no conceito de empatia, para fins dessa dissertação, pois entendemos que a capacidade empática é a condição de se colocar no lugar do outro e que esta é importante para a socialização. Segundo Dunker e Thebas (2019), empatia é um termo introduzido por Robert Vischer, em 1873, ao falar sobre a projeção do sentimento humano no

mundo da natureza. Empatia fala tanto de paixão quanto de sofrimento, e é a capacidade de se afetar com o mundo do outro.

Na história de Rapunzel, no fragmento R8, encontramos um exemplo bem claro da questão da empatia: *“Seguimos com a narração e contamos que o pai trocou a menina pelas verduras, e uma das meninas da turma ficou com os olhos cheios de lágrima, mas não comentou nada, e uma coleguinha sentada ao lado dela também percebeu e a abraçou sem dizer nada”* (R8). Percebemos que uma das meninas identificou o medo da colega e logo a abraçou, demonstrando, assim, sua condição empática frente à colega. É possível notar nesse pequeno gesto da colega a condição de se colocar no lugar do outro, de identificar o sentimento, ao ver que a amiga sofria visto que estava com lágrimas nos olhos, a menina instintivamente abraçou-a, sem que houvesse necessidade de palavras de ambas.

Mas empatia não é apenas se identificar com bons sentimentos, com sofrimento da “mocinha da história” como no exemplo anterior. Empatia é poder se colocar no lugar do outro, mesmo que esse seja o lugar do personagem considerado vilão, o que veremos no exemplo a seguir.

Na discussão dos personagens que causavam medo neles, percebemos um dos meninos empatizando com o Lobo e podendo entender esse personagem ao justificar que ele fica triste e sozinho na floresta. *“Um menino se surpreendeu quando uma criança menor (3anos e 7 meses) disse que era o Lobo Mau [o personagem que dava mais medo], o menino questionou dizendo que o Lobo não era tão ruim, ele só morava sozinho e por isso ficava triste e ia atrás dos Três Porquinhos”* (RH 16). Entendemos que o menino não está justificando a atitude ruim do lobo ao comer os Porquinhos, mas compreendendo que este fica sozinho e pensando no sentimento de solidão, podendo identificar-se com o Lobo e aceitá-lo como ele é, o que não significa concordar ou discordar da atitude do Lobo. Isso sugere que a capacidade empática não significa algo positivo ou negativo, mas a condição de

compreendermos o sentimento do outro. Empatia é afetar-se pelo outro, ser tocado pelo outro e, dessa forma, não é algo classificado como positivo ou negativo, mas algo que acontece com o ser humano que se deixa afetar.

Dessa forma, ao ampliarmos o nosso repertório de histórias, podemos aumentar nossa coleção de experiências e, assim, ampliar nossos pensamentos. Mais uma vez, o leitor atento, irá perceber que, ao falarmos de ampliação de pensamento, nos remetemos à primeira categoria do deslocamento de ideias, e esse me parece ser o ponto central de toda a dissertação, pois, ao pensarmos em formação moral, precisamos sempre nos questionar sobre o caminho a que o deslocamento de ideias nos empurra. Ao sermos atravessados por uma ideia, o que acontece em todos os momentos da vida, ficamos nos questionando por algum motivo. A direção desses pensamentos é que irá nos mostrar se estamos trabalhando com ideias que ampliem nossos pensamentos em direção a uma formação moral ou ideias que reduzam nossos pensamentos em direção a uma moralização radical sobre a qual não conseguimos nos questionar. Por isso, entendemos que essa categoria acaba voltando, entrelaçando-se com todas as outras. Outro conceito que podemos relacionar aqui é a leitura de mundo de Paulo Freire que vimos anteriormente. Ler o contexto que está ao seu redor, poder associar ideias e personagens e fazer referências demonstra a condição de compreensão das relações, que servirão de base para o pensamento crítico.

Voltando para a categoria da empatia, precisamos analisar o fragmento RH15, que aparece em quase todas as outras categorias, a exceção é a categoria entrelaçamento com outras referências. Esse fragmento diz que devemos “tentar com o coração” (RH, 15, RH9, RH3). Essa frase e o contexto em que é dita, encaixam-se na questão de empatia quando pensamos que empatia é se afetar com o mundo do outro. Quando a menina conclui com esse pensamento, estamos em uma discussão em que ela afirma que é difícil ser herói, que as pessoas esperam muito de um herói e que, muitas vezes, o herói não sabe nem quem ele é.

Então, como se responsabilizar pelos outros assim? Ela diz que é apavorante essa situação. Questionada sobre o que é ser herói, ela responde que é fazer o certo. Como se estivéssemos em um jogo, rebatemos abrindo novamente a pergunta: como saber o que é certo? E então vem a resposta final: tem que tentar fazer o certo, “tentar com o coração”.

Isso significa que estamos falando de alguma situação que não tem uma resposta única. O certo nem sempre é o mais fácil de seguir. Às vezes, precisamos ponderar as atitudes para, então, tomarmos uma decisão que, como vimos ao pensar no conceito de *Phronesis*, é uma decisão que cabe àquela circunstância, mas não significa que será moralmente aceita pela sociedade. Como o caso do personagem Robin Hood, que começa a roubar dos viajantes para conseguir dinheiro para alimentar as pessoas do bosque, mas que, na cena anterior, fugira para o bosque justamente por descumprir a lei. Esse roubo é certo ou errado? Depende do lugar em que estamos para pensar nessas respostas. Essa menina diz no excerto RH1 que ele “*não era herói, pois ele roubava e fingia ser quem ele não era*”. Ao mesmo tempo, ela mesma diz dias depois que é “*estranho alguém ser bom e mau ao mesmo tempo, mas que às vezes isso acontecia mesmo.*” (RH5). Isso demonstra que ela pode empatizar com o personagem e, a partir daí, ampliar seu pensamento, podendo relativizar o conceito fechado de certo e errado (roubar ou não roubar). Dá para entender que pode acontecer de sermos bons e maus ao mesmo tempo, pois são conceitos que dependem da forma como estamos vendo a situação. Dependendo da luz que jogarmos sobre Robin Hood, ele pode virar um herói ou um bandido. Talvez o que essa menina ainda precise aprender ao longo de sua vida é que o conceito de herói é que não está ligado a bom ou mau, mas isso ela ainda não tinha condição de entender com apenas cinco anos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, chegamos às considerações finais dessa dissertação. Meu propósito ao longo do trabalho foi pensar nas contribuições que a literatura tem a oferecer para a formação do sujeito moral, durante o período da educação infantil. Compreendo que a infância é um período em que a criança está aberta e sedenta por novas experiências. Assim, como adultos, precisamos propiciar a eles contatos variados com a arte e suas manifestações, considerando que a arte é uma abertura à diversidade. Quando iniciei a minha prática profissional, tive a oportunidade de participar voluntariamente de um projeto social e me deparar com crianças que desconheciam histórias, fossem elas fictícias, vindas de um livro, ou reais, como histórias pessoais. Assim, me despertou o interesse por trabalhar com eles a literatura e, a partir dela, ver o que surgia. O tempo passou, estudei muito sobre o que ocorria nos grupos que ministrava, alterei várias vezes a técnica e o formato de abordagem e assim cheguei ao mestrado, com esta dissertação. Ainda estou no caminho e pensando em novas formas de trabalhar, em permanente construção da minha prática profissional. Assim, peço licença ao leitor para pensar nessas considerações de forma mais subjetiva, deixando-as passarem por mim, por dentro da minha própria história.

Depois de contar uma história para as crianças, ela segue repercutindo e tomando forma nas brincadeiras, questionamentos e pensamentos da criança. Ao longo da dissertação, trouxe exemplos, ainda que únicos, de momentos em que podíamos observar o pensamento infantil sendo influenciado por uma história, um personagem, um questionamento. Deixei de

lado as questões moralistas, o certo e o errado, o bonito e o feio, compreendendo que a construção do pensamento infantil é importante para formar o sujeito moral.

Quando penso em formação do sujeito moral na educação infantil, penso no modo como podemos ampliar o pensamento, não pensando pela criança, nem interferindo em seus valores, mas deixando-a pensar. Entendo que esse é o nosso papel enquanto educadores da infância: acompanhar a criança e propiciar espaços em que ela possa construir sua forma de pensar.

A escolha da história é algo importante e que deve ser pensado pelo adulto, mas a forma de conduzir a discussão parece mais central e necessária para essa construção. Uma história não tem um significado único, pois cada criança vai extrair dela aquilo que reverberar em sua própria vida. Quando conto uma história para as crianças, as possibilidades de interpretação são variadas e cada uma delas relaciona aquela história com algo de sua vida pessoal, cada uma se articula com a história da forma que considera importante naquele momento de vida. Como vimos na discussão dos dados, a forma como cada uma se relaciona diz mais sobre a criança do que sobre a própria história. As crianças garimpam das histórias aquilo que lhes serve.

Quando estamos frente ao grupo de crianças, devemos escutá-las, permitir que elas nos conduzam pelo caminho que vamos seguir. Elas sabem o que é mais importante de cada história para elas e, em cada momento de vida, deixá-las construir e desconstruir os conceitos apenas conduzindo a discussão sem fecharmos nenhum valor, é o que aprendemos com as crianças. E afirmo, por experiência própria, que “apenas conduzir a discussão” é algo extremamente difícil, deixar conceitos em aberto e propiciar que as crianças saiam com mais perguntas do que respostas é algo bem difícil para o adulto, mas é o que faz a diferença para a construção do sujeito moral.

Como vimos ao longo desta dissertação, o sujeito moral é aquele capaz de relativizar, de caminhar por estradas sem bússola, de ir e vir por conceitos, de refletir e ponderar as situações. Ele não engessa uma resposta, nem usa a mesma fórmula para tudo, ele pode analisar, ponderar, alterar e (re)construir ideias. Para isso, podemos ampliar esses pensamentos por meio das histórias, escapando dos estereótipos e dos preconceitos.

As histórias contadas oralmente ou a partir de livros ampliam nossa visão de mundo. Ao nos relacionarmos com os personagens, refletirmos sobre seus conflitos, conhecermos seus dilemas, encontramos novas possibilidades de sair de uma situação, de viver uma experiência, de analisar uma escolha. Por isso, ao aumentarmos o repertório de uma criança, damos a ela a possibilidade de pensar, de ver, de se relacionar de outras formas, além do seu habitual. O que não significa, leitor, que isso seja uma fórmula mágica, uma receita pronta. Não! É apenas uma possibilidade de trabalhar essas questões com os pequenos e é uma possibilidade que traz o inédito de cada sujeito.

Como vimos ao longo do trabalho, contar uma história, deixar a criança em contato com a narração é mais importante do que a escolha feita. As crianças conseguem tirar algo inédito de cada situação, conseguem se relacionar com os personagens e conflitos de forma inesperada pelos adultos, construindo, diversificando e ampliando seu repertório sobre as possibilidades da vida. Por isso, podemos contar histórias para elas e deixá-las se aventurarem pelas palavras narradas, sem considerar uma versão melhor do que a outra. São apenas diferentes. E, por isso, consideramos que não existe uma história que devemos “jogar fora”. O que devemos é escutar a criança e ver o que ela pode aproveitar de cada momento.

Quando abrimos esse espaço de fala para a criança, permitimos que ela possa se posicionar e experimentar uma série de argumentos para defender suas ideias, sem reduzir a experiência aos juízos de valor, mas em termos de experimentação e construção de argumentos. Assim, dentro desse ciclo, independente da posição da criança, ela vai

aprendendo e experimentando-se como um sujeito ativo, que tem voz e que pode pensar e se posicionar. Um sujeito que pode analisar possibilidades, ter discernimento sobre as situações e, assim, optar por seu parâmetro de moral.

Vimos que Paulo Freire considera que a leitura de mundo precede a leitura das palavras. Esse argumento é muito importante quando pensamos em nosso papel enquanto educadores da educação infantil. Quando, o educador brasileiro, apresenta essa ideia, nos mostra a importância das experiências e vivências infantis. Uma criança cria suas hipóteses e faz suas descobertas de forma natural, e esses achados infantis vão transformando sua forma de ser e estar no mundo e permitem que a criança desenvolva sua forma de pensar e solucionar problemas. Lajolo (2011) contribui nessa mesma linha quando compreende que lemos para entender o mundo, e argumentar, ponderar e discernir sobre outros pontos de vista, é construir o pensamento.

É por isso que volto a afirmar que o papel do adulto não deve ser moralizador e rígido, mas de alguém que está aberto para a escuta, para a construção, deixando nossos valores e preconceitos de lado, para auxiliar a criança na ampliação e na busca de seus próprios valores. Abrir espaço para o questionamento é algo difícil, que mexe conosco, mas que também gratifica quando podemos perceber crianças mais questionadoras, curiosas, empáticas e pensantes. Quando trabalhamos com as crianças, seus questionamentos nos instigam e, muitas vezes, desestabilizam, deixando-nos sem palavras para responder algo a elas, como é possível ver no relato feito no capítulo com a narrativa empírica de nossas experiências. Há momentos em que tanto nós quanto a professora silenciemos, pois não havia resposta para dar às crianças, apenas compreender a forma como elas fizeram o questionamento, deixando-as construir suas próprias explicações, entendimentos e versões. É importante que o adulto seja um mediador para as descobertas da criança, mas quem deve descobri-las é ela mesma no seu próprio tempo. Como adultos, estamos ali para acompanhar

as aventuras e descobertas infantis. Nesse trabalho, as perguntas são mais significativas do que as respostas e são elas que devem ser acompanhadas pelo adulto para que sejam ampliadas e ressignificadas pelas crianças.

Este trabalho não está acabado, nem é definitivo, pois, ao longo da pesquisa, me questionei muitas vezes sobre o papel do adulto nisso tudo. E entendo que ainda é preciso pesquisar e compreender melhor esse papel do adulto educador na formação do sujeito moral. Percebo que, quando conto histórias para as crianças, as palavras vão surgindo de forma espontânea e sem um controle rigoroso de minha parte. Essa é uma evidência de minha influência sobre a formação moral das crianças, uma variável sobre a qual não temos controle. Às vezes, observo que as crianças estão entediadas, com medo, com uma expectativa grande sobre a história e posso alterar as palavras de forma a amenizar, amedrontar ou confortá-las e, sem que perceba, posso estar influenciando na forma como elas vão compreender a história. Quando escolho um final feliz ou infeliz de uma história, também estou influenciando e interferindo na percepção das crianças a partir de um ponto de vista meu, um juízo de valor meu, como contadora. Ainda assim, considero que, independentemente de minhas escolhas e limitações, as crianças surpreendem em suas respostas e associações das experiências vividas, podendo aproveitar a narrativa de diferentes modos. Considero que ainda há muito a estudar sobre esse papel do educador enquanto mediador, mas estou nesse caminho buscando me aprimorar cada vez mais.

10. ANEXOS

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 5ª edição.

Benjamin, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Bettelheim, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 1980.

Cambi, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

Coelho, N. N. *Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

Dewey, J. *Democracia e Educação*. 4ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

Dias, A.A., *Educação Moral e Autonomia: o que pensam os professores*. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (3), 2005. pp. 370-380.

Dunker, C. e Thebas, C. *O palhaço e o psicanalista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

Dussel, I. e Caruso, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

Finco, D., Barbosa, M. C. e Goulart de Faria, A. L. (org), *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

Freire, M. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

Freire, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

Hermann, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaio sobre educação ético-estética*. Col. Fronteiras da Educação. Ijuí: Unijuí, 2010.

Hermann, N. *Phronesis: a especificidade da compreensão moral*. Revista Educação. Porto Alegre, ano XXX, n. 2 (62), p. 365-376, maio/ago. 2007.

Lajolo, M. & Zilberman, R., *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2007.

Lajolo, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2011.

Machado, A. M., *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Ngozi Adichie, C. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

Oliveira, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

Ornellas, A.S. e Alencar, P.V. *A relação entre a empatia e a prática da leitura literária e sua influência para o bibliotecário de referência*. Em: XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB), João Pessoa: 2015.

Pinto, M. e Sarmiento, M., *As crianças: contextos e identidades*. Universidade UMinho, 1997.

Postman, N. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

Puig, J. M., *Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

Rousseau, J.J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Edipro, 2017. 1ª edição.

Guhur, M.L.P, *A constituição da criança como sujeito na realidade social: as relações de interação e de intersubjetividade*. Em: Cadernos de Educação UFPel, Pelotas, número 33. p. 325-347, maio/agosto 2009.

Livros infantis utilizados com as crianças:

Aulicino, Jorge (adaptação). *As aventuras de Robin Hood*. Buenos Aires: Editorial Argentino, 2005. Coleção Grandes Clássicos.

Braido, E. (tradução) *Rapunzel*. São Paulo: FTD.

Disney, W. - Appenzeller, M. (tradução). *Robin Hood*. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

Grimm, J. e Grimm, W., Kuhle, V. S. *O Gato de Botas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988, 4ª edição. Coleção Era uma vez.

Kuhler, V. S. (tradução) *Rapunzel*. Porto Alegre: Kuarup, 1985.

Marschalek, Ruth, *O Gato de Botas*. Santa Catarina: Happy Books, 2016.

Pyle, Howard. (Recontado por Ana Oom) *Robin Hood*. São Paulo: FTD, 2014.

VERBINSKI, Gore. Rango [Filme-vídeo]. Produção de Graham King, direção de Gore Verninski. EUA, Nickelodeon Movies, 2011. 111 min. color. son.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br