

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO

VIVIANE ZIMERMANN HECK

**A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA RESOLUÇÃO
DE CONFLITOS INTERIORES DAS CRIANÇAS**

São Leopoldo

2008

VIVIANE ZIMERMANN HECK

**A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA RESOLUÇÃO
DE CONFLITOS INTERIORES DAS CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H448i Heck, Viviane Zimmermann

A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças / Viviane Zimmermann Heck ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008.
75 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2008.

1. Literatura infanto-juvenil – História e crítica. 2. Literatura infanto-juvenil – Aspectos psicológicos. 3. Psicologia infantil.
I. Klein, Remí. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

VIVIANE ZIMERMANN HECK

**A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA RESOLUÇÃO
DE CONFLITOS INTERIORES DAS CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Data: _____

Remí Klein (Doutor em Teologia - EST)

Manfredo Carlos Wachs (Doutor em Teologia - EST)

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da literatura infantil na resolução de conflitos existenciais das crianças da educação infantil. A fim de comprovar a eficácia de um trabalho com literatura, foi executado um projeto com essa arte em uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo/RS. O projeto foi desenvolvido ao longo do ano de 2008 em uma turma de três e quatro anos. Todas as histórias e poesias escolhidas para serem exploradas no grupo foram selecionadas a partir de uma “escuta apurada” da pesquisadora e também educadora do grupo de crianças. Inicialmente foi narrado o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* com o intuito de explorar a questão do medo e da curiosidade infantil vivenciada por meio da protagonista da história. Após, deu-se continuidade ao projeto com a narração da obra *Quem tem medo de lobo?*. Essa também enfocou a questão do medo e possibilitou explorar, por meio de um livro ilustrado e confeccionado pelas crianças, os medos presentes no grupo. Dando continuidade, foi narrada a história bíblica *A criação* e, posteriormente, *Diversidade*, obras que exploraram temas como as diferenças, semelhanças, direitos e deveres presentes em uma sociedade. Como finalização, houve a exploração de duas poesias de Cecília Meireles: *As meninas* e *Sonhos de Menina*, com as quais foi possível explorar temas como características pessoais, nomes e sonhos de cada um. A pesquisa comprovou que as crianças fazem uso das boas histórias que a elas são narradas e por meio de momentos onde podem se expressar utilizam-se de dramas das personagens das histórias para apontarem fatos que estejam vivenciando em suas vidas. A literatura infantil, quando bem selecionada e utilizada, é capaz de provocar transformações e de possibilitar à criança momentos onde, de forma inconsciente, estará refletindo sobre sua vida. Portanto, a arte literária contribui no desenvolvimento das crianças e possibilita que a utilizem para compreenderem melhor o mundo que as cerca e sintam-se bem e aceitas nele.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação infantil. Conflitos existenciais.

ABSTRACT

The present project discuss about the importance of children literature in the resolution of children's living conflicts of child education. To prove the efficiency of a literature work, a project with this art was executed in a municipal school in Novo Hamburgo/RS. The project was developed during 2008 in classes of three and four year-olds. All the stories and poems chosen to be explored by the group were picked by the researcher and child educator from an "accurate hearing". Initially the *Little Red Riding Hood* fairy tale was narrated with the idea of exploring the question of fear and child curiosity dwelled by the protagonist of the story. After that, the project was continued with the narration of *Who is Afraid Of Wolves?* This story also focused on fear and the possibility of exploring, through the illustrated book and made by children, the fears among the group. Then the biblical tales *The Creation* and *Diversity* were narrated, stories that explored themes such as differences, similarities, rights and duties present in a society. To finalize it, there were two poems by Cecilia Meireles: *The Girls* and *Girl's Dreams*, where we were able to explore themes such as personal characteristics, names and each one's dreams. The research proved that children are able to make good usage of good stories narrated to them and in moments where they can express themselves through the characters of the stories to point out facts lived by them. The children literature, when well selected and used, is able to affront changes and enable moments to children where, unconsciously, are reflecting to their lives. Hence, literature contributes to the development of children and allows them to comprehend the world better and feel well and accepted in it.

Keywords: Children literature. Children education. Living conflicts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 LITERATURA INFANTIL.....	10
1.1 Contexto do surgimento da literatura infantil.....	11
1.2 Literatura Oral	15
1.3 Conceito de Literatura	16
1.4 A finalidade da literatura	20
1.5 Características específicas do texto literário destinado às crianças.....	23
2 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE TRÊS ANOS	26
2.1 O desenvolvimento psicológico da criança	27
2.2 Estágio pré-operatório (2-7 anos), segundo Piaget.....	30
2.3 O desenvolvimento infantil, segundo Wallon	33
2.4 O desenvolvimento infantil, segundo Vygotsky	33
2.5 A criança e a religiosidade.....	34
3 HISTÓRIAS E HISTÓRIAS - O PROJETO.....	42
3.1 O bibliodrama com crianças	44
3.2 As histórias narradas e suas relações com a vida das crianças.....	45
3.2.1 Chapeuzinho Vermelho	46
3.2.2 Quem tem medo de lobo?.....	50
3.2.3 A Criação.....	51
3.2.4 Diversidade.....	54
3.2.5 As meninas	56
3.2.6 Sonhos de Menina	56
CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa realizada junto a crianças de três anos de uma escola municipal de Novo Hamburgo/RS com o intuito de comprovar a importância da literatura na resolução de conflitos existenciais das crianças. A mesma ocorreu nos meses de março a outubro do ano de 2008. Como a pesquisa aconteceu em um grupo de crianças, foi utilizado um termo de consentimento dos pais (anexo), a fim de poder utilizar as falas no trabalho.

O tema da pesquisa surgiu a partir da observação em relação ao trabalho que é desenvolvido com a literatura nas escolas de educação infantil, onde se dá ênfase ao caráter pedagogizante em detrimento da característica estética da obra, o que destitui a literatura infantil de sua finalidade primordial: fazer o indivíduo refletir sobre suas questões existenciais. A literatura infantil foi e é assunto de constante pesquisa da autora, uma vez que a mesma possui formação em Letras e realizou os trabalhos finais da graduação e da especialização na área da literatura infantil. Além disso, também atua na educação infantil e sente a necessidade constante de um trabalho mais conciso nessa área. Muitos são os projetos que utilizam a literatura infantil no contexto escolar, porém, a grande maioria a utiliza com um fim pedagogizante e se esquece de valorizá-la enquanto arte.

No projeto desenvolvido, a autora utilizou-se da literatura a fim de conhecer seus educandos e possibilitar que, por meio das protagonistas das histórias e de seus desfechos, também pudessem redimensionar situações conflituosas que estivessem vivenciando.

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada com um grupo de crianças de três anos, conhecer as características das crianças dessa faixa etária foi decisivo no desenvolvimento das etapas e na metodologia utilizada pela educadora e pesquisadora. A autora optou por uma pesquisa-ação, uma vez que analisou as etapas de um projeto seu com literatura infantil, bem como os resultados obtidos no decorrer do processo e ao final do mesmo. Também usou a metodologia do professor reflexivo que utiliza sua prática e a teoria para realizar reflexões e, a partir dessas, redimensiona sua prática, re-significando-a.

Os objetivos da pesquisa são: pesquisar e aplicar propostas possíveis de trabalho com a literatura infantil em sala de aula; possibilitar às crianças vivências com literatura infantil para que possam, a partir dessas, refletir sobre sua própria vida; verificar a importância da literatura infantil enquanto leitura emancipatória para as crianças; identificar formas de intervenção em grupos de crianças tomando como base a literatura infantil e analisar obras literárias e escolher aquelas que possibilitem aos grupos de crianças uma percepção sobre si ou sobre o seu grupo.

Ao iniciar a pesquisa, alguns problemas direcionaram a mesma: Como a literatura pode beneficiar as crianças na resolução de seus conflitos interiores? De que forma se pode propor dinâmicas com a literatura a fim de que ela possa, no grupo, ser terapêutica? Que livros realmente instigam à reflexão e possibilitam à criança o pensar em si.

A autora dedicou-se à pesquisa bibliográfica a fim de poder fundamentar teoricamente o trabalho e também realizou uma intensa observação no grupo com o qual seria desenvolvido o projeto. Descobriu características das crianças e de suas famílias que foram fundamentais para que pudesse, posteriormente, analisar as falas das crianças a partir da história narrada e redimensionar as intervenções que faria no grupo, bem como auxiliar na escolha das histórias e poesias que seriam utilizadas.

O presente trabalho foi subdividido em três capítulos. No primeiro capítulo, *Literatura Infantil*, a autora explanou sobre a origem da literatura, sua importância, características e a finalidade que a mesma possui. Esse capítulo possibilita escolher obras de qualidade, visto que somente ocorre uma opção adequada conhecendo-se as características da literatura infantil de qualidade.

No segundo capítulo, *Características do desenvolvimento da criança de três anos*, são apresentadas as características das crianças de três anos, uma vez que foi essa a faixa etária escolhida para a realização do projeto. Esse capítulo também foi de extrema importância para a autora, pois a mesma não possuía experiência com crianças de três anos e pesquisar suas características possibilitou-lhe compreender melhor as reações e atitudes das crianças frente às histórias. Também é apresentada uma relação da criança e de sua religiosidade, uma vez que também será explorada uma narrativa bíblica junto ao grupo pesquisado.

No terceiro e último capítulo, *Histórias e histórias - O PROJETO*, ocorre a relação da teoria pesquisada com a prática. A partir da fundamentação teórica e da experiência de observação do grupo, a autora propõe-se a explorar narrativas e poesias junto ao grupo e, a partir delas, verificar aspectos que estejam sendo angustiantes às crianças. Por meio do relato das experiências vivenciadas a partir das histórias e dos relatos das crianças a partir das mesmas, a autora observa a relação da literatura com a vida das crianças.

Este trabalho, certamente, poderá trazer benefícios para aqueles que interagem com a literatura infantil e com a educação infantil. Ele foi muito enriquecedor para sua autora, pois ela pôde, através da proposta que desenvolveu em sua turma, contribuir para uma modificação da concepção de literatura infantil na educação infantil. Além disso, também despertou nela um grande interesse em continuar explorando narrativas bíblicas e poesias, visto que esses tipos de textos, muitas vezes, são deixados de lado no contexto escolar. Por sua vez, aos profissionais de Educação esta dissertação oferece fundamentos teóricos aliados à prática, mostrando-lhes a diferença entre o texto de caráter estético e o de caráter pedagógico, além de possibilidades de intervenção com a literatura infantil em um grupo de três anos. Ela também é relevante para a literatura infantil, pois a diferencia do texto pedagógico e a eleva como arte que é capaz de possibilitar ao ser humano um auto-conhecimento. As crianças da educação infantil da escola na qual foi desenvolvido o projeto, provavelmente, serão as mais beneficiadas pelas vivências que experimentaram a partir de obras selecionadas e que, provavelmente, nunca mais serão esquecidas. Além disso, certamente, foram despertadas para a paixão pelo mundo da leitura.

1 LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, antes de tudo, é literatura, ou seja, arte, destinada a uma determinada faixa etária exclusiva: a infância. Porém, o adjetivo “infantil”, que caracteriza a literatura em análise, já foi compreendido, e por vezes ainda o é, por alguns autores, como inferior e banal. Esse errôneo conceito adiciona-se a outra problemática da literatura infantil que consiste na distorção da sua real função. As primeiras produções destinadas ao público infantil possuíam uma grande preocupação pedagógica que superava o aspecto prazeroso e estético tão valioso nas obras literárias. Essa preocupação inicial, que nada tem a ver com literatura, provém de algumas modificações que vinham ocorrendo na sociedade da época, entre elas, a renovação da instituição escolar.

É na escola que nascem os primeiros textos dedicados às crianças que são, além de escritos por educadores, também utilizados por eles com fins meramente pedagogizantes. Dessa forma, constituiu-se, durante o século XVIII, a função primordial dos primeiros textos dedicados às crianças: transmitir valores e conhecimentos.

Ao longo do tempo, pôde-se perceber que a literatura que brotava na escola, apesar de contribuir, como já mencionado, na formação de valores e na transmissão de conhecimentos, não tinha por finalidade despertar o interesse das crianças pela arte em si - a obra literária. Esse fato tornou-se ainda mais relevante quando surgiram as primeiras adaptações dos contos coletados na tradição oral. Eram esses que possibilitavam aos pequenos viajar pelas asas da imaginação e da fantasia. Foi também nesse momento que a literatura evoluiu do caráter utilitário, no qual surgiu, para um caráter estético, transgressor de paradigmas.

[...] a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus

pequenos leitores. E não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor.¹

Apesar de ter surgido como objeto pedagógico, a verdadeira literatura caracteriza-se por ser uma arte e, para isso, necessita de características que realmente a distingam como tal. A literatura infantil mostra sua eficiência na medida em que possibilita à criança defrontar-se com seus medos, angústias, alegrias e tristezas e quando, através desses sentimentos, permite que a criança se conheça e se prepare para enfrentar os desafios de sua vida. Ela se apresenta, assim, como um elemento de grande importância na formação do ser humano. Nesse sentido, a literatura infantil assume seu verdadeiro papel, tornando-se essencial à humanidade. Assim, comprova Coelho: “A Literatura, e em especial a Infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade-em-transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto [...]”.²

1.1 CONTEXTO DO SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil surgiu no final do século XVII na Europa, com a renovação da concepção de infância, pois, antes disso ela não existia. Esse surgimento deu-se em meio a específicas condições econômicas, sociais e culturais.

A literatura infantil apareceu em um momento de grandes transformações econômicas: a sociedade assistia a uma expansão do setor comercial mercantilista que progredia aliado à manutenção do trabalho artesanal; porém, aos poucos, o mercantilismo transformou-se em um obstáculo para o crescimento da burguesia que buscava a possibilidade da livre negociação e fabricação de seus produtos. Em decorrência disso, inicia-se uma nova etapa na economia: a industrialização. Essa etapa é caracterizada pelo aparecimento da fábrica moderna.

[...] tudo o que tinha acontecido antes, no que se referia à fabricação de produtos, parecia brincadeira. Numa fábrica, o produto passava por múltiplas e sucessivas operações, diminuindo muito o tempo de execução de cada peça e multiplicando rapidamente a quantidade de peças produzidas. O trabalho do homem mudou radicalmente. A fábrica só podia funcionar com trabalho coletivo, e o operário foi se transformando em um autômato, uma extensão da máquina. Não havia mais lugar

¹ ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na Escola*. 8.ed. São Paulo: Global, 1981. p.23.

² COELHO, Nelly N. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991. p.14.

para o pequeno artesão isolado. Os tecelões, com suas oficinas arruinadas, foram à falência, sendo obrigados a trabalhar nas grandes fábricas de tecidos.³

A industrialização também acarretou um grande movimento de emigração para as cidades, afinal, era lá que se concentrava a maior procura pela mão de obra. Com o objetivo de melhorar as condições de vida, os camponeses abandonavam o campo e contribuía, dessa forma, para o processo de urbanização que ocorreu na sociedade da época.

A estrutura da sociedade que existia no contexto do surgimento da literatura infantil também sofreu transformações. A sociedade, que antes era feudal, caracterizada pela fragmentação do território e pela descentralização do poder, transformara-se em absolutista, caracterizada pela centralização militar e política nas mãos do rei. Por essa razão, a burguesia enfrentava crises com o poder absolutista devido à impossibilidade de expandir o seu domínio. A decadência do feudalismo também acarretou algumas modificações na noção de família da época.

Com a decadência do feudalismo, desagregam-se os laços de parentesco que eram um dos respaldos deste sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática. Da dissolução desta hierarquia nasceu e difundiu-se um conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade. Estimulada ideologicamente pelo Estado absolutista e, depois, pelo liberalismo burguês, que encontraram neste núcleo o suporte necessário para centralizar o poder político e contrabalançar a rivalidade da nobreza feudal, ela recebeu o aval político para irradiar seus principais valores: a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo enquanto condições de uma identidade familiar.⁴

Essas transformações foram responsáveis por um novo modelo de família. A estrutura familiar renovada, voltada mais ao afeto, também resultou em uma preocupação maior dos pais para com seus filhos. Esses passaram a receber maior atenção e, através disso, surgiu uma nova visão da infância, em que as crianças não eram mais vistas como adultos em miniatura, mas como seres em uma etapa especial e diferenciada com características próprias e, nem por isso, menos importantes.

A natureza intrinsecamente social da literatura infantil decorre das circunstâncias que provocaram seu aparecimento. Emergindo paralelamente a um novo fenômeno -

³ TOTA, Antônio Pedro; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. *História Geral*. São Paulo: Nova Cultura, 1999. p.86.

⁴ ZILBERMAN, 1981, p.14.

o da idealização da criança e da infância -, sua existência não pode ser compreendida sem que seja vinculada à nova posição que ocupa a burguesia na sociedade européia durante o século XVIII. Ao conquistar um poder político coerente com sua crescente capacidade econômica, a classe burguesa impõe também seus valores e sua cultura, em cujo centro está uma ênfase especial dada à criança e às instituições ligadas a ela.⁵

Os avanços tecnológicos também foram marcantes na difusão da literatura infantil que surgia. Um papel decisivo pode ser dedicado à modernização da imprensa, cuja participação foi essencial na medida em que transformou o livro em um objeto acessível a um número maior de leitores, pois a imprensa conseguiu reduzir o seu preço, tornando-o o mais novo produto de mercado. Portanto, o progresso das técnicas de industrialização atingiu a arte literária, gerando produções em série de fácil distribuição e consumo. A modernização da indústria possibilitou a reprodução de um livro em muito menos tempo e, conseqüentemente, reduziu o seu valor.

Nos aspectos culturais que permearam o surgimento de uma literatura voltada ao público infantil, encontra-se o importante marco de transformação da sociedade, representado pela renovação da instituição escolar. Sua transformação acarretou a valorização da infância e a conseqüente necessidade da formação de valores para essa faixa etária, valores condizentes com os ideais da burguesia:

[...] a criança torna-se [...] um dos eixos em torno do qual a burguesia se organiza. Com isto, fez-se necessário o surgimento concomitante de instituições e produtos culturais que não apenas divulgassem estas novas proposições, mas que igualmente condicionassem a criança ao novo papel a ser desempenhado.⁶

Como já foi dito, a escola assumiu um importante papel na difusão da literatura, pois foi nessa instituição que a literatura surgiu em decorrência da necessidade da formação pedagógica das crianças. As primeiras produções literárias destinadas às crianças possuíam uma ampla função moralizante, pois, através da literatura, a sociedade propunha-se a passar às crianças os ideais da sociedade vigente, a burguesia. Assim, o poder local, aliado à instituição escolar, possuía maior facilidade para dominar a população, iniciando esse processo já em sua base.

⁵ KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil - Um gênero polêmico*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p.18.

⁶ KHÉDE, 1986, p.18.

Quando a instituição escolar assume a produção da literatura destinada às crianças, essa perde muito em aspectos estéticos, pois deixa de atingir junto ao público infantil a sua real função.

Segundo Zilberman,

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.⁷

A escola surge, por sua vez, renovada e aliada à burguesia e, dessa forma, se torna importante na função de difundir os ideais pertencentes à burguesia e, para isso, utiliza-se da produção das obras literárias em que prevalece a reprodução de estereótipos humanos e a veiculação de comportamentos exemplares. Assim, a escola torna-se um elemento essencial à expansão do domínio da burguesia.

[...] é por omitir o social que a escola pode se converter num dos veículos mais bem sucedidos da educação burguesa; pois, a partir desta ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder, evitando o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. É neste momento que a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo o jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade.⁸

Portanto, o contexto no qual a literatura infantil surge, justifica suas características e suas finalidades iniciais. Assim, torna-se imprescindível conhecer dados da sociedade da época para ser possível compreender toda problemática que acompanha a literatura infantil e da qual ela não se desvinculou de todo, até mesmo na atualidade.

⁷ ZILBERMAN, 1981, p.13-14.

⁸ ZILBERMAN, 1981, p.19.

1.2 LITERATURA ORAL

Ao analisar-se, nessa pesquisa, o surgimento da literatura infantil, não se pode deixar de mencionar a importância da literatura oral, que foi adaptada para a forma escrita por escritores conhecidos ainda nos dias de hoje.

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de-fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes *não correspondem aos dos verdadeiros autores* de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as histórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreveram por escrito.⁹

Verificamos, na citação de Nelly Novaes Coelho, o quão importante foi a tradição oral no nascimento da literatura, pois foi através da escrita de contos narrados pelo povo que surgiu uma literatura contendo elementos do maravilhoso e do fantástico, tão importantes em uma narrativa que visa despertar o interesse da criança pela leitura e não apenas doutriná-la.

Sabe-se que essas narrativas inicialmente não eram destinadas às crianças, mas sim aos adultos. Para que pudessem ser utilizadas pelas crianças, sem receio de que lhes trouxessem algum mal, os autores realizaram adaptações e assim surgiram os contos que até hoje surpreendem muitos leitores infantis. O precursor, neste sentido, foi Perrault, com seus maravilhosos contos de fada, como comprova Cademartori “No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil”.¹⁰

Perrault coletou histórias em meio a seus servos e, a partir deles, foi acrescentando detalhes que poderiam interessar àqueles a quem se destinavam os textos literários produzidos: a burguesia.

Quando se consideram as narrativas coletadas, portanto, é preciso levar em conta dois momentos: o momento do conto folclórico, sem endereçamento à infância, circulando entre adultos, e, mais tarde, a adaptação pedagógica com direcionamento

⁹ COELHO, 1991, p.12.

¹⁰ CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 1986. p.33.

à criança. É no segundo momento que surge o caráter de advertência, fazendo com que a personagem que se afaste das regras estabelecidas seja punida, como no conto *Chapeuzinho Vermelho*. Maravilhosos ou humorísticos, os contos populares, antes da coleta, destinavam-se ao público adulto e eram destituídos de propósitos moralizantes.¹¹

Conforme Cademartori, mesmo sendo Perrault o primeiro a produzir algo que pudesse ser considerado literatura infantil, o tom moralizante em suas compilações não se extinguiu por completo, pois se imaginava que a criança, sendo um ser em formação, necessitasse de bons exemplos nos quais pudesse se espelhar.

Cademartori ainda afirma que no século XIX foi realizada outra coleta de contos populares. Os responsáveis, nessa época, entre outros, foram os irmãos Grimm, Christian Andersen, o italiano Collodi, o inglês Lewis Carrol, o americano Frank Baum, o escocês James Barrie.¹²

Assim, como registrou a autora anteriormente citada, aos poucos foram surgindo novos autores que se propunham a dedicar suas obras às crianças. Os citados acima possuíam a genialidade de produzir textos carregados de aspectos fantásticos e maravilhosos, outros, porém, continuavam produzindo textos aliados à pedagogia.

Esse foi o contexto que marcou os primórdios da literatura infantil e, de certa forma, suas conseqüências repercutem, ainda, nos dias atuais, porque a escola continua distorcendo, em seu trabalho, a função da obra literária destinada às crianças.

1.3 CONCEITO DE LITERATURA

Muitos são os teóricos que se dedicaram a definir a literatura. Certamente ocorreram e ainda ocorrem muitas divergências ao comparar-se os diferentes conceitos. A seguir, apresentam-se alguns, seguidos de um breve comentário, com o intuito de buscar elementos que permitam definir a literatura infantil.

¹¹ CADEMARTORI, 1986, p.40.

¹² CADEMARTORI, 1986, p.33.

A palavra “literatura” deriva do Latim *litteratura*, que por sua vez se origina de *littera, ae* e significa o ensino das primeiras letras, o ensino primário, da escrita e das letras. Com o tempo, a palavra ganhou melhor sentido e passou a significar *arte das belas letras* ou simplesmente *arte literária*.¹³

Massaud Moisés traz a origem da palavra literatura e acrescenta que esse conceito, inicialmente, se restringia ao ensino das primeiras letras, porém, aos poucos, foi sendo reformulado até ser qualificado por arte literária.

O mesmo autor, em outro trecho, não inclui em sua definição do que é literatura os contos folclóricos e outras expressões orais e, além disso, insiste em que, para haver literatura, é preciso haver o registro gráfico:

[...] só podemos falar em Literatura quando possuímos documentos escritos ou impressos, o que equivale a dizer que a chamada Literatura oral não corresponde a nada. O que há é a transmissão oral da Literatura depois que existe o texto escrito ou impresso.¹⁴

Para Dino Del Pino,

[...] literatura é expressão de imagens. Não de imagens simplesmente copiadas, mas de imagens criadas pelo poder combinatório da fantasia. É por isso que se diz que literatura é *ficção*, palavra oriunda do verbo latino *fingere (fingir)*. Fica esclarecido, com isso, que o conteúdo da obra literária não é da mesma natureza que o da realidade objetiva ou do mundo exterior que está ao alcance dos nossos sentidos.¹⁵

Pode-se perceber, nessa definição, a importância da arte literária enquanto provocadora de sensações e emoções. É através dela, segundo o autor, que as pessoas podem criar as suas próprias imagens com auxílio do poder da imaginação e é essa característica que a transforma ao mesmo tempo em universal e única. Universal, pois provoca emoções e sentimentos em qualquer parte do mundo e em qualquer época; única, pois é a partir de elementos da fantasia de cada pessoa que as imagens únicas podem ser criadas.

Segundo Nelly Novaes Coelho, “[...] Literatura é um fenômeno de expressão, é uma linguagem específica que, como toda linguagem, *expressa uma experiência* (a do autor) *e provoca outra* (a do leitor)”¹⁶. Através dessa definição, percebe-se a importância da

¹³ MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p.15.

¹⁴ MOISÉS, 1967, p.15.

¹⁵ DEL PINO, Dino. *Introdução ao estudo da literatura*. 6.ed. Porto Alegre: Formação, 1976. p.21.

¹⁶ COELHO, 1991, p.35.

linguagem na produção de uma obra literária, bem como sua especificidade. A literatura, como forma artística que é, tem por objetivo despertar sentimentos e emoções e, para isso, utiliza-se das palavras como meio de expressão. Essas, agrupadas de uma forma elaborada, caracterizam a linguagem específica desse meio de expressão artística.

Conforme Domício Proença Filho,

O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele *emoções* profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. O artista da palavra, copartícipe da nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns. Nosso entendimento do que nele se comunica passa a ser proporcional ao nosso repertório cultural, enquanto receptores e usuários de um saber comum.¹⁷

Proença Filho afirma que a literatura é um objeto de linguagem, ou seja, é um meio pelo qual ocorre uma comunicação entre autor e leitor. Essa linguagem estimula a representação de um mundo fictício caracterizado por sua realidade física, social e emocional específica, definida de acordo com a bagagem cultural do seu receptor.

Na definição do autor acima citado, novamente surge a referência à literatura como forma de provocar emoções. Também se faz referência na co-participação do artista em nossa sociedade, afinal compreendemos uma obra literária através de elementos culturais que nos são comuns.

Rogel Samuel enfatiza a ação transformadora da literatura, como se constata no trecho:

A literatura é ação porque interfere indiretamente nas consciências, no sentido de humanizar o próprio homem. A ação da literatura atua internamente na consciência do leitor. A literatura é um meio convincente de ação, pois o receptor fica mais tempo diante da mensagem artística do que o receptor das outras artes, como a pintura e a música.¹⁸

O autor expõe o conceito de literatura já relacionado com a finalidade dessa arte e conceitua a literatura primeiramente como uma ação capaz de interferir na consciência da

¹⁷ PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.7-8.

¹⁸ SAMUEL, Rogel (Org.). *Manual de teoria literária*. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985. p.10.

humanidade. Esse conceito pressupõe a importância da arte literária, pois ela pode, por meio de sua linguagem, provocar transformações no indivíduo.

Conclui-se, através dos conceitos expressos pelos teóricos, que a literatura é a expressão de sentimentos através da palavra escrita. É um fenômeno capaz de transformar as pessoas e fazê-las perceber a realidade que as cerca de uma outra maneira. Certamente é a mais louvável e admirável das artes, devido ao grande poder que exerce sobre seus receptores. Isso pode ser comprovado por Nelly Novaes Coelho quando afirma:

Na verdade, desde as origens, a Literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.¹⁹

A verdadeira literatura possui, intrinsecamente ligada a si, a função lúdica do entretenimento por si só. Essa concepção de literatura pode ser considerada recente, uma vez que as origens da literatura estão ligadas a uma ideologia pedagogizante e moralista. Certamente a obra literária possui características próprias na qual sobressai a transformação do real em um objeto ficcional, utilizando-se, para isso, de uma linguagem multissignificativa. Paralelamente, o imaginário e o fantástico também são elementos que caracterizam a verdadeira obra de arte. Pode-se complementar, afirmando que a literatura é o resultado da imaginação criadora do homem que instituiu um universo ficcional, ou seja, uma supra-realidade.

Como se pode perceber, apesar da polissemia inerente ao vocábulo *literatura*, prevalece a sua significação e relevância como transgressora de paradigmas e reveladora de enigmas da humanidade, tornado-se, assim, essencial.

¹⁹ COELHO, 1991, p.25.

1.4 A FINALIDADE DA LITERATURA

A finalidade da literatura é questionar a existência e a função do ser humano neste mundo. Para isso, utiliza-se de elementos próprios que a caracterizam como objeto artístico de grande relevância.

[...] só a literatura pode expressar aquele redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do universo, da natureza e de sua mente. As demais expressões de conhecimento artístico apenas alcançam simbolizar palidamente a dramática tomada de consciência do homem perante esses enigmas.²⁰

Neste sentido, pode-se compreender o quanto importante é o significado da literatura para a vida das pessoas. A partir da afirmação de Moisés, percebe-se também que, se comparada às demais formas artísticas, a literatura é a arte que mais completamente possibilita ao ser humano refletir sobre sua realidade e seus conflitos existenciais.

A literatura pode, segundo alguns teóricos, ser concebida como a arte do conhecimento: conhecimento do mundo, conhecimento de si mesmo.

A arte literária assim concebida não é tão-somente uma forma banal de entretenimento. Quando é entretenimento, é-o numa forma superior, visto que o jogo e a arte são inseparáveis. Entretanto, mais do que forma elevada de recreação, a Literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os homens: dotada numa séria “missão”, ela colabora para o desvendamento daquilo que o homem, conscientemente ou não, persegue durante toda a existência. E, portanto, se a vida de cada um corresponde a um esforço contínuo de conhecimento, superação e libertação, então à Literatura cabe um lugar à parte, enquanto ficção expressa por palavras de conteúdo múltívoco.²¹

A literatura torna-se elevada na medida em que não possui qualquer utilidade aparente. Na verdade, sua existência justifica-se por ser uma forma capaz de explorar o interior do ser humano e assim possibilitar a ele uma maior compreensão de suas emoções e de seus sentimentos.

É esta função de descoberta da realidade profunda e oculta do homem que concede à literatura a sua eminente dignidade [...] Através dos tempos, a literatura tem sido o

²⁰ MOISÉS, 1967, p.25.

²¹ MOISÉS, 1967, p.26.

mais fecundo instrumento de análise e de compreensão do homem e das suas relações com o mundo.²²

Ainda quanto à função da literatura, alguns autores divergem entre si. Vítor Manuel de Aguiar e Silva apresenta a existência de duas teorias opostas em relação à funcionalidade da literatura: a teoria formal e a teoria moral. Os favoráveis a primeira percebem a literatura como produção regida por normas e objetivos próprios e insistem em defini-la como uma organização específica da linguagem; enquanto que os favoráveis a segunda entendem a literatura como atividade inerente ao homem, tendo nisso o seu valor, além do mais, também se ocupam da utilidade da obra literária.²³

Dino Del Pino também faz referência em sua obra, *Introdução ao Estudo da Literatura*, a duas concepções em relação à finalidade da literatura: uma acentua a finalidade social, enquanto a outra se refere à finalidade psicológica e individual da literatura. Ainda, segundo o mesmo autor, pode-se afirmar que a corrente que acentua a finalidade social percebe a literatura a partir de três aspectos: literatura como meio de atender às necessidades de ordem moral da sociedade, literatura com o objetivo de utilidade, de instrução e literatura como forma de compromisso entre o homem e o mundo.²⁴

Conforme afirma Dino Del Pino, a finalidade da literatura de oferecer uma formação moral é bastante antiga e, com base em fatos históricos, pode-se afirmar que essa tendência mostrou-se como marco da origem da literatura. Aliada a ela, apresenta-se a concepção utilitária que visa conferir à literatura a função de instruir. Para muitos autores, nenhuma dessas duas concepções é aceitável, e eles as consideram uma heresia. A terceira concepção citada anteriormente, a presença do compromisso resultante da relação entre o homem e o mundo, percebe o escritor como “um soldado que se utiliza da arma da palavra para participar do mundo e para transformá-lo”.²⁵

Todas essas concepções possuem algo em comum: preocupam-se demasiadamente com a finalidade da literatura e com a sua função de transmitir valores à espécie humana por meio da sua linguagem. Entre as correntes que acentuam a finalidade psicológica e individual,

²² AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura*. 2.ed. Coimbra: Almedina, 1968. p.94-95.

²³ AGUIAR e SILVA, 1968, p.129-130.

²⁴ DEL PINO, 1976, p.29-30.

²⁵ DEL PINO, 1976, p.29-30.

segundo Dino Del Pino, há a que concede à literatura uma função catártica, outra caracteriza a literatura como arte que permite a evasão da realidade circundante, outra a percebe como um agente de conhecimento e, ainda, uma última enfoca a tendência da arte pela arte.

Segundo o mesmo autor, a função catártica é característica inerente a qualquer texto literário, pois é essa função que proporciona ao leitor um desvelamento das atribuições da vida humana. Outro objetivo citado caracteriza-se pelo incentivo à evasão da realidade, ou seja, é através dessa evasão que o autor e o leitor, utilizando-se de sua imaginação, podem se refugiar em locais diferentes e melhores do que aqueles em que estão inseridos no dia-a-dia. A literatura, sendo agente de conhecimentos, é capaz, por um lado, de revelar grandes verdades à humanidade e, por outro, apresentar-se como um fim em si mesma, ou seja, “[...] não tem nenhum fim que não seja exclusivamente estético[...].”²⁶

Analisando a finalidade psicológica e individual da literatura, Dino Del Pino apresenta uma conclusão interessante:

[...] diga-se que a literatura, autônoma como é, visa, em primeiro lugar, à expressão de valores estéticos. Isso não implica, todavia, que sejam negados como acessoriamente próprios do fenômeno literário também os demais valores em torno dos quais gravita o ser humano. Sua verdadeira função estará [...] entre o útil e o agradável, ou ainda, entre o compromisso, o dirigismo e o hermetismo, que são fórmulas extremistas.²⁷

Segue também uma definição de literatura de Carlos Reis que caracteriza a finalidade desse tipo de arte, confirmando o que já foi afirmado por Dino Del Pino:

[...] a definição da literatura como acto cultural que não busca justificações nem finalidades fora de si próprio pode ser entendida como uma reacção contra a tendência para afirmar a relevância de tais justificações e finalidades.[...] Num contexto de aburguesamento da arte, de acentuação da sua utilidade social e de exploração do seu valor comercial, a literatura radicaliza mesmo essa autonomia, reclamando-se então dos princípios e valores da **arte pela arte**.²⁸

A partir das definições de literatura fornecidas por diversos autores, pode-se afirmar que literatura é, antes de tudo, um objeto artístico capaz de despertar o imaginário e a fantasia do leitor, levando-o, através desses elementos, a solucionar suas angústias por meio da supra-

²⁶ DEL PINO, 1976, p.33.

²⁷ DEL PINO, 1976, p.33.

²⁸ REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*. Introdução aos estudos literários. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2001. p.49.

realidade que possui elementos que irão interagir com a realidade do leitor. A literatura também é capaz de gerar transformações e seu impacto será proporcional à bagagem cultural do seu leitor.

1.5 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO TEXTO LITERÁRIO DESTINADO ÀS CRIANÇAS

O texto literário destinado ao público infantil possui características específicas que o distinguem da literatura em geral. Apesar dessas peculiaridades, a literatura infantil, mesmo tendo um destinatário especial, nada possui de inferior se comparada à literatura em seu âmbito genérico. Seu único problema provém de sua ligação com a pedagogia.

Em relação à especificidade da literatura infantil, Jesualdo Sosa afirma:

[...] o livro mais belo do mundo não conseguirá interessar a criança se expressar suas idéias de um modo abstrato, e que sempre será necessário, para avivar-lhe o interesse e obter-se o resultado desejado, recorrer a outros elementos no desenvolvimento de suas idéias. Quais seriam esses elementos? Em primeiro lugar, sem dúvida, o caráter imaginoso que possuam, em maior ou menor grau [...]²⁹

Como primeiro elemento intrínseco à literatura infantil, surge o imaginário. Seguramente, esse elemento é essencial, uma vez que dele depende a possibilidade de o leitor infantil distanciar-se de sua realidade e vivenciar uma outra melhor. Além disso, a imaginação é própria do universo infantil, pois as crianças, a todo o momento, estão recriando seu mundo através da imaginação: criam e recriam brinquedos e brincadeiras, assumem personagens, vislumbrando um contexto de fantasia.

Ainda, segundo Jesualdo Sosa,

O *dramatismo* é, assim, o segundo traço essencial dessa literatura infantil, dramatismo que reflete, ou procura refletir, o da criança, dramatismo quase sempre ideal e absurdo, por vezes realista e despojado, mas sempre importante para centralizar toda a atenção da criança e forçar uma globalização de todas as suas imagens interiores. Isso ocorre a partir de sua esperança de, nesse drama vivido por

²⁹ SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1978. p.36.

seus sentidos, poderem repetir-se os movimentos interiores que passam a ser, então, o seu drama.³⁰

É através do drama vivenciado pelo protagonista que a criança reflete sobre suas próprias dificuldades e procura soluções para elas. Assim, justifica-se a preferência das crianças pelas histórias que possuam finais felizes onde os dramas são resolvidos, pois, dessa forma, são confortadas ao imaginarem que seus problemas também podem ser solucionados.

Outros dois elementos são assim apresentados por Jesualdo:

[...] a *técnica do desenvolvimento e a linguagem* completam seus caracteres mais fundamentais, isto é, a maneira como se apresenta a invenção e o instrumento utilizado no desenvolvimento do drama. Na técnica, nos é dado admirar o modo como o autor desenvolve o entrecho dos acontecimentos ante a avidez do leitor [...]³¹

A técnica do desenvolvimento refere-se à história propriamente dita, ao modo como se apresenta, afinal, o enredo da narrativa é responsável por despertar ou não o interesse do leitor infantil. Ainda, em relação à linguagem, pode-se referir, em se tratando de literatura infantil, a dois tipos de linguagem: a linguagem gráfica, ou seja, o texto escrito e a linguagem visual, a imagem. Com certeza, a imagem é fundamental nos textos de literatura infantil e, além disso, possui uma função especial que é de complementar o texto escrito. As imagens devem revelar “algo mais” e não simplesmente reproduzir o texto.

É a conexão, por contigüidade e subordinativa, texto-ilustração, que permite maior eficácia do processo comunicativo, garantindo que as informações nucleares da narrativa, graças ao estímulo da imagem, criem hábitos associativos tais que sejam inscritos diretamente no pensamento da criança com o mínimo de esforço e com o menor dispêndio de energia possível.³²

Em relação à linguagem, pode-se afirmar que “[...] os textos de literatura infantil pautam-se pelo resgate da oralidade na escritura, bebendo na fonte originária do ato de narrar”.³³ Esse fato verifica-se na medida em que se observa grande interesse das crianças por textos que se aproximam da linguagem oral e que, preferencialmente, possuem certo ritmo

³⁰ SOSA, 1978, p.38.

³¹ SOSA, 1978, p.39.

³² PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria José de. *Literatura infantil - Voz da criança*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992. p.16.

³³ PALO; OLIVEIRA, 1992, p.44.

acompanhado de musicalidade. Esses aspectos são acrescentados ao texto por meio das figuras sonoras.

As figuras sonoras constroem-se pela pulsação rítmica das frases ou, ainda, pela cadência dos acentos fracos-fortes, longos-breves, agrupando sons tendo por base as semelhanças e as dessemelhanças entre eles. A rima, as aliteraões, os paralelismos, as dissonâncias são algumas dessas figuras sonoras.³⁴

Essas são algumas características da literatura infantil, porém, devem modificar-se na medida em que evolui a criança:

[...] a literatura infantil deve ir se modificando à medida em que evolui a criança, até perdê-la definitivamente, fenômeno paralelamente vivenciado pelo próprio leitor, que vai paulatinamente se afastando do produto a ele oferecido. Esta índole passageira do gênero determina sua temporalidade, o que se relaciona, de um lado, com a condição de seu recebedor e, de outro, com a própria natureza histórica da faixa etária a que se destina.³⁵

³⁴ PALO; OLIVEIRA, 1992, p.19.

³⁵ ZILBERMAN, 1981, p.37.

2 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE TRÊS ANOS

A criança de três anos está progressivamente e no contato com os outros construindo sua identidade.

[...] nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.³⁶

Esse desenvolvimento ocorre de forma gradual e no contato com as outras crianças e adultos. A partir das histórias, também se dá a construção da identidade, pois a criança passa a reconhecer-se em personagens das histórias que vivem situações parecidas com as suas.

A fim de expressar sentimentos e sensações sobre as histórias, as crianças podem utilizar-se da expressão plástica ou lingüística. Em relação à expressão plástica, pode-se perceber que a criança de três anos ainda está na fase da garatuja, mas já, aos poucos, começa a ter um controle maior de seus movimentos e tenta criar formas com o material artístico que está utilizando. Com o intuito de realmente identificar o que a criança desejou produzir, é preciso incentivá-la a descrever seu desenho e a intenção do que quis representar.

“Enquanto desenhavam ou criavam objetos também brincavam de faz-de-conta e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas”.³⁷

³⁶ BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2001. p.23.

³⁷ BRASIL, 2001, p.93.

Como as crianças costumam verbalizar narrativas por meio do desenho e, também, corporalmente, esses meios serão utilizados prioritariamente no projeto com literatura infantil que será realizado em uma turma de três anos a fim de que as crianças, no decorrer do projeto, possam falar de si colocando-se no lugar das personagens das narrativas. No desenho, muitas vezes, essa projeção na personagem da história é evidenciada ao ilustrar a parte da história de que gostou e ao explicar o motivo que o levou a escolher essa parte. É claro que a criança não compreende por que escolheu determinada parte, porém, o adulto, conhecendo sua história de vida, é capaz de realizar conexões entre a narrativa que a criança constrói a partir do seu desenho e a narrativa da própria vida da criança. O importante é o educador saber conduzir o processo durante a observação de um desenho infantil, como podemos exemplificar com Terezinha Batista:

O desenho é um elemento de equilíbrio necessário à educação moderna. Mas que tipo de desenho? O desenho espontâneo. Por exemplo: não podemos dizer à criança: “desenhe uma casa”, e sim: “quer desenhar uma casa?” Ou, quando não entendemos o que a criança desenhou espontaneamente, podemos dizer: “Que desenho bacana! Conte para mim a história de seu desenho”. Desta maneira, a criança sente-se feliz e nos explica o seu desenho.³⁸

2.1 O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

A criança desenvolve-se por um processo que abrange o seu corpo, a genética da espécie humana e os contextos nos quais ela vive. Esse processo inicia-se com a família, com a cultura da sua comunidade e com os espaços que irá frequentar desde seu nascimento. Por isso, pode-se afirmar que a natureza do desenvolvimento humano é sempre biológica e cultural.

A criança desenvolve-se de acordo com o meio no qual está inserida e também de acordo com sua genética. Porém, sabe-se que o meio é muito valioso no desenvolvimento da criança e que essa pode, nas relações que possui com os outros, ter um desenvolvimento melhor ou pior. Em relação à literatura, é claro que o incentivo na família e na escola, fará com que a criança tenha maior ou menor interesse por essa arte. Mas, em sua grande maioria,

³⁸ BATISTA, Terezinha O.S.F. *Evolução da fé na criança*. São Paulo: Paulinas, 1974. p.14.

as crianças encantam-se com a fantasia presente nas narrativas e, em especial, na faixa etária dos três anos, com os contos de fadas.

A criança é um ser integrado e a história ao ser narrada a ela também possui uma grandiosidade global. Por isso, é errônea a idéia de utilizar-se a literatura como pretexto para um trabalho específico de ciências ou, então, moralizante. Deve-se ater ao que a criança aponta como importante na história e, então, não se deve fechar os olhos para esses elementos que são indicados por ela. Pode-se comparar a história a um filme onde cada qual que o assiste o compreenderá de uma forma, de acordo com sua história de vida. Ainda, de acordo com a trajetória de cada um, essa ou aquela parte farão mais sentido e terão maior significado.

O educador deve possuir um olhar sensível e uma escuta apurada para as falas das crianças. Essa escuta pode ocorrer durante a história, mas também após essa e até mesmo nos corredores da escola e nos momentos do brinquedo livre. O registro desses momentos ao longo do planejamento e da execução do projeto e uma posterior reflexão poderão contribuir para que o educador possa ir de encontro aos anseios das crianças e não forçar assuntos a partir das histórias que, provavelmente, não interessarão às crianças. Essa metodologia de planejar, avaliar, registrar e refletir certamente fará com que o educador obtenha maior sucesso em suas propostas junto a seus educandos, pois a partir de reflexões diárias poderá perceber o que deve continuar e o que necessita ser revisto junto ao grupo. Freire destaca a importância desse professor observador e reflexivo:

[...] o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É enquanto reflito sobre o que vi, que a ação de estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar.³⁹

A criança tem um desenvolvimento integrado. O desenvolvimento físico está intimamente relacionado ao psicológico e ao cultural. Isso quer dizer que ela é uma pessoa com personalidade própria que se torna membro de um grupo com base nas experiências que tem em seu meio. Essa relação com o meio será estabelecida, por sua vez, pelas possibilidades determinadas pelo desenvolvimento biológico.

³⁹ FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p.11.

Apesar de grande parte da literatura que aborda o tema da literatura infantil na educação não se preocupar muito com a faixa etária de três anos, mas sim com aquela que se aproxima da alfabetização (5 e 6 anos), pode-se afirmar que é a partir do terceiro ano de vida que a criança está aberta a novas aprendizagens e seu desenvolvimento biológico a favorece para isso.

Ao final de seu terceiro ano de vida, com o domínio do corpo, com a autonomia na locomoção e com as bases da fala formadas, a criança inicia um período em que “a preocupação principal” é a de “absorver” o mundo. Há, nesse momento, um componente biológico muito forte: no cérebro de uma criança circula o dobro de glicose e de sinapses se comparado ao de um adulto. Biologicamente ela está “pronta e disponível” para aprender muito e para se expressar de várias formas. A criança, em seu quarto ano de vida e nos dois a três anos que se seguem, realizará tarefas bem complexas, como desenvolver e ampliar a função simbólica. A criança é capaz de desenvolver conexões entre as coisas que observa no mundo, as ações do outro e suas conseqüências e a relação entre elementos da natureza. Ela está, portanto, em um processo de vinculação de fatos, informações, sentimentos e atitudes. A criança experimenta e transmite impressões e imagens, expressando-as pelas atividades plásticas, pela linguagem e pelo movimento corporal.

Preocupar-se com o desenvolvimento da imaginação é fundamental na educação infantil desde a mais tenra idade. A criança que vivenciou experiências de literatura que a incentivaram a mergulhar e viajar pelas asas da imaginação, certamente terá outra bagagem cultural do que a criança que, apenas, posteriormente, no ensino fundamental, tiver seu primeiro contato com a literatura infantil de qualidade. Essa criança que teve contato com a literatura infantil já na educação infantil poderá resolver melhor seus conflitos interiores, pois as experiências que vivenciou por meio das personagens, também se tornaram suas experiências e fizeram com que pudesse lidar com algumas frustrações de forma bem melhor do que outra criança.

Preocupar-se com o desenvolvimento da imaginação na infância é fundamental: de um lado para que essa criança possa enfrentar os problemas do dia-a-dia, resolver conflitos, superar situações difíceis ou dolorosas; de outro, para poder criar novas situações, elaborar novas formas de trabalho, organizar a vida familiar e as ações comunitárias, aprender os conhecimentos que são ensinados na escola.

Certamente, a importância de um profissional de qualidade que possa compreender e valorizar o papel da literatura infantil na sala de aula é primordial. Só assim, a criança será levada a despertar sua criatividade e sua imaginação sem ser barrada pelos juízos de valores tão presentes nos projetos com literatura ou, então, crerá que a literatura nada mais é que puro pretexto para ensinar um conteúdo ou algo que se quer que ela aprenda. A literatura é muito mais do que isso. Ela é capaz de, por si só, desvendar mundos escondidos, criar monstros, brincar com eles e depois escondê-los nas páginas de um livro colorido.

No entanto, para que tudo isso possa ser eficiente na formação da criança, é preciso trabalhar com estratégias próprias do desenvolvimento infantil e respeitar o tempo necessário para a realização de cada atividade no cotidiano da educação infantil. O desenvolvimento da imaginação na criança dependerá do entendimento que os adultos têm da infância e dos comportamentos próprios da idade. Alguns autores apontam características da criança de três anos que no decorrer do projeto com literatura infantil serão percebidas e analisadas. Vejamos algumas idéias pertinentes.

2.2 ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO (2-7 ANOS), SEGUNDO PIAGET

O grupo de crianças que fez parte da pesquisa com literatura infantil, encontra-se no estágio pré-operatório, segundo Piaget. A seguir, uma caracterização segundo esse teórico, de como se encontra a criança desse estágio.

Esse estágio, também chamado pensamento intuitivo, é fundamental para o desenvolvimento da criança. Apesar de ainda não conseguir efetuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento. Este é organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação.

Em primeiro lugar, tal como a inteligência prática busca o êxito antes da verdade, o pensamento egocêntrico, na medida em que é assimilação ao eu, tende igualmente à satisfação e não à objetividade. A forma extrema dessa assimilação aos desejos e aos interesses próprios é o jogo simbólico ou jogo da imaginação, no qual o real é transformado de acordo com as necessidades do eu, a tal ponto que os significados

que o pensamento comporta podem ficar estritamente individuais e incomunicáveis.⁴⁰

Nesse estágio a criança já é capaz de representar as suas vivências e a sua realidade, através de diferentes significantes:

- **Jogo**: Para Piaget, o jogo mais importante é o jogo simbólico (só acontece neste período), nesse jogo predomina a assimilação (Ex : é o jogo do faz de conta, as crianças "brincam de pais", "de escola", "de médico", ...); o jogo de construções transforma-se em jogo simbólico com o predomínio da assimilação (Ex.: Lego - a criança diz que a sua construção é, por exemplo, uma casa. No entanto, para os adultos "é tudo menos uma casa").

Inicialmente (mais ao menos aos dois anos), a criança fala sozinha porque o seu pensamento ainda não está organizado, só no decorrer desse período começa a organizá-lo, associando os acontecimentos com a linguagem na sua ação.

A criança ao jogar/brincar está organizando e conhecendo o mundo, por outro lado, o jogo também funciona como "terapia" na libertação das suas angústias. Além disso, através do jogo também podemos perceber a relação familiar da criança. Essa relação que Piaget faz com o jogo e o desenvolvimento infantil é similar com o que ocorre entre a criança e a literatura infantil.

- **Desenho**: Até os dois anos, a criança só faz riscos, sem qualquer sentido, porque, para ela, o desenho não tem qualquer significado.

A criança, aos três anos, já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos, no entanto, não dá nome ao que desenha. Tem uma imagem mental depois de criar o desenho. Mas, aos quatro anos, a criança já é mais criativa e começa a perceber os seus desenhos e projeta no desenho o que sente.

De um modo geral, podemos dizer que, neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança.

⁴⁰ PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p.337.

A criança projeta nos seus desenhos a realidade em que vive, não há realismo na cor e também não há preocupação com os tamanhos. Nessa fase os desenhos começam a ser mais compreensíveis pelos adultos. A criança vai desenhar as coisas à sua maneira e segundo os seus esquemas de ação e não se preocupa com o realismo.

- **Linguagem**: A linguagem, neste período, começa a ser muito egocêntrica, pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral. Traduz, por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objetiva e, por outro, a deformação do real em função da ação e ponto de vista próprios. Isto se manifesta através dos monólogos e dos monólogos coletivos.

A partir dos dois anos dá-se uma enorme evolução na linguagem. A título de exemplo, uma criança de dois anos compreende entre 200 a 300 palavras, enquanto que uma de cinco anos compreende 2000. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais, ou seja, quanto mais forem estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor desenvolvem a sua linguagem. Nesse estágio a criança aprende, sobretudo, de forma intuitiva, isto é, realiza livres associações e fantasias e atribui significados únicos e lógicos.

- **Imagem e pensamento**: A imagem mental é o suporte para o pensamento. A criança possui imagens estáticas tendo dificuldade em dar-lhe dinamismo. O pensamento existe porque há imagem. É um pensamento egocêntrico porque há o predomínio da centração em si mesma. Na organização do mundo, a criança dá explicações pouco lógicas.

Com essa descrição do estágio pré-operatório, pode-se perceber que a criança está em pleno desenvolvimento. Utiliza-se de diferentes linguagens para expressar-se e usa o faz-de-conta para recriar suas vivências e expor fatos que está vivenciando. O mesmo que faz ao brincar também faz quando está ouvindo ou contando uma história. O educador observando sua fala ao recriar determinada cena de uma história ou incentivando-a para que fale sobre a personagem que mais a marcou, muito provavelmente perceberá que está falando sobre si.

2.3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, SEGUNDO WALLON

Wallon apresenta características da faixa etária de 3 anos e, nesse período do desenvolvimento, afirma haver uma crise pela qual as crianças passam. Indica certas características:

- a) Decisão deliberada de fazer tudo sozinha.
- b) Mudança das reações da criança em relação ao olhar alheio. Antes dos três anos, o olhar de outra pessoa a encorajava, ajudava. A partir de três anos, a impressão de estar sendo olhada incomoda (princípio do “medo do público”). A criança diz que não conseguirá terminar o que está fazendo se a olharem (inibição).
- c) Na mesma idade, a criança quer que cuidem dela.
- d) Atitudes de duplicidade.
- e) Perturba as brincadeiras das outras por prazer.
- f) Já não dá mais seus brinquedos sem acrescentar que não os quer mais. Toma os objetos dos outros pelo simples prazer de tomá-los. A criança toma consciência da distância entre o eu e o outrem, percebe que existem barreiras.⁴¹

Wallon aponta algumas características que a criança de três anos apresenta e que vivências possui com os outros. Ainda está reconhecendo o papel do outro no seu meio, porém, possui muitas atitudes egocêntricas. Esse autor ainda afirma que a criança aos três anos vivencia uma crise que culmina com o egocentrismo e com o desejo de não ser observada em seus atos.

2.4 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, SEGUNDO VYGOTSKY⁴²

Vygotsky, diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento, como Piaget, e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo.

Segundo ele, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprende a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado

⁴¹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.322-323.

⁴² Como grafia única será utilizado *Vygotsky*.

de um engajamento individual na solução de problemas. Dessa maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Na visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira ou o jogo é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos: crianças e adultos.

Para Vygotsky, a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas nesse ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independente da produtividade concreta de seus atos.⁴³

2.5 A CRIANÇA E A RELIGIOSIDADE

A religiosidade infantil está ligada à cultura da criança. Alguns teóricos afirmam que a religiosidade é algo inato ao ser humano, porém, percebe-se que na prática essa concepção é equivocada. A religiosidade está ligada à cultura da criança que, por sua vez, está interligada com a família e sua vivência religiosa.

⁴³ VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.59.

O ser humano, quando sai do nexo da natureza, entra em relação, pois distinguir-se significa entrar em relação. O ser humano é, portanto, um ser relacional. Essa relação é tríplice: com o ambiente, formado por objetos ou espaços (cultura dos espaços, cultura habitacional, cultura agrícola, cuidado da natureza); com o ambiente social (comportamento social, comunitariedade); com a realidade abrangente (cosmovisão, religião). A cultura é a configuração dessa tríplice relação.⁴⁴

O grupo de crianças com o qual se desenvolveu o projeto, possui uma cultura comum relacionada ao espaço (mesmo bairro) e à escola que frequenta, porém, também possui uma cultura que se diferencia de criança para criança que está relacionada com a história da criança e da sua família antes de ingressar na escola e até mesmo nas relações que possui exteriormente ao ambiente escolar. No contexto escolar, por meio das vivências e nas diferentes relações que ocorrem, há uma troca de culturas e até mesmo uma constante transformação das crianças que fazem parte do grupo como consequência das relações que ali ocorrem. Isso comprova que o ser humano se modifica ao longo dos tempos, essencialmente por meio das relações e do grupo com o qual convive.

Terezinha Batista afirma a importância do ambiente na evolução da fé infantil:

Vivendo num ambiente de fé, de amor, a criança de 0 a 4 anos se prepara progressivamente para descobrir Deus em si e nos outros, embora não tome consciência dessa preparação. Aí ela inicia a evolução de sua fé infantil. A evolução da fé na criança de 0 a 4 anos depende quase exclusivamente dos pais. Por isso é preciso que os pais comecem cedo a ajudar a criança a crescer na fé.⁴⁵

A intervenção no grupo de crianças por meio da literatura infantil e das vivências onde as crianças são desafiadas a se expressar representa um momento extremamente significativo para elas, pois a história e a cultura de cada criança são confrontadas com as histórias de seus colegas e, por meio de relatos, pode ocorrer a identificação com algo que se vive ou que já se viveu.

Ao encontrar significados para as suas diversas situações de vida, sejam lúdicas ou não, a criança pode transformar sua própria realidade e, assim, também transformar-se.

A posição do ser humano no mundo não é de simples inserção, mas de relação dialética e criadora. Através da ação com que cria a cultura, o ser humano se faz também um ser cultural. Ele não existe como natureza, imutável como uma essência

⁴⁴ FRAAS, Hans-Jürgen. Teorias sobre a religiosidade In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p.49.

⁴⁵ BATISTA, 1974, p.15-16.

dada no mundo, mas como um ser que vai se fazendo, humanizando-se ao longo do tempo, em determinada geografia, mediante a cultura; é o único ser cultural no mundo. A práxis, com que o homem transforma o mundo e lhe dá significado, a ele próprio o transforma e lhe dá significado.⁴⁶

A literatura é uma arte muito próxima do universo infantil e, por isso, pode ser utilizada com sucesso a fim de sensibilizar as crianças para que percebam os valores universais e questionem os valores vigentes no seu grupo, enfrentando, assim, situações ou angústias existenciais que estejam vivendo. Também, por meio dessa arte, pode-se sensibilizar o sentimento religioso.

O recurso à literatura, se bem informado dos resultados já atingidos nessa nova aproximação entre literatura e teologia, seria uma estratégia muito bem-vinda de sensibilização de crianças e jovens para o sentimento religioso, a espiritualidade, os valores, a cidadania e o respeito pelo outro em sua diversidade.⁴⁷

A literatura é capaz de fomentar grandiosas reflexões e ir de encontro a dúvidas existenciais presentes nas crianças. Por meio dessa arte, pode-se abordar questões referentes à vida das crianças e de sua família. A criança utiliza-se do enredo da história para reestruturar a sua própria história. Porém, é importante que isso não seja algo introjetado na literatura de forma explícita, pois se torna pedagogizante. É a própria literatura e a relação com a história de cada criança que conduzirá o ponto que realmente fará sentido na narrativa para cada criança ou para o grupo. É por isso que, muitas vezes, se escolhe uma história tendo em vista um tema latente no grupo e, não raramente, o grupo resgata na narrativa um outro tema não planejado e nem previsto. E, assim, desencadeia-se uma solução ou uma problemática nova no grupo, que o educador, por meio de um olhar sensível e uma escuta apurada, poderá utilizar para encontrar o caminho por onde deverá seguir.

A ficção literária, segundo Mieth, oferece a possibilidade de se abordar projetos de vida éticos individuais em seu todo, pela figuração da vida das personagens e relações entre elas, mas sem risco de incidência em extrapolações indevidas de casos particulares, dado que o texto literário ficcional conta, de saída, com validade e legitimidade gerais. A consideração da literatura como objeto de reflexão ético-teológica coloca em primeiro plano o interesse pela gênese estrutural da pessoa em geral, sem tanto destaque à obrigatoriedade e validade de preceitos isolados e descontextualizados. A literatura tem, com isso, a força para constituir modelos

⁴⁶ PERESSON, Mario L. Pedagogias e culturas. In: SCARLATELLI; STRECK; FOLLMANN, 2006, p.67.

⁴⁷ SOARES, Afonso. O belo e o verdadeiro. A tensa e mútua relação entre literatura e teologia. *IHU On-line* - Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n.251, 17 mar. 2008. p.12.

éticos, à medida que a ética comportamental ganha plasticidade, mostrando-se capaz de contemplar a complexidade e multiplicidade da vida.⁴⁸

A religiosidade deve ser vivenciada com as crianças da educação infantil, pois o exemplo nessa faixa etária é o mais significativo para as crianças.

A religiosidade é um comportamento que, mediado pela sociedade, responde às condições da vida biológica. Determinadas formas de comportamento religioso são transmitidas à criança, por intermédio da socialização na família, pelo ambiente da primeira infância.⁴⁹

A criança aprende e vivencia a religiosidade por meio de histórias, vivências criativas e reflexões sobre narrativas ou situações específicas. Porém, é preciso tomar muito cuidado com as ações das pessoas que são referência para a criança: a família e os educadores. As atitudes dessas pessoas certamente influenciarão muito mais a religiosidade. A criança também costuma justificar seus atos por meio de ações de pessoas próximas que observou. A imagem de Deus e a fé presente nos atos dessas pessoas próximas são marcantes na infância. Elas ajudarão a constituir a imagem de Deus na criança.

Sobre a base da experiência histórica e da práxis social (momento experimental e pragmático) e da interpretação que faz da realidade (momento epistemológico e hermenêutico), um grupo social e, dentro dele, cada pessoa, representando-a, simbolicamente a recria e elabora em um conjunto de imaginários coletivos e de estruturas mentais, em uma rede de significações, por meio das quais entende e explica o real, incorpora-o a seu mundo, organiza suas percepções, outorga-lhes sentido e, conceitual e figurativamente, o reconstrói.⁵⁰

A socialização que ocorre em um grupo de educação infantil é um processo de troca de cultura, onde um passa a conhecer elementos da cultura do outro e, além disso, compartilham de uma cultura comum que é a construída no próprio ambiente escolar.

Cada grupo humano, mediante múltiplas formas educativas e de socialização, transmite e comparte a própria cultura, principalmente na vida cotidiana. Para fazê-lo, não necessita de uma intencionalidade ou de uma conceitualização explícita. Cada povo transmite, em seu dia-a-dia, de maneira espontânea, diríamos natural, sua maneira de compreender a vida e o mundo, seus imaginários coletivos, as estruturas simbólicas, as formas como elas se expressam e comunicam mediante códigos

⁴⁸ SOETHE, Paulo. José Carlos Barcellos, primus inter pares. *IHU On-line* - Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n.251, 17 mar. 2008. p.26.

⁴⁹ FRAAS In: SCARLATELLI; STRECK; FOLLMANN, 2006, p.46.

⁵⁰ PERESSON In: SCARLATELLI; STRECK; FOLLMANN, 2006, p.68.

simbólicos, costumes e estruturas de socialização. Esta forma espontânea e difusa de educação é chamada de socialização.⁵¹

É preciso perceber que a idéia de Deus não brota na criança por "geração espontânea", embora tenha grande predisposição para a religiosidade. Mas, para chegar até a vivência religiosa, falta uma longa evolução. O sentimento religioso não é inato na criança; para que ele surja é preciso uma educação especial, isto é, a sua origem está ligada à experiência afetiva, pois a religião nasce da afetividade.

Do zero aos três anos, a criança encontra-se num estágio afetivo-ambiental; portanto, a sua religiosidade e a sua idéia de Deus não são pessoais, mas sim ambientais, baseadas na ligação afetiva com a mãe (e depois com o pai) e são fruto da sua identificação com as atitudes religiosas deles. O sentimento religioso é compreendido e assimilado pela criança na medida em que lhe explicam o significado dos atos religiosos em que participam. Além disso, através da bondade da mãe e da autoridade do pai, descobre, aos poucos, a origem de uma bondade mais eficaz e de uma autoridade mais poderosa.

O estágio fabuloso começa a partir do egocentrismo, pelos 2 anos e meio ou 3 anos. A idéia de Deus está no plano do fantástico e do emotivo. A imagem de Deus é antropomórfica. Até os três anos, a criança imagina Deus como os seus pais, tem interesse por Ele e faz muitas perguntas ao seu respeito. Acha que é Todo-Poderoso e protetor. Depois começa a pensar que é fantástico, no sentido de "fantasia". Ao mesmo tempo, pensa que é alguém que automaticamente louva o bem e castiga o mal.

Nossos compromettimentos e confianças moldam nossa identidade. Eles determinam (estão determinados por) as comunidades a que nos filiamos. Num sentido real, nós nos tornamos parte daquilo que amamos e em que confiamos "onde está o teu tesouro, ali estará o teu coração", disse Jesus.⁵²

Somos o resultado de uma vivência relacionada com os diversos grupos nos quais participamos. Nesses, conjugamos idéias e também divergimos de algumas, porém, certamente, na infância, o grupo que maior influência terá em nossa vida é a família. É nela que realizamos a construção de nossas bases e comungamos com ela nossos compromettimentos e confianças, colocamos nossos tesouros em lugares comuns.

⁵¹ PERESSON In: SCARLATELLI; STRECK; FOLLMANN, 2006, p.89.

⁵² FOWLER, James W. *Estágios da Fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p.27.

A fé como processo imaginativo é despertada e moldada por essas interações e pelas imagens, símbolos, rituais e representações conceituais, oferecidas convictamente, na linguagem e vida comum daqueles com quem aprendemos e crescemos. A fé, portanto, é um modo ativo de conhecer, de compor um senso ou imagem sentida da condição de nossas vidas tomada como um todo. Ela unifica os campos de força de nossas vidas.⁵³

A criança constitui-se a partir de suas vivências e por isso a importância dos seus relacionamentos a fim de que, por meio deles, possa realizar trocas e perceber-se enquanto ser humano diferente dos outros, mas também igual em relação a sua importância no mundo e na vida das pessoas que lhe são próximas. Nas relações e nas vivências que constituímos, podemos nos compreender. Como para as crianças a fantasia está interligada à realidade, as personagens das narrativas acabam por tornarem-se amigos ou inimigos imaginários e esses com suas ações permitem um diálogo entre as histórias dos livros e as histórias de vida das crianças. A fantasia e o real mesclam-se e o resultado são medos, angústias, alegrias, emoções que se confundem com os sentimentos das personagens e, muitas vezes ao final da história podem desaparecer ou, ao menos, atenuar-se com a solução encontrada na vivência da personagem.

A estrutura relacional em que o ser humano se encontra está sujeita à configuração da história pessoal. O enfoque relacional, que parte da estrutura de relações da existência humana, inclui de antemão a relação com o ambiente como aquilo com que o ser humano está relacionado e a partir do que ele precisa entender-se a si mesmo, pois a estrutura relacional pode realizar-se somente em relações concretas, em vivências, no confronto com algo, na biografia. Na medida em que a estrutura relacional remete ao tema religiosidade, existe uma inter-relação entre a concepção do ser humano como ser religioso (*homo religiosus*) e como ser social (*zoon politikon*) [“animal político”].⁵⁴

Na faixa etária referente ao grupo com o qual foi trabalhado, percebe-se que há uma grande referência aos exemplos de amor e afetividade de pais e educadores. São esses exemplos que fortificarão ou não a fé da criança em Deus. Segundo Batista,

Até os quatro anos, geralmente, a criança ainda não pode se expressar com clareza, ainda se encontra no estado de indiferenciação e irreflexão, portanto, também não é capaz de se expressar em relação a Deus. Mas ela observa a atitude de fé dos pais e demais pessoas, educadores, grava-as, imita-as embora inconscientemente. Esta fase prepara a inteligência e o coração para a fase seguinte. Daí a grande importância da

⁵³ FOWLER, 1992, p.32-33.

⁵⁴ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. São Leopoldo: Sinodal, 1997. p.43.

atitude dos educadores diante da criança. A criança revela grande confiança, sobretudo nos pais que a amam, desde o início da vida.⁵⁵

Esse foi o estágio com o qual as crianças iniciaram o ano escolar, porém, como logo foram se aproximando da idade de quatro anos, as mudanças foram sendo claramente percebidas, tanto no amadurecimento psicológico como na evolução da sua fé. Batista aponta as características das crianças dessa faixa etária (quatro anos) e suas diferenças em relação à fase anterior:

A criança nesta idade, graças ao desenvolvimento da inteligência e da linguagem, é capaz de expressar seu pensamento também em relação a Deus. Estando pronta para relacionar-se com as pessoas, também pode efetuar relacionamento com Deus. A atitude de fé e amor dos educadores é muito importante. A criança observa, grava, imita.⁵⁶

Por meio da caracterização dessas faixas etárias tão próximas e que estiveram presentes no grupo com o qual foi desenvolvido o trabalho, pode-se perceber o grande enfoque que a autora destina à questão da afetividade e que, para quem trabalha com essa faixa etária, é, sem dúvida, um aspecto relevante e determinante para o sucesso do trabalho junto a um grupo de educação infantil.

A socialização concretiza-se como uma experiência com o outro que não os pais. Dessa forma ocorre uma forma de ultrapassagem da fase onde a família é o único local de vivência da criança para um grupo que possuirá diferentes contextos e culturas, onde a troca será o eixo norteador e os confrontos de realidade farão com que a criança possa se perceber em contextos diferentes de sua base: a família.

As teorias da socialização sob o primado do questionamento psicológico descrevem a socialização precipuamente como o crescente controle das pulsões em conexão com a formação do superego. A psicanálise vê a psicodinâmica na tensão entre a necessidade básica do ser humano de aconchego (motivo para a identificação) e a necessidade básica de liberdade (motivo para o desligamento da mãe ou do grupo primário e para a relação de objeto). Com a identificação, a criança assume os modelos de orientação das pessoas às quais está ligada afetivamente. Assim a experiência com os pais adquire importância predominante para a estrutura psíquica da criança, inclusive para sua imagem de Deus. Neste sentido, porém, os pais não apenas são complementados possivelmente desde o início por outras pessoas (irmãos

⁵⁵ BATISTA, 1974, p.28.

⁵⁶ BATISTA, 1974, p.28.

da criança, outros membros da família ou pessoas encarregadas de cuidar dela), mas representam em sua própria pessoa a ponte para a sociedade.⁵⁷

A educação religiosa deve, sim, ser explorada em sala de aula, porém, a primeira experiência de religiosidade será em casa, a partir do exemplo dos pais, ou então por meio da falta desse. E essa experiência não ocorrerá por meio de livros, mas sim no exemplo, no carinho, no afeto. Vejamos algumas reflexões de Batista sobre a interferência do ambiente familiar que comprovam a sua importância na evolução da fé da criança:

A pesquisa “in loco” me levou a constatar que a criança só é capaz de evoluir na fé onde há ambiente de fé. O ambiente familiar tem uma importância decisiva na fé. A influência dos pais é importantíssima, sobretudo da mãe. Nenhuma instituição por boa que seja pode substituir a família. A educação nos primeiros anos depende quase exclusivamente dos pais, também a educação religiosa.⁵⁸

A educação da fé não se dá com o livro na mão, mas é conversação e vivência, é olhar para o filho e receber dele aquele olhar atento a tudo. É sorrir com ele, cantar e viver com ele, inspirando-lhe princípios que lhe dêem segurança ao enfrentar os problemas da vida.⁵⁹

Como comprovamos, a família é fundamental na evolução da fé da criança e a escola vem ao lado dessa instituição. Pode-se até afirmar que, atualmente, a escola vem substituindo o exemplo que deveria ser vivenciado na família, o que é lastimável, pois, certamente, o resultado não é o mesmo.

⁵⁷ FRAAS, 1997, p.69.

⁵⁸ BATISTA, 1974, p.42.

⁵⁹ BATISTA, 1974, p.43.

3 HISTÓRIAS E HISTÓRIAS - O PROJETO

Que estória é mais importante para uma criança específica numa idade específica depende inteiramente de seu estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais a pressionam no momento.

Bruno Bettelheim

A literatura infantil junto às crianças possui como finalidade o prazer e ludicidade, mas ao mesmo tempo também é um meio por onde se pode solucionar conflitos interiores. As crianças estão constantemente vivendo angústias e dúvidas, mas muitas vezes não conseguem expressar seus sentimentos oralmente. Nesse sentido, a história auxilia na resolução dos conflitos, pois, por meio da história, a criança consegue compreender melhor o que está vivendo e, muitas vezes, identifica-se com alguma personagem da história.

Palavras são espelhos que refletem nossas imagens, que nos ajudam a ver melhor nós mesmos e o próximo. São elas também que fazem repousar em si a proximidade e a distância da verdade. Essa verdade que está próxima, mas ao mesmo tempo se mantém tão protegida das tentativas de dominação, é objeto do esforço teológico de ser um discurso coerente no mundo. Ao falarmos da verdade, falamos de Deus e de nossa experiência como o mistério doador de nossas vidas. A literatura é companheiro desse diálogo e dessa busca.⁶⁰

O projeto sobre literatura infantil e sua importância na resolução de conflitos interiores foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo. Seu objetivo maior é possibilitar à criança, por meio da linguagem estética, perceber o mundo e perceber-se nele.

Como último ponto destacaria o papel de Paulo Freire em mostrar a importância da linguagem no processo educativo. Desde a experiência de alfabetização até as práticas mais recentes a questão da linguagem é fundamental para Freire, uma vez que por meio dela é introjetada a dominação e por meio dela também se pode aprender a “dizer” o mundo de forma diferente. Ele chama atenção para as diferenças da sintaxe dominante e da sintaxe popular, para as “manhas” lingüísticas

⁶⁰ MAGALHÃES, Antonio. *Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2000. p.19.

indispensáveis à cultura da resistência, mas também para o “momento estético” da linguagem.⁶¹

O tema surgiu a partir da constatação, ao longo da experiência da autora com a educação infantil, e da sua percepção do gosto dos pequenos pelo mundo da leitura e o quanto esses se deixam levar pelas histórias infantis e seus enredos, além de ter vivenciado outros projetos com literatura infantil e de defender o seu uso com caráter lúdico e não unicamente pedagógico, como ocorre na maioria das escolas. Além disso, por meio de uma experiência entre a professora e uma colega psicóloga que realizavam juntas momentos onde o lúdico da hora do conto se relacionava com o terapêutico possibilitado por meio das histórias, surgiu o interesse em explorar a literatura como meio de solução dos conflitos pelas crianças, mas nem sempre expressado por elas. Esse foi o fundamental motivo pela escolha do assunto do projeto, que foi desenvolvido com uma turma de três anos de idade.

[...] ao colocar crianças e jovens em contato com a riqueza da literatura, o professor cumpre com o seu dever, ao mesmo tempo em que garante a seus alunos o direito de vivenciarem experiências marcadas pelos apelos à sensorialidade, ao imaginário e à estesia. Essas experiências são determinantes no processo de formação dos cidadãos e, além disso, essenciais para que eles se situem criticamente em face das linguagens, em especial diante da língua portuguesa, cuja funcionalidade não a restringe a ser um mero instrumento de comunicação, mas dela faz veículo de concepção de mundo.⁶²

Inicialmente, pela pouca experiência da pesquisadora com a faixa etária de três anos de idade, muitas foram as angústias: Como registrar as falas das crianças a partir das histórias? Poderia ocorrer um aprofundamento de temas existências nessa faixa etária? Muitas das crianças falavam de forma sucinta sobre o que haviam gostado em determinada história e para captar o sentimento que o enredo havia despertado era necessário conhecer as crianças, suas famílias e um pouco de sua história. Certamente o primeiro semestre foi essencial para que, por meio da experiência com a turma, a professora pudesse compreender e conhecer um pouco mais sobre as histórias de vida que permeavam o grupo. Então, após esse momento, as falas, mesmo que sucintas, eram melhor compreendidas pela professora, que conseguia compreender a relação da fala com a vida da criança.

⁶¹ STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.64.

⁶² SARAIVA, Juracy Assmann; LOPES, Gabriela Hoffmann. *Literatura na escola: por que não?* In: MARTINS, Rosimeri Lorenz; KUNZ, Marines Andréa. *Leitura: reflexões teóricas e experiências possíveis*. Novo Hamburgo: Feevale, 2007. p.29.

Conhecendo melhor o grupo, também foi possível buscar as melhores histórias que pudessem ir de encontro às questões que estavam sendo vividas pelas crianças. Como proposta inicial, a autora decidiu navegar pela literatura infantil e propor vivências com tipos diferenciados de textos: contos, poesias, narrativas bíblicas e narrativas contemporâneas.

Narrativas funcionam, outrossim, como símbolos evocativos. Suscitando imaginação, as narrativas levam a recordar “para além de”. Por meio dos personagens e de suas histórias, as pessoas vivenciam sentimentos e idéias e resgatam memórias, tendo acesso a significados não facilmente experimentados e alcançados de outra maneira. Pode-se dizer que cada personagem e fato de uma história revela algum aspecto da realidade, podendo tocar sentimentos profundos no ouvinte ou leitor. Por outro lado, cada personagem e fato contribui para um todo, sendo a história mais do que a soma de suas partes.⁶³

3.1 O BIBLIODRAMA COM CRIANÇAS

O bibliodrama utiliza-se da narração de histórias e vivências a partir dessas, visando possibilitar uma conexão com o que é vivido na história e o que se vive na vida real. Por ser uma metodologia que se utiliza de histórias, algumas das etapas do bibliodrama foram utilizadas nos diferentes momentos com as crianças.

Bibliodrama é um processo de interpretação de textos sagrados (em especial bíblicos) ou textos literários (em especial poesias) e textos orais - textos da vida cotidiana, relacionais e existenciais. É uma hermenêutica que privilegia (sic) o grupo como lugar de interpretação desses textos. Propõe uma leitura vivenciada do texto; propõe experimentar o texto, envolver-se com o texto como pessoa inteira - de corpo, alma e espírito. Trabalha com a corporeidade e a criatividade humanas e com ferramentas e elementos capazes de promover a capacidade que o ser humano tem de criar algo, de criar a si mesmo, suas estruturas relacionais, pessoais, sociais, espirituais, enfim, a vida em suas dimensões singulares e plurais.⁶⁴

Como as crianças demonstraram grande interesse pela dramatização das histórias, essa etapa foi realizada após algumas narrações. Pôde-se perceber que as crianças estavam muito mais inseridas no enredo da história após os momentos da dramatização. A escolha da personagem a qual gostariam de interpretar também foi feita a partir da motivação de cada criança. Partindo-se do pressuposto de que a simples escolha da personagem já diz algo sobre sua história de vida, não poderíamos deixar de oportunizar esse momento às crianças. Apenas

⁶³ KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. São Leopoldo: EST, 1996. Dissertação (Mestrado em Teologia), São Leopoldo, 1996. p.25.

⁶⁴ ROESE, Anete. *Bibliodrama: a arte de interpretar textos sagrados*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p.13.

tivemos que realizar várias apresentações de histórias até que todos pudessem interpretar a personagem escolhida. Muitas vezes, as crianças também eram incentivadas a explicar o motivo pelo qual haviam escolhido determinada personagem.

O encontro de cada pessoa com o texto acontece no processo metodológico do bibliodrama, que se apóia em movimentos - que vão desde formas de leitura dinâmica do texto, dramatização espontânea de cenas, pintura, dança, até inúmeras outras possibilidades criativas.⁶⁵

Além das etapas citadas anteriormente, todas as narrativas foram cuidadosamente escolhidas e preparadas para que pudessem sensibilizar e cativar as crianças. Nesse sentido, certamente as atividades que antecederiam as histórias foram fundamentais.

Nessa perspectiva, deve haver a preocupação por parte do professor com a apresentação do texto ao aluno; precisa-se ter o cuidado de oferecer ao aluno um texto que, desde seu aspecto visual, se configure como algo atrativo. O evento da leitura inicia-se pela apreensão da macroestrutura, passando pela palavra, pela sonoridade, pelas imagens, chegando à microestrutura e alcançando o nível semântico, o que permite confrontar o texto com o conhecimento prévio do aluno e com a realidade em que ele se insere. Sendo o leitor constituído de estruturas cognitivas e afetivas, é fundamental, antes de apresentar o texto ao aluno, ativar seus conhecimentos prévios, facilitando, assim, a compreensão e sensibilizando-o para a temática abordada. Assim, a leitura deixa de ser uma atividade mecânica e sem análise textual, pois o objetivo é integrar texto e leitor.⁶⁶

3.2 AS HISTÓRIAS NARRADAS E SUAS RELAÇÕES COM A VIDA DAS CRIANÇAS

Todas as histórias foram selecionadas ao longo do projeto com a literatura infantil. As mesmas visavam solucionar ou explorar temas que estavam sendo motivo de preocupação ou ocupação das crianças que fazem parte do grupo. Essa forma de selecionar o texto partiu da concepção de que a literatura não é somente fonte de informação, mas principalmente possibilidade de transcender. O texto, que muitas vezes é escolhido em função do projeto que está sendo desenvolvido em sala de aula passa a ser o assunto do projeto e a partir dele muitas

⁶⁵ ROESE, 2007, p.15.

⁶⁶ VOLMER, Lovani; PINHEIRO, Luciana Boose; KUNZ, Marinês Andréa. Desvendando textos literários: propostas metodológicas. In: MARTINS, Rosimeri Lorenz; KUNZ, Marines Andréa. *Leitura: reflexões teóricas e experiências possíveis*. Novo Hamburgo: Feevale, 2007. p.113.

curiosidades ou outros temas podem sim ser desenvolvidos, mas será a curiosidade do aluno e não a listagem de conteúdos que direcionará o caminho a ser seguido.

Poucos professores percebem que a literatura é um meio de que o ser humano dispõe para transcender a si mesmo e, em função disso, deixam de selecionar textos que permitiriam ao aluno estabelecer relações com a vida que o cerca. Ao optar prioritariamente pelo “verniz cultural”, transformando o texto literário em fonte de informação, ao invés de espaço de formação do sujeito, o professor nega, por sua prática, o discurso, tantas vezes referido, de que deseja formar leitores e cidadãos críticos e conscientes.⁶⁷

As histórias e poesias narradas foram as seguintes:

3.2.1 Chapeuzinho Vermelho

O projeto iniciou com a narração da história *Chapeuzinho Vermelho* que foi feita pela professora com o auxílio de um livro com belas ilustrações. No mesmo dia em que ocorreu a narração, as crianças puderam expressar a parte de que mais haviam gostado da história. Ao contar a história, pôde-se perceber que o encanto foi quando a Chapeuzinho reconheceu o lobo e teve medo dele. Esse medo, apesar de ser um momento de angústia da personagem, também é uma ocasião na qual as crianças se empolgam e sentem uma grande ansiedade pelo desfecho da personagem da menina.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.⁶⁸

A história *Chapeuzinho Vermelho* foi escolhida a fim de que as crianças pudessem vivenciar, por meio da literatura infantil, seus medos e pudessem expressar-se por meio da personagem principal da história: a Chapeuzinho.

⁶⁷ SARAIVA, 2007, p.36.

⁶⁸ BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p.13.

O conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a história parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida. O conteúdo do conto escolhido usualmente não tem nada que ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e daí insolúveis. O conto de fadas claramente não se refere ao mundo exterior, embora possa começar de forma bastante realista e ter entrelaçados os traços do cotidiano.⁶⁹

Apesar de ser uma história já conhecida por todos na sala, a narração do conto *Chapeuzinho Vermelho* foi feita com um livro de imagens tridimensionais que encantou a todos. Após a história, cada criança pôde relatar o que mais havia gostado da história e em suas falas pôde-se comprovar o que pôde-se perceber durante a narração da história. A parte que mais chama a atenção e da qual as crianças afirmam mais gostar é de quando a Chapeuzinho descobre que a vovó, na verdade, é o lobo disfarçado. Após essa parte, outra que muitos apontaram como a de que mais haviam gostado, foi quando apareceu o lenhador e foi atrás do lobo para pegá-lo. Percebe-se que, desde muito pequenas, as crianças já possuem o senso de justiça introjetado, pois querem que o bem vença e que o mal seja castigado. Isso é um valor cultural e quase universal que é captado pelas crianças sem que haja necessidade de darmos ênfase a ele.

Ainda explorando a mesma narrativa, em outro dia, quando a história foi contada por alguém diferente (a professora não estava na escola), pôde-se perceber como a postura do narrador é capaz de deixar marcas nas crianças. Até o momento, as crianças não haviam enfatizado a parte em que a mãe havia recomendado à Chapeuzinho que não falasse com estranhos, porém, no dia em que foi solicitado que recontassem a história à professora, quase todas as crianças enfatizaram em suas narrativas a visão moralista que provavelmente deve ter sido enfatizada pela professora que narrou a história.

Muitas atividades foram feitas com as crianças a partir desse conto de fadas. Dessa forma, a intervenção com o conto fez parte de um todo do qual estava-se cotidianamente trabalhando e falando em sala de aula. Algumas atividades que foram vivenciadas: pintura da parte de que mais gostou, confecção do chapéu da Chapeuzinho, preparo dos doces que a Chapeuzinho fez para a vovó, recontar, individualmente, a história e ilustrá-la, confecção da máscara de lobo mau, dramatização da história na sala para a própria turma, dramatização da história para outra turma e confecção dos convites para essa turma vir assistir à dramatização.

⁶⁹ BETTELHEIM, 1980, p.33.

Inicialmente, quando foi proposto a confecção dos chapéus da Chapeuzinho, esperou-se pela reação dos meninos; caso esses manifestassem que não gostariam de realizar a atividade, iria propor-se a eles que confeccionassem a máscara do lobo mau, mas como todos gostaram de fazer e usar o chapéu, a atividade foi direcionada a todos. Pôde-se perceber que um menino, quando seu avô veio buscá-lo, fez questão de dizer a ele que o chapéu era da Chapeuzinho, mas que ele não era a Chapeuzinho. Percebe-se a questão do preconceito em relação ao gênero: como um menino ser a Chapeuzinho. Porém, essa foi a única reação que foi observada.

Corso afirma que o lobo e as bruxas são elementos assustadores e que remetem ao medo. Cotidianamente são associados a outros elementos como o Papai Noel e são usados para atemorizar as crianças em seu dia-a-dia:

No imaginário infantil, o lobo e as bruxas gulosas - tal qual a de João e Maria - assustam mais que as bruxas ciumentas - como as encontráveis em Rapunzel, Branca de Neve e A Bela Adormecida -, que geralmente aparecem depois. Estas últimas são mais complexas, assim como vai ficando a vida depois que as relações passam a ser claramente entre pessoas inteiras e não mais entre bocas. Quando as bruxas ciumentas reinam, já há uma vida inteira, há uma criança que sabe que vai crescer e já pode se colocar questões relativas à ambivalência de sentimentos e à fragilidade dos pais. O primeiro perseguidor, o papão da primeira infância, freqüentemente pertence ao gênero masculino, tendo no lobo seu ancestral mais famoso, tanto que até hoje se fala dele. Mas na vida dos pequenos o lobo não está só, pode ter a companhia do Papai Noel, que não traz só presentes, são muitas as crianças que o temem; do bicho-papão, que geralmente mora embaixo da cama, mas freqüenta outros cantos escuros; do palhaço, o terror dos aniversários; do cachorro, que, como o lobo, vaga pelas ruas pronto para cravar os dentes afiados nas criancinhas; e de outros, ao sabor do freguês. A bruxa também é assustadora, mas ela não costuma sair das histórias para aterrorizar o cotidiano dos pequenos, ou pelo menos é mais raro encontrar uma bruxa incumbida do papel do objeto fóbico.⁷⁰

Esse objeto fóbico que é encontrado nas histórias infantis, como foi o caso da história *Chapeuzinho Vermelho* evoca um temor, mas ao mesmo tempo algo com o qual a criança quer se defrontar, assim como a Chapeuzinho que, apesar de perceber as diferenças entre o lobo e sua avó, não correu logo embora, somente fez isso após a confirmação de que realmente era o lobo que ali estava.

O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte. Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede

⁷⁰ CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.57.

com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.⁷¹

Também assistimos ao filme *Chapeuzinho Vermelho* e realizamos uma comparação entre os elementos comuns entre a história do livro e a do filme. Além disso, as crianças levaram o livro para casa na *Sacola Viajante* (sacola com o livro que estava sendo explorado no projeto). Essa técnica permitiu que as famílias pudessem estar inseridas no projeto e acompanhando as histórias que estavam sendo trabalhadas no grupo. Também registravam, em um caderno, observações que realizavam no decorrer da visita da *Sacola Viajante*. Em todos os registros, pôde-se perceber a integração da família e a percepção dessa pelo gosto e satisfação do(a) filho(a) ao ler e ouvir a história que haviam escutado na escola.

Para finalizar essa história e as atividades propostas a partir dela, a professora trouxe um elemento concreto da história: o armário da vovó. Como esse foi o local onde o lobo escondeu a vovó, a dinâmica também foi de esconder e achar. Todo o início de aula a professora escondia um objeto nesse armário e, por meio de pistas, as crianças deveriam descobrir o que dentro dele estava. Foi uma atividade muito interessante, pois permitia às crianças brincarem com sua imaginação, além de terem que pensar em elementos que tivessem as características apresentadas pela professora. O que foi interessante é que, nas primeiras vezes da brincadeira, muitas crianças afirmavam que o que estava dentro era a vovó ou o lobo. Isso demonstra o quanto para as crianças as histórias são reais.

O conto de fadas, apesar de conhecido, foi muito atraente para as crianças. Isso pôde ser comprovado ao longo de todas as atividades propostas a partir da história. Além disso, as crianças demonstravam grande vontade em ouvir e contar a história muitas vezes.

Quanto mais tentei entender a razão destas histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, tanto mais percebi que estes contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe-oferecem

⁷¹ BETTELHEIM, 1980, p.20-21.

exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.⁷²

3.2.2 Quem tem medo de lobo?

Como o enfoque da primeira história foi a questão do medo, resolveu-se dar continuidade ao projeto com uma narrativa que enfocasse esse tema, mas não de forma pedagogizante. Encontrou-se a obra *Quem tem medo de lobo* e decidiu-se que seria muito interessante continuar por ela, afinal, o lobo marcou muito as crianças na história da Chapeuzinho.

A obra escolhida *Quem tem medo de lobo?* foi escondida dentro do armário da vovó (utilizado na brincadeira de adivinhação) e, por meio da mesma brincadeira, as crianças, através de pistas, descobriram que se tratava de um livro que o armário guardava. A professora pegou a obra e começou a narrá-la às crianças. Pôde-se perceber, durante a narrativa, que os olhinhos pareciam assustados quando as crianças iam vendo as imagens do lobo. Mas, como ao final da história esse lobo é percebido pelo protagonista como um elemento da imaginação, foi possível estabilizar os sentimentos da turma e não a deixar com medo, uma vez que o objetivo era justamente o contrário. As crianças também foram levadas a, corporalmente, representarem seus medos. Após essa dinâmica, cada um pôde nomear o seu medo. Os medos listados foram de cobras, aranhas, lobisomem, lobo, bruxa, barata, monstro... Ao final da conversa em roda, procurou-se afirmar que todos possuem algum medo, mas que necessariamente não é o mesmo. Algumas crianças também explicaram o motivo do seu medo. Pôde-se perceber, pelos tipos de medos apresentados, que muitos medos das crianças são originários de ameaças dos adultos com o objetivo de atemorizar as crianças ou então pôr limites nas mesmas. Um medo que chamou atenção foi o de um menino que afirmou ter medo de poço. Pediu-se que explicasse o porquê desse seu medo. Ele disse que “uma vez um menino caiu em um poço e criança tem que cuidar senão pode cair como o menino que caiu um dia”. Com o intuito de trabalhar os medos das crianças e “brincar” um pouco com eles a fim de atenuá-los, foi elaborado com as crianças um livro dos medos onde cada medo seria ilustrado e teria os nomes dos colegas que possuem esse medo. Além disso, haverá o complemento com um curto texto com rimas a fim de brincar com o medo e torná-lo

⁷² BETTELHEIM, 1980, p.14.

divertido. Caso esse medo seja de algo real, como cobra, aranha..., também será feita uma pesquisa a fim de abordar os cuidados que se deve ter com esses animais e/ou objetos.

“O objetivo da estória é dizer o nome, dar às crianças símbolos que lhes permitam falar sobre seus medos. E é sempre mais fácil falar sobre si mesmo fazendo de conta que se está falando sobre flores, sapos, elefantes, patos [...]”⁷³

Na realização do livro dos medos, em uma das páginas foi feita a ilustração de um monstro que as crianças fizeram utilizando tinta têmpera em uma folha colorida. Ao concluírem o desenho, cada criança pôde nomear o seu monstro. Muitos nomes surgiram, dentre eles os que mais chamaram a atenção foram os de duas crianças que deram nomes de pessoas aos monstros: uma nomeou Gabriela, nome de uma colega, e outro menino nomeou Enzo, nome do seu irmão. Mesmo questionado mais do que uma vez, continuou afirmando que o seu monstro tinha nome de Enzo. Esse menino é uma criança que possui dificuldades de relacionamento no grupo, pois é muito agressivo. Também já houve uma conversa com a mãe e a mesma afirma que dá muita atenção ao Valter⁷⁴, o filho, porém, o que é muito visível é que ele se sente abandonado e possui muito ciúme do irmão.

Como se percebe que na turma as crianças estão destacando muito as diferenças corporais entre elas e especialmente a de cor (por terem um colega negro, afirmam que ele é diferente), acreditou-se que a história *Diversidade* iria de encontro com esses questionamentos que têm tomado tempo das crianças. Como também a pesquisadora tem como proposta explorar narrativas bíblicas, certamente a história da criação poderá muito bem ser narrada anteriormente à obra da Tatiana Belinky, pois justificará as diferenças e as igualdades que há entre as pessoas. Além disso, reafirmará o elemento comum a todos nós que é sermos filhos de Deus e, por isso, amados por ele.

3.2.3 A Criação

A narrativa bíblica foi realizada a partir de uma dinâmica fora da sala de aula. As crianças foram incentivadas a observarem o entorno da escola e tudo que nele havia. Ao

⁷³ ALVES, Rubem. *Estórias para pequenos e grandes*. São Paulo: Paulinas, 1984. p.1.

⁷⁴ Nome fictício.

voltarem para a sala, puderam refletir e compartilhar verbalmente sobre o que haviam visto. Muitos elegeram elementos da natureza e outros elencaram obras criadas pelas pessoas. A cada elemento trazido, era discutido quem o havia criado. Quando foi citado o primeiro elemento da natureza, um menino indicou que havia sido criado por Deus. Esse menino provêm de uma família evangélica e que freqüenta muito o culto com sua família. Após a indicação do mesmo, todos afirmavam que os outros elementos também haviam sido criados por Deus.

A religiosidade se expressa na motivação para a ação (social, política, estética e artística) que configura o mundo e em sua orientação axiológica. Na inter-relação entre o sujeito ativo e seu contexto social e de objetos, a personalidade adquire formas -“em, com e sob” a esfera social e objetiva está presente na relação com o Deus Criador, como fundamento condicionante de existência no mundo.⁷⁵

Ao serem questionados se já haviam ouvido a história da criação, todos afirmaram que não. Então ocorreu a narrativa que foi realizada com o recurso do flanelógrafo. Ao iniciar, a professora destacou a fonte da história e mostrou nesse momento diversas bíblias infantis e adultas, afirmando que em todas havia a história da criação. Nesse momento, algumas crianças afirmaram terem uma bíblia em casa, mas não muitas. As crianças acompanharam com muito entusiasmo a narrativa, pois a mesma, por meio do recurso utilizado, tornava-se interativa e não paralisada. Ao apresentar todos os elementos da criação e faltando apenas as pessoas, a professora realizou um momento de suspense e questionou as crianças sobre o que faltava ser criado. Novamente aquele menino que possui mais contato com as histórias bíblicas, afirmou que faltavam as pessoas. Então foi apresentado o homem, a mulher e em seguida as crianças, para que as mesmas pudessem se sentir incluídas na história e acolhidas por Deus.

[...] a formação de uma imagem não espera ou depende de processos conscientes. A imagem une “informação” e sentimento; mantém juntos orientação e significado afetivo. Como tais, as imagens são anteriores e mais profundas do que os conceitos. Quando nos perguntam o que pensamos ou conhecemos a respeito de algo ou alguém, convocamos as nossas imagens, colocando em movimento uma espécie de interrogação esquadrihadora ou de questionamento das mesmas. Então, em um processo que implica tanto uma formação como uma expressão, narramos o que as nossas imagens conhecem. A narração pode tomar a forma de estória; pode assumir formas simbólicas ou poéticas, transformando imagens interiores nascentes em

⁷⁵ FRAAS, 1997, p.122.

imagens articuladas e compartilhadas; ou pode assumir ainda a forma proposicional de abstrações conceptuais.⁷⁶

Certamente a história da criação teve quinze interpretações diferentes na sala (há quinze crianças na turma), pois a mesma dialogou com a história de vida de cada criança, com as histórias que já ouviu ou não ouviu, com a imagem de Deus que possui ou não possui. O menino que já possui um contato maior com as histórias bíblicas, certamente tem uma visão muito diferente desse momento do que a criança que nem sequer possui uma bíblia em sua casa.

Pôde-se perceber, por meio das conversas que ocorreram após a narração da história, que muitas crianças não diferenciam Jesus de Deus. Para elas ambos são “pessoas” que querem o bem, que cuidam de nós e que criaram muito do que há em nossa volta, inclusive as pessoas. Isso também foi verificado por Batista em sua pesquisa junto a crianças de educação infantil:

Para uma criança, Jesus e Deus são as mesmas coisas. Ela não pode pensar em um Deus espiritual. Nas expressões de Deus pelo desenho, observei que, quando a criança não está acostumada a ver Jesus na cruz ou num quadro, ela desenha Deus como uma pessoa diferente, mas com traços de seu pai ou de sua mãe ou da própria criança. O importante é que ela já observou ou já ouviu falar que Deus é alguém muito bom.⁷⁷

Todas as crianças, após a história, puderam desenhar como era o mundo antes da criação e como ele ficou com o que Deus criou. No desenho, pôde-se perceber que duas meninas não desenharam a figura masculina, mas somente a mulher. Uma delas não vive com seu pai, apesar de conhecê-lo, e isso pode justificar o fato de não ter desenhado a figura masculina. As outras crianças, quando desenhavam as figuras humanas, a grande maioria desenhava uma mãe, um pai e o filho ou filha. Percebe-se que, apesar de ao longo da narrativa ter sido usada a nomenclatura homem/mulher/criança, as crianças aproximaram a história com a sua realidade e família, relacionando-a com pai, mãe e filhos. Ao finalizarem a ilustração, as crianças também retomaram a história, narrando-a com auxílio dos elementos. Foi muito interessante, pois, ao longo da narrativa, as crianças iam participando com o elemento que possuíam. Também foi cantada a canção *Deus criou o mundo*, que enfoca a bondade de Deus

⁷⁶ FOWLER, 1992, p.33.

⁷⁷ BATISTA, 1974, p.33.

que criou tudo isso para o nosso bem. A partir da história, foi possível refletir sobre a questão de que Deus criou a todos nós e fez cada um de uma forma diferente.

Cada criança, ao longo de sua vida, foi construindo imagens que lhe são significativas e são essas imagens que interferirão na interpretação de uma narrativa. A fé de cada criança é expressa em seus desejos, opiniões e sentimentos expressos em desenhos ou nas dramatizações. É essa mesma fé que a fará interagir em seu grupo, dessa ou daquela maneira, e essa socialização poderá edificar sua fé ou até transformá-la.

[...] a fé afeta o modo, a forma que damos a nossas iniciativas e respostas, nossos relacionamentos e aspirações na vida diária, ao nos capacitar a vê-los contra o pano de fundo de uma imagem mais abrangente daquilo que constitui verdadeiro poder, verdadeiro valor e o sentido da vida. Esta imagem global pode ser, em grande parte, tácita e não examinada, e funcionar sem que se tenha consciência dela ou se reflita sobre ela. Por outro lado, partes significativas dela podem ter achado expressão ou ter sido explicitadas em ritos, mitos, símbolos ou estórias, ou na elaboração conceptual mais sistemática de uma teologia ou filosofia.⁷⁸

3.2.4 Diversidade

O livro *Diversidade* vem de encontro com essa reflexão, pois, afinal, todos somos diferentes e cada um é especial. A dinâmica que introduziu a narração da obra foi a do espelho. Dentro de uma caixa, estava um espelho e cada um foi convidado a abrir a caixa e perceber algo de muito especial que estava dentro da caixa. Ao final, houve uma conversa a fim de que as crianças pudessem dizer que se viram e, a partir disso, poderia-se refletir sobre a importância de cada um no grupo.

Quando foi iniciada a dinâmica da caixa, as crianças ficaram muito curiosas em saber o que havia dentro da caixa. Todas puderam olhar e, após todas terem olhado, questionou-se sobre o que havia de especial dentro da caixa. Todas afirmaram ter um espelho. Como a educadora continuou afirmando que não era só isso, muitas pediram para olhar novamente a caixa. Após muitas “olhadas”, uma menina afirmou ter uma pessoa. E um outro menino completou afirmando que a pessoa era quem estava olhando, no caso ele. A partir disso pôde-se conversar com eles sobre como cada um é especial e diferente. Pediu-se para que se observassem e vissem como cada um era diferente e como possuíam também semelhanças

⁷⁸ FOWLER, 1992, p.35.

com alguns colegas. Pôde-se perceber, por meio dessa dinâmica, que, por serem crianças de três e quatro anos, muitas não conseguiram perceber que não era o espelho que era especial e estava dentro da caixa, mas sim o que o espelho refletia. Isso demonstra que nessa faixa etária é muito mais difícil realizar uma tarefa que requer abstração, pois as crianças percebem muito mais o concreto, que, no caso, era o espelho dentro da caixa. Todos também foram convidados a se olharem no espelho grande que havia na sala e observarem suas características: cor do cabelo, da pele, dos olhos. Em seguida, realizaram o seu auto-retrato e realizamos uma exposição dos mesmos na escola. Foi muito interessante, pois foram ouvidas várias falas de crianças comparando características entre os colegas. Em um outro dia posterior a essa atividade, quando se contava novamente a história, uma criança afirmou que ela tinha a pele um pouco assim e eu a questionei: Assim como? Ela afirmou: assim marrom e eu a fiz refletir como era importante ser diferente. Também no livro *Diversidade*, a autora conclui a obra afirmando que seria muito chato se todos fôssemos iguaizinhos.

As crianças ainda realizaram uma ilustração sobre a história, onde poderiam desenhar livremente algo que lhes haviam chamado a atenção. Nos desenhos, pôde-se perceber que muitos desenharam personagens da história que tinham características semelhantes às suas, o que comprova a identificação com personagens da narrativa. As famílias também foram incluídas. Além de terem levado a *Sacola Viajante*, também receberam a visita dos bonecos das crianças confeccionados com papel pardo e jornal. Os bonecos foram para a casa passar um final de semana e cada família fez um relato do que o boneco participou junto da família. Na volta do final de semana, todos os bonecos retornaram com seus relatos e realizou-se uma exposição na escola com os mesmos e seus relatos. As famílias também receberam círculos de papel para ilustrar os rostos de todos membros da família e assim tínhamos em nossa sala, pendurada na cortina de cds, todas as pessoas que fazem parte da família de todos os alunos da turma C3-T. Foi possível olhar a exposição e perceber semelhanças e diferenças entre todos. Ainda sobre a história, fez-se um resgate das histórias dos nomes de cada criança. Explorou-se a música *Gente tem sobrenome*. Também foram comparados os nomes e suas escritas. Como o nome estava em destaque na turma e dando continuidade ao assunto de que cada um é diferente, surgiu a oportunidade de explorar a poesia *As meninas*, de Cecília Meireles.

3.2.5 As Meninas

A poesia *As Meninas* foi escolhida por retratar as características de três meninas, que, apesar das diferenças, estavam juntas e possivelmente poderiam ser irmãs ou amigas. Cada uma com sua particularidade, mas a simplicidade e a alegria de Maria se destacava. Como a poesia também explora rimas relacionando com o nome, certamente essa seria uma poesia própria para o contexto da turma.

A poesia lida pela professora ao grupo foi acompanhada com muito interesse. Todos puderam eleger a menina da qual haviam gostado mais e explicar, se possível, o motivo.

Cabe destacar ainda que é necessário permitir ao aluno a socialização de sua interpretação. Essa experiência enriquece a atividade da leitura, uma vez que os diferentes pontos de vista e entendimentos acerca do texto possibilitam o diálogo e o aprendizado. Além disso, levam o grupo a promover discussões saudáveis, não permitidas em outros tempos e com outras práticas de leitura. O processo de leitura, assim sendo, não se encerra no seu ato e no seu confronto com as experiências pessoais, uma vez que a literatura cumpre sua função quando o sujeito leitor estabelece outras relações a partir do que leu.⁷⁹

Em seguida, foi realizada a ilustração das meninas dentro de janelas confeccionadas em papel. Também foi elaborada uma poesia com os nomes da turma e essa foi apresentada às outras turmas da escola. Além disso, foram exploradas poesias de Vinícius de Moraes que são musicadas e, por isso, mais conhecidas do grupo.

3.2.6 Sonhos de Menina

Concluiu-se o projeto com a poesia *Sonhos da Menina*. A partir dessa, as crianças puderam expressar algum sonho seu. Muitos foram os sonhos expressos por meio de dramatização, seguida de ilustração.

Todas as práticas relacionadas às histórias, fossem anteriores ao ato narrativo ou posteriores, estavam embasadas em alguns eixos norteadores do trabalho que são: ouvir, ver, expressar corporalmente, verbalmente e visualmente, sentir. Mas o que mais possibilitou perceber o caminho que deveria ser trilhado - a história a ser escolhida - foram as escutas na

⁷⁹ VOLMER; PINHEIRO; KUNZ, Marines, 2007, p.114.

sala, durante o brinquedo, conversas informais e conversas entre as crianças. Como a fala nessa faixa etária está bem desenvolvida e as crianças fazem o uso dessa para expressarem sentimentos, idéias e opiniões, foi por meio de falas e diálogos que se pôde desvendar novos rumos e possibilitar a todos novas descobertas.

Outro tema que Paulo Freire recupera para a discussão pedagógica é o diálogo. Educador e educando constantemente problematizam a sua prática e colocam diante de si “objetos” a serem re-descobertos e explorados. O diálogo, como vimos na análise, não anula a função do educador como aquele que fez o ato de conhecimento, mas que mesmo assim mantém uma atitude curiosa diante do objeto, devendo refazer seu ato de conhecimento junto com os educandos. O diálogo, além disso, pressupõe a valorização da cultura do educando. Suas concepções, suas crenças devem ser o ponto de partida do processo educativo. Não o ponto de chegada.⁸⁰

Foi por meio das histórias que se buscou inserir a criança em sua realidade não de forma submissa a ela, mas de forma a reverter o que não lhe agrada e transformar o que pode ser transformado a fim de que possa se sentir mais segura e feliz em seu grupo.

Embora Paulo Freire tenha abandonado o uso do conceito de conscientização, para retomá-lo apenas nos últimos escritos, permanece sua visão básica de que por ser “corpo consciente” o ser humano tem possibilidade, dentro das limitações impostas pela própria realidade, de refazer o mundo em que vive num constante processo de humanização.⁸¹

Nesse caminho, muitos foram os desafios e muito se pôde perceber de quão banalizada a literatura ainda é. Muitos professores sequer foram preparados para poderem distinguir entre um texto literário de qualidade e suas especificidades e um texto informativo. Isso pode ser percebido nas práticas com literatura infantil destituídas de significado e que utilizam um texto sem qualidade estética em detrimento do assunto com o qual estão trabalhando.

A análise, centrada nos conceitos de literatura e de literariedade, permite instalar uma reflexão crítica acerca de textos considerados literários na atualidade, ao mesmo tempo em que desafia os professores a se posicionarem diante de sua prática escolar. Nessa, a seleção de textos deveria se coadunar com critérios estéticos e, simultaneamente, abrir espaço para que, mediante a leitura, os alunos encontrem, no texto, a iluminação de suas próprias vidas.⁸²

⁸⁰ STRECK, 2005, p.62.

⁸¹ STRECK, 2005, p.51.

⁸² SARAIVA, 2007, p.29.

CONCLUSÃO

Concluiu-se, a partir do trabalho realizado, que a literatura infantil é capaz de interagir com a vida da criança, beneficiando-a por meio da catarse que ocorre no ato da leitura. Essa possibilita à criança colocar-se no lugar da personagem e, a partir da história/poesia, descobrir possibilidades para seus conflitos existenciais. Isso somente é possível quando o educador se permite realizar uma escuta apurada e, a partir dessa, redimensionar suas aulas tendo em vista os assuntos ou conflitos que descobre no grupo com o qual trabalha.

Ao definir a literatura como aporte para interagir com as crianças, o educador deve ter o cuidado para não torná-la pedagogizante. As histórias devem possibilitar reflexões sobre os temas presentes no grupo, porém, não devem ser diretas, mas, sim, mágicas, repletas de fantasia. A fim de escolher um bom texto, o professor deve utilizar-se de critérios que o farão ter um bom discernimento, o que acarretará o sucesso ou não de sua experiência. Além disso, deve compreender o valor e a função dessa arte na formação da infância e perceber a importância de apresentá-la às crianças através de uma forma criativa.

As vivências que ocorreram a partir das histórias e os momentos de conversação sobre as mesmas foram fundamentais para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos e emoções a partir da história/poesia. Temas como medos, diferenças e sonhos foram explorados de uma maneira lúdica, o que despertou o interesse e a curiosidade das crianças ao longo de todo o projeto. A partir dessa pesquisa, percebeu-se a necessidade urgente de utilizar-se a arte literária na educação infantil a fim de que as crianças, já nessa etapa da educação, possam perceber o maravilhoso mundo da leitura e apaixonar-se por ele.

Seguramente, algumas modificações no uso da literatura infantil em sala de aula e uma postura de professor reflexivo poderão provocar grandes mudanças na prática que ocorre com a literatura infantil. Somente assim o trabalho com a literatura infantil alcançará a grandiosidade que lhe compete.

Certamente, o trabalho desenvolvido é válido, pois contribui para um esclarecimento teórico sobre literatura infantil e, além disso, possibilita, através de uma proposta nele inclusa, perceber a importância da literatura no nível da educação infantil. Ele, igualmente, proporciona a futuros educadores uma visão da real relevância da literatura infantil, estimulando-os, assim, a transformar o modo como essa arte é visualizada no meio escolar.

Ao finalizar a pesquisa, a educadora pôde perceber que a literatura deve ser explorada tendo em vista os anseios das crianças com as quais se trabalha e também suas características inerentes à faixa etária. Conhecer muito bem o grupo e também a realidade na qual convive fora da sala de aula é indispensável. Além disso, a família deve estar informada do projeto e, se possível conhecer as histórias com as quais se está trabalhando, como ocorreu no projeto por meio da *Sacola Viajante*. Essa dinâmica proporcionou maior elo entre família e escola e as duas instituições passaram a trilhar os mesmos caminhos com os mesmos objetivos, o que tornou o projeto muito mais significativo para as crianças.

O diálogo possibilitado entre e após as histórias permitiu uma autonomia do grupo que, por meio de suas inquietações a partir da narrativa, acabou por direcionar o caminho que a educadora seguiu.

Enfim, o trabalho com a literatura a fim de possibilitar às crianças refletir sobre suas questões existenciais é válido e possível em uma turma de três aos. Além disso, explorar a literatura com criatividade resgata o amor e o fascínio das crianças pelos livros e as torna ávidas leitoras. Nesse sentido, explorar textos variados como narrativas, histórias bíblicas e poesias permite ao educador e às crianças estabelecer vínculos com variados tipos de textos e perceber neles características diversas que permitirão explorações variadas e também despertarão emoções das mais diversas.

Trabalhar com a literatura infantil deve ser compromisso de todo educador que se compromete com a educação de qualidade. Privar a criança dessa arte é desconhecer o seu

mundo e o modo como se expressa nele. Cabe ao profissional da educação utilizar a literatura infantil emancipatória a fim de tornar seus educandos crianças mais felizes, capazes de interagir com seus medos, angústias e emoções.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 2.ed. Coimbra: Almedina, 1968.
- ALVES, Rubem. **Estórias para pequenos e grandes**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- BATISTA, Terezinha. O.S.F. **Evolução da fé na criança**. São Paulo: Paulinas, 1974.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 3v.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEL PINO, Dino. **Introdução ao estudo da literatura**. 6.ed. Porto Alegre: Formação, 1976.
- FOWLER, James W. **Estágios da fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.
- FRAAS, Hans-Jürgen. **A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião**. São Leopoldo: Sinodal, 1997.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil** - um gênero polêmico. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KLEIN, Remí. **A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança**: fundamentos e modelos narrativos. São Leopoldo: EST, 1996. Dissertação (Mestrado em Teologia), Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1996.

MAGALHÃES, Antonio. **Deus no espelho das palavras**: teologia e literatura em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria José de. **Literatura infantil** - Voz da criança. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**. Introdução aos estudos literários. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2001.

ROESE, Anete. **Bibliodrama**: a arte de interpretar textos sagrados. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

SAMUEL, Rogel (Org.). **Manual de teoria literária**. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SARAIVA, Juracy Assmann; LOPES, Gabriela Hoffmann. Literatura na escola: por que não? In: MARTINS, Rosimeri Lorenz; KUNZ, Marines Andréa. **Leitura**: reflexões teóricas e experiências possíveis. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo. **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

SOARES, Afonso. O belo e o verdadeiro. A tensa e mútua relação entre literatura e teologia. **IHU On-line** - Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n.251, 17 mar. 2008.

SOETHE, Paulo. José Carlos Barcellos, *primus inter pares*. **IHU On-line** - Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n.251, 17 mar. 2008.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOTA, Antônio Pedro; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. **História geral**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VOLMER, Lovani; PINHEIRO, Luciana Boose; KUNZ, Marinês Andréa. Desvendando textos literários: propostas metodológicas. In: MARTINS, Rosimeri Lorenz; KUNZ, Marines Andréa. **Leitura: reflexões teóricas e experiências possíveis**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 8.ed. São Paulo: Global, 1981.

ANEXOS

ANEXO I

HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO

Era uma vez uma menininha que vivia com sua mãe numa floresta muito grande. Ela gostava de usar, todos os dias, uma capa com um capuz vermelho, por isso a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

Numa manhã ensolarada, a mãe de Chapeuzinho Vermelho disse a ela:

- *Sua vovó está doente. Leve este cesto de comida para ela, mas tenha cuidado ao andar pela floresta. Não demore pelo caminho e não converse com estranhos!*
- *Tomarei cuidado - prometeu Chapeuzinho Vermelho. E disse adeus à mãe e foi saltitando pela floresta.*

Enquanto ia contente pelo caminho, ela não viu que um lobo faminto a observava, escondido atrás de uma árvore. De repente, com um pulo, ele parou diante dela.

- *Bom dia, menina graciosa – ele disse.*
- *Para onde você está indo?*

Chapeuzinho vermelho nunca tinha visto um lobo antes, por isso não se assustou.

- *Bom dia! – ela respondeu. – estou levando este cesto de alimentos para minha vovó, que vive numa casa na floresta.*
- *Por que você não colhe algumas daquelas lindas flores para presenteá-la? – perguntou ele, apontando para dentro da floresta.*

Chapeuzinho Vermelho sabia que sua avó adorava flores, por isso decidiu preparar-lhe uma surpresa. Assim que partiu em direção às flores, o lobo sorriu maliciosamente e correu para a casa da vovó.

O lobo mau correu o mais rápido possível para a casinha da vovó. Chegando lá, bateu com força à porta.

- *Entre! – disse a vovó. Rápido como um raio, o lobo correu e prendeu a vovó dentro do armário. Então vestiu as roupas dela e foi para a cama a esperar por Chapeuzinho Vermelho. Ele nem teve de esperar muito, pois logo ouviu alguém batendo à porta.*
- *Quem é? – perguntou o lobo, esforçando-se para que sua voz ficasse como a da vovó.*
- *Sou eu, a Chapeuzinho Vermelho – disse a menina. – Trouxe um cesto de alimentos e um buquê de flores para a senhora. – Entre, minha querida – respondeu o lobo. Ele lambeu os beiços e passou a mão sobre sua barriga, enquanto esperava Chapeuzinho entrar.*

Quando Chapeuzinho Vermelho viu sua avó deitada na cama, ela olhou e olhou. Achou que a vovó estava muito estranha.

- *Vovó! Que orelhas grandes a senhora tem! – ela disse, rindo.*
- *São para escotá-la melhor! – disse o lobo.*
- *Vovó! Que olhos grandes a senhora tem! – Chapeuzinho falou.*
- *São para enxergá-la melhor! – respondeu ele.*
- *Vovó! Que dentes grandes a senhora tem! – ela exclamou.*
- *São para comê-la melhor! – gritou o lobo.*

Ele pulou da cama e tentou agarrar Chapeuzinho Vermelho, mas ela foi rápida demais para ele. Ela correu ao redor da cama, gritando socorro o mais alto possível.

Felizmente, para Chapeuzinho Vermelho, um lenhador estava passando na floresta naquele exato momento, e escutou seus gritos de socorro. Ele correu para dentro da casa e encontrou um lobo faminto perseguindo-a dentro do quarto da vovó. Com muita coragem, levantou seu machado e correu atrás dele.

O lobo viu o lenhador com seu machado afiado e brilhante e ficou aterrorizado. Em seguida, aos gritos, fugiu da casa. O lenhador continuou a persegui-lo. Mandou o lobo para longe da casa da vovó e para fora da floresta. E ninguém nunca mais voltou a ver o lobo mau.

Chapeuzinho Vermelho ficou muito feliz ao ver que sua avó estava salva.

- Sinto muito – ela disse. – eu não deveria ter parado para conversar com um desconhecido, nem ido pegar flores.

A vovó sorriu docemente e abraçou Chapeuzinho com muito carinho.

- Não se preocupe. Sua intenção foi boa, e tenho certeza de que não voltará a fazer nada disso.

E a vovó tinha razão. Daquele dia em diante, sempre que Chapeuzinho Vermelho a visitava, ela não saía do caminho correto e nunca mais conversou com ninguém pelo caminho.

ANEXOII

HISTÓRIA QUEM TEM MEDO DE LOBO? DE FANNY JOLY/JEAN- NOEL ROCHUT

Certa manhã fui brincar sozinho, atrás da minha casa, num bosquezinho.

Amassando barro, todo satisfeito, cantava uma canção mais ou menos deste jeito: “taralilalá, dabadubadá”.

Então parei assustado: ouvi um barulho estranho bem ao meu lado...

Vi um vulto escuro, de olhos arregalados, parecendo dois ovos estrelados.

E uma boca do tamanho de cem bocas, uivando feito louca: UUUUUUUUH... UUUUUUUUUH!

Era o lobo! Dentes de fora, boca toda aberta... Devia ser hora do lanche. E o lanche era eu, na certa!

Dar no pé era a única saída para salvar minha vida.

Correr daquele jeito não foi bolinho! Tanta pedra no caminho, tanto galho, tanto espinho!

O lobo não desistia, não me deixava em paz! Eu corria, corria, e ele vinha sempre atrás.

Então caí no chão e até o passarinho se assustou, pois o lobo quase me pegou.

Mas uma árvore apareceu de repente, bem ali na minha frente!

Ufa, por um triz! Fiz um rasgão na calça, mas não quebrei o nariz!

- Pois é, Seu Lobo, você dormiu no ponto! E fique aí embaixo com essa cara de tonto!

Mas então, que horror! Aquele lobo diferente resolveu subir na árvore, feito uma serpente!

Tac-tac! Tac-Tac!

Pensei que fosse um pica-pau! Mas eram meus dentes batendo de medo do lobo mau.

Ah, se eu tivesse uma garrucha... Mas tudo o que achei no bolso foi uma bala puxa-puxa.

O medo me deixou tão bobo, que eu disse para o lobo: - Ora, amigo, se é tanta a tua fome, come esta bala e some!

O lobo pensou: “Como sou sortudo!” E abocanhou a bala com papel e tudo.

Mas bala puxa-puxa gruda no dente, não importa se de lobo ou de gente. Pronto, caso encerrado. Aquela bala deixou o lobo de focinho colado.

E eu desci todo satisfeito, cantando uma canção mais ou menos deste jeito: “taralilalá, dabadubadá”.

Mas onde o lobo foi parar? Ninguém sabe, ninguém viu. O lobo sumiu! Há! Há! Há!

Pensando bem, que cabeça a minha! Lobo por aqui só se for de mentirinha. Agora perdi o medo e vou continuar o meu brinquedo.

ANEXO III

HISTÓRIA A CRIAÇÃO

Agora, mais uma vez, preste muita atenção. Então lhe contarei também como Deus fez tudo.

Há muito, muito tempo, Deus criou o céu e a terra. No céu tudo já era lindo, e claro, e alegre. Lá morava Deus com todos os anjos. E os anjos cantavam divinamente.

Mas na terra ainda não morava ninguém. Ali ainda não era lindo. Ali fazia frio, e era quieto e escuro, muito escuro. E toda a terra ainda estava coberta de água.

Então Deus pensou assim: “Quero embelezar a terra também.”.

Ele disse: “Que se faça luz!”.

E houve luz, porque Deus o ordenou. O que Deus diz isto já se realiza.

Mas quando veio a noite, a terra ficou novamente na escuridão. Isso era preciso mesmo, pois à noite sempre escurece.

E Deus disse: “Quando é claro, então é dia; e quando é escuro, então é noite.”.

E assim passou-se o primeiro dia.

No segundo dia, Deus continuou seu trabalho.

Ele disse: “Sobre a terra deverá resplandecer um céu azul!”.

E logo se fez assim. Via-se então muitas nuvens brancas balançando-se no céu azul. Era lindo de se ver.

Então anoiteceu outra vez. Passou-se também o segundo dia.

A terra toda ainda estava coberta de água. Mas no terceiro dia, Deus secou uma grande parte da terra. De lá Ele afastou toda a água. E Deus disse: “A parte seca é a terra, e a água é o mar.”

Então Deus fez crescer de tudo na parte seca: capim, flores e árvores. As flores tinham um perfume agradável e floresciam tão belas! As árvores balançavam-se quando o vento soprava.

Sim, como a terra estava ficando linda agora!

Mas no quarto dia, ficou tudo mais bonito ainda. Porque agora Deus fez o sol. Este aparecia de manhã no céu, subia mais e mais e esquentava a terra. As flores voltavam-se para a luz clara e tornaram-se muito mais bonitas. Quando começou anoitecer, o sol foi descendo, e finalmente desapareceu.

Mas não ficou mais tão escuro, pois agora a lua estava no céu. Deus também já a tinha feito. E as estrelas brilhantes também.

Deus disse: “O sol deverá sempre brilhar durante o dia, e a lua, à noite.”

E assim se fez.

Então chegou o quinto dia.

E você sabe o que Deus criou então?

Os peixes e os pássaros.

Os peixes brincavam na água, e os pássaros cantavam nas árvores. Era como se quisessem mostrar a Deus como se alegravam.

Deus ensinou os pássaros a fazer seus ninhos. Ele disse: “Agora vocês devem pôr ovos e chocá-los, então sairão novos pássaros. Assim haverá sempre mais pássaros na terra.”

E assim passou-se o quinto dia.

No sexto dia, Deus criou o que de mais belo existe.

Primeiramente, todos os animais: os cavalos e o gado, os carneiros e os coelhos, o grande elefante e minúsculo ratinho. Eles todos foram feitos por Deus.

Aí Deus disse: “Agora Eu quero fazer um homem. Um homem semelhante a Mim”.

E Deus fez o primeiro homem e chamou-o Adão.

E Deus disse: “Adão, você vai ser o senhor de tudo que Eu fiz: dos peixes, das aves e de todos os animais. Todos devem obedecer-lhe, e mais. Todos devem obedecer-lhe, e você deve obedecer a Mim.”

Isto Adão compreendeu bem.

Então havia passado também o sexto dia.

No sétimo dia, Deus descansou de seu trabalho. Pois a terra estava pronta.

Deus abençoou este dia.

E daí em diante, todos os homens deveriam descansar de seu trabalho no sétimo dia.

ANEXO IV
DIVERSIDADE, DE TATIANA BELINKY

Um é feioso
Outro é bonito
Um é certinho
Outro, esquisito

Um é magrelo
Outro é gordinho
Um é castanho
Outro é ruivinho

Um é tranqüilo
Outro é nervoso
Um é birrento
Outro é dengoso

Um é ligeiro
Outro é mais lento
Um é branquelo
Outro é sardento

Um, preguiçoso
Outro, animado
Um é falante
Outro é calado

Um é molenga
Outro é forçudo
Um é gaiato
Outro é sisudo

Um é moroso
Outro é esperto
Um é fechado
Outro é aberto

Um carrancudo
Outro, tristonho
Um divertido
Outro, enfadonho

*Um é enfezado
Outro é pacato
Um é briguento
Outro é cordato*

*De pele clara
De pele escura
Um, fala branda
O outro, dura*

*Olho redondo
Olho puxado
Nariz pontudo
Ou arrebicado*

*Cabelo crespo
Cabelo liso
Dente de leite
Dente de siso*

*Um é menino
Outro é menina
(Pode ser grande
Ou pequenina)*

*Um é bem jovem
Outro, de idade
Nada é defeito
Nem qualidade*

*Tudo é humano
Bem diferente
Assim, assado
Todos são gente*

*Cada um na sua
E não faz mal
Di-ver-si-da-de
É que é legal!*

*Vamos, venhamos
Isto é um fato:
Tudo igualzinho
Ai, como é chato!*

ANEXO V
POESIA AS MENINAS, DE CECÍLIA MEIRELES

*Arabela
abria a janela.*

*Carolina
erguia a cortina.*

*E Maria
olhava e sorria:
“Bom dia!”*

*Arabela
foi sempre a mais bela.*

*Carolina,
a mais sábia menina.*

*E Maria
apenas sorria:
“Bom dia!”*

*Pensaremos em cada menina
Que vivia naquela janela;
Uma que se chamava Arabela,
Outra que se chamou Carolina.*

*Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
“Bom dia!”*

ANEXO VI
POESIA SONHOS DA MENINA, DE CECÍLIA MEIRELES

*A flor com que a menina sonha
Está no sonho?
Ou na fronha?*

*Sonho
risonho:*

*O vento sozinho
No seu carrinho.*

*De que tamanho
Seria o rebanho??*

*A vizinha
apanha
a sombrinha
de teia de aranha...*

*Na lua há um ninho
de passarinho.*

*A lua com que a menina sonha
É o linho do sonho
ou a lua da fronha?*

ANEXO VII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *“A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores de crianças”*

Nome da Pesquisadora: *Viviane Zimmermann Heck*

Nome do Orientador: *Remí Klein*

O sr.(sra.) está sendo convidado a autorizar a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa que tem como finalidade perceber de que forma a literatura infantil possibilita às crianças a resolução de seus conflitos interiores. A população alvo dessa pesquisa consiste em 15 crianças da faixa etária de 3 anos de uma escola municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo.

Ao autorizar a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo, o sr.(sra.) permitirá que seja utilizado o registro das falas dele(dela) que poderão ocorrer nos encontros onde ocorre a narração de histórias. O sr.(sra.) tem liberdade de se recusar a permitir a participação de seu(sua) filho(a) e ainda a se recusar a deixá-lo participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele(ela). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Serão utilizadas falas que surgem no grupo de crianças durante o momento de intervenção a partir das histórias. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforma Resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados confere riscos à dignidade de seu (sua) filho (a).

Todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para análise da influência que a literatura infantil tem sobre a vida das crianças. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento da identidade das crianças.

Ao permitir a participação de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa, o sr.(sra) e seu(sua) filho(a) não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a importância da literatura na vida das crianças e no seu processo educativo, de forma que o conhecimento que será construído a partir dessa pesquisa possa contribuir com todos que trabalham com literatura infantil na educação infantil, bem como com acadêmicos dessa área de ensino e, dessa forma, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. O sr.(sra) não terá nenhum tipo de despesa ao permitir a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em autorizar a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Nome da Criança Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Telefones

Pesquisador:

(51) 3556-1761

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:

Gisela Streck (51) 3342-2325