

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA

**A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DA
MORALIDADE E DA ESPIRITUALIDADE DA CRIANÇA**

São Leopoldo

2021

VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA

**A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DA
MORALIDADE E DA ESPIRITUALIDADE DA CRIANÇA**

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha e Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Orientadora: Dra. Gisela Isolde Streck

São Leopoldo

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M514i Meira, Vanessa Raquel de Almeida
A influência das narrativas infantis no desenvolvimento da moralidade e da espiritualidade da criança / Vanessa Raquel de Almeida Meira; orientadora Gisela Isolde Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2021. 241 p. : il. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2021.

1. Crianças - Aspectos religiosos - Cristianismo. 2. Desenvolvimento moral. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Infância. I. Streck, Gisela Isolde, orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA

**A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DA
MORALIDADE E DA ESPIRITUALIDADE DA CRIANÇA**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática

Data de Aprovação: 05 de agosto de 2021

PROF.^a DR.^a GISELA ISOLDE W. STRECK (PRESIDENTE)
Participação por webconferência

PROF. DR. NILTON ELISEU HERBES (EST)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a LAUDE ERANDI BRANDENBURG (EST)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a MARILZE WISCHRAL RODRIGUES (FLT)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a KELLY PUERTAS (FAP)
Participação por webconferência

Dedico esta tese a Isaac Malheiros
e Nina Joy Meira, pela
inspiração diária.

AGRADECIMENTOS

“[...] as sagas dos heróis só são comoventes porque
elas são a história da nossa própria alma”.
Rubem Alves

Este não é o final da minha caminhada acadêmica, mas sem dúvida, é um trecho muito importante e nenhuma das batalhas travadas até aqui, lutei sozinha. Por isso, é necessário agradecer.

Agradeço à minha orientadora Gisela Streck por ser uma mulher inspiradora e ter caminhado comigo até aqui.

À professora Laude Brandenburg, um agradecimento do fundo do coração, pelo encorajamento, pelo carinho e pela amizade.

Um agradecimento especial à: Charles Klemz, Renan Costa, Eliana Barcellos, Beatriz Alice de Souza, Vagner Rodrigues e a todo nosso grupo de pesquisa: Currículo, Identidade Religiosa e Prática Educativa. Me sinto em família com vocês.

Não poderia deixar de agradecer à Maria Julia Lôbo, Josselyn Solórzano e à professora Dirce Huf. Muito carinho e gratidão.

Uma alegria sem medida ter passado pela Faculdades EST, agradeço muito o ambiente acolhedor e motivador. E sou grata a todos os professores e professoras pelo respeito e por oportunizarem momentos especiais de reflexão e crescimento pessoal.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização do doutorado.

Muita gratidão ao Deus da minha fé, presente e real, diariamente comigo. Sem Ele nada seria possível.

Agradeço imensamente ao meu marido, Isaac Malheiros. Obrigada por acreditar em mim e por me carregar no colo nos passos finais. Você é nossa alegria e a nossa força.

À minha filha, Nina Joy, toda gratidão do mundo pela inspiração e pela parceria. Seja corajosa, filha. Todos os dias!

“Meus próprios olhos não são suficientes para mim, eu verei pelos olhos de outros. [...]Ao ler boa literatura, eu me torno mil homens e ainda assim, permaneço eu mesmo. Como o céu noturno no poema grego, eu vejo com uma miríade de olhos, mas ainda assim, sou eu que vejo”.

C. S. Lewis

RESUMO

Através das narrativas infantis as crianças conseguem vislumbrar com mais clareza os dramas e conflitos que permeiam a vida de todo ser humano, em especial o conflito entre bem e mal através da luta do herói ou heroína para derrotar antagonistas. Dentro do conflito apresentado pelas narrativas, a criança tem a oportunidade de refletir sobre suas vitórias, suas perdas e seus medos, analisando emoções e finalmente encontrando solução para o seu próprio conflito. As narrativas infantis trazem a dualidade do ser humano, a presença do mal é tão real quanto a virtude e o bem. Isso auxilia a criança a compreender o que é moral ou imoral, justo ou injusto, bom ou mal e todo o tipo de dualidade em que está imerso o ser humano. Esta pesquisa tem como tema central a influência das narrativas infantis na construção do desenvolvimento moral da criança. Um dos desdobramentos diretos desse tema é a relação dessa influência no desenvolvimento moral com o despertar da espiritualidade infantil, que também fará parte do escopo da pesquisa. Para avaliar o fenômeno proposto, esta investigação faz uma pesquisa bibliográfica a respeito da relação entre os aspectos cognitivo, moral e espiritual do desenvolvimento infantil e como a literatura infantil pode afetar cada um desses aspectos. Após a discussão teórica, esta tese relata uma pesquisa de campo, realizada através da abordagem do Grupo Focal, com posterior análise dos dados por meio da Análise Textual Discursiva. Com base nesta pesquisa, é possível concluir que as narrativas infantis se revelaram ferramentas importantes para o desenvolvimento moral e espiritual, por meio de reflexões, crises e amadurecimento. Foi possível perceber que os desenvolvimentos cognitivo, moral e espiritual acontece simultaneamente e estão interrelacionados.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Espiritualidade infantil. Literatura infantil. Infância.

ABSTRACT

Through children's narratives, children can see more clearly the dramas and conflicts that permeate the life of every human being, especially the conflict between good and evil through the hero or heroine's struggle to defeat antagonists. Within the conflict presented by the narratives, the child has the opportunity to reflect on their victories, losses and fears, analyzing emotions and finally finding a solution to their own conflict. Children's narratives bring the duality of the human being, the presence of evil is as real as virtue and good. This helps the child to understand what is moral or immoral, fair or unfair, good or bad, and all kinds of duality in which human beings are immersed. This research has as its central theme the influence of children's narratives in the construction of the child's moral development. One of the direct consequences of this theme is the relationship of this influence on moral development with the awakening of children's spirituality, which will also be part of the research scope. In order to evaluate the proposed phenomenon, this investigation carries out a bibliographical research about the relationship between the cognitive, moral and spiritual aspects of child development and how children's literature can affect each of these aspects. After the theoretical discussion, this thesis reports on a field research, carried out through the Focus Group approach, with subsequent data analysis through Discursive Textual Analysis. Based on this research, it is possible to conclude that children's narratives proved to be important tools for moral and spiritual development, through reflections, crises and maturation. It was possible to see that cognitive, moral and spiritual developments happen simultaneously and are interrelated.

Keywords: Moral development. Children's Spirituality. Children's literature. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estágios do desenvolvimento (Piaget)	33
Figura 2 – Processo de Equilibração (Piaget)	35
Figura 3 – Roteiro de atividades	114
Figura 4 – Categorias iniciais, intermediárias e finais	143
Figura 5 – Desenho B.2 – A Pipa e a Flor	149
Figura 6 – Desenho D.2 – A Pipa e a Flor	152
Figura 7 – Desenho A.1 – A Pipa e a Flor	156
Figura 8 – Desenho C.1 – A Pipa e a Flor	159
Figura 9 – Desenho F.2 – A Pipa e a Flor 1	161
Figura 10 – Desenho F.2 – A Pipa e a Flor 2	163
Figura 11 – Desenho E.1 – A Pipa e a Flor	166
Figura 12 – Desenho M.1 – A roupa nova do Imperador	172
Figura 13 – Desenho N.2 – A roupa nova do Imperador	174
Figura 14 – Desenho L.1 – A roupa nova do Imperador	176
Figura 15 – Desenho J.1 – A roupa nova do Imperador	178
Figura 16 – Desenho I.2 – A roupa nova do Imperador	181
Figura 17 – Desenho Q.1 – Ester	187
Figura 18 – Desenho P.1 – Ester	188
Figura 19 – Desenho R.2 – Ester	191
Figura 20 – Desenho O.2 – Ester	193

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 COGNIÇÃO, MORALIDADE, ESPIRITUALIDADE E LITERATURA INFANTIL	27
2.1 RELAÇÃO ENTRE COGNIÇÃO, MORALIDADE E ESPIRITUALIDADE	28
2.2 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	32
2.3 O DESENVOLVIMENTO MORAL	38
2.3.1 Nível pré-convencional.....	38
2.3.2 Nível convencional	39
2.3.3 Nível pós-convencional.....	39
2.3.4 Como ocorrem as transições?	40
2.4 O DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL	40
2.4.1 Estágio 1: fé intuitivo-projetiva.....	41
2.4.2 Estágio 2: fé mítico-literal	42
2.4.3 Estágio 3: fé sintético-convencional.....	44
2.4.4 Como ocorrem as transições?	46
2.5 LITERATURA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	47
2.5.1 O Antagonista: um mal necessário	50
2.5.2 A identificação da criança com antagonistas	52
2.5.2.1 <i>O cultural medo do poder feminino</i>	59
2.5.2.2 <i>A importância da identificação feminina</i>	62
2.5.2.3 <i>O afastamento da mãe em busca da própria individualidade</i>	63
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	66
3 TÉCNICAS E HISTÓRIAS UTILIZADAS NA PESQUISA	71
3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA.....	71
3.2 A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL	77
3.2.1 Dirigindo a discussão através das “Conversas Instrutivas”	79
3.2.2 Critérios de inclusão	82
3.3 A TÉCNICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	83
3.4 AS HISTÓRIAS INFANTIS ESCOLHIDAS.....	87
3.4.1 A Roupas Nova do Imperador: a malandragem, a vaidade e a sinceridade.....	89
3.4.2 A Pipa e a Flor: alegrando-se com a alegria do outro	95
3.4.3 Ester: a providência, o cuidado de Deus e sobre como a vida pode ser irônica	100
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	111
4 RELATÓRIO DA PESQUISA DE CAMPO	113
4.1 A COLETA DOS DADOS	113
4.1.1 O contexto da pesquisa: pandemia de Covid-19	114
4.1.2 Os Grupos Focais	117
4.2 ORGANIZAÇÃO E ARMAZENAMENTO DOS DADOS	119

4.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	119
4.3.1 Categorias Iniciais	120
4.3.1.1 A compaixão presente nos atos do benfeitor	121
4.3.1.2 Coragem: a grande virtude do herói e da heroína	122
4.3.1.3 Esperteza, inteligência e uma linha tênue	124
4.3.1.4 Questões sobre justiça e injustiça	127
4.3.1.5 A beleza, a vaidade e o heroísmo.....	129
4.3.1.6 Verdades, mentiras e reflexões sobre honestidade	133
4.3.1.7 Crueldade, Inveja e Egoísmo: características dos antagonistas?	137
4.3.1.8 Pecado: desobediência aos preceitos sagrados	140
4.3.1.9 Categorias finais: o bem, o mal e o terceiro elemento ...	142
4.3.1.3 Esperteza, inteligência e uma linha tênue	124
4.3.1.4 Questões sobre justiça e injustiça	127
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	144
5 ANÁLISE DOS DESENHOS: PISTAS DO PENSAMENTO INFANTIL E NOÇÕES DE ESTÉTICA	147
5.1 A PIPA, A FLOR E A REPRESENTAÇÃO DE SENTIMENTOS	149
5.2 A ROUPA NOVA DO IMPERADOR: A NUDEZ E A VAIDADE	171
5.3 ESTER: SÍMBOLO DE CORAGEM	187
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	196
6 CONCLUSÃO	199
ANEXO 1 - A ROUPA NOVA DO IMPERADOR	223
ANEXO 2 - A PIPA E A FLOR	227
ANEXO 3 - A RAINHA ESTER	230
ANEXO 4 - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	233
ANEXO 5 - TCLE / DOCENTE DA TURMA	234
ANEXO 6 - TCLE / PESSOAS CUIDADORAS RESPONSÁVEIS ...	235
ANEXO 7 - ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE	236
ANEXO 8 - TERMO DE COMPROMISSO	237
ANEXO 9 – PERGUNTAS DISPARADORAS	238

1 INTRODUÇÃO

"Não importa o que vai acontecer com você, você sempre tem que fazer a coisa certa." O.2 - 9 anos (criança participante).

Esta pesquisa tem como tema central a influência das narrativas infantis na construção do desenvolvimento moral da criança. Um dos desdobramentos diretos desse tema é a relação dessa influência no desenvolvimento moral com o despertar da espiritualidade infantil, que também fará parte do escopo da pesquisa.

As narrativas infantis oferecem para as crianças um vislumbre dos dramas, medos e conflitos que permeiam a vida de toda pessoa humana. Um ponto fundamental, sempre presente nas narrativas infantis é o conflito entre bem e mal que aparece por meio da luta de heróis e heroínas para derrotar vilões, bruxas ou gigantes. Dentro do conflito apresentado pelas narrativas, a criança tem a oportunidade de refletir sobre suas vitórias, suas perdas e seus medos, analisando emoções e finalmente encontrando solução para seus próprios conflitos. As histórias infantis trazem a dualidade do ser humano, a certeza que a presença do mal é tão real quanto a virtude e o bem. Isso auxilia a criança no processo de compreensão do que é moral ou imoral, justo ou injusto, bom ou mal e todo o tipo de dualidade em que está imerso o ser humano. Este é o foco dessa pesquisa.

Sendo professora de uma rede confessional, a pesquisadora responsável por este trabalho, percebeu que a educação adventista tem alguma cautela com o uso pedagógico de narrativas infantis que não tenham um claro fundo espiritual e religioso, e os motivos dessa relutância não eram muito definidos. O uso de narrativas infantis sempre pareceu, à pesquisadora, favorecer o desenvolvimento da moralidade e da espiritualidade também, promovendo reflexões sobre a transcendência, ainda que não falem diretamente ou claramente sobre ela.

Na tentativa de compreender a forma como os personagens e as personagens das narrativas estimulam o pensamento da criança, por meio desta identificação, a pesquisadora observou que a literatura especializada a esse respeito parecia escassa. Leituras prévias revelaram que, através das narrativas infantis, as crianças conseguem vislumbrar com mais clareza os conflitos que permeiam a vida de toda

pessoa humana, em especial o conflito entre duas instâncias: o bem e o mal, através da luta do herói ou heroína para derrotar o vilão ou a vilã, percebendo ainda que esse conflito, que se mostra fora, pode acontecer no interior da pessoa humana.

As narrativas infantis trazem essa dualidade humana, por meio das histórias é possível observar que a presença do mal é tão real quanto a virtude e o bem. E “[...] é esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo [...]”, de acordo com Bettelheim,¹ pois o mal “[...] não é isento de atrações - simbolizado pelo poderoso gigante ou dragão, o poder da bruxa, a astuta rainha na ‘Branca de Neve’ - e com frequência se encontra temporariamente vitorioso [...]”², e é este vilão ou vilã que auxilia a criança a compreender o que é moral ou imoral, justo ou injusto, bom ou mal e todo o tipo de dualidade em que a pessoa humana está imersa.

O herói ou heroína é o espelho onde a criança pode se ver refletida, e assim, ela aprende a importar-se com o sofrimento do outro, independentemente de sua condição. Na maior parte das histórias, o herói ou heroína mora numa pequena aldeia, pode ser pequeno ou pequena, filho ou filha mais nova e ainda assim se dedica em salvar o outro. A criança se identifica imediatamente com o herói ou heroína justamente pelo que ele ou ela é antes da aventura e pelo que se tornará depois dela. A saga do herói ou heroína representa, repetidamente, todo o desenvolvimento humano.

Então, por meio da *função simbólica*, que entende a linguagem dos símbolos que estão contidas nas histórias e que proporcionam uma viagem aos seus sentimentos inconscientes e imaginários, a criança se conecta com seu herói ou heroína e através do jogo simbólico e do lúdico compreende suas lutas, identifica suas armas e renova sua coragem para continuar sua aventura.

A aventura das personagens das narrativas oportuniza às crianças o imaginar e o despertar de curiosidades que são respondidas no decorrer dos contos.³ Partindo desse pressuposto, a aventura de um herói ou de uma princesa ou heroína, poderia ser usada para despertar na criança um momento de reflexão sobre uma força maior, transcendente, dando espaço para a fé, abrindo as portas para questionamentos que terão como foco o sobrenatural e o místico.

¹ BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 7.

² BETTELHEIM, 1980, p. 7.

³ COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria análise didática**. São Paulo: Moderna, 2003.

Um trecho de *As Crônicas de Nárnia* ilustra esse ponto revelando a sensação das crianças Pevensie ao ouvirem pela primeira vez o nome de Aslam, o herói da narrativa:

Para Edmundo, foi uma sensação de horror e mistério. Pedro sentiu-se de repente cheio de coragem. Para Susana foi como se um aroma delicioso ou uma linda ária musical pairasse no ar. Lúcia sentiu-se como quem acorda na primeira manhã de férias ou no princípio da primavera.⁴

Cada criança da história teve uma reação ao nome de Aslam, e assim também acontece quando a criança tem seu primeiro contato com um herói ou heroína. Ao logo do tempo, e quanto mais a história é contada, as sensações vão mudando. Ela se torna parte do mundo dos personagens, e estes personagens, parte do seu mundo.

A narrativa dá oportunidade para a criança perceber os conflitos externos que sempre estão presentes e ainda compreender os conflitos internos que ela vivencia silenciosamente, de acordo com Bettelheim, a criança precisa entender o que está se passando dentro de seu eu consciente, para que possa também, enfrentar o que se passa em seu inconsciente⁵, nesse sentido, as narrativas infantis são excelentes ferramentas que podem auxiliar as crianças nesse processo. Elas podem atingir esse entendimento, e, com ele, a capacidade de enfrentamento, não pela compreensão racional da natureza e do conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele graças à fabricação de devaneios, ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos externos dentro das narrativas infantis que são apropriados em resposta a pressões inconscientes.⁶ Ao fazer isso, a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso a ajuda a lidar consigo mesma.⁷

Temas delicados e profundos são tratados com delicadeza em narrativas infantis, com linguagem simples e muitas vezes, com um toque sobrenatural. Bettelheim fala do prazer que sentimos quando encontramos liberdade para falar da morte, do envelhecimento, do desejo da vida eterna, dos limites da existência.⁸ É básico. É humano. E estes assuntos centrais trazem também assuntos periféricos, que à medida que a história é recontada, vez ou outra, podem se tornar assuntos

⁴ LEWIS, C. S. **As crônicas de Nárnia: volume único**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 133.

⁵ BETTELHEIM, 1980, p. 7.

⁶ BETTELHEIM, 1980.

⁷ BATISTA, Terezinha. **Evolução da fé na criança**. São Paulo: Paulinas, 1974.

⁸ BETTELHEIM, 1980.

centrais. Muitas outras questões podem surgir quando se discute a morte, o medo ou a finitude da vida.

Heróis e heroínas são atraentes para a criança porque passam a convicção que o *crime não compensa*; ela sofre junto com personagens centrais em todas as suas provações, e comemora junto quando a virtude vence. As identificações da criança são feitas por conta própria e as lutas interiores e exteriores do herói ou heroína lhe imprimem moralidade. Dessa forma, as narrativas infantis podem ser aliadas na busca pelo desenvolvimento saudável e equilibrado da moralidade e da espiritualidade.

Uma revisão de literatura a respeito do tema central dessa pesquisa revela que há poucas pesquisas específicas sobre a influência das narrativas infantis na construção do desenvolvimento moral e espiritual da criança. O foco de recentes trabalhos envolvendo histórias infantis está no estímulo da imaginação e da fantasia, como no trabalho de Aline Escobar Magalhães Ribeiro, intitulado *Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo*,⁹ ou ainda, na importância das histórias infantis para o desenvolvimento da criança, como na dissertação de Simone Fátima Hallabura Follador, intitulada *Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento da criança*.¹⁰

Outros trabalhos seguem na direção da aquisição de linguagem escrita e como recurso de alfabetização, como o artigo de Heronita Maria Dantas Melo: *Aquisição da leitura e da escrita: contribuições da literatura infantil em situações de ensino e aprendizagem*,¹¹ publicado no Congresso Nacional de Educação no ano de 2019. Portanto, no período de elaboração desse projeto, não foram encontrados registros de trabalhos acadêmicos, especialmente em nível de doutoramento, que abordassem

⁹ RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo**. Tese (Doutorado). São Paulo: UNESP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bolNLf>. Acesso em 22 dez. 2019.

¹⁰ FOLLADOR, Simone Fátima Hallabura. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento da criança**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2XJGBsK>. Acesso em 22 dez. 2019.

¹¹ MELO, Heronita Maria Dantas. **Aquisição da leitura e da escrita: contribuições da literatura infantil em situações de ensino e aprendizagem**. Paper apresentado no VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza: Centro de Eventos do Ceará, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3b5Y9D1>. Acesso em 12 dez. 2019.

o uso da literatura infantil como ferramenta promotora do desenvolvimento moral e da espiritualidade numa perspectiva adventista.

Um ponto em comum encontrado nas pessoas autoras consultadas é que a questão da influência da literatura infantil no desenvolvimento moral e espiritual das crianças é apenas citada e ou comentada de maneira resumida, sem nenhuma argumentação mais detalhada, o que é compreensível diante da natureza e dos objetivos de suas publicações.

Uma investigação a respeito da influência das narrativas infantis na construção do desenvolvimento moral e espiritual da criança levanta questões sobre as características literárias de tais narrativas, sobre o impacto dessas características sobre as crianças, bem como sobre o mecanismo desse impacto (como ele ocorre?). Assim, surgem as seguintes perguntas norteadoras desta pesquisa: como os alunos e as alunas do ensino fundamental da Educação Adventista compreendem o conflito entre o bem e o mal presente nas narrativas infantis? As crianças se identificam com personagens e situações descritos nas narrativas? Que impressões os relatos de heroísmo e vilania causam nas crianças? Tais perguntas vão ajudar a responder à pergunta central desta investigação: em que medida a conduta das personagens das narrativas infantis ajuda as crianças a construírem sua moralidade e sua espiritualidade?

Para alcançar os objetivos propostos, esta investigação desenvolveu uma pesquisa social qualitativa¹² com crianças,¹³ buscando compreender o impacto das narrativas infantis no desenvolvimento da moralidade, bem como descobrir de que forma essas narrativas afetam o desenvolvimento da espiritualidade da criança. Para isso, foi usada como base uma história bíblica (Ester), uma história clássica (*A roupa nova do Imperador*¹⁴), e uma história de Rubem Alves (*A Pipa e a Flor*).¹⁵

Esta pesquisa também tem um caráter *bibliográfico*, pois vai avaliar e comparar propostas e conceitos de vários autores para sugerir resposta ao problema pesquisado.¹⁶ Esta também é uma pesquisa *exploratória*, pois visa “proporcionar

¹² LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

¹³ PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (orgs.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

¹⁴ ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Hans Christian Andersen**. São Paulo: Paulinas, 2011.

¹⁵ ALVES, Rubem. **A Pipa e a Flor**. Americana: Adonis. 2018; ALVES, Rubem. **Como nasceu a alegria**. São Paulo: Edições Paulinas, 1987 (1987a).

¹⁶ A pesquisa bibliográfica caracteriza-se por fazer um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados sobre um assunto para fornecer dados atuais e relevantes relacionados a esse mesmo assunto. Cf. LAKATOS; MARCONI, 2000, p. 183.

maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.¹⁷ Como a revisão de literatura não encontrou registros de pesquisas em nível de doutorado que avaliassem o problema a partir das perspectivas teóricas e metodológicas propostas aqui, o objeto desta pesquisa é pouco conhecido.

Para responder às questões propostas, esta tese começará avaliando teoricamente, no Capítulo 2, a relação entre os desenvolvimentos: cognitivo, moral e espiritual, partir de Piaget, Kohlberg, Fowler e outros autores. Este capítulo vai analisar as abordagens que conectam estas três dimensões humanas, pois elas se desenvolvem simultaneamente e é importante que sejam estimuladas integralmente, sem a fragmentação do desenvolvimento da criança. Neste sentido, as narrativas infantis se mostram ferramentas úteis no estímulo simultâneo dessas três áreas do desenvolvimento da pessoa humana. Além disso, o Capítulo 2 discutirá a importância da identificação entre a criança e as personagens (inclusive antagonistas) das histórias infantis.

O Capítulo 3 discutirá questões metodológicas. Esta tese utilizará o Grupo Focal para coletar os dados, e a Análise Textual Discursiva para analisar esses dados. Uma pesquisa social qualitativa com crianças possui características e abordagens próprias, por isso, a pesquisa seguiu as orientações metodológicas específicas para pesquisas com crianças de Faria, Demartini e Prado;¹⁸ bem como de Martins Filho e Prado.¹⁹ As discussões em grupo serão realizadas usando a técnica das *Conversas Instrutivas*,²⁰ e incluirão, além das respostas orais, desenhos infantis, pois também são formas de expressão da criança.²¹ Esses desenhos serão avaliados dentro das orientações de análise de desenhos infantis propostas por Rabello²² e Derdyk.²³

¹⁷ GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41. Uma pesquisa é exploratória quando um problema é pouco conhecido e pouco abordado (RUIZ, João A. R. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2002. p. 50).

¹⁸ FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009.

¹⁹ MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

²⁰ CLARE, Lindsay; GALLIMORE, Ronald; PATTHEY-CHAVEZ, Genevieve. Using Moral Dilemmas in Children's Literature as a Vehicle for Moral Education and Teaching Reading Comprehension. **Journal of Moral Education**, v. 25, n. 3, p. 325-341, 1996.

²¹ SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 27-60; GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. *In*: FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 69-92.

²² RABELLO, Nancy. **O desenho infantil**: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

²³ DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

Após lançar essas bases teóricas, conceituais e metodológicas, esta tese vai relatar a experiência de coleta e análise dos dados, nos Capítulos 4 e 5. Como se trata de uma pesquisa qualitativa com crianças, esta tese seguirá o estilo narrativo de escrita. Uma pesquisa qualitativa busca coletar dados em ambiente natural, de maneira sensível às pessoas e lugares estudados, e sua escrita final “[...] inclui as vozes dos participantes, a reflexividade do pesquisador, uma descrição e interpretação complexas do problema e sua contribuição para a literatura ou um apelo à mudança”.²⁴ Por isso, as transcrições preservarão a fala das crianças, com suas figuras de linguagem, intervalos, e características gramaticais.

Ao final, na conclusão, esta pesquisa será resumida e suas principais implicações serão destacadas e avaliadas, buscando descrições mais amplas e unificadoras. Esta tese propõe que a literatura infantil pode favorecer o desenvolvimento moral e espiritual das crianças, gerando crises, desequilíbrios e reflexões que incentivam o amadurecimento – e isso pode ser utilizado intencionalmente por pessoas adultas envolvidas na educação de crianças. Esta tese e suas conclusões lançam os fundamentos para questões que podem dar início a outras pesquisas, como: o que aconteceria se a amostra de participantes fosse composta por crianças com pouco ou nenhum contato com religião? O que aconteceria se as crianças não se conhecessem? E qual seria a impressão delas se as histórias não apresentassem o bem e o mal de maneira tão definida?

Estão fora do escopo desta pesquisa a discussão aprofundada a respeito do conceito de infância, e, embora haja pontos de contato e algumas influências, as interpretações dos contos infantis oriundas da psicologia não são o ponto central desta investigação.

Embora tenha sido realizada no contexto de uma escola confessional cristã adventista, esta pesquisa pode ser útil em outros contextos denominacionais e religiosos, contribuindo na discussão a respeito do uso de histórias não tenham exatamente um fundo religioso, e do potencial de tais histórias para ampliar a curiosidade da criança quanto ao transcendente. Da mesma forma, a pesquisa pode

²⁴ “The final writing report or presentation includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, a complex description and interpretation of the problem, and its contribution to the literature or a call of change” (CRESWELL, John W.; POT, Cheryl, N. **Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018. p. 44).

ser relevante na discussão a respeito da validade do uso de histórias bíblicas para discutir temas morais, embora tenham um essencialmente fundo religioso.

O vínculo entre o desenvolvimento moral, espiritual e cognitivo têm sido alvo de recente, e crescente, interesse da academia. Uma visão mais detida a respeito da influência da literatura infantil nesse processo de desenvolvimento holístico, com destaque especial para a moralidade e a espiritualidade, pode ser mais explorada por pesquisadores. Assim, esta pesquisa pode ser uma contribuição positiva, sugerindo novas perspectivas, métodos alternativos, levantando novas hipóteses e fomentando novas pesquisas.

Apesar de alguns autores fazerem alguma distinção conceitual entre *história* e *estória*,²⁵ nesta pesquisa, esses termos serão utilizados de maneira intercambiável para se referir às narrativas direcionadas às crianças. Rubem Alves lamentava que “já não contamos estórias do mundo que esperamos”.²⁶ Esta pesquisa tem a esperançosa expectativa de lançar luz sobre a importância do ato de contar e ouvir estórias. E, especialmente, que as crianças tenham a oportunidade de contar suas estórias a respeito do mundo que elas esperam, e assim tenham chance de trazer esse mundo à realidade.

²⁵ Como Rubem Alves: “História é aquilo que aconteceu uma vez e não acontece nunca mais. Estória é aquilo que não aconteceu nunca porque acontece sempre. A história pertence ao tempo; é ciência, enquanto a estória pertence à eternidade; é magia. A estória é invocação da vida” (ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 203-204).

²⁶ ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 66.

2 COGNIÇÃO, MORALIDADE, ESPIRITUALIDADE E LITERATURA INFANTIL

"Se ela [Ester] não tivesse fé, não teria enfrentado o rei."
(P.1 - 9 anos, criança participante)

Esta pesquisa começa com uma discussão teórica, e esta seção avaliará os vínculos entre o desenvolvimento cognitivo, o moral e o espiritual, bem como as possíveis contribuições que a literatura infantil pode dar a tais processos. Mas, antes, é preciso definir os termos e conceitos relacionados a essa pesquisa que se repetirão ao longo desta tese.

Moralidade pode ser definida como a noção do certo contra o errado.²⁷ Ela é prescritiva, generalizável,²⁸ e pode ser descrita como um conjunto de regras aceitas de maneira livre e consciente, que regulam as relações dos indivíduos, mesmo que variem historicamente entre as diferentes sociedades.²⁹ Esse será o sentido adotado nesta pesquisa.

Há um debate em torno dos significados dos termos *espiritualidade* e *religiosidade*, que podem assumir sentidos diferentes em diferentes áreas do conhecimento. Nesta pesquisa, vamos nos ater às propostas do campo da Psicologia do Desenvolvimento.

O termo *religiosidade* “[...] implica a relação do ser humano com um ser transcendente”, enquanto *espiritualidade* “[...] não implica nenhuma ligação com uma realidade superior”.³⁰ Os termos não são sinônimos “[...] porque pode haver experiências de profundo sentido espiritual que não têm qualquer conotação religiosa”.³¹ Brandenburg diferencia religião de religiosidade:

Resgato uma explicação dos três termos que o autor desenvolve brevemente, mas com propriedade para nosso enfoque. A fé como adesão a Deus e a seu

²⁷ SKITKA, Linda J.; MULLEN, Elizabeth. The dark side of moral conviction. **Analyses of Social Issues and Public Policy**, v. 2, n. 1, (p. 35-41), 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2QCIBLk>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

²⁸ LOURENÇO, Orlando M. **Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações**. Coimbra: Almedina, 1992.

²⁹ VASQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 28.

³⁰ GIOVANETTI, José Paulo. Psicologia e espiritualidade. In: AMATUZZI, Mauro Martins (org.). **Psicologia e espiritualidade**. São Paulo: Paulus, 2005. (p. 129-145). p. 136.

³¹ PINTO, Ênio, Britto. Espiritualidade e religiosidade: articulações. **REVER: Revista de Estudos da Religião**. (p. 68-83), Dez. 2009. p.72 Disponível em: <https://bit.ly/3culSPq>. Acesso em 28 Mar. 2021.

projeto possui uma espiritualidade e uma ética correspondentes. A religiosidade é a manifestação tangível da fé em um contexto cultural específico. Já a religião compõe-se como uma configuração histórica da fé e da religiosidade e expressa em conhecimentos, ritos e ética.³²

A espiritualidade é característica de todo ser humano, mas ela pode ser cultivada através da religião. Por isso, é correto dizer que a religião é uma manifestação da espiritualidade.³³ Além disso, a *religiosidade* seria “[...] a face subjetiva da religião”.³⁴

Apesar desta distinção, na literatura da Psicologia do Desenvolvimento, é comum o uso intercambiável de *espiritualidade*, *religiosidade*, *fé* e *crença*, bem como o uso da expressão composta *espiritualidade/religiosidade*.³⁵ Portanto, nesta pesquisa utilizaremos preferencialmente o termo *espiritualidade*. Porém, apesar de serem conceitos ligeiramente diferentes, por descreverem fenômenos intimamente relacionados, e por serem praticamente sinônimos no senso comum, os termos *espiritualidade*, *religiosidade*, *fé* e *crença* serão utilizados ocasionalmente de maneira intercambiável nesta pesquisa.

2.1 RELAÇÃO ENTRE COGNIÇÃO, MORALIDADE E ESPIRITUALIDADE

Este capítulo fornecerá um panorama geral da pesquisa a respeito da relação entre os desenvolvimentos: cognitivo, moral e espiritual. Como, historicamente, as religiões geralmente têm dado orientação moral às pessoas, é natural tentar entender o vínculo existente entre moralidade e espiritualidade. No entanto, a partir de Kant, esse vínculo não é considerado tão óbvio e evidente: para ele, a lei moral pode ser percebida pela razão,³⁶ e não está necessariamente atrelada a crenças religiosas.

Em 1902, William James³⁷ expôs a interdependência entre o desenvolvimento moral e espiritual, afirmando que a maturidade moral evidenciava a autenticidade da experiência religiosa. Em outras palavras, a vida religiosa deveria ser julgada por sua

³² BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos *et al* (Orgs.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. São Leopoldo: Sinodal, 2010. (p. 53-60). p. 56.

³³ PINTO, 2009, p. 73.

³⁴ VALLE, Edênio R. **Psicologia e experiência religiosa**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 260.

³⁵ Fowler, uma das principais referências teóricas desta pesquisa, utiliza diferentes termos como *fé*, *religião* e *crença* (FOWLER, James W. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 13-40).

³⁶ KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

³⁷ JAMES, William. **The varieties of religious experience**. New York: Longmans, 1902.

“utilidade moral”.³⁸

Apesar da posição de William James, em geral, a psicologia moral manifestou uma postura pouco amigável à religião, aparentemente refletindo a postura freudiana de ver a religião como o produto das neuroses humana, inimiga da ciência e uma ilusão.³⁹ A pesquisa nesse campo geralmente

[...] desconsiderou ou distorceu a importância da religião e da espiritualidade no funcionamento moral. Essa distorção secular se revela na tendência de desconsiderar a importância da religião e da espiritualidade na vida diária ou de focar em suas manifestações negativas.⁴⁰

A partir de meados do século XX, várias pesquisas sobre a moralidade vêm sendo realizadas,⁴¹ e a tendência alicerçada em Kant e Freud dominou as discussões em torno do desenvolvimento moral, especialmente impulsionadas pelas teorias sociológicas que previam o advento de uma era secularizada.⁴²

Lawrence Kohlberg,⁴³ um dos maiores nomes dessa área de pesquisa, ajudou a perpetuar a distorção secular argumentando que moralidade e religiosidade eram campos independentes um do outro. Talvez Kohlberg tenha assumido essa postura para “[...]estabelecer a legitimidade científica de seu empreendimento no clima intelectual tumultuado das décadas de 1960 e 1970, um período que abraçou o humanismo secular”.⁴⁴

No entanto, as previsões de uma era de secularização na qual a religião perderia a importância não se confirmaram,⁴⁵ e a religião continua fornecendo a orientação moral para milhares de pessoas. Há evidência abundante de que existem vínculos entre a espiritualidade e a moralidade, inclusive indícios de que o

³⁸ JAMES, 1902, p. 18, 259.

³⁹ FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

⁴⁰ WALKER, Lawrence J.; REIMER, Kevin S. The relationship between moral and spiritual development. In: KING, Pamela E.; WAGENER, Linda; BENSON, Peter L. (eds.). **The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006. (p. 224-238), p. 224.

⁴¹ SKITKA, Linda J.; BAUMAN, Christopher W.; LYTLE, Brad L. Limits on legitimacy: Moral and religious convictions as constraints on deference to authority. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 97, n. 4, (p. 567-578), 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3u30fNm>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

⁴² Para uma exposição das teorias da secularização, ver ZEPEDA, José de Jesús Legorreta. Secularização ou ressacralização? O debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 73, p. 129-141, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3dbA3sZ>. Acesso em 28 Mar. 2021.

⁴³ KOHLBERG, Lawrence. Moral na religious education and the public schools: A developmental view. In: SIZER, T. (ed.). **Religion and public education**. Boston: Houghton Mifflin, 1967. p. 164-183.

⁴⁴ WALKER; REIMER, 2006, p. 224.

⁴⁵ BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, v. 21, n. 1, (p. 9-24), 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3w6tfpc>. Acesso em 28 Mar. 2021.

compromisso religioso contribui positivamente para a saúde mental e a qualidade de vida.⁴⁶

Posteriormente, Kohlberg suavizou sua posição,⁴⁷ mas a relação entre moralidade e espiritualidade permanece sendo controversa.⁴⁸ Uma contribuição importante foi dada pela logoterapia, de Viktor Frankl. Ele já havia apontado para o vínculo entre espiritualidade e moralidade ao descrever a consciência moral como uma intuição, a própria voz da transcendência, não é algo externo ao indivíduo, mas intrínseco a ele.⁴⁹ Paradoxalmente, a *origem* dessa consciência moral seria transcendente, numa instância extra-humana, enquanto a sua manifestação concreta em situações concretas seria de caráter pessoal, único, absolutamente individual, não seguindo nenhuma lei universal.⁵⁰

A autêntica consciência moral, na visão de Frankl, “[...] não é a que se herda dos pais, da religião ou da sociedade em que se está engajado”,⁵¹ mas uma manifestação de algo que está entretecido “[...] a uma profundidade espiritual e se expressa como resposta–atitude diante das situações”.⁵² Frankl vê o ser humano como um ser ético exatamente por pautar suas atitudes “em uma necessidade que lhe é interna”,⁵³ não por condicionamento sociocultural, biológico ou psíquico. O ser humano é, portanto, essencialmente um ser espiritual-pessoal, com autotranscendência.⁵⁴

O conceito de *inconsciente* instintivo, de Freud, é reabilitado pelo conceito de

⁴⁶ KOENIG, Harold G. (ed.). **Handbook of religion and mental health**. San Diego: Academic Press, 1998.

⁴⁷ KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development. Volume 1: The philosophy of moral development**. San Francisco: Harper & Row, 1981; COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence. **The measurement of moral judgment**. 2 Vols. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

⁴⁸ Ver, por exemplo, o debate entre NUCCI, Larry. Morality, religion and public education in pluralista democracies: a reply to Kunzman. **Jornal of Moral Education**, v. 32, p. 263-270, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3w8J7r1>. Acesso em 28 Mar. 2021; e KUNZMAN, Robert. Religion, ethics, and the implications for moral education: A critique of Nucci’s ‘Morality and religious rules. **Journal of Moral Education**, v. 32, p. 251-261, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3flOLAh>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

⁴⁹ FRANKL, Viktor E. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 32; FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1997. p. 26.

⁵⁰ FRANKL, 1997, p. 27.

⁵¹ MEIRELES, Marcos Vinicius da Costa. A pessoa espiritual e sua consciência moral. **Logos & Existência: revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial**, v. 4, n. 1, (p. 14-22), 2015, p. 18. Disponível em: <https://bit.ly/3nbKUpC>. Acesso em 03 jan. 2021.

⁵² MEIRELES, 2015, p. 20.

⁵³ MEIRELES, 2015, p. 20.

⁵⁴ PEREIRA, Ivo Studart. Consciência moral transcendente e experiência religiosa na obra de Viktor Frankl. **Teocomunicação**, v. 44, n. 3, (p. 418-432), 2014. p. 419-420.

consciência moral, de Frankl, que o contrapõe ao “inconsciente espiritual”.⁵⁵ Ou seja, o espiritual é uma intuição, inconsciente “[...] na medida em que se ‘absorve’ na execução irrefletida dos atos espirituais”.⁵⁶ Para os propósitos desta pesquisa, é suficiente destacar que há embasamento em Frankl para admitir que há um vínculo entre a consciência moral e a transcendência.⁵⁷

Diversas pesquisas recentes demonstraram que a religião e a espiritualidade geralmente têm um papel preponderante no pensamento moral das pessoas. Walker, Pitts, Henning e Matsuba⁵⁸ descobriram que a tradição religiosa (ou a fé individual) proporciona um sistema de moralidade adequado para a solução de dilemas morais razoavelmente adequado e conveniente. As pessoas espontaneamente trazem à tona noções de religião, fé e espiritualidade para lidar com problemas morais. Na referida pesquisa, as pessoas participantes tinham que identificar duas pessoas que consideravam altamente morais e justificassem suas nomeações. O curioso é que elas identificaram vários líderes e personalidades religiosas, apesar da pesquisa ter pedido exemplos de *moralidade*, não de religiosidade. Espiritualidade e moralidade não aparecem como domínios separados e distintos para as pessoas entrevistadas.

Blasi,⁵⁹ Fernhout,⁶⁰ e Kunzman⁶¹ também mostraram que, para muitas pessoas, a moralidade só adquire significado no contexto da religião. Ou seja, o raciocínio moral está repleto de considerações religiosas e espirituais. Colby e Damon⁶² pesquisaram pessoas que levavam vidas consideradas de grande compromisso moral, e descobriram que cerca de 80% delas atribuíram seu compromisso moral à sua fé religiosa. Colby e Damon concluíram que, entre essas pessoas, havia uma “[...] sugestão comum de transcendência: uma fé em algo acima e além de si mesmo”.⁶³

⁵⁵ PEREIRA, 2014, p. 421.

⁵⁶ FRANKL, 1978, p. 149.

⁵⁷ PEREIRA, 2014, p. 422.

⁵⁸ WALKER, L. J.; PITTS, R.C.; HENNIG, K. H.; MATSUBA, M. K. Reasoning about morality and real-life moral problems. *In*: KILLEN, M.; HART, D. (eds.). **Morality in everyday life: developmental perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 371-407.

⁵⁹ BLASI, August. How should psychologists define morality? Or, the negative side effects of philosophy's influence on psychology. *In*: WRE, Thomas. (ed.). **The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences**. Cambridge: MIT Press, 1990. p. 38-70.

⁶⁰ FERNHOUT, H. Moral education as grounded in Faith. **Journal of Moral Education**, v. 18, p. 186-198, 1989.

⁶¹ KUNZMAN, 2003.

⁶² COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care: contemporary lives of moral commitment**. New York: Free Press, 1992.

⁶³ COLBY; DAMON, 1992, p. 311.

Matsuba e Walker⁶⁴ realizaram uma pesquisa muito parecida com a de Colby e Damon, examinando o funcionamento psicológico de um grupo de jovens que exibiu ação moral extraordinária, comparando com outro grupo de jovens. A pesquisa demonstrou que os jovens adultos e as jovens adultas que mostraram ações morais exemplares atingiram um nível significativamente mais alto de desenvolvimento de fé⁶⁵ do que os jovens do outro grupo, apesar de serem semelhantes nas outras variáveis de avaliação. A variável que mais se destacou como explicação para a diferença entre os dois grupos foi o desenvolvimento da fé. Portanto, pode-se afirmar que os domínios moral e espiritual são sobrepostos e interdependentes.⁶⁶

Foge do escopo desta pesquisa fazer uma discussão mais profunda sobre todas as teorias e explicações psicológicas de *como* espiritualidade e moralidade estão relacionadas, mas há farta e recente literatura técnica sobre isso.⁶⁷ O que mais importa aqui é saber que a relação entre moralidade e espiritualidade pode sim ser afirmada com base na estrutura psicológica, não apenas no senso comum das pessoas sobre isso. As duas abordagens científicas – tanto a que tenta descobrir os conceitos populares sobre o tema quanto a que estuda o funcionamento psicológico – apontam para uma relação consistente entre espiritualidade/religiosidade e moral.⁶⁸ No entanto, ainda que não seja o foco desta pesquisa, é útil verificar alguns conceitos e propostas feitas nesse campo de estudo, pois podem lançar luz sobre os objetivos desta pesquisa: os desenvolvimentos cognitivo, moral e espiritual.

2.2 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Piaget alicerçou grande parte da sua teoria de desenvolvimento cognitivo na organização sensório motor. Esta é uma teoria muito importante para a compreensão do desenvolvimento do pensamento infantil e que também auxilia na compressão da construção de linguagem, bem como a relação entre linguagem e pensamento da criança. Embora Vygotsky e Piaget diverjam no entendimento da influência externa

⁶⁴ MATSUBA, M. K.; WALKER, L. J. Extraordinary moral commitment: young adults working for social organizations. **Journal of Personality**, v. 72, p. 413-436, 2004.

⁶⁵ A pesquisa utilizou a teoria dos *Estágios da fé*, de James Fowler, para avaliar o desenvolvimento da fé dos participantes (FOWLER, 1992).

⁶⁶ WALKER; REIMER, 2006, p. 228

⁶⁷ Para uma exposição e análise das pesquisas mais recentes sobre o tópico, ver KING, Pamela E.; WAGENER, Linda; BENSON, Peter L. (eds.). **The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006. p. 224.

⁶⁸ WALKER; REIMER, 2006, p. 230.

para a construção do pensamento,⁶⁹ fica muito claro na teoria de ambos a influência do ambiente externo e da interação com o meio para o desenvolvimento da criança.

Portanto, é necessário refletir sobre o pensamento infantil e as influências exteriores de uma forma mais integrativa e sincronizada. É importante perceber que enquanto recebe influências exteriores, a criança segue se desenvolvendo, e é um movimento sincronizado. Enquanto existe um movimento interno e individualizado, simultaneamente, a criança precisa organizar as influências recebidas por intermédio da interação com o meio.

Para Piaget, a interação com o meio é imprescindível para o desenvolvimento humano. Ao interagir com o meio, a criança recebe novos estímulos, que provocam desequilíbrio nas estruturas mentais já acomodadas, gerando a necessidade de adaptação. Este movimento de desequilíbrio, busca por equilíbrio e acomodação, que também pode ser compreendido como adaptação e readaptação de um aprendizado, mantém o sujeito em constante aprendizado.

Piaget acredita que “[...] o indivíduo age apenas ao experimentar uma necessidade, ou seja, se o equilíbrio entre o meio e o organismo é rompido momentaneamente”⁷⁰; quando o equilíbrio é rompido, o sujeito “[...] tende a restabelecer o equilíbrio, isto é, precisamente a readaptar o organismo”.⁷¹ Portanto, o aprendizado nasce da necessidade da reorganização dos esquemas mentais, para que seja retomado o equilíbrio destas estruturas que foram desorganizadas através do estímulo provocado pela interação com o meio. Piaget organizou o desenvolvimento da criança em estágios (ou estados), divididos por idade:



Figura 1 – Estágios do desenvolvimento (Piaget)

Fonte: elaborado pela autora desta tese

⁶⁹ Vygotsky pensava os esquemas de desenvolvimento assim: primeiro, o discurso social, depois o discurso egocêntrico, só então o discurso interior. Ao contrário do esquema behaviorista tradicional, que hierarquizava o discurso oral, murmúrio, discurso interior. Mas ele discordava especialmente da sequência de Piaget, que organizou essa aquisição dessa forma: a criança passa do pensamento autístico para o discurso socializado e o pensamento lógico através do discurso e do pensamento egocêntrico. Na concepção de Vygotsky, a trajetória de desenvolvimento do pensamento não parte do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Vygotsky deixou essa comparação bem explícita nas primeiras páginas de VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 27-28.

⁷⁰ PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013. p. 18.

⁷¹ PIAGET, 2013, p. 18.

A passagem de um estado para o outro se dá por meio da *assimilação* e *acomodação* de novas estruturas mentais. Após um novo estímulo, realizado pela interação com o meio “[...] a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar ‘adaptação’ ao equilíbrio destas assimilações e acomodações”.⁷² Nessa progressão, “[...] cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores”,⁷³ e assim a criança se prepara para o estágio seguinte.

No primeiro período, denominado *sensório-motor*, a criança explora o meio, basicamente, através de estímulos motores e sensoriais. No período *pré-operacional*, o sujeito desenvolve um aspecto importante na formação que é a dimensão simbólica, raciocinando por meio de uma lógica egocêntrica. Piaget usa a expressão “passagem do caos ao cosmo”⁷⁴ para ilustrar o grande salto no desenvolvimento infantil nestes primeiros anos, em que a criança passa a pensar a respeito da realidade que a cerca.

Os dois estágios seguintes são muito relevantes para esta pesquisa. Embora as crianças participantes tenham entre nove e dez anos, algumas reflexões que foram feitas nos grupos focais, são perfeitamente encontradas no estágio seguinte em que as crianças supostamente estariam, devido à idade. Piaget se diz surpreso com um duplo progresso das crianças nessa fase específica: a concentração individual e a colaboração quando há vida comum – embora o autor entenda que ambos os aspectos da atividade sejam complementares e resultem das mesmas causas. O autor segue dizendo que nesta fase, as crianças são tão solidárias e participativas que é difícil dizer se todo o processo de assimilação do entorno as torna capazes de coordenar suas ações com as ações do outro ou se é um avanço da socialização que faz com que “[...] o pensamento seja reforçado pela interiorização”.⁷⁵

Durante os grupos focais, pode-se observar, em muitos momentos, a colaboração entre as crianças na construção de argumentos. Quando uma criança não conseguia se expressar, os parceiros e as parceiras do grupo se esforçavam na

⁷² PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999 (1999b). p. 17.

⁷³ PIAGET, 1999b, p. 15.

⁷⁴ COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 110.

⁷⁵ PIAGET, 1999b, p. 41.

tentativa de encontrar as palavras corretas, ilustrações que elucidassem um ponto de vista, ainda que não concordassem com o que estava sendo dito.

Este é um passo significativo, e todo esse processo tem seu início na fase operatório-concreto, de acordo com a teoria de Piaget. A criança liberta-se do seu egocentrismo social e intelectual e se torna capaz de “novas coordenações”, que serão de absoluta importância para a afetividade e ainda, para a inteligência. É significativo para a inteligência por ser o ponto de partida da construção lógica, que possibilitará o desenvolvimento do sistema de relações que “[...] permite a coordenação de pontos de vista entre si”, tanto pontos de vista diferentes, como pontos de vista correspondentes, e ainda a comparação de seus próprios pontos de vista. É importante para a afetividade, pois este mesmo sistema de organizações sociais e individuais vai produzir uma moral de cooperação e autonomia pessoal.⁷⁶

Refletir sobre o processo de passagem de uma fase para a outra e a forma como Piaget organizou este processo, mostra a importância do desequilíbrio causado por uma situação (ou objeto) inédito. O desconforto causado por *não saber* e *não conhecer*, provoca o desequilíbrio e a desorganização das estruturas cognitivas já acomodadas, fazendo com que a criança desorganize e reorganize essas estruturas, ampliando as estruturas existentes ou criando estruturas, na tentativa de acomodar a informação (ou objeto) recém-descoberto.

O processo pode ser representado graficamente assim:

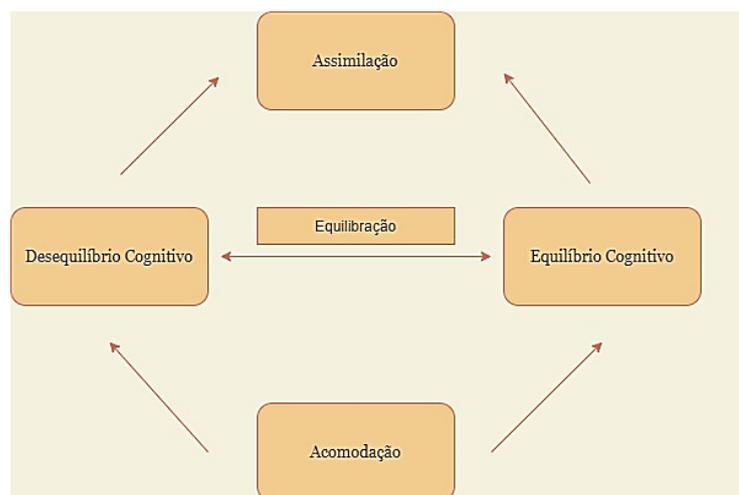


Figura 2 – Processo de Equilibração (Piaget)

Fonte: elaborado pela autora desta tese

⁷⁶ PIAGET, 1999b, p. 42.

Portanto, pensando em situações de aprendizado, para Piaget, o ponto de partida para a construção de um novo conhecimento é o desequilíbrio cognitivo causado pelo inédito, a busca pela reequilibração adapta as estruturas cognitivas, amplia ou ainda, cria estruturas.

Os conflitos cognitivos geradores de novos aprendizados permeiam todo amadurecimento cognitivo do sujeito e de acordo com Piaget, há sempre um fator fundamental de assimilação, uma base pré-existente, onde o novo conhecimento passa a ser construído, pois de acordo com o autor, todo e qualquer conhecimento se refere a significações.⁷⁷ A construção de significado e a geração de conhecimentos é uma constante organização progressiva, sempre em busca de mecanismos de *equilibração* e de *acomodação*.⁷⁸

Aqui é possível perceber uma oportunidade para o uso da literatura no processo de desenvolvimento. A reflexão gerada por uma narrativa e ainda mais, as reflexões geradas por meio da discussão da narrativa apresentada, pode ofertar às crianças, condições de ampliar seus esquemas cognitivos. Corso e Corso, chamaria de *caixa de ferramentas*:

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de *ferramentas*, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados consertos ou instalações só poderão ser realizados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados.⁷⁹

Este é um bom ponto de partida para a reflexão proposta por esta pesquisa: se exposta a uma situação inédita, a criança busca em suas estruturas já acomodadas, apoio para a compreensão desta nova situação; por meio do simbolismo, a literatura pode oferecer muitas situações inéditas para a construção de novas estruturas cognitivas.

⁷⁷ PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973. p. 13.

⁷⁸ PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril, 1983. p. 122.

⁷⁹ CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 303.

2.3 O DESENVOLVIMENTO MORAL

Kohlberg também estudou a relação entre espiritualidade e moralidade,⁸⁰ e, apesar de ver moralidade e espiritualidade/religiosidade como campos separados, ele não nega que a perspectiva religiosa influencie a moral. Na visão de Kohlberg, os dois desenvolvimentos acontecem de maneira paralela.⁸¹ Porém, Kohlberg admitiu a possibilidade de o desenvolvimento moral ser necessário para o desenvolvimento religioso. Ou seja, o desenvolvimento religioso necessita de um certo nível de desenvolvimento moral para acontecer.

Há também um paralelismo entre o desenvolvimento lógico-cognitivo e o desenvolvimento do julgamento moral.⁸² As operações lógicas⁸³ são uma condição necessária para o desenvolvimento do julgamento moral. Num processo semelhante ao da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, Kohlberg também descreve o desenvolvimento moral em termos de assimilações e acomodações de novos conhecimentos, possibilitando a ampliação e construção de princípios morais.

Kohlberg defendeu que, no desenvolvimento moral, a pessoa não se restringe a interiorizar regras sociais, mas, através de sua interação com o meio, ela vai construindo novas estruturas.⁸⁴ E ele descreveu o desenvolvimento moral em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional (autônomo). E cada nível é subdividido em dois estágios.

2.3.1 Nível pré-convencional

O *nível pré-convencional* (de 2 a 6 anos, aproximadamente) tem como características o egocentrismo, a obediência heterônoma e o respeito à autoridade. No *Estágio 1 (punição e obediência)*, as ações consideradas moralmente corretas são aquelas que não resultam em punição, “[...] sem considerar o significado humano e o valor de tais atitudes e consequências”.⁸⁵ É correto obedecer a regras apenas para

⁸⁰ KOHLBERG, 1981.

⁸¹ KOHLBERG, 1981.

⁸² Piaget também apontou para a relação entre a lógica e a moralidade (PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994).

⁸³ PIAGET, 1999b.

⁸⁴ A exposição da teoria de Kohlberg é baseada nos dois volumes de *Essay on Moral Development* (KOHLBERG, 1981; e KOHLBERG, Lawrence. **Essays on Moral Development**. Vol. 2. New York: Harper & Row, 1984).

⁸⁵ DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a**

evitar punições, e não se leva em conta a intenção por trás das ações.

No *Estágio 2 (orientação relativista instrumental)*, o indivíduo passa a perceber que as pessoas podem ter opiniões diferentes sobre uma mesma situação, e que as pessoas argumentam a respeito do que é certo ou errado de acordo com os seus interesses particulares. As relações humanas são entendidas de maneira semelhante às relações comerciais: “tu me gratificas e eu te gratifico”.⁸⁶

2.3.2 Nível convencional

O *nível convencional* (idade escolar) é caracterizado pela crescente percepção do indivíduo como membro de um grupo, e preencher as expectativas desse grupo é o objetivo principal. No *Estágio 3 (orientação interpessoal do “bom menino, boa menina”)*, o conceito de certo e errado é baseado nas convenções e regras sociais feitas por pessoas de autoridade. O bom comportamento é o que agrada e recebe a aprovação dos outros. Nesse estágio, o indivíduo começa a levar em conta as intenções por trás das ações.⁸⁷

No *Estágio 4 (orientação à lei e à ordem)*, o indivíduo passa a se perceber como membro de uma sociedade (não apenas de um grupo), e sua moralidade se orienta ao cumprimento do dever, ao respeito às leis como regras fixas e às instituições sociais, e à manutenção da ordem social.⁸⁸

2.3.3 Nível pós-convencional

No nível *pós-convencional*, o indivíduo passa a se perceber como um agente moral (não somente um membro da sociedade), mais autônomo e regido por princípios. No *Estágio 5 (orientação legalista para o contrato social)*, o certo e o errado são determinados pelos padrões democraticamente pré-acordados (o contrato social) e o consenso. No entanto, esses padrões sociais não são rígidos, e podem ser renegociados ou até mesmo abandonados se ferirem, por exemplo, os direitos humanos.

Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994. p. 56.

⁸⁶ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 57.

⁸⁷ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 57.

⁸⁸ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 57.

Já no *Estágio 6 (Princípios Éticos Universais)*, os princípios éticos universais de igualdade e dignidade estão acima das leis da sociedade. É o estágio de maior maturidade, e não são muitas pessoas que chegam nesse nível.

2.3.4 Como ocorrem as transições?

Como, na teoria de Kohlberg, as transições para os próximos estágios são motivadas por conflitos cognitivos, é importante discutir aqui de que modo o uso de narrativas infantis pode beneficiar esse processo. Se o avanço acontece quando o indivíduo se depara com uma situação de conflito entre perspectivas distintas, as histórias infantis podem expor conflitos morais assim em seu enredo – além de conflitos poderem surgir posteriormente em reflexões individuais ou em grupo. Ademais, se a maturidade moral advém da capacidade de coordenar os diferentes pontos de vista e buscar uma solução, muitas histórias também podem conter essa reestruturação no próprio enredo, além da possibilidade de a criança conseguir essa solução numa reflexão posterior, individual ou em grupo.

De acordo com Kohlberg, o raciocínio moral está relacionado à conduta moral, pois se comportar de maneira moralmente evoluída requer um raciocínio moral igualmente evoluído,⁸⁹ pois o indivíduo não pode “[...] seguir princípios morais avançados se não os compreender ou não crer neles”.⁹⁰ Contudo, é possível que o indivíduo pense logicamente sobre tais princípios, mas não viva de acordo com eles, e há “[...] uma série de fatores que determinam se uma pessoa numa situação concreta viveria de acordo com seu estágio de raciocínio moral”.⁹¹ O uso de literatura infantil no processo de desenvolvimento da moralidade permite a observação e avaliação desses fenômenos.

2.4 O DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL

James W. Fowler, teólogo cristão e pesquisador da psicologia do desenvolvimento humano, se dedicou a estudar o desenvolvimento da espiritualidade.

⁸⁹ KOHLBERG, 1984.

⁹⁰ LULA, Aurora Camboim Lopes de Andrade. **Desenvolvimento moral e religioso: estudo correlacional e validação de instrumento**. Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. p. 25. Disponível em: <https://bit.ly/3drLAVd>. Acesso em: 23 Mar. 2021.

⁹¹ LULA, 2013, p. 37.

Fowler fez uma teoria conhecida como “Estágios da fé”,⁹² derivada principalmente das teorias do *desenvolvimento moral* (de Kohlberg), *desenvolvimento psicossocial* (de Erikson), e do *desenvolvimento cognitivo* (de Piaget).

A teoria de Fowler descreve uma jornada evolutiva, na qual a expressão de fé⁹³ de um indivíduo vai mudando rumo a estágios mais amadurecidos de fé. Seis estágios de desenvolvimento da fé são propostos por Fowler:⁹⁴

- Pré-estágio. *Fé indiferenciada* (0 aos 02/03 anos de idade).
- Estágio 1. *Fé intuitivo-projetiva* (02/03 aos 06/07 anos).
- Estágio 2. *Fé mítico-litera*l (07/08 aos 11/12 anos)
- Estágio 3. *Fé sintético-convencional* (12 aos 17/18 anos)
- Estágio 4. *Fé individualativo-reflexiva* (17/18 aos 25 anos)
- Estágio 5. *Fé conjuntiva* (meia idade e depois)
- Estágio 6. *Fé universalizante* (maturidade, sem idade específica).

A mudança de um estágio para outro acontece naturalmente, motivada pelas crises e experiências diversas.⁹⁵

2.4.1 Estágio 1: fé intuitivo-projetiva

No *estágio 1 (fé intuitivo-projetiva)*, os significados da existência começam a ser apropriados pela linguagem, através de imagens e símbolos. Esse estágio da fé é caracterizado pela “[...]capacidade de unificar e captar o mundo da experiência em poderosas imagens e conforme ele é apresentado em estórias que registram as compreensões e sentimentos intuitivos da criança no tocante às condições últimas da existência”.⁹⁶

Fowler destaca a importância das narrativas infantis nesse estágio:

O útil realismo dos contos de fadas - e de muitas narrativas bíblicas - oferece modos indiretos, porém eficazes, para as crianças externalizarem as suas ansiedades interiores e acharem imagens e estórias ordenadoras pelas quais

⁹² FOWLER, 1992.

⁹³ Fowler trata a fé como um conceito universal humano, não vinculado apenas à religião ou ao sagrado, mas que tem a ver com a vida interior e afeta a ética e o comportamento (1992, p. 39, 83-84, 168-169).

⁹⁴ FOWLER, 1992, p. 103-177.

⁹⁵ Fowler divide os estágios cronologicamente por faixas etárias, mas admite que o desenvolvimento da fé não se prende à faixa etária da pessoa. Alguns indivíduos ficam estagnados mais tempo em alguns estágios, e algumas características de um estágio podem perdurar em estágios posteriores.

⁹⁶ FOWLER, 1992, p. 117.

começam a moldar suas vidas.⁹⁷

As crianças no estágio 1 “[...] combinam fragmentos de estórias e imagens fornecidas por sua cultura, integrando-os em seus próprios conjuntos de associações significativas concernentes a Deus e ao sagrado”.⁹⁸ A imaginação fantástica surge neste estágio “[...] como uma força poderosa e permanente através da qual compomos um ambiente último e nos orientamos em direção ao ser ou seres que constituem o seu caráter”.⁹⁹

Moralmente, crianças pequenas percebem e avaliam o que as pessoas adultas fazem, sem deliberar sobre todas as motivações que desencadearam as ações. Por isso, o exemplo das pessoas cuidadoras da criança é importante:

Dois elementos são fundamentais para o caráter: força de vontade e domínio de si mesmo. Como queremos ensinar nossos filhos se essas virtudes nos faltam? Muitos jovens confundem paixões fortes com firmeza de caráter. Aquele que é regido por suas paixões é um fraco. A verdadeira grandeza e nobreza do ser humano são medidas por sua capacidade de vencer os próprios sentimentos e não pela capacidade desses sentimentos de vencê-lo.¹⁰⁰

Na teoria piagetiana, a primeira moral da criança é heterônoma, baseada na vontade dos “seres respeitados ou dos pais”.¹⁰¹ Além disso, Ellen White (perspectiva adventista) afirma que os períodos mais importantes no desenvolvimento moral de uma criança (que ela chama de desenvolvimento do caráter) são os três primeiros anos¹⁰² e os sete primeiros anos.¹⁰³

Na perspectiva adventista (que é a desta pesquisa), a ação moral é vista como sempre antecedida pela *vontade*, que é uma firme decisão de ser obediente à lei de Deus, e não uma inclinação natural do ser humano.¹⁰⁴ Na criança, a *vontade* precisa ser fortalecida desde a primeira infância, até chegar à autonomia, o autogoverno.¹⁰⁵ Isso deve acontecer sob a orientação de pessoas adultas cuidadoras, professoras e

⁹⁷ FOWLER, 1992, p. 114.

⁹⁸ FOWLER, 1992, p. 113. Na mesma página, Fowler acrescenta que “crianças de lares não-religiosos ou antirreligiosos mostram tendências similares, embora as suas fontes de imagens e símbolos possam ser mais limitadas”.

⁹⁹ FOWLER, 1992, p. 115.

¹⁰⁰ WHITE, Ellen G. **Orientação da criança**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010. p. 106.

¹⁰¹ PIAGET, 1999b, p. 39.

¹⁰² WHITE, 2010, p. 194.

¹⁰³ WHITE, 2010, p. 193.

¹⁰⁴ WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a igreja**. Vol 5. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004 (2004b). p. 513.

¹⁰⁵ WHITE, Ellen G. **Educação**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977. p. 289.

professores,¹⁰⁶ especialmente no lar,¹⁰⁷ tendo as figuras parentais como principais representantes da divindade,¹⁰⁸ e sofrendo a influência dos colegas e das colegas.¹⁰⁹

Nesse estágio, as crianças gostam de estórias longas e acompanham os detalhes, mas possuem capacidade limitada para recontar essas estórias. Apesar dos elementos precursores dos conceitos abstratos já estarem presentes, “[...] somente símbolos e imagens concretos dirigem-se realmente às formas de conhecer da criança”.¹¹⁰

Fowler afirma que compartilhamentos de estórias, imagens e símbolos religiosos nesse estágio “[...] abrem para a vida e sustentam amor, fé e coragem”, mas admite que algumas vezes isso acontece de um jeito que faz “[...]surgir medo, rigidez e brutalização das almas”.¹¹¹

De fato, “[...] a vida de imaginação e fantasia da criança pode ser explorada por adultos, intencionalmente ou não”.¹¹² E Fowler alerta sobre os perigos da exploração, consciente ou não, da imaginação da criança nesse estágio, que podem resultar na “[...] possível ‘possessão’ da imaginação da criança por imagens irrestritas de terror e destrutividade”.¹¹³

Mesmo assim, Fowler acredita que é seguro “[...] expor as crianças à morte, pobreza, traição e maliciosidade no contexto de contos de fadas e estórias bíblicas, quando contadas a elas por adultos confiáveis com quem os seus sentimentos possam ser testados e compartilhados [...]”.¹¹⁴

2.4.2 Estágio 2: fé mítico-litera

O estágio da *fé mítico-litera* corresponde ao das operações concretas. A criança se apropria dos símbolos, regras e crenças com uma *interpretação literal*, que

¹⁰⁶ WHITE, 2010, p. 287.

¹⁰⁷ WHITE, 2010, p. 170.

¹⁰⁸ WHITE, 1977, p. 287.

¹⁰⁹ WHITE, Ellen G. **Conselhos aos professores, pais e estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000. p. 220-221.

¹¹⁰ FOWLER, 1992, p. 113.

¹¹¹ FOWLER, 1992, p. 115.

¹¹² FOWLER, 1992, p. 115.

¹¹³ FOWLER, 1992, p. 117.

¹¹⁴ FOWLER, 1992, p. 116. Fowler alerta, no entanto, que isso “não se traduz em aprovação de horas dispendidas passivamente diante de um aparelho de televisão, absorvendo a mixórdia e os intermináveis comerciais dos desenhos de sábado de manhã. Também não sanciona a exposição das crianças à violência super-realista, ao materialismo e à exploração sexual da programação de televisão do horário nobre” (FOWLER, 1992, p. 116).

pode gerar um perfeccionismo supercontrolador e legalismo.¹¹⁵ No *estágio 2*, a criança assume para si “as histórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade”,¹¹⁶ o que caracteriza a heteronomia. Segundo Fowler, a fé *mítico-litera* ainda não faz reflexões autônomas e maduras, e permanece dependente de conjuntos específicos de regras para moldar o comportamento moral.¹¹⁷

No início do estágio mítico-litera, Deus ainda não é percebido em termos pessoais, com emoções internas e sensibilidades interpessoais. Deus é o governante cósmico que controla o universo “ao longo das linhas de justiça simples e reciprocidade moral”,¹¹⁸ ou é o “pai consistente e atencioso, mas justo”.¹¹⁹ É importante destacar que, nesse estágio, a criança ainda acredita que “a bondade é recompensada e a maldade punida”.¹²⁰

Além disso, a criança litera-mítica utiliza principalmente a narrativa, mas ainda não realiza uma reflexão analítica ou sintética extensa sobre as histórias. Nesta fase, o uso de símbolos e conceitos permanece amplamente concreto e literal.¹²¹ Esta pesquisa verificará características de consolidação desse estágio e abertura para o próximo estágio.

Se a fé ainda não admite grandes questionamentos nessa fase, isso pode gerar indivíduos quase acríticos e favorecer a apresentação de respostas prontas, sem necessidade de reflexão. No entanto, se o objetivo da educação for a busca da maturidade e da autonomia, a criança não deve ser incentivada a acomodar-se nesse estágio. Fowler alerta que, apesar de ser um estágio característico da infância, é possível que o *estágio 2* seja a estrutura dominante em adolescentes e adultos.¹²²

Sobre a educação que não incentiva reflexões e questionamentos, Ellen White escreveu:

A educação da criança, em casa e na escola, não deve ser como o ensino dos mudos animais; pois as crianças têm vontade inteligente, a qual deve ser dirigida de maneira a reger todas as suas faculdades. [...] Uma criança pode

¹¹⁵ FOWLER, 1992, p. 128-129.

¹¹⁶ FOWLER, 1992, p. 128-129.

¹¹⁷ FOWLER, 1992, p. 64-65.

¹¹⁸ FOWLER, James W.; DELL, Mary L. Stages of Faith From Infancy Through Adolescence: Reflections on Three Decades of Faith Development Theory. *In*: ROEHLKEPARTAIN, Eugene C.; KING, Pamela E.; WAGENER, Linda; BENSON, Peter L. (eds.). **The handbook of spiritual development in childhood and adolescence**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006. (p. 34–45). p. 39.

¹¹⁹ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

¹²⁰ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

¹²¹ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

¹²² FOWLER, 1992, p. 126, 129.

ser ensinada de maneira a, como o animal, não ter vontade própria. Sua individualidade pode imergir na [individualidade] da pessoa que lhe dirige o ensino; sua vontade, para todos os intentos e desígnios, estar sujeita à de seu mestre. As crianças assim educadas serão sempre deficientes em energia moral e responsabilidade como indivíduos.¹²³

Numa perspectiva adventista, a verdadeira educação tem como objetivo incentivar os indivíduos “para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem”.¹²⁴ Portanto, é necessário incentivar as crianças a passarem ao próximo estágio, rumo à maturidade autônoma, passando pelas crises de amadurecimento. O desenvolvimento da moral exige conflitos

[...] que perturbam o equilíbrio do sujeito criando uma situação na qual ele, diante de um problema a resolver, experimenta um conflito tal que o leve à percepção de que as estruturas atuais do seu raciocínio são limitadas demais para incluir as novas perspectivas que o conflito apresenta.¹²⁵

O prolongamento de um estágio de heteronomia pode causar danos duradouros, gerando crianças incapazes de pensar, agir ou decidir por si mesmas, sendo mantidas muito tempo sob pesadas regras, “sem permissão de pensar ou agir por si mesmas naquilo em que era perfeitamente próprio que o fizessem, que não têm confiança em si mesmas, para procederem segundo seu próprio discernimento, tendo opinião própria”.¹²⁶ É no estágio mítico-literal que se inicia a reflexão sobre os sentimentos e a fé, e pode ser que as meninas progridam mais rapidamente nesse processo do que os meninos.¹²⁷

2.4.3 Estágio 3: fé sintético-convencional

Os adolescentes geralmente estão no *estágio 3*, e têm uma fé *sintético-convencional*, onde a identidade é moldada pelos grupos dos quais se participa.¹²⁸ O seu estilo de vida e valores não são examinados e nem contestados, mas apenas aceitos tacitamente, a princípio.¹²⁹ No *estágio 3*, o indivíduo já tem consciência de seus valores e é capaz de articulá-los e defendê-los, apesar de ainda não ter feito reflexões profundas sobre esses sistemas de valores, mantendo-se envolvido apenas

¹²³ WHITE, Ellen G. **Testemunhos seletos**. v. 1. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1985. p. 316.

¹²⁴ WHITE, 1977, p. 17.

¹²⁵ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 106.

¹²⁶ WHITE, 1985, p. 316.

¹²⁷ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

¹²⁸ FOWLER, 1992, p. 137-138.

¹²⁹ FOWLER, 1992, p. 138.

emocionalmente com eles.¹³⁰

O estágio sintético-convencional também traz revoluções no funcionamento cognitivo. Começa o pensamento operacional formal, e agora o indivíduo começa a entender melhor e apreciar conceitos abstratos, começa a pensar sobre seu próprio pensamento, a refletir sobre as histórias e a nomear e sintetizar seus significados.¹³¹

A partir desse estágio, Deus é representado com qualidades pessoais (amor, compreensão, apoio em tempos de crise, etc). Identidade, crenças e valores são fortemente sentidos, mesmo quando contêm elementos contraditórios. Eles tendem, no entanto, a ser adotados em formulações tácitas, em vez de explícitas. Neste estágio, a ideologia ou visão de mundo de uma pessoa é vivida e afirmada; só gradualmente se torna uma questão de articulação crítica e reflexiva.¹³²

Nesse período, como resquício do estágio 2, a religião é ainda grupal, definida pela família e pela comunidade de fé. Assim, geralmente, o indivíduo apenas repete o estilo de vida e o discurso religioso de pessoas e grupos significativos para ele. Nesse estágio, essas pessoas significativas podem influenciar no processo de amadurecimento do indivíduo:

Ele precisa de olhos e ouvidos de umas poucas pessoas de confiança nas quais possa ver a imagem da personalidade surgindo e obter uma avaliação para os novos sentimentos, idéias ansiedades e comprometimentos que estão se formando e buscando uma forma de se expressar.¹³³

Por outro lado, o indivíduo pode permanecer preso na “Tiranía dos Eles”: uma dependência excessiva das avaliações de outras pessoas importantes e influentes.¹³⁴

A fé do indivíduo no estágio 3 é um resumo representativo da fé da sua comunidade.¹³⁵ Mas, apesar desse aspecto grupal, esse estágio é uma transição da fase heterônoma (estágio 2) para a fase autônoma (estágio 4), e gera uma crise de pertença religiosa. A sede de autonomia, os novos conhecimentos científicos adquiridos, e o despertar da crítica da fase formal são os fatores que desencadeiam essa crise.¹³⁶

¹³⁰ FOWLER, 1992, p. 138.

¹³¹ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

¹³² FOWLER; DELL, 2006, p. 40.

¹³³ FOWLER, 1992, p. 130.

¹³⁴ FOWLER; DELL, 2006, p. 40.

¹³⁵ FOWLER, 1992, p. 135-139.

¹³⁶ LIBÓRIO, Luiz A.; MOTA, Antonio Raimundo Sousa. Crise religiosa juvenil na periferia do Recife (PE), Brasil. **Theologica Xaveriana**, Bogotá, Colombia, v. 62, n. 173, p. 88 (85-114), jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3wesKYV>. Acesso em 21 Dez. 2018.

Dessa crise, surge uma nova concepção de Deus, não nos moldes imaturos do estágio 2 (*fé mítico-litera*l), mas também não ainda tão madura como no estágio 4 (*fé individualivo-reflexiva*). Há uma tensão entre a repetição dos antigos conceitos herdados e a as novas posturas autônomas. Essa é a crise da transição, que pode provocar "o afastamento da Igreja e do sagrado convencional, além do surgimento de um comportamento superficial e frio com a religião em geral, marginalizando a vivência religiosa comunitária".¹³⁷ De início, o indivíduo não vê tão facilmente além do pensamento do grupo, e não consegue articular claramente soluções diante de contradições detectadas. Ou seja, há a percepção de que algo está errado, mas nem sempre é possível descrever o que é. Por isso, as críticas feitas nem sempre têm foco definido.¹³⁸

2.4.4 Como ocorrem as transições?

Nesta pesquisa, por causa das características das crianças que compõem a amostra pesquisada, os estágios 2 e 3 serão o foco, com atenção para algum resquício do estágio 1 que pode estar presente nos estágios posteriores. A mudança da *fé mítico-litera*l (estágio 2) para a *fé sintético-convencional* (estágio 3) será considerada como sendo o amadurecimento desejado.

Para a criança passar do estágio 1 ao estágio 2, o principal fator é o surgimento do *pensamento operacional concreto*. Além disso, essa transição será marcada pela "crescente preocupação da criança em saber como as coisas são e em esclarecer para ela mesma as bases de distinção entre o que é real e o que apenas aparenta ser".¹³⁹ Para que ocorra a transição do estágio 1 para o seguinte, é preciso examinar valores, explorar a liberdade e os limites da autonomia, lidar com medos, desenvolver a autoconsciência,¹⁴⁰ e a literatura infantil pode contribuir positivamente nesse processo.

Um fator importante para a transição do estágio 2 para o estágio 3 é a descoberta de que nosso universo não é um "universo de recompensa rápida", a desistência da ideia de simples retribuição moral cósmica:¹⁴¹ pessoas más nem

¹³⁷ LIBÓRIO; MOTA, 2012, p. 88.

¹³⁸ FOWLER, 1992, p. 68-69.

¹³⁹ FOWLER, 1992, p. 117.

¹⁴⁰ FOWLER; DELL, 2006, p. 38.

¹⁴¹ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

sempre se dão mal (pelo menos no curto prazo) e muitas vezes coisas ruins acontecem a pessoas boas.

A transição para o estágio 3 passa pelo fim do literalismo e ocorre por causa da “colisão ou contradição implícita nas histórias, que leva à reflexão sobre os significados”,¹⁴² e esses conflitos devem ser enfrentados. A criança que cresce orientada por algum tipo de norma religiosa pode ter a oportunidade de vivenciar confrontos entre várias influências.¹⁴³ O contraste entre o ambiente religioso e o ambiente fora desse contexto (um ambiente secularizado) certamente criará um desequilíbrio, que também pode contribuir para o desenvolvimento da moral. E o universo das histórias infantis pode proporcionar esses conflitos.

2.5 LITERATURA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Diante de tudo isso, surge uma pergunta: como o processo de equilibração – a passagem do desequilíbrio para o equilíbrio – pode ser afetado pelo uso de histórias infantis? Em outras palavras: de que maneira as histórias infantis podem contribuir na reorganização estrutural da forma atual de pensamento para uma nova forma mais complexa?

Sugerem-se aqui, de forma hipotética (que será avaliada na pesquisa com o Grupo Focal), quatro benefícios do uso de histórias infantis no processo de desenvolvimento moral e espiritual das crianças:

1) A literatura infantil gera desequilíbrios (no sentido piagetiano) de maneira segura e controlada. Expor as crianças a dilemas e situações “irreais”, pode ser um treinamento para futuras situações reais. Assim, a resolução, ou o “final feliz” pode sugerir não uma contradição, mas simbolicamente a superação de muitas situações incômodas e reais para as crianças, ou como sugere Campbell, “a transcendência da tragédia universal do homem.”¹⁴⁴

2) A criança pode aprender com a equilibração vivida pelas personagens. O que funcionou no roteiro, as respostas sugeridas na narrativa, os escapes e as mudanças bruscas tornam-se experiências apropriadas pelas crianças, como se fossem delas.

¹⁴² FOWLER, 1992, p. 129.

¹⁴³ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 102.

¹⁴⁴ CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Editora Cultrix / Pensamento, 2007. p. 34.

3) As histórias proporcionam reflexões morais e religiosas sobre as ações, as decisões, as motivações das personagens. Um leitor ou leitora pode especular sobre os motivos de cada personagem, e sobre o que teria acontecido se outras decisões fossem tomadas, se outras ações fossem executadas etc. Uma mesma história pode gerar diferentes reações nas crianças, em diferentes estágios. Como afirma Piaget: “[...] a visão de um mesmo objeto suscitará diferentes perguntas em uma criança ainda incapaz de classificação e em uma maior, cujas ideias são mais amplas e mais sistemáticas”.¹⁴⁵ E ao discutirem coletivamente sobre uma mesma história, as crianças podem gerar conflitos num ambiente saudável, conflitos que são necessários para o processo de amadurecimento.

4) Literatura que lida com dilemas morais pode ser duplamente útil: favorece o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Como apontou Kohlberg, o desenvolvimento moral depende do raciocínio lógico, são desenvolvimentos paralelos e não é possível ser mais desenvolvido moralmente que logicamente.¹⁴⁶

O potencial que a literatura tem para modificar o ser humano foi resumido por James Elroy Flecker, ao afirmar: “Não cabe ao poeta salvar as almas dos homens, mas cabe-lhe torná-las dignas de salvação”.¹⁴⁷ É isso o que a literatura pode fazer com as crianças, transportando-as para um fantástico mundo onde as possibilidades se ampliam, provendo a elas recursos para lidar com conflitos e dilemas que ela mal saberia definir.

Ao imergir num conto, a criança vive uma experiência, trava lutas, e pode colocar em prática “as soluções da imaginação”,¹⁴⁸ em busca de um final feliz. Os contos infantis utilizam a fantasia para tratar de questões comportamentais, conflitos éticos, relações de poder, e questões relacionadas à espiritualidade. Falando sobre o valor espiritual dos contos de Andersen, por exemplo, Wangerin Jr. afirma:

Andersen me proporcionou um contexto para coisas intangíveis, desconcertantes, elementares e urgentes. Sem fazer apologias, ele estruturou o seu mundo usando coisas de valor espiritual: as consequências eternas de ações boas ou más, a presença de Deus como juiz benevolente, a realidade efetiva do arrependimento, o maravilhoso poder do perdão

¹⁴⁵ PIAGET, 1999b, p. 16.

¹⁴⁶ Piaget também apontou para a relação entre a lógica e a moralidade (PIAGET, 1994).

¹⁴⁷ YANCEY, Philip. Introdução. In: YANCEY, Philip; SHAPP, James Calvin (Orgs.). **Muito mais que palavras:** como os mestres da literatura influenciaram autores cristãos. São Paulo: Editora Vida, 2005. p. 15.

¹⁴⁸ WANGERIN JR., Walter. Hans Christian Andersen: a formação do universo da criança. In: YANCEY; SCHAAP, 2005, p. 146.

divino.¹⁴⁹

Conceitos abstratos e transcendentos como amor, perdão e arrependimento são tornados palpáveis através das histórias infantis. C. S. Lewis, por exemplo, consegue expor conceitos religiosos profundos e complexos de maneira simples e bela: “Breve, muito breve, antes que envelheçam, grandes nações em seu mundo serão governadas por tiranos parecidos com a imperatriz Jadis: indiferentes à alegria, à justiça e ao perdão. Avisem seu mundo deste grande perigo”.¹⁵⁰

As histórias bíblicas também podem ser utilizadas dessa maneira. Elas ajudam na construção da moralidade e da espiritualidade/religiosidade das crianças. Nas palavras de White:

Vamos repetir para eles [os pequenos] a doce história de Belém, mostrando-lhes como Jesus foi filho obediente aos pais, como foi jovem fiel e diligente, ajudando a prover o sustento da família. Desse modo lhes podemos dar a entender também que o Salvador conhece as provações, dificuldades e tentações, esperanças e alegrias da mocidade, estando por isso em condição de lhes dar simpatia e apoio. De quando em quando, devemos ler para eles as interessantes histórias contidas na Bíblia.¹⁵¹

A Bíblia contém narrativas interessantes para as crianças, com heróis/heroínas que facilmente tornam-se alvos da identificação infantil. É possível extrair princípios morais e religiosos tanto das narrativas bíblicas quanto das histórias clássicas. Além disso, nas histórias de vida de pessoas que demonstraram excelência moral também é possível encontrar subsídios para o desenvolvimento moral. Vinculando o conceito de heroísmo com a firmeza de caráter, Ellen White usa linguagem narrativa para descrever os fiéis cristãos da história da igreja como “heróis morais”,¹⁵² “verdadeiros heróis”,¹⁵³ “heróis de Deus”,¹⁵⁴ e “heróis e heroínas da fé”.¹⁵⁵

Reconhecendo esse potencial da literatura, na perspectiva adventista, é incentivado o uso criterioso de histórias infantis na educação, sejam contos ficcionais ou histórias reais, bem como o uso educativo da Bíblia como narrativa histórica.¹⁵⁶

¹⁴⁹ WANGERIN JR., 2005, p. 151.

¹⁵⁰ LEWIS, 2005, p. 416.

¹⁵¹ WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a Igreja**. Vol 6. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008. p. 358-359.

¹⁵² WHITE, Ellen G. **Profetas e reis**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996 (1996b). p. 71.

¹⁵³ WHITE, Ellen G. **Conselhos para a igreja**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1991. p. 202.

¹⁵⁴ WHITE, Ellen G. **Mensagens aos Jovens**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004 (2004a). p. 134.

¹⁵⁵ WHITE, Ellen G. **Vida e ensinamentos**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1988. p. 80.

¹⁵⁶ MEIRA, Vanessa. Adventismo e literatura: a histórica tensão sobre o valor educacional dos contos infantis. **PLURA: revista de estudos de religião**, v. 10, n. 2, p. 147-164, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39qrDwL>. Acesso em: 29 Mar. 2021.

Em geral, as narrativas infantis convergem para uma simbólica luta entre o bem e o mal, sempre duas forças em oposição e a partir daí é gerado um problema que necessitará ser solucionado. Os contos têm um efeito terapêutico justamente porque a criança identifica seus conflitos infantis com os conflitos da trama.¹⁵⁷ Quando o bem finalmente vence na história, a criança vence junto.¹⁵⁸

O bem e o mal estão marcadamente presentes nas histórias infantis, assim como fazem parte da “[...] consciência ocidental”.¹⁵⁹ Como as narrativas infantis cooperam no despertar dessa consciência nas crianças? Este trabalho propõe-se agora a avaliar a representação dessas duas forças opostas, o bem e o mal, bem como a identificação das crianças com as personagens.

2.5.1 O Antagonista: um mal necessário

De acordo com Propp, há sete esferas de ação numa história infantil: a do agressor (ou *antagonista*), a do doador, a do auxiliar, a da princesa, a do mandatário, a do herói e a do falso herói.¹⁶⁰ As personagens se distribuem entre as esferas, mas podem ocupar mais de uma, dependendo do enredo. Geralmente, as crianças se identificam com o herói ou a heroína, que são os *Sujeitos* da história, e que frequentemente têm sucesso em sua função na narrativa. Os antagonistas, chamados *Destinatários*, são soa contrários aos *Sujeitos*, e desempenham o papel de vilania na história.¹⁶¹

A presença do conflito entre o bem e o mal nas narrativas infantis pode auxiliar no desenvolvimento moral (e espiritual também) ao fazer a criança ter consciência de que há um mal na vida real também, e que pessoas podem desempenhar papéis diferentes ou ambíguos numa mesma história.

Se “[...] fazer o mal é sempre [...] prejudicar outrem, logo, é fazê-lo sofrer”,¹⁶² Então a criança aprende com as histórias a se precaver para não ser vítima de pessoas más, e, por outro lado, a se policiar para não infligir sofrimento aos outros. A literatura, por sua função catártica e autorreflexiva, promove na criança esse olhar

¹⁵⁷ BETTELHEIM, 1980, p. 14.

¹⁵⁸ ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da Criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. p. 48.

¹⁵⁹ MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 40.

¹⁶⁰ PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

¹⁶¹ FURTADO, Filipe. **A Construção do Fantástico na Narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

¹⁶² RICOEUR, Paul. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. São Paulo: Papyrus, 1988. p. 24.

para fora e para dentro,¹⁶³ através do diálogo com a narrativa. A criança pode ver um reflexo da sua própria maldade na história. Essa função catártica e autorreflexiva promove a purgação/purificação, libertando o leitor do “[...] peso do que se nos está fazendo pesado”.¹⁶⁴

Os seres humanos experimentam o mundo por meio de narrativas, pois são “[...] organismos contadores de histórias”.¹⁶⁵ O processo educativo dialógico é uma espécie de troca de narrativas entre professores e alunos, é “[...] reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los”.¹⁶⁶

O processo de aprendizagem é mediado pela linguagem,¹⁶⁷ e uma palavra é um microcosmo da consciência humana.¹⁶⁸ Assim, palavras como, *vilão*, *mal*, *maldição* etc., ecoam na consciência infantil, fazendo procurar referências para decodificar e dar sentido àquilo. Na reflexão provocada pela história, o significado dessas palavras/conceitos é construído e modificado.

A herança cristã, que contribuiu para a formação da consciência ocidental, aponta um *antagonista* que está na origem do mal: o diabo, o anjo rebelde. No entanto, também há o relato da queda humana no pecado (Gênesis 3), que gerou o mal natural, no mundo físico em geral, e o mal moral no ser humano.¹⁶⁹ Assim, o desenvolvimento moral e espiritual encontram na literatura infantil (as histórias bíblicas, inclusive) material para reflexões sobre bem e mal e distinções entre certo e errado.

Nos contos maravilhosos, a presença do mal é essencial, pois gera o conflito que cria a oportunidade para que o bem seja destacado. Por isso, é correto dizer que o mal acaba destacando o bem e tornando-o ainda mais desejável. Essas histórias cheias de perigos, injustiças e reviravoltas, funcionam, para as crianças, como “antecipações que lhes permitem dominar o medo do ‘mundo cruel’ que, mais dia,

¹⁶³ OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças:** a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980. p. 114.

¹⁶⁴ MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** São Paulo: Cultrix, 1995. p. 79.

¹⁶⁵ CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher.** v. 19, n. 5, (p. 2-14), 1990. p. 11. Disponível em: <https://bit.ly/3xcMZaN>. Acesso em 25 set. 2019.

¹⁶⁶ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. p. 17.

¹⁶⁷ VYGOTSKY, 2003, p. 135.

¹⁶⁸ VYGOTSKY, 2003, p. 151.

¹⁶⁹ SOUPA, Anne; BOURRAT, Marie-Michèle. **Deve-se acreditar no diabo?** São Paulo: Paulinas, 1998. p. 9.

menos dia, terão de enfrentar”.¹⁷⁰

As narrativas operam como um tipo de *simulador de realidade*, permitindo que a criança pense a respeito do mal num ambiente seguro, geralmente, *antes* de entrar em contato com ele no mundo real. As reflexões infantis provocadas por uma história infantil podem ser bem filosóficas, uma micro representação de grandes questões da humanidade, um mundo fictício com várias centelhas da realidade. O problema do mal ainda é uma das grandes questões filosóficas e teológicas. Desde o *trilema*, de Epicuro, até a *Teodiceia* de Leibniz, várias respostas para a origem e presença do mal no mundo foram fornecidas, mas a questão ainda permanece aberta.¹⁷¹

Por meio da fantasia, a criança pode resolver conflitos, constituir identidades, e criar “espaços psíquicos tão reais e potentes quanto a dita realidade da vida”.¹⁷² Ela lida com os sentimentos negativos e pode vencê-los vicariamente, através do herói ou heroína:

Muitos adultos ficam chocados com a violência dos contos de fadas e se surpreendem com o fato de que não a perceberam quando eram crianças, comprazendo-se nelas. É que a maioria das crianças, além de aceitar naturalmente o maravilhoso, espera com inabalável certeza aquilo que o conto promete e sempre cumpre: “e foram felizes para sempre”.¹⁷³

As histórias são como exemplos variados de uma ampla gama de situações e as abordagens possíveis para lidar com elas. Como afirmam Corso e Corso: “Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados.”¹⁷⁴ Uma criança com grande acervo de narrativas poderá lidar mais adequadamente com situações, sentimentos e emoções.

2.5.2 A identificação da criança com antagonistas

Leitores, leitoras e ouvintes infantis desejam ver o triunfo do herói ou heroína,

¹⁷⁰ CORSO; CORSO, 2006, p. 16.

¹⁷¹ Alvin Plantinga, filósofo cristão reformado, forneceu uma boa resposta ao problema do mal, abordando a compatibilidade entre o Deus do teísmo cristão e a existência do mal. Ver PLANTINGA, Alvin. **Deus, a liberdade e o mal**. São Paulo: Vida Nova, 2012.

¹⁷² CORSO; CORSO, 2006, p. 15.

¹⁷³ CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 42.

¹⁷⁴ CORSO; CORSO, 2006, p. 303.

pois querem ver seu próprio triunfo refletido ali. Elas veem na vitória heroica as “chaves de resolução” de suas próprias circunstâncias.¹⁷⁵ Mas, e os vilões e vilãs? Qual o espaço reservado a estes nestas narrativas? Será que há algum tipo de identificação das crianças com *antagonistas*? O mal representado nas histórias pode funcionar como a projeção dos conflitos morais vivenciados por crianças? Esse tema merece atenção especial.

Uma tendência britânica, seguida por americanos nos séculos XIX e XX, e copiada por países latinos, foi a introdução dos contos de fadas no currículo escolar. As crianças foram então, incentivadas a ler histórias de contos de fadas, dramatizá-las, interpretá-las de diversas formas e professoras e professores de educação infantil e séries iniciais, estimuladas a incluir em sua prática pedagógica estas narrativas maravilhosas. Tal movimento, naturalmente produziu o estabelecimento de um cânone de contos de fadas, que denominamos “clássicos”, como *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Pinóquio*, *Peter Pan*, *Patinho Feio*, *A Bela e a Fera*, entre tantos outros.

Bruno Bettelheim escreveu *A Psicanálise dos Contos de Fadas* em 1977, e, na ocasião desse lançamento “já existiam pelo menos duas gerações de crianças que cresceram dispendo de uma infinidade de histórias [...] colocadas à sua disposição pela indústria cultural”.¹⁷⁶ O século XX trouxe ainda a popularização do cinema, dando uma grande ênfase a contos de fadas clássicos, como o longa-metragem *Branca de Neve e os Sete Anões*, de 1937, que estruturava as bases para que Walter e Roy Disney construíssem um império.¹⁷⁷ Bettelheim não estabeleceu uma comunicação direta com cinema ou quadrinhos produzidos para o público infanto-juvenil, e o motivo é que além do mercado de desenhos animados e revistas em quadrinhos ser extremamente vasto e mutável, os contos de fadas se mostraram resistentes à ação do tempo. O maior motivo de Bettelheim se dedicar aos contos, é que estas narrativas “são encantadoras, seguem fazendo-nos pensar e exercem um poder de subjetivação, ou seja, contribuem para que quem as escute elabore problemas e cresça”.¹⁷⁸

Corso e Corso reconhecem a importância da obra de Bettelheim, mas pondera que ele desconsiderou o “que as crianças de seu tempo consumiam como ficção,

¹⁷⁵ PINTOS, Cláudio Garcia. **A logoterapia em Contos**: o livro como recurso terapêutico. São Paulo: Editora Paulus. 1999. p. 86.

¹⁷⁶ CORSO; CORSO, 2006, p. 204.

¹⁷⁷ CORSO; CORSO, 2006, p. 204

¹⁷⁸ CORSO; CORSO, 2006, p. 204-205.

nisso incluindo os próprios contos de fadas adaptados a novas mídias”.¹⁷⁹ Por essa razão, é válido que vilãs e vilões de outras histórias sejam analisados neste trabalho, atuais representantes do mal nas histórias infantis contemporâneas. A riqueza dos contrastes entre vilões/vilãs antigos e vilões/vilãs atuais nas narrativas produzidas para crianças poderá trazer uma contribuição maior ao debate.

O ponto alto de grande parte das histórias escritas para crianças não é outro, se não a luta entre bem e mal. É na vitória do herói que a criança se contempla como herói e heroína, naquele momento, o êxito do herói passa a ser da criança também. Numa linguagem compreensível e simbólica, a narrativa traz à criança, a possibilidade de ser bem-sucedido em suas lutas infantis.¹⁸⁰ O conto destinado às crianças, além da vitória do bem sobre o mal, conforta ao trazer o “consolo fundamental que está implícito no final habitual do conto de fadas: ‘E viveram felizes para sempre’”.¹⁸¹ Para Bettelheim:

A felicidade e a realização, que são o consolo fundamental do conto de fadas, têm significado em dois níveis. Por exemplo, a permanente união de um príncipe e uma princesa simboliza a integração dos aspectos díspares da personalidade - falando psicanaliticamente, o id, ego e superego - e a conquista de uma harmonia das tendências até então discordantes dos princípios masculino e feminino(...). Falando eticamente, esta união simboliza, através do castigo e da eliminação do mal, a unidade moral no plano mais alto - e, ao mesmo tempo, significa que a ansiedade de separação foi transcendida para sempre quando o parceiro ideal foi encontrado, e com ele se estabelece a relação pessoal mais satisfatória possível.¹⁸²

Seguindo a teoria de Propp, para analisar as histórias escritas para crianças, um ponto muito importante é a observação da função dos personagens.¹⁸³ A partir de agora, nos ocuparemos em observar como o vilão ou vilã se comporta, de que forma ele ou ela age na produção do caos, do obstáculo aos objetivos do herói, e se existe alguma diferença comportamental entre o vilão e a vilã, embora ambos tenham o mesmo desejo: derrotar o herói ou heroína. Vamos observar o vilão ou a vilã em diferentes esferas de atuação, em diferentes momentos da narrativa.

Ainda que o esperado seja que o leitor faça identificação imediata com o herói ou heroína, é inegável que, muitas vezes, o lado sombrio pertencente à natureza

¹⁷⁹ CORSO; CORSO, 2006, p. 205.

¹⁸⁰ ABERASTURY, 1982, p. 48.

¹⁸¹ BETTELHEIM, 1980, p. 159.

¹⁸² BETTELHEIM, 1980, p. 159.

¹⁸³ PROPP, 1984, p. 26.

humana insista em se identificar com o vilão. Corso e Corso, explicam:

Cada ser humano tem sua privacidade onírica, constituída por seus sonhos noturnos e seus devaneios diurnos. No interior desses sonhos e fantasias, muitas aventuras e desventuras ocorrerão. Lá fará sucesso, conquistará a fama imortal, terá amores, será perseguido por monstros, difamado, fará variadas conquistas sexuais, empreenderá vinganças, ou mesmo enfrentará fracassos rotundos, será descoberto em seus atributos, ou ainda desmascarado em suas inconfessáveis vilanias.¹⁸⁴

Jette Bonaventure corrobora com esse pensamento quando diz que “com um pouco de esforço, pode ser que lembremos também que em uma ou outra ocasião, surgiu dentro de nós uma violência e um desejo de destruir que nos parecia impossível de aceitar”,¹⁸⁵ e compete ao sujeito conhecer também este seu lado, que Jung chama de *sombra*,¹⁸⁶ e dominá-lo.

Walter Wangerin Jr., escritor e assíduo leitor de Andersen desde a infância, observa que os contos infantis, embora simples em sua superfície, podem conter uma precisa percepção do desenvolvimento pessoal,¹⁸⁷ como relata:

São honestos quanto ao duro encontro com o “mundo real” – honestos sobre o mal e a tendência para o mal que existe em cada um de nós. Andersen não paparicava o meu ego, o “ego” que se revelava em seus contos de fadas. Não adoçava fatos amargos que eu já conhecia a respeito de mim mesmo.¹⁸⁸

Esse encontro com o lado, algumas vezes, desconhecido do sujeito é de extrema importância para o autoconhecimento e especialmente na busca por equilíbrio e domínio próprio. Não podemos ignorar o fato de que o domínio próprio, ou autogoverno como sugere Bettelheim,¹⁸⁹ só é possível com autoconhecimento. Quando o sujeito reconhece, além de seus nobres sonhos e desejos altruístas, seus pensamentos sombrios e suas “inconfessáveis vilanias”. Os contos infantis, e seus vilões e vilãs, colocam a criança diante de sua sombra, dando-lhe a oportunidade de obter *vitória sobre si mesma*, para Bettelheim este é um ponto extremamente positivo

¹⁸⁴ CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **A Psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia.** Porto Alegre: Penso, 2011. p. 29.

¹⁸⁵ BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulinas, 1992. p. 17.

¹⁸⁶ Para Jung, a sombra pessoal (a sombra também pode ser coletiva) é o aspecto negado, reprimido, rejeitado ou não conhecido. É um conceito extremamente amplo, e em alguns momentos Jung chegou a dizer que “a sombra é simplesmente todo inconsciente”. Esta instância obscura do sujeito, em geral oculta o lado “escuro e tenebroso” da natureza humana em sua “nefasta atividade” (JUNG, Carl Gustav (org.). **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016. p. 81).

¹⁸⁷ WANGERIN JR., 2005, p. 150.

¹⁸⁸ WANGERIN JR., 2005, p. 150.

¹⁸⁹ BETTELHEIM, 1980, p. 140.

das histórias infantis, a oportunidade de amadurecimento emocional e psíquico. Para Bettelheim, a maturidade consiste em “uma pessoa a se governar sabiamente, e, como consequência, vivendo feliz.”¹⁹⁰ Porém, o *final feliz* não vem antes do enfrentamento, antes da batalha contra o antagonista representado pelo vilão ou vilã. E, pensando em tudo isso simbolicamente, nas narrativas infantis “a vitória não é apenas sobre outros, mas sobre si mesmo e sobre a vileza (principalmente a própria, que é projetada como o antagonista do herói)”.¹⁹¹

As narrativas nos contam não “apenas episódios de uma estória imaginária, mas algo sobre nós mesmos”,¹⁹² obstáculos que devemos vencer, abismos que devemos transpor, densas e escuras florestas que devemos ultrapassar, gigantes, bruxas, animais fantásticos e assustadores com os quais devemos lutar. Identificar todos os desafios auxilia na busca por saídas, pois “quando sabemos definir a doença que estamos sofrendo, já estamos curados pela metade! Quando conseguimos nomear nossas dificuldades, graças à nossa identificação com certos contos, acontece um alívio”.¹⁹³

Elizabeth Roudinesco, em seu livro *A parte obscura de nós mesmos*, fala da importância da arte para o confronto do sujeito com sua sombra:

Que faríamos sem Sade, Mishima, Jean Genet, Pasolini, Hitchcock e muitos outros, que nos deram as obras mais refinadas possíveis? Que faríamos se não pudéssemos apontar como bodes expiatórios — isto é, perversos — aqueles que aceitam traduzir em estranhas atitudes as tendências inconfessáveis que nos habitam e que recalcamos?¹⁹⁴

Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral nas narrativas infantis e requisita a luta para resolvê-lo.¹⁹⁵ É a partir desta divisão no conto (o vilão ou vilã contra herói ou heroína) que a reflexão do pequeno leitor se dá.

Ao ouvir uma narrativa onde se está claro qual personagem representa o bem

¹⁹⁰ BETTELHEIM, 1980, p. 140.

¹⁹¹ BETTELHEIM, 1980, p. 140.

¹⁹² BONAVENTURE, 1992, p. 17.

¹⁹³ BONAVENTURE, 1992, p. 17.

¹⁹⁴ ROUDINESCO, Elizabeth. **A parte obscura de nós mesmos**: uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008. p. 10

¹⁹⁵ BETTELHEIM, 1980, p. 7.

e qual personagem está representando o mal, a criança consegue entender o simbolismo que há nesta luta, ela consegue identificar sua própria luta cotidiana entre ser bom ou ser ruim, visualiza as vezes em que sentiu raiva e quis se vingar, identifica sua inveja e as mágoas que de alguma forma se esconderam em seu interior. A narrativa infantil dá oportunidade para que a criança tenha um confronto consigo mesmo, a partir da sua identificação com o vilão ou vilã.

Wangerin Jr. fala a respeito de um personagem de uma história infantil, quando diz que “o Grande Claus é sabidamente um homem violento – como eu também sou no segredo da minha alma”.¹⁹⁶ Essa clareza madura do escritor adulto, provavelmente só foi possível graças a seu contato com muitas narrativas desde a mais tenra infância, ele conta que após ouvir esta história ele pode dividir as duas tendências dentro dele, de modo que uma pode ser exorcizada sem destruir o todo que ele é.¹⁹⁷ Bettelheim explica a atração que o mal pode exercer:

O mal não é isento de atrações - simbolizado pelo poderoso gigante ou dragão, o poder da bruxa, a astuta rainha na "Branca de Neve" - e com frequência se encontra temporariamente vitorioso. Em vários contos de fadas um usurpador consegue por algum tempo tomar o lugar que corretamente pertence ao herói - assim como as irmãs malvadas fazem em "Borracheira". Não é o fato do malfeitor ser punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fadas uma experiência em educação moral, embora isto também se dê. Nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o temor dela é apenas um fator limitado de intimidação do crime. A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito mais efetivo, e esta é a razão pela qual nas histórias de fadas a pessoa má sempre perde.¹⁹⁸

Portanto, ainda que o mal exerça uma grande atração para a criança, ela ainda consegue perceber que a virtude sempre vence, e sua identificação com o herói ou com a heroína cresce justamente por ver que a luta do herói ou heroína é incessante, exatamente como a vida humana.

O medo da punição ou do destino do vilão – que em geral é isolamento, solidão ou morte – contribui para que o desejável seja uma identificação com o herói ou heroína, mas ainda assim, a maldade do vilão ou vilã exerce uma importante atração para o pequeno leitor, como explica Bettelheim:

O lobo, ao contrário, é obviamente um animal malvado, porque deseja

¹⁹⁶ WANGERIN JR., 2005. p. 152.

¹⁹⁷ WANGERIN JR., 2005, p. 152.

¹⁹⁸ BETTELHEIM, 1980, p. 7-8.

destruir. A maldade do lobo é alguma coisa que a criancinha reconhece dentro de si: seu desejo de devorar e a consequência: – sua ansiedade de sofrer possivelmente, ela mesma, um tal destino. Assim o lobo é uma externalização, uma projeção da maldade.¹⁹⁹

Nas histórias infantis clássicas, geralmente, o papel de *antagonista* é desempenhado por uma figura feminina: uma bruxa, uma feiticeira, uma rainha má, e outras mulheres injustas, mentirosas, desonestas, etc. Por isso, é útil avaliar de maneira mais detida o fenômeno das vilãs das histórias infantis, que pode ser uma questão de gênero.

Recentemente, o perfil das princesas e mocinhas de histórias infantis tem sido muito discutido por supostamente reforçar o estereótipo de mulher submissa, ingênua e passiva diante da sociedade.²⁰⁰ Alguns trabalhos acadêmicos têm feito um esforço no processo de desconstrução desse estereótipo de mulher, enquanto simultaneamente, se desconstrói a imagem do homem como o cavaleiro salvador e heroico.²⁰¹ Estas são discussões relevantes quando tratamos das histórias infantis, uma vez que elas ajudam a construir a autoimagem das crianças e seu desenvolvimento moral e espiritual.

Embora mocinhas e heróis sejam protagonistas nas histórias escritas para crianças, este capítulo pretende abrir uma discussão em outra direção: o feminino na vilania das histórias infantis pois uma das histórias que serão utilizadas nesta pesquisa traz num aparente papel de vilã uma figura que pode ser considerada feminina: a flor, de *A Pipa e a Flor*.²⁰² De que forma as vilãs são representadas nas histórias dedicadas às crianças? Como as histórias clássicas retratavam as bruxas e como as bruxas das histórias modernas são retratadas atualmente? E qual a importância das vilãs nas narrativas infantis? São perguntas norteadoras para este tópico da pesquisa.

¹⁹⁹ BETTELHEIM, 1980, p. 45.

²⁰⁰ PIRES, Vanessa. Curso de 'desprincesamento' visa desfazer a ideia de mundo encantado. **G1**, Rio de Janeiro, 18 jan. 2017. Disponível em: <https://glo.bo/2JPK31c>. Acesso em 18 jul. 2019; OFICINA de “desprincesamento” ensina autonomia a garotas de Iquique. **Carta Capital**, São Paulo, 18 mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Z0aGBV>. Acesso em 18 jul. 2019.

²⁰¹ Por exemplo, CÚNICO, Sabrina Daiana; FAGUNDES, Alice Lopes Caldas; SOUZA, Nathalia Amaral Pereira de; STREY, Marlene Neves. Toda mulher sonha em ser princesa? Problematizações sobre Escolas de Princesas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 175-187, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2O41oDW>. Acesso em 18 jul. 2019; BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna Ribeiro. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Dimensões**, n. 36, p. 12-30, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YVICRo>. Acesso em 18 jul. 2019; SOBRAL, Jacqueline; BERALDO, Beatriz. Princesa congelada? Uma leitura feminista de *Frozen - uma aventura congelante*. **Vozes & Diálogos**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 139-150, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/30FidGL>. Acesso em 18 jul. 2019.

²⁰² ALVES, 2018.

2.5.2.1 O cultural medo do poder feminino

Um dos primeiros efeitos do pecado no homem, de acordo com a Bíblia, foi o medo. No livro de Gênesis, na descrição da primeira transgressão humana aos mandamentos divinos, quando Eva cede à tentação da serpente, prova do fruto proibido, oferece à Adão e ele aceita, a narrativa conta que Deus os procurou em seguida: “Mas o Eterno chamou o homem: Onde você está? Ele respondeu: Eu te ouvi no jardim e *fiquei com medo*, porque eu estava nu. Então me escondi” (Gênesis 3:9-19, Bíblia A Mensagem).

O medo na Bíblia é explicado pelo afastamento da fonte criadora, que é Deus. Na narrativa bíblica, repetidas vezes Deus convida a não ter medo, dizendo “não temas, pois eu sou o teu Deus”, como em Isaias 41:10. O afastamento de Deus, deixaria uma lacuna, uma oportunidade para que a força contrária, a força destruidora, o inimigo das almas, o diabo, tenha espaço para a ação. Se afastar de Deus é deixar um espaço vago que seria ocupado pelo pecado.

É muito importante, na cultura ocidental, analisar o medo pelo prisma religioso, Jean Delumeau, em sua obra *História do medo no Ocidente*, além de discorrer num sentido histórico sobre as concepções do medo, considera o medo pelo viés cultural, observando-o a partir da psicanálise e pontua principalmente, a religião como forjadora de medos. Desmascarar *satã e seus agentes* e lutar contra o pecado era diminuir sobre a Terra a dose de infortúnios de que são a verdadeira causa.²⁰³

Delumeau mostra que, na Idade Média, a religião trabalhou medos inerentes do ser humano, dando-lhes um revestimento religioso, devolvendo-o para o sujeito de uma forma muito mais aterrorizante. O pavor do homem medieval diante da ideia de inferno e sua constante luta contra o pecado se refletia na invenção de monstros marinhos, monstros imaginados em longínquas terras, e, ao mesmo tempo que a aparição de um monstro poderia ser um sinal de Deus, de que o pecado estava entre os homens, também se acreditava que poderia ser a manifestação do mal. De qualquer forma, só restava ao homem lutar acirradamente contra o pecado e contra o

²⁰³ DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente, 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 44.

diabo.

Durante o processo de unificação religiosa vivida pela Europa Ocidental, ocorria também o período de transição entre o medievo e a modernidade, neste processo, a igreja exercia o papel de identificar os inimigos a serem combatidos:

(...)os homens de Igreja apontaram e desmascararam esse adversário dos homens. Levantaram o inventário dos males que ele é capaz de provocar e a lista de seus agentes: os turcos, os judeus, os heréticos, as mulheres (especialmente as feiticeiras). Partiram à procura do Anticristo, anunciaram o Juízo Final, prova certamente terrível, mas que seria ao mesmo tempo o fim do mal sobre a terra. Uma ameaça global de morte viu-se assim segmentada em medos seguramente temíveis, mas 'nomeados' e explicados, porque refletidos e aclarados pelos homens de Igreja. Essa enunciação designava perigos e adversários contra os quais o combate era, se não fácil, ao menos possível, com a ajuda da graça de Deus"²⁰⁴

No início da Idade Moderna, com o crescente medo do diabo e suas artimanhas, somado ao pavor do fim do mundo e da danação eterna, cristãos deram início a buscas por *agentes de Satã*, na intenção de culpá-los por toda desgraça sobre a Terra. As mulheres, assim como os judeus, foram identificadas como perigosos agentes de Satã:²⁰⁵

Mal magnífico, prazer funesto, venenosa e enganadora, a mulher fora acusada pelo outro sexo de ter introduzido na terra o pecado, a desgraça e a morte. Pandora grega ou Eva judaica, ela cometeu a falta original ao abrir a urna que continha todos os males ou ao comer o fruto proibido. O homem procurou um responsável para o sofrimento, para o malogro, para o desaparecimento do paraíso terrestre, e encontrou a mulher. Como não temer um ser tão perigoso como quando sorri?²⁰⁶

A mulher, em algumas culturas antigas, antes que se conhecesse a função masculina na procriação, ocupava um lugar sagrado. De acordo com Rose Marie Muraro:

Também nas sociedades de caça a mulher era considerada um ser sagrado, que possuía o privilégio dado pelos deuses de reproduzir a espécie. Os homens se sentiam marginalizados nesse processo e as invejavam. Essa primitiva "inveja do útero" dos homens é a antepassada da moderna "inveja

²⁰⁴ DELUMEAU, 2017, p. 44.

²⁰⁵ DELUMEAU, 2017, p. 462.

²⁰⁶ DELUMEAU, 2017, p. 468.

do pênis”, que sentem as mulheres nas culturas patriarcais mais recentes.²⁰⁷

Porém, nas sociedades de estruturas patriarcais, o feminino desperta medo e veneração, e as raízes do medo da mulher no homem, são tão complexas e inúmeras quanto pensara Freud. O fundador da psicanálise, reduziu esse medo ao temor da castração e à inveja do pênis, por parte das mulheres.²⁰⁸ De acordo com Delumeau, “essa inveja do pênis não é sem dúvida senão um conceito sem fundamento introduzido sub-repticiamente na teoria psicanalítica por um tenaz apego à superioridade masculina”²⁰⁹

Para os homens, a névoa misteriosa que envolve as mulheres, bem como a impenetrabilidade de alguns assuntos femininos cercados de mística, como a maternidade, torna as mulheres uma contradição viva. Segundo Delumeau: “a mulher permanece para o homem um constante enigma: ele não sabe o que ela quer – constatação feita especialmente por Freud. Ela o deseja herói e, entretanto, procura retê-lo em casa, pronta para desprezá-lo se ele obedece”.²¹⁰

Não surpreende, portanto, que a imagem da mulher seja usada na literatura de tantas formas. Cercadas de mística, as mulheres com seus mistérios e encantos, são personagens literários desde a tradição oral. Algumas supostas qualidades desejáveis em uma princesa, donzela ou mocinha são submissão, beleza, modéstia, recato, pureza e inocência. Provavelmente, a melhor forma de se constatar todos esses atributos numa moça seria se a tal donzela estivesse absolutamente imóvel, sem voz, sem desejos e incapacitada de qualquer ato. Como a Bela Adormecida, cuja “característica principal é a beleza inerte, objeto de cuidado e de contemplação por parte da corte e do seu príncipe, que vem a conhecê-la no sono enfeitiçado”,²¹¹ outras princesas compartilham dessas características e sedução passiva, cativando o príncipe mesmo neste estado de possível morte.²¹² Com sua personalidade *adormecida*, seus desejos aniquilados e sua voz silenciada, o que resta a essas princesas é exatamente a beleza etérea, o recato imposto e a submissão compulsória:

²⁰⁷ MURARO, Rose Marie. Prefácio. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015. p. 2.

²⁰⁸ DELUMEAU, 2017, p. 463.

²⁰⁹ DELUMEAU, 2017, p. 463.

²¹⁰ DELUMEAU, 2017, p. 463.

²¹¹ CORSO; CORSO, 2006, p. 104.

²¹² CORSO; CORSO, 2006, p. 105.

uma princesa desarmada, à mercê da idealização alheia.

2.5.2.2 A importância da identificação feminina

É importante a posição do feminino nas narrativas infantis, justamente pela identificação das meninas leitoras/ouvintes, e pela construção do feminino no imaginário dos meninos leitores/ouvintes. É pela convivência com figuras femininas e pela representação feminina ao redor que as crianças constroem sua imagem de feminino. A identificação pode ocorrer tanto com a heroína, quanto com a vilã, quando a criança contempla sua própria sombra, afinal, na vida e nas narrativas “o mal é tão onipresente quanto a virtude”, como pontua Marly Amarilha:²¹³

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de elação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que (o conto, a história, a fábula...) exerce sobre o receptor.²¹⁴

É de responsabilidade do jogo ficcional a ocorrência da identificação, no momento em que a criança se sente parte da narrativa. O processo de construção de identidade, processo de construção de imagem do outro e construção de valores, tem um salto grandioso. A criança entende que a narrativa está contando uma história imaginada, num tempo e espaço indefinito, mas ao mesmo tempo, a narrativa traz reflexos da vida real, conforme Bettelheim:

A criança intuitivamente compreende que, embora estas histórias sejam irrealis, não são falsas; que ao mesmo tempo que os contos narrados não acontecem na vida real, podem ocorrer como uma experiência interna e de desenvolvimento pessoal; que os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais de crescimento e da aquisição de uma existência independente.²¹⁵

Embora homens e mulheres sejam retratados nas histórias, nem sempre o menino ou a menina se identifica exatamente com o gênero que lhe corresponde, isso pode acontecer por muitos motivos. Variáveis como: o gênero de quem conta a

²¹³ BETTELHEIM, 1980, p. 7.

²¹⁴ AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 18.

²¹⁵ BETTELHEIM, 1980, p. 77.

história, o gênero de quem criou a história, a ênfase que se dá na personalidade de um ou outro personagem, podem influenciar neste processo de identificação. Marie-Louise Von Franz questiona: “a personagem feminina de um conto representa verdadeiramente a mulher, sua situação e sua psicologia?”²¹⁶ E uma personagem feminina, tendo completo protagonismo na narrativa, representando um papel nuclear não garante que a narrativa trate da mulher e dos problemas femininos como as mulheres os sentem, uma vez que muitas histórias que descrevem as aventuras e sofrimentos de uma mulher foram contadas por homens que projetaram nas personagens a imagem que tem do feminino,²¹⁷ contendo projeções de suas aspirações, dificuldades de viver seu próprio polo feminino e ainda suas dificuldades em se relacionar com as mulheres.²¹⁸

Ainda assim, vilãs e heroínas, escritas ou não por homens, contém traços do feminino no imaginário de seus autores, ou ainda elementos do inconsciente coletivo e assim, o feminino se desconstrói e se reconstrói no imaginário do leitor(a) ou ouvinte.

Campbell afirmava que as mulheres não precisam fazer a jornada (do herói/heroína). Em toda a viagem mitológica, a mulher já está lá. “Tudo o que ela precisa fazer é conscientizar-se de que está no lugar onde as pessoas estão tentando chegar”.²¹⁹ As figuras femininas, de fato, estão sempre presentes nas narrativas, elas podem ser motivo da aventura, podem ser a heroína enfrentando diversos inimigos ou ainda, a figura feminina pode personificar o mal, trazendo muitas implicações interessantes nas narrativas infantis, que discutiremos a seguir.

2.5.2.3 O afastamento da mãe em busca da própria individualidade

A vilã ou vilão de uma narrativa infantil carrega muitos significados importantes. Além de dar direcionamento à narrativa, vilões e vilãs definem a qualidade do herói ou heroína, e a qualidade da narrativa, pois, “uma história é tão boa quanto seu vilão, porque um inimigo forte obriga o herói a crescer no desafio”.²²⁰

Como foi dito anteriormente, a vilã ou vilão pode retratar um arquétipo

²¹⁶ VON FRANZ, Marie-Louise. **O feminino nos contos de fadas**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 12.

²¹⁷ VON FRANZ, 1995, p. 12.

²¹⁸ VON FRANZ, 1995, p. 12.

²¹⁹ “*In the whole mythological tradition the woman is there. All she has to do is to realize that she’s the place that people are trying to get to*” (tradução nossa). CAMPBELL. Joseph *apud* MURDOCK, Maureen. **The heroine’s journey**. Boston: Shambala Publications, 1990. p. 18.

²²⁰ VOGLER, Christopher. **A Jornada do Escritor: estruturas míticas para escritores**. São Paulo:

conhecido como *sombra*, representando “a energia do lado obscuro, os aspectos não-expressos, irrealizados ou rejeitados de alguma coisa. Muitas vezes, é onde moram os monstros reprimidos de nosso mundo interior”.²²¹ Para Vogler “as características a que renunciamos, ou que tentamos arrancar, ainda sobrevivem e agem no mundo das Sombras do inconsciente”,²²² e é importante ter contato com esse material recalcado que faz parte da essência do sujeito, do que ele ou ela é. A narrativa dá oportunidade desse enfrentamento.

Um outro ponto importante da narrativa, que se apoia essencialmente nas vilãs, são os dois polos de expressão do arquétipo da Grande Mãe. Segundo Maureen Murdock, são elementos da psique humana que se formam em resposta a típica dependência das crianças na infância:

Na grande maioria dos casos, a mãe é a principal objeto da dependência de um bebê, e a tarefa dessa criança é sair dessa fusão, desse relacionamento simbiótico em direção à separação, individuação e autonomia. Se a mãe é percebida pela criança como a fonte de nutrição e apoio, a criança irá experimentá-la como uma força positiva; se ela for percebida como negligente ou sufocando, a criança a experimentará como destrutiva.²²³

É necessário e desejável que a criança experimente essa cisão para se perceber como indivíduo, e não como extensão da mãe. Este é o início da jornada da criança em direção à autonomia e à descoberta de si mesmo. E, naturalmente, nesse processo, a criança percebe a mãe como *negligente ou sufocante*, a mãe destrutiva e vilã, representada como bruxa ou “madrasta malvada que, por ciúmes, nega-lhe uma existência independente”.²²⁴ Bettelheim fala da importância desse distanciamento da mãe:

Assim, a divisão típica do conto de fadas entre a mãe boa (normalmente morta) e uma madrasta malvada é útil para a criança. Não é apenas uma forma de preservar a mãe interna totalmente boa, quando na verdade a mãe real não é inteiramente boa, mas permite à criança ter raiva da “madrasta” malvada sem comprometer a boa vontade da mãe verdadeira, que é encarada como uma pessoa diferente. Assim, o conto de fadas sugere a

Editora Aleph. 2015. p. 64-65.

²²¹ VOGLER, 2015, p. 64.

²²² VOGLER, 2015, p. 64.

²²³ “*In most cases the mother is the primary object of an infant’s dependency, and the task of the child is to move from this fused symbiotic relationship toward separateness, individuation, and autonomy. If the mother is perceived by the child as the source of nurture and support, the child will experience her as a positive force; if she is perceived as neglectful or smothering, the child will experience her as destructive*” (tradução nossa). MURDOCK, 1990, p. 32.

²²⁴ BETTELHEIM, 1980, p. 16.

forma da criança lidar com sentimentos contraditórios que de outro modo a esmagariam neste estágio onde a habilidade de integrar emoções contraditórias apenas está começando. A fantasia da madrasta malvada não só conserva intacta a mãe boa, como também impede a pessoa de se sentir culpada a respeito dos pensamentos e desejos raivosos quanto a ela - uma culpa que interferiria seriamente na boa relação com a mãe.²²⁵

Walter Wangerin Jr. lembra este conflito com sua mãe, e mostra a importância da narrativa para a solução deste conflito. Ele diz que “nunca analisava o conto lido”, mas o sentia, mergulhava nele, vivia a experiência até o fim e assim, colocava em prática as soluções da imaginação.²²⁶ A respeito de sua mãe, ele diz:

Ela, a principal figura no mundo real, era mais linda do que eu merecia, e eu a amava. (...) No escuro da noite, minha mãe vinha aconchegar-me na cama. Quando ela se sentava ao meu lado, o seu peso afundava o colchão e me fazia rolar para pertinho dela. Sentia-lhe o calor do corpo. Sentia a mão refrescante na minha testa. Sentia a nuvem sagrada de perfume que a envolvia. Ouvia-lhe a voz baixa, densa pela emoção de me amar, e a doçura do momento quase me levava às lágrimas. Quantas vezes ela murmurou-me o seu boa noite naqueles dias. E, no entanto, as palavras soavam sempre novas e deliciosas, porque ela era a minha querida. Nós orávamos juntos. Ela usava um batom vermelho-escuro. Quando terminava a oração, inclinava-se para beijar-me o rosto, deixando nele, a marca dos lábios. Depois disso, ela talvez saísse para curtir a noite. Mas eu podia levantar e correr ao espelho e contemplar o seu amor por mim e depois voltar para a cama feliz da vida e dormir.²²⁷

O pequeno Wangerin Jr. não sabia ainda qual era o seu lugar no mundo, mas tinha certeza de que o melhor lugar do mundo, era ao lado de sua mãe. E, passada a noite, na manhã seguinte, ele corria para encontrar sua amada, para sentir novamente a emoção de pertencer, de amar e o prazer da segurança, mas a mãe da manhã, atarefada e ansiosa, não era a mesma da noite. E isso confundia o menino:

Lá estava ela junto ao balcão enchendo lancheiras, seu roupão era todo desfiado e maltrapilho. O cabelo, desgrenhado. Mas eu sempre ignorava esses sinais, nadando no amor da noite passada. – Mãe! – dizia eu esperando que a beldade se virasse e me sorrisse. Não vinha resposta. – Mãe, mãe – repetia eu, pronto para dizer “eu te amo”. Mas quando a tocava para obter sua atenção, era uma mulher completamente diferente que se voltava para mim. – Wally! – gritava ela – Onde você esteve? Você está atrasado! – Olhos sem pestanas, uma testa branca de raiva, uma boca enrijecida e um cheiro de lençóis sujos. – Mexa-se! – gritava essa mulher. (...) Muitas vezes eu me retirava para o quarto todo confuso e me vestia devagar, magoado com a

²²⁵ BETTELHEIM, 1980, p. 73.

²²⁶ WANGERIN JR., 2005, p. 146.

²²⁷ WANGERIN JR., 2005, p. 146.

injustiça de tudo aquilo. Não conseguia entender a transformação. Quem era minha mãe agora? O que havia acontecido durante a noite? E, sobretudo, que fizera eu para provocar a mudança de deixá-la furiosa?²²⁸

Embora algumas verdades da *vida real* sejam dolorosas, “as crianças querem saber dos limites e da ambivalência do amor materno”,²²⁹ e a narrativa consegue trazer um assunto tão denso de uma forma mais palatável, digerível e assim a criança pode, aos poucos, ir resolvendo conflitos, alterando a forma de entender o mundo e encontrando a sua individualidade. Wangerin Jr. afirma que o conto da Branca de Neve lhe sussurrou o segredo de todas as mães.²³⁰ Na história da menina, cuja mãe havia morrido e que era constantemente perseguida por uma madrasta má, Wangerin Jr. reconheceu sua própria mãe na doce e maternal Rainha, mas também a reconheceu na *testa branca e na boca enrijecida* da cruel madrasta. De acordo com o autor: “essa é a explicação que a imaginação podia aceitar: que eu não tinha uma, mas sim duas mães, uma original e outra madrasta”.²³¹ Essa descoberta trouxe alívio ao seu coração infantil, a transformação da mãe não era sua culpa, “era um simples, triste fato da existência”.²³²

Segundo Maureen Murdock existem “dois polos de expressão do arquétipo da Mãe: a Grande Mãe que incorpora nutrição ilimitada, sustento e proteção e a Mãe Terrível, que representa o sufocamento e a morte”,²³³ e a maioria das narrativas contempla o arquétipo em ambos os polos. Assim, a identificação entre crianças e *antagonistas* também é um elemento presente, e até desejável, nas reflexões provocadas pelos contos infantis. Fica evidente que a literatura infantil tem grande potencial de favorecer o desenvolvimento infantil em vários aspectos.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Há uma evidente relação entre o desenvolvimento da fé e o desenvolvimento moral (o que fica mais nítido no estágio 6 da teoria de Fowler).²³⁴ Aparentemente,

²²⁸ WANGERIN JR., 2005, p. 147.

²²⁹ CORSO; CORSO, 2006, p. 16.

²³⁰ WANGERIN JR., 2005, p. 146.

²³¹ WANGERIN JR., 2005, p. 148.

²³² WANGERIN JR., 2005, p. 148.

²³³ “There are two poles of expression of the archetype of Mother: the Great Mother who embodies limitless nurturance, sustenance, and protection and the Terrible Mother who represents stasis, suffocation, and death” (tradução nossa). MURDOCK, 1990, p. 32.

²³⁴ FOWLER, 1992.

Fowler concorda com a hipótese de Kohlberg de que o desenvolvimento moral é uma condição para que o pensamento religioso ocorra. No entanto, várias pesquisas sugeriram que a ordem dessa relação não é necessariamente verdadeira.²³⁵

Algumas perspectivas (como o behaviorismo e a teoria da aprendizagem social) entendem a moral como algo exterior ao indivíduo e que precisa ser internalizado através da imitação ou de mecanismos de reforço/punição.²³⁶ Outras perspectivas (como o construtivismo de Piaget e a teoria cognitivo-estrutural de Kohlberg) entendem que o sujeito é o agente do processo moral.²³⁷

Em Piaget, o desenvolvimento moral é um processo contínuo de assimilação e/ou acomodação de novos estímulos, em busca de um novo estado de equilíbrio.²³⁸ Ele descreve o desenvolvimento do julgamento moral como uma evolução do estado de heteronomia para o estado de autonomia - de uma moral caracterizada por regras impostas externamente para uma moral caracterizada e regida pela consciência individual.²³⁹

O desenvolvimento moral e o desenvolvimento da espiritualidade possuem semelhanças. Segundo Fowler, o desenvolvimento das próprias crenças é um processo de fazer sentido,²⁴⁰ e a convicção moral também pode ser vista como um processo de fazer sentido, particularmente para justificar ações.²⁴¹ No processo de “fazer sentido”, o indivíduo vai passando por fases cada vez mais sofisticadas, e compreende cada vez melhor seus valores e compromissos.²⁴²

O que quer que ajude o indivíduo no processo de fazer sentido e a encontrar justificativas para as ações morais, incorporando formas cada vez mais sofisticadas de compreensão, também pode ajudá-lo no desenvolvimento da espiritualidade e da fé. No caso desta pesquisa, estamos examinando os efeitos da literatura infantil

²³⁵ DAY, James M. Religion, Spirituality, and Positive Psychology in Adulthood: A Development View. **Journal of Adult Development**, v. 17, p. 215–229, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3sKAaIO>. Acesso em 22 Mar. 2021.

²³⁶ LULA, 2013, p. 25.

²³⁷ LULA, 2013, p. 26.

²³⁸ PIAGET, 1999b, p. 89; cf. PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

²³⁹ PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

²⁴⁰ FOWLER, 1992. Há aqui um interessante ponto de contato entre James Fowler e Viktor Frankl, para quem a maior força motivadora do ser humano era a busca de *sentido* na vida.

²⁴¹ SKITKA, Linda J. The psychology of moral conviction. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 4, n. 4, (p. 267-281), 2010. Disponível em: <https://bit.ly/39kULFu>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

²⁴² CARTWRIGHT, Kelly B. Cognitive developmental theory and spiritual development. **Journal of Adult Development**, v. 8, n. 4, (p. 213-220), 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2O1ukNT>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

nesses desenvolvimentos.

Desse modo, moralidade e espiritualidade são inseparáveis, pois “uma vivência moral é uma vivência espiritual, não um impulso determinista da atividade psíquica, mas uma intencionalidade da existência humana”.²⁴³

A fé e a espiritualidade são fundamentais para muitas pessoas em suas decisões e ações morais. No entanto, como admite Walker e Reimer, a maior parte das pesquisas recentes foram realizadas com adolescentes e adultos, e há proporcionalmente poucas pesquisas com crianças sobre as relações entre espiritualidade e moralidade.²⁴⁴

Pesquisas recentes sobre as relações entre os domínios do desenvolvimento cognitivo, moral e espiritual mostram resultados amplamente consistentes com a afirmação de William James, em 1902, de que há sim uma associação próxima entre moralidade e espiritualidade.²⁴⁵ É injustificável compartimentalizar esses domínios em nossa compreensão do desenvolvimento humano. Portanto, ao lidar com o desenvolvimento da moralidade e da espiritualidade na criança, esta pesquisa está seguindo uma tendência científica de ver esses domínios como interconectados. A educação visa o ser como um todo”, e é “[...] o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais”.²⁴⁶

Finalmente, ficou evidente a importância que a função dos *antagonistas* das histórias infantis pode ter no desenvolvimento das crianças: as crianças também se identificam de alguma forma com personagens que fazem o mal, e podem aprender muito com isso. O mal e seus representantes, de alguma maneira, sempre despertam, além de medo e pânico, uma irresistível curiosidade:

Há seres que provocam comoção a partir do momento que o vemos, atraentes ou repulsivos, partes humanas insólitas, que parecem deformadas, membros fantasmas que são sentidos depois de uma amputação, naturezas que provocam o espanto, o nojo, a segregação, o terror, o deboche ou a piedade entre os que os contemplam. Tudo isso interessa à teatrologia fantástica.²⁴⁷

As narrativas que têm seu foco na luta entre bem e mal, vilões/vilãs e

²⁴³ MEIRELES, 2015, p. 21.

²⁴⁴ WALKER; REIMER, 2006, p. 235.

²⁴⁵ WALKER; REIMER, 2006, p. 236.

²⁴⁶ WHITE, 1977, p. 13.

²⁴⁷ LEGROS, Patrick; MONNEYRON, Frédéric; RENARD, Jean-Bruno; TACUSSEL, Patrick. **Sociologia do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 246.

heróis/heroínas, falam diretamente com a natureza humana. O sujeito é o herói e o vilão de si mesmo, cotidianamente, existe uma luta interna, entre o bem que se quer fazer e o mal que se faz, ou o mal que se fez e o bem que se deveria fazer. As narrativas mostram ao leitor(a)/ouvinte que na busca pela virtude não se deve deixar de reconhecer o mal que ronda. Que se expor à duras adversidades e grandes perigos é mais nobre do que negligenciar seu dever.

A vida humana é cercada por desafios. O próprio nascimento, ser retirado do útero, do aconchego materno para o contato com a vida extrauterina, o frio, a fome, a claridade e a separação materna, se constituem desafios grandiosos para o sujeito. E a partir do nascimento, o ciclo de aventuras é constante. Desenvolvimento e maturidade são compostos por aventuras, e, durante todos os processos humanos, os heróis, desde a antiguidade, têm se mostrado fonte de esperança para a humanidade. É necessário que o herói/heroína vença, mas que vença um/uma vilão/vilã conhecido.

Como uma das histórias utilizadas nesta tese inclui uma personagem feminina no papel de vilã (*A Pipa e a Flor*), foi necessário discutir a representação de gênero. A representação das vilãs nas narrativas pode ter muito do imaginário masculino, as bruxas, madrastas, feiticeiras e a representação feminina do mal, certamente carrega um olhar masculino, pois em sua maioria, foram escritas por homens. E isso, não invalida completamente a forma da vilã, pois o homem usa toda sua alma na construção do personagem. Ainda assim, na atualidade, o papel das vilãs tem sido reparado de alguma forma, com continuações de antigos contos, com a criação de novas vilãs para velhas narrativas, ou ainda histórias novas com novos perfis de vilãs.

É o novo olhar, onde as mulheres pacíficas e suaves, também dispõe de um grande potencial de agressão e violência, ainda que mesmo atualmente esta seja uma expressão inadmissível numa cultura totalmente dominada pela consciência masculina. A ira manifestada por mulheres ou sua vontade agressiva de se impor foram e são rejeitadas como “monstruosas” e impróprias para o feminino.²⁴⁸ As vilãs ajudam a desconstruir essa antiga imagem feminina, fazendo com que as próprias meninas/mulheres olhem para dentro delas mesmas para encontrar a vilã escondida, conhecê-la, dominá-la ou libertá-la.

²⁴⁸ RINNE, Olga. **Medéia: a redenção do feminino sombrio como símbolo de dignidade e sabedoria**. São Paulo: Cultrix, 2017. p. 102.

De acordo com Reblin, as histórias com heróis “lidam com nosso imaginário, nossos mitos, nossos símbolos, nossos valores, nossos anseios, nossas esperanças”.²⁴⁹ O mal que habita em cada ser humano não pode ser negado, é necessário conhecê-lo, ele habita dentro da personalidade de cada um, escondido entre os medos, anseios, ou disfarçado de virtude. E o feminino que habita em todos, faz parecer inútil a luta de poder entre os sexos. “Homens e mulheres não poderão reencontrar sua natureza profunda senão no reconhecimento e no respeito de sua complementariedade”,²⁵⁰ a vilã das narrativas vem, portanto, exigir o respeito, que até então, tem sido negligenciado.

Esta pesquisa optou por discutir a metodologia somente após fazer essas conceituações e discussões teóricas iniciais porque dependia das sugestões teóricas a respeito de *como* a literatura influencia o desenvolvimento infantil. Assim, percebendo que há identificação entre a criança e as personagens das histórias, e que os diferentes aspectos do desenvolvimento (cognitivo, moral e espiritual) se sobrepõem, esta pesquisa pode agora avaliar a metodologia e as técnicas mais adequadas.

²⁴⁹ REBLIN, Iuri Andréas. A teologia e a saga dos super-heróis: valores e crenças apresentados e representados no gibi. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 22, (p. 13-21), maio-ago. 2010. p. 17.

²⁵⁰ VON FRANZ, 1995, p. 262.

3 TÉCNICAS E HISTÓRIAS UTILIZADAS NA PESQUISA

"Ela [a Pipa] foi feita para voar. Cada um foi feito para uma coisa"
(B.2 – 9 anos, criança participante)

Neste capítulo, a metodologia e as técnicas utilizadas nesta pesquisa serão expostas. Como essa é uma pesquisa qualitativa com crianças, que tem como tema a relação entre a literatura infantil e o desenvolvimento moral e religioso das crianças, a pesquisa precisa de fundamentação para as duas frentes: a questão da literatura infantil e a questão do desenvolvimento. Além disso, é preciso explicar com detalhes o procedimento metodológico utilizado na coleta e análise dos dados.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar de que forma o perfil e as funções dos heróis/heroínas, falsos(as) heróis/heroínas e vilões/vilãs das narrativas bíblicas e narrativas infantis influenciam na construção da moralidade e religiosidade infantil, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada especialmente nas contribuições de Bruno Bettelheim e de Mario e Diana Corso. Bettelheim é utilizado por ser um autor referencial nesse tema e dedicar-se bastante aos contos clássicos mais famosos. Ele extrai dos contos significados não percebidos à primeira vista, por meio de análises psicanalíticas da linguagem simbólica e do roteiro das narrativas. Bettelheim revela os conflitos psíquicos subjacentes às histórias aparentemente simplórias dos contos de fadas.

Bettelheim também explora as maneiras como as histórias infantis afetam aspectos do desenvolvimento da criança, auxiliando-a no autoconhecimento e na autocompreensão, o que pode facilitar a solução de conflitos internos. Segundo ele, a criança se identifica com os personagens e com seus dilemas, e, assim, encontra o conforto e o encorajamento para a solução de seus problemas. A obra de Bettelheim contribui diretamente para o tema desta pesquisa porque ele acredita que a criança pode aprender o que é bom ou mau, certo ou errado, através das histórias infantis.

Também são úteis os aportes teóricos de Mario e Diana Corso, que trazem interpretações mais contemporâneas das histórias clássicas e ainda a análise de

heróis modernos. Os autores, em parceria, escreveram o livro *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*,²⁵¹ em 2005, e *Psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia*,²⁵² em 2010. Embora os autores se apoiem em Bettelheim e em seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, sua abrangência é ainda maior, uma vez que analisam também as principais narrativas infantis contemporâneas e trazem uma visão revitalizada das narrativas clássicas.

Vladimir Propp também é um importante apoio para a análise dos contos, especialmente no tocante à estrutura do conto e à função e perfil dos personagens de uma história infantil. Em sua obra *Morfologia do Conto Maravilhoso*,²⁵³ Propp identifica os elementos narrativos básicos dos contos através das funções que os personagens desempenham, e demonstra que, ainda que cada personagem tenha características próprias, em geral, realizam as mesmas ações, podendo variar ainda, o cenário e a forma com que realizam tais funções. Propp identifica trinta e uma funções existentes nos contos maravilhosos. Porém, os personagens são muitos e de grande variedade e o autor considera as funções dos personagens como fundamento do conto maravilhoso, e baseia todo seu método de análise das narrativas nelas.

Joseph Campbell possui uma teoria semelhante a de Propp, e também será utilizado como referencial teórico nesta pesquisa. Campbell estudou mitos fundadores tentando encontrar os pontos de contato entre eles, para o autor as experiências da vida humana e seus significados deveriam ressoar internamente de alguma forma, desenvolvendo crenças que afetassem a realidade, portanto, os mitos dariam pistas que orientariam o sujeito dentro de si mesmo. Por meio das suas muitas pesquisas sobre mitos, Campbell concluiu que todos os mitos, todas as lendas, narrativas folclóricas, todas as histórias épicas e todas as narrativas sagradas de todas as culturas humanas contavam essencialmente uma mesma história e ele chamou essa teoria de *monomito*.²⁵⁴ E ainda que todas essas narrativas estejam ligadas de alguma forma, Joseph Campbell acredita que os mitos são “pistas para as potencialidades espirituais da vida humana.”²⁵⁵

²⁵¹ CORSO; CORSO, 2006.

²⁵² CORSO; CORSO, 2011.

²⁵³ PROPP, 1984.

²⁵⁴ CAMPBELL, 2007.

²⁵⁵ CAMPBELL, Joseph. **A mensagem do mito**. Rio de Janeiro: Ciências e cognição, 2019. 1 vídeo (56 min). Disponível em: <https://youtu.be/x5gZKFny3Hc>. Acesso em 15 abr. 2020.

Em resumo, a teoria do *monomito* fala de um(a) herói/heroína vindo de um mundo ordinário, comum, com suas experiências cotidianas, que após um chamado à aventura, vive uma intensa experiência numa região de prodígios sobrenaturais. Neste novo mundo, totalmente diferente de onde vivia, o(a) herói/heroína encontra sua força, se descobre e se constitui herói /heroína e por fim, obtém uma vitória decisiva; ele/ela retorna de sua misteriosa aventura, completamente transformado com o poder de transformar sua realidade, antes difícil e sofrida, trazendo ainda, benefício para seus semelhantes.

Para Campbell, havia uma importante razão por trás da onipresença do *monomito* e da paixão humana pelas narrativas envolvendo heróis: a trajetória do (a) herói/heroína das lendas e mitos reflete num idioma coletivo e universal os desafios, os perigos, as armadilhas e as possíveis e prováveis recompensas do desenvolvimento psíquico, moral e espiritual de cada ser humano. Por toda essa visão e clareza a respeito do tema, Joseph Campbell se faz um nome importante para esta pesquisa.

O teólogo, educador, tradutor, escritor e exímio contador de histórias (ou estórias, como ele preferia) Rubem Alves, também se apresenta como um alicerce dessa pesquisa, trazendo um olhar extremamente respeitoso pela infância, conferindo as crianças o espaço e a consideração merecida como sujeito pensante e participante do processo de aprendizagem. Rubem Alves é autor de livros de filosofia, teologia, psicologia, mas são seus livros de literatura infantil²⁵⁶ que descortinam uma grandiosa sensibilidade ao tratar temas infantis como temas da existência humana, com a devida profundidade, porém com sabedoria e simplicidade. O sociólogo e filósofo Regis de Moraes afirma que Alves se dedicou a literatura infantil “tecendo com poesia as angústias, interrogações e alegrias das crianças”, Moraes acredita que na literatura para crianças está o maior brilho de Rubem Alves.²⁵⁷

Rubem Alves conhecia o poder da narrativa, da metáfora e da poesia. Ele sabia que as palavras encontram o caminho do interior do sujeito e que esse mesmo sujeito

²⁵⁶ ALVES, 2018; ALVES, 1987a; ALVES, Rubem. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. Campinas: Editora Papyrus, 2008 (2008a); ALVES, Rubem. **Ensinar, Cantar, Aprender**: São Paulo: Papyrus, 2008 (2008b); ALVES, 1986; ALVES, Rubem. **O medo da Sementinha**. São Paulo: Paulus, 1987 (1987b); ALVES, Rubem. **Sobre o tempo e a Eternidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

²⁵⁷ MORAES, Regis de. O que pensam de Rubem Alves. **Instituto Rubem Alves**. Disponível em: <https://bit.ly/3am4Csn>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

precisa e quer percorrer o caminho da interioridade para se conhecer e construir sua identidade. Ele recorria, com frequência, a um trecho de um dos poemas de Carlos Drummond de Andrade que questionava: "Como decifrar pictogramas de há dez mil anos se nem sei decifrar minha escrita interior?"²⁵⁸ exemplificando como os poetas, desde tempos imemoriais, já procuravam compreender a essência humana, aquilo que Drummond chamava de "o desconhecido que me habita"²⁵⁹, percorrendo os caminhos da interioridade por meio de narrativas e rimas. Além de ser base teórica para este trabalho, também foi usada uma *estória* de Alves na aplicação das atividades e processo de coleta. Em suas narrativas, o autor não deixa absolutamente explícito o bem e o mal, mas convida a pessoa que está lendo ou ouvindo a perceber o bem e o mal como uma decisão.

Importantes referenciais teóricos para essa pesquisa são Piaget e sua teoria do desenvolvimento cognitivo,²⁶⁰ e a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.²⁶¹ Para Piaget,²⁶² à medida que as crianças interagem com elementos do mundo circundante, elas vão adicionando novos conhecimentos, tendo como base aquilo que já conhecem e realizando transformações e adaptações nas ideias anteriores. Assim, o desenvolvimento cognitivo seria uma constante reorganização progressiva de processos mentais, que passam a evoluir em sintonia com a maturação biológica e a experiência com o mundo. Por sua vez, a teoria de Kohlberg admite que crescer em contato com uma noção de transcendente colabora no sentido de construção de um processo de resolução de conflitos internos.²⁶³

Piaget e Kohlberg demonstraram que o crescimento moral é um processo evolutivo,²⁶⁴ um caminho percorrido pela criança até começar a compreender o funcionamento das regras e a perceber normas implícitas. Isso acontece por meio do seu relacionamento com o mundo, com as pessoas, com objetos que a circundam, fazendo com que aquele bebê que vivia num estado de desconhecimento total de regras, progressivamente passe para um estado de autonomia, onde as regras estão

²⁵⁸ ANDRADE, Carlos Drummond. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 29.

²⁵⁹ ANDRADE, 1984. p. 29.

²⁶⁰ PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (1999a).

²⁶¹ DUSKA; WHELAN, 1994.

²⁶² PIAGET, 1999b.

²⁶³ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 102.

²⁶⁴ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 103.

internalizadas. Tudo isso gradualmente, intermediado pelas pessoas adultas e crianças maiores, num processo interacionista e de reestruturação cognitiva.²⁶⁵

A avaliação da influência dos contos infantis sobre o desenvolvimento da moralidade e da espiritualidade das crianças nesta pesquisa também utilizará como referencial teórico a teoria dos *Estágios da fé*, de James Fowler.²⁶⁶ Como teólogo cristão e pesquisador da psicologia do desenvolvimento humano, Fowler derivou sua teoria a partir das teorias do *desenvolvimento moral* (de Kohlberg), *desenvolvimento psicossocial* (de Erikson), e do *desenvolvimento cognitivo* (de Piaget).²⁶⁷

Fanny Abramovich, escritora de literatura infantil e juvenil, pedagoga e atriz, é outra referência importante para essa tese. Abramovich escreveu mais de quarenta títulos voltados para crianças, adolescentes e pedagogas. Apaixonada pela infância e literatura, tem um olhar muito apurado acerca dos temas infantis. Seu livro *Literatura infantil: gostosuras e bobices*²⁶⁸ se tornou um clássico, indispensável para pensar a literatura para crianças como fruição e prazer, focando na importância de se ouvir histórias e a importância das narrativas para a construção do sujeito.

Como esta pesquisa pretende abordar o tema dentro de uma comunidade adventista, é imprescindível trabalhar com as contribuições teóricas de Ellen White (1827-1915). A escolha é justificada pela importância histórica que White tem no adventismo – especialmente no tema da educação cristã - e pelo fato de seus livros tratarem, dentre outros assuntos, tanto de moralidade e espiritualidade infantil quanto do uso de histórias de ficção direcionadas às crianças.

Historicamente, os adventistas demonstram alguma resistência ao uso de obras de ficção,²⁶⁹ e o principal motivo é o senso comum de que Ellen White, pioneira e profetisa do movimento adventista, teria sido contra o uso desse tipo de leitura.²⁷⁰ De fato, Ellen White demonstrou preocupação com o que as crianças liam: “As

²⁶⁵ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 103.

²⁶⁶ FOWLER, 1992.

²⁶⁷ FOWLER, 1992.

²⁶⁸ ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

²⁶⁹ O uso de obras de ficção no contexto adventista é discutido em LAND, Gary. **Historical Dictionary of the Seventh-Day Adventists**. Lanham: Scarecrow, 2005. p. 171-175; MCGARRELL, Shirley A. Should Adventist academies teach literature? **Journal of Adventist Education**, Oct./Nov. 2002.

²⁷⁰ Foi o que demonstrou MCGARRELL, Shirley A. **Differential Perceptions of English Teachers About the Teaching of Literature in Seventh-day Adventist Secondary Schools in Selected Regions of the Caribbean**. Tese (doutorado). Berrien Springs: Andrews University, 2000. 221 p. Disponível em: <https://bit.ly/3eA7O75>. Acesso em 23 abr. 2017.

crianças necessitam de leitura apropriada que lhes proveja divertimento e recreação e não perverta a mente nem enfraqueça o corpo”.²⁷¹ Ela escreveu fortes alertas específicos contra o uso de “contos de ficção”,²⁷² “contos frívolos e empolgantes”,²⁷³ pois, para ela, “os leitores de ficção estão tolerando um mal que destrói a espiritualidade, obscurecendo a beleza das sagradas letras”.²⁷⁴

Ellen White escreveu fartamente sobre educação, dentre outros assuntos, e seus escritos, junto com a Bíblia, formam o fundamento básico do pensamento adventista sobre educação. White é a principal referência da educação adventista. Ela escreveu e promoveu conceitos educacionais que servem de parâmetro para a educação adventista até hoje. Três livros de White tratam inteiramente de educação: *Educação*,²⁷⁵ *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes*²⁷⁶ e *Fundamentos da Educação Cristã*,²⁷⁷ sendo este último uma compilação póstuma de artigos anteriormente publicados. Nesses livros encontramos quase todas as diretrizes seguidas pela rede educacional adventista. Também encontramos os principais conceitos pedagógicos adventistas a respeito do desenvolvimento moral e espiritual da criança.

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa social qualitativa com crianças,²⁷⁸ que buscou conhecer os conceitos e as realidades das crianças a partir de seus próprios olhares. São relatos *das crianças* e não *sobre elas*,²⁷⁹ compreendendo, antes, a realidade social, o grupo escolar e a forma como estas crianças sentem a infância. Uma vez entendida a importância de se ouvir o que os pequenos e as pequenas têm a dizer acerca do tema pesquisado, segue-se o respeito pela fala dessas crianças, no processo de escuta e interpretação.

Demartini explica que há “crianças que falam” e “crianças que não falam” e alerta para o desafio da pessoa pesquisadora de trabalhar com “aquilo que é dito, com

²⁷¹ WHITE, Ellen G. **O lar adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990. p. 411.

²⁷² WHITE, 2000, p. 136.

²⁷³ WHITE, 2000, p. 134.

²⁷⁴ WHITE, 1990, p. 412.

²⁷⁵ WHITE, 1977.

²⁷⁶ WHITE, 2000.

²⁷⁷ WHITE, Ellen G. **Fundamentos da educação cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996 (1996a).

²⁷⁸ PINTO; SARMENTO, 1997.

²⁷⁹ FARIA; DEMARTINI, PRADO, 2009. p. 5.

aquilo que não é dito” e ainda com o que foi dito “numa palavrinha só”.²⁸⁰ De qualquer forma, todas as crianças se expressam, e é esta a sensibilidade exigida numa pesquisa social com crianças: o espaço para que elas falem, a sensibilidade para ouvi-las e a delicadeza para interpretá-las. O que se busca nesta pesquisa é a visão da criança sobre o tema tratado, caso contrário, seria apenas a visão e a suposição da pessoa adulta a respeito do pensamento infantil. Trata-se, portanto, essencialmente, de uma pesquisa qualitativa e exploratória, com a finalidade de, a partir da visão das crianças, constituir hipóteses e tornar o tema mais explícito.²⁸¹

A metodologia proposta para a pesquisa de campo é a combinação de duas técnicas cada vez mais utilizadas em pesquisas qualitativas: o *Grupo Focal* e a *Análise Textual Discursiva*.

3.2 A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL

Diante das restrições impostas pelo isolamento social durante a pandemia de Covid-19, surgiu a necessidade de utilizar um método de produção de dados que permita a manifestação de diferentes percepções da temática proposta com uma amostragem menor. Portanto, optou-se pela técnica do *Grupo Focal*, que é uma das técnicas de produção de dados utilizada na pesquisa qualitativa que permite aproximação, interação, troca de experiências, percepções, crenças e sentimentos num grupo menor.²⁸²

O *Grupo Focal* segue um roteiro contendo *perguntas disparadoras* ou *norteadoras*, oportunizando às crianças participantes a exposição espontânea de suas opiniões. Estimula interações de um grupo sobre um tema proposto, e a pesquisadora tem a oportunidade de gravar e analisar essa interação, num momento posterior.

A interação pode acontecer tanto entre pesquisadora e participantes da pesquisa, quanto entre os próprios sujeitos participantes, porém, a pesquisadora tem um papel maior como fomentadora das discussões, facilitadora e moderadora. Segundo Morgan, o moderador tem a função de estimular a atenção do grupo para o

²⁸⁰ FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009. p. 8.

²⁸¹ LAKATOS; MARCONI, 2000.

²⁸² GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005; BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2008.

foco, para que não ocorram desvios de foco e perda dos objetivos em relação ao assunto em questão, tendo a oportunidade de ouvir pessoas e aprender com elas, por meio do surgimento de linhas de comunicação.²⁸³

Nesta pesquisa, o *Grupo Focal* pode criar um espaço propício para o conhecimento e a compreensão dos conceitos de moralidades das crianças, já que, além de ser uma técnica muito útil para coletar informações sobre um tema específico através da discussão entre os participantes e as participantes, também potencializa o protagonismo dos participantes e das participantes.²⁸⁴

O *Grupo Focal* é formado por integrantes com características comuns, dirigido por uma moderadora (a pesquisadora responsável), que mantém os participantes e as participantes centrados em uma discussão sobre determinado tema. Este estudo foi desenvolvido com quinze crianças, entre 9 e 10 anos de idade, que estudam no terceiro ano do Ensino Fundamental I do *Instituto Adventista Paranaense*, localizado no município de Ivatuba, no interior do Paraná.

Foram organizados três grupos de cinco crianças, com a presença da pesquisadora responsável, no papel de moderadora, em todas as reuniões de Grupo Focal. As histórias utilizadas foram: a clássica história *A roupa nova do Imperador*, a história bíblica de Ester, e uma história de Rubem Alves, chamada *A Pipa e a Flor*.²⁸⁵

As crianças participantes também farão desenhos ilustrando a história. Logo após a discussão em grupo, elas apresentarão e explicarão seus desenhos, pois o desenho infantil somado à oralidade é um instrumento importante para conhecer mais e melhor a infância.²⁸⁶ Apresentar o desenho finalizado dará à pesquisadora a oportunidade de registrar e tentar compreender os pensamentos que passaram pela mente de cada criança durante o processo, e, ademais, dará à criança a oportunidade de expor o que ela gostaria que as pessoas soubessem, sem deixar dúvidas, a respeito de sua obra. A reação diante do resultado da ação registrada e a opinião da criança diante da fantasia concretizada no papel são muito importantes, pois, diante

²⁸³ MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. p. 9.

²⁸⁴ RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3859mTW>. Acesso em 24 jun. 2020.

²⁸⁵ ALVES, 2018.

²⁸⁶ GOBBI, 2009, p. 70.

do desenho, “a criança gosta ou não gosta”,²⁸⁷ e esta expressão de orgulho ou frustração é algo essencial para a análise que será realizada.

A opção por fazer análise de desenhos justifica-se pelo fato de que as crianças “falam” através de ilustrações, que certamente contêm pistas sobre seu pensamento a respeito das ideias que envolvem a narrativa,²⁸⁸ a criança transforma sua imaginação em formas gráficas, registrando seus pensamentos, sentimentos e desejos em forma de desenho.²⁸⁹ O desenho é uma importante forma de análise do pensamento infantil, justamente por ser extremamente singular e específica, “[...], pois cada um de nós tem um traçado, uma forma de passar ou comunicar uma ideia, [...]”.²⁹⁰ portanto, esta será uma importante fase do trabalho, tanto a produção dos desenhos, que necessitará muita sensibilidade na condução, quanto a interpretação da “conversa” implícita entre o fazer individual e o fazer da história.²⁹¹

3.2.1 Dirigindo a discussão através das “Conversas Instrutivas”

Um pré-requisito indispensável para alcançar os objetivos dessa pesquisa é usar uma técnica de liderança de discussão adequada, que mantenha o foco temático e, ao mesmo tempo, permita a espontaneidade e a criatividade das crianças.²⁹² Algumas pesquisas indicam falhas nos métodos tradicionais de educação moral extremamente centrados na figura professoral,²⁹³ enquanto os métodos que usam discussões mais livres e conversas adequadamente orientadas obtiveram melhores resultados.²⁹⁴

²⁸⁷ DERDYK, 1989, p. 95.

²⁸⁸ RABELLO, 2019. p. 21.

²⁸⁹ RABELLO, 2019. p. 22.

²⁹⁰ RABELLO, 2019. p. 23.

²⁹¹ DERDYK, 1989. p. 195.

²⁹² HERSH, R.; PAOLITTO, D. P.; REIMER, J. **Promoting Moral Growth: from Piaget to Kohlberg**. New York: Longman, 1979. p. 184.

²⁹³ POOLE, Deborah. Routine testing practices and the linguistic construction of knowledge. **Cognition and Instruction**, v. 12, n. 2, p. 125-150, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3dmNmrl>. Acesso em 27 abr. 2020; WELLS, Wells, G. Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. **Linguistics and Education**, v. 5, p. 1-37, 1993. p. 3. Disponível em: <https://bit.ly/3qzfMUn>. Acesso em 27 abr. 2020.

²⁹⁴ CLARE; GALLIMORE; PATTHEY-CHAVEZ, 1996, p. 326; THARP, R. G.; GALLIMORE, R. **Rousing Minds to Life: teaching, learning, and schooling in social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Nos métodos que obtiveram bons resultados, em geral, uma pessoa adulta desafia, incentiva e ajuda estudantes a atingirem um nível de *performance* que eles não conseguiriam atingir sozinhos – o que Vygotsky definiu como *Zona de Desenvolvimento Proximal*.²⁹⁵ Todas as intervenções da pessoa adulta visam ao incentivo e à facilitação da participação dos estudantes, para que eles consigam expressar e discutir ideias complexas a respeito da história infantil utilizada. Assim, o resultado não será uma simples recitação do que a criança sempre ouviu ou sempre pensou, mas declarações pessoais, reflexões e conflitos.

Nesta pesquisa, a técnica escolhida foi a das *Conversas Instrutivas (Instructional Conversations)*,²⁹⁶ que é acontece através da interação das crianças, e funciona como uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* tanto para a compreensão do enredo da história quanto para a discussão relacionada às questões morais envolvidas. Essa técnica tem sido apontada como muito útil para a educação moral e para ensinar compreensão de texto.²⁹⁷

Nas *Conversas Instrutivas*, a intervenção da pessoa adulta não direciona a participação do estudante, apenas potencializa o seu desempenho. As crianças são estimuladas a falar, ouvir e responder umas às outras. O objetivo primário das *Conversas Instrutivas* não é transmitir conhecimento, mas encorajar conversas espontâneas e debates em torno de ideias, em linguagem natural.²⁹⁸

Os principais elementos das *Conversas Instrutivas* utilizadas nesta pesquisa foram:

1) Foco Temático: a história infantil é utilizada como ponto de partida e foco da conversa/discussão.

2) Ativação e uso de pano de fundo: a pesquisadora provê previamente às crianças informações relevantes e pertinentes à história para que a conversa/discussão aconteça satisfatoriamente.

3) Ensino direto: quando necessário, a pesquisadora pode explicar algum conceito, significado de palavras utilizadas na história, descrever objetos ou qualquer

²⁹⁵ THARP; GALLIMORE, 1988.

²⁹⁶ CLARE; GALLIMORE; PATTHEY-CHAVEZ, 1996.

²⁹⁷ CLARE; GALLIMORE; PATTHEY-CHAVEZ, 1996, p. 327.

²⁹⁸ GOLDENBERG, Claude Nestor. *Instructional conversations and their classroom application*. **UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence**, 1991. Disponível em: <https://bit.ly/3qrS2la>. Acesso em 27 abr. 2020.

outra informação que seja desconhecida para o(s) participante(s).

4) Promoção de linguagem e expressão mais complexa: a pesquisadora convida as crianças a expressarem suas ideias usando linguagem variada, expandindo o que foi dito (“fale mais sobre isso”), por meio de perguntas (“o que você quer dizer com isso?”) e pedindo reafirmações (“em outras palavras...”).

5) Construção de bases para afirmações e opiniões: a pesquisadora incentiva as crianças a usarem desenhos, imagens, textos e raciocínio para apoiar um argumento ou posição.

6) Poucas questões com respostas óbvias e conhecidas: as questões e discussões devem ter mais do que uma resposta que seria considerada correta.

7) Responsividade às contribuições das crianças: apesar da preocupação de manter o foco da discussão, a pesquisadora também é responsiva às afirmações das crianças e às oportunidades que elas proveem.

8) Discurso conectado: a discussão é revezada em turnos múltiplos, interativos e conectados; os turnos sucessivos estão interconectados.

9) Uma atmosfera desafiadora, mas não ameaçadora: a pesquisadora cria uma *Zona de Desenvolvimento Proximal*, onde uma atmosfera desafiadora é equilibrada por um clima afetivo positivo. A pesquisadora é mais colaboradora que avaliadora, e cria uma atmosfera que desafia as crianças e permite que elas negociem e construam o significado da história.

10) Participação geral: a pesquisadora encoraja participação geral das crianças. A pesquisadora não detém o direito exclusivo de determinar quem vai falar, e as crianças são encorajadas a se voluntariarem, ou então influenciarem na decisão sobre quem vai falar naquele momento.²⁹⁹

A participação de cada criança é incentivada, independentemente da capacidade linguística dos participantes, e todas as contribuições são aceitas, sem correção da linguagem ou dos conceitos manifestados.

O roteiro de coleta de dados por meio das *Conversas Instrutivas* tem poucas *questões disparadoras* para iniciar e nortear a discussão, pois não se trata de entrevista nem de mera conversa informal, e o objetivo é justamente ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as histórias. Essas perguntas não tinham a intenção de

²⁹⁹ CLARE; GALLIMORE; PATTHEY-CHAVEZ, 1996, p. 328.

dirigir a discussão, mas apenas alimentá-la, caso fosse necessário. As questões disparadoras são:

1. *Quais são os personagens da história?*
2. *Quais são as características desses personagens?*
3. *Qual é a sua parte favorita da história?*

Algumas questões podem ser levantadas pelas próprias crianças ao longo da discussão, por isso o roteiro não é muito extenso ou inflexível, tendo apenas uma questão introdutória, uma questão para o caso de um esfriamento da discussão e uma questão finalizadora. É fundamental que a criança tenha liberdade para falar da forma que julgar adequada à sua interpretação.³⁰⁰

3.2.2 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão compreendem meninos e meninas entre 9 e 10 anos, devidamente matriculados e matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental I do *Instituto Adventista Paranaense* (Ivatuba-PR), e devidamente autorizados e autorizadas pelas pessoas responsáveis/cuidadoras, por meio da assinatura de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Os critérios de exclusão, por outro lado, são: crianças fora da faixa etária estipulada, crianças que não estejam matriculadas nas séries iniciais do *Instituto Adventista Paranaense*, e crianças sem a devida autorização das pessoas responsáveis/cuidadoras.

A escolha da faixa etária utilizada é justificada por ser esse o período de operações concretas, de acordo com a teoria de Piaget. Nessa fase a criança está deixando o egocentrismo intelectual e social (caracterizada pela falta de capacidade de se colocar no ponto de vista de outras pessoas), que é muito própria da fase anterior, e começando a estabelecer relações e analisar pontos de vista diferentes, avaliar seus próprios pontos de vistas e integrá-los de modo coerente. Essa é a fase em que a criança passa a realizar operações mentais e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motora, interiorizando ações e refletindo a partir delas.³⁰¹

³⁰⁰ MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 120.

³⁰¹ PIAGET, 1983, p. 47.

Além disso, segundo a teoria dos *Estágios da fé*, de James Fowler, pessoas entre 7 e 12 anos de idade geralmente estão no estágio da *fé mítico-litera*, que é quando o indivíduo se apropria das “[...] histórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade”.³⁰² Nessa fase formativa a fé caracteriza-se pela heteronomia, pois suas próprias experiências ainda vêm de narrativas alheias, e permanece dependente de conjuntos específicos de regras para moldar o comportamento moral.³⁰³ Todas essas características vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

Todas as crianças participantes deste trabalho foram todas consultadas a respeito do interesse em participar. Em caso afirmativo, a pesquisadora fazia contato com as pessoas cuidadoras. A disposição em estar em grupo para discutir uma história era muito importante para o andamento do projeto, por isso, este era o principal critério de exclusão. Como a idade era um fator importante, crianças menores de nove anos e maiores de onze não foram consultadas sobre a possibilidade de participação.

3.3 A TÉCNICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Após as discussões com as crianças, os diálogos e depoimentos foram transcritos, e os textos resultantes passaram por uma *Análise Textual Discursiva*.³⁰⁴ Recentemente, muitas pesquisas qualitativas têm usado cada vez mais a *Análise Textual Discursiva*, que, como sintetizou Moraes,³⁰⁵ é um processo de análise em três passos: a unitarização, a categorização e a comunicação.

1. Unitarização: a primeira fase de análise é a desmontagem dos textos, o exame minucioso dos detalhes, fragmentando os textos para obter unidades constituintes básicas, enunciados referentes aos fenômenos estudados. No caso da presente tese, os textos a serem analisados serão produzidos a partir das discussões

³⁰² FOWLER, 1992, p. 128-129.

³⁰³ FOWLER, 1992, p. 64-65.

³⁰⁴ O histórico do desenvolvimento da Análise Textual Discursiva, bem como sua definição conceitual e descrição técnica pode ser encontrada em MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

³⁰⁵ MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

em grupo com as crianças, que serão gravadas e transcritas.

2. **Categorização:** é o estabelecimento de relações entre as unidades básicas, a classificação e combinação dessas unidades básicas para entender como esses elementos podem se reunir e formar conjuntos mais complexos, que seriam as categorias. Essa etapa será realizada sem predefinição de categorias, mas a partir dos enfoques das próprias crianças, contidos nos textos transcritos e desenhos. As categorias emergirão após a leitura exaustiva e análise das respostas e declarações das crianças.

3. **Comunicação:** é a captação do novo emergente, a compreensão renovada do todo, que pode ser comunicada. O resultado desse processo é um *metatexto*, que é uma tentativa de explicitar a compreensão produzida pela nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores que se apresentará ao longo da análise da pesquisa e na conclusão. Essa nova compreensão, que será comunicada nesta tese, pretende ser a exposição das pistas do desenvolvimento da moralidade e o conceito que as crianças expressam de bem e mal.

Visando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, alguns parâmetros básicos serão usados para a análise das declarações e respostas das crianças, podendo ser expandidos de acordo com a fala da criança, são eles:

1. *A criança definiu o mal ou o que é mal de alguma forma? Como? Quais as palavras utilizadas nessa definição?*
2. *Avaliando atitudes, a criança relativizou alguma atitude considerada moralmente reprovável?*
3. *Quais as palavras utilizadas para definir os heróis ou heroínas das narrativas ou as boas atitudes feitas por ele/ela?*
4. *Ao discorrer sobre justiça, quais os argumentos usados pela criança? E quais as palavras utilizadas?*
5. *A criança, de alguma forma, falou sobre sentimentos? Conseguiu identificar sentimentos como maus ou bons? Quais argumentos foram utilizados?*

E, como as crianças não só argumentaram verbalmente, mas também representaram em forma de desenho,³⁰⁶ essas ilustrações também serão digitalizadas

³⁰⁶ FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009. p. 12.

e analisadas com uma metodologia específica para esse fim,³⁰⁷ pois “[...] ao desenhar [a criança] faz suposições, reúne seus conhecimentos, faz relações, traz as situações vividas de outra maneira”.³⁰⁸

Se a criança demonstrar ou verbalizar que gostou muito do desenho, é importante observar as pistas do que gerou esse contentamento: as cores, os traços, a representação de alguma cena considerada grandiosa dentro da história ou ainda a beleza da combinação de cores usada. E se, pelo contrário, a criança não gostou muito do desenho, o que pode ter gerado essa decepção depois do desenho pronto?

É importante dar à criança a oportunidade de apresentar o seu desenho, pois, como afirma Derdyk: “[...] o desenho vai receber de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se este fosse o prolongamento da sua ação”.³⁰⁹ O desenho é a intimidade exposta, revelada, uma porta aberta para seu pensamento, a versão da criança para aquela cena, e muitas vezes a interpretação verbal realizada pela criança é mais rica que o próprio desenho, sendo o desenho, o suporte da fala, da narração verbal.³¹⁰

Outro ponto importante para a análise dos desenhos é a escolha, feita pela criança, da cena a ser representada. As histórias possuem muitos momentos interessantes, muitos elementos a serem interpretados, e nem sempre é fácil escolher qual parte da história se quer representar. Vai exigir que a criança faça uma retrospectiva da história em sua mente, rememorando trechos da narrativa que foram importantes para ela, e, dentre estes trechos, um chamará mais a atenção e será escolhido para a representação. Esta escolha revela muito do que fez sentido para a criança naquela narrativa, o que a impressionou e a forma como tal cena foi representada pode mostrar o que a comoveu e a afetou. É o que Derdyk chama de *fábrica de significações*: a criança interpreta, elabora correspondências, relaciona, simboliza e ressignifica, traduzindo sua visão e seu pensamento.³¹¹

O que é central no desenho da criança é outro ponto importante para a análise dos desenhos, observar o protagonismo de uma determinada imagem. Em geral, a imagem predominante levou mais tempo para ser feita, foi empregado maior energia

³⁰⁷ RABELLO, 2019; DERDYK, 1989.

³⁰⁸ RABELLO, 2019. p. 25.

³⁰⁹ DERDYK, 1989 p. 95.

³¹⁰ DERDYK, 1989 p. 95.

³¹¹ DERDYK, 1989, p. 112.

e foi pensada uma posição de destaque. Derdyk afirma que no ato de desenhar está implícita uma conversa entre o fazer e o pensar e essa conversa vai se tornando explícita, à medida que a criança coloca no papel suas ideias, seus “entes gráficos”.³¹² A centralidade do desenho pode trazer aquilo que a criança reteve de mais significativo da experiência.

E por fim, serão observadas as cores escolhidas para a representação do desenho. Qual o primeiro impacto estético causado pelas cores no espectador ou espectadora, a impressão imediata que a escolha das cores causa, ainda que, como afirma Joseph Di Leo, a criança não produza o seu trabalho para o outro.³¹³ Pensando justamente nessa afirmação de Di Leo, a escolha das cores é algo extremamente particular, a criança faz as escolhas para si mesma, para expressar melhor a ideia que lhe ocorre e este é um ponto interessante de se observar, quando se analisa desenhos infantis. Na arte das crianças, a cor, a orientação das imagens no espaço, e até a negligência das leis de perspectiva e gravidade são usadas como um efeito emocional, embora nem sempre intencional, e as cores, em especial, para fins expressivos.³¹⁴

Portanto, a partir do referencial teórico adotado, estes serão os pontos de análise dos desenhos:

- 1- Manifestações verbais durante a produção do desenho.
- 2- A apresentação do desenho feita pela criança
- 3- A escolha do trecho da história
- 4- O que é central no desenho
- 5- Cores utilizadas

A pesquisa seguirá orientação metodológica específica para pesquisa com crianças,³¹⁵ considerando, inclusive, as conversas “preliminares” como parte da discussão em grupo³¹⁶. Este contato antes da reunião do grupo cria um ambiente de confiança para as crianças, uma vez que a intimidade, o relacionamento e o respeito já foram desenvolvidos previamente ao longo de dois anos em que a pesquisadora

³¹² DERDYK, 1989, p. 121.

³¹³ DI LEO, Joseph H. **Young Children and Their Drawing**. New York: Brunner/Mazel Publishers, 1970. p. 162.

³¹⁴ DI LEO, 1970, p. 162.

³¹⁵ FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009; MARTINS FILHO; PRADO, 2011.

³¹⁶ FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009. p. 12.

atuou como coordenadora pedagógica da instituição coparticipante.

O *Instituto Adventista Paranaense* dispõe de uma rica biblioteca infantil, um espaço pensado para as crianças de educação infantil e séries iniciais que conta com um bom acervo de livros, espaço para contação de histórias, e com bibliotecárias que são estudantes de pedagogia, sempre muito dispostas e em sintonia com as crianças. A Biblioteca também possui projetos de incentivo à leitura e dentre esses projetos, uma tarde na semana de contação de histórias, produzido e pensado pelas bibliotecárias. Portanto, os alunos e as alunas já estão habituados a estarem em um ambiente preparado para ouvir e discutir histórias.

A seguir, as justificativas das escolhas de histórias utilizadas nessa pesquisa. Um dos critérios mais importantes para a escolha foi a forma como bem e mal se apresentam, se são antagônicos ou se apresentam como uma ausência de virtude, como acontece nas histórias de Rubem Alves.

3.4 AS HISTÓRIAS INFANTIS ESCOLHIDAS

A escolha das histórias para este trabalho passou por alguns critérios importantes. Ainda assim, foi um processo demorado, pois, embora tenha critérios de escolha definidos, a gama de histórias infantis é infinita e a grande maioria delas possui aspectos muito interessantes de se trabalhar com os pequenos, sempre com uma boa identificação e forte apelo entre crianças. Foi feita a escolha de três histórias e a seguir, listaremos os critérios estabelecidos para a escolha das narrativas usadas com as crianças do terceiro ano do *Instituto Adventista Paranaense*:

1) *Histórias explicitamente maniqueístas*: As histórias cujos vilões e heróis são rapidamente identificados embora, a princípio, pareça reforçar uma visão maniqueísta da vida: a velha luta do bem contra o mal, na mente infantil quando heróis e vilões estão bem definidos, pode trazer uma reflexão imediata por meio dessas figuras opositoras, justamente por causa do contraste. A realidade costuma ser dual, assim como os próprios indivíduos, assim, é importante refletir com as crianças a partir da personificação de bem e mal, onde o mal é definitivamente mal e no final será punido e o bem é claramente a personificação da virtude, e no final será recompensado. Tudo isso, para a criança, tem a ver com justiça. Para Bruno Bettelheim, a criança tem uma

“necessidade profunda” de que a justiça prevaleça, ele explica:

No conto de fadas tradicional, o herói é recompensado e a pessoa malvada recebe sua sorte bem-merecida, e assim satisfaz a necessidade profunda que a criança sente de que prevaleça a justiça. De que outra forma pode a criança esperar que lhe seja feita justiça, ela que se sente tantas vezes tratada injustamente?³¹⁷

Para o autor, só assim a criança conseguirá se convencer de que deve agir corretamente, deve buscar a virtude, a despeito das tentações de ceder “às instâncias não sociais dos seus desejos”.³¹⁸

2) *Possibilidades interpretativas*: Algumas histórias possuem uma riqueza interpretativa e uma profundidade, que permitem ser exploradas muitas facetas, extrair muitas lições e ampliar enormemente as possibilidades de sentido. Ana Maria Machado acredita que grande parte da permanência e vitalidade das narrativas clássicas está no potencial de leitura que elas permitem.³¹⁹ Por meio dessas histórias, os adultos costumam se surpreender com as lições extraídas pelas crianças, dada a facilidade com que elas lidam com simbologias. Chevalier e Gheerbrant afirmam que o símbolo revela o mundo percebido “tal como o sujeito o experimenta”, não num nível consciente ou resultado da sua razão crítica, mas “em função de todo o seu psiquismo, afetivo e representativo, principalmente no nível do inconsciente”³²⁰, ou seja, a interpretação dos símbolos é absolutamente subjetiva e as narrativas são ricas em simbologias. A criança está em pleno processo de experimentação do mundo a sua volta, entendendo cada ser humano como único e irrepetível, a imaginação e a subjetividade dá a cada narrativa contornos sempre novos a cada nova leitura.

3) *Histórias que possibilitem o uso de recursos visuais*: é importante que a história possa ser interpretada de diferentes formas, algumas narrativas possuem possibilidades do uso de fantoches, encenações etc. e alguns personagens podem ser representados facilmente, especialmente por fazer parte do cotidiano ou do imaginário da criança, como uma flor ou um leão.

4) *Histórias que ofereçam oportunidades de redenção*: Algumas narrativas

³¹⁷ BETTELHEIM, 1980, p. 157

³¹⁸ BETTELHEIM, 1980, p. 158.

³¹⁹ MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2002. p. 98.

³²⁰ CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990. p. 17.

ofertam ao personagem uma oportunidade de mudança de rota ou uma quebra de expectativa no leitor ou leitora. São personagens que tem a chance de redenção, de receberem perdão e de mudarem de comportamento. Esta é a esperança humana em busca da virtude, oportunidades de se redimirem em diversas áreas da vida, algumas histórias “revelam que os seres humanos são as verdadeiras feras necessitadas de redenção”³²¹ Para Andersen “[...] os contos tinham uma força compensatória, permitindo-lhe corrigir os erros da vida real e equilibrar os pratos da balança da justiça.”³²²

As histórias escolhidas pretendem oportunizar aos alunos e alunas participantes, novas leituras de mundo, novas leituras de si mesmos e permitir reflexões sobre o bem, o mal e comportamentos que consideramos morais ou imorais. Foram escolhidas três histórias, para três momentos distintos. No primeiro momento, foi usada uma história clássica, muito conhecida da maioria das crianças e muito oportuna para os dias atuais: *A roupa nova do Imperador*. Para o segundo momento foi utilizada a narrativa bíblica de Ester, adaptada para crianças (extraída de Bíblias infantis e livros de histórias bíblicas infantis). Para finalizar a aplicação das narrativas, foi utilizada uma *estória*³²³ de Rubem Alves chamada *A Pipa e a Flor*, história repleta de lições e de uma profundidade única.

3.4.1 A Roupa Nova do Imperador: a malandragem, a vaidade e a sinceridade

É sabido que lendas, rumores e piadas locais podem ser fonte de muitas histórias que correm pelo mundo,³²⁴ algumas narrativas se encontram por ter como fonte de contato assuntos essencialmente humanos, sentimentos, emoções e assuntos que orbitam sobre vida, morte e amor. Outras vezes, as narrativas surgem por inspiração de outras. É o caso do conto XXXII, do *Libro de los enxiemplos de El*

³²¹ TATAR, Maria. **Contos de Fadas: Edição comentada e Ilustrada**. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 2013. p. 65.

³²² TATAR, 2013, p. 348.

³²³ Rubem Alves diferencia história de estória: “História é aquilo que aconteceu uma vez e não acontece nunca mais. Estória é aquilo que não aconteceu nunca porque acontece sempre. A história pertence ao tempo; é ciência, enquanto a estória pertence à eternidade; é magia. A estória é invocação da vida” (ALVES, 2005, p. 203-204).

³²⁴ HAASE, Donald. **The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales**. v. 1: A–F. London: Greenwood Press, 2008. p. 611.

Conde Lucanor et de Patronio, uma coletânea de narrativas moralizantes, que por sua vez foram inspirados em Esopo e em outras fontes da tradição oral. Andersen fazia literatura de uma forma muito explícita, ele alterou “os relatos da tradição como quis, terminava contos de outra maneira, usava partes de contos folclóricos para novos enredos, apresentava um desprendimento que parecia vetado aos folcloristas.”³²⁵

Muito provavelmente, o conto XXXII foi lido por Andersen numa tradução feita do espanhol medieval para o alemão.³²⁶ A narrativa conta a história de um rei que queria descobrir se tinha filhos ilegítimos e acabou caindo nas mãos de bandidos, que prometeram produzir um tecido que só poderia ser visto por filhos legítimos do homem que os criara. O rei fechou contrato com os dois malandros, comprando o tal tecido miraculoso que seria produzido ali mesmo, em seu reino. Mas quando estes lhes trouxeram o tecido, o rei não o podia vê-lo, receando não ser filho legítimo de seu pai, que era o rei anterior, perdendo assim sua coroa, o monarca não teve coragem de admitir que não via o tal tecido. Ao final, os logradores humilharam e enganaram o rei diante de toda a corte, o expondo nu e ainda receberam um pagamento alto.³²⁷

Essa história, em todas as suas versões, revela um círculo de pessoas tentando enganar umas às outras. Golpistas que, de fato, enganam o rei, os imediatos do rei e o povo do reino, que enganam uns aos outros e ao rei quando dizem estar vendo o tecido, até que finalmente, alguém que não se importa com sua própria nudez de um certo verniz social, revela que o rei está despido. Na narrativa do Conde Lucanor, aconteceu “que um negro que guardava o cavalo do rei,”³²⁸ possivelmente um escravo, que não tinha muito a perder, ao ver o rei montado sobre o cavalo, completamente desnudo disse: “Senhor, não me importo se sou filho do homem que me criou, ou se sou filho de outro, por isso, lhe digo: o senhor está cego, e o senhor está nu.”³²⁹

Andersen, usou uma criança em sua história. Em sua narrativa original, o autor

³²⁵ CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. A infância invade o conto de fadas: sobre os 200 anos de Andersen. **Psicanálise na vida cotidiana**. 19 nov. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2XslclO>. Acesso em: 20 maio 2020.

³²⁶ BJØRNSTEN, Lars. **H.C. Andersen Information**. Disponível em: <https://bit.ly/3i9UyHu>. Acesso em: 17 maio 2020.

³²⁷ MANUEL, Juan. El conde Lucanor – Versión original. **Ciudad Seva**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30u7iTm>. Acesso em: 04 jul. 2020.

³²⁸ MANUEL, 2020.

³²⁹ MANUEL, 2020.

usou a expressão dinamarquesa “*lille barn*”³³⁰, uma criança pequena, ele enfatiza que além de ser uma criança, ela era pequena. Ou seja, não tinha cargos a perder e atenção e respeito dos adultos, provavelmente ela não tinha mesmo. Na verdade, a infância e o olhar voltado para a criança, é algo relativamente recente. O importante historiador e medievalista francês Philipp Ariès usou obras de arte, esculturas e imagens pintadas como fonte primária para construir um percurso da história da criança e do conceito de infância. O historiador afirma que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”³³¹. Ele questiona a ausência dessas representações de criança e acreditava que não se devia à incompetência ou à falta de habilidade dos artistas. Sua aposta é que era “[...] provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” Os historiadores de literatura concordam com essa observação de Ariès, uma vez que nas epopeias, as crianças prodigiosas são representadas com bravura e força física próprias de pessoas adultas³³². Se na iconografia e na literatura a criança tinha pouco ou nenhum espaço, isso leva Ariès a pensar que na vida real “[...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”.³³³

A ideia de infância e sua importância como concebemos hoje, ainda era uma novidade no século XVIII, recém pensada e possivelmente o autor também quis mostrar, de alguma forma, a criança como sujeito pensante e expectador crítico da realidade, fazendo parte do cotidiano social. Este é, inclusive, um ponto muito importante na escolha dessa história, que a criança se sinta representada e mais, que ela perceba a criança conseguindo expressar o que nenhuma pessoa adulta teve coragem de admitir.

Ainda que pessoas adultas façam uma leitura diferente da mesma narrativa, a criança pode perceber na história a importância definitiva de uma criança, mesmo pequena, para o desfecho. O tema do sofrimento dos pequenos, pobres e crianças é muito recorrente nas histórias de Andersen, ele realmente sentia a necessidade de dar protagonismo a quem ele julgava não ter voz na sociedade, sempre com uma forte densidade cristã. No caso desta narrativa em particular, Andersen deu protagonismo

³³⁰ BJØRNSTEN, 2019.

³³¹ ARIÈS, Philipp. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1981. p. 62.

³³² ARIÈS. 1981. p. 63.

³³³ ARIÈS. 1981. p. 64.

ao pensamento infantil, à crítica feita por uma criança pequena e a sua coragem para revelar verdades que sequer estavam cobertas.

C. S. Lewis, em suas famosas crônicas fantásticas, revela a ansiedade de uma criança ao tentar convencer adultos de algo que somente ela via. Lúcia é a mais nova dos irmãos Pevensie e numa ocasião, seus irmãos já são considerados adultos enquanto ela, a todo momento é lembrada de ser uma criança. A pequena consegue ver Aslam. Apenas ela o ouvia e via. Aslam deu uma missão à Lúcia: acordar seus irmãos, contar-lhes que ela estava vendo o Leão e que eles, os adultos, deveriam seguir a criança, pois era a única que podia ver Aslam. C. S. Lewis registra o pensamento de Lúcia: “É desagradável ter de acordar quatro pessoas mais velhas, [...] para dizer-lhes uma coisa em que provavelmente não irão acreditar, e para convencê-las a fazer aquilo que não querem.”³³⁴ Lúcia é uma centelha do pensamento da criança, quando precisa expressar seu pensamento, suas ideias num mundo adulto que nem sempre se interessa pelo que as crianças dizem, ainda que seja uma grande e necessária verdade. Talvez por isso, Lewis se referia à personagem como “minha garotinha, uma heroína”³³⁵.

A história de Andersen começa revelando os vícios do imperador e sua vaidade. O autor conta que o imperador não se envolvia com assuntos pertinentes a reis e imperadores, ele não se importava com seu exército, não se importava com teatros de comédia ou mesmo com caça e corrida na floresta,³³⁶ tudo que importava ao imperador eram suas vestimentas. Andersen faz um chiste, pois em sua maioria, quando se pergunta: onde está o imperador? – e a resposta é sempre: está na sala do conselho. A este imperador, a qualquer hora que se perguntasse por ele, a resposta era sempre: está na sala de vestir.³³⁷

A vaidade deste imperador era alimentada pelo olhar de apreciação e de aprovação do outro, a necessidade de parecer maior, melhor, mais bonito e elegante do que ele próprio se via, de ver seu reflexo no olhar do outro para que então ele reafirmasse sua identidade. A beleza e a elegância da realeza é sempre tema das narrativas: belas princesas, príncipes de extrema beleza, reis e rainhas cobertos de

³³⁴ LEWIS, 2005, p. 359.

³³⁵ LEWIS, 2005, p. 741.

³³⁶ “*Han brød sig ikke om sine Soldater, brød sig ei om Comedie eller om at kjøre i Skoven, uden alene for at vise sine nye Klæder*” (BJØRNSTEN, 2019).

³³⁷ “*Keiserener i Garderoben!*” (BJØRNSTEN, 2019).

ouro e pedras preciosas ou ainda o contraste de tudo isso. Como na história *Prince Hyacinth and the Dear Little Princess*, contada por Andrew Lang em *The Blue Fairy Book*, onde um rei se apaixona por uma princesa que está sob um encantamento que a impedia de se casar. Ele consegue quebrar o encanto e casar-se com a belíssima princesa, mas outra maldição é imposta pelo mago: o filho deste belo casal real nascerá com um nariz imenso.

A história se desenrola, nasce a criança, com os mais belos olhos azuis do mundo inteiro e uma doce boquinha rosada, porém, “seu nariz era tão grande que ocupava metade do rosto,”³³⁸ suas criadas se esforçaram para amenizar o impacto do assombro da rainha, dizendo que o nariz do bebê nem era assim tão grande, era como “um nariz romano e que era só abrir qualquer livro de história que veriam que todo herói tinha um nariz grande.”³³⁹

Assim, o príncipe Hyacinth cresceu cercado de cuidados para que jamais entendesse que o seu grande nariz fosse um problema. Ele ouvia histórias de pessoas que tinham narizes pequeninos e como eram medíocres ou más e cresceu com a certeza que nenhum homem era digno de qualquer coisa, a menos que tivesse um grande e imponente nariz em seu rosto.³⁴⁰ Todo castelo era decorado com pinturas de heróis romanos, cada um deles proprietário de um majestoso nariz, os cortesãos puxavam o nariz de cada um de seus filhos, para que as crianças crescessem com um nariz maior e alcançassem favor junto à realeza e o príncipe cresceu com a certeza de que seu nariz era diretamente proporcional à sua honra e beleza real.

O grande problema para o pobre príncipe Hyacinth era que para que o feitiço fosse desfeito, ele precisava reconhecer que seu nariz era muito desproporcional. Ele precisava olhar para si, com honestidade e compreender que as pessoas à sua volta estavam mais comprometidas em agradá-lo do que em dizer-lhe a verdade. Algumas falas do príncipe Hyacinth ao longo da história, são muito interessantes, como no momento em que, após ter sua *querida princesinha* raptada pelo mago, encontra numa caverna uma fada bem velha, com um nariz diminuto e extremamente tagarela. Incomodado com o falatório interminável da fada e vendo que uma criada sempre a

³³⁸ LANG, Andrew. **The Blue Fairy Book**. Philadelphia: David McKay Company Publishers, 1921. p. 11.

³³⁹ “[...] that it was a Roman nose, and you had only to open any history to see that every hero has a large nose” (LANG, 1921, p. 12).

³⁴⁰ LANG, 1921, p. 12.

elogiava, mas debochava em secreto, Hyacinth diz:

Estou muito feliz por ter vindo até aqui. Isso revela o quanto tenho sido sensato em nunca ouvir bajuladores. Pessoas desse tipo nos elogiam pela frente despidoradamente e escondem nossas falhas ou as tomam como virtudes. De minha parte, nunca serei seduzido por eles. Conheço meus próprios defeitos. Assim espero.³⁴¹

Assim como o imperador da história de Andersen, príncipe Hyacinth estava cercado de aduladores, que os impedia de reconhecer sua fraqueza, que os cegava com infinitos elogios, não permitindo que vencessem seus vícios. O príncipe precisava reconhecer que seu nariz não era normal, ele precisava por si próprio compreender que havia algo errado em como todos tratavam este assunto, para que o feitiço fosse quebrado e a história segue até que o príncipe Hyacinth encontra a querida princesinha presa num palácio de cristal e depois de muitas tentativas sem sucesso para libertá-la, decide falar com ela.³⁴²

A princesinha consegue esticar o braço, deixando a mão para que o príncipe beijasse, mas finalmente o príncipe percebe que seu nariz é longo demais para que seus lábios encostassem na mão da querida princesinha: “Bem, preciso admitir que meu nariz é comprido demais!”³⁴³ Assim, o encanto se desfaz, príncipe Hyacinth e sua querida princesinha poderão viver seu final feliz, mas antes a velha fada deixa uma lição para o príncipe, reforçando que muitas vezes o amor próprio faz com que o sujeito se torne tão autocentrado que reconhecer falhas e defeitos do corpo e da mente se torna um trabalho difícilimo.³⁴⁴

Como na narrativa de Lang, o imperador da história de Andersen pode trazer profundas reflexões sobre a importância do outro na dialética construtiva da identidade, bem como todas as pessoas que o cercavam, como veremos no desenrolar da história. Assim como Hyacinth, o imperador estava cercado de

³⁴¹ *“I’m very glad I came here. This just shows me how sensible I have been in never listening to flatterers. People of that sort praise us to our faces without shame, and hide our faults or change them into virtues. For my part I never will be taken in by them. I know my own defects, I hope”* (LANG, 1921, p. 14).

³⁴² LANG, 1921, p. 14.

³⁴³ *“Well, it must be admitted that my nose is too long!”* (LANG, 1921, p. 15).

³⁴⁴ *“You see how self-love keeps us from knowing our own defects of mind and body. Our reason tries in vain to show them to us; we refuse to see them till we find them in the way of our interests”* (LANG, 1921, p. 15). Lang usa a expressão *self-love*, que em língua portuguesa, nem sempre expressa a ideia de um amor narcisista e egocêntrico. A ideia da narrativa é justamente mostrar como o egocentrismo e o autocentrismo impedem o sujeito de reconhecer suas falhas.

bajuladores e parasitas que o impediam de compreender a necessidade de construção de uma autoimagem real. É uma narrativa rica e profunda, que problematiza questões de identidade, caráter e verdade, como na maioria das clássicas histórias infantis.³⁴⁵

A história conta que a cidade do Imperador era muito movimentada e sempre apareciam estrangeiros por lá. Certa vez, dois vigaristas apareceram na cidade com o intuito de fazer dinheiro. Assim que ouviram falar da fama de vaidoso do imperador, trataram de fazer correr a notícia de que eram habilidosos tecelões, dizendo ainda, que podiam produzir tecidos mágicos que se tornavam invisíveis para quem não fosse apto para o cargo que ocupava ou fossem “irremediavelmente burros”.³⁴⁶ Em dinamarquês, Andersen usou a expressão “*utiladelig dum*”,³⁴⁷ que, em português, poderia soar como insuportável ou intoleravelmente estúpido. A vaidade extrema do imperador não o permitiu antever que, caso fossem reais as propriedades do tal tecido, poderia ser um risco para si mesmo, uma vez que prometia revelar tanto pessoas que eram inaptas para os cargos ocupados, quanto pessoas que eram estúpidas e sem solução.

O texto de Andersen se refere aos estrangeiros como “*bedragere*”, que tanto pode significar *traidores* quanto *golpistas*, e se valendo da confiança do imperador, que lhes deu uma boa soma de dinheiro para começarem a confecção do maravilhoso tecido, os dois malandros montaram um teatro, com duas cadeiras de tear, ordenando que lhes fossem trazidos fios de ouro e a melhor seda; e puseram-se a trabalhar, embora o maior trabalho já tivesse sido feito sem nenhum esforço: enganar o imperador. Há muitas versões desta narrativa, portanto, a versão utilizada nesta pesquisa é uma mescla de versões encontradas pela pesquisadora.³⁴⁸

3.4.2 A Pipa e a Flor: alegrando-se com a alegria do outro

Em *A Pipa e a Flor*, Rubem Alves evidencia a importância de se educar os

³⁴⁵ “*The questions of identity, character, and truthfulness are all addressed in the old fairy tales*” (ZIPES, Jack. (ed). **The Oxford Companion to Fairy Tales**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 16).

³⁴⁶ TATAR, 2013, p. 286.

³⁴⁷ BJØRNSTEN, 2019.

³⁴⁸ Ver Anexo 1.

afetos das crianças, de promover reflexões que aumentem a competência deliberativa da criança e que a façam refletir em como suas atitudes podem ecoar na vida do outro. Alves, nessa incrível estória sem final definido, trabalha sentimentos como inveja e ciúmes com a leveza de uma pipa solta ao sabor do vento, mas com a profundidade das raízes de uma velha árvore. Esta é uma história em que, no final das contas, percebe-se que não há um vilão absolutamente explícito e que o mal pode transitar entre boas intenções.

Como foi visto nos itens 2.5.2.1 e 2.5.2.2 desta pesquisa, há uma questão de gênero envolvida na vilania das histórias. Ciúme e inveja são assuntos recorrentes nas histórias clássicas, são sentimentos que, desde a mais tenra idade, aprendemos que são feios, reprováveis e que habitam apenas o coração das bruxas malvadas e madrastas más. Porém, Rubem Alves mostra que a inveja e o ciúme também podem nascer no coração de uma delicada florzinha, que é alvo de amor e dedicação.

A narrativa começa falando da alegria de um menino que acabara de construir sua pipa. A Pipa foi feita para ser feliz, no momento da sua criação o garoto “fez nela uma cara risonha, colando tiras de papel de seda vermelho: dois olhos, um nariz, uma boca.”³⁴⁹

Ele segue narrando as peraltices da Pipa pelo ar, até que ela olha para baixo e vê uma flor. Pipa já tinha visto muitas outras flores “só que desta vez os seus olhos e os olhos da flor se encontraram, e ela sentiu uma coisa estranha. Não, não era a beleza da flor. Já vira outras, mais belas. Eram os olhos.”³⁵⁰

Este é um dos trechos importantes da narrativa. Rubem Alves em muitos de seus textos fala da educação do olhar, de ensinar a ver e da importância do enxergar além do que os olhos veem, fala que embora já tenha lido muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação e didática, não conseguia se lembrar de qualquer referência à educação do olhar, ou à importância do olhar na educação, em qualquer um deles.³⁵¹ O olhar e a forma de olhar são sempre objetos de grandes reflexões de Rubem Alves, ele costumava escrever que “observar é olhar devagarinho, sem pressa...”³⁵²

³⁴⁹ ALVES, 2018, p. 9.

³⁵⁰ ALVES, 2018, p. 11.

³⁵¹ ALVES, 2015, p. 35.

³⁵² ALVES, 2014, p. 34.

E neste ponto da narrativa Alves diz que os olhos não são diferentes apenas nas cores e é a primeira lição da estória para as crianças:

Há olhos que agradam, acariciam a gente como se fossem mãos. Outros dão medo, ameaçam, acusam, quando a gente se percebe encarados por eles, dá um arrepio ruim pelo corpo. Tem também os olhos que colam, hipnotizam, enfeitiçam...³⁵³

A criança instintivamente já sabe disso, mas finalmente alguém coloca em palavras, ajudando na compreensão de uma ideia que passava furtivamente pela mente infantil, quando em algum momento se sentiu ameaçada pelo simples olhar de outra pessoa. Saber reconhecer olhares é algo que não consta no currículo escolar, mas aí estão a arte e as narrativas a serviço do desenvolvimento humano, a serviço da educação da sensibilidade, por isso se faz tão necessário o uso das narrativas e histórias dentro do ambiente escolar.

Alves fala de olhos que enfeitiçam. E foi o que aconteceu com a Pipa, ela se enfeitiçou, se encantou pela Florzinha e “só queria uma coisa: fazer o que a Florzinha quisesse”³⁵⁴. A criança vive esse sentimento na vida social, quem trabalha em escolas percebe isso facilmente, a criança faz uma amizade e ama tanto esse amigo ou amiga que quer ser como ele ou ela, ou quer ser como o amigo ou amiga que ela seja. Corso e Corso escreveram a respeito:

Normalmente, os dissabores da vida social infantil reverberam mais dolorosamente como lembranças, em memórias ocorridas num tempo posterior ao vivido. Por exemplo, se quando crianças sofremos o jugo de um amigo ou irmão autoritário, que se mostrava bastante sádico conosco, isso será muito ruim de viver, de fato, mas quando lembrarmos disso, depois de crescidos, compreenderemos o quanto éramos trouxas, nos revoltaremos pela incapacidade de reagir que tínhamos, adorariamos reencontrar a tal criança e ter a oportunidade de revidar.³⁵⁵

Para os autores, no momento em que se vive essa pressão, de estar sob o jugo do outro, especialmente na infância, a dor não é tão grande quanto a lembrança de ter vivido tal situação de forma passiva, essa reflexão pode gerar aprendizado ou revolta, dependendo de como a criança foi ensinada a lidar com seus sentimentos e angústias.

O amor da Pipa pela Florzinha era tão grande que ela queria viver exatamente

³⁵³ ALVES, 2018, p. 11.

³⁵⁴ ALVES, 2018, p. 12.

³⁵⁵ CORSO; CORSO, 2006, p. 275.

da forma que fizesse a Florzinha feliz. E então, começaram os problemas da Pipa. Pois, de início, a Florzinha gostava de ver a Pipa voando lá no alto, e a Pipa pensou que seria muito mais gostoso voar bem alto sabendo que havia alguém muito amado lhe esperando lá embaixo. “Mas a flor, aqui de baixo, percebeu que estava ficando triste. Não, não é que estivesse triste. Estava ficando com raiva. Que injustiça que a pipa pudesse voar tão alto e ela tivesse de ficar plantada no chão. E teve inveja da pipa”³⁵⁶.

É importante perceber a progressão do sentimento, a mudança no *olhar* da Florzinha, e como tudo isso alterou seu comportamento com a Pipa. A narrativa continua contando a amargura da Florzinha e os pensamentos que lhe ocorriam, então “à inveja juntou-se o ciúme”³⁵⁷. A inveja, o ciúme, a raiva de ver o outro tendo algo que não se pode ter, perceber o outro feliz sem que se tenha nenhuma participação nessa felicidade, aos poucos transforma o personagem e a criança entende isso, são sentimentos humanos em que a criança ainda não desenvolveu máscaras para ocultá-los, e ainda não sabe lidar com eles.

No desabrochar da vida social da criança, ela alterna o papel de Flor e de Pipa. Ora quer monopolizar um amigo ou amiga, ora é oprimido por uma amizade sufocante. Em geral, o sujeito só percebe essa dinâmica na vida adulta. Mas uma estória como essa pode ajudar a criança a compreender sentimentos como ciúme e inveja e encará-los como uma realidade para uma bruxa má ou para uma delicada flor.

A estória continua e “a flor começou a ficar malvada. Ficava emburrada quando a pipa chegava. Exigia explicações de tudo”³⁵⁸. Rubem Alves também fala que “o inferno começa no olhar do outro que pede que eu preste contas”³⁵⁹ e a Florzinha “aos poucos foi encurtando a linha”³⁶⁰ da Pipa, que já não podia mais voar e “sua boca foi ficando triste. E percebeu que não gostava tanto da Flor como no início”³⁶¹. Então, Alves deixa claro que essa estória não é apenas a de uma pipa e de uma flor. Ele diz que “esta história não terminou. Está acontecendo bem agora, em algum lugar...”³⁶².

³⁵⁶ ALVES, 2018, p. 15.

³⁵⁷ ALVES, 2018, p. 15.

³⁵⁸ ALVES, 2018, p. 16.

³⁵⁹ ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 200.

³⁶⁰ ALVES, 2018, p. 16.

³⁶¹ ALVES, 2018, p. 17.

³⁶² ALVES, 2018, p. 17.

Esta frase cria um elo com o ouvinte ou leitor, neste momento pode-se refletir se é Flor ou Pipa, se tem encurtado a linha de quem se relaciona com ele ou ela, ou se anda tendo sua linha encurtada.

Rubem Alves propõe três finais. No primeiro, a pipa ficaria tão triste que resolve nunca mais voar e fica então “amarrada junto à flor, mas mais longe dela do que nunca, porque seu coração estava em seus sonhos de voos e nos risos de outros tempos”³⁶³. O segundo final sugere que a florzinha seja uma borboleta enfeitiçada por alguma bruxa má, condenada a ficar fincada no chão e que “um dia vendo a pipa voar, ela se esqueceu de si mesma por um instante e ficou feliz em ver a alegria da pipa”³⁶⁴ quebrando o feitiço, então borboleta e pipa brincariam juntas no céu. O terceiro e último final sugere a fuga da pipa para procurar outra “mão que ficasse feliz vendo-a voar nas alturas”³⁶⁵. Assim, o ouvinte ou leitor pode escolher um final para a história do livro e para a sua própria experiência de flor/pipa.

Essa história se torna importante para a pesquisa, pois mostra que o bem e o mal nem sempre estão em lados opostos, a maldade é uma conduta, são atitudes e todo sujeito tem ferramentas para provocá-las. A história de Rubem Alves vai ampliar a discussão, revelando o maniqueísmo contido em muitas histórias e como essa imagem maniqueísta de bem e mal, pode não dar conta da complexidade das relações humanas.

Essa *estória* tem simbolismos importantes, trabalha sentimentos pouco explorados para as crianças e propõe um grande exercício de alteridade. O fato de Flor e Pipa pertencerem a mundos diferentes aumenta a riqueza da narrativa, e Rubem Alves gosta de mostrar amizades improváveis, como em *A operação de Lili*, que mostra a amizade entre um sapo e um elefante. Embora o foco da narrativa não seja a amizade de Lili e Gregório, esta também é uma estória que mostra respeito e carinho entre diferentes. Alves revela nesse pequeno conto o que une duas pessoas em amizade:

Lili era uma menina. Gregório um menino. Lili tinha tromba, orelhas e rabo, Gregório não tinha nada disto, só aqueles olhos grandes... Lili era uma elefantinha. Gregório era um sapo. Mas eram muito amigos porque os dois

³⁶³ ALVES, 2018, p. 18.

³⁶⁴ ALVES, 2018, p. 20.

³⁶⁵ ALVES, 2018, p. 22.

adoravam brincar na lagoa.³⁶⁶

Para o autor, muitas vezes o que une duas pessoas num relacionamento de amizade são gostos em comum. Lili e Gregório gostavam da mesma coisa e a diferença entre eles passou a não importar. Na narrativa de Pipa e Flor, caso escolha este final, a criança pode perceber que quando a alegria do outro é o objetivo, o feitiço da inveja e do ciúme é desfeito e ambos podem brincar juntos, felizes para sempre. São princípios necessários e aplicáveis a todo tipo de relacionamento humano.

*A Pipa e a Flor*³⁶⁷ é uma narrativa moderna e, portanto, não há muitas variações desta história.³⁶⁸

3.4.3 Ester: a providência, o cuidado de Deus e sobre como a vida pode ser irônica

A história de Ester, é incrível e recheada de ironia. Os livros infantis e as Bíblias adaptadas para crianças, em geral, não se aproximam muito do tom jocoso do texto, optando muitas vezes em dar enfoque na coragem de Ester. A seguir, será dado um panorama geral, histórico e mais aprofundado da narrativa, mesmo que nem todos os detalhes caibam dentro da história que será contada para as crianças.

A riqueza e a relevância dessa história são tão grandes para o povo judeu, que eles celebram até hoje o livro de Ester na festa anual de *Purim*, e especialistas afirmam que o propósito do livro é justamente apresentar a origem da festa do *Purim* (Et 9:18–10:3).³⁶⁹ Apesar de Lutero ter dificuldades com Ester,³⁷⁰ a Reforma Protestante deu importância a Ester (e rebaixou a figura de Maria), especialmente em reflexões sobre a monarquia, a natureza feminina ou como enfrentar ameaças.³⁷¹

No entanto, sempre houve reservas quanto ao conteúdo religioso e moral de Ester, devido à suposta ambiguidade moral de alguns fatos³⁷² e à ausência do nome

³⁶⁶ ALVES, Rubem. **A operação de Lili**. São Paulo: Edições Paulinas, 1988. p. 9.

³⁶⁷ ALVES, 2018.

³⁶⁸ Ver Anexo 2.

³⁶⁹ ACOSTA, Milton. **O humor no Antigo Testamento**. São Paulo: Hagnos, 2018. p. 213.

³⁷⁰ ACOSTA, 2018, p. 229.

³⁷¹ CARRUTHERS, Jo. Esther Through Centuries. **Blackwell Bible Commentaries**. Malden: Blackwell, 2008. p. 13.

³⁷² JOBES, Karen H. Esther. **The NIV Application Commentary**. Grand Rapids: Zondervan, 1999. p. 20.

de Deus na narrativa. Porém, apesar de não mencionar Deus, a narrativa traz de maneira implícita, sua providência e soberania. Deus é o “ausente literário presente em todo o livro”.³⁷³

Ademais, sempre houve certo desconforto em setores protestante por causa do teor fortemente judaico e nacionalista do livro de Ester. O episódio mais perturbador para o leitor moderno é o pedido de Ester por um segundo dia de matança, e também pelo enforcamento dos cadáveres dos filhos de Hamã após a salvação dos judeus (9:13).³⁷⁴

O texto não dá nenhuma justificativa para este pedido de Ester, e, aparentemente, “um segundo massacre não foi, em nenhum sentido, um ato de autodefesa”.³⁷⁵ A pergunta que se faz é: o caráter de Ester é um modelo em questões éticas? Os comentaristas se dividem entre os que defendem o caráter de Ester e os que a criticam. Obviamente, detalhes como estes não constam em nenhuma versão infantil da história e certamente não será acrescentado na versão utilizada para esta pesquisa, mas é um ponto interessante de se observar.

A história de Ester contém semelhanças com as histórias de José e Moisés: judeus que tiveram algum vínculo com a corte opressora, mas acabaram salvando o seu povo. Como Moisés, Ester também foi adotada e teve sua identidade ocultada para proteger sua vida.³⁷⁶ O ato de ocultar a identidade de alguém não é incomum na Bíblia Hebraica. Jacó vestiu as roupas de Esaú e usou peles de animais para obter a bênção de Isaque (Gn 27:1-29). Tamar se disfarçou de prostituta para enganar Judá e engravidar dele (Gn 38:11-26). Abraão (em duas ocasiões) e Isaque ocultaram a identidade de suas lindas esposas, apresentando-as como irmãs, para evitar o que temiam ser a morte certa nas mãos de reis estrangeiros (Gn 12:10-20, 20:1-18, 26:7-11). Esses textos relatam uma ocultação ativa da identidade, que pode ser caracterizada como engano. No entanto, o caso de Ester é mais ambíguo, pois foi um caso de omissão: “Ester, porém, não declarou o seu povo e a sua parentela” (Et 2:10 ACF), este pode ser um ponto observado por crianças atentas, pois é um detalhe que

³⁷³ ACOSTA, 2018, p. 216.

³⁷⁴ LANIAK, Timothy S. Esther. In: ALLEN, Leslie C.; LANIAK, Timothy S. (eds.). **Ezra, Nehemiah, Esther**. New International Biblical Commentary. Peabody: Hendrickson Publishers, 2003. p. 182.

³⁷⁵ PATON, Lewis Bayles. **A Critical and Exegetical Commentary on the Book of Esther**. New York: Charles Scribner's Sons, 1908. p. 96.

³⁷⁶ ACOSTA, 2018, p. 215.

consta na maioria das histórias adaptadas para o público infantil.

Ester contém muita ironia, sátira, contraste,³⁷⁷ que ironiza e zomba daqueles que estão em autoridade ou daqueles que são responsáveis pelo sofrimento dos judeus.³⁷⁸ O livro começa descrevendo a grandiosidade do império persa, de Assuero, que oferece banquetes suntuosos. Mas logo, a história assume ares cômicos, pois o rei manda chamar a rainha Vasti para exibi-la diante dos convidados, e ela o desobedece. Ou seja, apesar da grandeza de seu império, da seriedade de suas leis, o rei não tem autoridade sobre a esposa.

Assuero se mostra um rei poderoso e ostentador, e, ao mesmo tempo, um ser humano fraco, ignorante e manipulável.³⁷⁹ Na maioria das histórias adaptadas para o público infantil³⁸⁰, é dado maior enfoque na personalidade de Vasti e não em Assuero, é exaltada a coragem de Vasti em contrariar o Rei, porém, no desenrolar da história, é possível perceber Assuero como um rei dependente e manipulável. Ele chega ao ponto de destituir Vasti do posto de rainha, e emitir um decreto para que os homens exerçam autoridade em suas casas sobre suas esposas (1:19-22).

Ester, cujo nome era Hadassa, era uma judia órfã, que havia sido criada pelo primo, Mordecai (2:5-7), ou Mardoqueu, em algumas versões da Bíblia. Uma mãe normalmente seria a principal autoridade e referência para uma garota judia, mas não no caso de Ester. No caso dela, seu modelo foi um homem, Mordecai.³⁸¹ Sua extrema beleza a leva ao centro do enredo, pois Assuero quer escolher uma nova rainha (2:2-4), e Ester é levada como uma das candidatas (2:8).

Por orientação de Mordecai, Ester esconde sua nacionalidade (2:10, 20) – e, nesse ponto, a comparação com Daniel em Babilônia é inevitável: Daniel não deixa a menor dúvida de que não está disposto a perder sua identidade judaica, e resolveu “firmemente, não contaminar-se com as finas iguarias do rei” (Dn 1:8). Ao contrário de Daniel, Ester não expressa nenhuma preocupação com as leis alimentares, e não faz nenhum protesto ou observação, quando é levada à corte do rei pagão, apenas

³⁷⁷ ACOSTA, 2018, p. 215.

³⁷⁸ JONES, Bruce William. Two misconceptions about the Book of Esther. **The Catholic Biblical Quarterly**, v. 39, n. 2, (p. 171–181), 1977. p. 172. Disponível em: <https://bit.ly/3h0uYa1>. Acesso em: 12 Jun. 2020.

³⁷⁹ ACOSTA, 2018, p. 218.

³⁸¹ FOX, Michael V. **Character and Ideology in the Book of Esther**. Grand Rapids: Eerdmans, 2001. p. 97.

esconde sua identidade judaica.³⁸²

Muitos estudiosos cristãos consideram Ester e Mordecai responsáveis por ações que hoje parecem moralmente erradas. Nesse caso, como responsável legal por Ester, Mordecai poderia ser acusado de pressionar Ester a ocultar sua identidade judaica, de maneira que seu testemunho de fé nas cortes do rei pagão ficasse comprometido. Deve-se notar, porém, que os motivos do pedido de Mordecai não estão indicados em parte alguma do texto, e parece improvável que a narrativa apenas queira mostrar o domínio patriarcal de Mordecai sobre Ester neste ponto. Não é fácil saber pelo texto se Ester teria sido desqualificada por ser judia, mas aparentemente há algum tipo de apreensão por parte de Mordecai. O fato é que, diante de todos os cenários e suposições possíveis, a narrativa permanece silenciosa.

Ester vence o concurso, mas isso também envolve algumas questões morais pouco exploradas na literatura cristã: Ester perdeu a virgindade na cama de um gentio incircunciso com quem ainda não era casada, e ela o agrada naquela noite mais do que todas as outras virgens do harém.³⁸³ Certamente, essa não é uma história romântica como costuma ser retratada e não consta em nenhuma versão infantil.³⁸⁴ Mas de que outra forma ela deveria agir ou que outras decisões deveria tomar? O rei Assuero se apaixona por Ester, e ela se torna rainha (Et 2:17), mas continua escondendo sua nacionalidade (2:20), todas as narrativas voltadas para o público infantil, constam essa omissão e é um ponto muito interessante para a pesquisa. Na sequência dos fatos, Mordecai descobre um plano conspiratório de dois eunucos para matar Assuero, o rei é avisado, e os eunucos são enforcados. A fidelidade de Mordecai é registrada nos livros de história da corte (2:21-23).

A narrativa apresenta, então, Hamã – um funcionário da corte que foi elevado ao mais alto cargo pelo rei Assuero. Ele é o grande vilão da história, que decide exterminar os judeus simplesmente porque Mordecai, um judeu, não se prostra perante ele, reverenciando-o. Ou seja, O problema entre Hamã e Mordecai se torna um problema entre Hamã e todos os judeus (3:1-6).

Dessa forma, novamente, a narrativa traz um líder da corte que é ignorado e se

³⁸² JOBES, 1999, p. 20.

³⁸³ JOBES, 1999, p. 20.

³⁸⁴ Livros infantis como *A Rainha Ester*, publicado em 2010 pela Editora Safeliz, ou o *Adventure Bible Storybook* publicado em 2009, pela Zondervan, dão foco na beleza da Rainha ou ainda na coragem, fidelidade a Deus ou obediência a seu tio Mordecai.

sente ofendido pela falta de submissão de alguém. E, como Assuero, Hamã tentará amenizar sua desonra com um decreto. A diferença entre a reação dos dois é que Assuero não mandou matar ninguém. Portanto, a reação de Hamã é totalmente desproporcional.

O texto diz que “se lançou o Pur, isto é, sortes” (3:7), para saber o dia em que o plano seria executado. Após isso, Hamã convence o rei Assuero a assinar um decreto autorizando o massacre dos judeus (3:8-10). Novamente, o rei permite que subalternos lhe digam o que fazer. E, nesse caso, ele dá o anel real a Hamã, e lhe diz: “Essa prata seja tua, como também esse povo, para fazeres dele o que melhor for de teu agrado” (3:11). É, mais uma vez, “um caso do grande rei que não governa”.³⁸⁵

Matar alguém que se recusou a fazer um gesto já seria um exagero, mais ainda, matar toda uma nação por causa de uma única pessoa. A história enfatiza o extremismo e a desproporcionalidade do plano de Hamã. Mas há um contexto histórico subjacente à narrativa: a antiga inimizade entre amalequitas e benjamitas, desde o tempo de Saul e Agague. Mordecai pertence à família benjamita de Saul (2:5), e Hamã é descendente do rei amalequita Agague (3:1). Essa inimizade está explícita no texto, que descreve Hamã como “o inimigo dos judeus, filho de Hamedata, descendente de Agague” (3:10).

O decreto foi editado, traduzido para diversas línguas, e espalhado pelo império persa, “da Índia até a Etiópia”.³⁸⁶ No entanto, o leitor sabe o que Hamã não sabe: Ester é judia. Assim, a corte persa é retratada como ignorante, a ponto de editar um decreto que coloca, inadvertidamente, em risco a própria rainha.

O fato de anunciar o extermínio e dar um prazo para que ele aconteça também é curioso: os ameaçados poderiam fugir para salvar a vida. Aparentemente, Hamã pretende aterrorizar os judeus antes de matá-los, o que torna o seu plano menos eficaz. Na verdade, esse detalhe é o que garante o fracasso do seu plano, como ficará claro no decorrer da história – Ester terá tempo para elaborar uma estratégia de defesa.

Mordecai informa Ester do que está acontecendo e pede que ela interceda diante do rei, mesmo correndo risco de morrer: “Não imagines que, por estares na

³⁸⁵ ACOSTA, 2018, p. 222.

³⁸⁶ ACOSTA, 2018, p. 222.

casa do rei, só tu escaparás entre todos os judeus. Porque, se de todo te calares agora, de outra parte se levantará para os judeus socorro e livramento, mas tu e a casa de teu pai perecereis; e quem sabe se para conjuntura como esta é que foste elevada a rainha?” (4:13-14).

Ester entra na presença do rei, o rei aceita sua visita e assegura a Ester que ela pode pedir qualquer coisa, até metade do seu reino (5:3). Ela então convida o rei e Hamã para um banquete. Estando ali, o rei repete a promessa de dar a ela o que quer que fosse, mesmo metade do reino (3:6). Ester então convida os dois para um segundo banquete, onde, então, ela revelará o pedido ao rei (3:8).

Ester está inflando o orgulho de Hamã, fazendo-o se sentir muito especial, a fim de impedir que ele continue sua conspiração contra o povo dela. Ao mesmo tempo, ela demonstra cautela, e atrasa a declaração de suas intenções diante do rei, a fim de encontrar o momento certo para derrotar o inimigo.³⁸⁷ O intervalo entre os dois banquetes cria um suspense na narrativa, mas também aponta para a sabedoria de Ester. Como diz Provérbios 25:15: “Com muita paciência pode-se convencer a autoridade, e a língua branda quebra até ossos” (NVI). Enquanto isso, ela mantém segredo a respeito de sua verdadeira identidade judaica.³⁸⁸

Hamã sai feliz do banquete e se depara com Mordecai na porta do palácio. Mordecai não esboça qualquer reverência diante de Hamã, e este vai furioso para casa. Diante de sua esposa e de seus amigos, Hamã conta vantagem, e se gloria de ser o único convidado de Ester, além do próprio rei. Mas reclama do impertinente Mordecai. Então sua esposa lhe dá uma sugestão: construir uma forca para Mordecai. Aqui, novamente evoca-se a discussão, feita nos itens 2.5.2.1 e 2.5.2.2 desta tese, sobre a figura feminina no papel de vilã. O detalhe é que uma mulher é quem diz a Hamã o que fazer.³⁸⁹ A história de Ester mostra apresenta uma dupla atribuição de papéis ao gênero feminino: elas são heroínas, mas também pode contribuir para opressão e injustiça, como vilãs.

Na noite entre um banquete e outro, o rei Assuero não consegue dormir, então

³⁸⁷ BERLIN, Adele. **The JPS Bible Commentary Esther**. Philadelphia: Jewish Publication Society, 2001. p. 49.

³⁸⁸ FOX, Michael V. Three Esthers. *In*: GREENSPOON, Leonard; CRAWFORD, Sidnie White. (eds.). **The Book of Esther in Modern Day Research**. Journal for the Studies of the Old Testament Supplement Series 380. London: T&T Clark International, 2003. p. 53.

³⁸⁹ ACOSTA, 2018, p. 225.

resolve passar o tempo lendo o livro de crônicas do reino. Ali ele se depara com o registro da conspiração dos eunucos, denunciada por Mordecai. Esse é o *plot twist*³⁹⁰ da narrativa, pois é a partir daqui que Hamã começa a se dar mal. Como Mordecai salvou a vida de Assuero, o rei se sente no dever de honrá-lo publicamente (Et 6:3). No mesmo instante, Hamã chega ao palácio para dizer ao rei que Mordecai seria enforcado. Antes que Hamã pudesse falar, Assuero lhe pergunta: “Que se fará ao homem a quem o rei deseja honrar?” (6:6). Pensando que o rei estava se referindo a ele, Hamã propõe que tal homem seja vestido com roupas de rei, e que desfile pelas ruas no cavalo real, usando a coroa real, com alguém gritando: “Assim se faz ao homem a quem o rei deseja honrar” (6:9).

O humor aqui está no fato de o leitor saber os bastidores, o que está na mente de Assuero e de Hamã, mas nenhum dos dois sabe o que está na mente um do outro. É a “comédia de erros: uma personagem interpreta mal a intenção da outra”.³⁹¹

A cena adquire contornos ridículos quando o rei revela a Hamã que o homem a ser honrado é Mordecai, e que Hamã é quem deve providenciar o desfile e gritar publicamente a própria frase sugerida por ele. O plano sai todo do avesso, e o orgulhoso Hamã se torna o “instrumento para exaltar seu principal inimigo com a glorificação que ele esperava para si”.³⁹² Hamã teve que honrar publicamente um judeu, o povo que ele queria massacrar. Ele não podia ser humilhado de uma forma pior a essa altura da narrativa.

Buscando apoio após a humilhação, Hamã vai, “angustiado e de cabeça coberta” (6:12), para casa, mas recebe palavras de desânimo da parte de sua esposa e de seus amigos: “Se Mordecai, perante o qual já começaste a cair, é da descendência dos judeus, não prevalecerás contra ele; antes, certamente, cairás diante dele” (6:13). Ele não sabe, mas essas palavras se cumprirão em breve, durante o banquete de Ester.

Ele sai dali diretamente para o banquete, onde Ester revela ao rei Assuero todo

³⁹⁰ *Plot twist* é uma reviravolta inesperada no enredo de um filme ou série. E embora filmes estilo *noir* já usassem as reviravoltas para prender seus espectadores, nos anos 70, o uso dessa técnica se consolidou, tendo como principal representante, o diretor Alfred Hitchcock (SUPER INTERESSANTE. **Os 6 plot twists mais inesperados do cinema.** 4 jul. 2018. Disponível em <https://bit.ly/3h5Dgxn>. Acesso em 05 jun. 2020.

³⁹¹ ACOSTA, 2018, p. 226.

³⁹² ACOSTA, 2018, p. 226.

o plano de Hamã (7:3-6). Assuero é o “rei de grandes domínios, que não domina nada”³⁹³, a tal ponto de ter condenado sua própria esposa à morte sem saber. O rei, indignado, sai da sala e deixa Ester e Hamã sozinhos. E a situação de Hamã, que já estava ruim, fica ainda pior, pois ele se joga sobre a rainha implorando por sua vida. Então o rei volta à sala e se depara com uma cena comprometedora: Hamã “caído sobre o divã em que se achava Ester” (7:8). Então, diante dessa cena ambígua, disse o rei: “Acaso, teria ele querido forçar a rainha perante mim, na minha casa? Tendo o rei dito estas palavras, cobriram o rosto de Hamã” (7:8). Informado de que Hamã havia construído uma forca perto da sua casa para executar Mordecai (mais uma coisa que o rei não sabia), Assuero ordena que enforcem Hamã nessa forca (7:9-10)³⁹⁴. Claramente, “uma das chaves do relato de Ester é o revés”,³⁹⁵ pois tudo saiu ao contrário do que os maus planejaram.

Hamã caiu na própria armadilha: o rei mandou matá-lo e entregou seus bens a Ester, e, como destaca Acosta, ela não intercedeu pela vida de Hamã e nem recusou seus bens.³⁹⁶ O texto justifica tudo o que aconteceu com Hamã com uma sentença: “porquanto intentara matar os judeus” (8:7). A crítica da ética representada na narrativa de Ester precisa levar em conta que o código moral da história é um código de honra: Ester e Mordecai são admirados pela lealdade ao seu povo, fazendo de tudo o que está ao seu alcance para resistir a um inimigo que busca a sua destruição, agindo apenas em legítima defesa.³⁹⁷

Agora Ester convence o rei a escrever outro decreto, dando autorização para que os judeus se defendam de qualquer ataque. O humor da situação está no fato que a narrativa acaba de relatar que os judeus já foram “capazes de se defender sozinhos, sem decreto e sem que o próprio rei nem seus amigos dessem conta do que estava se passando”.³⁹⁸ A narrativa levanta algumas perguntas incômodas no leitor: o rei

³⁹³ ACOSTA, 2018, p. 227.

³⁹⁴ Na *Bíblia Ilustrada*, da Sociedade Bíblica do Brasil, publicada em 2015, a história de Ester é contada em sete pequenos capítulos: Vasti desobedece ao Rei – Ester é feita Rainha – A ordem de Hamã – O plano de Ester – Ester Salva o povo – Hamã é punido – Tempo de comemorar. O capítulo dedicado a punição de Hamã mostra a ironia do fato dele ter construído uma forca para Mordecai, para ser, justamente, enforcado nela.

³⁹⁵ ACOSTA, 2018, p. 228.

³⁹⁶ ACOSTA, 2018, p. 228.

³⁹⁷ LANIAK, 2003, p. 182-183.

³⁹⁸ ACOSTA, 2018, p. 229.

manda em seu reino? Os homens mandam em suas casas?³⁹⁹

O plano de Hamã havia sido descrito com três verbos: “destruir” (*shamad*) (3:6); “sejam mortos” (*abad*) (3:9); “para que se destruíssem (*shamad*), matassem (*harag*) e aniquilassem de vez” (*abad*) (3:13). O massacre planejado por Hamã incluiria velhos, mulheres e crianças (3:13). Ironicamente, no final, Ester repete os mesmos três verbos quando denuncia ao rei o plano de Hamã (7:4). E os verbos são usados novamente quando o decreto é revertido a favor dos judeus (8:11; 9:12).

O prazo para que o decreto formulado por Hamã entrasse em vigor era de onze meses, e as datas são registradas com exatidão. A narração dos dois decretos é feita de maneira semelhante (compare 3:12-15 e 8:9-14 com 1:22), mas tiveram resultados diferentes. O primeiro decreto, o de Hamã, provocou perplexidade e confusão entre os moradores de Susã: “Então, o rei e Hamã se assentaram a beber, mas a cidade de Susã estava perplexa” (3:15).

O segundo decreto, favorável aos judeus, provocou reação diferente: “Em cada província e em cada cidade, onde quer que chegasse o decreto do rei, havia alegria e júbilo entre os judeus, com banquetes e festas. Muitos que pertenciam a outros povos do reino tornaram-se judeus, porque o temor dos judeus tinha se apoderado deles” (8:17). A descrição do segundo decreto inclui mais povos e mais detalhes. O dia que era para ser um dia de morte e extermínio dos judeus se transformou num dia de honra para Mordecai, e banquete e celebração para todos os judeus (8:15-17).

Quando o rei explica a Ester que nada escrito em nome do rei e selado com seu anel pode ser revogado (8:8), há uma ironia. Essa explicação seria desnecessária para alguém da corte real, especialmente para uma rainha tão próxima de um alto funcionário como Mordecai. Portanto, o rei está mudando um decreto real (nenhum dos dois decretos foi feito realmente por ele) ao mesmo tempo em que explica que tais decretos são imutáveis. Há aqui um ingrediente de ironia e humor.⁴⁰⁰

Também há um exagero no relato do segundo decreto. Estritamente, ele apenas dá aos judeus “o direito de reunir-se e de proteger-se, de destruir, matar e aniquilar qualquer força armada de qualquer povo ou província que os ameaçasse, a eles, suas mulheres e seus filhos, e de saquear os bens dos seus inimigos” (8:11).

³⁹⁹ ACOSTA, 2018, p. 229.

⁴⁰⁰ JONES, 1977, p. 180.

Aparentemente, se ninguém atacasse os judeus, nenhuma morte ocorreria. Quem seria tolo de querer cumprir o decreto de Hamã sabendo desse segundo decreto?

Apesar disso, oitocentas pessoas de Susã (9:6, 16) e setenta e cinco mil de outras cidades arriscaram cumprir o primeiro decreto, mesmo sabendo do segundo. Exagero? Hipérbole? Certamente, o autor não esperava que seus leitores mantivessem a cara séria enquanto ouvia o grande rei se alegrar por tantos de seus próprios súditos terem sido mortos.

O verso 12 repete a informação: “que disse à rainha Ester: “Os judeus mataram e destruíram quinhentos homens e os dez filhos de Hamã na cidadela de Susã. Que terão feito nas outras províncias do império? Agora, diga qual é o seu pedido, e você será atendida. Tem ainda algum desejo? Este lhe será concedido” (9:12)

Após a matança inicial, Ester ainda exigiu mais: “Se bem parecer ao rei, conceda-se aos judeus que se acham em Susã que também façam, amanhã, segundo o edito de hoje e dependurem em forca os cadáveres dos dez filhos de Hamã” (9:12-13).

O pedido de Ester pode sugerir um espírito de vingança, especialmente o pedido para enforcar os filhos mortos de Hamã. Talvez os judeus temessem que os inimigos que sobreviveram ao primeiro dia pudessem se organizar e contra-atacar. Isso tornaria o segundo massacre um ato preventivo de “legítima defesa”. Enforcar os filhos de Hamã publicamente pode ter sido uma medida para lançar medo no coração dos inimigos. No entanto, todas essas explicações ficam no campo da especulação, já que o texto não explica. Assim, é difícil julgar a moralidade de Ester com base nesses fatos.

Às vezes é fácil impor opiniões culturais de hoje ao texto bíblico, e avaliar as atitudes de Ester e Mordecai como se fossem cidadãos do século XXI. Leitores contemporâneos precisam fazer uma pergunta sincera: o que eu faria se estivesse no lugar de Ester ou Mordecai? É mais difícil entrar na realidade de sua situação e refletir cuidadosamente sobre quais opções Ester e Mordecai realmente tinham diante da ameaça iminente de extermínio do seu povo. Mas, a Bíblia Hebraica é consistente ao apresentar essa ética, especialmente nas tradições de conquista: ameaçar o povo escolhido de Deus sempre traz o juízo divino sobre os opressores, e tal juízo que pode assumir a forma de intervenção sobrenatural ou pode ser executado pelos exércitos

de Israel.⁴⁰¹

A promessa de Deus a Abraão, no livro de Gênesis, foi de que Ele abençoaria aqueles que o abençoassem e amaldiçoaria aqueles que o amaldiçoassem (Gn 12:3). A mesma promessa que Deus fez a Abraão é vista trabalhando fielmente nas histórias do livro de Ester.

No final do livro, o mesmo rei, que no início do livro havia promulgado um decreto segundo o qual todos os homens do reino deveriam ser obedecidos por suas mulheres, agora está “obedecendo” sua esposa, sem consultar os sábios, as leis ou os livros de crônicas do reino. Assim, o relato já começa mostrando como “o rei é inocente e quão ridículas são as leis dos medos e persas, supostamente inquestionáveis”.⁴⁰² No final da história, cumpre-se a vontade de uma mulher. O império persa agora está recebendo as ordens que Ester e Mordecai “escreveram, com toda a autoridade” (Et 9:29), e o capítulo 9 termina com “o mandado de Ester” (9:32).

Na primeira metade da narrativa, Mordecai toma as decisões, orienta que Ester esconda sua nacionalidade judaica (2:10), e a acompanha de perto (2:11). No começo da narrativa, Ester não tem o protagonismo, é obediente às orientações de Mordecai (2:20, 22), e sequer é mencionada no capítulo 3. Mas o capítulo 4 apresenta uma virada nesse roteiro. No começo do capítulo 4, Ester ainda ouve os conselhos de Mordecai, mas, então, assume a liderança. Ela passa a dar instruções a Mordecai, e planejar os atos a partir desse ponto.

A história retrata o crescimento e o desenvolvimento de Ester ao longo da narrativa. No começo do livro, Vasti e Ester são retratadas como meros ornamentos do rei Assuero. No final, ela assume o protagonismo ao criar um plano e executá-lo com sucesso.

O protótipo de mulher corajosa e eficaz já existe nos livros mais antigos da Bíblia Hebraica (Débora, Jael, Abigail, por exemplo). Porém, além de corajosa, Ester é apresentada como uma sábia,⁴⁰³ que ultrapassa Mordecai nesse papel. No final, Ester não é apenas um ornamento, um objeto sexual, mas uma mulher corajosa e sábia.

⁴⁰¹ LANIAK, 2003, p. 183.

⁴⁰² ACOSTA, 2018, p. 210.

⁴⁰³ JONES, 1977, p. 177.

O livro de Ester frequentemente recebe críticas por causa do massacre dos inimigos dos judeus,⁴⁰⁴ mas as obras infantis não mencionam ou enfatizam essa parte da história. No entanto, algumas dessas obras infantis destacam o fato de Hamã ter sido enforcado na própria forca que fez para Mordecai (7:10). E isso é contado com tom de ironia. De fato, é possível detectar nacionalismo no livro, mas é necessário destacar o aspecto humorístico da narrativa, mesmo em meio a tantas ameaças e mortes. Como se vê, Ester “é um relato cheio de humor”,⁴⁰⁵ mas, será que esse aspecto humorístico da história é captado pelas crianças?

Após a matança dos inimigos, os judeus fazem uma grande festa, e a tristeza se torna em grande alegria, instituindo assim a celebração anual da festa de “Purim”: “como os dias em que os judeus tiveram sossego dos seus inimigos, e o mês que se lhes mudou de tristeza em alegria, e de luto em dia de festa; para que os fizessem dias de banquetes e de alegria, e de mandarem porções dos banquetes uns aos outros, e dádivas aos pobres” (9:22).

É uma história muito rica que permite muitas reflexões, podendo ser analisada de diferentes pontos de vista e inclusive encenada e contada de acordo com o ponto de vista de qualquer outro personagem.

Ao contrário das outras duas narrativas, a história de Ester não foi escrita pensando exclusivamente no público infantil. Portanto, foi necessário buscar uma versão que contemplasse a grandiosidade desta história, mas que ao mesmo tempo, usasse uma linguagem adequada para a compreensão das crianças. Por ser uma história muito conhecida e cheia de detalhes, a versão usada foi uma mescla de versões escritas para o público infantil e adaptações da versão bíblica com a linguagem suavizada e modernizada.⁴⁰⁶

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A fundamentação teórica e os métodos utilizados nesta pesquisa são adequados a uma pesquisa qualitativa com crianças. Ao escolher a abordagem do Grupo Focal e a técnica das Conversas Instrutivas, a pesquisa tem a intenção de dar

⁴⁰⁴ JONES, 1977, p. 177-178.

⁴⁰⁵ ACOSTA, 2018, p. 209.

⁴⁰⁶ Ver Anexo 3.

espaço e palco para a voz das crianças participantes e captar as suas impressões, de maneira livre e num ambiente seguro. Além disso, essa decisão metodológica, juntamente com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, leva em conta aspectos éticos de respeito à individualidade dos participantes.

Os dados coletados serão analisados através da Análise Textual Discursiva, uma técnica específica e adequada às pesquisas qualitativas com Grupos Focais. Apesar de ser muito difícil suspender totalmente os vieses da pesquisadora, as técnicas utilizadas também são úteis para minimizar a influência das pressuposições da pesquisadora na coleta e análise dos dados, dando mais voz aos participantes.

Finalmente, os critérios utilizados na escolha das histórias visam garantir a variedade de situações de conflitos morais, a possibilidade de redenção e a diversidade de gênero dos personagens principais e antagonistas. O passo seguinte é a pesquisa de campo, cuja realização que será descrita no próximo capítulo.

4 RELATÓRIO DA PESQUISA DE CAMPO

“A gente não precisa ter inveja das outras pessoas e achar que só a gente tem que ser feliz. A gente tem que viver feliz, e ter alegria na alegria de outras pessoas também” (E.1 – 9 anos, criança participante)

Este capítulo é um relatório da pesquisa de campo, descreve a coleta dos dados, a organização e o trato inicial dedicado aos dados coletados – essa descrição é importante porque, de acordo com a metodologia proposta, a coleta se mistura com a análise dos dados. O processo relatado nesse capítulo começou no segundo semestre de 2019, com os primeiros contatos com a escola do *Instituto Adventista Paranaense*, e prosseguiu até o início de 2021, com a organização e a categorização dos dados coletados. Alguns ajustes foram necessários, diante do surgimento da pandemia de Covid-19, mas, como será exposto, os ajustes não foram impeditivos para a execução de nenhuma etapa prevista.

4.1 A COLETA DOS DADOS

No início de 2020, os detalhes da execução do projeto foram ajustados junto à diretoria da Escola Básica do *Instituto Adventista Paranaense*. Na ocasião, também foi feito um contato prévio com a então professora do terceiro ano. Foi definida toda a movimentação que envolveria a escola, os dias em que a pesquisa poderia ser aplicada, onde deveria acontecer e quem poderia acompanhar o processo com a pesquisadora, que já havia realizado os procedimentos necessários na plataforma Brasil e a expectativa era de iniciar a aplicação da pesquisa em abril ou maio. Porém, no final de fevereiro, o Brasil já apresentava um primeiro caso confirmado de Covid-19. Portanto, deu-se início às medidas restritivas de enfrentamento a esta pandemia e a pesquisadora precisou repensar a aplicação.

Em julho, já com a autorização da *Plataforma Brasil*,⁴⁰⁷ autorização da escola, da professora e das pessoas cuidadoras, foram avaliados e definidos os recursos tecnológicos, que foram de extrema importância para a coleta. Os encontros seriam realizados pela plataforma *Zoom* (serviço de conferência remota), com link

⁴⁰⁷ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número: 33162620.0.0000.5314.

institucional, fornecido pelo *Instituto Adventista Paranaense* e demais contatos realizados via *Whatsapp* (aplicativo de mensagens e chamadas de voz).

Havia um roteiro pré-definido, com a ordem em que as atividades deveriam acontecer:

Roteiro	Intervenção da Pesquisadora
Contato com a família das crianças participantes	Orientação e envio de TCLE
Envio do vídeo via whatsapp	Orientação para a produção do desenho: Ilustrar a parte que mais chamou a atenção.
Produção do desenho	Nenhuma
Grupo Focal para a discussão via zoom	Orientar e conduzir a discussão com perguntas padronizadas, caso haja necessidade.
Apresentação do desenho no Grupo Focal	Organização da ordem de apresentação

Figura 3: Roteiro de atividades

Fonte: elaborado pela autora desta tese

As histórias foram gravadas em vídeo nas férias de julho por duas alunas orientandas da pesquisadora, hospedado no *website* de vídeo *Youtube* e deixados em modo “não listado”, para que apenas a pesquisadora e as crianças participantes tivessem acesso. No segundo semestre de 2020, após as férias de julho, a professora da turma precisou ser substituída por outra professora. E novos ajustes precisaram ser feitos. A aplicação começou efetivamente no final de agosto de 2020.

4.1.1 O contexto da pesquisa: pandemia de Covid-19

A aplicação da pesquisa aconteceu num contexto quando toda sociedade estava sofrendo um grande impacto, um momento em que a educação de um modo geral, estava enfrentando o grande desafio de se reinventar, de encontrar novas ferramentas para a prática pedagógica. A pandemia de Covid-19 trouxe muitas limitações em diferentes esferas motivadas pelo isolamento social, e isso afeta diretamente a metodologia de pesquisa. Uma vez que o contexto da infância das crianças analisadas foi alterado, a restrição de vivência, a espacialidade e a maneira

como aconteceram as interações sociais foi completamente modificado, e esse impacto causado na infância apareceu na expressão do pensamento delas.

A interação com as crianças analisadas também foi alterada, e a forma de ouvi-las foi igualmente modificada. Não houve prejuízo para a pesquisa, antes, houve uma oportunidade de comprovar a influência do contexto social na infância, uma vez que, transformado o contexto pode-se perceber pistas desse novo cenário na fala das crianças. Com a nova espacialidade, e com a transmutação para o espaço virtual, foi oportunizada a observação da facilidade e da naturalidade com que as crianças, dentro do contexto analisado, lidaram com esse novo contexto de interação, usando a virtualidade e as novas tecnologias.

Mas ainda assim, é necessário responder ao questionamento: o que é ser criança dentro desse contexto de pandemia? Quem são as crianças analisadas e que impressões do contexto vivenciado por elas estão marcadas nessas infâncias? Questionamentos que vão sendo respondidos ao longo da análise.

O isolamento social afetou a cada uma de uma forma. Algumas crianças deixaram claro o incômodo de não poderem encontrar colegas pessoalmente, como a criança N.2, na discussão sobre *A roupa nova do Imperador*, que disse: “Eu não aguento mais!”, e que gostaria de encontrar as amigas num espaço público, na escola, na piscina e não mais intermediada por plataformas digitais. A criança ainda disse estar “cansada de ficar igual a uma prisioneira”. A fala da menina revela claramente o desgaste do isolamento social.

Porém, outras crianças estavam desfrutando o uso de aparatos tecnológicos de uma forma que não era comum anteriormente, e, por isso ainda não se mostravam incomodadas com as aulas remotas, com os encontros virtuais e com a falta de proximidade física com colegas. A criança J.1 se mostrou extremamente entusiasmada por passar o dia diante do computador e por poder jogar várias vezes no dia, o que antes não era possível devido às aulas presenciais, que aconteciam em espaço público e longe do computador. Outra criança respondeu J.1, dizendo que também estava jogando mais, mas que já estava se cansando.

O cansaço e a angústia são evidentes, e as crianças têm maneiras diferentes de lidar com esses sentimentos, mas a fala de outra criança, B.2, deixa absolutamente transparente o quanto tem sido desgastante para elas: “[...] fico triste e daí choro por qualquer coisa”. Portanto, esse é o contexto dessas crianças, e certamente isso aparece na fala de cada uma, de formas mais ou menos explícitas.

A pandemia é um desafio político, social, econômico, e trouxe uma crise sanitária global, afetando cada pessoa, e fazendo com que sua forma de ver e pensar o mundo sofra muitas assimilações e acomodações de uma forma significativa - essa realidade também atravessa essa pesquisa.

As crianças, em seu processo de construção da visão e do pensamento do entorno, têm sofrido influências do desemprego dos pais, das mães, cuidadores ou cuidadoras, ou ainda familiares trabalhando constantemente em regime de *home office*, sem conseguir estabelecer um limite entre a vida profissional e a vida pessoal. Estas crianças também sofreram o afastamento brusco do espaço público da escola, da rua de casa, e, em muitos casos, de familiares que não vivem na mesma casa que elas.

Embora haja a pluralidade da infância, as várias formas de vivenciar esse período, todas as crianças escolhidas experimentam, de forma direta ou indireta, um *contexto religioso*, pois todas estudam numa escola confessional. Portanto, ainda que a família não tenha uma confissão religiosa, o aluno ou a aluna participante, tem contato com material e pensamentos religiosos.

O *contexto social* é diverso, embora a escola seja particular e não facilmente acessível para classes desfavorecidas. Curiosamente, todas as crianças sorteadas para a participação, são bolsistas na instituição, nenhum aluno ou aluna pagante integral participou da pesquisa. Mas, ainda assim, há diferentes níveis sociais envolvidos, uma vez que as bolsas são cedidas com análise de situação financeira. 40% das crianças analisadas são bolsistas integrais e os outros 60% recebem algum tipo de auxílio parcial⁴⁰⁸. Todas as crianças tinham acesso à *internet*, algumas com um serviço de mais qualidade, outros com menos qualidade.

Algumas famílias possuem poucos dispositivos tecnológicos, e estes aparatos são utilizados por todos os membros da família. Portanto, as crianças dividiam com familiares os celulares ou computadores disponíveis em casa. Das quinze crianças entrevistadas, apenas duas tinham celular ou computador próprio, as outras usaram celulares ou computadores de familiares. E o grande desafio era encontrar um horário em que cada participante pudessem estar *online* e disponíveis para a pesquisa.

O maior esforço deste trabalho foi encontrar pistas do processo de construção

⁴⁰⁸ As bolsas integrais permitem ao aluno estudar no colégio sem pagar nenhuma taxa à escola. Bolsas parciais são descontos concedidos com porcentagem variável, de acordo com a análise da condição socioeconômica do aluno.

do esquema que permite a criança julgar como certo ou errado determinadas atitudes ou pensamentos, a intenção não foi *dar voz* as crianças, pois elas sempre a tiveram, a intenção foi ouvi-las e encontrar pistas do caminho de pensamento percorrido por elas na elaboração de uma conclusão moral.

O processo de construção de esquemas mentais, assimilação e acomodação de acordo com Piaget é um norteador, na tentativa de compreender quais caminhos essas crianças percorrem, quais esquemas utilizam para julgar atos e discursos. As pistas na construção desse trabalho, portanto, estão nas falas das crianças acerca das histórias, em seus desenhos e ainda, em suas falas sobre seus desenhos e suas motivações. Percebendo as palavras usadas e a forma como foram usadas, entendendo que uma palavra encontra sentido dentro do contexto em que está sendo dita, e que seu significado dicionarizado é uma *pedra no edifício do sentido* “[...] uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala.”⁴⁰⁹

4.1.2 Os Grupos Focais

Esta pesquisa trabalhou com três Grupos Focais, cada um com cinco crianças. Para a aplicação da pesquisa, foram necessárias três semanas – uma semana para cada grupo. As crianças foram reunidas numa sala virtual no aplicativo *Zoom*. A professora disponibilizou duas aulas da semana para a pesquisa. A contação das histórias foi realizada através de vídeo previamente gravado (para melhor controle do tempo). Esse vídeo contendo a história já havia sido enviado para cada criança participante para que elas pudessem fazer o desenho em casa e trazer para a reunião do Grupo Focal. Portanto, cada criança teve contato com a história pelo menos duas vezes: uma individualmente e outra no Grupo Focal.

Na primeira semana, a turma discutiu a história *A Pipa e a Flor*. Na segunda semana, foi usada a história *A roupa nova do Imperador*, numa versão mais próxima da história original. Na terceira semana, a história bíblica de Ester, numa versão composta por uma fusão de várias versões apresentadas em livros de histórias bíblicas direcionadas a crianças.

Após assistirem a história coletivamente, o Grupo Focal passava à discussão. O tempo aproximado para toda essa atividade foi de uma aula (45 minutos). Toda a

⁴⁰⁹ VYGOTSKY, 2003, p. 125.

conversa foi registrada em arquivo de áudio e vídeo, e as crianças serão identificadas aqui por uma combinação de letras e números (A1, A2 etc. para meninos; e B1, B2 etc. para meninas).

O *Grupo Focal 1* se ocupou da história de Rubem Alves, *A Pipa e a Flor*. Nesse grupo estavam presentes seis crianças que, para preservação de seus nomes, foram denominadas A.1, B.2, C.1, D.2, E.1 e F.2. A letra foi escolhida aleatoriamente, porém o número 1 indica que se trata de um menino, e o número 2 indica que se trata de uma menina.

A técnica de condução da discussão foi a das *Conversas Instrutivas*,⁴¹⁰ que potencializa o desempenho espontâneo das crianças, sem dirigi-las. Conforme o que havia sido planejado, se fosse necessário, a pesquisadora deveria segurar plaquinhas com as cores do semáforo, para que, enquanto o sinal estivesse verde, a criança pudesse seguir falando, no sinal amarelo ela deveria se encaminhar para a conclusão da sua ideia, e o sinal vermelho seria o aviso de que o tempo havia se esgotado. Porém, as crianças dos grupos se conheciam, o revezamento entre fala e escuta fluiu bem, e quase não foi necessário o uso deste recurso.

O *Grupo Focal 2* ficou encarregado de discutir a clássica história de Hans Christian Andersen, *A roupa nova do Imperador*. Nesse grupo estavam presentes cinco crianças, e dessa vez participaram I.2, J.1, L.1, M.1, N.2. Também eram crianças que se conheciam bem, dois meninos, além de serem da mesma turma, também eram vizinhos. A discussão correu muito tranquilamente e foi muito rica, sem muitas necessidades de intervenções por parte da pesquisadora.

O *Grupo Focal 3* foi o último grupo, também com cinco crianças: O.2, P.1, Q.1, R.2, S.1 – que discutiram a narrativa bíblica de *Ester*. Mais uma vez, as crianças estavam tranquilas, algumas se conheciam, outras não. Mesmo assim, pouca intervenção e a discussão fluiu bem.

Uma das observações gerais da pesquisadora foi o vasto vocabulário da maioria das crianças participantes. Em geral, demonstraram muita facilidade de expressão. Elas também usavam muitas gírias e expressões advindas da *internet*, mas nada que comprometesse a clareza na fala e na expressão. Este foi um fator muito importante e auxiliador.

Em alguns momentos a discussão saía um pouco do foco, algumas

⁴¹⁰ Ver item 3.2.1 desta tese.

brincadeiras, piadas “internas” (que a pesquisadora não entendia, mas aparentemente fazia muito sentido para as crianças), e alguns períodos de agitação no uso da plataforma (como a troca do fundo da tela, efeitos, a possibilidade de “desenhar na tela” e etc.). Mas, apesar das dificuldades evidentes, resultantes do distanciamento social, as discussões transcorreram bem e sem grandes dificuldades de execução do Grupo Focal.

Algumas perguntas norteadoras estavam preparadas para o caso de a discussão ficar estagnada, porém, isso quase não se fez necessário devido à espontaneidade, ao entrosamento e à disposição das crianças.

4.2 ORGANIZAÇÃO E ARMAZENAMENTO DOS DADOS

Todas as reuniões dos Grupos Focais usaram a plataforma virtual *Zoom* para a realização das conversas, devido ao distanciamento social, necessário por causa da pandemia de Covid-19. As reuniões foram gravadas e todas as falas foram transcritas pela pesquisadora. A transcrição gerou um grande volume de informação, e os arquivos foram separados por Grupo Focal. Ou seja: surgiram três textos a partir das discussões.

Os desenhos foram digitalizados e receberam um tratamento simples para corrigir as cores que foram distorcidas na digitalização. Os dados (as gravações, transcrições e desenhos) foram armazenados em arquivos pessoais da pesquisadora e *websites* de armazenamento de dados (*Google Drive*).

No próximo tópico, serão analisadas as transcrições dos discursos das crianças, que serão avaliados e categorizados na *Análise Textual Discursiva*.

4.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Os dados coletados por meio das transcrições das discussões dos grupos focais e dos desenhos feitos pelas crianças participantes serão analisados seguindo o método da *Análise Textual Discursiva*,⁴¹¹ que consiste em três passos: a unitarização, a categorização e a comunicação.

⁴¹¹ MORAES, 2003, p. 191-211.

Na fase da unitarização, as transcrições foram impressas e lidas três,⁴¹² de maneiras diferentes. Na primeira leitura, feita de uma vez só, sem pausas, o objetivo foi registrar as ideias emergentes em um sentido mais amplo – a leitura rápida e ininterrupta deu à pesquisadora a sensação de estar lendo algo novo, como se tivesse sido escrito por outra pessoa.⁴¹³ A pesquisadora anotou palavras, expressões e frases à margem das transcrições. Nas leituras seguintes, o texto foi fragmento, a fim de se obter unidades básicas. A unitarização já faz parte da análise dos dados, e é seguida da Categorização, descrita mais detalhadamente a seguir.

4.3.1 Categorias Iniciais

Como a forma de organização dos dados se baseia na Análise Textual Discursiva (ATD), foi necessário, primeiramente, criar um processo de categorização dos temas relacionados à moralidade e à espiritualidade presentes nas falas das crianças. As categorias iniciais foram baseadas nas falas e conceitos que mais apareceram nas discussões dos grupos focais. São elas:

- Compaixão
- Coragem
- Esperteza
- Inteligência
- Justiça
- Injustiça
- Beleza
- Vaidade
- Verdade e honestidade
- Crueldade
- Inveja
- Egoísmo
- Mentira e desonestidade
- Pecado

A seguir, dentro das categorias iniciais, serão apresentadas algumas falas que ajudaram a identificá-las, e posteriormente aglutiná-las em categorias intermediárias.

⁴¹² Como sugere SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications, 2013. p. 10

⁴¹³ Como sugere CRESWELL; POTH, 2018, p. 257.

4.3.1.1 A compaixão presente nos atos do benfeitor

A palavra *compaixão* não aparece na fala das crianças, possivelmente não é uma palavra muito usada no universo infantil, mas o seu significado é claro para as crianças. No dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano, a palavra *compaixão* é descrita como “[...] o conhecimento da dor alheia, e a dor alheia é também a dor do mundo, a dor da própria vontade de vida dividida em si mesma”.⁴¹⁴ Os dicionários de língua portuguesa, em sua grande maioria, além de revelar a *compaixão* como tristeza ou pesar pelo sofrimento alheio, trazem ainda que portadores e portadoras desse sentimento se despertam para a vontade de ajudar ou confortar a quem sofre.⁴¹⁵

O impulso de confortar aquele que está sofrendo se revela um sentimento muito nobre para as crianças, e elas expressaram isso com toda clareza possível, como nesta fala da criança A.1: “A pipa se sentia meio *estranhada* e tipo... Eita! O quê que tá acontecendo com ela? – Se eu fosse ela, eu ia tentar deixar a flor um pouco mais feliz, tipo... Consolar ela.” – Para a criança, o fato de consolar alguém, já é um fator gerador de felicidade para o outro.

O herói ou heroína principal de uma história, valida-se em grande medida, por atitudes altruístas e as crianças também percebem como nobre as atitudes guiadas por este sentimento, tanto que, ainda que um herói ou heroína cometa algum deslize, o ato é completamente justificado caso o saldo final de sua ação seja um bem coletivo. Um exemplo disso é a fala desta criança, ocorrida na discussão sobre as atitudes de Ester, no *Grupo Focal 3*:

P.1: sim! Exatamente! Ela fez uma coisa errada pra fazer uma certa depois. No final das contas, foi uma boa coisa ela estar dentro do palácio e sem a esperteza dela, não teria acontecido. Fez bem! Apoio a Ester!

A criança acredita que Ester fez algo errado para que, na sequência, pudesse fazer algo certo, e sem essa atitude “errada” ela não poderia estar dentro do palácio.

Outra criança também acredita que as atitudes de Ester são questionáveis, mas que, no fim das contas, tais atitudes se mostraram necessárias:

O.2: O Q.1 falou certo... Não importa o que vai acontecer com você, você sempre tem que fazer a coisa certa. As vezes uma coisa parece não ser certa, mas no final, ela fica certa, por causa da necessidade. A Ester fez coisas que

⁴¹⁴ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 45.

⁴¹⁵ MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2TbMpeR> Acesso em: 20 abr. 2021.

a gente ficou falando se era certo ou errado, mas se não fosse as atitudes dela, muitas pessoas teriam morrido.

Algumas falas, além de apoiarem o que Ester fez na história (omitir uma informação para estar no lugar certo na hora certa), mostram que as crianças também fariam algo questionável por um motivo justo:

P.1: Pra salvar as pessoas...Tipo... Se fosse ajudar milhares de pessoas. Aí eu faria sim, sem medo. Mas pra ajudar só eu, aí não.

S.1: Então... Isso que eu penso. Tipo... Se eu tivesse que dizer uma mentira ou fingir que sou uma coisa que não sou pra acabar com a fome no mundo ou uma guerra... Eu faria! Porque daí... Eu ia... Tipo, mesmo fazendo uma coisa “errada” (a criança faz aspas com os dedos) eu teria um motivo importante, o motivo era salvar a vida de pessoas. Aí, acho que valeria a pena. Mas não faria nada pra mim, tipo assim... Falar uma mentira ou inventar uma história pra receber um elogio ou conseguir uma coisa pra mim. Eu penso que daí é egoísmo, daí a coisa é uma mentira mesmo, uma farsa, como se diz. E isso não é correto! Então, só se tivesse um motivo importante.

A mentira, ou a omissão da verdade, só são julgadas como erradas quando a motivação é egoísta. Portanto, a visão de um benfeitor abnegado, que luta contra os próprios princípios para confortar ou ajudar o próximo é a imagem de uma heroína ou herói, ou como classificou uma criança: um exemplo de pessoa.⁴¹⁶ A compaixão, de acordo com a fala das crianças, é um traço importante na personalidade daquele que faz o bem.

4.3.1.2 Coragem: a grande virtude do herói e da heroína

Platão e Aristóteles enumeraram a coragem entre as principais virtudes éticas.⁴¹⁷ As crianças esperavam que todo protagonista das histórias trabalhadas tivesse coragem de alguma forma. No *Grupo Focal 2*, onde a história discutida foi *A roupa nova do Imperador*, o fato de o imperador não ter tido coragem para enfrentar a realidade – ele não estava vendo nenhum tecido mágico e muito menos uma roupa nova – fez com que as crianças usassem adjetivos depreciativos para designar o imperador, como foi dito na ocasião da reunião:

L.2: No meu desenho o rei está sorrindo porque ele ainda não descobriu duas coisas: a primeira coisa que ele não descobriu é que ele está nu e a segunda coisa que ele ainda não descobriu é que ele é *burro*.

⁴¹⁶ A criança acredita que “O.2: A Ester é um exemplo de pessoa. [...] Porque ela resolveu fazer a coisa certa, arriscando a própria vida.”

⁴¹⁷ ABBAGNANO, 2007, p. 210.

De certa forma, o respeito exigido numa posição tão nobre e real, como a de um imperador, se esvai quando essa expectativa não é correspondida.

Coragem foi um dos adjetivos muito citados no *Grupo Focal 3*, onde a rainha Ester era o foco. Na história, ela arriscou a sua vida para salvar outras pessoas. A ligação da coragem com a fé da personagem Ester foi percebida. As crianças entenderam que Ester obedecia a Mordecai e ainda subordinava o próprio eu à vontade de Deus:⁴¹⁸ “Q.1: É o que eu pensei... A gente sempre tem que ser corajoso. Fazer a coisa certa é difícil, às vezes, aí tem que ter coragem. A história de Ester é muito boa, fala de coragem e obediência. Ser fiel a Deus”.

A criança, nessa fala, observa a dificuldade de “fazer a coisa certa”, e que para isso é necessário coragem. Na discussão do *Grupo Focal 3*, a omissão da identidade de Ester, que também foi vista como uma mentira, não foi relativizada. As crianças acreditavam que esconder a identidade era mentira ou omissão, porém, a motivação da rainha foi entendida como coragem.

Portanto, a rainha Ester teve “coragem” de mentir (ou omitir), para que alcançasse um objetivo maior. Ou seja, ainda que a honestidade seja muito valorizada, a coragem de ferir princípios para que vidas sejam salvas é superior, na visão das crianças que participaram da pesquisa. Essa não-identificação da virtude da coragem com a virtude da honestidade parece refletir o conceito platônico que “uma ação justa não é necessariamente uma ação corajosa”, pois “podem se encontrar homens ímpios, injustos, intemperantes e até ignorantes, porém dotados de grande coragem”.⁴¹⁹

O curioso da admiração que as crianças revelaram a respeito da personagem foi que a heroína da história, apontada como “um exemplo de pessoa”, além de mentir ou omitir uma informação importante, também mandou matar pessoas, e isso também foi questionado quando uma criança disse:

S.1: Mas prof. Eu... Tipo... Se eu tivesse... No lugar da Ester, eu faria diferente. Matar o Hamã não seria a minha solução, eu acho... Bom... Primeiro, eu meio que... Puniria ele por ter feito aquilo, porque como... No lugar ali, dela... Ele queria matar o meu próprio tio, que me criou. Então, eu puniria ele. Ia dizer pra ele parar de querer se achar o bonzão porque na verdade ele era um cidadão como todos. Ia jogar ele na prisão por um tempo

⁴¹⁸ RACHELS, James; RACHELS, Stuart. **Os elementos da filosofia moral**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

⁴¹⁹ PAVIANI, Jayme. Notas sobre o conceito de virtude em Platão. **Veritas**, v. 57, n. 3, (p. 86-98), set./dez. 2012. p. 91. Disponível em: <https://bit.ly/3rUFx0l>. Acesso em: 23 mar. 2021.

e se não funcionasse isso, eu infelizmente eu teria que tomar... É ... Decisões mais rígidas né? Teria que... Pedir pro rei cuidar dele assim, ou a rainha, no caso... Cuidar dele assim, na prisão. E daí... Ele teria que pensar na vida. Acho que era tipo isso que eu faria, no caso, se eu... Tipo, no lugar dela.

E ainda que esse assunto tenha sido discutido, Ester fez com que as crianças relevassem suas atitudes moralmente discutíveis, no final das contas. O fato de ter salvado seu povo e ter demonstrado extrema coragem de enfrentar um inimigo, entrar na presença do rei correndo risco de vida, falaram mais alto, como mostra a declaração a seguir:

R.2: Eu não acho que ela fez nada de errado. Ela fez tudo que podia pra vencer o concurso. Não vejo nada errado. Nem trocar de nome. Porque, ela... Tipo assim... Ela usou um nome que fosse comum lá... As pessoas, quando tem nomes estrangeiro e está em outro país, costumam mudar a pronúncia... Sei lá... Acho que a Ester não mentiu, nem errou... Ela foi corajosa!

Aristóteles sinaliza que as virtudes estão em um ponto mediano entre dois extremos; a coragem, portanto, se localiza exatamente entre a covardia e a temeridade,⁴²⁰ e Ester não fugiu de seu compromisso, a história indica que ela não se arriscava desmedidamente e as crianças perceberam esse equilíbrio.

Nas falas das crianças, compaixão e coragem parecem estar relacionadas: a compaixão motiva atos de coragem, e é preciso coragem para agir com compaixão.

4.3.1.3 Esperteza, inteligência e uma linha tênue

No início da discussão do *Grupo Focal 2*, aparentemente, as crianças perceberam a esperteza e a inteligência como equivalentes. Porém, à medida que a discussão avançava, elas foram fazendo uma discreta distinção entre as duas expressões. Pelo olhar das crianças, inteligência sugere capacidade e aptidão, como nesse recorte:

I.2: É... Porque se eles falassem que não estavam vendo nada o rei ia achar que eles são uns trouxas e ia mandar eles pra fora do cargo deles. Porque ele (o rei) ia dizer que eles não são inteligentes o suficiente para o cargo deles.

A inteligência, para essa criança, indica a habilidade eficiente de fazer algo; no caso, desempenhar bem um determinado cargo na corte. E ser lembrado de não ser

⁴²⁰ RACHELS; RACHELS, 2013, p. 185.

capaz de fazer algo é até ofensivo, de acordo com J.1, quando ele diz: “É... Muito ruim as pessoas falarem que a gente não é inteligente. Muito ofensivo”.

Compreendendo o mundo como um espelho, que revela o que somos e o que pensamos, trabalhar essas histórias revela algo do ou da ouvinte - revela para o outro e para o próprio ouvinte -, reflexões, conceitos e protoatitudes. Algumas vezes, a história “acontece”⁴²¹ no ouvinte, tamanha força de uma narrativa, como corrobora Cláudio Garcia Pintos:

A relação de intimidade que se estabelece entre leitor e leitura é de tamanha magnitude que a letra ganha peso e relevo muitas vezes insuspeitados. Assim o seu poder de penetração é admirável e seu efeito catalisador, muito efetiva. A mensagem chega quase com surpresa e mobiliza no indivíduo o seu poder de resistência [...].⁴²²

A inteligência, a sagacidade e a capacidade de uso de recursos intelectivos são, para as crianças, traços importantíssimos para protagonistas de histórias. Suas atitudes produzem fortes estímulos e impressões na mente infantil, e as crianças sentem que gostariam de ter realizado tal feito, elas mesmas, ou fazer algo tão meritório quanto a atitude do protagonista.⁴²³

As palavras “[...] não são apenas fatos sobre o mundo armazenados na cabeça de uma pessoa”, elas “estão atadas à realidade”, e seus significados vão depender do “compromisso do falante com a verdade”.⁴²⁴ As palavras são tão essenciais que, além de descreverem a realidade, contribuem diretamente na *construção* dessa realidade, por isso que a escolha de cada adjetivo usado pelas crianças, carregam, além do apertado nó com a realidade, o peso de uma realidade muito particular e pessoal de cada criança.

Portanto, a escolha de uma palavra específica, traz, além dos “conceitos elementares que a definem”, a “imagem daquilo a que ela se refere”.⁴²⁵ A criança I.2, no *Grupo Focal 2*, se referindo ao Imperador e seu desfile desnudo, após perceber ter sido enganado pelos dois vigaristas, disse: “Talvez tenha sido até inteligente manter a farsa até o final. Sair correndo sem roupa no meio das pessoas, poderia fazer ele parecer ainda mais burro.”

⁴²¹ PINTOS, 1999, p. 21.

⁴²² PINTOS, 1999.p.20

⁴²³ ECO, Umberto. **A história da beleza**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2004. p. 6.

⁴²⁴ PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras.2012. p. 22.

⁴²⁵ PINKER, 2012, p. 22.

Quando a criança usa a palavra *inteligente* para definir a atitude de uma pessoa, que até dado momento era percebida como *não inteligente*, aliada à palavra *até*, como advérbio e com um valor de inclusão, nota-se um certo tom de ironia, já que o Imperador foi motivo de chacota e riso dos presentes em seu desfile, e soa como um contrassenso chamá-lo de inteligente.

Embora a situação seja vexatória - e o Imperador seja egocentrado, vaidoso, e tenha usado sua função para se exibir -, a atitude de manter o cortejo foi *até* inteligente, segundo a criança. O que se pode perceber com a fala da criança, é que tal atitude do Imperador, comparada com a sequência de *burrices* cometidas por ele, foi *até* uma atitude inteligente. É um pensamento muito elaborado, de contraposições, suavizando a imagem do Imperador, construída até o momento e trazendo sua visão particular de inteligência, que encontra apoio no pensamento filosófico, que entende a inteligência como “[...] uma atividade eminentemente prática e a distingue [...] do instinto e do hábito”.⁴²⁶ A criança poderia ter usado a palavra esperteza. Mas o conceito de esperto, que habita seu imaginário, provavelmente não contempla a atitude do Imperador, ou ainda, na sua concepção, uma pessoa realmente esperta sequer estaria em situação tão embaraçosa. A ideia de esperteza, usada pelas crianças, contém elementos de trapaça. Para elas, uma pessoa inteligente, nem sempre é esperta, como o Imperador. Mas uma pessoa esperta, é sempre engenhosa e inteligente.

Essa ideia aparece bem claramente no *Grupo Focal 2*, na fala da criança J.1: “É verdade! Pra ser rei, você precisa ser bem esperto, ou melhor: inteligente. E os caras enganaram o rei né? Então, eles tinham que ser muito mais inteligentes pra poder enganar o rei”.

Porém, o uso dessa inteligência é para levar vantagem, seu uso é sempre em benefício próprio. As crianças acharam divertido o uso da enganação praticada com o Imperador, e, em muitas ocasiões no Grupo Focal, a esperteza não foi condenada. Ao contrário, a esperteza validou um comportamento socialmente recriminado, quando – por exemplo – uma criança usou a expressão *mentira esperta*, se referindo à atitude da personagem Ester, que omitiu informações para participar de um concurso. Nessa situação, a mentira recebeu a esperteza como adjetivo, e, aparentemente, vista assim, nem pareceu tão recriminável, na visão das crianças.

⁴²⁶ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática. 2001. p. 154.

Portanto, a *esperteza*, na visão das crianças desta pesquisa, é uma espécie de habilidade de rompimento com as normas sociais, sem que isso fique totalmente claro, e sem que isso seja classificado como certo ou errado. Como na fala da criança I.2: “ser esperto não é errado dependendo o que você vai fazer com sua esperteza”. Este é um pensamento muito comum em nossa cultura e há diversos estudos sobre o “jeitinho brasileiro”; a maioria coloca foco na capacidade da pessoa brasileira de superar a burocracia, mas também de infringir leis e normas para atingir determinado objetivo.⁴²⁷

Dessa forma, as conversas das crianças revelam que esperteza e inteligência têm uma relação com a verdade e a mentira, e isso será levado em conta no estabelecimento das categorias intermediárias e finais.

4.3.1.4 Questões sobre justiça e injustiça

O início da discussão e construção do conceito de justiça e injustiça é pré-filosófico,⁴²⁸ e embora o conceito de justiça atualmente tenha ganhado grande espaço de reflexão, seu sentido pode possivelmente caminhar para longe de um sentido prático e de uma necessidade social. Portanto, a constante invocação dessa palavra nos espaços públicos, e ainda em discussões acadêmicas, revela a carência e a necessidade de justiça em nossa sociedade, e evidencia a sensação de que a prática de justiça esteja em falta.

Em diferentes dicionários de língua portuguesa podemos constatar que a justiça é qualidade ou caráter do que é justo, correto, direito.⁴²⁹ E, ao longo dos grupos focais, as crianças, embora não usassem exatamente a palavra “justiça”, se aproximavam muito do conceito. Por exemplo, comentando *A Pipa e a Flor*, a criança

⁴²⁷ Na ocasião da colonização portuguesa no Brasil, o chamado “jeitinho” consistia em uma estratégia de navegação e negociações, desenvolvida para facilitar processos, devido ao excesso de formalidade e restrições legais dentro da sociedade brasileira naquela época. É possível que não tenha mudado tanto atualmente, uma vez que, tendo os contatos certos, dinheiro à disposição e *esperteza*, toda a burocracia para se realizar qualquer feito que exija trâmites legais pode ser ainda facilmente suavizada (cf. FERREIRA, Maria Cristina; FISCHER, Ronald; PORTO, Juliana Barreiros; PILATI, Ronaldo; MILFONT, Taciano L. Unraveling the Mystery of Brazilian Jeitinho: A Cultural Exploration of Social Norms. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 38, n. 3, p. 331-344, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3rQPR9T>. Acesso em: 23 mar. 2021).

⁴²⁸ ROSSETTI, Regina. Justiça como metáfora do surgimento do universo. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 3-12, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2PVUu59>. Acesso em: 21 mar. 2021.

⁴²⁹ MICHAELIS, 2021.

B.2 julga ser justo que alguém exerça sua habilidade ou dom natural: “Mas não é só o vento (que faz a flor voar). Ela foi feita para voar. Cada um foi feito para uma coisa.” Para essa criança, a pipa foi feita para voar e era importante que ela pudesse fazer isso, era *justo* e a injustiça começava quando a flor a tolhia desse direito.

As crianças também julgavam justa a recompensa por alguma dedicação ou esforço; como no *Grupo Focal 1*, onde a criança D.2 admitiu: “Se isso acontecesse comigo, se uma pessoa amiga tirasse uma nota menor que a minha e ficasse fazendo birra, eu ia dizer: Quer tirar dez? Então estuda, minha filha. Estuda muito e estuda direito que aí tu tira dez.” A nota na prova é diretamente proporcional ao esforço, e isso é justo, de acordo com ela.

Ou ainda quando, no *Grupo Focal 3*, a criança S.1 revela que, em sua ótica, a morte de Hamã foi justa porque ele tramou uma injustiça contra pessoas inocentes, e assim a justiça se opôs ao mal extremo, que é a injustiça:⁴³⁰

Eu achei uma baita de uma reviravolta. Hamã tinha feito a tal força pra matar o cara... E daí... Porque, tipo... Ele ia ser injusto com uma pessoa né? Ele ia matar o cara sem motivos... Ou tinha até um motivo, não sei, mas certamente era um motivo bobo... Seria por maldade mesmo. Mas no final... Ele foi morto. [...]: Acaba que sim. Foi meio justo. Apesar que matou o Hamã e tudo. Talvez ele tivesse se arrependido, não sei... Mas, ele mataria Mordecai de qualquer forma. E aí, por causa disso, morreria mais um monte de gente... Talvez tenha sido justo sim. Morreu um só e morreu, tipo... Aquele cara que era mau e tinha pensado maldade para um monte de gente.

Nessa reflexão, S.1 dialoga com Aristóteles, que usa o termo grego *hibrys*⁴³¹ para a injustiça observada como uma ofensa gratuita “[...] feita aos outros apenas pelo prazer de sentir-se superior: o que é insolência.”⁴³² Na concepção de S.1, Hamã queria se sentir superior a Mordecai, e, na ocasião, a única forma de sentir-se assim seria matando-o, o que seria uma crueldade.

Portanto, a injustiça e a crueldade estão ligadas pela desproporcionalidade entre o que é feito e o motivo pelo qual aquilo é feito. O plano vingativo de Hamã contra Mordecai, e que representaria o extermínio de todos os judeus, foi completamente desproporcional, injusto – o que amplia o seu caráter cruel.

⁴³⁰ ABBAGNANO, 2007, p. 284.

⁴³¹ É um termo sem tradução exata para as línguas modernas. Os gregos entendiam como *hibrys* qualquer violação dos limites que os seres humanos encontram em suas relações com o outro, com a divindade e com a ordem das coisas. A injustiça é uma forma de *hibrys*, pois é, justamente esta transgressão dos justos limites de relação entre seres humanos (ABBAGNANO, 2007, p. 520).

⁴³² ABBAGNANO, 2007, p. 520.

4.3.1.5 A beleza, a vaidade e o heroísmo

No livro *História da Beleza*, Umberto Eco fala que vivemos um *politeísmo de beleza*,⁴³³ pois há dificuldade de se definir o belo, a diversidade de padrões de beleza ou ainda a falta de padrões, e isso tem trazido uma visão muito particular da beleza. Uma das crianças no *Grupo Focal 3*, comentando a história de Ester, usou uma palavra interessante: *gracioso*. Essa mesma palavra é utilizada por Eco em seu livro, o autor diz que: “Belo – junto com gracioso, bonito ou sublime, maravilhoso, soberbo e expressões similares – é um adjetivo que usamos frequentemente para indicar algo que nos agrada.”⁴³⁴

A criança R.2, acrescenta um complemento à beleza da princesa Ester, ela diz que a princesa “[...] era gentil. O jeito dela... Não era só bonita de olhar... O jeito era... Gracioso.” Portanto, além do que os olhos podiam ver, a criança percebia Ester como *graciosa*, pois em sua concepção, o Rei não apenas gostou do que viu, mas ele se encantou com o *jeito* da moça judia.

Outra criança complementa a ideia de R.2 quando diz que “ela era bem-educada, prof. Era órfã, mas o tio dela educou ela muito bem.” Embora Ester tenha sido criada sem seu pai e sua mãe, ela recebeu uma boa educação do seu parente, Mordecai, o que a tornava ainda mais atraente.

Eco continua dizendo que “[...] aquilo que é belo é igual àquilo que é bom e, de fato, em diversas épocas históricas criou-se um laço estreito entre o Belo e o Bom”.⁴³⁵ Assim, a princesa Ester no início da discussão do *Grupo Focal 3*, assume a aura de bela, boa e heroica. A Bíblia também vincula o belo ao bom no relato da criação, no Gênesis: ao final, Deus avalia o resultado de sua ação criativa, e o texto diz que “tudo havia ficado muito bom” (Gênesis 1:31). E ao criar o jardim do Éden, o texto diz que as “árvores [eram] agradáveis aos olhos” (Gênesis 2.9), eram belas.

O *Grupo Focal 3* discutiu muito acerca da beleza,⁴³⁶ uma vez que na história houve um concurso para que o Rei encontrasse uma nova rainha, e um dos atributos,

⁴³³ ECO, 2004, p. 28.

⁴³⁴ ECO, 2004, p. 6.

⁴³⁵ ECO, 2004, p. 6.

⁴³⁶ Os conceitos de beleza, na filosofia e em outras áreas do conhecimento, são diversos e todos de extrema relevância. Especialmente, cinco conceitos fundamentais dentro da discussão de estética, a saber, a beleza como manifestação do bem; a beleza como manifestação do verdadeiro; a beleza como simetria; como perfeição sensível e ainda como perfeição expressiva. Estes conceitos aparecem na fala de algumas crianças, porém, o discurso das crianças é que serão a guia neste momento e não conceitos filosóficos, embora eles possam aparecer em muitos momentos.

de acordo com as crianças, era a beleza. De fato, a maioria dos livros infantis que contam essa narrativa bíblica narra esse momento como um “concurso de miss”. No livro *Meninas corajosas: histórias bíblicas*, da editora Thomas Nelson Brasil, já no índice, Ester é descrita como uma corajosa e *linda* rainha, que: “entrou no maior concurso de beleza de todos os tempos. E venceu!” E acrescenta ainda que Deus “usou sua beleza”⁴³⁷ para salvar seu povo. O livro ainda complementa dizendo que as outras candidatas não eram mais bonitas do que Ester.⁴³⁸

A beleza é um componente importante na imagem do herói ou da heroína, centelha do pensamento filosófico já mencionado: o que é bom é belo. Importante também é o reconhecimento da beleza do protagonista da história, Vladimir Propp, um importante folclorista e estruturalista russo, em sua principal obra *Morfologia do conto maravilhoso*, registra a importância dessa transformação do herói ou heroína. Essa transformação, essa nova aparência, é justamente o reconhecimento ou a coroação do protagonista: “ele recebe uma nova aparência, mais bela”.⁴³⁹ Assim como acontece em muitas histórias, Ester, que era notoriamente a mais bela entre as moças, é, então, coroada rainha, mudando seus trajes e sendo reconhecida por todos os outros personagens como a mais bonita.

As crianças discutiram muito sobre a beleza da rainha Ester, a respeito de como sua beleza se sobressaiu. Também falaram sobre a beleza do Imperador, e como a nobreza, em geral, se distingue das outras pessoas por intermédio da sua aparência, como mostra a fala da criança I.2:

E no caso, por ser tipo um rei... Ele tinha mais dinheiro para investir na aparência. Pela história, ele investia todo seu dinheiro nisso. Coitado! Podia até ser bonito. Mas, só isso né? Não adianta nada a beleza sem... Sei lá... Tipo... Ser só bonito não adianta... Eu acho.

A criança sinaliza que a beleza também é algo produzido, fabricado e obviamente, caro. Porém, as crianças participantes desse trabalho também observaram a beleza, não apenas como um atributo objetivo e observável, mas como algo muito próximo da singularidade e da sensibilidade daquele que contempla. Algumas falas trazem a beleza de um momento vivido por um personagem, que a

⁴³⁷ GERELDS, Jennifer. **Meninas corajosas: histórias bíblicas. Descubra o que Deus fez na vida de grandes mulheres da Bíblia**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Vida Melhor Editora, 2015. p. 101.

⁴³⁸ GERELDS, 2015, p. 102.

⁴³⁹ PROPP, 1984, p. 58.

criança R.2 esforçou-se para retratar numa ilustração:

Eu escolhi desenhar o momento da coroação da Ester, porque eu amo essa parte da história, é uma parte muito especial pra mim... Tipo, ela sendo coroada sabe? Usei cores reais, cores que eu gosto, tipo o amarelo... Que é cor de ouro né? E eu amo essas cores. Eu acho que deve ter sido um momento emocionante para ela, tipo... Ela era uma órfã, estrangeira e de repente, estava sendo coroada rainha. Eu caprichei muito porque agora, essa é minha história favorita. Eu fiz o trono, o cetro... Demorei o maior tempão. Mas acho que ficou bem bonito, porque... Essa é uma parte bonita, linda, dessa história. Deve ter sido emocionante, porque... É bonito demais né, prof?

A criança enxergou a beleza de um momento, a vitória de uma moça órfã, que havia se tornado rainha. Seu desenho, que será analisado posteriormente nesta pesquisa, mostra a dedicação daquela criança para representar a beleza e a singularidade de um momento, que para ela, era muito belo.

Scruton afirma que as obras de arte nos interessam porque “[...] representam coisas, contam histórias, expressam ideias e emoções, e comunicam significados almejados”.⁴⁴⁰ Esta menina almejou representar em sua obra de arte, não exatamente a coroação da princesa, mas toda emoção que ela sentiu ao imaginar a coroação de Ester.

Outra garota também retratou a beleza e a singularidade de um momento em seu desenho. O momento, dessa vez, não foi vivido pelo personagem, mas por ela mesma, e revivido quando entrou em contato com a narrativa de *A Pipa e a Flor*. A história, portanto, “aconteceu” nesta menina:

B.2: Então, a parte que eu mais gostei foi essa parte, que eu desenhei. Quando o garoto solta a pipa. Um dia, eu me lembro, que a prof. Laís contou uma história que tinha uma pipa também e daí ela deu uma pipa para cada um. E *nós pegou* lá naquele campo, muito bom... Que saudade daquele campo... E daí soltamos pipa, e a minha pipa voava e voava... Eu amei aquele dia. E como agora, não podemos ir para a escola e soltar pipa no *campão*, não dá pra fazer minha pipa voar, daí lembrei desse dia... E resolvi fazer esse desenho, pra lembrar, né? Foi um momento muito bonito. E um tempo que... Quando eu podia correr livre, soltando minha pipa com meus amigos, lá no IAP. Acho que essa foi a melhor parte da história, acho que a pipa não devia ter deixado o seu amigo, que fez ele, pra poder ir na flor. Estava divertido só os dois.

Scruton afirma que “[...] o belo e o sagrado são contíguos em nossa experiência e que nossos sentimentos por um respingam a todo momento no território reivindicado

⁴⁴⁰ SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: É Realizações Editora, 2013. p. 58.

pelo outro.”⁴⁴¹ Vivenciando a situação atual, de pandemia, a menina compreendeu a sacralidade do momento que havia presenciado, a alegria, a natureza, os amigos e amigas e a liberdade.

É possível notar a “delicadeza de espírito”⁴⁴² e maturidade na fala das crianças quando encontram beleza em momentos e lembranças. Rubem Alves acredita que momentos assim são “invasão” do sagrado em nossa consciência: “o sagrado e a verdade não habitam as instituições, mas invadem nosso mundo através da consciência”.⁴⁴³

A beleza física é notória, e na infância, ao ouvir a história da Branca de Neve, já se compreende que ela também desperta inveja: “Espelho, espelho meu... Existe alguém mais bela do que eu?” era a pergunta cotidiana da Madrasta Má. Sua reação ao descobrir que havia uma mulher mais bela deixa claro o grande golpe em sua vaidade, e ela, então, quer ver morta aquela que supostamente seria mais bonita.

Protagonistas de histórias várias são identificados como belos ou belas. Alguns não são percebidos assim até que um *plot twist* na história faz com que todos ao redor notem e reconheçam a beleza que acompanha um herói ou heroína. Porém, a beleza interior é facilmente simulada pois ela é invisível e esconder fraquezas e simular virtudes, em geral é um dos traços dos vaidosos.

A *vaidade* nas histórias trabalhadas nesta pesquisa apareceu muito mais claramente em *A roupa nova do Imperador*, mas pode ser notada também na história de Ester, onde Hamã se sentia ofendido por não ser reverenciado por Mordecai, uma ofensa tão grande que o levou a tramar a morte do parente de Ester.

A florzinha, da história *A Pipa e a Flor*, queria que a Pipa admirasse apenas a ela, e, por isso, foi encurtando a linha para diminuir o horizonte da Pipa. A vaidade sempre rende muitas reflexões, e as crianças desta pesquisa, em todos os comentários, voltavam-se para elas mesmas, como se questionassem: *Sou vaidoso ou vaidosa? Isso é errado?*

Concordando com uma colega, a criança N.2 ponderou que a *vaidade* pode

⁴⁴¹ SCRUTON, 2013, p. 66.

⁴⁴² David Hume publicou um ensaio intitulado *Do padrão do gosto*, onde usa exatamente essa expressão. Neste ensaio Hume busca discutir a forma como alguns sentidos são educados para o refinamento e para a competência na identificação daquilo que é belo. As crianças se mostraram (e se mostram) tão sensíveis ao belo que surpreende a profundidade dessas falas onde elas percebem a beleza de um momento vivido por outrem ou por elas mesmas, se mostrando altamente capazes de experimentarem esse sentimento de encontro com o belo (HUME, David. **Ensaio morais, políticos e literários**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004).

⁴⁴³ ALVES, Rubem. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Paulinas, 1982. p. 14.

não ser tão errada assim: “É igual a I.2 falou. Não é errado ser vaidoso. Não é errado ser esperto também, mas foi errado o que eles fizeram”. Portanto, segundo ela, é o que o sujeito faz com a vaidade que é condenável, as atitudes motivadas por este sentimento, e não o sentimento em si.

A autoria do livro bíblico de Eclesiastes é tradicionalmente atribuída a Salomão. É interessante que o autor seja Salomão, afinal, ele experimentou beleza, riqueza, sabedoria, e só assim ele consegue chegar à conclusão de que *tudo é vaidade*.

A palavra *vaidade* tem origem nos termos latinos *vanitas*, e *vanitatis*: que significa vacuidade, vácuo, mais precisamente, *vazio absoluto*.⁴⁴⁴ O dicionário Michaelis diz que *vaidade* é uma característica do que é vão, e por sua vez, vão é sem conteúdo, vazio e sem sentido.⁴⁴⁵

Na mitologia grega, a *vaidade* também aparece como uma afetação, um vício, um defeito a ser corrigido. Dédalo era tão vaidoso com suas realizações e invenções que não suportava a ideia de ter um rival. Quando seu sobrinho Pérnix passou a exibir um talento notável, Dédalo o atirou de uma torre muito alta. Pérnix foi salvo por Minerva, que o transformou numa perdiz, ave que constrói seus ninhos no solo, sempre evitando lugares altos.⁴⁴⁶

Salomão relata em Eclesiastes 1:7 que os rios sempre correm para o mar, contudo o mar nunca se enche. E assim é o vaidoso: nunca se satisfaz em sua vaidade. Esse é o grande ponto de *A roupa nova do Imperador* – o relato de um imperador vazio, que não se dedicava a mais nada, a não ser à sua aparência. E a criança I.2 compreendeu o centro da questão que envolve a vaidade do Imperador, quando disse: “Ele (o imperador) não queria estar bonito ou ser bonito, ele queria que as pessoas ficassem só admirando ele”. O imperador cobriu seu vazio com roupas belas e caras, e ansiava pela admiração dos outros pelo verniz que cobria o seu interior absolutamente vazio.

4.3.1.6 Verdades, mentiras e reflexões sobre honestidade

Joseph Campbell inicia o clássico *A Jornada do Herói* com uma frase dos

⁴⁴⁴ DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Vaidade**. Disponível em: <https://bit.ly/3rS0qta>. Acesso em 23 mar. 2021.

⁴⁴⁵ MICHAELIS, 2021.

⁴⁴⁶ BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia: História de Deuses e Heróis**. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2002. p. 203.

Vedas: “A verdade é uma só, mas os sábios falam dela sob muitos nomes”.⁴⁴⁷ A verdade, portanto, parece algo amplo, mas escapadiço, sem uma definição muito clara. O mesmo acontece com a honestidade, as crianças mostraram uma flexibilidade surpreendente quando a discussão circulou em torno da verdade e da honestidade.

O termo *mentira esperta*, usado por um deles para se referir ao fato de Ester ter escondido sua origem, já revela que algumas mentiras são aceitáveis dependendo do contexto ou objetivo. Neste caso, a mentira é justificada pelo objetivo final. A criança Q.1 entende o fato como uma mentira, mas acredita ter sido necessária quando disse: “Se fosse uma coisa certa, ela não precisaria de disfarce. Mas se ela não tivesse feito isso, essa *mancada*, o povo da Pérsia ia machucar o povo judeu. Matar, talvez...”

A colega O.2, concorda:

Então, ela vacilou escondendo a sua *identificação*⁴⁴⁸, acho que foi até uma mentira quando ela usou um nome *fake*, mas foi por uma boa... Quer dizer... Um bom motivo, nesse caso. Ela fez algo que talvez não seja muito certo, mas no final, teve uma atitude muito boa, salvando o povo. Sem essa coisa de não se identificar, ela não seria rainha e não poderia ajudar o povo judeu. Então basicamente, ela fez uma coisa errada pra no final poder fazer uma coisa certa.

A criança acredita que a omissão ou a mentira de Ester foi necessária, e, portanto, justificável e até imperativa. Foi uma discussão longa e, embora algumas crianças tenham defendido que “mentira é sempre ruim”, e tenham tentado especular sobre formas de Ester conseguir chegar ao trono sem precisar mentir, ao final, todas concordaram que Ester fez algo *errado*, “para no final poder fazer algo certo”. Isso se assemelha ao pensamento estoico que condiciona a existência de alguns valores ao seu contrário. Portanto, as mentiras só poderiam ser verificadas e identificadas por haver verdades; os estoicos acreditavam que os chamados *males* não são realmente *males*, porque são necessários à ordem e ao equilíbrio do universo.⁴⁴⁹

Observando a discussão das crianças, foi possível notar que existe uma escala de gravidade nos atos transgressores e que tais níveis variam de criança para criança. Ao final, quando aparentemente todos concordavam que a *mentira/omissão* de Ester foi necessária, a criança M.1 não parecia completamente convencida. A criança já

⁴⁴⁷ CAMPBELL, 2007, p. 12.

⁴⁴⁸ Provavelmente a criança quis dizer *identidade*

⁴⁴⁹ ABBAGNANO, 2007, p. 649.

havia dito que “mentira é errado sempre”, e, com os lábios apertados e as sobrancelhas erguidas, inclinou sua cabeça e não quis dizer nada, embora sua expressão facial denunciasse que existiam pontos discordantes.

A criança N.2 em outro momento conseguiu expressar o sentimento, que possivelmente passava por M.1: “[...] às vezes, quando está todo mundo dizendo uma coisa, eu acabo concordando pra não pegar mal. Às vezes eu falo que não concordo, mas algumas vezes, eu fico com medo de dizer que não concordo, pra não ser a chata”. Provavelmente, M.1 quis evitar o prolongamento da discussão, que presumivelmente, já estava vencida.

Ao passo que a criança I.2, após argumentar que Raabe, (outra mulher da narrativa bíblica) mentiu, e foi uma mentira urgente e vital, conclui: “Tipo, algumas mentiras são meio que boas... não exatamente boas, mas são necessárias. Acho que é isso que eu penso”. É possível que as crianças estejam fazendo distinção entre verdade, mentira e o caráter do sujeito da narrativa. Fica claro que as crianças entendem o que é mentira, compreendem o que é verdade e julgam esses conceitos a partir do objetivo do sujeito que utiliza essas questões como ferramentas para chegar a um fim. No caso de Ester: salvar seu povo. São reflexões que vão ao encontro do que Marilena Chauí afirma sobre a distinção entre verdade e mentira, diferenciação entre mentiras inaceitáveis e mentiras aceitáveis. Segundo a autora “[...] não estamos apenas nos referindo ao conhecimento ou desconhecimento da realidade, mas também ao caráter da pessoa”.⁴⁵⁰

A verdade e a mentira ganham dimensões maiores no pensamento das crianças envolvidas nessa pesquisa, quando envolve questões de vida e morte, como no caso de Ester. Quando a mentira aparece em *A roupa nova do Imperador*, as crianças pensam diferente, pois os personagens mentiam por motivações egoístas. Os personagens simularam uma verdade, para reafirmar seus cargos no reino. E o Imperador, por sua vez, mentiu para que não fosse descredibilizado.

Para Chauí, a concepção de verdade que construímos no ocidente está alicerçada em três conceitos importantes: *alethéia*, *veritas* e *emunah*. O conceito grego de verdade, que é chamado de *alethéia*,⁴⁵¹ uma palavra composta⁴⁵² que

⁴⁵⁰ CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2016. p. 16.

⁴⁵¹ Na mitologia grega, *Léthe* era um rio que levava ao Hades. Ao passar por ele, as pessoas perdiam todas as suas memórias anteriores. É citado em muitas narrativas gregas que descrevem as regiões infernais.

⁴⁵² Composta pelo prefixo *a-*, que dá a ideia de negação, somado a *Léthe*, trazendo a ideia de

significa “o não esquecido”, ou “o não escondido”, é algo que se manifesta ou se mostra aos olhos do corpo e do espírito. Para a autora, o verdadeiro contrasta com o falso, *pseudos*, que é o encoberto, a verdade, portanto, é visível para a razão. Por isso, no pensamento grego, o verdadeiro é “[...] o ser (o que algo realmente é) e o falso é o parecer (o que algo aparenta ser e não é)”.⁴⁵³

A autora ainda menciona que em latim, *verdade* é *veritas*, que se refere a um relato rigorosamente preciso, portanto verdadeiro, pois é a narrativa de fatos reais, a verdade por correspondência do que há ou ocorreu/ocorre, de fato, no mundo. E há ainda a verdade como *emunah*, que em hebraico traz a ideia de *confiança*. A *verdade* se refere às relações de confiança entre as pessoas ou entre pessoas e Deus, quando é firmado um pacto ou promessa que deve ser cumprida. “Essas ideias estão presentes na palavra amém, com a qual um fiel aceita a vontade divina, dizendo ‘assim seja’”.⁴⁵⁴

Um ponto convergente, na discussão sobre honestidade e verdade, é a necessidade humana de *saber* a verdade ou pelo menos *parecer saber*, como no caso de *A roupa nova do Imperador*. O imperador e todos ao redor, na narrativa, fingiam ver o tecido mágico, *fingiam saber*, simulavam ser conhecedores da verdade. Hamã escondia seus verdadeiros propósitos quando incitou o Rei a criar uma lei que poderia exterminar os judeus, e quando o Rei *soube* das reais intenções de Hamã, ficou indignado, pois havia sido enganado. Ele *não sabia* de algo, e isso o irritou profundamente.

Portanto, pensar a *verdade* como algo visível à razão, no pensamento das crianças da pesquisa, faz com que *não saber*, *não conhecer* e *não enxergar* a verdade seja um demérito, pois coloca à prova a racionalidade, a capacidade de perceber algo que está (ou deveria estar) claro para a razão.

Embora, algumas supostas verdades se pareçam mais com o tecido mágico e a roupa do Imperador, ninguém está vendo, e o motivo é óbvio: não está lá. Mas ninguém quer correr o risco de ser o primeiro a gritar que o Imperador está nu. Segue-se, então, a simulação da compreensão da verdade para não ter a racionalidade posta em cheque, afinal, como sintetizou a criança N.2: “[...] todo mundo fingia que estava vendo né? Ninguém queria fazer papel de tolo”.

esquecimento.

⁴⁵³ CHAUI, 2001, p. 123.

⁴⁵⁴ CHAUI, 2001, p. 123.

4.3.1.7 Crueldade, Inveja e Egoísmo: características dos antagonistas?

Vygotsky acreditava que uma palavra é um microcosmo da consciência humana.⁴⁵⁵ Segundo o autor, a consciência é formada por palavras, pela união e pelos significados delas. Uma só palavra pode conter uma infinidade de significados, e uma só palavra pode disparar pensamentos diversos nos sujeitos, devido a diversidade de experiências.

Porém, as palavras *crueldade*, *inveja* e *egoísmo*, certamente soam como equivalente a algo *mau* assim que ecoam na consciência do sujeito. Imediatamente, buscam-se referências para dar sentido ao que está sendo dito, e, geralmente, a consciência busca o significado em experiências negativas. Como foi dito anteriormente, o mal representado nas histórias pode funcionar como a projeção dos conflitos morais vivenciados pelos leitores e leitoras, ou ouvintes. Portanto, é imprescindível que no antagonista, ou na vilã, estejam projetados sentimentos conflituosos e pensamentos inconfessáveis de quem lê ou ouve a narrativa.

Na cultura ocidental, a inveja está vinculada à maldade:

A inveja não é meramente uma perversidade do gênio, mas uma indisposição que perturba todas as faculdades. Começou com Satanás. Ele desejou ser o primeiro no Céu e, como não alcançasse todo o poder e glória que buscava, rebelou-se contra o governo de Deus. Invejou nossos primeiros pais, tentando-os ao pecado, e assim os arruinou, e a todo o gênero humano.⁴⁵⁶

De acordo com White, a inveja vem antes do que o ser humano, a inveja antecede o mal propriamente dito. Ela nasce no coração de Lúcifer, o anjo que, na tradição cristã, desejou ser o que não era, ter o que não era dele, e deu início a uma rebelião no céu. Satanás estendeu sua inveja à humanidade, e assim arruinou tudo que Deus tinha preparado especialmente para o ser humano. Assim é a inveja, ela deseja tudo que os olhos veem.

A palavra inveja deriva do latim *invidia*, que significa “não vista”.⁴⁵⁷ Na Divina Comédia em Canto XIII, Dante Alighieri descreve a inveja como um ser com os olhos

⁴⁵⁵ VYGOTSKY, 2003, p. 151.

⁴⁵⁶ WHITE, Ellen G. **Conselhos sobre educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2002. p. 86.

⁴⁵⁷ MICHAELLIS, 2021.

costurados com arame.⁴⁵⁸ E assim, com seus olhos costurados, os seres invejosos não podiam ver nada e nada podiam invejar, purgando, portanto, seus pecados. A etimologia e a descrição de Alighieri sugerem que a inveja é uma forma de cegueira, que faz com que o sujeito não veja o que tem, nem consiga perceber suas próprias qualidades, desejando o que pertence ao outro, e desejando ser como o outro. Ou pior, desejando que o outro nada tenha, uma vez que o invejoso se vê desprovido de qualquer atributo ou qualidade. Então, em sua ótica, é justo que o outro também não tenha, exatamente como ele.

Chauí traz outra visão sobre a inveja. Segundo ela, três são as paixões originais que agem sobre o sujeito, dando origem a outras: *alegria*, *tristeza* e *desejo*. Segundo a autora, da *alegria* nascem: amor, devoção e esperança, bem como a segurança, o contentamento, a misericórdia e a glória. O ódio, a inveja, o orgulho, o arrependimento, a modéstia, o medo, o desespero e o pudor se originam da *tristeza*. E do *desejo* brotam gratidão, cólera, crueldade, ambição, temor, ousadia, luxúria e avareza.⁴⁵⁹

As três paixões originais citadas pela autora fazem parte da constituição do sujeito, sejam eles considerados sujeitos bons ou sujeitos maus, a diferença seria, portanto, o domínio das *paixões tristes* e pelas *paixões desejanças*.⁴⁶⁰ E é justamente essa a representação do antagonista das narrativas, do inimigo, da bruxa, do gigante.

Possivelmente, a presença do mal, ou da violência provocada por antagonistas, possa fazer com que pessoas adultas evitem ler ou contar certas histórias para as crianças na tentativa de poupá-las. Porém, o mal para a criança nem sempre é representado por uma figura medonha, assombrosa ou violenta. Muitas vezes a criança entende como mal, a contrariedade de suas vontades. Se a criança entender que em determinada situação algo ou alguém está entre ela e um objetivo, ou algo ou alguém lhe provoca desconforto, medo ou ansiedade, ela precisa lidar com

⁴⁵⁸ ALIGHIERI Dante. **A Divina Comédia**. São Paulo: Editora 34, 2004. p. 545.

⁴⁵⁹ CHAUI, 2001, p. 349.

⁴⁶⁰ Baruch Espinoza, em seu livro *Ética*, deixa explícito a importância de não se deixar dominar, por *afetos tristes*. Segundo ele, grande parte do problema da humanidade ou da vida em sociedade está na incapacidade de compreender adequadamente a origem e o fluxo dos seus afetos, e na incapacidade de perceber que seus afetos agem diretamente na sua visão da realidade concreta. Sem essa consciência, os sujeitos perdem a habilidade de coordenar suas ações para um desenvolvimento equilibrado do seu entorno, da sociedade, da família e de si mesmos. Os antagonistas representam, em grande parte, uma imagem elevada desse sujeito, completamente inconsciente da origem de seus afetos e totalmente dominado por eles (SPINOZA, Baruch. **Ética**. s.l.: Lebooks Editora, 2019 [livro eletrônico]).

esses sentimentos de alguma forma e é importante que entenda que pode vencê-los. As histórias infantis trazem essa possibilidade de forma simbólica:

Muitos adultos ficam chocados com a violência dos contos de fadas e se surpreendem com o fato de que não a perceberam quando eram crianças, comprazendo-se nelas. É que a maioria das crianças, além de aceitar naturalmente o maravilhoso, espera com inabalável certeza aquilo que o conto promete e sempre cumpre: “e foram felizes para sempre”.⁴⁶¹

Quando a criança entende que ela pode superar uma situação difícil ou algo que lhe cause medo, começa a construir a confiança no *felizes para sempre*. E logo entende que *para sempre* significa *por agora*. Pois, certamente, depois de vencer a madrasta má, virá o lobo, um gigante ou o faraó. Mas a cada história narrada, onde o bem vence o mal, a criança renova a sua esperança.

A crueldade pode aparecer de diversas formas, e, para uma das crianças desta pesquisa, a inveja pode ser um gatilho disparador da crueldade. A criança B.2 acredita que a Pipa, protagonista da narrativa de Rubem Alves, foi cruel e incitou a inveja na Florzinha, causando nela um sentimento ruim: “A pipa também fez algo mal... Ela também é um pouquinho vilã! A pipa ficava fazendo inveja na flor. Ela ficou toda se achando lá em cima e deixou a flor sozinha, lá no chão, solitária...”

A criança usou o adjetivo “vilã” para designar a protagonista da história, personagem que deveria estar fazendo o papel de virtuosa, um papel heroico. A criança identificou na Pipa uma centelha de egoísmo, que a fazia agir sem pensar no sentimento da sua parceira, a Florzinha. E o garoto C.1, conseguiu fazer uma abstração muito além do pensamento maniqueísta, que comumente associa o sentimento de inveja a vilões e vilãs. Ele se viu representado no contraditório sentimento que guiou a Florzinha (essa identificação com figuras vilanescas femininas é discutida nos itens 2.5.2.1 e 2.5.2.2 desta tese):

Sim, professora. Eu ia falar a mesma coisa que o E.1, que a florzinha estava sentindo inveja, que a pipa saia voando e a florzinha era obrigada a ficar ali no chão, sem poder se mover para nenhum lugar. Quando alguém consegue fazer uma coisa que eu não consigo fazer, eu também fico triste. Talvez, seja inveja, porque eu também gostaria de fazer.

Podemos perceber no pensamento da criança uma concordância na ideia filosófica da origem da inveja: o menino relata que se sente triste por não poder fazer algo que outras pessoas conseguem e que, “talvez, seja inveja”.

⁴⁶¹ CHAUI, 1991, p. 42.

Ao perceber que não se tem determinada habilidade, isso traz tristeza para a criança e na sequência um sentimento difícil de se admitir: a inveja. A inveja costumeiramente estava associada ao antagonista. Porém, nas narrativas mais atuais, percebe-se um movimento de aproximação de outros personagens a sentimentos considerados ruins, viciosos, na tentativa de tornar tais sentimentos os próprios antagonistas e assim, conceder vitória ao personagem principal, fazendo-o perceber seu próprio valor.

Seguindo a sugestão de Chauí, dentro das três paixões originais, reside a motivação do protagonista e do antagonista. No caso da narrativa de Ester, por exemplo, basta perceber que do desejo nascem tanto a ambição que motivava Hamã quanto a ousadia que movia Ester. Da tristeza nascem o ódio de Hamã e o medo de Mordecai. As três paixões originais são elos que unem o herói e a heroína aos e às antagonistas.

Este é um movimento importante, que pode usar a literatura como ferramenta para auxiliar o sujeito a olhar para dentro de si, conhecer seus afetos, compreender as origens dessas paixões, e, aos poucos, “tomar consciência de si mesmo, sem susto”.⁴⁶²

4.3.1.8 Pecado: desobediência aos preceitos sagrados

A ideia de pecado apareceu algumas vezes nas discussões dos grupos focais. O entendimento das crianças a respeito do pecado sugere desobediência a Deus, desobediência à preceitos sagrados. No *Grupo Focal 2*, a ideia de pecado foi frequente, mas, curiosamente, não estava sendo discutida a história bíblica, e sim, a *A roupa nova do Imperador*. Provavelmente, o que motivou o surgimento do conceito de pecado foi justamente a desobediência ao sagrado, a transgressão. Para a criança M.1, “a mentira, está nos dez mandamentos, das coisas que não se devem fazer”. A mentira seria a transgressão de um dos mandamentos sagrados e, portanto, pecado.

Outro entendimento de pecado é o mau uso da liberdade concedida por Deus: “[...] livre-arbítrio foi dado ao homem por Deus, e perdido pela escolha do pecado”.⁴⁶³ O ser humano escolheu fazer uso de forma inadequada do livre-arbítrio dado por

⁴⁶² BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 37.

⁴⁶³ ROSA, Merval. **Antropologia filosófica: uma perspectiva cristã**. Rio de Janeiro: Editora Jurep, 2004. p. 228.

Deus, portanto, perde essa liberdade, ficando refém das suas paixões, afetos e impulsos.

Os sujeitos desta pesquisa são crianças que exercitam sua religiosidade e têm consciência da transcendência. Provavelmente, este é um dos motivos pelos quais o conceito de pecado apareceu na discussão, pois “[...] no sentido religioso, pecado é essencialmente rebelião contra Deus”.⁴⁶⁴ É a ideia de que o ser humano reconhece os limites da sua mente, portanto, tenta alcançar a abrangência da mente universal,⁴⁶⁵ expandindo os seus próprios limites de pensamento e de atitude.

Falando sobre Ester, a criança P.1 vincula a obediência à confiança em Deus:

E ela confiava em Deus também. Obedecia a Deus. Deus pede pra gente obedecer aos pais. Mordecai era... Estava né? No lugar do pai e da mãe. Era a família dela. Ester obedecia a Deus em primeiro lugar e daí, também obedecia ao seu tio, que fazia papel de pai, porque era mandamento de Deus.

A criança ainda revela a importância de se obedecer aos pais, “pois é mandamento de Deus”.

É importante refletir sobre o uso que as crianças fazem da palavra *pecado*. Rubem Alves fala da importância do uso da linguagem, na construção do sentido do mundo. Para ele, “[...] um mundo que deixa de ser falado deixa de existir”⁴⁶⁶; a construção de sentido e a própria revelação dos sentidos, são dependentes do uso da palavra. Alves continua falando da singularidade de cada *mundo* e que cada mundo “veio a existir por meio da linguagem”, o “mundo dos deuses e demônios, do pecado da culpa, do perdão e da alegria”.⁴⁶⁷

O uso da palavra *pecado*, pelas crianças desta pesquisa, vem carregado de sentidos trazidos de casa, da religião, da cultura popular e do simbolismo criado pela própria criança. A forma como cada uma se referia à palavra, o uso da expressão “mandamento de Deus”, carrega o significado que cada criança desenvolveu, dentro do seu mundo singular, mas revela o respeito ao sagrado.

Por isso, essa é uma das categorias iniciais desse trabalho, e uma categoria intermediária que se revelou importante, pois está plenamente ligada ao desenvolvimento da ideia de atitudes morais discutidas dentro do Grupo Focal.

Após a identificação e análise de todas as categorias, foi possível aglutinar as

⁴⁶⁴ ROSA, 2004, p. 177.

⁴⁶⁵ ROSA, 2004, p. 177.

⁴⁶⁶ ALVES, 1982, p. 22.

⁴⁶⁷ ALVES, 1982, p. 22.

categorias iniciais em *categorias intermediárias*:

- Compaixão
- Justiça
- Inteligência
- Beleza
- Vaidade
- Pecado
- Injustiça

Finalmente, seguindo a metodologia da ATD, é necessário repetir o processo de análise e comparação dos conceitos até chegar às *categorias finais*.

4.3.1.9 Categorias finais: o bem, o mal e o terceiro elemento

Após avaliar todas as categorias iniciais e formar *categorias intermediárias*, o próximo passo da ATD seria encontrar as *categorias finais*. É preciso dizer, no entanto, que o fato de algumas categorias iniciais terem sido absorvidas pelas categorias intermediárias não quer dizer, na prática, que aquele conceito sempre está contido dentro do conceito definido como intermediário. Os conceitos vão se aglutinando dentro desta pesquisa, dentro deste contexto, e baseados na análise das discussões. A categorização não consegue evitar o reducionismo, mas é um instrumento útil na análise do discurso das crianças.

Após a análise conceitual das categorias intermediárias, dentro da *Análise Textual Discursiva* faz-se necessário encontrar as categorias finais para, só então, iniciar a construção do *metatexto*, que estarão apoiados nas categorias finais. O *metatexto* descreve o que as pessoas participantes da pesquisa trouxeram e de que forma trouxeram, com o intento de revelar os posicionamentos particular de cada criança participante da pesquisa, e na tentativa de fazer uma interpretação do discurso destes e destas participantes. No caso desta tese, o *metatexto* já está sendo produzido ao longo desta análise, na análise dos desenhos (no próximo capítulo), e na conclusão.

Na figura a seguir está o caminho percorrido na construção das categorias:

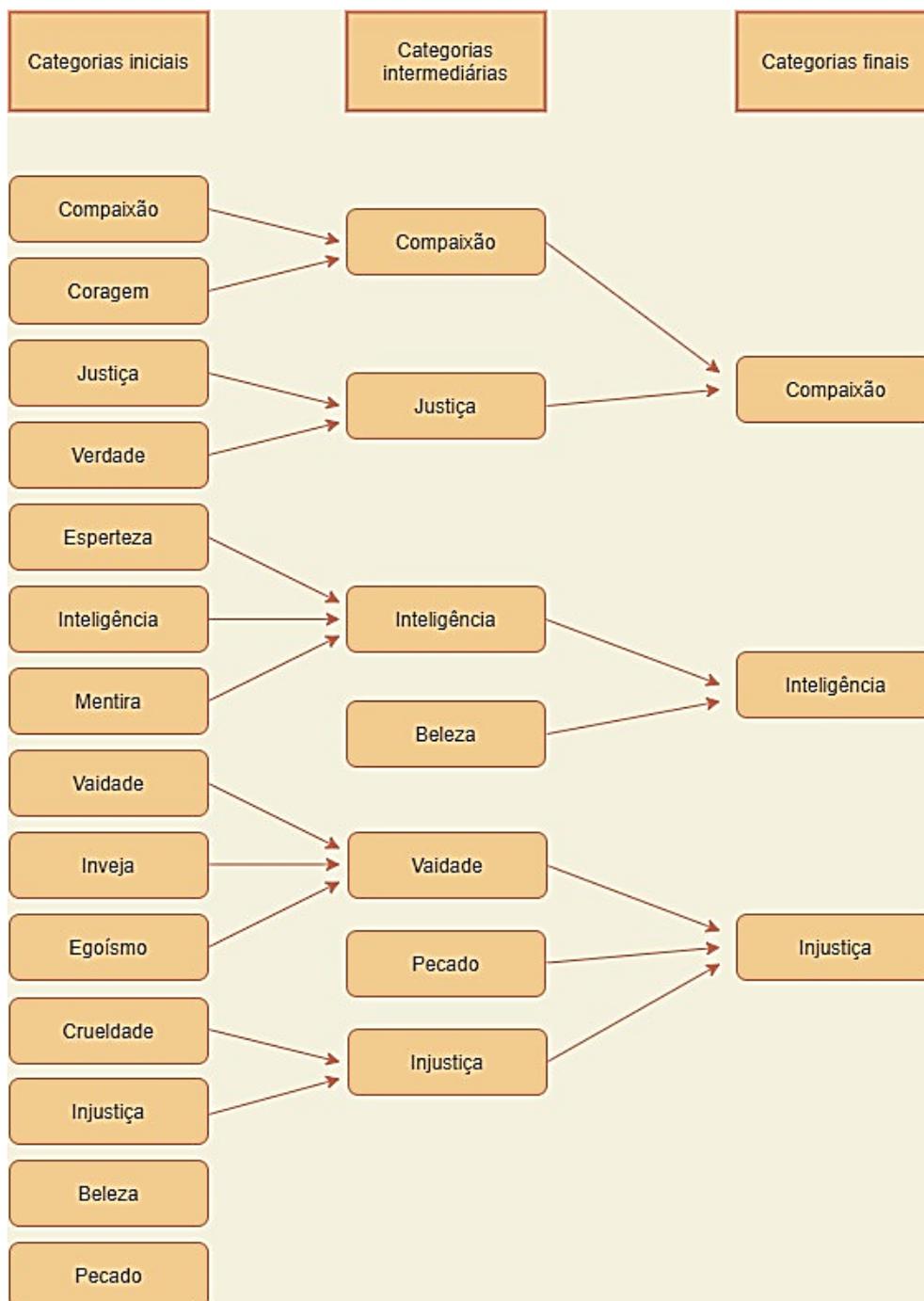


Figura 4: Categorias iniciais, intermediárias e finais

Fonte: elaborado pela autora desta tese

Foi curioso perceber que na visão das crianças desta pesquisa, existe um *terceiro elemento*, sentimentos, atitudes, pensamentos que não são totalmente maus ou essencialmente bons. As crianças conseguiam perceber a *área cinzenta* onde residem algumas atitudes ou pensamentos, que podem carecer de uma interpretação mais profunda para serem vistas como boas ou ruins.

Durante algumas discussões, a mentira dita com boa intenção foi entendida

como necessária, o mau comportamento provocado por um sentimento ruim, como ciúme ou inveja, foi relativizado em virtude da dor do personagem que foi visto como rejeitado, e a esperteza é algo a se pensar com muito critério, pois, dependendo da forma como ela é usada, pode ser ruim, mas em outras situações, a esperteza é muito bem-vinda, especialmente se ela traz bons frutos ou ajuda outras pessoas.

Após a categorização, e dando continuidade à produção do *metatexto*, é necessário avaliar os desenhos produzidos pelas crianças, à luz de suas declarações e experiências nos grupos focais.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Foi possível notar que a literatura infantil é uma necessária fonte de “entretenimento, aventura estética e subjetiva”,⁴⁶⁸ que ajuda a reordenar conceitos e vivências, permitindo ao leitor e ouvinte ampliar o seu padrão de leitura de mundo.⁴⁶⁹ As discussões em grupos realizadas com as crianças traziam à tona, assuntos muito profundos que, algumas vezes, não estava na superfície da narrativa. Também era interessante, como as crianças discutiam o assunto oposto levantado pela narrativa. Por exemplo, em nenhuma das histórias, o conceito ou o assunto *pecado*, estava entre os temas centrais, mas ele surgia em contraste ou oposição a outro tema.

As crianças também vinculavam assuntos a outros, como fizeram com *coragem e fé, esperteza e inteligência, beleza e vaidade* e seguiram fazendo associações de ideias e aprofundando suas reflexões.

Na construção das categorias finais, por meio da reflexão das crianças, houve a necessidade de deixar um elemento final que não representasse o bem e nem o mal, mas que abrisse possibilidade de interpretação. Nesse ponto, é importante ressaltar que um comportamento moral é baseado na escolha do uso de certos valores, como no caso da categoria intermediária: a inteligência. As crianças compreenderam que a inteligência pode ser usada tanto para ajudar pessoas, sair de situações de risco, construir e salvar, mas também pode ser usada para colocar em risco outras pessoas, levar vantagens, trair, humilhar e enganar. Nesta liberdade de pensamento e de ação, reside as grandes reflexões para o desenvolvimento moral.

Uma etapa importante na coleta de dados foi a produção e apresentação dos

⁴⁶⁸ CADEMARTORI, Ligia. **O que é a literatura infantil**. Tatuapé: Editora Brasiliense. 2010. p. 4.

⁴⁶⁹ CADEMARTORI, 2010, p. 4.

desenhos. Essa etapa produziu tantos dados e análises que mereceu um capítulo dedicado exclusivamente a ela – o capítulo a seguir.

5 ANÁLISE DOS DESENHOS: PISTAS DO PENSAMENTO INFANTIL E NOÇÕES DE ESTÉTICA

“A gente sempre tem que ser corajoso. Fazer a coisa certa é difícil às vezes, aí tem que ter coragem” (Q.1 – 9 anos, criança participante).

O desenho infantil é uma das formas de comunicação infantil, totalmente “impregnada de liberdade”⁴⁷⁰ e imaginação. Essa habilidade de comunicação vem antes da criança ter um bom vocabulário ou dominar os princípios do código alfabético, é uma “expressão do eu”.⁴⁷¹ Por meio do desenho, a criança manifesta suas impressões, suas emoções, “[...] fala sobre ela mesma, sobre seu desenvolvimento, desejos, temores e mesmo angústias”.⁴⁷² É a expressão infantil para além de argumentos verbais e a representação do seu interior em forma de desenho.⁴⁷³ Compreendendo a importância dos desenhos para o entendimento do pensamento infantil, as crianças participantes desta pesquisa foram convidadas a ilustrar a parte da história que mais gostaram.

Essas ilustrações foram digitalizadas e em seguida analisadas com uma metodologia específica para esse fim,⁴⁷⁴ pois “[...] ao desenhar [a criança] faz suposições, reúne seus conhecimentos, faz relações, traz as situações vividas de outra maneira”.⁴⁷⁵ Portanto é necessário um olhar mais atento para essas produções.

Foi observado se a criança demonstrou ou verbalizou *que gostou* muito do desenho, e que pistas revelaram o que gerou esse contentamento: as cores, os traços, a representação de alguma cena considerada grandiosa dentro da história, ou ainda a beleza da combinação de cores usada. Observou-se, também, se alguma criança *não gostou* muito do desenho que fez e o que pode ter gerado essa decepção ou descontentamento depois do desenho pronto.

A oportunidade de apresentar o desenho é importante pois “[...] o desenho vai receber de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se este

⁴⁷⁰ COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 10.

⁴⁷¹ COGNET, 2013, p. 10.

⁴⁷² COGNET, 2013, p. 10.

⁴⁷³ FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 12.

⁴⁷⁴ RABELLO, 2019; DERDYK, 1989.

⁴⁷⁵ RABELLO, 2019, p. 25. Comentário nosso.

fosse o prolongamento da sua ação”.⁴⁷⁶ Através da interpretação de seu próprio desenho, a criança expõe sua intimidade, seu pensamento, que pode ter mais conteúdo que o próprio desenho.⁴⁷⁷

A *escolha da cena* a representada também revela muito do que captou a atenção e fez sentido para a criança naquela história. A cena escolhida pode sintetizar a interpretação e a ressignificação elaborada pela criança.⁴⁷⁸ Ademais, dentro da cena escolhida, é importante observar o que está no *lugar central do desenho*. Ao desenhar, a criança constrói “constelações de significados” que se transformam em entes gráficos,⁴⁷⁹ e geralmente ela coloca o que foi mais significativo no centro.

Além disso, serão observadas as *cores escolhidas* e o impacto estético causado por elas,⁴⁸⁰ como as imagens ocupam o espaço, a observação ou negligência das leis de perspectiva e gravidade.⁴⁸¹ As crianças “olharam histórias”⁴⁸² durante muito tempo, antes de fazerem uso da linguagem escrita, portanto, esse é um momento em que elas contam a história com e sem palavras, da forma como ela foi compreendida. As produções artísticas produzidas pelas crianças são “experiências de olhar”⁴⁸³, um olhar múltiplo, feito com os olhos do autor e com os olhos do “olhador”,⁴⁸⁴ que certamente trazem muito do pensamento de cada criança participante.

Como já foi mencionado no item 3.3, a análise dos desenhos utilizará os seguintes critérios:

1. A apresentação do desenho feita pela criança
2. A escolha do trecho da história
3. O que é central no desenho
4. Cores utilizadas
5. Desproporcionalidades no desenho, caso haja.

Os primeiros desenhos a serem analisados fazem parte do *Grupo Focal 1*, onde foi trabalhada a narrativa *A Pipa e a Flor*, de Rubem Alves.

⁴⁷⁶ DERDYK, 1989, p. 95.

⁴⁷⁷ DERDYK, 1989, p. 95.

⁴⁷⁸ DERDYK, 1989, p. 112.

⁴⁷⁹ DERDYK, 1989, p. 121.

⁴⁸⁰ DI LEO, 1970, p. 162.

⁴⁸¹ DI LEO, 1970, p. 162.

⁴⁸² ABRAMOVICH, 1995, p. 25.

⁴⁸³ ABRAMOVICH, 1995, p. 33.

⁴⁸⁴ ABRAMOVICH, 1995, p. 33.

5.1 A PIPA, A FLOR E A REPRESENTAÇÃO DE SENTIMENTOS

Este desenho é de uma menina, que na pesquisa foi identificada como B.2. Ela é muito falante e se gabou muitas vezes de ser “rápida na corrida” e “andar de bicicleta sem rodinhas desde quatro anos de idade”. É possível perceber o quanto a brincadeira ao ar livre é importante para ela e o quanto ela tem sentido falta dos amigos (devido ao distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19).

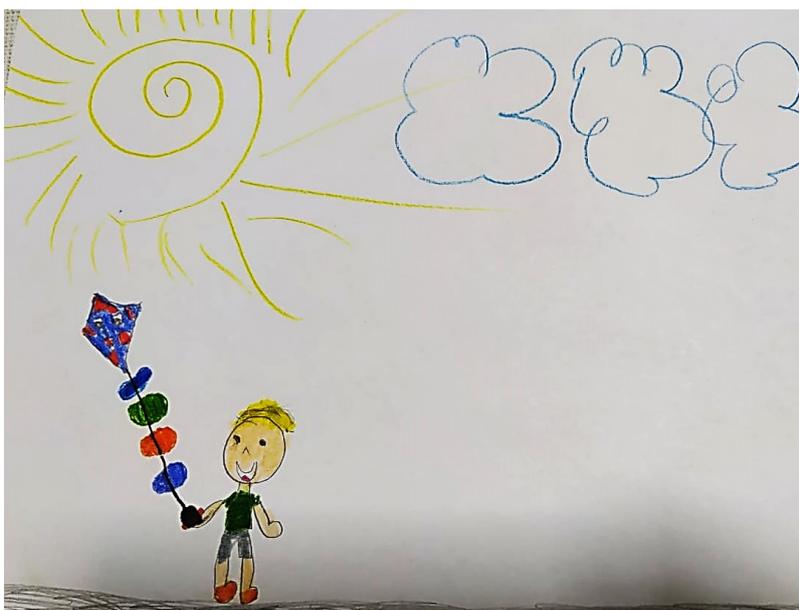


Figura 5: Desenho B.2 – *A Pipa e a Flor*
Fonte: criança participante

Ela escolheu um trecho bem inicial da história, quando ainda não havia nenhum conflito. É o começo, quando o menino cria a pipa e sai para brincar na rua. E justificou da seguinte forma:

Então, a parte que eu mais gostei foi essa parte, que eu desenhei. Quando o garoto solta a pipa. Um dia, eu me lembro, que a prof. Laís contou uma história que tinha uma pipa também e daí ela deu uma pipa para cada um. E *nós pegou* lá naquele campo, muito bom... Que saudade daquele campo... E daí soltamos pipa, e a minha pipa voava e voava... Eu amei aquele dia. E como agora, não podemos ir para a escola e soltar pipa no *campão*, não dá pra fazer minha pipa voar, daí lembrei desse dia... E resolvi fazer esse desenho, pra lembrar, né? Foi um momento muito bonito. E um tempo que... Quando eu podia correr livre, soltando minha pipa com meus amigos, lá no IAP. Acho que essa foi a melhor parte da história, acho que a pipa não devia ter deixado o seu amigo, que fez ele, pra poder ir na flor. Estava divertido só os dois.

O protagonista do desenho, à primeira vista, é o sol, muito grande, brilhante e num formato espiral que nem sempre vemos em desenhos feitos por crianças. Mas, entendendo o desenho como uma ferramenta de conexão, um “desenho de

relação”,⁴⁸⁵ podemos perceber que esse dia extremamente ensolarado, claro, com poucas nuvens, está diretamente relacionado com a falta que dias assim fazem para a garota, especialmente se levarmos em conta que ela mora em um prédio, mesmo que de poucos andares.

O que aconteceu aqui foi o que afirmou Fowler: os contos de fadas e outras histórias infantis oferecem “[...] modos indiretos, porém eficazes, para as crianças externalizarem as suas ansiedades interiores”.⁴⁸⁶ A forte relação de contraste que a menina faz dos dias vividos atualmente com o dia citado por ela, na apresentação do desenho, com “saudades daquele campo”, de “correr livre” e de como ela amou aquele dia.

B.2 usou cores bem fortes em sua pipa, predominando o azul, mas ainda podemos ver o verde, o laranja e o vermelho. Rabello afirma que o azul é a cor do céu, do espírito e do plano psíquico,⁴⁸⁷ o vermelho é vibrante e revela uma intensidade de sentimentos.

É bem notório o quanto esse desenho trouxe sentimentos intensos para a garota: a forma como ela falava sobre os momentos vividos por ela enquanto mostrava o seu desenho, iniciando com um tom melancólico, mas encerrando com grande entusiasmo, cheia de esperança e orgulhosa pelo trabalho realizado. Cabe lembrar aqui que é no estágio mítico-literal da fé que a criança começa a refletir sobre os sentimentos.⁴⁸⁸

Algumas análises estanques de desenhos infantis sugerem que o sol desenhado no lado esquerdo da folha é associado à figura materna e sua influência. Porém, devido ao momento histórico vivido, o contexto sugere uma outra forma de olhar.

O sol tem muitos simbolismos, e é muito interessante observar como o sol, em algumas mitologias, representa um herói, a origem da força de um herói, o início de uma dinastia ou a raiz de uma realeza.⁴⁸⁹ O sol é admirado, temido, cultuado e “[...] se não é o próprio deus, é, para muitos povos, a manifestação da divindade”.⁴⁹⁰ Ele é “[...] fonte de luz, do calor, da vida. Seus raios representam as influências celestes –

⁴⁸⁵ ALMEIDA, C. M. de C. A representação de espaço e tempo no desenho da criança. **Pro-Posições**, v. 1, n. 1, p. 39–52, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3hRvub2>. Acesso em: 11 abr. 2021.

⁴⁸⁶ FOWLER, 1992, p. 114.

⁴⁸⁷ RABELLO, 2019, p. 135.

⁴⁸⁸ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

⁴⁸⁹ CIRLOT, J. E. **A Dictionary of Symbols**. London: Routledge & Kegan Paul, 2001. p. 317.

⁴⁹⁰ CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 836.

ou espirituais – recebidas pela Terra”.⁴⁹¹

O sol tem uma grande força e as crianças gostam de representá-lo em desenhos. Nesse caso, a menina parece representar a sua esperança de que, em breve, ela possa poder correr no *campão*, livre, soltando pipa com seus amigos. Reconhecer que o universo não funciona com base na retribuição moral cósmica e que coisas ruins acontecem a pessoas boas é um dos fatores que marcam a transição do estágio 1 para o estágio 2 na teoria do desenvolvimento espiritual de Fowler.⁴⁹² Aparentemente, B.2 entendeu isso.

O desenho da B.2 é equilibrado e não há nenhuma discrepância quanto aos formatos e proporções. A figura humana possui elementos harmoniosos, cabeça, braços, pernas e tronco proporcionais. A organização do desenho mostra como a criança pensa a realidade, dividindo o cenário em duas partes: céu e terra.⁴⁹³ Na parte inferior, elementos próprios da terra, neste caso, a figura humana e o chão, que também é chamada de *linha de base*.⁴⁹⁴ Entre terra e céu, uma pipa colorida, presa pela rabiola, na mão de um garoto muito sorridente.

B.2 estava absolutamente satisfeita com seu trabalho, ela sorria e segurava seu desenho orgulhosamente, embora com um discurso saudoso de tempos que a fizeram muito feliz. O desenho está relacionado à “[...] sensibilidade e ao julgamento estético”.⁴⁹⁵

Diante do desafio de ilustrar uma história ou mesmo fazer algum desenho livre, “[...] a criança exprime seu sentimento do belo, sua sensibilidade diante da harmonia, sua percepção artística”.⁴⁹⁶ Através de seu desenho, B.2 revelou uma visão madura da realidade, e, ao mesmo tempo expressou sensibilidade e ciência de seus sentimentos.

A seguir, um desenho feito por uma menina que foi chamada de D.2 no Grupo Focal. Uma menina extremamente falante, inteligente e rápida nas respostas. Ela é filha única e seus pais a definem como muito criativa e inventiva.

⁴⁹¹ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 836.

⁴⁹² FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

⁴⁹³ ALMEIDA, 2021, p. 45.

⁴⁹⁴ ALMEIDA, 2021, p. 45.

⁴⁹⁵ COGNET, 2013, p. 16.

⁴⁹⁶ COGNET, 2013, p. 16.

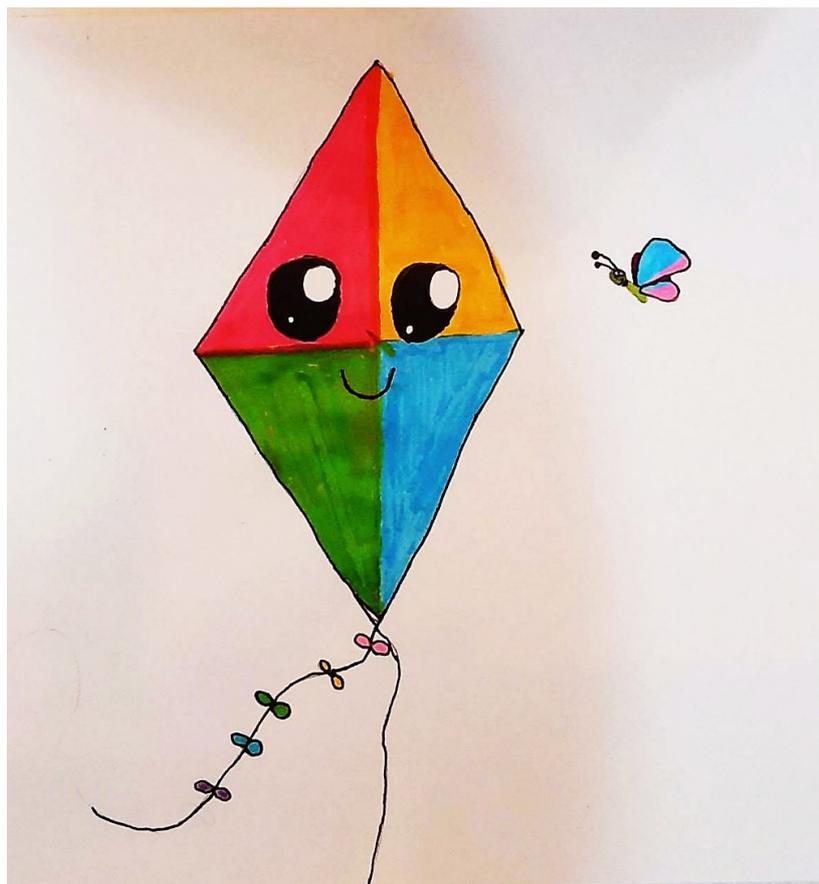


Figura 6: Desenho D.2 – *A Pipa e a Flor*
Fonte: criança participante

A ilustração desta menina, é justamente um dos finais da história dados como opção por Rubem Alves. Havia três escolhas possíveis: na primeira opção, a pipa fica tão triste que resolve nunca mais voar, e fica então “[...] amarrada junto à flor, mas mais longe dela do que nunca, porque seu coração estava em seus sonhos de voos e nos risos de outros tempos”.⁴⁹⁷ Esse seria um final extremamente melancólico, onde flor e pipa ficariam atadas uma à outra por capricho ou orgulho de uma das personagens, deixando infelizes as duas.

O segundo final revela que a florzinha é uma borboleta enfeitiçada por uma bruxa má, que foi condenada a ficar fincada no chão por ser demasiadamente egoísta. De acordo com essa versão, ela só conseguiria ficar livre dessa maldição quando deixasse de ser egoísta. E, “[...] um dia vendo a pipa voar, ela se esqueceu de si mesma por um instante e ficou feliz em ver a alegria da pipa”.⁴⁹⁸ Quebrado o feitiço, então borboleta e pipa brincaram juntas no céu. O terceiro e último final sugerido por Alves, seria a fuga da pipa para procurar outra “[...] mão que ficasse feliz vendo-a voar

⁴⁹⁷ ALVES, 2018, p. 18.

⁴⁹⁸ ALVES, 2018, p. 20.

nas alturas”.⁴⁹⁹

Todas as crianças escolheram o segundo final. E isso indica que a *redenção* das personagens toca, de forma significativa, as crianças. O conceito de redenção exige o reconhecimento de erros e contradições, e um tipo de reflexão que leva à transição do estágio 2 para o 3 na teoria de Fowler.⁵⁰⁰ Mircea Eliade fala que o “[...] regresso ao ventre tem sempre uma ambivalência cosmológica”,⁵⁰¹ o novo nascimento do personagem, após uma morte simbólica, é simbólico e representa a pessoa humana em constante processo de amadurecimento, se metamorfoseando, se desconstruindo e se reconstruindo após cada ciclo ou fase.

Os conflitos e crises das personagens da narrativa são conflitos necessários para o processo de amadurecimento, tanto das personagens quanto das crianças leitoras. As crianças participantes desta pesquisa entendem bem esse processo, pois elas estão entre a infância e a adolescência, se despedindo da infância e prestes a se tornarem algo inédito. Elas estão num espaço intermediário, denominado pré-adolescência. Talvez, por isso, a discussão sobre essa narrativa e esse final escolhido por todas as crianças participantes da pesquisa tenha se tornado uma experiência tão rica no primeiro Grupo Focal. Na teoria de Piaget, o aprendizado surge quando a criança precisa reequilibrar e reorganizar seus esquemas mentais.⁵⁰² E foi o que ocorreu na discussão sobre *A Pipa e a Flor*.

A borboleta passa por um processo de morte, se transmutando em flor por obra de um feitiço, para então, retornar à “página branca da existência”.⁵⁰³ Ela é simbolicamente “enterrada ou fechada na cabana iniciática”,⁵⁰⁴ para renascer borboleta novamente. De acordo com Eliade, “para curar o doente, é preciso fazê-lo nascer mais uma vez”.⁵⁰⁵

A bruxa identificou um egoísmo exagerado na borboleta e ela precisaria vencer este sentimento. Este processo acontece em muitas narrativas de heróis e heroínas. Joseph Campbell também traz esse movimento em sua teoria do *monomito*.⁵⁰⁶

⁴⁹⁹ ALVES, 2018, p. 22.

⁵⁰⁰ FOWLER, 1992, p. 129.

⁵⁰¹ ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2018. p. 159.

⁵⁰² PIAGET, 2013, p.18.

⁵⁰³ ELIADE, 2018, p. 159.

⁵⁰⁴ ELIADE, 2018, p. 159.

⁵⁰⁵ ELIADE, 2018, p. 159.

⁵⁰⁶ O autor escreveu um livro muito importante para compreender a estrutura e a importância de narrativas, chamado *O herói de mil faces*. De acordo com sua teoria, todas as histórias estão ligadas

Campbell chama essa passagem pela *esfera de renascimento* de passagem pelo “ventre da baleia”,⁵⁰⁷ seria o recolhimento do personagem, se preparando para uma grande transformação.

A borboleta, recolhida em seu modo flor, consegue vencer sua limitação e passar para próxima fase. Ainda dentro do pensamento de Campbell, essa metamorfose passada pelo personagem é absolutamente humana, e daí o apelo com o leitor ou leitora (ou ouvintes, como no caso da presente pesquisa), é uma evolução pessoal e espiritual, quando “[...] sua natureza secular permanece lá fora; ele a deixa de lado, como a cobra deixa a pele”.⁵⁰⁸

Podemos perceber que D.2 se dedicou muito na confecção do seu desenho, e, diferentemente dos seus colegas, essa menina fez diferenciação entre a linha da pipa e a rabiola (a maioria mostrava o menino ou a flor, segurando a pipa pela rabiola, e ela desenhou da forma como se usa uma pipa na vida real). É um desenho muito colorido, percebe-se que a garota tentou fazer um desenho limpo, claro, com foco nas duas protagonistas da história – a Pipa e a Flor – que em sua ilustração já havia se transmutado para o formato de uma borboleta. Segue sua explicação do desenho:

Eu gostei muito dessa cena do livro, na verdade, não é uma cena... É um dos finais, onde conta que a florzinha era na verdade, uma borboleta enfeitiçada, eu gostei desse final, até porque, foi o final que eu escolhi e gostei bastante. Achei bem bonitinho esse final, porque no final a florzinha deixou de ser invejosa. Não era legal o jeito que a flor tratava a pipa. Se fosse comigo eu ia dizer: Ô planta, tu tá achando que tenho cara do quê? Tu acha que eu sou sua escrava? Não sou sua escrava, não, querida. Fica aí plantada que eu vou voar, tá? Tchou! Quando eu vejo uma pessoa feliz do meu lado, não sofro com essa *frescurite* não. Que ela seja feliz, bom pra ela, que eu vou ficar aqui né? Feliz também.

É importante destacar que a criança, antes de começar a rascunhar o seu desenho, pensou sobre aquilo. As crianças desta pesquisa foram estimuladas e desafiadas a produzir um desenho, e essa criança, em específico, refletiu muito a respeito do tratamento que a flor dava à pipa. Ela deixa claro, em sua apresentação, que “não era legal o jeito que a flor tratava a pipa”. Este foi um ponto levantado por ela de forma firme, foi um incômodo.

E, como o ato de desenhar alimenta a imaginação, a menina se imaginou dentro

por um fio condutor comum, e isto desde os mitos antigos, passando pelas fábulas e contos de fadas, até as histórias mais recentes. Segundo ele, a humanidade vem contando e recontando basicamente as mesmas histórias mudando apenas a roupagem, de acordo com sua cultura. Sua teoria é também conhecida como *monomito* (CAMPBELL, 2007).

⁵⁰⁷ CAMPBELL, 2007, p. 91.

⁵⁰⁸ CAMPBELL, 2007, p. 93.

de uma situação semelhante, onde a flor a tivesse tratado da mesma forma como tratou a pipa. O desenvolvimento da moral exige conflitos,⁵⁰⁹ e a história fez a criança lidar com um conflito e se apropriar dele, ficando evidente a capacidade que a história tinha de “aceder à elaboração de mensagens pessoais”.⁵¹⁰

Ela se colocou no lugar da pipa, imaginando como seria experimentar um relacionamento de amizade onde a amiga não quisesse dividi-la com outros amigos, sentisse ciúme, oprimisse e proibisse veladamente. A garota chama o ciúme da flor de *frescurite*, e diz que é bom que suas amigas sejam felizes, que ela fica “feliz também”.

Um ponto muito interessante deste desenho são os olhos da pipa. Rubem Alves diz que a pipa tinha boca e olhos,⁵¹¹ e a menina retrata esses olhos muito grandes e brilhantes. Os olhos são órgãos da percepção visual e “de modo natural e quase universal, símbolo da percepção intelectual”.⁵¹² Rubem Alves dá atenção especial aos olhos nesta história, e, possivelmente, foi marcante para a garota o trecho da narrativa onde o autor fala que “há olhos que agradam, acariciam a gente como se fossem mãos”.⁵¹³ E, em seguida, Alves relata que há olhos que dão medo, “quando a gente se percebe encarado por eles, dá um arrepio ruim pelo corpo”.⁵¹⁴

Podemos perceber um olhar amável da pipa neste desenho, um olhar de amor, de alegria, que fita a borboleta com carinho. Na literatura, os olhos aparecem com muito mais frequência do que qualquer outra parte do corpo. Em geral, eles aparecem de forma literal, mas também podem aparecer como metonímia, significando que algo está à vista, por exemplo. De forma especial, nos poemas de amor, por muito tempo, convencionou-se que o amor entra pelos olhos do amante.⁵¹⁵ A menina traz esse olhar de amor em seu desenho, grandes olhos que também sorriem ao olhar a borboleta.

O desenho da menina também observa bem as proporções: a pipa é grande e a borboleta é pequena e delicada. Ela combina todas as cores entre a borboleta, a pipa e a rabiola da pipa. Há um pequeno traço verde, feito de forma intencional no meio da pipa para representar o remendo que o menino da história havia feito. Pode-se perceber que se trata de uma menina muito detalhista e observadora.

⁵⁰⁹ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 106.

⁵¹⁰ PINTOS, 1999, p. 86.

⁵¹¹ ALVES, 2018, p. 9.

⁵¹² CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 653.

⁵¹³ ALVES, 2018, p. 11.

⁵¹⁴ ALVES, 2018, p. 11.

⁵¹⁵ CIRLOT, 2001, p. 317.

Um ponto muito interessante, que demonstra uma importante reflexão que esta garota produziu, aparece na sua fala, quando ela apresenta seu desenho: “Não era legal o jeito que a flor tratava a pipa.” O bonito desenho, retrata a redenção da personagem, e que provocou uma reação *empática*. A menina se colocou no lugar da pipa, tolhida de sua liberdade, tendo sua “linha encurtada” a cada dia, e considerou: não devemos tratar as pessoas daquela forma. A *empatia* é um dos requisitos para o desenvolvimento da moral (além do desenvolvimento cognitivo, ambiente social e conflito cognitivo).⁵¹⁶

O desenho a seguir foi feito por um menino, que na pesquisa chamamos de A.1. É um desenho aparentemente bem simples, e embora use muitas cores, foi pintado suavemente. Mas possui detalhes muito interessantes.

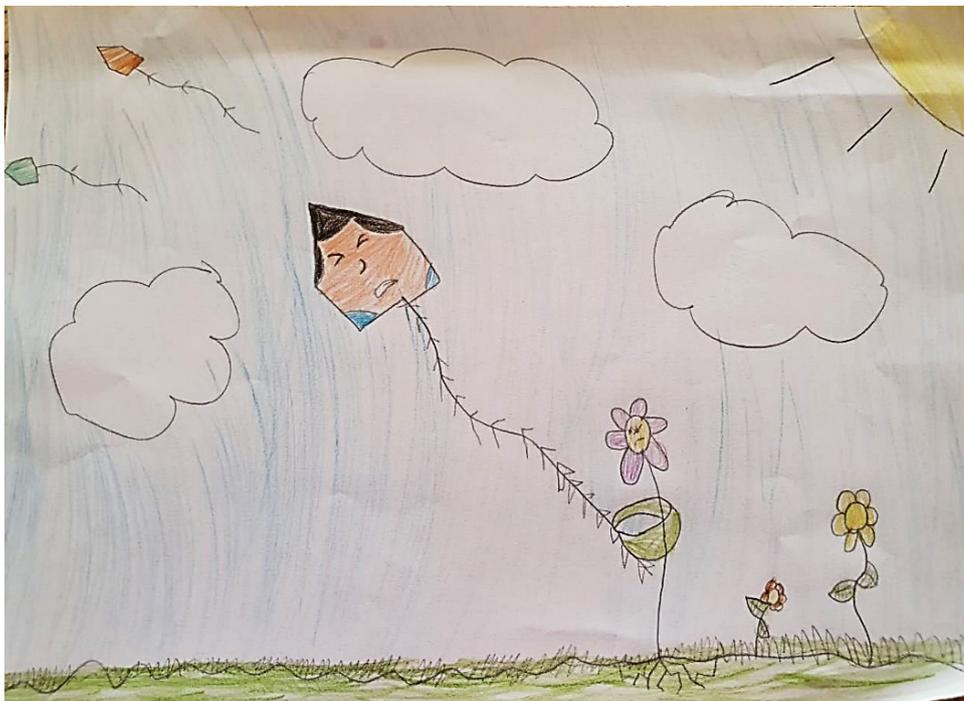


Figura 7: Desenho A.1 – *A Pipa e a Flor*
Fonte: criança participante

Cognet afirma que não se pode pensar o imaginário sem o recurso ao real. Ele acredita que a fantasia não pode existir sem esse contraponto. O autor complementa dizendo que “o imaginário é a fonte de criatividade e originalidade, ao passo que o recurso ao real protege do face a face entre o eu e o eu”.⁵¹⁷ O desenho de A.1 é obviamente inspirado em sua imaginação, sua fantasia, sua ideia de pipa, de

⁵¹⁶ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 105-106.

⁵¹⁷ COGNET, 2013, p. 13.

flor/borboleta. Porém, as expressões dos desenhos passam uma mensagem muito forte, comunicam claramente sentimentos *reais* e humanos. A dor e a raiva vivenciados pela flor e pela pipa são evidentes. É importante observar que existem outras flores e outras pipas em volta, mas nenhuma delas possuem expressões faciais. São flores comuns, pipas comuns, não tem olhos, boca ou qualquer antropomorfismo.

Fica muito evidente a maturidade deste garoto: ele sabe que a narrativa é uma alegoria, ele entende os simbolismos tratados ali, e compreende que pipa e flor são personagens de uma história fictícia. O desenho é sempre um “bom indicador da maturação fisiológica e psíquica da criança”.⁵¹⁸

Durante a discussão no Grupo Focal, A.1 falava muito sobre como os personagens poderiam estar se *sentindo*. Ele disse: “A pipa se sentia meio estranhada e tipo... Eita! O quê que tá acontecendo com ela? – Se eu fosse ela, eu ia tentar deixar a flor um pouco mais feliz, tipo... Consolar ela.” É muito claro que os *sentimentos* são importantes para ele, e que ele também valoriza a forma como as pessoas se sentem ao seu lado.

O menino sempre se colocava no lugar de um personagem ou de outro, e, após ouvir algum relato de uma das crianças participantes, sempre contava experiências pessoais semelhantes, e como encontrava soluções para problemas de relacionamento com colegas ou familiares. É possível notar o quanto o garoto é *empático* e o quanto valoriza as emoções e sentimentos. Em seu desenho, o que mais chama a atenção é a forma como os personagens comunicam esses sentimentos.

Em um dos momentos, ele quis contar uma experiência pessoal, mas ficou preocupado com a possibilidade de os colegas descobrirem de quem ele estava falando, ele não queria expor uma pessoa que não estava presente. Ele disse: “eu vou contar e daí todo mundo vai saber quem é. Ele era meu vizinho. Era meu melhor amigo.” Ele não queria contar um caso que envolvesse uma pessoa que não estava ali, com a qual ele se importava muito, afinal, era seu melhor amigo. Essa é a atitude de um indivíduo que está desenvolvendo a autonomia e a lealdade interpessoal, característica do Nível Convencional de moralidade, na teoria de Kohlberg.⁵¹⁹

Após ser tranquilizado pela pesquisadora, que o deixou à vontade para contar

⁵¹⁸ COGNET, 2013, p. 18.

⁵¹⁹ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 57.

ou não sua experiência, ele terminou contando o momento em que sentiu ciúmes dos amigos. Mas o menino não tinha certeza se era exatamente ciúmes, ele disse: “Acho que é. Fiquei um pouquinho. Mas desse pouquinho assim ó [fez uma pinça com o dedo indicador e o polegar]”.

Em seu desenho também há um detalhe interessante: ele representou as raízes da florzinha. Isso mostra que ela estava firme no chão, enquanto tentava puxar a pipa para baixo, com uma expressão de raiva ou maldade, sobrancelhas arqueadas e a boca torta para baixo. A raiz mostra a firmeza do sentimento da florzinha, a força dessa raiva ou inveja, que as crianças tanto discutiram no Grupo Focal. E a pipa expressa toda a dor, que o garoto imagina sentir, uma pessoa que está se sentindo tolhida, oprimida e sufocada.

É importante observar que as cores usadas na pipa remetem à figura humana: a cor bege usada no “rosto” da pipa, detalhes nas laterais, a parte superior sugerindo um cabelo preto, e pequenos detalhes na parte inferior da pipa, que sugerem uma camisa. Para *sentimentos tão humanos*, o garoto decidiu dar um *rosto humano* para a pipa.

O desenho a seguir é um desenho sem muitos detalhes. Foi feito também por um menino, que identificamos como C.1 nesta pesquisa.



Figura 8: Desenho C.1 – *A Pipa e a Flor*
Fonte: criança participante

C.1 descreve assim o seu desenho:

A cena que eu desenhei é que a florzinha largou a pipa e daí ficou olhando a pipa voar e ficou com inveja porque a pipa voava e ela só ficava ali cravada no chão. Eu fiquei bem curioso com essa parte da história. Bem curioso! Até falei com minha mãe.

No desenho anterior, o menino A.1 demonstra claramente que compreende a diferença entre realidade e fantasia. Ele humaniza apenas a Pipa e a Flor, participantes da narrativa e dá a elas características humanas para retratar emoções e sentimentos. Por sua vez, este garoto C.1, fica confuso quanto a colocar um rosto nas personagens. Ele desenha os olhos e a boca, mas depois pinta por cima, deixando apenas sombra dos olhos e da boca. Na flor, fica quase imperceptível, talvez por não achar necessárias estas características ou por ter desistido de fazê-las.

Esse menino é muito criativo e fantasioso. Ele gostava de pensar em alternativas para as histórias, e, nessas alternativas, também eram necessárias uma grande dose de imaginação e abstração. Ele não criava alternativas por pensar que a história estaria inverossímil, pois suas alternativas eram também inverossímeis. Ele criava outras possibilidades, justamente, por se deixar navegar em seu universo simbólico.

C.1 é também um menino muito falante, estava sempre com a mão erguida para participar. Como foi dito anteriormente, este garoto é sempre muito engenhoso, e inventou um novo final para a história. Apesar de haver escolhido o segundo final, como todos os seus colegas, ele disse que teria um final alternativo: “[...] eu também inventei um novo final. A pipa podia ter enrolado a corda dela na flor e puxado ela, levado ela dar uma volta. Levar ela para voar um pouquinho.”

Mostra grande sensibilidade e muita criatividade esse novo final inventado. Mostra, ainda, que pensou a respeito da história, imaginou alternativas, avaliou as condições dos personagens, e pensou que, talvez, não precisasse recorrer a magias ou a maldições para dar um final interessante à Pipa e à Florzinha. Foi discutido pelos colegas de Grupo Focal, a possibilidade e as dificuldades deste novo final sugerido por C.1. As crianças diziam ser impossível uma planta sair da terra e sobreviver sem os nutrientes dela, ou destacaram ainda que a linha de uma pipa não teria capacidade de conseguir levantar o peso de um vaso de planta onde poderia ser transplantada a florzinha. mas o menino não se importava com os empecilhos levantados por seus colegas e suas colegas. Ele sorria e se divertia com as diferentes ideias surgidas a

partir da sua. Se mostrou muito feliz por ter tido a ousadia de pensar em um novo final. É muito importante avaliar a forma como a criança interage com os parceiros e parceiras de grupo, como ela lida com a recepção das suas ideias e do seu desenho.

O desenho de C.1, sem nenhuma contextualização, poderia conduzir a uma interpretação diferente de sua personalidade. Ele usa apenas quatro cores: azul claro, verde, vermelho e marrom. Pode parecer um desenho pobre, mas de forma nenhuma é o retrato da personalidade do garoto que o fez.

Nancy Rabelo diz que o azul é cor do céu e do mar, pode simbolizar paz, harmonia, tranquilidade, e o uso desta cor por uma criança poderia indicar uma personalidade calma e tranquila.⁵²⁰ São características que podem ser vistas nesta criança. Porém, o vermelho, que de acordo com Chevalier e Gheerbrant, é o símbolo do princípio da vida, cor do fogo, do sangue - incitando à ação ou a vigilância, cor que seduz, encoraja e provoca⁵²¹ - talvez não tenha sido usado com essa intenção pelo garoto. Ele usa a cor de uma forma quase automática, por ser cor de “flores”, e então, para fazer uma conexão com a pipa, une os dois personagens com o uso da mesma cor, para que combinem de alguma forma. Talvez, aí encontremos um bom significado *inconsciente* para o uso em conjunto da cor vermelha, um ponto de contato entre o uso e a escolha displicente da cor, feita pelo garoto e o simbolismo encontrado por Chevalier e Gheerbrant: o amor.

É importante analisar todo o contexto que envolve o desenho, inclusive o uso das cores. Florence de Meredièu afirma que só se compreende o valor existencial de uma cor quando ela é recolocada no contexto desenho-autor-meio,⁵²² portanto algumas análises necessitam deste olhar mais contextualizado.

Voltando ao uso da cor do azul, é interessante a interpretação de Chevalier e Gheerbrant, que define a cor como a mais pura, profunda e imaterial das cores, “[...] o caminho do infinito, onde o real se transforma em imaginário”.⁵²³ É um ponto curioso essa questão da passagem do real para o imaginário. Podemos perceber essa passagem bem sutilmente quando a criança escolhe pintar a nuvem de azul.

É possível usar como exemplo os dois meninos, dos dois últimos desenhos. A.1 deixa a nuvem branca e pinta o fundo/céu de azul. Ele é claramente um menino

⁵²⁰ RABELLO, 2019, p. 135.

⁵²¹ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 944.

⁵²² MÉRÉDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2017. p. 65.

⁵²³ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 107.

maduro que questiona muito a verossimilhança das histórias, ao passo que C.1, um garoto mais infantil, mais entregue à fantasia e mais imaginativo, ele pinta sua nuvem de azul. Além disso, podemos perceber o conflito vivenciado quando a criança fica em dúvida entre colocar traços humanos, como boca e olhos, na pipa e na flor ou deixá-los apenas com o aspecto natural de uma planta ou objeto.

O desenho a seguir é da menina F.2. Esta garota fez dois desenhos. Ela queria que a sua ilustração ficasse mais completa, portanto, fez um desenho ilustrando o seu final escolhido, mas também ilustrou outros momentos da história.



Figura 9: Desenho F.2 – *A Pipa e a Flor 1*
Fonte: criança participante

Cognet sugere que a criança imagine e faça desenhos a partir dos quais se possa construir uma *narração*.⁵²⁴ Como fazer apenas o final escolhido não daria espaço para que a menina *narrasse* algo, ela mesma decidiu fazer mais um desenho, e riquíssimo em detalhes. Portanto, vamos analisar dois desenhos.

No primeiro desenho, a menina F.2 ilustrou o final da história. Como seus colegas e suas colegas, ela escolheu o final no qual a florzinha enfeitiçada quebrou o feitiço quando se sentiu feliz com a felicidade da pipa. No desenho, há três

⁵²⁴ COGNET, 2013, p. 97.

personagens sorrindo, sendo que um deles não foi diretamente citado na história, mas a menina sabe que ele está presente em todas as histórias, sejam elas de pessoas, flores, pipas ou objetos: o sol.

O sol está sorrindo de olhos fechados, não apenas aparenta felicidade, mas também mostra satisfação. O sol parece que está satisfeito com o desfecho da história da flor. Pressupondo que ele sempre está presente nas histórias, possivelmente acompanhou todo o drama da florzinha enfeitiçada. Em geral, as crianças pintam o sol de amarelo. Na mitologia, a cor dos deuses,⁵²⁵ cor do ouro, presente nas coroas que representam o poder de reis, rainhas, príncipes e princesas.⁵²⁶ O amarelo é uma das cores mais quentes, expansivas e ardentes, é a cor da eternidade.⁵²⁷ O garoto A.1 também retratou o sol em seu desenho, no canto direito, sem feições humanas e totalmente amarelo.

Esta menina F.2 usou o laranja ao redor do sol, que é uma mistura entre o vermelho e o amarelo, para trazer a força dessas duas cores, reafirmando a soberania do astro rei. Como já foi dito anteriormente, o sol é a manifestação da divindade, o fecundador, nasce todas as manhãs e se põe todas as noites,⁵²⁸ e está presente em todos os acontecimentos sobre a Terra. O sol também é símbolo da ressurreição e da imortalidade, e seu brilho vivifica, torna todas as coisas manifestas e perceptíveis.⁵²⁹ Portanto, faz muito sentido que ele se faça presente no encerramento da história da florzinha, tornando manifesta sua verdadeira essência de borboleta.

O segundo desenho da menina é cheio de detalhes. Ela dividiu a folha em oito partes (da esquerda para a direita, começando pela parte de cima), e retratou as cenas, que em sua concepção, eram importantes. No primeiro quadro do seu desenho, ela mostra a flor, ainda em formato de borboleta, antes do feitiço. No desenho ela está cercada de outras borboletas e se mostra muito arrogante, a menina escreve no alto do desenho, como se fosse a fala da borboleta: “Eu sou a mais bela entre essas borboletas”. Suas colegas borboletas estão com semblantes tristes, não parecem com raiva, apenas chateadas por verem uma delas se envaidecer por algo passageiro como a beleza. Suas colegas borboletas também são bonitas, apresentam cores em suas asas: amarela, verde e lilás. Mas a borboleta vaidosa tem asas cor de

⁵²⁵ CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 40.

⁵²⁶ RABELLO, 2019, p. 136.

⁵²⁷ CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 40.

⁵²⁸ CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 836.

⁵²⁹ CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 836.

rosa com detalhes em cada extremidade de suas asas, enquanto as outras, embora apresentem belas cores, têm asas lisas.



Figura 10: Desenho F.2 – *A Pipa e a Flor 2*
Fonte: criança participante

No segundo quadro do desenho da menina, aparece a bruxa – é o momento do feitiço. Ela escolheu retratar a bruxa de forma absolutamente tradicional: chapéu pontado e roxo, em sua vestimenta preta, voando em sua vassoura e em companhia de um gato preto. Pode-se notar o nariz da bruxa, bem grande. A bruxa sorri, com uma varinha mágica que mais parece a varinha de uma fada, com uma estrela laranja na ponta, e solta um feitiço na cor da estrela da varinha. A borboleta está com os olhos bem arregalados, mostrando espanto, enquanto sua cor rosa se intensifica.

O terceiro quadro do desenho é justamente a consolidação do feitiço: a linda e vaidosa borboleta se transforma numa flor cor de rosa, cercada de outras flores que não têm rosto, enquanto ela está cercada pela magia alaranjada da bruxa, e sua expressão é de espanto.

No quadro seguinte, ela está em forma de flor e com uma expressão melancólica. Talvez a menina tenha tentado mostrar a decepção da flor/borboleta, ainda que a sobrancelha expresse um pouco de raiva ou frustração. O feitiço está

feito, e agora, a bela borboleta se tornou uma flor, presa ao chão, tolhida de sua liberdade, olhando para o alto, e, possivelmente, sentindo falta de voar.

O próximo desenho pode parecer que retrata o encontro da flor e da pipa, mas, observando o quadro seguinte, fica nítido que é o momento da quebra do feitiço. A flor sorri olhando a pipa, que está de costas para quem vê o desenho, então, pipa e flor se entreolham, felizes. O sexto quadro é, portanto, a quebra da maldição. Nota-se a mesma magia alaranjada dos primeiros quadros

O desenho é finalizado com os dois personagens principais, felizes voando juntos, e voltam à cena as borboletas colegas da protagonista, agora todas elas com uma expressão de alegria. Neste último quadro, vê-se também o sol, com as bordas alaranjadas e as nuvens brancas. A menina não faz uma divisão exata de todos os quadros e como ela pinta o fundo de todos os desenhos de azul, simbolizando o céu, tem-se a sensação de que todos os quadros são apenas um grande desenho.

Esta garota é uma criança muito ativa, bem alta para a sua idade, tem um porte atlético, e percebemos em seus colegas e suas colegas certa admiração por sua beleza. É uma menina muito popular na escola, e ainda assim parecia um pouco tímida. Algumas vezes, ela abria o áudio para falar alguma coisa, e em seguida desistia. Mas o fato de algumas crianças presentes a conhecerem e demonstrarem muito carinho por ela facilitava o contato. F.2 apresentou seu desenho assim:

Sabe que eu desenhei o final que escolhi, porque foi o que eu mais gostei, e também, porque quando a florzinha estava em forma de borboleta, ela era muito metida, ela se achava muito. Daí veio a bruxa e transformou ela numa flor. Quando ela se sentisse feliz por ver as pipas voarem felizes, ela ia voltar, de novo, a ser uma borboleta. E quando ela fez tudo isso, feliz por ver as pipas voarem, ela voltou a ser uma borboleta. E não continuou sendo aquela borboleta metida. Daí ela pode voltar a brincar com a pipa e com as outras borboletas. Ela ainda pediu desculpas por ser uma borboleta malvada e metida. E uma florzinha invejosa também. Daí, eles foram felizes. Eu fiz dois desenhos porque eu adorei essa história. Achei legal porque fala de sentimentos.

O desenho infantil sempre muda, dependendo do seu destinatário, dependendo para quem o desenho é endereçado, se para os pais ou cuidadores, professores ou professoras, terapeutas ou para um ou uma colega, a criança adaptará a sua produção.⁵³⁰

Há prazer no processo de construção desse desenho e há prazer em oferecer

⁵³⁰ COGNET, 2013, p. 246-247.

seu desenho para o outro.⁵³¹ No caso de F.2, o desenho endereçado à *pesquisadora* foi o primeiro desenho, onde a menina revela qual final havia escolhido para a história. O segundo desenho, mais detalhado, evidencia a menina em seu processo de construção e organização de significado singular e pessoal extraído da história, é a história “acontecendo” na garota.

É muito notório que a narrativa envolveu essa criança, e a explicação, ela mesma deu à pesquisadora: a história fala de sentimentos. A menina viu a oportunidade de falar sobre assuntos abstratos e difíceis de definir, mas que estão presentes no cotidiano. Ela deixou o lápis percorrer o papel e realizar, fortuitamente, formas que foram adquirindo sentido, incitando a pessoa adulta que recebeu seu desenho – a pesquisadora – a pensar.⁵³²

A história não fala em como a borboleta/flor era antes de conhecer a pipa. No final que a menina escolheu, apenas é dito que “[...] a flor, na verdade, era uma borboleta que uma bruxa má havia enfeitiçado e condenado a permanecer fincada no chão”.⁵³³ A menina fez um exercício imaginativo, procurando motivos para a maldição, no seu jogo simbólico, não existe uma maldição sem um motivo, portanto, ela acredita que “[...] quando a florzinha estava em forma de borboleta, ela era muito metida, ela se achava muito”, daí a bruxa – que o texto diz que era má e poderia fazer maldades sem explicações maiores – resolve lhe ensinar uma lição. É um pensamento importante e muito aprofundado acerca de lições que situações adversas podem trazer. A menina acerta quando diz que a história é sobre sentimentos, ela compreende o núcleo da questão, a intenção do autor e usou sua criatividade para organizar todo esse pensamento, ao fazer seu segundo desenho.

A garota cria uma fala para a borboleta, no primeiro quadro do seu segundo desenho - “Sou a mais bela entre essas borboletas” - traduzindo a arrogância e a soberba que deveriam ser corrigidas, para, então, “[...] ela [a borboleta] poder voltar a brincar com a pipa e com as outras borboletas”. A garota imaginou que a borboleta se tornou humilde a ponto de pedir desculpas por sua antiga conduta e também por não ter sido uma boa amiga enquanto flor: “Ela ainda pediu desculpas por ser uma borboleta malvada e metida. E uma florzinha invejosa também”. A criança usa expressões como “malvada”, “metida”, “invejosa”, consciente que todos esses

⁵³¹ COGNET, 2013, p. 11.

⁵³² COGNET, 2013, p. 11.

⁵³³ ALVES, 2018, p. 20.

adjetivos se referem a sentimentos difíceis de serem elaborados, mas, por meio dessa história, ela percebe que são possíveis de serem trabalhados e até vencidos, caso percebidos prejudiciais.

O desenho a seguir foi produzido por um menino, identificado como E.1 nesta pesquisa.



Figura 11: Desenho E.1 – *A Pipa e a Flor*
Fonte: criança participante

O desenho de E.1, além de ser colorido com muito capricho e detalhes, apresenta proporções muito harmoniosas, sem discrepâncias, que Cognet avaliaria como sendo a “[...] realização final da capacidade de desenhar”,⁵³⁴ um desenho com profundidade e diferentes planos. O menino usa diferentes tons de verde para setorizar o quintal onde o feitiço da bruxa está se desfazendo e o campo onde outros meninos soltam pipa. Além disso, há um muro bem desenhado e pintado de vermelho, que esconde parte de uma árvore, deixando à mostra uma parte do tronco e sua copa.

No desenho deste garoto, todas as pipas têm rostos. As duas pipas fora da cena principal, revelam sensações: uma está surpresa e a outra parece feliz. No centro

⁵³⁴ COGNET, 2013, p. 28.

do desenho, acontece o grande desfecho escolhido pelo menino: a quebra da maldição lançada pela bruxa sobre a borboleta. A pipa protagonista olha feliz para baixo, enquanto a flor se transforma em uma borboleta. A criança desenha em volta da borboleta/flor algumas estrelas, para simbolizar a ação mágica que dará o final feliz para a borboleta/flor.

O desenho mostra ainda, uma única flor, solitária, do lado oposto à flor enfeitiçada, sem feições humanas. Há alguns traços em formato de caracóis para mostrar que está ventando; afinal, pipas precisam de vento, e vemos três delas na cena.

A respeito do seu desenho, E.1 disse:

Eu escolhi aquelas partes, é... O final da história. Eu escolhi, daí, a parte em que a flor, ela... Vê felicidade quando as outras pipas estão lá no alto, assim... Ela vê felicidade na felicidade das outras pessoas, no caso ali, das pipas, então eu desenhei essa parte. E isso me remete, é... Eu penso nisso e aí... É que a gente não precisa ter inveja das outras pessoas e achar que só a gente tem que ser feliz, a gente tem que viver feliz, e ter alegria na alegria de outras pessoas também, por exemplo, quando tem um amigo meu que sabe fazer uma coisa que eu não sei fazer, em vez de ficar com inveja eu posso ficar feliz por ter um amigo que saber fazer aquilo tão bem.

E.1 é um garoto muito maduro para sua idade, os pais trabalham muito, fazem faculdade, se revezando no cuidado com os dois filhos. Em alguns dias na semana, E.1 fica em casa e cuida do seu irmão mais novo. A pesquisadora teve contato com todos os pais, mães e cuidadores, e alguns deles definiram as crianças como inteligentes, criativas, espertas, e outras expressões semelhantes. A mãe de E.1 o elogiou muito, mas um dos adjetivos que ela usou foi confirmado durante a atividade do Grupo Focal: responsável. Entre colegas de sala, o garoto tem fama de estudioso, usam até o rótulo de *nerd* para defini-lo. As características da criança são importantes na análise dos desenhos e em seu discurso, muitas frases e até no traço do garoto, algumas dessas características ficam evidentes.

Durante a reunião do Grupo Focal, E.1 contribuía com boas reflexões, e o que a pesquisadora percebeu durante as falas do garoto foi a sua preocupação com a escolha das palavras. O menino tem um vocabulário amplo, e tentava sempre ser claro em suas afirmações. Em alguns momentos parecia confuso, mas era evidente que estava escolhendo as palavras que melhor expressariam seu ponto de vista. Na apresentação do desenho, ele usa o verbo “remeter”, quando quer explicitar que fez uma relação importante entre a narrativa e a vida cotidiana. Ele diz: “isso me

remete...”, não consegue concluir a frase, pensa melhor e em seguida diz: “eu penso nisso”.

A fala de E.1 revela alguma maturidade. Ele fala da inutilidade da inveja, da importância da felicidade, e que “a gente tem que viver feliz, e ter alegria na alegria de outras pessoas também”, um pensamento altruísta, que indica um processo de evolução moral, e mostra que há relação entre “a satisfação do indivíduo e o bem-estar e a felicidade do outro”.⁵³⁵

O seu desenho mostra *equilíbrio* de cores, ainda que seja muito colorido, a força colocada no lápis é a mesma em todas as cores, portanto, todas elas estão suavizadas e *equilibradas*. Mostra, ainda, constância e controle no movimento do lápis. Se for observado o gramado fora do quintal onde os protagonistas estão, o movimento é sempre o mesmo – da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda -, assim como o céu. Na copa da árvore também é possível perceber os traços em diagonal, sempre o mesmo movimento. No gramado do quintal, os traços aparecem de cima para baixo ou de baixo para cima, sempre mantendo um padrão. Pode-se ver que ele tentou uma espécie de grama no lado esquerdo do desenho, mas desistiu, deixando a sombra do lápis, mas pintando por cima com um verde mais claro.

Importante notar que todas as pipas têm rostos, são coloridas, e demonstram algum tipo de expressão. Porém, a protagonista tem a rabiola bem colorida, enquanto as outras tem rabiolas cinza, na cor do lápis de escrever. Foi a forma de torná-la especial.

O desenho deste garoto, revela pistas da sua visão do belo, harmônico e ordenado; uma vez que, desenhando, “[...] com frequência, a criança exprime seu sentimento do belo, sua sensibilidade diante da harmonia, sua percepção artística”.⁵³⁶ O trabalho artístico de uma criança sempre revela sua concepção de beleza e “[...] o desenho traz uma relação com a sensibilidade e o julgamento estético, tanto por parte de seu autor quanto por parte de seus contempladores.”⁵³⁷ O desenho do menino revela muito mais da sua personalidade e gostos do que seu pensamento sobre a história. No entanto, o seu pensamento sobre a narrativa também ficou bem registrado no Grupo Focal, pois além de ser cuidadoso e caprichoso com seu desenho, ele demonstrava essas qualidades no momento de se expressar verbalmente.

⁵³⁵ ABBAGNANO, 2007, p. 35.

⁵³⁶ COGNET, 2013, p. 16.

⁵³⁷ COGNET, 2013, p. 16.

As discussões em torno da história *A Pipa e a Flor* foram extremamente ricas, e as representações por meio de desenhos consolidaram o pensamento final do Grupo Focal e o consenso entre as crianças sobre a importância de “ter alegria na alegria de outras pessoas”, como disse E.1, na apresentação do seu desenho. A discussão girou principalmente em torno dos sentimentos da flor enquanto se relacionava com a pipa. Era claro que a flor a amava, mas sentia ciúmes e inveja, e as crianças conseguiram compreender que a flor não conseguia elaborar, processar, esses sentimentos. E o resultado foi a escolha – por parte de todas as crianças deste Grupo Focal – do mesmo final para a narrativa. Um final onde as duas protagonistas pudessem ser felizes e continuassem juntas.

Na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, a *empatia*, vista como a capacidade de se colocar no lugar do outro, é característica que começa a ser desenvolvida no Estágio 2 do Nível Pré-Convencional (comumente alcançado na pré-adolescência).⁵³⁸ As crianças, portanto, revelaram um aspecto moral típico da sua idade.

No entanto, foi possível detectar sinais de transição para estágios superiores do desenvolvimento moral, como o deslocamento do prazer físico para o prazer psicológico como algo a ser buscado, e o julgamento das intenções por trás de uma ação.⁵³⁹

Além disso, no final escolhido pelas crianças, a maldade não foi nem recompensada e nem punida (como o esperado num estágio de fé mítico-literar⁵⁴⁰), mas eliminada. Portanto, *A Pipa e a Flor* não foi avaliada pelas crianças numa linha de reciprocidade moral, onde a justiça é retribuir mal com mal e bem com bem. A opção pela redenção também aponta para estágios superiores de desenvolvimento moral e espiritual, com aplicabilidade na realidade: “Tal como as famílias felizes, os mitos e os mundos redimidos se parecem entre si.”⁵⁴¹

Por parte das crianças, o processo de construção ou de escolha de um final que oferecesse redenção para as personagens (especialmente para a flor), foi baseado num compartilhamento de emoções e sentimentos, numa crescente identificação, reconhecer-se na história, mas ainda assim, entender que o que a flor

⁵³⁸ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 67.

⁵³⁹ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 72.

⁵⁴⁰ FOWLER; DELL, 2006, p. 39.

⁵⁴¹ CAMPBELL, 2007, p. 36.

fez/fazia não era correto. As crianças diziam que a flor não estava agindo bem com a pipa, mas ao final da discussão, escolheram se solidarizar com ambos os personagens, escolhendo um final em que tanto a pipa, quanto a flor tivesse a oportunidade de um final feliz. Ainda que, em certo momento, as crianças participantes concordassem que a Flor era a *vilã* da história, como afirmou a criança D.2: “A flor é a vilã. Ela não deixava a pipa subir nem meio metro do chão.” E C.1 também concorda quando faz essa afirmação: “Eu também acho que era a flor. Porque ela tinha inveja da pipa e não deixava a pipa ser feliz.”

Porém, o que tornava a flor uma vilã, eram sentimentos como inveja, raiva e ciúme. Sentimentos que as crianças ao longo da discussão admitiram ter sentido algumas vezes, então, ao compartilhar sentimentos vivenciados pelas personagens, houve esta conexão que permitiu compreender as ações da flor, analisando sua conduta e fazendo um julgamento baseado na empatia. Um desses momentos, acontece na fala da criança E.1, que acredita que: “[...] o vilão da história é a inveja que a flor teve. Ela não teve culpa. Assim... Eu acho que, se alguém fez algo mal... Não sei se a flor fez algo mal. Acho que não tem um vilão. [...]”

A reflexão se ampliou e o pensamento da menina B.2, a seguir, revela que a criança percebe que o sentimento provoca atitudes, e estas atitudes afetam o outro: “A pipa também fez algo mal... Então, ela também é um pouquinho vilã! A pipa ficava fazendo inveja na flor. Ela ficou toda se achando lá em cima e deixou a flor sozinha, lá no chão, solitária... [...]” B.2 entendeu a responsabilidade das atitudes da pipa, portanto, se os sentimentos moveram a flor em direção às atitudes que provocaram sofrimento na pipa, a pipa também fez o mesmo movimento.

Talvez, o pensamento de B.2 não seja exatamente compartilhado por todas as crianças participantes, mas ele também é o princípio da construção e da reafirmação de valores, como a empatia e o respeito. Este entendimento revela uma reflexão muito aprofundada, o julgamento das intenções que movem os personagens.⁵⁴²

Portanto, a narrativa de Rubem Alves provocou e levantou questões importantes e necessárias para a reflexão acerca da moralidade, dos sentimentos geradores de ações e intenções promotoras de ações. Através dos desenhos, pode-se perceber a reflexão de cada participante e como essa reflexão ia amadurecendo e se aprofundando à medida que a discussão a respeito da narrativa ia evoluindo

⁵⁴² DUSKA; WHELAN, 1994, p. 72.

coletivamente. A seguir serão analisados os desenhos produzidos a partir da história *A roupa nova do Imperador*.

5.2 A ROUPA NOVA DO IMPERADOR: A NUDEZ E A VAIDADE

No *Grupo Focal 2*, estavam presentes duas meninas e três meninos. A história *A roupa nova do Imperador* é uma narrativa muito divertida, mas profunda também, o que fez deste Grupo Focal, o mais empolgante e barulhento. As crianças estavam ansiosas para mostrar seus desenhos, em grande parte pela expectativa de desenhos onde mostrassem o imperador nu. O tema da nudez gerou ansiedade e alvoroço, no Grupo Focal, elas riram do ridículo da nudez exposta do imperador, a humilhação pública que tirou o respeito ao cargo de liderança e o rebaixou como chacota.

Dentro da cultura ocidental judaico-cristã, nudez tem ligação com o pecado original relatado na Bíblia, o primeiro assombro de Adão e Eva, de acordo com o relato bíblico, foi terem se percebidos nus (Gênesis 3.7). A nudez após o pecado representa o ser humano em estado bruto, exposto como ele realmente é. E o constrangimento com a nudez é consequência do distanciamento de Deus (Gênesis 3.10). As consequências do pecado, imediatamente percebidas na nudez, foram o medo da perda do paraíso, de se tornarem mortais, “descobrir a morte e a dor, conhecer a carência e a falta”.⁵⁴³

É um assunto incômodo e que as crianças tratam em tom jocoso. Porém, a discussão girou em torno de temas como o conceito de vaidade, a importância ou a necessidade da beleza, mas especialmente sobre inteligência e esperteza. As crianças questionaram muito a inteligência do imperador, e algumas afirmaram que, ainda que o imperador tivesse alguma inteligência – pois era o comandante de uma nação –, ele não era muito esperto. Em contrapartida, os ditos tecelões, eram inteligentes e espertos, mas não eram honestos. Os desenhos desse Grupo Focal cuidaram de retratar o imperador em diferentes situações que mostrassem o quanto sua vaidade o colocou em situações constrangedoras na narrativa.

O primeiro desenho é de um menino, identificado como M.1 na pesquisa. É um menino muito falante e a pesquisadora não tem maiores informações sobre o garoto. A interação com a mãe foi limitada, portanto, as informações contidas na pesquisa

⁵⁴³ CHAUI, 1988, p. 42.

são apenas pelo contato da pesquisadora com a criança no Grupo Focal.

O primeiro impacto no desenho de M.1 é que ele não foi colorido pela criança, mesmo tendo tempo disponível e material, a criança escolheu não pintar. Embora em sua apresentação, a primeira informação trazida pelo garoto é a justamente, a falta de cores, porém sem justificativas: “O meu (desenho) está sem colorir, prof. Fiz o desenho do rei, morto da vergonha, todo mundo rindo dele. Fiquei até com pena! E daí, desenhei um funcionário, sem saber o que dizer”.

O desenho do garoto é simples, mas retrata uma parte importante da história: o impasse do funcionário de dizer a verdade, correndo o risco de constranger o imperador e ser rotulado de tolo, ou continuar com a farsa e não receber olhares acusatórios, mas permitir que o imperador passe por uma situação ainda mais vexatória. A criança entende este dilema e se compadece do imperador diante de tamanha vergonha. Então, ela desenha o funcionário, confuso sem saber exatamente o que falar para o imperador.

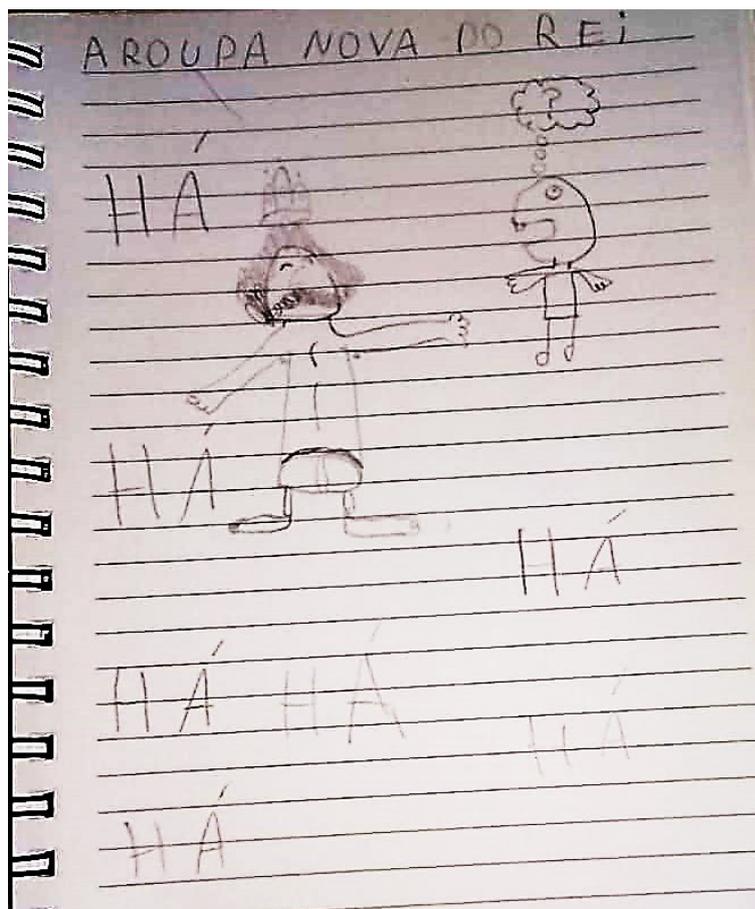


Figura 12: Desenho M.1 – *A roupa nova do Imperador*

Fonte: criança participante

Foi possível notar que este menino é muito religioso, e, no Grupo Focal, ele

citou a lei de Deus. Como nesse diálogo com uma das colegas do Grupo Focal (identificada aqui como I.2):

I.2: Olha... Isso depende porque na história de Raabe ela mentiu. E salvou a vida de alguém. No fim das contas algumas mentiras.... Elas são... Não é que são mentiras boas, mas é que... Tipo... Se Raabe não tivesse falado essa mentira... Assim, os homens que estavam escondidos na casa dela e ela disse que eles não estavam lá, daí os homens não morreram, depois ela foi salva... Tipo, algumas mentiras são meio que boas, não exatamente boas, mas são necessárias. Acho que é isso que eu penso.

M.1: Eu acho que mentira é errado sempre porque está nas leis que Deus escreveu.

O menino acredita que mentir é errado sempre, pois assim está escrito na Bíblia. Curiosamente, a menina que dialoga com ele cita um exemplo da Bíblia para falar a respeito da mentira com outro olhar, mas o menino não consegue fazer essa conexão. E posteriormente, o garoto reforçou sua posição, dizendo acreditar que não se deve mentir: “Foi errado porque eles mentiram para o rei. E mentira, está nos dez mandamentos, das coisas que não se devem fazer”.

Seu desenho é curioso pela discrepância entre as figuras humanas: o imperador é muito maior que seu funcionário. O imperador tem cabelo e barba, mas o funcionário é totalmente careca. Além disso, é possível notar pernas muito pequenas em ambas as figuras humanas. É possível notar uma expressão no rosto do imperador, que não é compatível com a descrição do desenho. Na imagem, o imperador parece estar constrangido, olhos fechados e boca aberta, num grito silencioso, talvez de vergonha. E, no balão de pensamento do funcionário, uma interrogação, representando a dúvida de como agir diante da situação.

Outras crianças representaram o momento em que o imperador fica nu na história, mas apenas esse garoto desenhou o órgão genital, para deixar bem representado o sexo masculino. Isso é comum em meninos, segundo Cognet.⁵⁴⁴

Pode-se ver no desenho, gargalhadas ecoando, mais uma vez, algo fora de lugar dentro da descrição do garoto. O funcionário está com a boca aberta, mas claramente as gargalhadas não vem dele, uma vez que o balão de pensamento representa claramente seu dilema. As gargalhadas ecoando (provavelmente das pessoas presentes na história, mas não no desenho) não encontram explicação na apresentação do desenho.

⁵⁴⁴ COGNET, 2013, p. 160.

Foi muito interessante ouvir, em sua apresentação, o menino dizer que sentiu *pena* do imperador. Em outro diálogo – com outra colega – ele se mostra receoso em dizer sua opinião algumas vezes, com medo de ofender e magoar um amigo ou amiga, assim como retratou o funcionário do imperador. E ele não considera mentira o fato de concordar com algo que, em seu íntimo, discorda:

N.2: É que também, às vezes, quando está todo mundo dizendo uma coisa, eu acabo concordando pra não pegar mal. Às vezes eu falo que não concordo, mas algumas vezes, eu fico com medo de dizer que não concordo, pra não ser a chata.

M.1: Sim, eu também concordo às vezes, pra não magoar um amigo, chatear ele demais...E... Ele não quer mais ser meu amigo.

O bem-estar de um amigo ou amiga, não ofender ou magoar, são coisas importantes para este menino. Na teoria de Piaget, o período *pré-operacional* é caracterizado pela lógica egocêntrica, e a “passagem do caos ao cosmo”⁵⁴⁵ acontece quando a criança passa à fase do *operatório-concreto* e se liberta do seu egocentrismo social. Para M.1, as relações sociais e afetivas são importantes, e o medo de perder o amigo faz valer o risco de dizer uma mentira, mesmo sendo a quebra de um mandamento divino, na opinião do garoto.

O desenho seguinte, é de uma menina, identificada na pesquisa como N.2. É um desenho muito simples e com uma explicação muito sucinta por parte da participante.



Figura 13: Desenho N.2 – *A roupa nova do Imperador*
Fonte: criança participante

⁵⁴⁵ COLE; COLE, 2003, p. 110.

N.2 é uma menina tímida, a pesquisadora também não tem maiores informações por ter tido um contato rápido com seus familiares. No Grupo Focal, a menina fez poucas participações, sempre com frases curtas, mas bem objetivas.

Seu desenho tem como centro o imperador. O personagem foi colorido com apenas três cores: vermelho, amarelo e bege. O bege para pintar a cor da pele do imperador e as duas outras cores, cores de realeza, para pintar suas roupas. O cinza do lápis cuidou de fazer alguns detalhes, como os bigodes.

É importante notar as muitas tentativas. Seu papel possui muitas marcas, a garota apagou e desenhou algumas vezes. No fundo do desenho do imperador, podem ser vistos traços de outra tentativa de representar o personagem, com pés mais bem definidos, diferentes da versão final, onde não se vê pés e as pernas são representados por uma peça só.

A representação da figura humana, é muito importante e com muitas possibilidades interpretativas, porém, a maioria delas deve partir de informações sobre a criança ou a partir do convívio com elas. O fato é que a representação da figura humana é sempre um interesse espontâneo e forte da criança,⁵⁴⁶ e à medida que a criança vai amadurecendo, os traços representando a figura humana vão se aperfeiçoando. Porém, esse aperfeiçoamento das representações da imagem humana “[...] não progride com a mesma velocidade em todas as crianças e depende de muitos fatores – família, educação, habilidade gráfica, gosto pessoal – que não estão ligados ao desenvolvimento cognitivo e intelectual”.⁵⁴⁷

É importante destacar aqui o fato de que crianças concebem Deus de maneira antropomórfica, ou seja, como figura humana,⁵⁴⁸ e essa relação entre a antropologia e a teologia infantil pode transparecer em desenhos. Obviamente, o desenho não diz tudo o que a criança pensa sobre a pessoa humana ou sobre Deus, e outras expressões devem ser levadas em conta (como o depoimento verbal).⁵⁴⁹

Pode-se perceber, nestes dois primeiros desenhos, um progresso não tão avançado da representação da figura humana, ou possivelmente uma dificuldade de representação das extremidades do corpo humano – pernas, braços, mãos e pés – por parte dessas duas crianças. E não por falta de tentativas, como no caso desta

⁵⁴⁶ COGNET, 2013, p. 163.

⁵⁴⁷ COGNET, 2013, p. 165.

⁵⁴⁸ BATISTA, 1974, p. 33.

⁵⁴⁹ BATISTA, 1974, p. 30.

menina, e nem por pressa ou falta de materiais, como no caso do garoto anterior. Mas é, justamente a maturidade da percepção da figura humana, ou ainda a dificuldade de pensar a respeito da figura humana e sua composição. Nos dois desenhos, a figura central é o personagem principal. Ele aparece maior – como na representação do garoto – ou mais colorido – como é o caso do desenho desta menina – percebe-se uma dedicação maior na representação do personagem principal, do que no restante da composição do desenho.

Neste desenho, N.2 completa o cenário com duas outras figuras, sem cores, que possivelmente é um cetro – à esquerda do imperador – e um trono. Pode-se ver a linha de base do desenho e o final do desenho do imperador encontra essa linha de base, mas não se vê nenhuma representação de pés.

O desenho a seguir é de um garoto. Na pesquisa, foi chamado de L.1.



Figura 14: Desenho L.1 – *A roupa nova do Imperador*
Fonte: criança participante

L.1 é um menino com opiniões firmes, extrovertido, e seu pai e sua mãe são muito participativos e preocupados com a educação do garoto. A mãe perguntou acerca da pesquisa e como seria feito todo o processo de coleta, mediu todo o contato com a criança, e pediu para ler os resultados da pesquisa quando estivesse

pronta. A mãe, em todas as conversas, dizia que o garoto era muito prestativo e preocupado com os amigos, e com o irmão mais novo.

Durante o Grupo Focal, L.1 trazia a discussão para a prática, com um vocabulário muito vasto, se colocando no lugar dos personagens, e pensando em formas de dizer a verdade para o imperador ou para qualquer pessoa que precisasse ouvir uma verdade indigesta.

Ele estava orgulhoso do seu desenho e o apresentou assim:

A parte que eu fiz foi quando os dois espertalhões, os alfaiates, foram falar para o rei da roupa invisível. Eu escolhi essa parte, porque o rei, ele só pegou a roupa pra que as pessoas... É que ele não estava vendo a roupa. Mas, escolheu comprar ela mesmo assim, para as pessoas... Para ele falar que ele era mais inteligente que todos ali. Porque ele falou que estava vendo a roupa. Eu escolhi essa parte, porque... Pra daí... É a parte mais legal, porque ele fala que está vendo a roupa, mas não está vendo é nada. Porque, na verdade, não tinha roupa, era só o cabide vazio. Isso é muito engraçado!

O desenho infantil “precisa de olhares, incentivos e interpretações para nascer e prosperar.”⁵⁵⁰ A ansiedade de L.1 para mostrar o seu desenho e a vontade de ter seu desenho validado, admirado pelos colegas, quase o deixou sem palavras no momento da apresentação. Nas discussões, ele sempre se colocava de maneira firme, usava bem as palavras, mas ficou ansioso em ver a reação dos colegas diante do seu trabalho artístico.

Uma de suas participações, que deixou evidente a profundidade do seu pensamento e sua capacidade de expressão, foi quando o grupo estava discutindo a respeito de *inteligência*. L.1 afirmou:

Nessa história, essa esperteza deles foi usada errada. Porque eles podiam ter usado essa inteligência deles pra realmente fazer uma roupa bonita pro rei. Assim... Tem muita gente aí, que... Consegue, realmente fazer, uma coisa bonita. Usando a inteligência. E nessa história, em vez deles terem usado essa inteligência deles pra fazer roupas de verdade e vender, eles usaram pra enganar um rei. No meu ponto de vista, nessa história, a inteligência que foi dada pra eles foi usada de uma maneira errada.

Para o menino, os vigaristas são inteligentes e poderiam ter usado essa capacidade para fazer boas coisas, como uma roupa bonita para o imperador. L.1 ainda comparou essa situação com a de outras pessoas, que também possuem capacidade para fazer boas coisas, mas não usam corretamente toda sua capacidade intelectual.

⁵⁵⁰ COGNET, 2013, p. 10.

Para Françoise Dolto, o que a criança fala a respeito do seu desenho é muito importante⁵⁵¹, por isso, essa tese busca valorizar a forma como as crianças participantes desta pesquisa têm mostrado suas produções artísticas e as ideias que as crianças trazem quando falam sobre sua produção artística. L.1 fala da escolha desta parte da história; é interessante pois, ao contrário das outras crianças (que preferiram retratar a nudez do imperador), ele achou ainda mais constrangedor o fato de o imperador, do alto do seu importante cargo, ter sido enganado por dois vigaristas, tendo simulado *inteligência* e virtude ao dizer que estava vendo a roupa nova, feita com um tecido mágico.

O garoto não usou tantas cores, mas se preocupou em contextualizar o local, fazendo a torre do castelo e as pilastras em detalhes, sem muita preocupação com simetria, com os traços e com as cores, pois o destaque do seu desenho é um cabide vazio, nas mãos de dois espertalhões, diante de um imperador confuso.



Figura 15: Desenho J.1 – *A roupa nova do Imperador*
Fonte: criança participante

O desenho acima também foi feito por um garoto, J.1, menino ativo, cheio de energia. Durante a reunião do grupo, se sentava e se levantava o tempo inteiro, simulava uma corrida no mesmo lugar e parecia impaciente quando outras crianças estavam falando. O contato com a família foi importante, a mãe se mostrou feliz com

⁵⁵¹ DOLTO, Françoise. **Seminário de psicanálise de crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 22.

a participação do menino e é perceptível a participação da família na educação da criança. Ele é filho único, tem muitos amigos e amigas, e gosta de estar com eles. É bem evidente a facilidade com que ele lida com colegas, uma criança extremamente sociável. Além de brincadeiras ao ar livre, ele também gosta muito de jogos *online*, e foi uma das crianças que disse não estar cansado de ficar diante do computador durante a pandemia, pela oportunidade de jogar por mais tempo.

O garoto escolheu fazer o desenho central – o imperador – à lápis e todos os detalhes a seguir, com canetas coloridas. É possível que este menino tenha optado por usar as canetas coloridas para que o desenho ficasse pronto logo, sem a preocupação em colorir detalhes.

Pode-se perceber a dedicação na produção, ao observar os traços e os detalhes da figura humana. A representação do imperador possui proporções muito harmoniosas, braços, pernas, tronco, cabeça, todos os elementos conectados perfeitamente, sem nenhuma discrepância em relação à tamanho ou forma. O garoto ilustrou detalhes dos joelhos e mamilos, e fez uma diferenciação entre o pescoço e o tronco, indicando movimento dos braços do imperador, que cobre a genitália.

A expressão do imperador é de espanto, constrangimento ou susto. Os olhos azuis, bem arregalados e a boca em formato circular, deixam claro o desconforto do imperador, com um tom jocoso. A intenção de chiste fica claro ao se notar o imperador cercado por gargalhadas coloridas. O garoto varia as cores de cada gargalhada, algumas possuem mais de uma cor, possivelmente para indicar diferentes pessoas, e revelar que o imperador estava sendo ridicularizado por todos os presentes em seu desfile, mas que não estão representados no desenho.

Há dois detalhes curiosos no desenho do menino: as extremidades. Para um garoto tão detalhista e caprichoso, as mãos e os pés ficaram sem alguns detalhes. As mãos, embora bem desenhadas e de tamanho proporcional em relação ao corpo, possuem apenas quatro dedos. E os pés, pequenos, não possuem dedo algum. Pode-se especular que o imperador estivesse calçado, mas é pouco provável, uma vez que a história relata que ele estava *completamente nu*. E se a criança tivesse tido a intenção de representar o imperador calçado, provavelmente ela teria colocado cor nos sapatos, assim como fez com a coroa.

O garoto não falou muito a respeito do seu desenho, disse apenas: “Prof. eu escolhi a mesma parte que o M.1. Fiz todo mundo rindo do rei pra ele aprender a não ser tonto. Ele tá envergonhando tapando suas partes”. A criança acredita que a

humilhação e o constrangimento sofrido pelo imperador, pode ser de alguma forma, pedagógica, pode trazer um aprendizado e uma lição para o imperador. Ao contrário do garoto M.1, J.1 não desenhou a genitália do personagem, antes, o representou tapando com as mãos “suas partes”. Ao redor do imperador, pode-se notar um contorno colorido, que gerou o seguinte diálogo entre a pesquisadora e o menino:

Pesquisadora: “Tem até um efeito em volta dele, ficou ótimo!”

J.1: “Não é efeito. Ele tá tremendo [e deu risada]”.

A criança representou o imperador trêmulo de vergonha, cercado por gargalhadas de pessoas que o assistiam envergonhado. O imperador não estava confiante que sua roupa mágica estava ali, a criança entende que o imperador, de alguma forma, *não acreditava* na tal roupa mágica. Mas a vaidade e o desejo de ser admirado eram muito maiores.

Não há base em seu desenho, e o personagem flutua em meio ao escárnio, tendo gargalhadas até entre as palavras que compõe o título do desenho. É uma produção interessante e revela o sentimento do menino, ao colocar-se no lugar do imperador. Ele retrata o sentimento de vergonha e constrangimento como algo tão inebriante que nada ao redor é percebido como imagem nítida e a sensação é de estar flutuando.

O último desenho deste Grupo Focal é cheio de detalhes. Muitas cenas secundárias estão ao redor da cena principal, que é o imperador nu.

O desenho foi feito por uma menina, na pesquisa identificada como I.2. Uma criança sem irmãos, filha de professores. Inicialmente, parecia tímida e falava baixo; mas, aos poucos, se mostrou expressiva, uma criança divertida, muito falante e com um vocabulário muito rico. Ela também estava muito ansiosa para mostrar seu desenho, mas deixou que colegas mostrassem primeiro, ficando para o final.

Quando foi perguntada se havia feito o desenho, ela o apresentou da seguinte forma:

Fiz sim! Olha aqui, o rei desfilando e... Tem essa placa aqui escrito “censurado”, porque... né? Eu não poderia desenhar isso... Tipo, o rei pelado. E as pessoas em volta estão envergonhadas, olhando para o rei... Algumas pessoas estão rindo, né? E até o sol está rindo do rei. Aqui do lado esquerdo, a gente vê os espertinhos fugindo com o dinheiro e dizendo que o rei é burro. E o mais engraçado disso tudo é que o rei está pelado na frente de todo mundo, uma pessoa superpoderosa, pelada e humilhada na frente do reino todo. Não entendi como ele não percebeu que está pelado, porque é só bater um ventinho e ele ia sentir o geladinho no bumbum. É engraçado, mas eu também não entendo por que a gente acha tão engraçado o rei nu... É vergonhoso né? Ficar pelado na frente das pessoas, é tipo... Vergonha alheia.

A gente ri de vergonhas alheias, mas o rei está mostrando as partes íntimas dele... Não no meu desenho porque eu tampei, você entendeu né, prof? No meu desenho o rei está sorrindo porque ele ainda não descobriu duas coisas: a primeira coisa que ele não descobriu é que ele está nu e a segunda coisa que ele ainda não descobriu é que ele é burro.

O desenho tem como figura central o imperador, que está sorrindo, pois não descobriu ainda que está nu. O corpo do imperador está coberto com uma placa escrita: censurado. Todas as pessoas representadas no desenho estão vestidas, e muito bem-vestidas. A menina cuidou de escolher bem as cores, cada personagem feminino está de vestido com cores diferentes umas das outras. Os vestidos possuem detalhes, decotes, fendas, indicam movimento do tecido, e cada uma das personagens tem cabelos de cores diferentes. Apesar das roupas dos personagens masculinos não variarem, sendo sempre uma camiseta e uma bermuda, as cores os diferenciam. A menina pensou na importância de os corpos estarem bem cobertos, uma vez que já existe alguém nu na cena. Revelando o pudor e a “necessidade de um véu que cubra essa nudez fundamental da feminilidade e da masculinidade”.⁵⁵²



Figura 16: Desenho I.2 – A roupa nova do Imperador
Fonte: criança participante

⁵⁵² CHAUI, 1988, p. 93.

Ao redor da cena central, existem ainda, no mínimo, sete outras pequenas representações. Uma representação interessante, destacada pela própria autora, é o sol rindo do rei. Em sua fala, a menina diz que “até o sol está rindo do rei”, mostrando que o fato de um imperador estar desfilando nu é tão absurdo, que até o *astro rei* achou engraçado.

A menina também representou a fuga dos dois tecelões, um está no canto esquerdo do desenho, sem cor, indicando a distância. Ele foge rindo e dizendo: “Que rei burro!” Este adjetivo foi usado pela menina para se referir ao imperador algumas vezes ao longo da reunião. Ela se divertia com a inépcia do imperador, mas se mostrava um pouco irritada com a facilidade com que ele foi enganado. O segundo vigarista aparece também à esquerda, mas um pouco mais abaixo, e já se pode ver detalhes e cores neste personagem, mostrando que ele está mais próximo do cortejo do imperador, ele veste uma roupa verde e amarela e foge com dois sacos de dinheiro, parece um desenho um tanto simbólico e cheio de significado. O vigarista corre, enquanto ri.

A riqueza dos desenhos infantis, pode passar despercebido para os adultos, uma vez que “corremos o risco de naturalizá-los e passar a vê-los ainda menos, ou melhor, com menos cautela e curiosidade”.⁵⁵³ Este é um desenho extremamente elaborado, cheio de detalhes e cores onde pode-se perceber a ligação estreita entre a expressão de arte e a linguagem. I.2 é uma criança com um bom vocabulário e com facilidade de expressão verbal, a menina não apenas usou bem as palavras para verbalizar sua ideia a respeito do pensamento como fez um desenho muito rico.

Nem sempre essa é a realidade, um desenho com poucas cores ou menos elaborado, é ainda uma grande via de representação e comunicação infantil, repleto de simbolismos e significados. Os desenhos refletem não apenas o interior, o pensamento infantil, mas também o seu entorno, é uma manifestação expressiva que pode refletir seu contexto social, familiar e um momento pessoal.

Neste desenho, especificamente, podemos identificar uma criança com bons estímulos artísticos, de desenvolvimento da inteligência e verbais. A forma como ela esperou o momento em que julgou adequado sua apresentação – ainda que sinalizasse muito orgulho e vontade de mostrar sua construção – a forma como

⁵⁵³ GOBBI, Marcia. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014. p. 151. Disponível em: <https://bit.ly/3yHJSbY>. Acesso em 30 abr. 2021.

expressou em palavras, com calma, clareza e também, a obra em si.

O desenho da garota conta com dois pontos interessantes: pessoas protegendo alguém de visualizar a nudez do imperador. É perceptível como o fato de o imperador estar nu, incomoda pela nudez e causa graça pelo constrangimento. A menina representa isso de diferentes formas, mas uma pessoa cobrindo os olhos de outra, de uma forma curiosa e divertida, é uma boa expressão desse pensamento. Pode-se pensar que “na tradição bíblica, a nudez pode ser tomada, primeiro, como um símbolo de um estado em que tudo está manifesto e não oculto”,⁵⁵⁴ e a menina pensa em algo semelhante, quando diz que o imperador não sabia duas coisas: “a primeira coisa que ele não descobriu é que ele está nu e a segunda coisa que ele ainda não descobriu é que ele é burro”. A ignorância do imperador estava exposta, mas ele ainda tinha dimensão da própria ignorância, por isso a menina o retratou sorrindo em seu desenho. Adão e Eva só passam a se cobrir, se vestir, depois da queda,⁵⁵⁵ e assim também com o imperador da história, só após todo o embaraço vivenciado ele pode cobrir-se.

Do lado esquerdo do imperador, logo após o vigarista fugindo com dois sacos de dinheiro, está um casal cujo homem cobre os olhos da mulher, para que ela não veja a nudez do imperador. O homem está sério, não encontrou graça na situação e tenta proteger a mulher da cena. E à direita do imperador, uma mulher de vestido cinza, com uma expressão imponente, cobre os olhos de uma criança. É curioso como os olhos cobertos são de uma criança e de uma mulher. A menina remete a um pensamento da mística cristã, onde a infância e a criança são vistas como símbolos da inocência, o estado anterior ao pecado, edênico,⁵⁵⁶ na tradição cristã, os anjos muitas vezes são representados como crianças, sinal de inocência e pureza.⁵⁵⁷ Um pensamento muito semelhante acompanha a figura da mulher na tradição, como já foi discutido anteriormente.⁵⁵⁸

Acima do desenho de uma mulher cobrindo os olhos da criança, está outra personagem feminina, de vestido vermelho e com uma expressão assustada, seu vestido parece estar se balançando com o vento e parece que ela leva a mão ao rosto na tentativa de não ver a cena protagonizada pelo imperador. Atrás da personagem

⁵⁵⁴ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 645.

⁵⁵⁵ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 645.

⁵⁵⁶ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 302.

⁵⁵⁷ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 302.

⁵⁵⁸ Ver os itens 2.5.2.1 e 2.5.2.2 desta tese.

feminina que cobre os olhos da criança, vemos um desenho representando um homem e uma mulher. A mulher está rindo muito, de olhos fechados, cabelos jogados para trás, seu vestido é azul e tem uma fenda lateral. Ela está sendo segurada pela representação de um homem, que alerta: “Eeeta! Cê vai cair!” Mais abaixo, um menino gargalhando, aponta para o imperador nu. Esta é a cena imaginada pela garota, ela imaginou o que cada pessoa ao redor do imperador estaria fazendo, pensou nas reações femininas, reações infantis e reações masculinas. Pensou cuidadosamente nas roupas de cada um para criar um contraste com o imperador desnudo.

Sua apresentação também é importante, contribui para o entendimento da sua construção artística. Ela diz que desenhou uma placa escrito *censurado* pois “eu não poderia desenhar isso”, referindo-se ao imperador nu. A menina também fala das pessoas ao redor, algumas envergonhadas, outras rindo, exatamente como ela retratou em seu desenho. Ela descreve toda a cena desenhada e uma frase chama atenção, quando ela diz que: “o mais engraçado disso tudo é que o rei está pelado na frente de todo mundo, uma pessoa superpoderosa, pelada e humilhada na frente do reino todo”. A graça da cena é potencializada pela posição hierárquica daquele homem, soberano de uma nação e ali, fragilizado e humilhado por sua nudez.

E a menina levanta um questionamento: “eu também não entendo por que a gente acha tão engraçado o rei nu...” Embora a criança se divirta com a cena, ache engraçado, ela não entende a origem dessa graça e se questiona o porquê é tão engraçado ver alguém sem suas roupas, em público. Ela compreende que é algo cultural, apreendido e cultivado no meio vivido.

A garota faz questão de registrar o sorriso vaidoso do imperador, e explica o motivo do sorriso: “no meu desenho o rei está sorrindo porque ele ainda não descobriu duas coisas: a primeira coisa que ele não descobriu é que ele está nu, e a segunda coisa que ele ainda não descobriu é que ele é burro”. É bem possível que a garota tenha entendido que a nudez, absurda e ainda mais ridícula, é a interior, que acaba revelando toda a ignorância e futilidade do imperador. Sua fala, ao final da apresentação do desenho, revela esse pensamento:

O rei se preocupava tanto com o que as pessoas iam ver, que no final, acabou mostrando mais do que devia. Ele era vaidoso demais, queria ser admirado e no final das contas, ele entendeu que não tinha nenhum motivo para as pessoas admirarem ele né? Deve ser por isso que ele usava roupas tão caras.

A menina conclui que o imperador usava roupas caras, porque aparentemente,

não tinha nenhum atributo digno de admiração. Seu interior estava vazio, portanto, só lhe restava a tentativa de esconder isso, enfeitando muito bem o exterior. É uma reflexão muito importante, profunda, que revela que a menina pensa na importância de se cultivar algo mais, além da aparência. A vaidade foi um ponto muito discutido no Grupo Focal, com contribuições muito significativas. Além disso, ao analisar as *intenções* por trás das ações das personagens, a menina I.2 mostra características do Nível Convencional da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg.⁵⁵⁹

É muito importante considerar a reflexão da criança acerca do próprio desenho, deixar que ela mesma elabore uma explicação, uma análise, uma vez que a pessoa adulta olha o desenho de certa maneira, a partir de um distanciamento, existe um afastamento etário.⁵⁶⁰ Mas é imprescindível que se olhe com atenção para os traços infantis, como disse, Gobbi em suas análises envolvendo desenhos infantis, é necessário “[...] entrar em contato deixando-se afetar pelas linhas, traçados, assuntos, formas, pela existência de outro modo explicativo que, ora vai ao nosso encontro, ora resiste e nos escapa [...]”,⁵⁶¹ fazendo-se necessário que outras portas de entrada sejam abertas. Gobbi convida a burilar o olhar,⁵⁶² quando se fala em desenhos produzidos por crianças.

Nas discussões deste Grupo Focal, e nos desenhos produzidos nele, as crianças tatearam pela fronteira entre o imaginário e a realidade e puderam discutir temas extremamente relevantes para a construção da moralidade. Os temas que mais foram discutidos nesse grupo e ficaram no centro de toda o debate foram a inteligência e o uso que se faz dela, a honestidade e a mentira, vaidade e ainda esperteza e nudez. Embora a nudez tenha entrado na discussão por meio de comentários jocosos mostrando claramente a dificuldade de se tratar do assunto e até foi questionado isso pelas crianças, quando a menina I2, pontua: “[...] é engraçado, mas eu também não entendo por que a gente acha tão engraçado o rei nu... É vergonhoso né? Ficar pelado na frente das pessoas [...]”. A menina entende que há um constrangimento, um sentimento de vergonha e que ficar nu na frente de outras pessoas é tão embaraçoso que chega ser engraçado.

As discussões envolvendo a inteligência e a esperteza, a diferenciação entre

⁵⁵⁹ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 57.

⁵⁶⁰ GOBBI, 2014, p. 157.

⁵⁶¹ GOBBI, 2014, p. 157.

⁵⁶² GOBBI, 2014, p. 157.

os termos, a importância de se usar toda a capacidade intelectual para algo bom, ou para o bem, trouxe importantes reflexões que certamente mudaram o conceito de *esperteza* para as crianças, a história trouxe novas ferramentas para a criança pensar sobre o que é ser esperto ou esperta e de que forma pode-se usar essa qualidade. A discussão girou em como os alfaiates usaram a mentira para lucrar, e o fizeram de uma forma esperta, engenhosa, inventiva, mas não muito honesta. As crianças concordaram que os alfaiates eram espertos e até inteligentes, mas usaram suas habilidades argumentativas e de convencimento para lograr o imperador e este foi um ponto importante. As crianças concluíram que é importante ser inteligente e até espertas, mas que usar habilidades para prejudicar o outro não é uma boa coisa a se fazer, não é atitude de uma pessoa *boa*. Neste pensamento reside um ponto importante da moral, é refletir que, ainda que seja fácil e esteja ao alcance tirar vantagem de alguém, não é apropriado, é um pensamento que pode regular o comportamento da pessoa humana, especialmente no trato com seus iguais. Pensar sobre o uso das próprias capacidades reguladas pela consideração e respeito com semelhantes é uma reflexão valiosa na construção da moralidade e da sensibilidade.

A vaidade foi outro tema que também ocupou o pensamento e o discurso das crianças neste Grupo Focal. À princípio as crianças a definiram como pecaminosa, mas em seguida, tentaram definir exatamente o que seria vaidade, pois “[...] se arrumar, querer ver uma imagem boa de si mesmo e ser vaidoso tem uma pequena diferença [...]”, conforme I2, que explicou: “[...] se arrumar quer dizer que você quer estar bem [...] que você se importa com sua aparência. Agora, ser vaidoso, significa que você se acha melhor que os outros e as pessoas precisam ver isso.” As crianças compreenderam que o imperador não apenas queria estar bem-vestido, mas ele queria que todos o vissem e o admirassem por sua aparência, e era apenas isso que ele tinha a oferecer: elegância e beleza exteriores. E as crianças entenderam que isso era pouco, não apenas para um imperador, mas para quem quer que seja.

Outras reflexões significativas que esta narrativa trouxe e que podem ter contribuído para um entendimento moral acerca de um tema, foram as discussões a respeito da *mentira*. Neste grupo e no seguinte, aconteceram debates interessantes. O fato de os alfaiates terem enganado o imperador com uma invenção dividiu opiniões, algumas crianças citaram os dez mandamentos bíblicos, para julgar a mentira como pecado, como M1. Algumas crianças disseram que não foi exatamente uma mentira e J1 acreditou ser uma “mentira esperta”. Foi importante ver a subjetivação das

crianças, transitando entre a narrativa, a mentira (ou não) proferida por personagens e as mentiras que eles mesmos já contaram, em pleno jogo simbólico e construção de valores.

A seguir, os desenhos produzidos a partir do último Grupo Focal, onde se discutiu a narrativa bíblica de Ester.

5.3 ESTER: SÍMBOLO DE CORAGEM

Este Grupo Focal contou com a participação de cinco crianças, mas uma delas não fez o desenho, apesar de ter participado ativamente das discussões. Portanto, esta parte da pesquisa contará apenas com quatro desenhos referentes à narrativa de Ester. Mas, nesse grupo, o interessante é a diversidade de representações. Cada criança escolheu uma cena diferente da narrativa.

O primeiro desenho foi feito por um menino, nomeado Q.1 nesta pesquisa. Ele não deu maiores explicações do seu desenho. Disse apenas: “Olha meu desenho, prof. Foi a parte que eu achei mais legal. A Ester entrando no palácio pra tocar no cetro do Rei”.



Figura 17: Desenho Q.1 – Ester
Fonte: criança participante

O suporte é uma folha de caderno pautado, a criança fez o desenho com a folha invertida, com as pautas na vertical. Um desenho simples, mas que retrata um momento importante da narrativa, um momento em que a coragem e a fé de Ester são provadas. O desenho infantil é o seu olhar sobre algo, este é o prisma pelo qual Q.1 observou esta cena em sua imaginação. Ele pensou na organização do ambiente, as

colunas que sustentam o palácio, imaginou o rei sentado em seu trono, segurando seu cetro dourado, e Ester com seu longo vestido rosa estendendo o braço para tocar o cetro do rei.

O menino pensou na expressão do rosto dos personagens. Ambos os personagens estão coroados. Eles estão sorrindo, Ester por sua extrema coragem e confiança em Deus e o Rei, por amar Ester. O desenho é equilibrado, harmonioso, e embora tenha poucas cores, é perceptível a lente infantil que observa esta importante cena – talvez o ponto central da narrativa – pela leveza que o desenho traz. Ou seja, o desenho pode trazer simplicidade, mas a escolha da cena, revela a complexidade do dilema tratado na história.

O desenho seguinte foi feito por um menino, denominado P.1 na pesquisa.

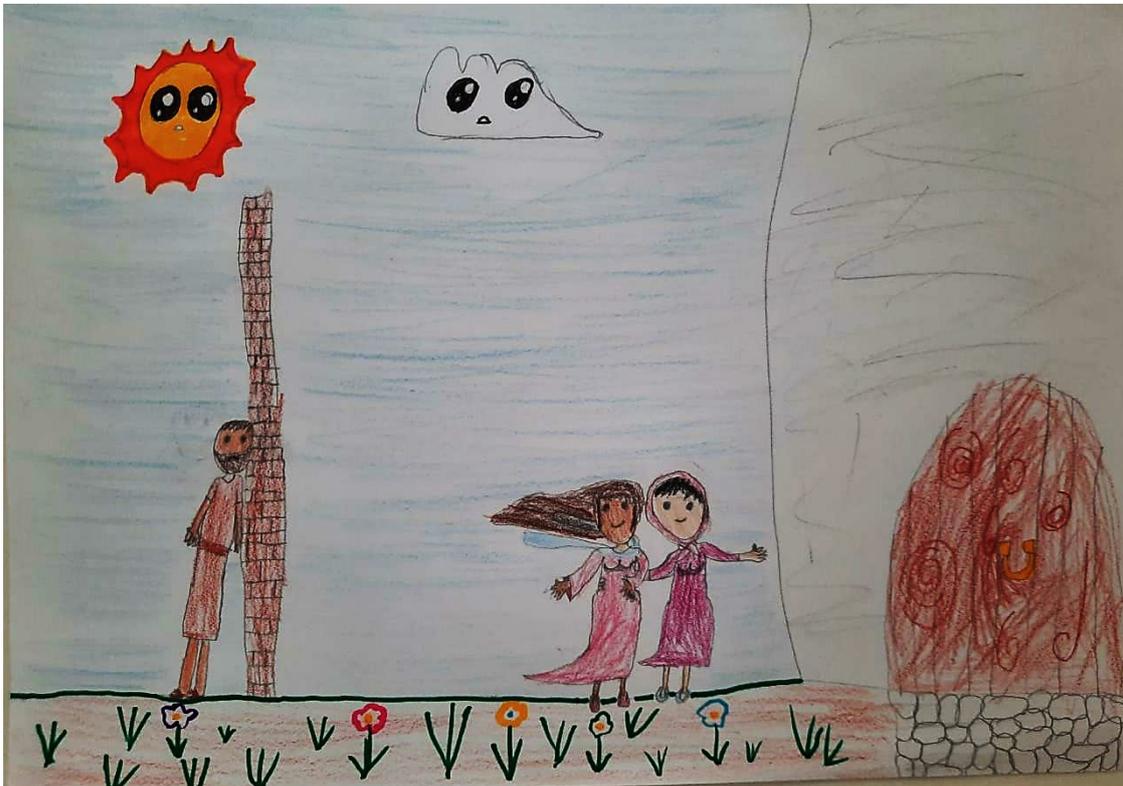


Figura 18: Desenho P.1 – Ester
Fonte: criança participante

Este desenho também é repleto de detalhes minuciosos, um desenho delicado e aparentemente feito com muita dedicação. A base do desenho foi realmente pensada, o menino não apenas fez um traço abaixo dos pés para representar o chão. Ele fez o traço verde, indicando um gramado, pintou de marrom para representar a terra e desenhou flores e gramas, escolheu uma cor para cada flor e fez variação nos tamanhos das gramas. De forma muito interessante, revelando distância,

profundidade, os pés das personagens estão à frente da representação de chão, pode-se perceber a intenção da criança ao observar os pés dos três personagens no desenho. Os pés do homem, atrás do muro, tocam o chão. As duas mulheres, seus pés estão à frente do traço. À medida que o chão se aproxima da entrada do castelo, ele muda. Não é mais terra, grama e flores, e o garoto representa a base do castelo feita de pedras talhadas.

A criança representou três figuras humanas em seu desenho, mas colocou expressão de sentimentos também no sol e na nuvem – que ele manteve branca em contraste com o fundo azul, revelando maturidade em seu processo artístico – O sol, a nuvem e o homem expressam um misto de surpresa, preocupação, decepção, medo. O garoto fala disso na apresentação do seu desenho:

P.1: Então, essa moça com os cabelos esvoaçantes é a Ester, essa mais moreninha. E a outra é a funcionária do rei que está levando ela pro castelo né? Pra ser tratada. E o carinha atrás do muro é o Mardoqueu ou Mordecai, seja lá como é o nome. O tio dela,⁵⁶³ no caso. Ali está o portão do castelo. Eu fiz as duas sorrindo. É... A mulher com o pano na cabeça tá sorrindo, porque assim... Ela conseguiu mais uma voluntária né? Ou seja, o rei vai ter mais opções. E a Ester tá toda felizinha porque vai morar num castelo. O Mordecai não está com uma cara muito boa... Porque... Né? Porque... Tipo, ela não pode dizer pra ninguém que é judia. Ele está preocupado com medo das pessoas desconfiarem. Mas ela precisava ficar *na dela*, tipo... Porque seria importante né? Ela ser rainha. Então... Era, tipo... Importante mesmo que ela não deixasse ninguém saber que era judia.

A interpretação destas obras artísticas, a explicação dos desenhos, devem ser aceitas *hic et nunc*; o seu autor pode julgar, com precisão, a adequação delas,⁵⁶⁴ portanto, o desenho precisa ser apreciado pelo expectador, levando em conta a fala de quem o produziu, para não se correr o risco de denegar uma subjetividade.⁵⁶⁵ O menino explica cada expressão facial da sua produção. Ele diz que de forma intencional, fez as duas personagens femininas sorrindo, e cada uma tem um motivo diferente. Ele deduz que a funcionária do castelo está contente por aumentar as opções do Rei. Deduz ainda, que Ester estaria feliz por ir morar no castelo. A expressão facial dos personagens do seu desenho é muito importante para ele, passa a visão que ele tinha da situação, dos sentimentos envolvidos em todo o trecho da

⁵⁶³ Mordecai era primo de Ester, não tio (Et 2:7), mas, por algum motivo, muitas pessoas pensam que ele era tio.

⁵⁶⁴ COGNET, 2013, p. 247.

⁵⁶⁵ COGNET, 2013, p. 248.

narrativa. O garoto diz que Mordecai não está com “uma cara muito boa”, ele está apreensivo, ansioso, preocupado se Ester conseguirá manter o segredo de sua origem e se as pessoas ao redor não irão desconfiar que Ester é estrangeira.

O garoto reforça que acredita na importância – para o povo judeu – de Ester ser eleita rainha. E, para isso, ela não deveria revelar sua origem. Este era um ponto tão importante, que preocupou até mesmo o sol e a nuvem em seu desenho.

Outro ponto curioso, é o movimento do seu desenho. Ele tentou representar o vento, os cabelos e os tecidos em movimento em seu desenho. Ele fala da “moça com os cabelos esvoaçantes”, era a intenção dele que os cabelos parecessem esvoaçantes, pois havia vento e movimento na cena que ele projetou. Ele desenha de forma muito definida, os corpos. Fazendo diferenciação entre o corpo feminino – com mais contornos, com seios, a cintura e o quadril marcados – e o corpo masculino, de Mordecai, reto, com barba. Todos os personagens estão calçados, e as mãos apresentam todos os dedos. A porta do castelo apresenta detalhes que imitam madeira e há uma espécie de maçaneta.

A escolha do trecho da história é muito importante para a construção do desenho. Esse garoto refletiu sobre o exato momento em que Ester foi para o castelo, levando consigo um *segredo*. A judia deixa para trás Mordecai muito apreensivo, pois ninguém poderia saber de sua origem. Esse não é exatamente o clímax da história, mas este é um detalhe importante da narrativa, e sem ele o restante não faria sentido. Foi uma escolha interessante. O menino, possivelmente, refletiu a respeito de *segredos*, de confiança, pensou sobre a ansiedade e a angústia de se guardar uma informação que mais ninguém pode saber. E seu desenho traz a representação de muitos sentimentos.

Aqui fica nítida a interligação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. A situação desenhada é um conflito, que envolve questões intelectuais e morais. E, de acordo com Piaget, são crises que geram amadurecimento cognitivo, através de mecanismos de *equilibração* e de *acomodação*.⁵⁶⁶ Além disso, agir de maneira moralmente madura requer um raciocínio moral desenvolvido,⁵⁶⁷ o que também exige o enfrentamento de crises.

O desenho seguinte foi feito por uma menina, chamada de R.2 nesta pesquisa,

⁵⁶⁶ PIAGET, 1983, p. 122.

⁵⁶⁷ KOHLBERG, 1984.

e ilustra bem o que Bettelheim diz: “A menina deseja imaginar que é uma princesa vivendo num castelo e tece fantasias elaboradas de que o é.”⁵⁶⁸ Em geral, as meninas gostam de se imaginar como uma bela e jovem princesa,⁵⁶⁹ e essa garotinha desenhou o exato momento da coroação. Ela se dedicou muito na produção deste desenho e assim o apresentou:

R.2: Eu escolhi desenhar o momento da coroação da Ester, porque eu amo essa parte da história, é uma parte muito especial pra mim... Tipo, ela sendo coroada sabe? Usei cores reais, cores que eu gosto, tipo o amarelo...Que é cor de ouro né? E eu amo essas cores. Eu acho que deve ter sido um momento emocionante para ela, tipo... Ela era uma órfã, estrangeira e de repente, estava sendo coroada rainha. Eu caprichei muito porque agora, essa é minha história favorita. Eu fiz o trono, o cetro... Demorei o maior tempo. Mas acho que ficou bem bonito.

O momento em que uma jovem órfã, estrangeira, sai do anonimato e é coroada é, segundo a menina, uma parte muito especial para ela. A menina R. 2 também diz que gosta de cores reais, como o amarelo que representa o ouro. Sua fala deixa explícito o quanto ela se via na personagem, como admirava o momento de sua exaltação pública, o momento em que a judia se sentava no trono real, segurava o cetro real, e, em sua imaginação infantil, ela se tornava grandiosa.



Figura 19: Desenho R.2 – Ester
Fonte: criança participante

⁵⁶⁸ BETTELHEIM, 1980, p. 68.

⁵⁶⁹ BETTELHEIM, 1980, p. 123.

Num momento da reunião do Grupo Focal, as crianças estavam discutindo se mentiriam ou não para conseguir um benefício, e essa garota, sorrindo, disse: “Pra ser princesa, no caso... Olha eu aqui, sou da Pérsia, nenhuma menina dessas é mais persa do que eu” - mostrando que essa é sua fantasia de menina.

A menina revela que produzir este desenho levou tempo, ela quis deixar a cena perfeita, como idealizou em sua mente. Enquanto a criança pensa na cena, imagina os detalhes, ela passa a criar uma imagem mental que está dentro dela, do que reside na imaginação dela, o que se coloca no papel é apenas a tentativa de recriar aquele momento, aquela imagem mental. O exercício da criatividade, a inserção no jogo simbólico é, sem dúvida, um dos benefícios das histórias infantis, pois dá à criança a oportunidade de procurar “as soluções da imaginação”,⁵⁷⁰ em busca de uma conclusão ou um final feliz.

Após o desenho feito, o próprio desenho também passa a afetar a criança de alguma forma, as cores, os traços, e talvez ela não goste do resultado ou, como neste caso, ela se sinta muito orgulhosa do resultado e queira compartilhar. A menina R.2 se mostrou ansiosa pela opinião da pesquisadora e dos seus colegas, revelando que “[...] a criança entregou-se mais profundamente e está esperando, daquele outro indivíduo que a compreendeu, uma nova elucidação, uma nova clarificação de seu universo interno”.⁵⁷¹ A cada interação dos colegas com seu desenho, a menina sorria orgulhosa. Ouvir da pesquisadora que seu trabalho valeu muito a pena, que aquele era um desenho adorável e que retratava exatamente algo envolvendo a realeza, fez com que a menina ficasse feliz e aliviada. A sensação de alívio transpareceu no rosto da garota, e isso deixou claro que ela conseguiu o seu intento: colocar no papel uma cena exatamente como ela imaginou.

O desenho é simples, com poucos detalhes, mas de fato, nota-se o emprego de muita energia da criança e muito tempo empregado na produção. A garota desenha o trono, mostrando profundidade, completamente amarelo, provavelmente a menina pensou num trono todo de ouro, como ela revela em sua fala. O trono é o suporte da glória e da manifestação da grandeza humana e divina,⁵⁷² portanto, é um detalhe muito importante no desenho de R.2, é a manifestação do milagre e da autoridade

⁵⁷⁰ WANGERIN JR., 2005, p. 146.

⁵⁷¹ COGNET, 2013, p. 247.

⁵⁷² CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 910.

divina, que pode transformar uma simples garota órfã na rainha de uma nação. Ester está vestindo um longo vestido verde-água, que cobre seus pés, sorrindo muito satisfeita. E ao seu lado, o cetro real, que prolonga o braço, simboliza autoridade e poder.⁵⁷³ Ester, seu trono e seu cetro estão no centro da folha, nada ao redor, apenas a representação de uma menina órfã que foi coroada rainha.

O desenho a seguir também foi feito por uma menina, identificada como O.2 nesta pesquisa. Essa criança também escolheu outro momento para representar.



Figura 20: Desenho O.2 – Ester
Fonte: criança participante

Ela descreveu seu desenho com detalhes:

Sim! Eu fiz... Tá vendo aqui o castelo? Na parte de cima tem uma janelinha e ali está a Ester, bem concentrada lendo uma carta que o Mordecai mandou pra ela, pra ler precisa estar bem concentrada. E fiz ela um pouco preocupada né? Porque é uma questão de vida ou morte né? Vão atacar o povo judeu, o povo dela... Então, ela está ansiosa pensando no que fazer pela vida do povo. E fiz o Mordecai lá embaixo lendo uma carta que a Ester mandou pra ele. Ele também está concentrado, lendo... Mas tá ali, na porta do castelo, que era o trabalho dele, vigiando. Ele também está com o rosto preocupado com a situação do povo e preocupado com a Ester que está dentro do palácio,

⁵⁷³ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 236.

também correndo risco de vida. Quando eu era pequena, passeando de carro, as montanhas estavam sempre tão longe, tão longe que nem dava pra ver a cor delas, só dava pra ver a silhueta delas que pra mim, parecia ser azul... Por isso tem essas montanhas azuis. E os dois estão preocupados com tudo que estava acontecendo e eu também ficaria.

O desenho da menina é muito colorido, sem nenhuma discrepância, o tamanho das figuras humanas em relação ao castelo é adequado, o tamanho da carta nas mãos de cada um e as proporções das figuras humanas são harmoniosas. O que salta aos olhos neste desenho são, justamente, as montanhas. A garota imaginou todo o reino cercado de montanhas, uma sucessão de cumes e picos se sobrepondo. Há muitos simbolismos envolvendo montanhas, mas um símbolo interessante e bastante intuitivo é este encontro do céu com a terra, participando do simbolismo de *transcendência*, do desejo humano de ascensão, de encontro com o sagrado.⁵⁷⁴ Paisagens envolvendo montanhas são alvos de admiração da menina, como ela diz na apresentação do seu desenho, e ela escolhe justamente a cor azul – comumente a cor escolhida para pintar o céu – para colorir as montanhas. Mas a menina faz uma diferenciação entre o céu e as montanhas, embora escolha azul para colorir ambas as partes, ela usa um azul mais escuro para pintar as montanhas, não deixando que se misturem e virem uma coisa só. Ainda assim, há íntima proximidade entre céu e montanhas.

É interessante notar a diferença entre os personagens, embora ambos estejam fazendo algo semelhante. Ester está na torre mais alta do castelo, com uma expressão de preocupação e a carta na mão da rainha, parece uma espécie de pergaminho. Mordecai está num plano baixo, a diferença de altura nos planos podendo indicar hierarquia, a menina revela que ele também está lendo uma carta enviada por Ester. Ele também tem uma expressão preocupada.

A escolha da cena é muito importante, a garota escolheu exatamente, uma cena de tensão, um momento decisivo na narrativa. Este é o ponto de virada da história e a menina o representou muito bem em seu desenho, provavelmente ela imaginou esta cena, tentando pensar no que os personagens estavam sentindo e fazendo quando recebem as cartas. Em sua apresentação, ela diz que Mordecai estava a porta do castelo, fazendo seu trabalho – ela imagina Ester, no local mais alto do seu castelo, a torre ultrapassa até as mais altas montanhas imaginadas pela menina.

⁵⁷⁴ CHEVALIER, GHEERBRANT, 2001, p. 616.

Apesar de parecer um desenho muito colorido, ele possui apenas quatro cores: o cinza do lápis de escrever, marrom, amarelo e azul. É muito curioso o efeito que a menina consegue usando poucas cores, ela consegue uma boa integração dessas cores e uma boa variação fazendo com que seu desenho pareça muito mais colorido do que é de fato.

A menina diz que “para ler é preciso estar bem concentrada”, essa é a primeira pista em que a história “aconteceu” na criança. Ela traz para sua experiência o que ouviu na narrativa, se identifica, faz relação com sua experiência de vida. Isso fica claro mais uma vez quando a menina justifica a escolha das cores das montanhas, trazendo para sua realidade, para seus passeios de carro e de como ela observava as montanhas.

Grande parte da discussão deste Grupo Focal e as representações artísticas produzidas a partir da narrativa orbitaram ao redor de dois assuntos principais: a coragem de Ester e sua fé. A fé da personagem fazia com que ela fosse obediente a Deus e a seu tio. e sua fé também lhe dava coragem para suas realizações e feitos. Os desenhos produzidos retrataram momentos em que essa coragem se fez necessária: o momento em que a personagem entrou na sala do Rei, correndo risco de não ser recebida e morta. O momento em que deixa seu lar, seu único parente e segue em direção ao palácio e o último desenho que representa o momento em que Ester precisa tomar decisões ao receber a carta do seu tio.

Um sujeito moral é aquele consciente de suas ações, que enxerga com clareza as motivações, as causas e os fins de sua ação, suas intenções e suas atitudes têm sentido e objetivo. Sócrates afirma quem tem ciência do que é o bem não deixará de agir virtuosamente.⁵⁷⁵ As crianças viram em Ester todas essas qualidades, sua responsabilidade com seu povo, sua consciência de si e das pessoas a sua volta, a certeza de que suas atitudes teriam consequência na vida do próximo, e viver dessa forma exige coragem e no caso da Rainha da Pérsia: fé.

Essas foram algumas das conclusões baseadas nas discussões provocadas pela narrativa no Grupo Focal, essas foram reflexões importantes feitas pelas crianças. Também foi discutido a honestidade de Ester, se ela havia mentido ou não e todas essas possibilidades geraram nas crianças pensamentos que eles aplicaram na vida delas. Algumas contaram experiências pessoais, outras afirmaram que

⁵⁷⁵ CHAUÍ, 2001, p. 321.

agiriam como Ester. Não há como negar o alcance dessas narrativas, especialmente de histórias que trazem dilemas tão reais.

A narrativa de Ester é muito rica e oportunizou a escolha de diferentes trechos de sua história para a ilustração, diferentes momentos e sentimentos motivaram cada desenho, por isso a linda diversidade de representações artísticas neste Grupo Focal. Para cada criança, um ponto se mostra indispensável na história, cada olhar é único e a narrativa toca a cada sujeito de uma forma diferente.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

É realmente impressionante, rico e imprevisível o caminho da pesquisa com crianças. As discussões foram muito profundas e isso se revela, especialmente, no desenvolvimento das categorias. Pode-se perceber que a esperteza, a inteligência e a mentira ficaram numa categoria intermediária, as crianças não definiam, *a priori*, essas palavras e seus significados como boas ou ruins. Portanto, as categorias finais não se fecharam em duas – uma categoria representante do bem e outra categoria representante do mal. Foi necessário a criação de uma terceira categoria, que pudesse acomodar pensamentos, sentimentos e atitudes ambíguas, que as crianças não definiam como boas ou ruins. A categorização ia acontecendo à medida que a análise da discussão da fala das crianças ia sendo feita, por meio de um agrupamento das unidades de sentido, analisando as semelhanças encontradas entre as ideias contidas em cada fala; cada categoria, portanto, é um conjunto de significações próximas.

Outro ponto importante, era o constante exercício das crianças de trazer para sua experiência o tema central das discussões. Frases como “se fosse comigo” e “se fosse eu” demonstravam o quanto as narrativas faziam as crianças vivenciarem as experiências centrais dos personagens das histórias, o quanto as narrativas *aconteci*am nelas e com elas. Este foi um exercício importante na definição das categorias.

Costuma-se dizer que a criança participa do jogo simbólico com mais facilidade e desenvoltura que os adultos. E, embora a criança tenha o trânsito livre entre a fantasia e a realidade, John Dewey afirma que a pessoa humana vive num universo

simbólico,⁵⁷⁶ e isso fica muito evidente quando pensamos na linguagem, na expressão e na interpretação do que se ouve, do que se vê, da própria experiência e da experiência do outro. É sempre um grande jogo de símbolos, um necessário jogo interpretativo.

Porém, o símbolo é apenas uma pista, uma sombra, a representação do objeto. Por isso, analisar os desenhos feitos por crianças é um grande exercício, mas ainda assim, muito limitado. Ainda que junto com a obra, tenha-se a apresentação orgulhosa – ou tímida – do autor, é uma brincadeira de *telefone-sem-fio*. A sombra do objeto pode estar em sintonia com a figura original, ou levemente deformada. Com total consciência disso, essa pesquisa não tinha a intenção de fazer uma análise psicológica das crianças participantes, fazer diagnósticos, ou identificar os níveis em que se encontravam as representações artísticas. O objetivo era entender, como aquela narrativa afetou aquela criança, encontrou espaço na mente de cada uma, nas emoções e de que forma isso ecoaria para fora dela, seja por meio do seu desenho ou do seu discurso.

O ponto mais instigante nos desenhos dessa pesquisa foi a forma como as crianças se preocupavam em retratar as emoções, os sentimentos, dos personagens. As expressões faciais, representação de medo, angústia, alegria, orgulho, tudo absolutamente abstrato, mas as crianças passavam para o papel, usando cores, desenhando olhos, bocas, expressões corporais e até tremores.

Analisar qualquer linguagem, qualquer forma de expressão humana, nos oferece a chance de colher pistas sobre o desenvolvimento intelectual e espiritual das pessoas humanas envolvidas no processo,⁵⁷⁷ os olhos são condutores da percepção, da leitura, da interpretação. Por isso tão importante *burilar o olhar*, especialmente quando falamos da produção infantil. Olhar com generosidade, aceitando o convite para a fantasia, ajoelhando-se para alcançar a grandeza do pensamento infantil, percorrendo a ponte que une dois universos que aparentemente são estranhos um ao outro: o da criança e da pessoa adulta,⁵⁷⁸ mas que a verdade revela ser um caminho familiar, há muito tempo esquecido por adultos e adultas.

A imaginação também pode ser considerado uma faculdade cognitiva,⁵⁷⁹ toda

⁵⁷⁶ DEWEY, John. **Reconstruction in philosophy**. Boston: Beacon Press, 1962. p. 93.

⁵⁷⁷ DERDYK, 1989, p. 194.

⁵⁷⁸ DERDYK, 1989, p. 196.

⁵⁷⁹ DERDYK, 1989, p. 131.

atividade prática é imaginada antes e a partir dos desenhos produzidos pelas crianças participantes dessa pesquisa, pode-se também imaginar a forma como os desenhos foram produzidos: num momento em silêncio, lápis na mão e a imaginação em ebulição. O momento em que a criança faz silêncio para ouvir seus sons internos, criar imagens que ela vai tentar colocar no papel, algumas vezes com êxito, outras não. E quando a criança começa a riscar o papel, ela se debruça sobre o papel e deposita ali tudo que lhe afetou de alguma forma, e após o desenho pronto, aquela produção a afeta de volta. Pudemos notar, no momento das apresentações, ao mostrar sua obra, a forma como a criança descrevia cada traço, revelando os impactos:

Narrativa → Imaginação → Desenho → Imaginação → Discurso.

Algumas vezes as ilustrações das crianças representavam apenas a cena que elas julgavam essenciais nas narrativas, com poucos detalhes e foco no momento ou personagem decisivo. Em outros momentos, as crianças imaginavam todo o entorno daquela cena importante, se perguntando o que estariam fazendo as pessoas ao redor, como estariam observando aquele momento e assim, a criança se torna um terceiro olhar na cena.

As crianças participantes dessa pesquisa mostraram uma riqueza de vocabulário, profundidade de pensamento e desejo de digerir e metabolizar tudo que a narrativa lhes trazia. A riqueza da produção de cada criança contribui de forma muito significativa, mesmo com a certeza de que são apenas pistas do pensamento delas, ainda assim, é uma grande experiência que revela a importância da imaginação e da fantasia para reflexões morais, tão necessárias atualmente.

6 CONCLUSÃO

“O vilão da história é a inveja que a flor teve. Ela não teve culpa”
(E.1 – 9 anos, criança participante).

Esta pesquisa qualitativa contou com momentos muito instigantes, e dificilmente seria possível mensurar a grandeza do aprendizado, a profundidade das reflexões feitas pelas crianças participantes e a importância do pensamento construído e verbalizado por elas durante os momentos de reunião do Grupo Focal. Foi possível perceber como a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento moral e espiritual da criança, além do desenvolvimento cognitivo.

No Capítulo 2, esta pesquisa fez uma exposição panorâmica a respeito da relação entre os desenvolvimentos: cognitivo, moral e espiritual. Foi especialmente observado que o vínculo entre moralidade e espiritualidade nem sempre tem recebido a devida atenção de pesquisadores. Moralidade e espiritualidade são domínios próximos, e a compreensão do desenvolvimento humano é beneficiada quando eles não são compartimentalizados.

O Capítulo 2 havia sugerido, hipoteticamente, quatro benefícios do uso de histórias no processo de desenvolvimento infantil. E a pesquisa de campo parece ter confirmado cada uma delas:

1) Os desequilíbrios (no sentido piagetiano) gerados pela literatura infantil, num ambiente seguro como o Grupo Focal, favorece a equilibração e prepara a criança para situações parecidas na vida real. Foi possível observar várias crianças entrando em “crise” com as novas situações narradas nas histórias, e encontrando o equilíbrio durante as discussões. Elas poderiam ter sido tão beneficiadas pela leitura solitária quanto foram pela discussão em grupo? Talvez sim, e pesquisas posteriores poderiam verificar isso. Mesmo individualmente, houve benefícios, pois muitas crianças já chegavam no grupo com suas reflexões feitas. E tais reflexões foram aprofundadas na discussão em grupo.

2) Muitas crianças se apropriaram das experiências das personagens, identificando-se com as respostas e as equilibrações narradas. Essa experiência vicária, substitutiva, também foi observada, e várias crianças falaram da experiência

das personagens como se fossem delas.

3) Foram feitas várias reflexões morais e religiosas sobre as ações, decisões e motivações das personagens. O processo de amadurecimento passa por especulações a respeito de intenções, formação de diferentes cenários imaginários caso os personagens tivessem optado por outros rumos no enredo, e a avaliação das possíveis consequências.

4) Como o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral estão vinculados, foi possível perceber em algumas crianças a evolução de um pensamento primário para um pensamento mais elaborado, com argumentação progressivamente complexa. O raciocínio lógico foi amplamente instigado nas discussões sobre a moralidade presente nas histórias.

O Capítulo 3 se dedicou a expor as ferramentas de investigação e a metodologia utilizada em todo processo. A escolha do uso da técnica de Grupo Focal se mostrou essencial, uma vez que dá completa liberdade de expressão para as crianças participantes. Por ser uma pesquisa qualitativa com crianças realizada no contexto da pandemia de Covid-19, optou-se pela técnica das Conversas Instrutivas para conduzir a discussão. As crianças participantes usaram todo o espaço e toda a liberdade oferecida, e poucos foram os momentos em que a pesquisadora sentiu a necessidade de intervenção direta.

O método utilizado para a análise dos dados foi a Análise Textual Discursiva, que também se mostrou uma alternativa importante na escolha das ferramentas, especialmente pela possibilidade de explorar profundamente os dados colhidos. A construção da comunicação, que é a finalidade da técnica, pôde ser distribuída ao longo da análise dos dados e da conclusão. Além disso, a preparação e apresentação de desenhos foi parte importante na coleta e análise dos dados.

O Capítulo 4 descreve a realização da pesquisa de campo e o início da análise dos dados. A metodologia proposta nesta pesquisa qualitativa previa que a observação realizada durante a coleta dos dados seria muito importante para a análise desses dados. À medida que a pesquisa se desenvolvia, foi possível observar em muitos momentos, o processo de evolução que a reflexão acerca de um tema pode percorrer na mente infantil. Embora tenha sido usado apenas três narrativas, muitos foram os temas explorados a partir delas, dando também dimensão da riqueza que as histórias infantis possuem e de seu profundo potencial simbólico.

As histórias fizeram com que as crianças mergulhassem no jogo simbólico e

refletissem sobre assuntos de fundamental importância para o bem viver e o conviver bem entre iguais, exercitando assim, o pensamento moral. A moralidade não é um saber prontamente herdado e nem um conhecimento que em algum momento da vida, constitui-se como pronto, acabado. Não há uma lista de como lidar com todas as situações envolvendo a própria vida e nem os relacionamentos com o outro, o ineditismo da vida não permite a existência de tal lista. Portanto, a importância de se desenvolver e exercitar o pensamento moral fica evidente, uma vez que há liberdade diária na escolha da forma de agir, mas essa escolha é regida por certos princípios e em certa medida, baseadas em reflexões anteriores.

Nesta pesquisa, as crianças observaram a conduta de alguns personagens das narrativas propostas e puderam analisar o comportamento de cada um deles, os sentimentos que envolviam estas atitudes, se colocar no lugar de cada um deles e avaliar estas condutas. A pipa, a flor, o imperador e seus companheiros, Ester, Mordecai e Hamã, todos eles trouxeram assuntos muito pertinentes para a vida, para o convívio em sociedade e para a construção de uma conduta cada vez mais harmônica e conectada com os semelhantes. Um dos primeiros assuntos trazidos pelas crianças, após todas elas terem assistido uma das narrativas foi a *inveja*.

No início, houve uma dificuldade em conceituar inveja, as crianças conheciam o sentimento, mas não encontraram palavras prontamente para definir o que era inveja. Em seguida o grupo se dividiu entre crianças que condenavam a inveja e suas manifestações e outros, que timidamente, por meio de uma identificação com a personagem, começaram a manifestar apoio à flor. As crianças A1 e E1 diziam que a flor sentia inveja e raiva e era natural, eles também se sentiriam assim, caso se sentissem preteridos, abandonados. A1 diz: “É um pouco injusto!” Afinal, a inveja, aquele mesmo sentimento que habita o coração de bruxas tão cruéis nas histórias infantis tradicionais, foi encontrada também no coração de uma flor.

Finalmente, as crianças discutiram se porventura, a inveja não passou no coração delas também. Essa narrativa revelou ricas reflexões sobre egoísmo e ciúme, as crianças compartilharam experiências pessoais, momentos em que se sentiram enciumadas, invejaram a habilidade de outras crianças, não quiseram dividir algo ou alguém com outros e outras colegas, assimilando e acomodando emoções, sentimentos e refletindo sobre as próprias experiências. As narrativas, a partir da experiência dos e das personagens, apareciam nesse sentido, como um caminho para que leitores, leitoras e ouvintes, encontrassem a solução para seus próprios dilemas.

Esse movimento se repetiu nos grupos focais seguintes, e ficava cada vez mais notório o quanto as crianças percorriam o caminho do simbólico para o real, sempre concluindo com lições diversas, que elas mesmas apreendiam das narrativas, ficando evidente a capacidade que a história tinha de favorecer a construção de aplicações pessoais.

Outras discussões importantes aconteceram no *Grupo Focal 2*, quando foi trabalhada a história *A roupa nova do Imperador*. Embora o centro da discussão inicial tenha sido a vaidade, motivada pela vaidade do imperador da narrativa, temas como esperteza, inteligência, verdade, mentira e até beleza foram discutidos e conceituados. A criança J.1 usou a expressão *mentira esperta* para definir a ação dos vigaristas da história, revelando o que pode parecer uma contradição, afinal, a esperteza pode ser vista como um valor. Porém, segundo o pensamento das crianças participantes desta pesquisa, a esperteza é um valor apenas quando usada de forma “correta”, ou seja, para ajudar alguém ou a si mesmo, sem prejudicar o outro.

Nesse Grupo Focal, as crianças participantes discutiram sobre *mentira*, e houve um momento interessante entre algumas crianças: duas delas, M.1 e J.1, diziam que a mentira é um pecado, um vício e absolutamente desnecessário para a convivência. Os dois meninos acreditavam não haver motivos para o uso de mentiras, “mentir é errado sempre”. E houve uma contraposição de uma menina, I.2, que usou uma história bíblica, onde um personagem mentiu para salvar a vida de alguém, concluindo que a mentira, de fato, pode trazer muitos problemas, mas em alguns momentos ela é necessária.

M.1 argumentou que seriam necessárias outras mentiras para continuar escondendo a mentira inicial, mas I.2 diz que em alguns momentos, a verdade pode magoar, ofender ou colocar pessoas em risco. Por fim, M.1 e J.1 concluíram que alguns personagens na narrativa mentiram para o imperador, não apenas para não o ofender, mas porque seus cargos e possivelmente a vida, estariam em risco. Os garotos compreenderam que I.2 não estava dizendo que aprovava o uso indiscriminado de mentiras, mas que alguns momentos, ela acreditava que o menor dos males, era a mentira. Foi uma reflexão que aconteceu naquele grupo, foi evoluindo, até que as crianças concordassem em alguns aspectos, refletindo que entre a mentira e a verdade, há uma área cinzenta, um espaço de necessária reflexão sobre como usar, tanto um valor quanto outro. Houve, portanto, o amadurecimento de alguns conceitos, alguns pensamentos, que partiram da experiência de personagens.

No *Grupo Focal 3*, um grupo diferente do anterior, também houve discussões interessante que resultaram em significativas expressões de pensamento a respeito da *mentira*. Algumas crianças afirmaram que mentiriam para salvar outras pessoas ou para que outras pessoas fossem beneficiadas, e houve crianças que defendiam que omitir uma informação, para obter qualquer tipo de vantagem, não configuraria mentira.

As opiniões mais conflitantes foram acerca da mentira. Uma das meninas disse que para ser princesa, ela mentiria e outro garoto no mesmo grupo, afirmou que se fosse para conseguir uma vaga de jogador de futebol em algum time importante, ele também mentiria. Ambos acreditavam que não estariam prejudicando a ninguém, omitindo ou mentindo sobre informações pessoais.

Foi possível observar, as crianças tentando compreender a complexidade das escolhas morais, percebendo que muitas vezes o pensamento acerca de um conceito apresentava caminhos que se chocavam com o caminho escolhido pelo outro, e as ideias iniciais a respeito de determinado conceito indicava uma prática oposta à escolha do outro. E à medida que a discussão avançava, seja sobre a mentira, sobre a vaidade ou outro conceito discutido, as crianças iam compreendendo que o pensamento moral reside na liberdade de escolher como agir, e que o fundamento primeiro do pensamento moral é o respeito ao outro e à valores que cada pessoa humana crê como fundamental.

Considerando a natureza das discussões e as conclusões que as crianças iam chegando lentamente, é possível perceber que elas entendiam que suas opiniões partiam de uma espécie de intuição, intrínseca a cada pessoa. Algumas acreditavam que poderia ser a voz da transcendência, que assim como guiou Ester em suas decisões, pode estar agindo no pensamento de cada um e cada uma. E ter Deus como a primeira instância de pensamento, antes da tomada de qualquer decisão, parecia ser, na opinião de alguns, o caminho para ser uma boa pessoa, afinal Ester era “um exemplo de pessoa” nas palavras da menina O.2, pois colocava sua confiança totalmente em Deus.

Assim, a criança que cresce norteadada por uma religião ou pensamento religioso, vê no alvo de sua fé, um norteador para sua conduta, um caminho condutor ao objetivo de se tornar “um exemplo de pessoa” ou uma pessoa boa. E ainda que a pessoa humana tenha como um princípio norteador, o transcendente e sua fé, as crianças participantes compreendiam que mesmo assim, a última instância na tomada

de decisões, era a própria decisão e isso fica claro quando as crianças falavam acerca de pecado. O pecado para elas, era agir contra esse princípio norteador, portanto, tomar um caminho diferente do que a fé indicava. Esta conclusão indireta das crianças participantes é também um ponto importante para se refletir no quanto a espiritualidade tem forte influência em decisões morais, o raciocínio moral carrega em si uma grande e considerável carga de considerações religiosas e espirituais

O que também se pode observar nas interações das crianças nos grupos focais, baseadas nas narrativas, é que a história infantil permite a criança subjetivar-se, desenvolver competências para a deliberação pessoal e ainda coletiva, construindo um repertório moral, tão necessário para o convívio social.

Um ponto que merecia mais espaço, no entanto fugia ao escopo desta investigação, foi dar foco a um tema específico. Um bom exemplo foi a discussão a respeito da *mentira*, ora as crianças relativizavam o tema, ora afirmavam ser pecado, errado em todos os momentos, e se mostravam complacentes quando a mentira foi usada com uma justificativa nobre, em sua opinião. Fazer uma pesquisa tendo como foco o conceito de um valor, seria uma boa chance de compreender um pouco mais acerca do pensamento infantil. E é importante que se deixe as crianças livres para conceituar e discutir, como acontece no Grupo Focal. Possivelmente, em uma entrevista individual, as crianças dariam respostas que elas acreditam ser esperadas e dificultaria a compreensão do pensamento infantil acerca de um tema específico.

O Capítulo 5 avaliou as produções dos desenhos. Durante a produção e no momento da apresentação, as crianças avançavam na reflexão, demonstrando uma conversa interior e implícita entre o fazer e o pensar, relacionando a expressão artística, que acontece fora, com as reflexões, que nascem no interior.

No momento em que apresentavam seus desenhos, as crianças explicavam o que motivou a escolha de determinado trecho da história, porque optaram por representar daquela forma e ainda que a pessoa adulta expectadora interprete o desenho de diferentes formas, uma interpretação necessária é justamente, a interpretação do autor ou autora, o comentário verbal da criança é o prolongamento da sua ação, no seu desenho está exposta e revelada a sua intimidade.

Algumas implicações surgem a partir das descobertas desta tese, e, as últimas palavras desta farão uma reflexão sobre isso. Primeiramente, é necessário reconhecer a importância de dar espaço e tempo para crianças se expressarem de maneiras diferentes. A comunicação verbal nem sempre é suficiente, e isso ficou

constatado nesta pesquisa. A linguagem não-verbal, os gestos, as risadas, as caretas e os desenhos, tudo isso comunica, tudo isso tem significado. O desenvolvimento cognitivo, moral e espiritual não deve ser medido apenas em entrevistas orais ou provas escritas. Isso tem implicações pedagógicas, e quem se dedica à educação precisa, especialmente, dar mais destaque ao papel da expressão artística tanto como forma de se comunicar com crianças quanto como uma maneira válida da criança se expressar.

A reflexão sobre pecado, certo e errado num contexto religioso contribui e acontece paralelamente com o desenvolvimento moral. Na discussão sobre mentira, algumas crianças recorreram à religião, afirmando ser pecado mentir. No entanto, em vez de darem uma resposta-padrão (mentir é errado e ponto final!), as crianças se sentiram livres para elaborarem reflexões a respeito do assunto. Por isso, a voz das crianças também deve ser ouvida nas comunidades religiosas, a reflexão sobre certo e errado dentro da religião precisa ocorrer sem respostas prontas e imposições dogmáticas que inviabilizem a reflexão.

Portanto, um dos efeitos práticos do que foi observado nesta tese tem a ver com a educação religiosa em ambientes diversos (família, igreja, escola e outros). Comunidades religiosas comprometidas com o desenvolvimento moral e espiritual das crianças devem atentar para o que ocorreu nos Grupos Focais aqui. Assim como nesta investigação, que proporcionou um ambiente de estímulo à reflexão, foi possível observar a expansão de alguns conceitos morais refletidos na fala das crianças, as comunidades religiosas precisam promover um ambiente de liberdade de pensamento e expressão para que as crianças tenham a oportunidade de refletir e expressar sua espiritualidade.

Esta tese também detectou que há, por parte de muitos pesquisadores, um tratamento desconectado do desenvolvimento cognitivo, moral e espiritual, fruto de pressupostos e de abordagens cheias de conceitos assumidos *a priori*. Supervalorizar um dos aspectos do desenvolvimento da criança, e tratá-lo de maneira isolada, como fenômeno que não está relacionado de maneira holística aos demais aspectos, não ajuda a descrever e entender adequadamente o desenvolvimento infantil. É preciso reconhecer que os desenvolvimentos cognitivo, moral e espiritual são fenômenos que se sobrepõem e acontecem ao mesmo tempo. Especialmente, o desenvolvimento espiritual tem sido um tema que corre à margem. Seria muito útil colocá-lo na perspectiva acadêmica adequada, dando-lhe a mesma importância que os demais

aspectos, obtendo assim uma visão mais completa do desenvolvimento infantil.

Finalmente, novas perguntas surgiram ao longo desta pesquisa, e aqui elas se transformam em sugestões para futuras investigações:

1) O fato de todas as crianças participantes desta pesquisa estudarem em uma escola confessional, é um fator limitador. Ainda que algumas delas não professem nenhuma fé, todas tem acesso diariamente a momentos de expressão de fé e de religiosidade por meio do convívio escolar. Uma questão que surge a partir dessa limitação é: caso a pesquisa tivesse sido realizada com crianças com pouco ou nenhum contato com religiões, em quais sentidos os resultados obtidos seriam diferentes?

2) A maioria das crianças já se conheciam da escola. Elas tinham liberdade de contestar a resposta do colega ou da colega ou ainda de se influenciar pela opinião de alguma criança mais popular. Como se desenvolveria a discussão no Grupo Focal se elas não se conhecessem previamente?

3) Algumas vezes, crianças sugeriram novos finais para as histórias. Criar finais alternativos e novas soluções para a história sugerida, seria uma forma interessante de constatar a opinião e o pensamento da criança a respeito de temas diversos.

4) Questões como mentira, vaidade e esperteza foram temas em que as crianças mais se detiveram e trouxeram para a experiências pessoais. Foram temas com opiniões inesperadas, provavelmente devido ao método utilizado – o Grupo Focal e a produção de desenhos – que deram muito espaço e liberdade de expressão para as crianças participantes. Esses temas poderiam dar início a novas investigações mais específicas. Será que há alguma questão cultural envolvida (o “jeitinho brasileiro”)? Futuras pesquisas poderiam avaliar esse aspecto da moralidade infantil.

5) Foram escolhidas três histórias, duas delas tinham mais claramente definidas o protagonista e a heroína. Uma delas não definiu objetivamente o bem e o mal, portanto, foi a narrativa mais aberta a interpretações e a que proporcionou a discussão mais interessante. Pesquisas futuras poderiam utilizar narrativas onde o clímax não é definido exatamente por um antagonista, e verificar as possibilidades interpretativas geradas. Além disso, poderiam comparar os resultados obtidos com histórias onde o bem e o mal estão bem definidos, a fim de verificar se de fato as histórias abertas geram mais material para ser analisado.

São questões que podem despertar novas investigações e que renderiam

bons momentos de pesquisas para pesquisadores dispostos a ouvir a criança e entendê-la como ser multidimensional. Ficou evidente a necessidade de não se perder de vista a criança como ser integral e a educação como um processo de desenvolvimento holístico e harmônico.

A literatura também se mostrou uma necessidade para o desenvolvimento infantil de maneira harmônica, descortinando inúmeras possibilidades e tocando em todas as dimensões da pessoa humana, sendo uma indispensável ferramenta para a educação.

E ouvir as crianças foi o que tornou possível toda essa investigação. Ouvir e compreender o que elas pensam sobre assuntos profundos e importantes para o viver e o conviver, oportunizar diferentes formas de expressão e oferecer instrumentos para que elas elaborem e trabalhem seus pensamentos, seja por meio da arte ou através de uma escuta atenta e respeitosa. Se o mundo é moldado também por palavras, é imprescindível trazer à tona as palavras das crianças e amplificá-las para que possam trazer algum frescor a um mundo que tem sido histórica e quase exclusivamente moldado por palavras de adultos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da Criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ACOSTA, Milton. **O humor no Antigo Testamento**. São Paulo: Hagnos, 2018.
- ALIGHIERI Dante. **A Divina Comédia**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- ALMEIDA, C. M. de C. A representação de espaço e tempo no desenho da criança. **Pro-Posições**, v. 1, n. 1, p. 39–52, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3hRvub2>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- ALVES, Rubem. **A operação de Lili**. São Paulo: Edições Paulinas, 1988.
- ALVES, Rubem. **A Pipa e a Flor**. Americana: Adonis. 2018.
- ALVES, Rubem. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. Campinas: Editora Papyrus, 2008 (2008a).
- ALVES, Rubem. **Como nasceu a alegria**. São Paulo: Edições Paulinas, 1987 (1987a).
- ALVES, Rubem. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Paulinas, 1982.
- ALVES, Rubem. **Ensinar, Cantar, Aprender**: São Paulo: Papyrus, 2008 (2008b).
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papyrus, 2005.
- ALVES, Rubem. **O medo da Sementinha**. São Paulo: Paulus. 1987 (1987b).
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2015.
- ALVES, Rubem. **Sobre o tempo e a Eternidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Hans Christian Andersen**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ARIÈS, Philipp. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna Ribeiro. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Dimensões**, n. 36, p. 12-30, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YVICRo>. Acesso em 18 jul. 2019.

BATISTA, Terezinha. **Evolução da fé na criança**. São Paulo: Paulinas, 1974.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2008.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, v. 21, n. 1, (p. 9-24), 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3w6tfpc>. Acesso em 28 Mar. 2021.

BERLIN, Adele. **The JPS Bible Commentary Esther**. Philadelphia: Jewish Publication Society, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BJØRNSTEN, Lars. **H.C. Andersen Information**. Disponível em: <https://bit.ly/3i9UyHu>. Acesso em: 17 maio 2020.

BLASI, August. How should psychologists define morality? Or, the negative side effects of philosophy's influence on psychology. *In*: WRE, Thomas. (ed.). **The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences**. Cambridge: MIT Press, 1990. p. 38-70.

BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulinas, 1992.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. *In*: WACHS, Manfredo Carlos *et al* (Orgs.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. São Leopoldo: Sinodal, 2010. (p. 53-60).

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia: História de Deuses e Heróis**. Rio de Janeiro: Editora Ediouro. 2002.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é a literatura infantil**. Tatuapé: Editora Brasiliense. 2010.

CAMPBELL, Joseph. **A mensagem do mito**. Rio de Janeiro: Ciências e cognição, 2019. 1 vídeo (56 min). Disponível em: <https://youtu.be/x5gZKFny3Hc>. Acesso em 15 abr. 2020.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Editora Cultrix / Pensamento, 2007.

CARRUTHERS, Jo. Esther Through Centuries. **Blackwell Bible Commentaries**. Malden: Blackwell, 2008.

CARTWRIGHT, Kelly B. Cognitive developmental theory and spiritual development. **Journal of Adult Development**, v. 8, n. 4, (p. 213-220), 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2O1ukNT>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática. 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

CIRLOT, J. E. **A Dictionary of Simbols**. London: Routledge & Kegan Paul, 2001.

CLARE, Lindsay; GALLIMORE, Ronald; PATTHEY-CHAVEZ, Genevieve. Using Moral Dilemmas in Children's Literature as a Vehicle for Moral Education and Teaching Reading Comprehension. **Journal of Moral Education**, v. 25, n. 3, (p. 325-341), 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria análise didática**. São Paulo: Moderna, 2003.

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care: contemporary lives of moral commitment**. New York: Free Press, 1992.

COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence. **The measurement of moral judgment**. 2 Vols. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**. v. 19, n. 5, (p. 2-14), 1990. p. 11. Disponível em: <https://bit.ly/3xcMZaN>. Acesso em 25 set. 2019.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. A infância invade o conto de fadas: sobre os 200 anos de Andersen. **Psicanálise na vida cotidiana**. 19 nov. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2XslclO>. Acesso em: 20 maio 2020.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **A Psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRESWELL, John W.; POTTH, Cheryl, N. **Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

CÚNICO, Sabrina Daiana; FAGUNDES, Alice Lopes Caldas; SOUZA, Nathalia Amaral Pereira de; STREY, Marlene Neves. Toda mulher sonha em ser princesa? Problematizações sobre Escolas de Princesas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 175-187, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2O41oDW>. Acesso em 18 jul. 2019.

DAY, James M. Religion, Spirituality, and Positive Psychology in Adulthood: A Development View. **Journal of Adult Development**, v. 17, p. 215–229, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3sKAaIO>. Acesso em 22 Mar. 2021.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente, 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. **Reconstruction in philosophy**. Boston: Beacon Press, 1962.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Vaidade**. Disponível em: <https://bit.ly/3rS0qta>. Acesso em 23 mar. 2021.

DI LEO, Joseph H. **Young Children and Their Drawing**. New York: Brunner/Mazel Publishers, 1970.

DOLTO, Françoise. **Seminário de psicanálise de crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ECO, Umberto. **A história da beleza**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERNHOUT, H. Moral education as grounded in Faith. **Journal of Moral Education**, v. 18, p. 186-198, 1989.

FERREIRA, Maria Cristina; FISCHER, Ronald; PORTO, Juliana Barreiros; PILATI, Ronaldo; MILFONT, Taciano L. Unraveling the Mystery of Brazilian Jeitinho: A

Cultural Exploration of Social Norms. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 38, n. 3, p. 331-344, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3rQPR9T>. Acesso em: 23 mar. 2021

FOLLADOR, Simone Fátima Hallabura. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte**: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento da criança. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível: <https://bit.ly/2XJGBsK>. Acesso em: 22 dez. 2019.

FOWLER, James W. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FOWLER, James W.; DELL, Mary L. Stages of Faith From Infancy Through Adolescence: Reflections on Three Decades of Faith Development Theory. *In*: ROEHLKEPARTAIN, Eugene C.; KING, Pamela E.; WAGENER, Linda; BENSON, Peter L. (eds.). **The handbook of spiritual development in childhood and adolescence**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006. (p. 34–45).

FOX, Michael V. **Character and Ideology in the Book of Esther**. Grand Rapids: Eerdmans, 2001.

FOX, Michael V. Three Esthers. *In*: GREENSPOON, Leonard; CRAWFORD, Sidnie White. (eds.). **The Book of Esther in Modern Day Research**. Journal for the Studies of the Old Testament Supplement Series 380. London: T&T Clark International, 2003.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANKL, Viktor E. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FURTADO, Filipe. **A Construção do Fantástico na Narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERELDS, Jennifer. **Meninas corajosas: histórias bíblicas. Descubra o que Deus fez na vida de grandes mulheres da Bíblia**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Vida Melhor Editora, 2015.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANETTI, José Paulo. Psicologia e espiritualidade. *In*: AMATUZZI, Mauro Martins (org.). **Psicologia e espiritualidade**. São Paulo: Paulus, 2005. (p. 129-145).

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GOBBI, Marcia. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3yHJSbY>. Acesso em 30 abr. 2021.

GOLDENBERG, Claude Nestor. Instructional conversations and their classroom application. **UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence**, 1991. Disponível em: <https://bit.ly/3qrS2la>. Acesso em 27 abr. 2020.

HAASE, Donald. **The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales**. v. 1: A–F. London: Greenwood Press, 2008.

HERSH, R.; PAOLITTO, D. P.; REIMER, J. **Promoting Moral Growth: from Piaget to Kohlberg**. New York: Longman, 1979.

HUME, David. **Ensaio morais, políticos e literários**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

JAMES, William. **The varieties of religious experience**. New York: Longmans, 1902.

JOBES, Karen H. Esther. **The NIV Application Commentary**. Grand Rapids: Zondervan, 1999.

JONES, Bruce William. Two misconceptions about the Book of Esther. **The Catholic Biblical Quarterly**, v. 39, n. 2, (p. 171–181), 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3h0uYa1>. Acesso em: 12 Jun. 2020.

JUNG, Carl Gustav (org.). **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

KING, Pamela E.; WAGENER, Linda; BENSON, Peter L. (eds.). **The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

KOENIG, Harold G. (ed.). **Handbook of religion and mental health**. San Diego: Academic Press, 1998.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development. Volume 1: The philosophy of moral development**. San Francisco: Harper & Row, 1981.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on Moral Development**. Vol. 2. New York: Harper & Row, 1984.

KOHLBERG, Lawrence. Moral na religious education and the public schools: A developmental view. *In*: SIZER, T. (ed.). **Religion and public education**. Boston: Houghton Mifflin, 1967. p. 164-183.

KUNZMAN, Robert. Religion, ethics, and the implications for moral education: A critique of Nucci's 'Morality and religious rules. **Journal of Moral Education**, v. 32, p. 251-261, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3flOLAh>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

LAND, Gary. **Historical Dictionary of the Seventh-Day Adventists**. Lanham: Scarecrow, 2005.

LANG, Andrew. **The Blue Fairy Book**. Philadelphia: David McKay Company Publishers, 1921.

LANIAK, Timothy S. Esther. *In*: ALLEN, Leslie C.; LANIAK, Timothy S. (eds.). **Ezra, Nehemiah, Esther**. New International Biblical Commentary. Peabody: Hendrickson Publishers, 2003.

LEGROS, Patrick; MONNEYRON, Frédéric; RENARD, Jean-Bruno; TACUSSEL, Patrick. **Sociologia do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LEWIS, C. S. **As crônicas de Nárnia: volume único**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIBÓRIO, Luiz A.; MOTA, Antonio Raimundo Sousa. Crise religiosa juvenil na periferia do Recife (PE), Brasil. **Theologica Xaveriana**, Bogotá, Colombia, v. 62, n. 173, p. 88 (85-114), jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3wesKYV>. Acesso em 21 Dez. 2018.

LOURENÇO, Orlando M. **Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações**. Coimbra: Almedina, 1992.

LULA, Aurora Camboim Lopes de Andrade. **Desenvolvimento moral e religioso: estudo correlacional e validação de instrumento**. Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. p. 25. Disponível em: <https://bit.ly/3drLAVd>. Acesso em: 23 Mar. 2021.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2002.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MANUEL, Juan. El conde Lucanor – Versión original. **Ciudad Seva**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30u7iTm>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MATSUBA, M. K.; WALKER, L. J. Extraordinary moral commitment: young adults working for social organizations. **Journal of Personality**, v. 72, p. 413-436, 2004.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCGARRELL, Shirley A. **Differential Perceptions of English Teachers About the Teaching of Literature in Seventh-day Adventist Secondary Schools in Selected Regions of the Caribbean**. Tese (doutorado). Berrien Springs: Andrews University, 2000. 221 p. Disponível em: <https://bit.ly/3eA7O75>. Acesso em 23 abr. 2017.

MCGARRELL, Shirley A. Should Adventist academies teach literature? **Journal of Adventist Education**, Oct./Nov. 2002.

MEIRA, Vanessa. Adventismo e literatura: a histórica tensão sobre o valor educacional dos contos infantis. **PLURA: revista de estudos de religião**, v. 10, n. 2, p. 147-164, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39qrDwL>. Acesso em: 29 Mar. 2021.

MEIRELES, Marcos Vinicius da Costa. A pessoa espiritual e sua consciência moral. **Logos & Existência: revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial**, v. 4, n. 1, (p. 14-22), 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3nbKUpC>. Acesso em 03 jan. 2021.

MELO, Heronita Maria Dantas. **Aquisição da leitura e da escrita**: contribuições da literatura infantil em situações de ensino e aprendizagem. *Paper* apresentado no VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza: Centro de Eventos do Ceará, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3b5Y9D1>. Acesso em 12 dez. 2019.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2TbMpeR> Acesso em: 20 abr. 2021.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1995.

MORAES, Regis de. O que pensam de Rubem Alves. **Instituto Rubem Alves**. Disponível em: <https://bit.ly/3am4Csn>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MURARO, Rose Marie. Prefácio. *In*: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015.

MURDOCK, Maureen. **The heroine's journey**. Boston: Shambala Publications, 1990.

NUCCI, Larry. Morality, religion and public education in pluralista democracies: a reply to Kunzman. **Jornal of Moral Education**, v. 32, p. 263-270, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3w8J7r1>. Acesso em 28 Mar. 2021.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.

PATON, Lewis Bayles. **A Critical and Exegetical Commentary on the Book of Esther**. New York: Charles Scribner's Sons, 1908.

PAVIANI, Jayme. Notas sobre o conceito de virtude em Platão. **Veritas**, v. 57, n. 3, (p. 86-98), set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3rUFx0l>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PEREIRA, Ivo Studart. Consciência moral transcendente e experiência religiosa na obra de Viktor Frankl. **Teocomunicação**, v. 44, n. 3, (p. 418-432), 2014.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril, 1983.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (1999a).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999 (1999b).

PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PINTO, Ênio, Britto. Espiritualidade e religiosidade: articulações. **REVER: Revista de Estudos da Religião**. (p. 68-83), Dez. 2009. p.72 Disponível em: <https://bit.ly/3culSPq>. Acesso em 28 Mar. 2021.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (orgs.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PINTOS, Cláudio Garcia. **A logoterapia em Contos: o livro como recurso terapêutico**. São Paulo: Editora Paulus. 1999.

PIRES, Vanessa. Curso de 'desprincesamento' visa desfazer a ideia de mundo encantado. **G1**, Rio de Janeiro, 18 jan. 2017. Disponível em: <https://glo.bo/2JPK31c>. Acesso em 18 jul. 2019; OFICINA de “desprincesamento” ensina autonomia a garotas de Iquique. **Carta Capital**, São Paulo, 18 mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Z0aGBV>. Acesso em 18 jul. 2019.

PLANTINGA, Alvin. **Deus, a liberdade e o mal**. São Paulo: Vida Nova, 2012.

POOLE, Deborah. Routine testing practices and the linguistic construction of knowledge. **Cognition and Instruction**, v. 12, n. 2, p. 125-150, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3dmNmrl>. Acesso em 27 abr. 2020.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores**. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

RACHELS, James; RACHELS, Stuart. **Os elementos da filosofia moral**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

REBLIN, Iuri Andréas. A teologia e a saga dos super-heróis: valores e crenças apresentados e representados no gibi. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 22, (p. 13-21), maio-ago. 2010.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3859mTW>. Acesso em 24 jun. 2020.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo**. Tese (Doutorado). São Paulo: UNESP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3boINLf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

RICOEUR, Paul. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. São Paulo: Papyrus, 1988.

RINNE, Olga. **Medéia: a redenção do feminino sombrio como símbolo de dignidade e sabedoria**. São Paulo: Cultrix, 2017.

ROSA, Merval. **Antropologia filosófica**: uma perspectiva cristã. Rio de Janeiro: Editora Jurep, 2004.

ROSSETTI, Regina. Justiça como metáfora do surgimento do universo. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 3-12, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2PVUu59>. Acesso em: 21 mar. 2021.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A parte obscura de nós mesmos**: uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

RUIZ, João A. R. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2002.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: É Realizações Editora, 2013.

SKITKA, Linda J. The psychology of moral conviction. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 4, n. 4, (p. 267-281), 2010. Disponível em: <https://bit.ly/39kULFu>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

SKITKA, Linda J.; BAUMAN, Christopher W.; LYTLE, Brad L. Limits on legitimacy: Moral and religious convictions as constraints on deference to authority. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 97, n. 4, (p. 567-578), 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3u30fNm>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

SKITKA, Linda J.; MULLEN, Elizabeth. The dark side of moral conviction. **Analyses of Social Issues and Public Policy**, v. 2, n. 1, (p. 35-41), 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2QC1bLk>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

SOBRAL, Jacqueline; BERALDO, Beatriz. Princesa congelada? Uma leitura feminista de *Frozen - uma aventura congelante*. **Vozes & Diálogos**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 139-150, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/30FidGL>. Acesso em 18 jul. 2019.

SOUPA, Anne; BOURRAT, Marie-Michèle. **Deve-se acreditar no diabo?** São Paulo: Paulinas, 1998.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. s.l.: Lebooks Editora, 2019 [livro eletrônico].

SUPER INTERESSANTE. **Os 6 plot twists mais inesperados do cinema**. 4 jul. 2018. Disponível em <https://bit.ly/3h5Dgxn>. Acesso em 05 jun. 2020.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas: Edição comentada e Ilustrada**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. **Rousing Minds to Life: teaching, learning, and schooling in social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

VALLE, Edênio R. **Psicologia e experiência religiosa**. São Paulo: Loyola, 1998.

VASQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VOGLER, Christopher. **A Jornada do Escritor: estruturas míticas para escritores**. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

VON FRANZ, Marie-Louise. **O feminino nos contos de fadas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALKER, L. J.; PITTS, R.C.; HENNIG, K. H.; MATSUBA, M. K. Reasoning about morality and real-life moral problems. *In*: KILLEN, M.; HART, D. (eds.). **Morality in everyday life: developmental perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 371-407.

WALKER, Lawrence J.; REIMER, Kevin S. The relationship between moral and spiritual development. *In*: KING, Pamela E.; WAGENER, Linda; BENSON, Peter L. (eds.). **The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006. (p. 224-238).

WANGERIN JR., Walter. Hans Christian Andersen: a formação do universo da criança. *In*: YANCEY, Philip; SHAPP, James Calvin (Orgs.). **Muito mais que palavras: como os mestres da literatura influenciaram autores cristãos**. São Paulo: Editora Vida, 2005.

WELLS, Wells, G. Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. **Linguistics and Education**, v. 5, p. 1-37, 1993. p. 3. Disponível em: <https://bit.ly/3qzfmUn>. Acesso em 27 abr. 2020

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos professores, pais e estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

WHITE, Ellen G. **Conselhos para a igreja**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1991.

WHITE, Ellen G. **Conselhos sobre educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2002.

WHITE, Ellen G. **Educação**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977.

WHITE, Ellen G. **Fundamentos da educação cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996 (1996a).

WHITE, Ellen G. **Mensagens aos Jovens**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004 (2004a).

WHITE, Ellen G. **O lar adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990.

WHITE, Ellen G. **Orientação da criança**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

WHITE, Ellen G. **Profetas e reis**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996 (1996b).

WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a igreja**. Vol 5. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004 (2004b).

WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a Igreja**. Vol 6. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WHITE, Ellen G. **Testemunhos seletos**. Vol 1. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1985.

WHITE, Ellen G. **Vida e ensinos**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1988.

YANCEY, Philip; SHAPP, James Calvin (orgs.). **Muito mais que palavras**: como os mestres da literatura influenciaram autores cristãos. São Paulo. Editora Vida, 2005.

ZEPEDA, José de Jesús Legorreta. Secularização ou ressacralização? O debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 73, p. 129-141, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3dbA3sZ>. Acesso em 28 Mar. 2021.

ZIPES, Jack. (ed). **The Oxford Companion to Fairy Tales**. New York: Oxford University Press, 2000.

ANEXO 1 - A ROUPA NOVA DO IMPERADOR

Há muitos anos, vivia um Imperador que amava roupas extravagantes.

Ele gastava muito dinheiro em roupas brilhantes e capas. Ele não tinha nenhum interesse em seu exército, em teatro e muito menos em passear pelo reino para ouvir os cidadãos. Aliás, ele até passeava pelo reino, mas era para mostrar suas roupas novas e ser apreciado por sua elegância.

Um dia, dois vigaristas chegaram à cidade.

Eles disseram a todos que eram tecelões e que podiam tecer o material mais fino que se possa imaginar. “Os desenhos e as cores dos tecidos que nós produzimos são absolutamente únicos e exclusivos. Ninguém mais terá nada parecido. Se você deseja uma roupa realmente incrível, se você deseja ser elegante. Procure-nos!” – Era o discurso dos dois malandros. E certa vez, eles disseram: “Também produzimos tecidos mágicos. A roupa feita com este tecido só pode ser vista por pessoas extremamente inteligentes, talentosas e capacitadas para o trabalho que exercem.”

A fama dos dois espertinhos correu o reino e chegou até o Rei. O Rei pensou:

- “Roupas bonitas e coloridas eu tenho aos montes. Mas uma roupa mágica? Que só pessoas inteligentes e aptas para seu trabalho podem ver? Se eu tivesse uma roupa assim, poderia ver qual dos meus funcionários não estão a altura do cargo que exercem.” E o Imperador continuou refletindo: “E ainda saberei quem é esperto e quem é estúpido. Preciso de uma roupa dessas!”

E o Imperador pagou uma grande soma de dinheiro para os vigaristas começarem a trabalhar. Os malandros então, fizeram um grande tumulto sobre a montagem de sua oficina. Eles colocaram teares em praça pública e fingiam estar tecendo. Mas não havia fio nos teares. Eles exigiram a seda mais cara e o mais fino fio de outro. Que prontamente esconderam em suas malas. E depois continuaram trabalhando até a madrugada nos teares vazios.

- “Eu me pergunto, como eles estão se saindo?” – pensou o Imperador.

O Imperador já estava ficando ansioso e preocupado, pensando na hipótese de algum de seus funcionários serem estúpidos e incapazes de seus trabalhos e portanto, não visse sua roupa maravilhosa. Não que ele pensasse que ele próprio não fosse bom para o cargo que exercia, mas ainda assim, ele se sentiria mais seguro se um dos seus melhores funcionários fosse até lá verificar o trabalho dos vigaristas.

- “Vou enviar meu honesto primeiro ministro aos tecelões!” - decidiu o Imperador. Então, ele enviou o honesto e velho primeiro ministro para a oficina dos tecelões. Os tecelões vigaristas estavam sentados nos teares vazios.

- “Oh céus, Por que? Por que não consigo ver nada?” Mas o primeiro ministro não disse isso em voz alta. “Por que? Será que sou estúpido? Será que não estou apto para o meu cargo? Eu não devo admitir isso de forma alguma.”

Um dos tecelões perguntou:

- “E então? O que acha do nosso trabalho?”

- “Oh! É encantador! Requintado. Que padrão e que coloração. Eu certamente louvarei seu trabalho ao imperador!” Respondeu o ministro.

O velho ministro ouviu atentamente os vigaristas, enquanto eles davam detalhes das cores e dos *design* da roupa e repetiu tudo *tim tim* por *tim tim* para o imperador. Os vigaristas agora, exigiam mais dinheiro e mais fios de ouro para terminar o trabalho. Eles encheram os próprios bolsos e continuaram fingir tecer sobre os teares vazios.

O imperador mandou outro funcionário de confiança para ver como tudo estava correndo. Este funcionário procedeu exatamente como o primeiro ministro. Ele não podia ver nada além dos teares vazios. “Eu sei que não sou burro. Então deve ser que não estou apto para este meu bom trabalho. Não devo deixar que ninguém saiba disso.”

E então ele decorou tudo que os malandros diziam e repassou para o Imperador. Falou sobre tons e desenhos encantadores do tecido de sua roupa nova.

O Imperador ficou com muita vontade de ver a sua roupa nova. E como seus dois funcionários puderam vê-la, não é possível que ele também não poderia. Convidou toda sua comitiva para ir com ele.

Quando chegaram a oficina, encontraram os talentosos vigaristas tecendo nos teares vazios.

- “Ei, vejam que magnífico tecido!” Diziam os malandros.

Todos os funcionários, temendo perder seus cargos, elogiavam os padrões e as cores do tecido imaginário.

O imperador pensou: - “Mas o que é isso? Eu não consigo ver nada. Isso é terrível! Será que sou estúpido? Ou indigno de ser imperador! Isso é algo terrível!” E então, tratou de fingir muito bem: “Oh! É bastante requintado. Não tenho nenhuma roupa nesse tom.” – Disse em voz alta. E seguiu: - “Tens a minha aprovação!” O

Imperador não podia dizer que não estava vendo nada, havia muita coisa em jogo, seu cargo, a confiança do povo e o respeito dos seus cortesãos.

A comitiva do Imperador encenou surpresa e aplaudiram o tecido imaginário.

O Imperador faria uma grande procissão para desfilarmos com sua roupa nova diante de todo o império. Todos foram convidados: crianças e anciãos. E a notícia do tecido mágico que só os muito inteligentes podiam ver, corria. Todos estavam apavorados com a ideia de não conseguirmos enxergar o tecido.

Na véspera da grande procissão os malandros chamaram os empregados do imperador para avisar que as roupas estavam prontas. Quando a manhã chegou, o Imperador foi pessoalmente buscar suas roupas novas.

- “Ah! Sua Majestade imperial! Você chegou!” – Os malandros se curvaram diante do Imperador. E cada um dos vigaristas, segurava delicadamente em cada dedo, um cabide vazio. Como se segurasse uma confecção realmente importante, uma obra de arte.

- “Aqui está majestade: as calças!”

- “Aqui está a camisa, amado Imperador!”

- “Olha essa capa, que leveza... É tão leve que você poderia dizer que não sente nada sobre os ombros.”

O Imperador estava preocupadíssimo. Ele não via nada. Como vestir essa roupa imaginária? Ele foi tirando suas roupas lentamente, relutando, com o pouco bom senso que ainda lhe restava.

Os vigaristas começaram a fingir que vestiam o Imperador com os novos trajes. Eles fizeram tudo isso bem devagar, fazendo o imperador girar, erguer os braços e ajeitar os ombros. O Imperador também fingia admiração pela roupa que vestia. Quando ele estava totalmente trajado, segundo os malandros, virou-se para seus ministros e funcionários de alto escalão, que o olharam com surpresa.

- “Vejam que perfeição!” disseram os malandros.

- “Belíssima roupa!”, “Oh! Que corte, que caimento”, “Que cores incríveis!” eram as expressões dos funcionários do Imperador.

Tudo estava pronto para a procissão. O povo aguardava ansioso para ver a roupa nova do Imperador. O Imperador foi caminhando lentamente para a saída do palácio. Ele passava diante de espelhos e parava para olhar suas roupas novas. Ele fingia que via as roupas e os funcionários fingiam que viam os trajes novos também.

O Imperador ia marchando firmemente. Passou diante da multidão, pessoas se

acotovelavam para ver a roupa mágica, havia moças nas janelas das casas, todos acenavam para o imperador e lhes jogavam flores e pétalas de flores.

Alguns exclamavam: - “Que lindos trajes!”

Outros diziam: - “Como o nosso imperador é elegante.”

Diziam em alta voz para que todos ao redor pensassem que estavam vendo as roupas mágicas.

- “Vejam as roupas novas do Imperador... Por acaso há imperador mais elegante do que o nosso?” – A roupa invisível foi elogiada por todos.

Até que num determinado momento, quase no final da procissão, uma criança gritou bem alto:

- “Olha lá! O Imperador está pelado! Que engraçado!”

A mãe da criança apertou seu braço e pedia que ela fizesse silêncio. Mas a criança insistia: - “Vocês não estão vendo? O Imperador está sem roupa nenhuma...”

Todos ao redor começaram a rir baixinho, disfarçadamente. Até que o riso se tornou contagiante e incontrolável. Todo o reino explodiu em gargalhadas. O Imperador entendeu muito bem o que estava acontecendo. Mas, era tarde demais para ele. Ajeitou sua postura, caprichou no olhar altivo e seguiu o desfile, ao som de risadas e comentários jocosos. Seus ministros se controlavam como podiam.

Enquanto os dois vigaristas fugiam de mansinho, com os bolsos cheios de ouro.

ANEXO 2 - A PIPA E A FLOR

Um dia, passeando pelo parque, fiquei triste ao ver uma pipa enroscada no galho da árvore. Rasgada, ela girava que girava, ao vento, como se quisesse escapular.

Mas não adiantava. Parecia aqueles bichinhos de asas, quando caem em teia de aranha.

Tive dó. Pipa não foi feita para acabar assim. Pipa foi feita para voar. E é tão bom quando a gente as vê, lá no alto.

Eu sempre tive vontade de ser uma pipa. Bem leve, sem levar nas costas nada que pese (o que é pesado puxa a gente para baixo).

Papel de seda, taquara fina que enverga mas não quebra, linha forte, um pouquinho de cola e pronto! Lá está a pipa, prontinha para voar.

Pipa boa não precisa de vento forte. Uma brisa mansinha deve chegar para levá-las até lá em cima, perto das nuvens. É por isso que elas têm que ser bem leves. O vento chega, as folhas tremem, e lá vão elas... Subindo para dentro do vazio do céu.

Só que tem uma coisa muito gozada. Pipa, para subir, tem que estar amarrada na ponta de uma linha. E a outra ponta é uma mão que segura. É assim que a pipa conversa, através da linha. A mão puxa a linha e sente a linha firme, puxando para cima, querendo ir. É a pipa dizendo: “Me deixa ir um pouco mais...” Mas, se a linha responde frouxa, é a pipa dizendo que está sem companhia, o vento foi embora, e ela quer voltar pra casa.

Essa é a história de uma pipa, como tantas outras.

O menino que a fez estava alegre e imaginou que a pipa também estaria. Por isso fez nela uma cara risonha, colando tiras de papel de seda vermelho: dois olhos, um nariz, uma boca...

Ô pipa boa: levinha, travessa, subia alto...

Gostava de brincar com o perigo, vivia zombando dos fios e dos galhos das árvores.

– Vocês não me pegam, vocês não me pegam...

Enquanto ria sacudia o rabo em desafio.

Chegou até a rasgar o papel num galho, que foi mais rápido, mas o menino

consertou, colando um remendo da mesma cor.

Aconteceu que num dia, ela estava começando a subir, correndo de um lado para o outro no vento, olhou para baixo e viu, lá num quintal, uma flor. Ela já havia visto muitas flores. Só que desta vez os seus olhos e os olhos da flor se encontraram, e ela sentiu uma coisa estranha. Não, não era a beleza da flor. Já vira outras, mais belas. Eram os olhos...

Quem não entende pensa que todos os olhos são parecidos, só diferentes na cor. Mas não é assim. Há olhos que agradam, acariciam a gente como se fossem mãos. Outros dão medo, ameaçam, acusam, quando a gente se percebe encarados por eles, dá um arrepio ruim pelo corpo. Tem também os olhos que colam, hipnotizam, enfeitiçam...

Ah! Você não sabe o que é enfeitiçar?!

Enfeitiçar é virar a gente pelo avesso: as coisas boas ficam escondidas, não tem permissão para aparecer; e as coisas ruins começam a sair. Todo mundo é uma mistura de coisas boas e ruins; às vezes a gente está sorrindo, às vezes a gente está de cara feia. Mas o enfeitiçado fica sendo uma coisa só...

Pois é, o enfeitiçado não pode mais fazer o que ele quer, fica esquecido de quem ele era...

A pipa ficou enfeitiçada. Não mais queria ser pipa. Só queria ser uma coisa: fazer o que a florzinha quisesse. Ah! Ela era tão maravilhosa! Que felicidade se pudesse ficar de mãos dadas com ela, pelo resto dos seus dias...

E assim, resolver mudar de dono. Aproveitando-se de um vento forte, deu um puxão repentino na linha, que arreventou e a pipa foi cair, devagarzinho, bem ao lado da flor.

E deu a sua linha para ela segurar. Ela segurou forte.

Agora, sua linha nas mãos da florzinha, a pipa pensou que voar seria muito mais gostoso. Lá de cima conversaria com ela, e ao voltar lhe contaria estórias para que ela dormisse. E ela pediu:

– Florzinha, me solta... - E a florzinha soltou.

A pipa subiu bem alto e seu coração bateu feliz. Quando se está lá no alto é bom saber que há alguém esperando, lá embaixo.

Mas a flor, aqui de baixo, percebeu que estava ficando triste. Não, não é que estivesse triste. Ela estava ficando com raiva. Que injustiça que a pipa pudesse voar tão alto, e ela tivesse de ficar plantada no chão. E teve inveja da pipa.

Tinha raiva ao ver a felicidade da pipa, longe dela... Tinha raiva quando via as pipas lá em cima, tagarelando entre si. E ela flor, sozinha, deixada de fora.

– Se a pipa me amasse de verdade não poderia estar feliz lá em cima, longe de mim. Ficaria o tempo todo aqui comigo...

E à inveja juntou-se o ciúme.

Inveja é ficar infeliz vendo as coisas bonitas e boas que os outros têm, e nós não. Ciúme é a dor que dá quando a gente imagina a felicidade do outro, sem que a gente esteja com ele.

E a flor começou a ficar malvada. Ficava emburrada quando a pipa chegava. Exigia explicações de tudo. E a pipa começou a ter medo de ficar feliz, pois sabia que isto faria a flor sofrer.

E a flor aos poucos foi encurtando a linha. A pipa não podia mais voar.

Via, ali do baixinho, de sobre o quintal (esta essa toda a distância que a flor lhe permitia voar) as outras pipas lá em cima... E sua boca foi ficando triste. E percebeu que já não gostava tanto da flor, como no início...

Essa história não terminou. Está acontecendo bem agora, em algum lugar... E há três jeitos de escrever o seu fim. Você é que vai escolher.

Primeiro: A pipa ficou tão triste que resolveu nunca mais voar.

– Não vou te incomodar com os meus risos, Flor. Mas também não vou te dar a alegria do meu sorriso.

E assim ficou amarrada junto à flor, mas mais longe dela do que nunca, porque o seu coração estava em sonhos de voos e nos risos de outros tempos.

Segundo: A flor, na verdade, era uma borboleta que uma bruxa má havia enfeitado e condenado a ficar fincada no chão. O feitiço só se quebraria no dia em que ela fosse capaz de dizer não à sua inveja e ao seu ciúme, e se sentisse feliz com a felicidade dos outros. E aconteceu que um dia, vendo a pipa voar, ela se esqueceu de si mesma por um instante e ficou feliz ao ver a felicidade da pipa. Quando isso aconteceu, o feitiço se quebrou, e ela voou, agora como borboleta, para o alto, e os dois: pipa e borboleta - brincaram juntas para sempre...

Terceiro: A pipa percebeu que havia mais alegria na liberdade de antigamente que nos abraços da flor. Porque aqueles eram abraços que amarravam. E assim, num dia de grande ventania, e se valendo de uma distração da flor, arrebitou a linha, e foi em busca de uma outra mão que ficasse feliz vendo-a voar nas alturas.

ANEXO 3 - A RAINHA ESTER

Essa é uma história muito bonita. Preste bem atenção pois vou contar a história de Ester. Essa é uma história bíblica, bem antiga, talvez a maioria de vocês já conheça. Como ela tem muitos detalhes eu vou contar do meu jeitinho, certo?

Ester era uma linda garotinha que morava na Pérsia, quando seus pais morreram, ela foi morar com seu tio Mordecai.

Mordecai cuidava de Ester e a amava muito. Ele cuidava dela como se fosse sua própria filha. E conforme Ester foi crescendo, ele foi lhe ensinando tudo o que os pais pensam ser importante ensinar para os filhos.

Ele ensinou a Ester a ser bondosa e prestativa. Ensinou a ser honesta e muito corajosa. Mordecai também a ensinou a amar a Deus.

Apesar de Ester e Mordecai morarem na Pérsia, eles não eram persas. Eles eram judeus. E Mordecai não queria que Ester esquecesse do Deus do seu povo. Por isso, contava as histórias do seu povo, dos grandes milagres do seu Deus.

Quando Ester se tornou se tornou uma linda jovem, o Rei da Pérsia decidiu escolher uma nova rainha para o seu reino.

Moças do reino inteiro foram levadas para o palácio, pois, o rei escolheria a nova rainha. Estavam todas muito felizes pela possibilidade de ser rainha. Entre essas moças, estava Ester.

Mordecai tinha educado muito bem a Ester, mas por serem estrangeiros, ele a orientou a não contar para ninguém que ela era judia.

Cada uma dessas jovens, ficaram durante um ano no castelo, para receber cuidados especiais de beleza. Durante esse ano especial, todas as moças passaram a morar no palácio e foram muito bem tratadas e cuidadas.

Ester era muito bondosa e amável e logo se tornou amiga do jovem que cuidava de todas as moças.

Mordecai trabalhava no palácio e ele sempre podia ver como Ester estava e o que estava acontecendo com ela.

Finalmente, chegou o grande dia. O Rei escolheria sua rainha.

Será que o rei iria gostar de Ester?

Ah! O Rei se encantou pela beleza e educação de Ester. Seu jeito cativante e sua formosura atraíram a atenção do rei. Ele colocou uma coroa na cabeça de Ester.

Ela seria sua rainha.

O rei fez uma grande festa e proclamou feriado no país inteiro. Ele deu muitos presentes para Ester. Mordecai não deixaria de cuidar de Ester. Ele acreditava que pessoas que amam de verdade, cuidam bem umas das outras. Então, ele sempre estava por perto de Ester, para saber se tudo ia bem.

Mordecai estava preocupado com o fato de Ester ser judia, ele não queria que o rei mudasse de ideia quanto a fazê-la sua rainha. Mas, tudo corria bem. Ester não havia dito que era judia, ela estava sendo muito bem cuidada e parecia feliz. Eles sempre se comunicavam e podia se ver regularmente.

Ester já era rainha a mais de cinco anos. Certo dia, ela recebeu de Mordecai uma mensagem muito importante.

Hamã, o ajudante especial do rei, tinha enganado o rei e o levado a criar uma lei terrível. Tudo isso, porque Mordecai não se prostrava diante dele. Hamã queria ser reverenciado, pois era o segundo nome do reino, ficando apenas abaixo do próprio Rei. Mas Mordecai não se curvava.

Isso gerou uma ira tremenda em Hamã. Como pode, alguém não se prostrar diante do ajudante mais próximo do rei. Hamã odiava Mordecai. Mas Mordecai era judeu e não se curvava a ninguém, senão a Deus.

Essa nova lei, dizia que em uma data marcada, o povo da Pérsia poderia ferir qualquer judeu que quisesse, e tomar tudo que eles tinham.

A carta de Mordecai dizia o seguinte: Você deve contar ao Rei que você é judia e deve pedir que ele salve a vida do povo judeu.

Ester mandou uma mensagem de volta a Mordecai.

Ela dizia na carta que estava com muito medo. Disse também que o rei não a chamava na presença dele a mais de um mês. E ela não tinha permissão para entrar na presença dele sem ser chamada. E pior, quem entrasse na presença do rei sem ser convidado poderia ser morto, mesmo a rainha. A não ser, que o rei estendesse o seu cetro real.

Mordecai enviou outra mensagem. Nele ele dizia: Não pense que você escapará só porque mora no palácio do Rei. Talvez Deus tenha feito de você uma rainha exatamente para ajudar a salvar o povo dele.

Então, Ester tomou uma decisão. Ela mandou uma mensagem a Mordecai: Reúna todo mundo. Todo o povo judeu na cidade. Ninguém deve comer nada durante três dias, gaste todo o tempo orando. Minhas servas e eu também faremos o mesmo.

Oração e jejum.

No terceiro dia, eu irei ver o rei. Se eu morrer... Morri.

No terceiro dia, Ester fez sua última oração. Ela colocou suas vestes reais.

Ela foi até o pátio. Corajosamente entrou na presença do rei.

O Rei levantou os olhos, pensando: quem se atreve a entrar na minha presença sem ser convidado?

Era Ester.

O Rei sorriu e estendeu seu cetro. Ufa!

Ele quis saber qual era o seu pedido, o que sua preciosa rainha estava precisando. Ester tocou a ponta do cetro e disse que ela queria lhe fazer um convite. Era para um jantar especial.

Ester convidou o Rei para jantar com ela. Na verdade, ela queria jantar com ele duas vezes. O primeiro jantar foi lindo, excelente. Ela fez tudo com muito capricho. O rei ficou encantado. E só então, no último jantar, Ester contou ao rei que ela era judia. E pediu para que o Rei mudasse a lei que permitia ferir a ela e ao seu povo.

Só então, o rei percebeu que havia sido enganado por Amã. Para fazer uma lei tão terrível.

Mas a lei não podia ser mudada, nem pelo próprio rei. Por isso, ele fez uma segunda lei, permitindo que os judeus se protegessem.

Quando o dia chegou, ninguém pode feri-los.

O povo judeu se salvou pelas orações e pela coragem de Ester.

Amã tinha um terrível ódio do povo judeu por causa de Mordecai. E como Mordecai não se curvava quando Hamã passava, o ódio de Hamã foi só crescendo.

Amã tinha mandado construir uma forca. Pois ele tinha um plano horrível... Pensando na lei que eles haviam criado, no dia que fosse permitido ferir a um judeu, Hamã planejou matar Mordecai naquela forca.

Mas quando o rei entendeu que havia sido enganado, ficou muito brabo e mandou enforcar Hamã na forca que o próprio Hamã havia construído.

Ester foi fiel a Deus. E Deus recompensou sua fidelidade salvando a ela e a todo seu povo.

ANEXO 4 - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



Ivatuba, 29 de Junho de 2020.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da *Faculdades EST*

A/c. Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da *Faculdades EST*

Autorização para realização de pesquisa

Eu, **Gislaine Fortes** diretora da Escola de Educação Básica do *Instituto Adventista Paranaense*, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora **Vanessa Raquel de Almeida Meira** a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "HERÓIS E VILÕES: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL", sob orientação da Dra. **Gisela Isolde Streck**. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.


Assinatura da Responsável Institucional

ANEXO 5 - TCLE / DOCENTE DA TURMA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/DOCENTE

Título da Pesquisa: “HERÓIS E VILÕES: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL.”

Nome da Pesquisadora: Vanessa Raquel de Almeida Meira

Nome da Orientadora: Dra. Gisela Isolde Streck

Os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental do *Instituto Adventista Paranaense*, turma sob sua responsabilidade, estão sendo convidados como voluntários a participar da pesquisa “HERÓIS E VILÕES: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL.”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender como o ato de contar histórias desencadeia nas crianças inúmeros processos de maturação e de desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral, além do espiritual. Nesta pesquisa pretendemos analisar como as crianças de 8 a 9 anos assimilam os conceitos de bem e mal a partir dos heróis/heróinas e vilões/vilãs das narrativas infantis em geral, bem como das narrativas bíblicas particularmente adaptadas para crianças.

Caso você concorde com a participação dos seus alunos, vamos separar alguns momentos de suas aulas, previamente combinados, onde serão contadas algumas histórias num grande grupo (toda a sala), e, em seguida, algumas perguntas serão feitas em grupos menores. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a alteração da rotina escolar, tomará tempo dos entrevistados. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a criança poderá desistir a qualquer momento da participação ou ainda, deixar de responder quaisquer perguntas que não se sinta confortável em fazê-lo. A pesquisa pode contribuir, a princípio, com bons momentos na participação da oficina de literatura, onde histórias clássicas e modernas serão contadas, bem como os benefícios gerados com a contação de histórias. A longo prazo, poderá auxiliar outras redes educacionais confessionais no entendimento do uso dos recursos narrativos não apenas como recurso pedagógico, mas também como uma ponte entre a imaginação, a espiritualidade e o desenvolvimento infantil.

Para participar desta pesquisa, os seus alunos e você não irão ter nenhuma, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pela turma, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dela a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-la participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dos seus alunos é voluntária e o fato de não os deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você ou eles são atendidos pela instituição. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais riscos ou desconforto, resguardando sempre a confidencialidade dos interlocutores. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, e será divulgada quando finalizada a tese de doutorado da pesquisadora responsável. O nome ou o material que indique a participação dos seus alunos não será liberado sem a sua permissão. Os alunos não serão identificados em nenhuma publicação. Por questões legais e de segurança os instrumentos utilizados na pesquisa e seus respectivos dados serão arquivados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento na participação dos alunos da turma sob minha responsabilidade, e assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com a pesquisadora.

Tatiane Toth

Nome da Docente

Tatiane Toth

Assinatura da Docente

Assinatura da Pesquisadora

Iratuba, 29 de Junho de 2020

Local e data

TELEFONES

Pesquisadora: 51 – 982621468

Orientadora: 48 - 991012507

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa: Walmor Ari Kanitz (51) 2111455

ANEXO 6 - TCLE / PESSOAS CUIDADORAS RESPONSÁVEIS



FACULDADES
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - EST
SÃO LEOPOLDO/RS - CEP: 93030-220
FONE: (51) 2100-1455 / E-MAIL: cep@est.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

Título da Pesquisa: "HERÓIS E VILÕES: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL."

Nome da Pesquisadora: Vanessa Raquel de Almeida Meira

Nome da Orientadora: Dra. Gisela Isolde Streck

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "HEROI E VILOES: A INFLUENCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DE SENNVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL.". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender como o ato de contar histórias desencadeia nas crianças inúmeros processos de maturação e de desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral, além do espiritual. Nesta pesquisa pretendemos analisar como as crianças do terceiro ano das séries iniciais do *Instituto Adventista Paranaense* assimilam os conceitos de bem e mal a partir dos heróis/heróínas e vilões/vilãs das narrativas infantis em geral, bem como das narrativas bíblicas particularmente adaptadas para crianças.

Caso você concorde com a participação do menor, vamos separar alguns momentos onde serão contadas algumas histórias num grande grupo (toda a sala) e em seguida, algumas perguntas serão feitas em grupos menores. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a alteração da rotina escolar, tomará tempo dos entrevistados. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a criança poderá desistir a qualquer momento da participação ou ainda, deixar de responder quaisquer perguntas que não se sinta confortável em fazê-lo. A pesquisa pode contribuir, a princípio, com bons momentos na participação da oficina de literatura, onde histórias clássicas e modernas serão contadas, bem como os benefícios gerados com a contação de histórias. Em longo prazo, poderá auxiliar outras redes educacionais confessionais no entendimento do uso dos recursos narrativos não apenas como recurso pedagógico, mas também como uma ponte entre a imaginação, a espiritualidade e o desenvolvimento infantil.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhuma, nem receberão qualquer vantagem financeira. Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais riscos ou desconforto, resguardando sempre a confidencialidade dos interlocutores. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, e serão divulgados quando finalizada a tese de doutorado da pesquisadora responsável. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Por questões legais e de segurança os instrumentos utilizados na pesquisa e responsável e a outra será fornecida a você.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento na participação na pesquisa do menor sob minha responsabilidade, e assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma vis comigo e outra com a pesquisadora.

Nome do Responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Local e data

TELEFONES

Pesquisadora: 51 – 982621468

Orientadora: 48 - 991012507

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa: Walmor Ari Kanitz (51) 21111455

ANEXO 7 - ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título da Pesquisa: "HERÓIS E VILÕES: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL."

Nome da Pesquisadora: Vanessa Raquel de Almeida Meira

Nome da Orientadora: Dra. Gisela Isolde Streck

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **HEROIS E VILOES: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL**. Seus pais já permitiram que você participasse.

Neste estudo pretendemos compreender como o ato de contar histórias desencadeia nas crianças inúmeros processos de maturação e de desenvolvimento intelectual, social, emocional, além do espiritual. Nesta pesquisa pretendemos analisar como as crianças de terceiro ano das séries iniciais do *Instituto Adventista Paranaense* assimilam os conceitos de bem e mal a partir dos heróis/heróínas e vilões/vilãs das narrativas infantis em geral, bem como das narrativas bíblicas particularmente adaptadas para crianças. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): vamos separar alguns momentos onde serão contadas algumas histórias num grande grupo (toda a sala) e em seguida, algumas perguntas serão feitas em grupos menores. Os alunos irão ainda, ilustrar a história contada.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento e você deverá assinar este. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 8 a 9 anos de idade. E você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, como: alteração da rotina escolar, tomar tempo dos entrevistados. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a criança poderá desistir a qualquer momento da participação ou ainda, deixar de responder quaisquer perguntas que não se sinta confortável em fazê-lo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, por meio de uma tese de doutorado da pesquisadora responsável. Você poderá responder quaisquer perguntas que não se sinta confortável em fazê-lo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, por meio de uma tese de doutorado da pesquisadora responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e a do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se e assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Menor Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável do Menor Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Local e data

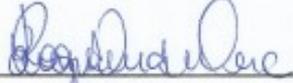
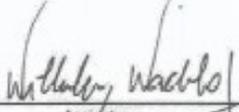
TELEFONES

Pesquisadora: 51 – 982621468

Orientadora: 48 - 991012507

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa: Walmor Ari Kanitz (51) 21111455

ANEXO 8 - TERMO DE COMPROMISSO

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: HERÓIS E VILÕES: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE BEM E MAL.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 48			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA			
6. CPF: 034.703.728-75	7. Endereço (Rua, n.º): Gleba Paçandu IAP Lote 80 IVATUBA PARANA 87130000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (51) 8262-1468	10. Outro Telefone:	11. Email: vanessarreira@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>27</u> / <u>05</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUICAO SINODAL DE ASSISTENCIA EDUCACAO E CULTURA		13. CNPJ: 96.746.441/0001-06	14. Unidade/Orgão: Faculdades EST
15. Telefone: (51) 2111-1400	16. Outro Telefone: (51) 2111.1455		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento desta projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Wilhelm Wachtolz</u>	CPF: <u>364.192.369-91</u>		
Cargo/Função: <u>Reitor</u>	 Assinatura		
Data: <u>27</u> / <u>05</u> / <u>2020</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 9 – PERGUNTAS DISPARADORAS

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA
Área de concentração: Teologia Prática
Doutoranda: Vanessa Raquel de Almeida Meira
Orientadora: Dra. Gisela Isolde ~~Waechter~~ Streck



Roteiro para auxiliar na discussão em grupo

As perguntas a seguir serão apenas norteadoras da discussão em grupo (não se trata de uma entrevista), após a contação de cada história, conforme consta também no projeto.

1. Quais são os personagens da história?
2. Quais são as características desses personagens?
3. Qual é a sua parte favorita da história?