

Escola Superior de Teologia

Mailde Pinto Brandão de Oliveira

A LITERATURA BÍBLICA COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA
CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL

Escola Superior de Teologia
São Leopoldo, RS, Brasil
2011

Mailde Pinto Brandão de Oliveira

A LITERATURA BÍBLICA COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA
CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL

Trabalho Final do curso de
Mestrado Profissional em Ética
Teologia e Educação. Para obtenção
do grau de Mestre em Teologia.
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação

Orientador: Dr. Remí Klein

São Leopoldo, RS, Brasil
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48L Oliveira, Mailde Pinto Brandão de

A literatura bíblica como proposta didático-pedagógica na construção da personalidade infantil / Mailde Pinto Brandão de Oliveira ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2011.

63 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Crianças – Ensino bíblico. 2. Crianças – Aspectos religiosos. 3. Crianças – Aspectos psicológicos. 4. Bíblia – História de eventos bíblicos – Literatura infanto-juvenil. I. Klein, Remí. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

OLIVEIRA, Mailde Pinto Brandão de. *A literatura bíblica como proposta didático-pedagógica na construção da personalidade infantil*. Monografia. São Leopoldo: EST, 2011.

Resumo

O estudo discute a Bíblia como literatura e analisa sua proposta didático-pedagógica na formação da personalidade infantil. Busca alcançar sua proposta fazendo um resgate histórico da criança na sociedade ocidental e seu processo de construção dentro dos programas educativos, onde a literatura tem destacado papel como proposta pedagógica de formação. A literatura sempre teve influência na sociedade e para o mundo infantil é uma aliada necessária na construção da realidade por meio da representação simbólica discutida pela arte narrativa das histórias. A Bíblia é a literatura antiga mais lida na atualidade, atrai e prende os leitores por muitos motivos. Um livro tão complexo em sua estrutura pode servir de documento pedagógico de formação infantil. Sua beleza está no fato de ser ela um tecido de histórias, onde não existe uma linha muito nítida entre o sobrenatural e o natural. Deus é o Herói, que trava sua batalha contra os vilões. Deus é a possibilidade de resgate da vida. Por causa da personagem Deus o caos pode ser restabelecido e a harmonia voltar a reinar. A Bíblia, enfim, é isso, um tecido, onde Deus, anti-deuses, heróis, anti-heróis, vilões, monstros apocalípticos, caos, abismos, paraísos, infernos, dor, sofrimento, paz, harmonia, etc., dão ao narrador materiais suficientes para tecer histórias, onde Deus é sempre o Resgatador, o que possibilita a construção de uma realidade que conduz a uma vida segura.

Palavras chave: Criança. Bíblia. Literatura.

Abstract

The study discusses the Bible as literature and analyses its didactic and pedagogical proposal for making the child personality. It aims achieve its proposal through a historical redemption of the child in the western society and its construction process within the educational programs, where literature stands out, as pedagogical proposal for instruction. Literature has always influenced society and, for children, it is an allied required for constructing reality by symbolic representation discussed by the histories narrative art. The Bible is currently the oldest literature most read, and it attracts and catches readers for many reasons. Such a complex book may serve as pedagogic document of child education. Its beauty lies in the fact that it is a web of stories, where there is no clear line between supernatural and natural. God is the Hero, who fights against villains. God is the possibility of redeeming life. Because of the character God, chaos may be reestablished and harmony can start reigning again. The Bible is this, a web, where God, anti-gods, heroes, anti-heroes, apocalyptic monsters, chaos, abysses, heavens, hells, pain, suffering, peace, harmony etc., provide the narrator material enough to make stories, where God is always the Redeemer, which enables the construction of a reality leading to a safe life.

Key Words: Child. Bible. Literature

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nos acompanha e, através de Sua Beleza, do encanto pela vida e da luta constante por justiça, anima a caminhada;

Aos meus familiares:

meu marido, Átila, por sua confiança em mim e por seu cuidado;

meus filhos, Andrea, Walter, Lorena, Sérgio, Sarah, Vinicius, Átila Jr. e Tatiana, que, estando perto, mantiveram o apoio necessário para que eu pudesse me dedicar a este estudo.

Aos meus netos:

Mauricinho, Gabrielle, Atilinha, Rafael, Grazielle, Átila Neto e Felipe que me fazem viver o tempo de criança tão necessário para a beleza da vida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
I. A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA PERSONALIDADE INFANTIL NA SOCIEDADE OCIDENTAL	14
1.1. A trajetória da criança na sociedade ocidental: um contexto histórico	16
1.2. A construção das etapas infantis na sociedade brasileira	23
II O FASCÍNIO INFANTIL PELAS HISTÓRIAS: CAMPO DE CONSTRUÇÃO DE REALIDADES	28
2.1. A literatura infantil como prática simbólica de representação	31
2.2. A importância da literatura na formação do indivíduo por meio do processo de aprendizagem	35
III A BÍBLIA COMO LITERATURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INFANTIL	44
3.1. A Bíblia e a memória literária na condução de um povo	47
3.2. A narrativa bíblica na construção da realidade infantil	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	60

INTRODUÇÃO

“O mundo das Maravilhas é velhíssimo. Começou a existir quando nasceu a primeira criança e há de existir enquanto houver um velho sobre a terra”
(Monteiro Lobato, 1988, p. 250).

Este trabalho pretende colocar a literatura como espaço de formação da identidade infantil. As crianças amam ouvir histórias. Penso que todos os seres humanos amam ouvir histórias, pois este é o nosso cotidiano ouvimos diariamente os relatos narrativos das histórias acontecidas no dia-a-a-dia. E elas nos encantam, nos entristecem, nos alegram. Ouvir ou ler histórias¹ é entrar em contato com um mundo de encantos, é o mundo que nos traz diferentes estados de espírito, uma vez que está cheio ou não de mistérios e surpresas, onde aloja nossos interesses, aguça a nossa curiosidade, nos diverte e nos ensina.

A história, seja ela lida ou oral, estabelece uma relação lúdica e prazerosa da pessoa, especificamente da criança, pois o seu mundo de fantasia é aguçado pela criatividade dos modelos e arquétipos necessários para a construção de sua personalidade. É por isso que nos lembramos com saudade das histórias lidas e ouvidas em nossa infância, tanto as contadas pelos nossos pais, como pelos professores nas primeiras séries do ensino fundamental, e não podemos nos esquecer daquelas que foram contadas na escola dominical ou na catequese.

Por ser a narrativa tão importante para nossa formação compreendemos a instrução bíblica de que se deve contar as histórias, se deve aproveitar todos os momentos em que pudermos para contar, pois as histórias não têm somente a intenção lúdica; nelas estão embutidos conteúdos formativos. Assim, nosso estudo tem como proposta sinalizar a contribuição da literatura bíblica como proposta didático-pedagógica na construção da personalidade infantil. Focamos nosso objeto de estudo na personalidade infantil e a literatura bíblica entra como agente desta construção. Entende-se que infância e literatura têm uma relação de extrema relevância, pois

¹ AURÉLIO, Dicionário da Língua Portuguesa 7. ed. Positivo, p. 454. História – Narração dos fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular, e da humanidade, em geral. 2. Conjunto de conhecimentos, adquiridos através de tradição e/ou mediante documentos, acerca da evolução do passado da humanidade. 3. Ciência e método que permitem adquiri-los e transmiti-los. 4. Narração de acontecimentos, ações, fatos ou particularidades relativos a um determinado assunto.

muitos estudos científicos já deixaram registros de que as crianças se retratam na literatura e constroem a infância através das narrativas, onde heróis e vilões se enfrentam e, neste enfrentamento, há as ações que pontuam julgamentos e reflexões de cunho ético-moral que podem ser alcançados pelas crianças em suas fases de construção. Para isso, a produção literária, em nível de produção ou de releitura, deve conter aportes que respeitem a fase infantil para não conduzi-la a um espaço de entendimento além de suas capacidades reflexivas.

A pesquisa sobre a literatura infantil, especificamente dentro do campo da educação, aponta a divisão dela em dois momentos: a escrita e a lendária. Segundo Cademartori², a literatura lendária surgiu com a necessidade que as mães tinham de se comunicar com seus filhos. Elas precisavam contar coisas que os rodeavam. Tratava-se de contos orais que nasciam no meio do povo, especificamente envolvendo atos heróicos ou patrióticos de figuras míticas ou fictícias e que envolviam um mundo vinculado com a transcendência, característico dos contos lendários. Outro momento da literatura é o surgimento específico do livro com os registros das histórias que eram contadas oralmente.

Pode-se datar o século XVII como a época do surgimento dos primeiros livros infantis. Não se sabe até que ponto a literatura era dedicada ao mundo infantil, já que o século XVII foi marcado por transformações filosóficas de crise social e lutas de poder e os livros eram escritos por intelectuais, geralmente utilizando a sátira, escondendo sob um mundo fantasioso suas ideias para não serem atingidos pela força do despotismo.

Segundo Cademartori³, o início da literatura infantil pode ser marcado com os escritos de Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com as obras: "Mãe Gansa", "O Barba Azul", "Cinderela", "A Gata Borralheira", "O Gato de Botas" e outros, que ainda hoje encantam os seus leitores. A literatura sofreu nas mais variadas versões para serem atualizadas nas dimensões ideológicas culturais da atualidade. Depois disso, apareceram os seguintes escritores: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol e Bush, entre outros.

No Brasil a produção literária para o mundo infantil surgiu no século XX, com a obra de Andersen: "O Patinho Feio". Mas a figura que realmente marcou a literatura infantil foi o

² CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?* 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 12.

³ CADEMARTORI, 1994, p. 24.

autor Monteiro Lobato, sendo seu primeiro livro "Narizinho Arrebitado". O autor escreveu muitas obras que, até nos dias atuais, cativam milhares de crianças. Lobato escreveu uma literatura infantil voltada de fato para a criança, respeitando a sua inteligência e valorizando a sua imaginação, especificamente a sua irreverência e o seu pensamento crítico.

E a Bíblia, por certo a literatura mais antiga que é lida na atualidade, pode ser considerada uma obra que cativa o mundo infantil? Nosso estudo busca fazer uma relação com a literatura bíblica e a formação da criança. O estudo, que pretende colocar a literatura bíblica e a criança em contato, vem mediado pela necessidade de entender que as crianças são potências aprendizes e estão construindo, em suas muitas fases de vida, caminhos entre os tantos caminhos propostos dentro de uma sociedade complexa, como é o caso da sociedade ocidental pós-moderna.

O tema vem motivado pelo espaço onde produzimos nossa forma de viver a vida. Como médica, especializada em pediatria, passo meu dia a viver e conviver com as crianças e observo a necessidade de uma educação baseada em valores sólidos para a formação da personalidade através de princípios que as levarão a uma posição reflexiva e segura diante da vida.

A escolha do tema deixa um leque de reflexão e me vêm muito mais perguntas do que possibilidades de respostas; meu intuito não são as respostas e, sim, questionamentos. É de Robinson⁴ o pensamento de que, a longo prazo, a história não será transformada por aqueles que apresentam novas respostas e sim por aqueles que tornam possíveis novos questionamentos. Sabe-se que educar é a forma de construir o caminho mais seguro para a viabilidade da vida ter mais fluência. Mas o que é educar? Depois de tantos discursos e tantas vertentes, tecer comentários sobre tal assunto implica trazer para o palco de diálogo várias correntes de pensamentos, o que não é a pretensão deste estudo, mesmo porque estes trabalhos já são discutidos dentro das propostas pedagógicas do campo da Ciência da Educação. Minha pergunta passa pelo viés de saber se é ainda possível, nos dias atuais, utilizar a proposta pedagógica da Bíblia na educação da criança. De que forma podemos reelaborar a tradição judaico-cristã para aceitar como viável sua forma de viver a educação de suas crianças?

⁴ SCHUSSLER-FIORENZA, Elizabeth. *Discipulado de Iguais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 34.

Objetivamos, assim, analisar a importância da literatura bíblica como proposta didático-pedagógica na educação de crianças, como instrumento viável no desenvolvimento de princípios éticos como caminhos viáveis de condução à vida. Para se alcançar esta proposta, precisaremos definir conceitos sobre crianças, literatura e Bíblia como literatura, mostrar as variáveis que cercam e criam a interface destes dois elementos: Literatura bíblica e criança, e, por fim, abordar possíveis métodos de leituras das narrativas que poderão ser utilizadas na reflexão infantil na construção de sua personalidade.

Perguntamos também pela relevância deste trabalho. Justifica produzir tal estudo? Encontramos algumas relevâncias que fazem com que nosso estudo contribua em várias instâncias. Começamos pontuando uma questão sócio-política. A população mundial hoje é muito grande, é um mundo super-povoado, há um excesso de população nos grandes centros urbanos e não há mais colônias para exportar os povos excedentes. Mais de um terço da população total do mundo é de crianças; em países pobres, nominados pelos países ricos de “Terceiro Mundo” o número de crianças chega a ser a metade da população, girando em torno de 50% com menos de 15 anos. Trata-se de um problema sócio-político e a educação passa a ser palco de discussão mundial. A criança é um estágio de vida de todas as pessoas; isto significa que os dois terços que não são crianças no presente, já passaram as fases infantis no passado. Martinho Lutero disse: “Se o Reino de Deus vem com poder, precisamos começar com as crianças e devemos ensiná-las desde o berço”⁵. O que Lutero disse na Idade Média vem sendo uma luta por políticas públicas no sentido de produzir uma educação para as crianças refletirem um poder que as faça construir caminhos de conscientização em direção à libertação.

Nos dias atuais, estamos voltados para a proteção de nossas crianças e criando propostas pedagógicas que as ajudem a refletir valores que as conduzam, de forma mais segura, possibilitando meios de sobrevivência numa sociedade agressiva e predadora. Por isso, encontro outras relevâncias na elaboração desse estudo.

Com a relevância acadêmica gostaria de contribuir na produção de um material que fosse útil à comunidade científica, uma vez que carecemos de uma produção de material educativo nos

⁵ LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: obras selecionadas*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1989. p. 39.

espaços educacionais confessionais que busque uma releitura dos símbolos sagrados na linguagem infantil e como eles podem estar auxiliando na construção de princípios condutores na linguagem acessível às fases infantis.

Outra relevância está no fato de que, como líder religiosa, eu preciso empreender um discurso que vise a uma prática mais efetiva e real nos processos educativos de nossas igrejas. Assim, entendemos ser relevante uma proposta que vise à importância político-filosófica, uma vez que o discipulado, que é o espaço de educação, é uma das maiores prioridades da igreja, é uma ordenação deixada por Jesus de Nazaré, como forma de fazer uma caminhada na vida mais real e saudável.

Para se chegar à construção desse trabalho, o caminho metodológico a percorrer será o da construção teórica das obras de autores que propuseram elaboração de estudos no campo da literatura, da Bíblia e da educação. Sabendo que a educação de crianças é um grande desafio, porque já não se deve mais impor aprendizado, mas deixar que elas construam seu conhecimento por meio de processo de aprendizado, sendo que a forma de apreensão deve ser dinâmica e neste espaço as literaturas, em suas narrativas onde heróis e vilões se enfrentam, emoções, esperanças e tantos outros elementos, possibilitam às crianças capacidade reflexiva de construção de sua personalidade. Por meio da literatura pode-se alcançar resultado em uma participação ativa no aprendizado.

Trazemos como hipótese a proposta de que, ainda hoje, a literatura bíblica pode ser um potencial material didático na formação das crianças. Isto é, pode-se ter na literatura bíblica propostas didático-pedagógicas como instrumentos essenciais para a elaboração de uma educação principiológica de nossas crianças. A tradição do povo hebreu deixou como legado a ideia de que as crianças são de extrema importância para a continuidade do povo. E, assim, uma das promessas feitas é de descendência. A *berit* foi cortada com o povo em torno da descendência numerosa. O descendente que nasce no meio do *'am* (povo) deve ser conduzido nesta tradição onde a vida e o cotidiano são entrelaçados com a presença do divino. Por isso, a Bíblia, em muitos dos seus relatos, expressa a tarefa de educar a criança no caminho que a conduzirá na trilha do *'ami* (povo meu). É pelo Livro Sagrado do povo judaico-cristão que se fica sabendo que educar a criança é uma das formas de protegê-la das incertezas e conduzi-la por um caminho de vida. Acreditamos que essa proposta é ainda hoje viável. Só precisamos colocá-la dentro de nosso espaço sócio-antropológico atual, fazendo sua releitura numa

perspectiva infantil, para que a sociedade pós-moderna possa lançar mão de um recurso didático tão precioso na formação também de suas crianças.

Falar em aprendizado e conhecimento infantil implica dialogar com teóricos tais como: Alves, Freire, Piaget, Dewey, Streck, mas, como vamos focar também a literatura bíblica, precisamos nos referenciar nos estudos exegéticos e crítica literária, especificamente em Carlos Mesters, Milton Schwantes, Nancy Pereira Cardoso, Jorge Pixley, Remí Klein e outros que se fizeram necessários para a construção desse estudo. Outro auxílio à pesquisa vem pelos estudos de Ariès, Claparède e Martins.

A criança tem muitas fases e não podemos elaborar um estudo sem delimitar o foco do estudo; assim delimitamos a fase de zero a sete anos; é para este período que queremos entender se a literatura bíblica pode ser lida.

O trabalho pretende ser elaborado em três partes, o primeiro capítulo tem a finalidade de pontuar a construção sócio-histórica da personalidade infantil na sociedade ocidental; é necessário entender o conceito de criança e como ela veio a ser respeitada em suas etapas de vida. O segundo capítulo aborda o papel e a importância da literatura na formação do campo de reflexão e conhecimento das crianças, apontando o fato de que muitas ciências valorizam as narrativas literárias como recurso didático de formação infantil. Por último, discutiremos a específica literatura bíblica e como ela, como portadora da história da redenção da humanidade, pode ser lida para trazer elementos de formação pedagógica.

I. A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA PERSONALIDADE INFANTIL NA SOCIEDADE OCIDENTAL

Quando os adultos ensinam nos tornamos cientistas: aprendemos a ciência de dominar o mundo.
Quando são as crianças que ensinam nós nos tornamos sábios: aprendemos a arte de viver.
(Rubem Alves)

Trazer para o campo do estudo a temática da personalidade infantil, especificamente pela contribuição da literatura didática da Bíblia, implica buscar, em primeira mão, um entendimento do que seja a infância e como ela veio sendo construída ao longo da história dentro da sociedade ocidental. Sempre pensando que nosso trabalho está se portando à criança da era pré-escolar, aquela que ainda não lida com a leitura dos textos, mas vive-os por meios das narrativas de contadores.

O campo da educação colocou a literatura como recurso didático-pedagógico de formação da criança. Por isso, a literatura infantil assume nos espaços da escola um lugar fundamental. No ocidente, desde o surgimento da literatura infantil, ela esteve associada à própria constituição da infância como uma etapa específica da vida, ou seja, ao entendimento de que crianças são sujeitos a serem educados, tutelados, ensinados e formados e a literatura assumiu um papel determinante nesta formação.

Segundo a tese de Ariès⁶, a interpretação cultural da infância sofreu profundas mudanças no mundo ocidental desde o século XVII. Seguindo esta linha de pensamento, Shavit⁷ explorou os nexos que se pode identificar entre essa mudança cultural e o florescimento da literatura para crianças na Europa. A autora estabelece a relação entre uma segunda noção de infância⁸ e afirma que a literatura destinada às crianças tem sido objeto de preocupação e estudo para educadores e literatos que buscam verificar se realmente existe uma literatura para crianças e se há realmente este gênero a elas destinado e, ainda, quais são os benefícios que a criança pode encontrar nessa literatura.

⁶ ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

⁷ SHAVIT, Zohar. *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 26-27.

⁸ A primeira fase de estudos sobre a infância considera as crianças como seres dotados de inocência, doçura e outras qualidades angélicas.

Ao se trabalhar com esta temática da história da infância precisamos das contribuições do clássico estudo de Ariès na obra *História social da criança e da família*⁹, pois foi quando a temática entrou com maior efetividade de estudo no campo da historiografia.

Segundo Silveira, Phillippe Ariès revela em seus estudos, baseados em iconografias (pinturas, esculturas), a maneira como eram vistas a infância e a família engendradas na organização social da Idade Média. De acordo com o autor, até o séc. XII, a infância era desconhecida, ou melhor, desconsiderada: adultos e crianças partilhavam os mesmos espaços e atividades, sem uma preocupação diferenciada. Nessa época, a criança muito pequena não contava, havia uma taxa alta de mortalidade infantil e sua sobrevivência era pouco provável.¹⁰

Na sociedade medieval [...] o sentimento de infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. [...] por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.¹¹

A obra de Ariès é importante por ser uma história da infância. E historicizar a construção da infância é de extrema relevância. Segundo Gouvêia¹², a concepção moderna de infância não é conceito abstrato e universal, mas fruto de uma longa construção histórica, durante a qual se passou de uma indiferenciação etária, característica da sociedade medieval, à constituição de um conjunto de saberes técnico-científicos e práticas culturais voltados para conhecer e atuar junto à criança e seus agentes socializadores, nos diversos espaços de socialização.

Os estudos histórico-sociológicos sobre a infância têm afirmado que o nosso jeito hoje de nos relacionar com a categoria infante, como categoria social, é uma ideia moderna. O que significa que a criança como ser social foi construído historicamente e socialmente através dos percursos da sociedade em sua caminhada na história.

⁹ ARIÈS, 1981.

¹⁰ SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gênero, heroísmo e patriotismo em obras de literatura para crianças. Revista *HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, jun. 2009, p. 26. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/art17>. Visitado em 10 de junho de 2011.*

¹¹ ARIÈS, 1981, p. 156.

¹² GOUVÊIA, Maria Cristina Soares de. *A construção do infantil na Literatura Brasileira*. <http://www.ced.ufsc.br/gouvea.pdf>. Visitado em 20 de março de 2010.

Os estudos de Zilberman, Magalhães e Silveira dizem que a infância, até o advento dos tempos modernos, não era sequer reconhecida como uma idade particular no desenvolvimento do ser humano. Durante o período medieval, a vida urbana desenrolava-se na praça, e dela todos participavam (a praça, o povo); ali se faziam as vendas, as trocas, os torneios, as festas, os serões; ali os forasteiros contavam suas aventuras, os trovadores e menestrelis cantavam sua poesia, os contadores de histórias desfiavam as lendas e contos populares.¹³

As pesquisas sobre a temática infantil afirmam que, até o século XVII, não se tinha a preocupação com a criança em suas fases de construção de seu ser. Meninos e meninas usavam os mesmos trajes, isto é, tratava-se de uma espécie de camisolinha branca com alguns bordados, que era usada pelas crianças até 4 anos. O que significa que nem mesmo as características culturais exteriores de diferenças biológicas eram permitidas como diferenciação da criança homem/mulher e também não as diferenciavam de um adulto. A criança nada mais era do que um adulto em miniatura. Segundo Sobreira¹⁴, o hábito durou até 1770 nos países da Europa; no Brasil, este tipo de vestimenta ainda chegou até aos meados do século XX. Portanto, a infância tomou seu lugar na história somente com os avanços dos conhecimentos, que vieram a pontuar e valorizar seus direitos na vida familiar e social e nas instituições de modo geral.

1.1. A trajetória da criança na sociedade ocidental: um contexto histórico

“O que diferencia uma criança da outra é o uso da linguagem que os adultos estabelecem ao redor dela.”
(René Diatkine)

O que é o infantil? Para tentar responder esta questão complexa lançamos mão do que diz Claparède¹⁵:

A infância não é um mero acidente, um reverso, mas sim a forma própria que reveste o desenvolvimento do ser. As menores manifestações que

¹³ SILVEIRA, 2009, p. 30.

¹⁴ SOBREIRA, Regina. *Abordagem sobre a história da infância*. Publicado 17/04/2008 em <http://www.webartigos.com>. Acessado em 20 de março de 2010.

¹⁵ CLAPARÈDE, Edouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Editora do Brasil, 1956. p. 450.

caracterizam o estado da infância devem, pois, ser seguidas com o maior cuidado pelo educador, que longe de contrariar a Natureza, nada poderá fazer de melhor que segui-la, sob pena de expor-se a um malogro. A Natureza sabe bem o que faz; ela é melhor biólogo que todos os pedagogos do Universo, e a maneira como procede para fazer de uma criança um adulto deve ser o único guia do preceptor.

Quando se pretende trazer para o estudo um assunto torna-se necessária a elaboração do conceito do objeto da pesquisa, que em nosso estudo é a formação da personalidade infantil. Conceituar no intuito de se facilitar a compreensão para a elaboração do estudo. Isto é, não dá para estudar sobre a criança sem a compreensão deste conceito. O entendimento que se tem hoje de infância veio a ser construído ao longo da história da humanidade. A criança como um ser dentro de uma etapa do desenvolvimento humano, hoje, é estudada como possuidora de características próprias, faz parte de um estudo recente, pois é um conhecimento que se desenvolveu na Idade Moderna. E foi esta concepção que veio a construir e definir políticas de proteção da infância, o que possibilitou a redução dos índices de mortalidade infantil. O ‘ser’ que vivia travando uma luta entre a vida e morte, hoje, encontra-se amparado no seio da família, devendo ser educado e protegido desde a mais tenra idade, dentro dos princípios que regem a sociedade.

Mas nem sempre foi assim; muitas obras literárias já fizeram um resgate da história da criança tentando mostrá-la ao longo dos tempos. Ariès¹⁶ produziu uma obra que pode ser considerada clássica no sentido de teorizar acerca da temática seguindo uma cronologia que começa na Idade Média. Os seus estudos mostram que, nesta época, não havia lugar para a infância, mas se cobrava da criança os deveres de um ser adulto. Muito cedo ela se torna adulta, pois é obrigada a fazer parte desse mundo, mesmo sem compreendê-lo.

Para ver a realidade da criança neste contexto social, o autor analisa, antes de tudo, a sociedade medieval e mostra o surgimento dos mecanismos que conduziram a mudanças de atitude com relação à criança; analisa também o surgimento do que se pode chamar de sentimento da infância, que veio sendo construído na história.

A iniciação da criança na vida adulta se dava aos sete anos de idade. Segundo Priore¹⁷, aos sete anos, o menino era entregue ao homem para ser educado, aprendia a montar cavalos, a

¹⁶ ARIÈS, 1981, p. 9-10.

¹⁷ PRIORE, Mary Del. *História da Criança no Brasil*. Coleção Caminhos da História. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

atirar e a usar o arco e a flecha e táticas de guerra, e a instrução das meninas ficava a cargo das mães.

Assim, quando a criança não precisava mais do apoio constante da mãe ou da ama, era iniciada na vida adulta, convivendo com os adultos em suas reuniões e festas. Era um adulto pequeno e devia executar as mesmas atividades dos adultos.

Na sociedade medieval não havia uma preocupação com a sobrevivência infantil e nem política de proteção, pois era misturada à vida adulta muito cedo e partilhando de suas atividades habituais, por isso, a morte das crianças era muito comum no período medievo.¹⁸

Os estudos de Ariès¹⁹ afirmam que a diferença entre adulto e criança se dava pelo tamanho, era o estágio de transição para a vida adulta e neste espaço não se dispensava a elas um tratamento especial, o que tomava sua sobrevivência difícil. E a morte delas era encarada com maior naturalidade.

Outra situação de condição social complexa se dava por volta de seus sete anos, quando era retirada da casa dos pais e enviada a um espaço estranho para o ofício de aprendizagem de serviços domésticos ou nas oficinas. Tais serviços não tinham o significado degradante de hoje, mas se constituíam em lições de educação que eram comuns tanto para ricos como para pobres.

Mas começa a surgir na sociedade o desenvolvimento da tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância. Sobreira²⁰ afirma que os adultos não se apegavam às crianças por considerá-las uma perda eventual, pois elas morriam com muita facilidade devido à situação de negligência em que viviam, por ser a infância vista como uma fase sem importância.

A conscientização da fragilidade da criança pontua uma nova fase do conceito de infante. O pensamento veio de uma fonte exterior à família, uma vez que este construto social não se dava conta da importância da criança no seu seio. A visibilidade da fragilidade foi pontuada pelos eclesiásticos, os construtores da lei e os moralistas do século XVII; foram eles os primeiros que deram atenção especial à infância. Com eles, começa uma recusa de considerar as crianças como coisas descartáveis. É o momento em que adquire uma imagem de

¹⁸ GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. Literatura Infantil: Fantasia que constrói realidades. In: *Educação & Filosofia*. Uberlândia: vol. 10, nº. 20, p.131-154, 1996.

¹⁹ ARIÈS, 1981.

²⁰ SOBREIRA, Regina. *Abordagem sobre a história da infância*. Publicado 17/04/2008 em <http://www.webartigos.com>. Acessado em 20 de março de 2010.

fragilidade que precisava ser preservada e disciplinada, começando-se a pensar uma forma diferente de educação. Esse pensamento veio a alojar-se no meio da família. Inicia-se na sociedade ocidental uma construção de pensamento que vai caminhando em direção às novas formas de se entender a criança.

Mas a sociedade medieval não avançou muito no sentido de preocupação e proteção das crianças. O sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e do adulto sobre a criança, de criar formas e regulação de infância e família, são ideias que surgiram com a modernidade.

Sarmiento (2004, p. 11) apud Silveira²¹ diz que o sentimento de infância surgiu com o Renascimento e se autonomizou a partir do Século das Luzes. A constituição de infância como categoria social na Modernidade é “resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação de seus cotidianos e modos de vida, e, especialmente, de uma constituição de organizações sociais para as crianças”. Analisando o pensamento do autor, Silveira diz que ele estuda alguns fatores que contribuíram para o que chama de “institucionalização da infância” no início da Modernidade e destaca o recentramento do núcleo familiar; a criação de instâncias públicas de socialização da criança, especialmente a escola; a produção de disciplinas e saberes periciais; e a promoção da administração simbólica da infância, que vieram a definir e direcionar a vida da criança na sociedade de forma atrelada a essas normas, atitudes e procedimentos que, por sua vez, não estão efetivamente escritas e/ou definidas formalmente, mas estabelecidas na prática social e aceitas como adequadas.

Em seus estudos, Silveira²² defende a tese de que a criação da escola pública está associada à construção social da infância, pois, em meados do séc. XVIII, a escola foi constituída, inicialmente direcionada apenas a rapazes de classe média urbana, e progressivamente ampliada com a proclamação da escolaridade obrigatória. Analisando as consequências da Modernidade, destaca a supremacia do capitalismo na era industrial, momento em que o trabalho passou a ser a base social determinante para outras funções e relações. Mudados os modos de produção, mudou radicalmente a forma como a criança era vista.

Hoje, quando falamos em criança, pensamos numa categoria específica. Pensar essa especificidade só foi possível a partir do século XVIII, pois foi neste período que houve a

²¹ SILVEIRA, 2009, p. 21.

²² SILVEIRA, 2009, p. 22.

consolidação da família burguesa na sociedade capitalista ocidental.²³ Começa a se formar o perfil da família voltada para a proteção, a educação e a formação da criança respeitando suas etapas de desenvolvimento. Não se pode esquecer de que a sociedade ocidental começa, no século XVIII, a marcar estatisticamente o crescimento dos cinturões de pobreza e marginalização das classes dominantes, o que veio a gerar situações muito diferentes de vida para a criança. Ela foi constantemente jogada no centro da luta pela sobrevivência, explorada como mão-de-obra barata e produto vendável da prostituição infantil. O que são, ainda hoje, em pleno século XXI, as maiores e mais graves ameaças às crianças, tanto as ocidentais, como as orientais.

A partir do século XVIII, o ocidente começa a viver um novo discurso acerca do infante; a família passou a ter preocupação e afetividade para com elas juntando também a preocupação com a higiene e a saúde física. Construiu-se a ideia de família tendo como centralidade a aproximação pais-filhos, onde se gerou o sentimento de família e de infância, e a criança tornou-se o centro da família, isto é, a família se organiza em torno dela.

Desta forma de se organizar começaram a surgir modificações no perfil infantil, a forma de se vestir modifica, cria-se para a criança um traje especial que a distinguiu dos adultos e também a diferenciava pelo biológico menino/menina. Começa-se a reconhecer a infância como estágio de desenvolvimento merecedor de tratamento especial.

Ao contrário do que se dera na Idade Média, a criança ganhou espaço na Modernidade, assumindo um papel na sociedade de acordo com a condição social em que vivia. Instalou-se, dessa forma, um novo paradoxo: de um lado, havia a criança vista como objeto de *marketing*, com a economia direcionada a ela (a criança que consome); de outro, a criança que, a serviço dessa mesma economia, tinha sua infância dizimada pelo trabalho (a criança que produz).

Nesse contexto da Modernidade, surgiu o livro infantil, impregnado de didatismo e utilitarismo, apoiado numa ideologia que pregava a superioridade do adulto e a limitação passiva da criança. Embora destinada à criança, construiu-se uma literatura infantil ainda adultocêntrica com vocabulários descontextualizados e propósitos moralizantes.²⁴

A Era Moderna, ao propor uma distinção da criança, precisou pensar propostas pedagógicas e, a partir do século XVIII, o escrito de ROUSSEAU, *Emílio*, do século XVIII (1762),

²³ GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. Literatura Infantil: Fantasia que constrói realidades. In: *Educação & Filosofia*. Uberlândia: vol. 10, nº. 20, 1996, p.131-154.

²⁴ SILVEIRA, 2009, p. 27.

aparece à conscientização pública do sentido de infância como um estado peculiar de um dos mais consistentes trabalhos já escritos sobre a educação da criança.

Na ordem material, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem, e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal nos que esse se relaciona. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem.²⁵

Em *Emílio*, Rousseau faz crítica severa no sentido de chamar atenção para a infância como forma peculiar de ser, pois eram desconhecidas as particularidades que caracterizavam o desenvolvimento humano, obedecendo as suas etapas. As crianças não podem ser consideradas adultas em miniaturas.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são prejudiciais substituí-las pelas nossas, e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura com o juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adianta ter razão, nessa idade? Ela é o freio da força e a criança não tem necessidade desse freio.²⁶

O filósofo declarou que a infância tem maneiras particulares de ver. É por seu posicionamento que a corrente da Escola Nova atribui a Rousseau a paternidade da pedagogia ativa, tornando-se paradigma norteador das pesquisas em educação por dois séculos.

A forma de Jean Jacques Rousseau estudar a criança estava dentro da época caracterizada como a primeira fase de estudos infantis; tratava-se de um conceito que romantizava a criança dando a ela um caráter angelical. Benjamin (2002) contesta o conceito rousseauiano de criança romântica e particularidade infantil, dentre eles, um conjunto de saberes que colocou a criança como objeto do conhecimento, a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. Segundo ele, essa condição não condiz com a natureza humana, e a criança (*pequeno ser humano*) pode não ter a possibilidade de perceber as

²⁵ ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Difel, 1979. p. 15.

²⁶ ROUSSEAU, 1979, p. 75.

consequências de seus atos, embora saiba o que faz. Segundo ele: “As crianças são insolentes e alheias ao mundo.”²⁷

Segundo Sarmento²⁸, a ideia de uma natureza infantil natural reforça duas abordagens que produzem como orientação duas visões contrárias, que o autor chama de rousseauiana e montaigneana. CERIZARA diz que o filósofo Jean Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio* (1762), fala sobre uma educação baseada na bondade natural do ser humano, cujo papel seria o de impedir que a criança fosse corrompida pela sociedade. Para Rousseau, além de considerar a índole da infância, é preciso considerar as particularidades de cada criança.

Se, de um lado, todas nascem potencialmente iguais, simbolizando a natureza humana em sua generalidade, cada uma possui características e traços de caráter que lhe são inerentes. Além da desigualdade de cunho social e político, há também a desigualdade natural e biológica.²⁹

As preocupações relativas à infância deram-se no momento em que a criança passou a ser reconhecida como um sujeito com identidade própria, com especificidades e diferenças. Esse olhar sobre a infância que ouve a voz da criança e lhe dá espaço de manifestação é um caminho de desconstrução de pré-conceitos adultizados, de ressignificação de significados, de rupturas de relações de poder estabelecido entre o adulto e a criança.³⁰

Para Claparède³¹, a descoberta da infância decorre de um avanço da ciência, a qual deveria tentar extrair da natureza as leis de desenvolvimento do indivíduo, de forma a aplicá-las aos processos educativos. Não se trata mais, nesta perspectiva, de adestrar os corretos comportamentos e as condutas sociais que se pretendia no modelo da criança como adulto em miniatura, mas investigar os interesses naturais da criança, de forma a motivá-la para o processo de aprendizagem.

Piaget, ao examinar o desenvolvimento da criança em relação ao mundo que a cerca, distinguiu várias etapas, desde a que chamou de sensório-motriz, inicial, até a fase lógica e discursiva, quando a criança começa a operar um sistema de raciocínio lógico. Ele mostra como o universo mental do indivíduo se constrói dialeticamente por meio de um processo

²⁷ BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p. 86.

²⁸ SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: *Crianças e miúdos: perspectivas psicopedagógicas da Infância e educação*. Lisboa: Asa Editores, 2004. p. 29.

²⁹ CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990, p. 31.

³⁰ SILVEIRA, 2009, p. 27.

³¹ CLAPARÈDE, 1956.

contínuo de interação com o mundo circundante. O caráter construtivista da epistemologia de Piaget demonstra a interação no processo de construção do conhecimento e dos modelos da realidade. “Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, conhecer é assimilar o real às estruturas de transformações, as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto de ação.”³²

Assim, foi a Idade Moderna que, pautada pelo cientificismo, construiu um novo olhar sobre a criança. A partir desses estudos, a criança se torna objeto de estudo e a educação infantil também precisa dar respostas pedagógicas para o desenvolvimento infantil, respeitando suas fases de crescimento e apreensão de conhecimento.

1.2. A construção das etapas infantis na sociedade brasileira

No Brasil o sentimento de infância surge no século XIX. Ela nasce a partir da percepção da necessidade de instrução e ampliação das escolas para atender as massas. Começa a atender a criança no âmbito do assistencialismo e do amparo às suas necessidades. Essa atitude tinha como objetivo diminuir a mortalidade infantil e também garantir a vida das desvalidas ou moralmente abandonadas. Sabe-se que não há uma infância única, igual para todas as crianças dentro de uma sociedade num mesmo período histórico. Há aquelas que precisam ser socorridas no imediatismo da vida e essa é a situação de muitas crianças, ainda hoje, em nosso país.

Acompanhando a história da infância no Brasil descobre-se que atender crianças não foi, durante muito tempo, a preocupação do país; desde o descobrimento até o século XIX não havia quase nenhum atendimento dedicado a elas. O que havia para garantir a sobrevivência de algumas era feito pelas instituições religiosas, que atendiam a infância brasileira, denominando-se “Casa dos Expostos” ou “Roda”, que se destinavam aos abandonados das idades iniciais. Era feita uma analogia entre o menor desvalido e o menor delinquente, pelo código civil que vigorava na época.³³

Segundo Souza (1998, p. 28) apud Silveira, o país republicano que tinha a responsabilidade com a educação da população, vai construir uma escola voltada para a finalidade de controle

³² PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970. p. 30.

³³ SANTOS, 2001.

social. O autor afirma que, no início da República, a escola primária adquire uma finalidade cívica, moral e instrumental. Ou seja, a educação popular (do povo) “foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes”.³⁴

Na década de 1930, começou uma preocupação maior com a criança em virtude do alto índice de mortalidade infantil, por isso, surgiram movimentos em prol de defesa e assistência infantil, sendo que o discurso começa a envolver a temática da saúde e da educação. É importante notar que a Constituição de 1934 dá ênfase à educação de adultos, pois nesta época as mulheres ganham o direito de voto e precisam ser alfabetizadas para o exercício da cidadania por meio do voto. Mas não havia nenhuma ênfase na educação infantil. E as crianças menores de 7 anos não estavam vinculadas aos programas educativos.

Não havia na sociedade nenhuma forma de preocupação com a aprendizagem infantil; esperava-se que todas as crianças respondessem ao programa de ensino e aprendessem. Os alunos-problemas mediante a aprendizagem eram enviados aos médicos e aos psicólogos. Foi somente na década de 1970 que vários estudos e trabalhos de pesquisa afirmavam que a dificuldade de aprendizagem advém das péssimas condições de vida da criança; é a teoria da privação cultural. Nesta época, também surge a preocupação com a educação pré-escolar. Isto é, a forma de educação para as crianças de zero a 7 anos. Surge então a tendência de questionar a responsabilidade da escola e os programas educativos do estado. E uma batalha se trava por melhoria de condições de educação no que se diz respeito ao assunto criança. Começaram-se iniciativas no sentido de caracterizar como verdadeiro o papel da pré-escola aquele que enfatiza a sua ação e função pedagógica.

Quando dizemos que a pré-escola tem função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que torna a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm significado concreto para a vida das crianças, e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos³⁵.

A sociedade brasileira, na década de 1970, começou a se interessar pela criança menor de sete anos, sendo que esta fase de desenvolvimento humano obteve uma preocupação dos setores oficiais. Alguns fatores são relevantes, um deles se dá nos anos 70 que pontuam

³⁴Souza, 1998, p. 28, apud SILVEIRA, 2009, p. 30.

³⁵ ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984. p. 33.

questões sociais complexas, devido ao processo acelerado de industrialização, onde um percentual elevado de mulheres é convocado para o trabalho nos setores industriais, o que vai acarretar uma mudança sócio-antropológica nas tradições no seio da família. Se as mulheres saem de casa, seus filhos passam a ser motivos de preocupações, assim, a criança entra no debate social.

O país também precisou discutir a infância dentro do processo de recomendações dos organismos internacionais, onde se coloca em pauta constantemente a temática “criança”, especialmente por ser um país que luta contra a mortalidade infantil e convive com os constantes abusos e maus tratos da criança, com trabalhos escravos e prostituição infantil. Começam pesquisas interessadas na educação das crianças.

Esses fatores vão exigindo da sociedade brasileira a definição de políticas acerca da criança. E, mesmo esquecida pela lei, a educação da criança foi crescendo no Brasil, expandindo-se por força da demanda das famílias trabalhadoras, fenômeno esse de âmbito mundial.

Assim, travam-se lutas pela busca de respostas do poder público em relação a essa nova demanda social. E a Constituição Federal de 1988 veio atender as ansiedades da sociedade em relação à assistência as crianças. Assim, a criança de zero a seis anos foi vinculada à área da educação. O Art. 208 diz que é dever do Estado garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Pela primeira vez numa Constituição Brasileira há garantia da efetivação do dever do Estado com a educação da criança, não só de educar, mas pela inclusão da creche no capítulo da educação, vinculando a função de cuidar com a função educativa.

Não se pode negar que, em nossa sociedade, a escola é um elemento básico na vida social e cultural de uma criança. É o local onde ela passa boa parte de seu tempo e apropria-se de conhecimento para construção cultural e humana que lhe dará suporte para enfrentar desafios encontrados nas etapas de seu desenvolvimento humano.

As pesquisas sobre a educação infantil vêm produzindo conhecimento que vem permitindo compreensão da criança, isto é, do SER criança, enquanto humano em desenvolvimento em sua etapa infante, pela sociedade, pela família e pela escola, que são os três espaços que permitem a formação do ser biológico, psíquico e sócio-cultural. Mas, tem-se consciência de

que esta compreensão não nasceu de um dia para outro, ela se deu dentro de um processo de evolução, sofrendo a influência de fenômenos sociais decorrentes de fatos históricos.

A escola, por ter o papel central de espaço de construção da criança, foi colocada em pauta de pesquisa, especificamente como a instituição 'escola' exerce seu papel na construção e na formação da criança. Assis³⁶ afirma que a criança deve ir para a escola, pois é por meio dela que se encontra um dos principais espaços de seu desenvolvimento, a fim de que ela realize todas as suas potencialidades humanas, respeitando em cada âmbito educativo as características do período que está vivendo. Fazenda³⁷ diz que a função da escola na educação infantil é a de caminhar com a criança respeitando suas limitações e explorando o seu potencial. Os educadores têm o dever de acompanhá-la na caminhada e junto à criança devem ter bem claro o papel da educação, pois afirma ele que educar ou participar do processo educacional de crianças pequenas requer o conhecimento teórico e metodológico diversificado, colocando a questão de que as situações nem sempre se repetem, por isso, tornam-se únicas e, sobretudo, que os educadores precisam ter uma compreensão teórica profunda dos prejuízos irreversíveis que uma má educação produz na idade infantil da pré-escola.

Na proposta de Fazenda há duas coisas que ela deixa bem claras: uma delas é a responsabilidade do profissional da área da educação infantil e a outra é que o profissional deve estar bem preparado por meio do suporte teórico, isto é, conhecer teoricamente para produzir bem a sua prática.

O conhecer teórico que vai sendo acentuado com maior profundidade nas décadas de 1980 e 1990, tanto em nível nacional como em nível internacional, que num intercâmbio de estudos chegam à conclusão de que o erro não está com a criança, uma vez que toda criança está aberta para o aprendizado e a formação de personalidade, sendo que toda deficiência de formação e aprendizado está nas instituições responsáveis pela educação infantil. Os estudos apontam para a realidade que deve ser observada por aqueles e aquelas que são responsáveis pelos processos de formação infantil, cuidando sempre para o fato de que não se pode exigir que as crianças aprendam aquilo que a sua estrutura mental não esteja preparada para organizar.

³⁶ASSIS, Orly Zucatto M. de. *Uma Nova Metodologia de Educação Pré-escolar*. São Paulo: Pioneira, 1987. p. 03.

³⁷FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Ática, 1991. p. 16.

O campo da educação infantil percebeu a importância da literatura como recurso didático-pedagógico no aprendizado infantil, por isso, vários campos de pesquisa lançam mão desse recurso para se trabalhar com a sua formação.

II O FASCÍNIO INFANTIL PELAS HISTÓRIAS: CAMPO DE CONSTRUÇÃO DE REALIDADES

“As palavras e os sons não seriam arco-íris...?
A palavra é encantadora loucura: com ela o homem dança com todas as coisas.”
(NIETZCHE *apud* HELD, 1977, p. 195).

“Uma história não tem necessidade de ser verdadeira,
mas de ser bela, dizia gaiivota Alexandra.”
(KRÛS e LE CHASSEUR *apud* HELD, 1977, p. 39).

As narrativas dos contos lendários e míticos, de fábulas e tantos outros gêneros literários foram e ainda são responsáveis por nos dar informações sobre um mundo possível que existe em nosso imaginário, que só pode ser entendido ao ser expresso por uma linguagem específica. Paulo Freire³⁸ afirma que é por intermédio da linguagem que os seres humanos expressam sua visão de mundo, seu pensamento a respeito de suas próprias experiências.

De acordo com Jobim e Souza, quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica, ela rompe com as formas cristalizadas de seu uso cotidiano. As crianças usam a linguagem para protestar contra “os limites da realidade, transgredindo-a, ao mesmo tempo em que protegem a realidade contra a tirania da linguagem. Nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito”.³⁹

As histórias encantam, porque se utiliza de uma linguagem que permite à criança brincar com seu imaginário. Segundo o *Aurélio*⁴⁰, *imaginário* é um adjetivo que designa o “que só existe na imaginação”; o “ilusório”; o “fantástico”. Na sua forma substantiva, designa “quem faz estátuas”, o “santeiro”. O verbo *imaginar* designa, de maneira geral, algumas formas de pensar; mais precisamente significa “construir ou conceber na imaginação; fantasiar, idear, inventar”. O substantivo é *imaginação*, a qual designa a “faculdade” de “representar imagens”, de “evocar imagens de objetos que não foram percebidos”, a “fantasia”.

Portanto, podemos entender a produção imaginária como resultado da atividade criadora, que consiste em criar novas imagens ou ações ou, ainda, em combinar de forma nova aquelas já

³⁸ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

³⁹ BUCK-MORSS *apud* JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994. p. 48.

⁴⁰ AURÉLIO. *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

vividas, resultantes da reprodução que consiste em reviver ou rememorar experiências passadas gerando assim a memória.

As Histórias que tanto encantam as crianças como os adultos, fazem parte de um gênero literário que tem como especificidade a diversão. As Histórias são as literaturas que mais se leem no mundo infantil. A literatura, em si, já é uma manifestação artística. E difere das demais, como as científicas, por exemplo, exatamente pela maneira como se expressa, pois sua matéria-prima é a palavra. Isto é, a linguagem. E a linguagem faz toda a diferença na construção e na encenação da literatura infantil. É por isso que as Histórias fascinam. Elas são escritas por alguém para uma determinada situação, mas, ao se tornarem públicas, passam pelo processo hermenêutico e servem aos interesses dos que as utilizam para construir seus símbolos.

Rubem Alves, grande contador de Histórias, dá-nos um bom exemplo na narrativa de *A menina e o pássaro encantado*:

Pássaro e Menina se amavam. Mas sempre chegava o momento quando o Pássaro dizia: - 'Preciso ir'. A menina chorava e dizia: 'Não vá. Nós nos amamos tanto!' O Pássaro respondia: 'Eu preciso ir para ter saudade. Porque o meu encanto nasce da saudade!' E partia. A Menina, então, teve uma ideia perversa: engaiolar o Pássaro para que nunca mais partisse. E assim ela fez. Quando o Pássaro voltou, cheio de Histórias para contar, cheio de penas de novas cores, enquanto ele dormia, ela o engaiolou numa linda gaiola de prata. Ao acordar o Pássaro deu um grito de dor. "Menina, vou perder meu encanto. Vamos perder o amor!" E assim aconteceu. Foram-se as cores. Foram-se as Histórias que ele contava. Foi-se o amor.⁴¹

Alves diz que o conto foi feito para a filha de 4 anos, por ocasião de uma viagem que ele precisava fazer e que deixou a filha muito triste. Mas, ao ser publicada a História *A menina e o pássaro encantado*, teve muitas interpretações, os psicanalistas a utilizaram no aconselhamento matrimonial, num contexto de casamento em crise, já os teólogos a utilizaram para falar de dogmas que aprisionam Deus. Veja que uma História contada para o mundo infantil alcança o diverso âmbito simbólico dentro de um contexto sócio-antropológico!

É por isso que se entende a literatura como prática simbólica, configura-se como a formulação de outra realidade, mas não se pode esquecer que a elaboração de uma narrativa tem como referente constante o real, no qual autor e leitor se inserem, guarda com este uma

⁴¹ ALVES, Rubem. *A menina e o pássaro encantado*, 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 9.

relação não de transparência, mas de reconstrução. Aquele que escreve, ao produzir, traz para a escrita a sua compreensão do real, bem como o projeto de realidade pretendida. Nesse sentido, ele representa a realidade, tendo a linguagem literária como signo. Cândido diz que a literatura é manifestação universal de todos os seres humanos em todos os tempos.

Chamarei de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade; em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, e até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações.⁴²

A relação da literatura com a sociedade é extraordinária, pois ela se torna um instrumento de comunicação, onde transmite os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, uma vez que um texto não nasce do abstrato, ele carrega o chão que o construiu. Nele se identificam as marcas do momento em que foi escrito. É por isso que as obras literárias ajudam na compreensão de nós mesmos, das mudanças e do comportamento do ser humano ao longo dos séculos, e são elas que trazem material para reflexão sobre nós mesmos e sobre as sociedades existentes ao longo da nossa história.

Este trabalho não pretende fazer um tratado acerca da literatura, mas discute-se apenas o necessário para entender sua grande ação na sociedade, pois não se pode analisar adequadamente a questão da literatura infantil sem tratar de alguns aspectos teóricos que envolvem a conceituação da obra literária. Segundo Guelfi⁴³, até os anos setenta os estudos literários se fundamentavam na análise da tríade autor-texto-leitor, sempre privilegiando o texto. Mas nos últimos anos a ênfase em abordagens interdisciplinares criou o contexto propício para teorias que vêm alterando o próprio conceito de literatura. Assim, a literatura vem sendo estudada não apenas como texto, mas como um sistema processual. A tríade autor-texto-leitor não pode mais responder a proposta da literatura. O texto responde pelos seus elementos artísticos que têm papel importante na construção de estruturas mentais e sensoriais de quem lê, especificamente da criança. “Nesta perspectiva os próprios aspectos literários do texto são valorizados como detonadores de processos cognitivos do sujeito.”⁴⁴

⁴² CÂNDIDO, Antônio. *Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 112.

⁴³ GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. *Literatura Infantil: Fantasia que constrói realidades*. In: *Educação & Filosofia*. Uberlândia: vol. 10, n.º. 20, p. 131-154, 1996.

⁴⁴ DIATKINE, René e LEBOVICI, Serge. *Significado e função do brincar na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.132.

A proposta com este capítulo é trazer para a discussão o papel da literatura infantil como campo da construção da realidade através da representação simbólica discutida por meio da arte narrativa das Histórias. Para a discussão tem-se por horizonte alguns pontos levantados por teóricos que estudaram o desenvolvimento da inteligência da criança, como Piaget, também com teóricos que se ocuparam com o estudo da produção literária para o público infantil, como Bruno Bettelheim.

O estudo quer entender a importância da literatura na construção do simbólico infantil, mas não queremos menosprezar os elementos “artísticos” do texto literário, pois são tais elementos que caracterizam a beleza e o estilo do autor; por isso queremos verificar o papel da produção de um texto na construção de estruturas mentais e sensoriais da criança. Precisamos entender essa dimensão do texto para verificar nosso objeto de pesquisa que são as narrativas bíblicas, que possibilitam a identificação da criança com personagens e situações, proporcionando ao leitor material de apoio na conquista de maturidade psíquica e de integração social, ou seja, na construção de sua realidade psíquico-social.

2.1. A literatura infantil como prática simbólica de representação

A linguagem é um veículo poderoso na construção do simbólico de representação, ela pode ser considerada uma instituição social, veículo de ideologias, instrumento de mediação entre os seres humanos, a sociedade e a cultura. *É por meio da e na linguagem* que os conceitos são elaborados e a representação do real é organizada. Logo, a linguagem constitui-se no elo mediador entre a atividade cognitiva do sujeito e do objeto de conhecimento encontrado no mundo. É por meio do potencial simbólico da linguagem que a criança representa a sua visão de mundo e da realidade.⁴⁵

Na interação da criança com a obra literária está a riqueza dos aspectos formativos nela apresentados de maneira fantástica, lúdica e simbólica. A intensificação dessa interação, através de procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a uma maior compreensão do texto e a uma compreensão mais abrangente do contexto. Uma obra literária é aquela que mostra a realidade de forma nova e criativa, deixando espaços para que o leitor descubra o que está nas entrelinhas do texto.

⁴⁵ SILVEIRA, 2009, p. 31.

A produção de literatura infantil é um recurso importante na composição de conhecimento da criança, no entanto, essa produção nunca pode desconhecer o psiquismo infantil. Uma mente lida diariamente com simbólico e representações imagéticas. Diatkine⁴⁶ diz que muitos pais ignoram que a fantasia e as brincadeiras desempenham um papel importante no desenvolvimento de uma mente saudável que, superando ansiedades, conflitos e medos, aprende a controlar seus impulsos e esperar os momentos adequados para resolver problemas e satisfazer desejos. Pais não devem confundir imaginação e fantasia com ilusão e mentira, pois isto seria desconhecer a importância do imaginário na construção do real.

Estudos em vários campos das ciências humanas afirmam que o ser humano é um ser simbólico, que sua relação com o universo que o cerca acontece intermediada por símbolos. Por isso, adentrar no mundo dos símbolos é penetrar no universo próprio do ser humano. Um cosmo construído a partir do entrelaçamento e da atribuição de sentidos dados aos fenômenos naturais e sociais, que respondem à angustiante e vital necessidade do ser humano de dar sentido à sua existência, individual e coletiva. A realidade humana é uma realidade cultural, isto é, uma teia de símbolos que dão sustentação, através do significado, ao mundo dos humanos.⁴⁷

Para Peter Berger⁴⁸, os humanos têm uma dupla relação com o mundo. Uma se dá no sentido de o ser humano está *em* um mundo que precede o seu aparecimento, isto é, o mundo já existia, é o humano que nasce nele. A outra está no fato de que este mundo não é simplesmente dado, pré-fabricado para ele, é um mundo que ele precisa *fazer* para si. É na inter-relação com os mundos que precisa construir o sentido, sem o qual se sente perdido e desintegrado do seu meio.

A vida é isso, o ser humano relacionando-se com o seu corpo e com o mundo através de um constante e inacabado ato de fabricação de sentidos que equivale à construção de *seu* mundo, exteriorização de si. Esse é o mundo humano.

Para Berger o mundo humano é a cultura, isto é, a totalidade dos produtos humanos, materiais e imateriais. Berger diz que o indivíduo não é modelado como uma coisa passiva,

⁴⁶ DIATKINE, René. *Histórias sem fim*. Entrevista na Veja em 17/03/93, Rio de Janeiro, 1993. p. 7.

⁴⁷ GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Aplicada, 2008. p. 72.

⁴⁸ BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

inerte. Ele é formado no curso de um diálogo em que ele é participante. O mundo social, com suas instituições, papéis e identidades apropriadas, não é passivamente absorvido pelo indivíduo, ele se apropria dele. E o indivíduo continua a ser um co-produtor do mundo social.

Se o ser humano é o responsável pela construção de seu mundo, a criança desde cedo aprende a lidar com a construção deste mundo. É de Durkheim⁴⁹ o pensamento de que a sociedade plasma o indivíduo desde o nascimento, socializando-o em valores e modelos de comportamento bem definidos. Para o autor, que sempre se opôs à confusão entre Sociologia e Psicologia, o indivíduo é entendido a partir do social e não ao contrário, é na natureza da própria sociedade que devemos procurar a explicação da vida social.

Por ser um reino de construção e representação das imagens e símbolos por meio da linguagem, a literatura pode alcançar uma dimensão profunda na construção de elementos que podem servir de material de apoio na conquista de maturidade psíquica e de integração social, ou seja, na construção de sua realidade psíquico-social.

A literatura, como forma de expressão artística, é parte integrante de um processo cultural. Utiliza diferentes sistemas de signos e matérias-primas diversas; toda cultura desenvolve linguagens artísticas específicas, geradas a partir de convenções consensualmente estabelecidas como formas de manifestações estéticas para expressar problemas básicos do ser, tais como: experiência de vida, desejos, sonhos, angústias, medos, preocupações, perplexidades diante do mistério da vida e da morte, uma gama variada de emoções e sentimentos, como amor, tristeza, ódio, saudade. A literatura é um desses sistemas especiais de linguagem.

A literatura infantil é uma ferramenta fundamental na constituição do leitor. É utilizada nas diversas instituições de formação do infante, tanto nas famílias, como nas escolas e instâncias religiosas. Como texto que nasce de um contexto carrega impregnado nele as diversidades sociais e culturais, que são de suma importância na modelagem do indivíduo. Muitas das compreensões desse mundo complicado, por se caracterizar em diversidades sociais e culturais, são adquiridas, também, mediante processo de contato com as literaturas. E, para alcançar essa dimensão, cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e

⁴⁹ DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

dramáticas de acordo com seus impulsos, suas crenças e suas normas, expressando-as nas diversas formas da literatura.

A infância se caracteriza por ser o momento fundamental e primordial da aquisição da formação de conceitos e a literatura infantil é um instrumento importante, sendo desse modo um meio de emancipação da manipulação da sociedade. À medida que são oferecidos padrões de interpretação, ela constrói seu meio ambiente e também sua formação conceitual. A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Assim como o leitor também pode dar outro sentido por meio de seu imaginário. A literatura, por ser um sistema especial de linguagem, tem como função especial construir um mundo simbólico mediado pela linguagem. As várias formas de linguagem se estabelecem nos primeiros contatos com o mundo e onde a criança começa a interagir com ele e com os seres que o habitam.

Os vários campos de estudos do ser humano comprovam que a criança começa a dar significado e a compreender o que a cerca num processo de aprendizado que se dá de forma natural, em interação com o mundo. É natural, não necessariamente um processo fácil, mas sim complexo e exigente. A leitura do mundo vem mediada pelos processos culturais e acontece por meio da coleta de experiências na medida em que se organizam os conhecimentos adquiridos, estabelecendo-se as inter-relações entre essas experiências e no processo de resolução dos problemas que se nos apresentam. Freire⁵⁰ diz que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.”

A literatura também tem um papel formador de personalidade. Ela pode ser o retrato da sociedade, como pode servir de modelo para a construção da mentalidade de uma sociedade. “A literatura confirma, nega, propõe, denuncia, apóia e combate. Age de forma dialética.”⁵¹ O autor diz que literatura não corrompe e nem edifica, mas contém o que denominamos bem e mal; o equilíbrio gerado pela literatura é que humaniza o ser humano.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982. p. 36.

⁵¹ CÂNDIDO, Antônio. *Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 113.

É com Jean Piaget⁵² que se encontra uma boa explicação para o processo de construção desses mundos onde se precisa buscar sentidos. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está sempre passando por equilíbrios e desequilíbrios. E neste espaço há necessidade do pêndulo. No entanto, equilíbrio e desequilíbrio se relacionam em meio à mínima interferência, seja ela orgânica ou ambiental. Para que passe do desequilíbrio para o equilíbrio são acionados dois mecanismos: assimilação-acomodação. Uma vez que se assimilou intelectualmente uma nova experiência, vai formar um novo esquema ou modificar o esquema antes vigente. Na medida em que ele compreende aquele novo conhecimento, ele se apropria dele e se acomoda, aquilo passa a ser normal. Então, volta novamente ao equilíbrio. Esse período em que a pessoa assimila e se acomoda ao novo é chamado de adaptação. Pode-se dizer que, dessa forma, se dá o processo de evolução do desenvolvimento humano.

A teoria de Piaget deixa uma proposta interessante para se pensar como a literatura pode ser este mecanismo promovedor de desequilíbrio ao proporcionar elementos que darão ao cognitivo mecanismo de apreensão de outras realidades que surtirão necessidades de busca de equilíbrio para uma nova acomodação.

2.2. A importância da literatura na formação do indivíduo por meio do processo de aprendizagem

A literatura se constituiu, ao longo da história, como os espaços de muitas possibilidades e grandes descobertas. Cada vez mais, os escritores ousaram construir, com suas obras, mundos carregados de expressões que deram aos seres humanos espaços para criar sobre as leituras seus mundos próprios carregados de simbologias, possibilitando novas descobertas e novas falas.

É por meio da leitura que a criança experimenta sensações sobre a condição humana como, por exemplo, a vida, a morte, a amizade, o amor e outros. Segundo Held, essas descobertas se dão primeiramente num plano simbólico, proporcionadas pelas lendas e mitos, para em seguida serem decifradas no plano do intelecto: “É a magia do verbo, sob a forma múltipla

⁵² PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

das sonoridades, ritmos, encantamentos, pequenas fórmulas e qualquer tipo de linguagem selvagem que virá enriquecer, afinar, na criança, as possibilidades imaginativas.”⁵³

A Psicologia vem se legitimando como campo de conhecimento científico sobre a infância. No campo da educação tem um papel fundamental a ciência psicopedagógica, sendo que por meio dela se propõe dois modelos de apreensão da infância. Um analisa a infância por meio das características remetidas ao adulto. Procura-se desenvolver e inculcar na criança os padrões de comportamento que a aproximem dos adultos. A criança passa por processo de repressão as manifestações das “tendências infantis”, representadas como expressões de sua imaturidade. Entende-se a infância como período de fragilidade moral, que ainda não sabe lidar com o mal que pode florescer na sua personalidade. São os adultos responsáveis pelo cuidado com a infância, não permitindo que o mal se sobreponha sobre os bons valores.

O coração das crianças é um terreno de esquisita fertilidade. Ali medrarão todos os bons sentimentos, todas as virtudes, quando lhes for lançada a semente do bem e esta medrará sob o influxo proveniente da educação [...] Mas se o que do bem lançado estiolar, o contrário acontece infelizmente em relação ao mal. Lançado ali sua semente, germina e floresce com extraordinário viço e, por uma amarga contradição quanto mais descuidada seja, mais abundantes serão seus nocivos frutos⁵⁴.

Essa linha de pensamento diz que é preciso trabalhar no desenvolvimento do intelecto da criança, de maneira que a razão passe a reger os sentimentos e as vontades. Egídio diz que é necessário “propagar todas as verdades, todas as idéias úteis à vida, que possam aclarar a todos os homens os limites precisos e a esfera de suas ações, de seus direitos e deveres. Funda-se no princípio científico que as idéias guiam os sentimentos.”⁵⁵

O segundo modelo proposto pela psicopedagoga é de não afirmar a incompletude e a imaturidade da criança, mas proclama a positividade da especificidade da infância. No início do século XX estudos começam a pontuar um novo olhar sobre a criança. Ela começa a ser percebida como qualitativamente diferente do adulto. Iniciam-se, assim, críticas aos fundamentos da perspectiva anterior.

⁵³ HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1977. p. 2.

⁵⁴ DÓRIA. apud Gouvêa, 1992, p. 21.

⁵⁵ EGÍDIO apud PRIORE, Mary Del. *História da Criança no Brasil*. Coleção Caminhos da História. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 13.

A fraqueza da educação antiga estava nas suas irritantes comparações entre a imaturidade da criança e a maturidade do adulto, considerando aquela como alguma coisa de que nos tínhamos de libertar tanto quanto possível e tão cedo como possível.⁵⁶

Neste modelo a criança rompe com a ideia de que é adulta em miniatura, neste mesmo tempo, a infância é associada à expressão dos afetos e sentimentos, expressão esta que passa a ser valorizada no código dos comportamentos sociais. Tais valores, ao serem dignificados no pensamento moderno, conferem à infância um novo significado, não de força a ser domesticada e disciplinada, mas de fonte de onde brota a energia e a vitalidade do novo.

É este modelo de concepção sobre a infância que é afirmada no campo psicológico que vai repercutir direto nas práticas pedagógicas escolares e em outras instituições de educação. “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento o ideal. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento.”⁵⁷

O processo de crescimento infantil advém por meio da linguagem e a literatura como um dos espaços de linguagem irá dialogar com o saber psicopedagógico sobre a infância, na busca de referenciais para construção de um texto dirigido a este leitor modelo, marcado pela alteridade em relação ao adulto. Lobato⁵⁸ afirma:

Surgiu uma literatura sob medida que não se impõe à criança, mas deixa-se impor pela criança e desse modo satisfaz de maneira completa às exigências especialíssimas da mentalidade infantil [...] porque gostam as crianças de ler meus livros? Talvez pelo fato de serem escritos por elas mesmas através de mim. Como não sabem escrever admito que me pedem que o faça.

Lobato também analisou e contrapôs as concepções acerca da infância relacionando-as à produção de textos dirigidos à criança. Segundo ele, a pedagogia navega em seu estudo sem que se chegue a um acordo. Pontua as duas correntes pedagógicas distintas. A que considera a criança como um homem em miniatura e exige que se dê a ela o mesmo alimento mental e moral que se dá ao ser adulto, afirmando que só se preocupavam com redução da dose. O autor também faz uma crítica aos professores que considera de mente pequena por defenderem esta linha de pensamento. Critica também a produção de material didático que

⁵⁶ DEWEY, John. *Vida e Educação*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 50.

⁵⁷ DEWEY, 1978. p. 46.

⁵⁸ LOBATO, José Bento Monteiro. *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1961. p. 249.

expresse esta proposta de educação. Para ele as crianças refugam os livros como o organismo refuga o alimento que sua natureza repele.

Ao analisar a outra corrente, a vê positivamente, pois essa admite a criança como um ser especialíssimo, da qual vai brotar o adulto, mas que ainda tem muito pouco de adulto. Em consequência, o seu alimento mental há de ser nunca uma redução da dose, mas algo especial. “Um menino dá como produto final um homem e uma menina uma mulher, mas um menino não é um homem ou uma mulher de idade reduzida. São ambos algo de muito diferente, assim como a crisálida é diferente da borboleta.”⁵⁹

A nova fase de ver a criança configura a elas sentimentos próprios e especificamente delas. Nos textos produzidos dentro desta modalidade de pensamento constata-se uma mudança na relação que o adulto estabelece com a criança. Começa-se a impor uma representação diferenciada, em que a natureza infantil deve ser compreendida pelo adulto, sendo suas ações lidas como manifestações de seu processo de desenvolvimento psicológico.

Não é mais a criança que deve se adaptar ao mundo adulto, mas este deve ser susceptível à compreensão da natureza da infância, de maneira a atuar em seu processo de socialização. Cabe aos meios de socialização dar suporte para que a criança construa seu mundo de forma equilibrada.

Quem lê o livro *infância* de Graciliano Ramos⁶⁰, no capítulo intitulado *Barão de Macaúbas*, pode notar como ele descreve a sensação de estranhamento de uma criança diante de uma literatura que não era compatível com a estrutura psíquica de sua fase psíquica. Quando a literatura não respeita esta fase da criança, ela perde sua função educativa. A literatura tem forma de expressão artística, pois é parte integrante de um processo cultural e como sistema específico de linguagem deve falar para o leitor para que haja assimilação e aprendizagem.

Toda expressão literária, ao ser apreendida, provoca forte mobilização do receptor, possibilitando a identificação e a transferência de modo a permitir a projeção no mundo criado, de suas próprias experiências de vida. Quando a literatura alcança uma boa

⁵⁹LOBATO, José Bento Monteiro. *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo; Brasiliense, 1961. p. 256.

⁶⁰RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

comunicação, ela penetra nas emoções vividas durante essa experiência singular, devendo ser tão intensas que, ao final, o receptor já não seja mais o mesmo.

Segundo Guelfi⁶¹, a comunicação literária artística só se completa satisfatoriamente quando atinge um nível de mobilização e resposta, pois seu objetivo não pode se restringir à mera transmissão de conteúdo, ou de uma informação. Ela não é uma forma comum de comunicação. A literatura possibilita interação texto-leitor: a obra literária deve ser construída pela própria vivência do leitor. Como resultado do processo de interação obra-leitor, a percepção de mundo se amplia, obrigando o sujeito a uma nova reconstrução da realidade.

Quando se apresenta a uma criança um texto destituído de qualidades mobilizadoras de sua atenção e sua curiosidade, inviabiliza-se o processo de comunicação artística. Por isso, a literatura que se dirige ao público infantil deve apresentar uma linguagem adequada à fase de desenvolvimento intelectual e emocional do leitor. Não se trata de assunto, pois as crianças gostam de todos os assuntos, nenhuma criança rejeita uma história, seja ela de qualquer assunto.

A criança, por não ter desenvolvido plenamente suas potencialidades e suas habilidades, é menosprezada em sua inteligência e sua dignidade; muitas vezes, seus direitos são esquecidos e as necessidades básicas ignoradas. Muitos pais não querem aceitar a ideia de que a criança, como qualquer pessoa normal, também sente emoções como raiva, ciúme, inveja, angústia, medo e amor. Não se pode esquecer de que a criança é uma pessoa, vivendo suas fases específicas, mas em todas elas é uma pessoa.

Por isso que o escritor tem uma dimensão fantástica, ele é um artista e o artista é aquele que consegue ser outro. O escritor se caracteriza pela capacidade de ser outro, despersonaliza-se, só assim consegue vivenciar situações que não dizem respeito a si, mas a outros seres humanos. Essa sensibilidade para captar o outro estabelece uma ponte entre pessoas. É o que poeticamente diz Gullar⁶², “traduzir uma parte na outra parte – que é uma questão de vida ou morte – será arte?”

⁶¹ GUELFÍ, Maria Lúcia Fernandes. Literatura Infantil: Fantasia que constrói realidades. In: *Educação & Filosofia*. Uberlândia: vol. 10, nº. 20, 1996, p.131-154.

⁶² GULLAR, Ferreira. *Traduzir-se. Toda poesia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 437.

Como teoriza Piaget⁶³, o ser humano precisa organizar seu mundo para poder apreendê-lo. E a organização do espaço ao seu redor é um processo lento para a criança. Mais é gratificante ver o acompanhamento dessa organização, pois cada nova experiência sempre a deslumbra e a transforma. Trabalhando por meio de associação vai passando de um aprendizado a outro.

As mães são as primeiras artistas, pois conseguem colocar-se no lugar do filho para fazer comunicação e transmitir interação; elas sempre entenderam o significado do choro dos seus bebês e hoje a pesquisa vem afirmando o que elas já tinham conhecimento da capacidade dos bebês para extrair informações de seu ambiente e para se comunicar. É nesta fase que se inicia a interiorização da linguagem, pelo contato com os elementos sonoros e poéticos emitidos pela mãe.⁶⁴

O bebê, desde cedo, começa a lidar com um mundo intermediado pela literatura, pois as cantigas de ninar, os jogos de linguagem e as brincadeiras com os sons constituem estímulos para o aprendizado da fala, proporcionando a primeira relação afetiva da criança com sua língua, permitindo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aquisição da linguagem.⁶⁵

Assim, a mãe ou a babá são as primeiras pessoas a iniciar a literatura na vida da criança. Na fase pré-escolar entram em cena outras pessoas a cumprirem esse papel. Começam os livros-brinquedo, o lúdico. E entra na fase dos contos, das Histórias que pedem para repetir, repetir e repetir. Os contos de fadas cumprem um papel fundamental nesta fase. E como entender a dimensão dos fascinantes contos de fadas, onde heróis e vilões se encontram e travam suas batalhas no espaço da construção do mítico problema do bem e do mal? Os contos infantis vêm sendo estudados por diversos campos de estudos, ora criticados, ora relidos, ora valorizados. É certo que quase nenhuma criança ocidental tenha escapado delas. Mas qual é a sua importância na formação da personalidade infantil? E por que causam tanto fascínio às crianças?

⁶³ PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

⁶⁴ GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. Literatura Infantil: Fantasia que constrói realidades. In: *Educação & Filosofia*. Uberlândia: vol. 10, n.º. 20, 1996, p.131-154.

⁶⁵ KIRINUS, Glória. *Entre-vi-vendo a conspiração mitopoética na criança da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: PUC, 1992.

Segundo o psicanalista Bettelheim⁶⁶, a infância é o período de aprender a construir ligações de imensas lacunas entre a experiência interna e o mundo real. E, na opinião dele, os contos de fadas oferecem materiais de fantasia que sugerem à criança, sob forma simbólica, o significado de toda a batalha para conseguir uma auto-realização. São os contos que dizem à criança, numa linguagem adequada à sua forma de pensamento, que ele afirma ser mágica e animista até aos sete anos, que ela terá que passar por certas dificuldades na vida, enfrentar alguns sofrimentos, privações, solidão e angústia, mas tudo vai acabar bem se ela for corajosa e enfrentar as dificuldades sem medo.

Nos anos 60 e 70 educadores e intelectuais passaram a condenar os contos de fadas, principalmente por dois motivos: o problema da violência e a questão ideológica. Além de cruéis, as histórias de fadas foram acusadas de produzirem alienação, uma vez que passavam valores das classes dominantes e uma visão ilusória sobre a realidade. São críticas dirigidas aos conteúdos dos contos. Guefi⁶⁷ argumenta que as críticas ignoram dois aspectos fundamentais na relação criança-conto de fadas: um é acerca da natureza da psique infantil que necessita de fantasia e de magia para a construção de sua realidade psíquica. E isso o conto de fadas atende. Outro, as críticas ignoram a natureza simbólica da linguagem dos contos de fadas, sobretudo a importância das mensagens veiculadas pelos conteúdos latentes de tais narrativas e, ainda, acrescenta que não se pode esquecer que é um equívoco pensar que uma pessoa pode ter atuação política madura sem ter resolvido seus problemas básicos.

Quando se conta história de fadas para as crianças elas se identificam imediatamente e captam toda a atmosfera e sentimento que a história contém, os contos retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais do crescimento e da aquisição de uma experiência independente. O conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida.⁶⁸

Os conteúdos dos contos não nascem fora da concepção mental dos modelos arquetípicos da sociedade e, se eles sobrevivem, é porque a sociedade ainda tem necessidades deles, ainda que outros olhares comecem a ver por outros ângulos e possam trazer para a discussão tais conteúdos com intuito de reler a sociedade por meio da imagem da bruxa, a madrasta má, a ausência do pai etc. Hoje, muitas imagens são relidas, devido ao fato de estarmos num outro movimento e neste mover de hoje, onde mulheres conquistaram espaços que não comportam

⁶⁶ BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

⁶⁷ GUEIFI, 1996.

⁶⁸ FRANZ, Marie. L.V. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamê, 1970. p. 74.

mais serem lidas como madrastas e nem bruxas, precisando o pai assumir a paternagem, sendo ele também responsável pelo cuidar.

Para a psicanálise infantil, os contos respondem às questões básicas do ser. Para as crianças essas histórias representam a outra espécie da realidade, a do inconsciente. Até aos 7 anos a criança não sabe lidar com as respostas realistas, essas não a atraem, ela se satisfaz com as respostas oferecidas pelos contos de fadas. Sua forma de entender o mundo apresentado nelas está de acordo com a sua maneira de compreender e vivenciar a realidade. Segundo Piaget⁶⁹, a fase das operações concretas, quando a criança desenvolve compreensão das relações entre as coisas palpáveis, adquirindo noções de substâncias, peso, volume e capacidade para classificar objetos, começa após os sete anos.

De acordo com Bettelheim⁷⁰, antes de ter desenvolvido a capacidade de abstração, as explicações científicas e racionais lhe são incompreensíveis. René Diatkine⁷¹ é um psicanalista que utiliza contos de fadas na terapia de crianças; em seus estudos fala sobre o fascínio que elas sentem por vilões, situações de perigos e pela crueldade expressa nas histórias e, segundo ele, a violência dos contos que horroriza pais e educadores agrada as crianças. Na opinião do autor, os contos ajudam na formação de adultos saudáveis; “ensinar as crianças a controlar seus medos através dos contos é protegê-las.”⁷²

Não se pode esquecer de que nos contos de fadas, além de bruxas, gigantes, monstros e fadas, há uma figura essencial, que é a do herói. Nos mitos e nas lendas o herói é, quase sempre, um salvador, ele pode libertar sua tribo, seu clã ou sua casa de todos os perigos, é ele quem salva a princesa, encontra o tesouro, mata o monstro e sabe sair de todas as armadilhas. O herói é forte, é saudável e amado pelo povo e pelos deuses. E, segundo Diatkine⁷³, o herói exerce importante papel, como modelo, na construção de um ego forte. Por isso, os pais, os irmãos mais velhos, os colegas maiores, tios, professores, na vida real, muitas vezes são colocados neste papel pelas crianças.

⁶⁹PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

⁷⁰BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

⁷¹DIATKINE, 1993, p. 9.

⁷²DIATKINE, 1993, p. 9.

⁷³DIATKINE, 1993, p. 9.

Franz⁷⁴ diz que as histórias de heróis constituem uma necessidade vital em condições difíceis da vida. O herói dá as razões de se viver e ao mesmo tempo restaura a coragem.

Se para alcançar a realidade perceptiva da criança a literatura precisa estabelecer uma comunicação, no próximo capítulo pretendemos analisar como lidar com a literatura da Bíblia numa dimensão que atinja este fim.

⁷⁴ FRANZ, 1970.

III A BÍBLIA COMO LITERATURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, pretende-se analisar como uma literatura de cunho sagrado que construiu todo um simbólico da sociedade ocidental, pode ser traduzida numa produção literária que consiga ser aprendida pela mentalidade infantil. Tem-se consciência de que não se trata de uma literatura elaborada para a idade infantil, mas que pode ser reinterpretada e relida dentro desta realidade.

Silveira pontua que toda literatura para as crianças já em seu nascedouro é adultocêntrica e autoritária. Pode-se ver que se apresentou para a criança brasileira uma repetição dos contos moralistas portugueses e europeus que serviam aos seus propósitos culturais, por isso, muitas vezes carregados de racismo e classismo, bem como sexistas. No caso da literatura infantil, lembrando-se aqui de que o aspecto moralizador existente em algumas narrativas tende a representar as crianças a partir do olhar adulto, desqualifica-se o conhecimento que a criança possui e subestima-se sua capacidade crítica e criativa. É o adulto que “sabe” o que convém que a criança pense em determinado momento histórico e político.⁷⁵

Mas o livro serve como canal condutor do “ensinamento” a ser incorporado à mente em formação dos mais jovens. A infância é uma construção histórico-cultural e a formação da identidade da criança também se dá historicamente. E toda literatura pode ser instrumento que possibilita a leitura e o processo da formação de identidade da criança.

A cada nova descoberta a criança vai se constituindo como sujeito. Por meio do exercício da imaginação é possível a criança superar a fronteira do eu e do não eu, ou melhor, do que é imaginário e do que é real, percebendo-os não como antagônicos, mas sim essenciais para sua formação. Dessa forma, ela toma consciência de si, iniciando assim a construção de sua personalidade. Held⁷⁶ diz que a criança, ao exercitar sua imaginação, experimenta novas forças: “exercita sua imaginação, assim como exercita seus músculos, ou descobre e constrói, pouco a pouco, os mecanismos lógicos.”

⁷⁵ SILVEIRA, 2009, p. 31.

⁷⁶ HELD, 1977, p. 45.

É no propósito formativo que entra a contribuição da Bíblia como literatura responsável pela formação de imagens da transcendência na mentalidade infantil.

A Bíblia é, sem dúvida alguma, a literatura da antiguidade mais lida nos dias atuais. Como diz Gottwald⁷⁷:

Ela atrai e prende os leitores por muitos motivos, dentre suas numerosas formas literárias estão narrativas vívidas compactas e poemas animados repletos de imagens que cativam prontamente o olhar e os ouvidos. A linha das narrativas relata uma história política carregada de conflitos, entrecidas com mais de mil anos de história do Antigo Oriente Próximo.

Assim, “ler” textos bíblicos é gratificante, porque eles contêm beleza e significância, mas tomá-los como alvo de estudo é desafiador. Isso implica na busca de compreensão do chão que os produziu. E compreender um texto que foi gerado há tantos séculos distantes de nós é uma tarefa árdua. Ficamos a buscar uma harmonia que muitas vezes vem demarcada pelo que induzimos ou deduzimos do texto que temos diante de nós.

Compreender a literatura bíblica implica entender a história de Israel e esta não pode ser assimilada pelo meio como o foi o Ocidente, em especial, o que os gregos e os romanos deixaram como legado para se definir o termo historiografia. Portanto, para entender o que um texto bíblico está comunicando, em termos de história, é preciso focalizar a particularidade cultural específica da literatura do Oriente Médio e para o povo da Bíblia, ou do mundo oriental em si, sendo a questão da memória fundamental na construção da identidade. As memórias são, em si, as tradições, e o povo da Bíblia é povo de tradição, esta se torna a sua Lei, a Torá, o grande livro de Israel, que não é um tratado de Leis, contudo são narrativas das tradições.

O estudo da Bíblia leva-nos a lidar com a história de um povo que tem sua força de identidade baseada na memória. Segundo Halbwachs, há uma distinção entre memória e história. Para este autor, uma memória não é propriamente um documento histórico. “O vivido que guardamos em nossa lembrança é o que circunscreve ou o que funda o campo da memória e isso se distingue da história.”⁷⁸ O autor ainda afirma que a memória coletiva não

⁷⁷ GOTTWALD, Norman. *Introdução Socioliterária à Bíblia Hebraica*. São Paulo: Paulinas, 1998. p.11.

⁷⁸ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. 1990. p. 88.

se confunde com a história, bem como não concorda com a expressão “memória histórica” porque, segundo ele, ela associa dois termos que se opõem em alguns pontos.

É aquilo que diz Joseph Campbell⁷⁹:

Para que uma sociedade subsista, ela depende da presença, nas mentes de seus membros, de determinado sistema de valores que regule a conduta do indivíduo de acordo com as necessidades da sociedade atual.

Trabalhar com a Bíblia implica lidar com narrativas que registram fatos históricos. No entanto, trata-se de uma história que contou com uma vasta tradição oral, que provém de muitos fatos conservados na memória coletiva, que aparecem e são, ao mesmo tempo, uma história. Como é uma história marcada pela época e pela forma em que se vive o momento do registro, temos uma história também mediada pelo espaço social atual.

Segundo Wandermurem⁸⁰, o estudo de uma sociedade antiga tem no sagrado uma categoria central. O sagrado é considerado como alicerce dos valores fundamentais da sociedade e define a identidade coletiva do povo. A autora afirma que, para se falar de Israel, qualquer que tenha sido a origem das histórias bíblicas particulares, deve-se considerar que elas constituem uma história sagrada. É a partir do jeito de se relacionar com Deus que se pode perceber toda a montagem de uma estrutura social, pois nesta sociedade é o pensar religioso que molda os sujeitos e determina o viver social.

Esse pensar religioso influi também na estrutura da sociedade, criando posições e situações sociais. Por detrás dos conflitos relacionais, está o conflito religioso, onde as ações históricas dos sujeitos marcam interesses tanto materiais como políticos. As narrativas deixam visíveis este conflito. Nelas existem sujeitos sociais que se agrupam em grupos de iguais. A linguagem e a expressão da teologia cumprem funções importantes.⁸¹

Será que um livro tão complexo em sua estrutura pode servir de documento pedagógico de formação infantil? Como podemos entender a proposta educadora da Bíblia na construção da personalidade infantil? Ou de que forma essa proposta pode ser alcançada?

⁷⁹ CAMPBELL, Joseph. *As máscaras de Deus – Mitologia primitiva*, vol.1, São Paulo: Palas Athena, 1992. p. 41.

⁸⁰ WANDERMUREM, Marli. *Riso, gracejo e herança: espaços de conflitos étnico-sociais na construção dos povos israelitas e árabes*. Um estudo de Gênesis 21,1-21. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UMESP. 1998.

⁸¹ WANDERMUREM, 1998, p. 36.

Partindo do pressuposto de que a Bíblia é uma literatura, precisa-se entender sua dimensão como construção literária. Como já discutimos no capítulo anterior, uma literatura é uma obra de arte, a literatura, em si, já é uma manifestação artística, onde sua matéria-prima é a palavra. Isto é, a linguagem. Assim, é preciso abrir um item de discussão do caráter literário da Bíblia, antes de entender sua proposta educadora para o mundo infantil.

3.1. A Bíblia e a memória literária na condução de um povo

A Bíblia, por ser uma das literaturas da antiguidade mais lidas na atualidade, e por ser um texto que influenciou a construção ético-moral do ocidente, sempre teve interesse dos pesquisadores. A primeira etapa no estudo da Bíblia foi basicamente religiosa em sentido confessional. Judeus e cristãos estudaram a Bíblia, a fim de promoverem compreensão e forma à prática de suas religiões, porém outra fase de estudos da Bíblia se deu pela adoção do método histórico-crítico. Esta forma de estudo nasce com a era cientificista. Os críticos não negam o caráter religioso inato da Bíblia.

Estudos da Bíblia como literatura vêm acontecendo já há tempos nos meios teológicos e teórico-literários brasileiros. Muitas produções nos últimos anos atestam a corrida por este tipo de pesquisa. Uma delas se aloja em meio aos biblistas que utilizam a teoria literária para a análise de textos bíblicos. As contribuições de Hermann Gunkel, no Antigo Testamento, e de Rudolf Bultmann, no Novo, são exemplos de pesquisadores que em seu labor exegético-teológico fizeram uso de elementos literários.

Outro ramo da pesquisa vem das mãos dos críticos e teóricos literários que tomam a literatura bíblica para estudos através de seus instrumentos de análise. A obra *Guia literário da Bíblia*, editada por Frank Kermode e Robert Alter, é uma introdução aos livros da Bíblia *sui generis* no mercado editorial brasileiro, que foi publicada pela editora de uma universidade pública, a UNESP, em 1997, trazendo na análise de cada livro bíblico professores universitários, em sua maioria, norte-americanos, ligados à análise literária. É um livro sem igual no mercado brasileiro.⁸²

⁸²FERREIRA, João Cesário Leonel. A Bíblia como Literatura - Lendo as narrativas bíblicas. *Revista Correlatio*, n. 13, São Paulo: UMESP, 2009.

No entanto, por que a Bíblia vem chamando atenção como obra literária de impacto didático? Como ela pode cumprir a função didática de formação de crianças em processo de construção de identidade? Por certo, a Bíblia não é uma literatura comum, ela é portadora da identidade de um povo, nela está a história da redenção da humanidade, isto é, nela está a história salvífica. No Primeiro Testamento, Israel entra como Goel (= resgatador), a personagem central do enredo narrado. Constrói sua narrativa por meios de cenários carregados de simbólico sagrado, onde Deus se hierofaniza, tornando lugares e pessoas como constructos teologizados. Já no Segundo Testamento, Jesus de Nazaré se insere na trama narrativa, sendo o *Goel* por excelência da humanidade; de pregador passa a ser pregado por um pequeno grupo de judeus, que enfrentam a ira da liderança judaica, acusados de heréticos por construírem a crença de que um homem possa ser Deus.

Contudo, é necessário perguntar sobre o que é “Bíblia”? E pode-se responder dizendo que é o termo que o cristianismo utiliza para referir-se ao seu livro sagrado, unindo as escrituras canônicas do judaísmo e a literatura própria do movimento cristão. Não tem este trabalho a pretensão de fazer uma discussão acerca da unidade da Bíblia, pois a ideia de um grupo de livros considerado como unidade acarreta dificuldades para que se considere a Bíblia como literatura. Uma literatura é caracterizada por ter uma tese, isto é, um único discurso, nessa ótica, é necessário que toda a Bíblia apresente um único discurso; o que não acontece, pois ela comporta muitos discursos em muitas épocas distintas, mas sua unicidade se dá em sua perspectiva “teológica”, é o tema que passa a ocupar o foco central em sua interpretação. Sua unidade pode ser referida por meio da linha que comporta a história da salvação.

Ferreira⁸³ traz uma questão acerca do que seja literatura; segundo ele há uma crise que perdura por décadas e que envolve a definição do que é um texto literário. Alguns critérios são colocados para se avaliar uma obra. E alguns deles se aplicam à Bíblia, especificamente onde se afirma que: (1) Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira; (2) um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer; (3) os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram e (4) é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. Por esses critérios pode-se ter a ideia de que a

⁸³ FERREIRA, João Cesário Leonel. Lendo as narrativas bíblicas, *Revista Correlatio*, n. 13, São Paulo: UESP, 2009.

Bíblia, além de livro sagrado para os crentes judaico-cristãos, é também uma obra literária clássica e que atrai os olhos e ouvidos de muitos leitores, mesmo os que não compartilham da fé cristã ou judaica. Nela há imensidão de gêneros literários narrados de forma a alcançar a atenção do público por mais de 2000 anos.

Klein⁸⁴ afirma que a narração de histórias bíblicas tem uma dimensão pedagógica. Mas quais são os elementos constituintes da narrativa como gênero literário e suas aplicações à Bíblia? Umberto Eco, no livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, utiliza uma metáfora interessante:

[...] um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque as trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção. Num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo. Às vezes o narrador nos deixa livres para imaginarmos a continuação da história.⁸⁵

O autor fala em narrar. A história contada com muitos enredos, muitas personagens, vilões e heróis, cenários, espaços, tempos.

Narrar é contar uma história, que pode ser real ou imaginária. Qual é a necessidade de se contar as histórias? Elas têm sempre um propósito? A Bíblia está repleta de histórias contadas e que foram recontadas em outros tempos e por outros contadores. Todo texto narrativo conta um *fato* que se passa em determinado *tempo* e *lugar*. A narração só existe na medida em que há ação e esta ação é praticada pelos *personagens*. Mas um fato não acontece do nada, é preciso que haja uma *causa* e se desenvolve envolvendo certas circunstâncias que o caracterizam. São esses elementos que à disposição do contador tomam vida. Portanto, o narrador é o elemento fundamental, pois ele é o meio pelo qual a história chega aos ouvidos e promove nos rostos as expressões provocadas pelas emoções.

Chega-se à conclusão de que a Bíblia é um texto. O latim diz ser um *tecere*, isto é, um texto é um tecido, para se tecer é necessário ter fios, linhas que entrelaçadas dão tonalidade, cor, desenhos. Para que o tecido chame atenção é preciso de um bom tecelão ou uma boa tecelã. E, ao que parece, Israel teve seus muitos tecelões e seus variados fios que juntos teceram o

⁸⁴ KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: IEPG-EST, 1996.

⁸⁵ ECO, apud FERREIRA, 2009, p. 12.

texto da Bíblia. A nós, hoje, cabe interpretar os desenhos, suavizar as cores, acentuar tonalidades. E fazemos isso recontando, retecendo, descobrindo fios soltos, e são esses fios soltos onde encontramos espaços para nos colocar neste tecido. Algumas pessoas vêm descobrindo esses fios: mulheres fiaram fios soltos e puderam ser vistas no texto com tonalidade e cor, desenhos refeitos de forma a ser protagonistas neste tecido. Os negros também os descobriram e entraram no tecido, não mais como subjugados, mas como sujeitos livres, amados e belos. Índios descobrem os fios e, por certo, crianças que ainda nem sabem ler, podem encontrar também esses fios, brincar com eles, atá-los e desatá-los. E no enrolar e desenrolar fios tecemos, com os mesmos fios, novas histórias.

A Bíblia é um tecido de histórias. Não tenho uma proposta de discussão das questões históricas levantadas pela pesquisa atual, onde o uso dos textos bíblicos como fonte para a "História de Israel" é questionado por muitos. Segundo Airton José da Silva⁸⁶, o uso de métodos literários sofisticados para explicar os textos bíblicos afasta-nos cada vez mais do gênero histórico e as narrativas bíblicas são abordadas com outros olhares. A tradição herdada dos antepassados e transmitida oralmente até a época da escrita dos textos está passando por várias discussões entre os especialistas em estudos da história de Israel. Esse não é nosso foco; importa, neste trabalho, a dimensão narrativa das histórias, isto é, a história narrada em si.

Como o interesse deste trabalho parte da literatura, isto é, da trama narrativa, podemos ver as histórias. Elas brotam de muitos lugares e com variados personagens. As histórias têm seus objetivos. Um deles é que a religião do Antigo Testamento, como a do Novo, é uma religião histórica: funda-se na revelação feita por Deus a determinados personagens, em determinados cenários e circunstâncias, e nas intervenções de Deus em determinados momentos da evolução humana.

Para o povo judeu, o Pentateuco, que reproduz a história dessas relações de Deus com o mundo, é o fundamento da religião judaica e tornou-se seu livro canônico por excelência, sua lei. Porque é nele que está a história e a explicação do seu destino. Ele contém resposta para as interrogações que o Israel fez sobre o mundo e sobre a vida, sobre o sofrimento e a morte.

⁸⁶SILVA, Airton José da. O Pentateuco e a história de Israel. In: *Teologia na pós-modernidade: Abordagens epistemológica, sistemática e teórica-prática*. São Paulo: Paulinas, 2009.

É lá também que estão as explicações e as razões de Javé, ser o Único, é o Deus de Israel. Porque Israel é seu povo entre todas as nações da terra. É porque Israel recebeu a promessa.

E toda a história de Israel é contada e recontada tendo os modelos, os lugares, as pessoas fincadas no Pentateuco como ponto central narrativo. Eles podem ser relidos, mas nunca retirados do tecido. Porque são elementos da memória que forma o credo do povo.

Porém, essas histórias serviam ao propósito educativo. Segundo Klein⁸⁷, as narrativas contidas no Antigo Testamento têm cunho educativo, e no processo narrativo entravam os pais contando aos filhos a experiência dos seus antepassados.

A Bíblia é um longo texto, tecido em muitos lugares, com muitos cenários e muitas pessoas. Estamos a falar de um texto narrado. E o narrador se torna a figura de maior importância, porque é ele quem tece, dá a cor, acentua tons e constrói o jogo das cores, dos desenhos. O narrador nos causa a surpresa, pois somos os que lemos os desenhos e vemos as cores, gostamos dos tons. O narrador encontrou o seu material nas memórias do povo. E elas estavam em muitos lugares, porque Israel viveu em muitos lugares, e os lugares deram a cor de sua história.

Israel é povo que viveu estágios sociais. Inicia sua história como nômade, passou pelo seminomadismo, tornou-se sedentário e estatal. Em cada uma desses estágios há elementos retratados em suas narrativas que visibilizam as tramas e os dramas da organização social. São pessoas variadas, são cenários variados, onde Deus, a personagem central da história, se entrelaça com e na história de Israel. Por isso, tem memória em torno da tenda, do poço, dos santuários, dos pais, das mães, dos filhos, da casa, do palácio, do rei, da rainha etc. Os elementos estão lá e a memória vai buscá-los, no momento de contar e recontar a história.

Em cada estágio social o povo tem forma de se organizar e viver suas relações sociais marcadas pela fé que devem ser levadas adiante por meio da história contada e recontada, trata-se de fazer memória. Como afirma Klein⁸⁸:

⁸⁷ KLEIN, 1996.

⁸⁸ KLEIN, 1996, p. 49.

Os textos bíblicos são, acima de tudo, relatos ou histórias testemunhais de fatos concretos e de experiências de vida, à luz da fé, num processo dialético entre o agir de Deus e o reagir humano, de geração em geração, num resgate da memória e da consciência.

O espaço da tenda comporta um período carregado de elementos que vão dar base para a construção de uma memória profunda acerca da ação dos pais de Israel. É uma tradição tão forte que passa a compor a lei. Pai Abrão e pai Jacó são os que mais ficam na memória, alcançam a era cristã, tornam-se exemplos de fé, em torno deles muitas tradições se formam.

Na era da tenda, as narrativas são compostas por fios condutores, a genealogia é um deles, pois se trata de identidade. Schwantes⁸⁹ diz que “É na trajetória dos filhos, que continua vivo o próprio pai.” Promessa, outro fio, tece a relação de Deus com o povo. Israel sabe que é um povo de promessa. Isso é forte em sua memória são as promessas divinas que constituem um traço importante nos relatos patriarcais. Elas são parte constante nos discursos divinos, principalmente no livro de Gênesis (12,7; 13,14-17; 18,18; 21,12. 18). Elas são de três classes: promessa de descendência, de terras e de auxílio e proteção.

O tema da promessa tem atraído a atenção de estudiosos. Rolf Rendtorff⁹⁰ as vê como artifícios literários ligando a tradição. Ligam os três patriarcas. Gerhard von Rad⁹¹ diz que o tema da promessa foi elemento recebido dos clãs proto-israelitas. Para ele, a promessa da terra e de descendência numerosa remonta a tempos patriarcais. Já Claus Westermann⁹² diz que a promessa de um filho se relaciona com o nascimento do herdeiro que assegura a continuidade do clã, enquanto que a promessa de terras está em relação com a busca de pastos necessários para a sobrevivência do grupo.

Mas um elemento significativo é o fio do itinerário. São os espaços por onde passou o povo. Situa no local, não importa muito o tempo, pois Israel vive mais o tempo psicológico do que o cronológico. Mas espaços sim, esses constroem a memória. Por ali passaram os patriarcas, situando os passos dos pais: “Terá tomou o filho Abraão e os fez sair de Ur dos Caldeus, para

⁸⁹ SCHWANTES, Milton. “E estas são as gerações de Terá - Introdução a Gênesis 12-25”. In: *Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana*. N. 23. Petrópolis/São Leopoldo: Vozes/Sinodal, 1996. p. 46.

⁹⁰ RENDTORFF, Rolf. A história bíblica das origens no contexto da redação sacerdotal do Pentateuco. In: *O Pentateuco em questão*. Petrópolis: Vozes, 1996.

⁹¹ RAD, Gerhard Von. *Teologia do Antigo Testamento*, v. 1, São Paulo: ASTE, 1986.

⁹² WESTERMANN, Claus. *Genesis 12-36: A commentary*. Minneapolis, Augsburg Published House, 1985.

dirigir-se à terra de Canaã. Chegando a Harã, ali se estabeleceu”; “os filhos (de Ismael) habitavam desde Havilá até Sur, estabelecendo-se na presença dos irmãos.” (Gn 11-25). São os itinerários que colocam Israel em relação com os “outros”, eles dão material para narrar os de fora, que entram como personagens narradas. Há uma identificação de relações externas: com os filisteus, relação com os moabitas e amonitas, com os heteus e com os arameus (Gn 19-24). Citamos alguns itinerários, no primeiro livro da Bíblia, mas eles estão em toda parte do texto bíblico. O Novo Testamento é tecido em torno do itinerário. São as idas e vindas de Cristo que produzem as narrativas, bem como os itinerários de Paulo, dos discípulos etc.

A narrativa é o gênero principal no contexto literário. As narrativas também precisam do fio da vida cotidiana. As genealogias, as promessas e os itinerários apenas preenchem os espaços entre os episódios. Neles, ora os homens ocupam o lugar principal, ora as mulheres ocupam este espaço, porque se narra o cotidiano do povo. Por isso que nas andanças de um lugar ao outro se referem a nascimentos, casamentos e morte. Abordam sempre o modo de vida. Neste modo de vida, a criança também tem seu destacado espaço. Israel é povo que carrega a memória de descendências, por isso, as crianças são desejadas, são bênçãos.

Para Klein⁹³, no mundo da Bíblia, as crianças são dádiva divina e uma bênção, e elas faziam parte do povo, tinham seu valor enquanto descendência, continuação do povo e da aliança.

Entretanto, a criança para ser pertença precisava ser educada nas tradições, pois só por meio delas a criança apreende a forma de ser parte do *'ami*. E sua educação passa pelo recontar de histórias, no seio da família, nas portas da cidade, nos santuários, nos lagares, nas eiras, nas tendas, nas casas, por meio do sacerdote, do ancião, do profeta etc.

Possivelmente, foi no período do Exílio Babilônico o espaço onde mais se narrou memória no meio do povo. Tanto para o povo que saiu da terra para a Babilônia, quanto para os remanescentes que ficaram em Judá. O narrar de história tornou-se necessário porque a “história do povo” foi a coisa mais preciosa que foi deixada com o povo. E nem o que foi tirado não podia ser arrancado da memória, e foi esse recontar e reviver da memória que possibilitou a reconstrução do povo, agora pautado na Palavra. Neste período nasce a Sinagoga; doravante Israel, o povo do livro, tem sua escola, que se torna mais um elemento,

⁹³ KLEIN, 1996.

mais um fio para tecer as narrativas de Israel. No Novo Testamento, lá está ela, como fio, dando cores ao mundo cristão.

3.2. A narrativa bíblica na construção da realidade infantil

Falamos acerca da importância da história narrativa em meio ao povo para ser ponte de apreensão de sua história em construção do seu eu individual dentro de uma perspectiva coletiva e de pertença do *'ami*. Foram as narrativas das histórias que produziram em Israel e no povo cristão o sentido da realidade por meio de suas crenças.

A Bíblia como palavra divina é relida e interpretada pelas várias tradições por meio do processo hermenêutico, que é a ciência dedicada a entender as coisas mediante o processo da interpretação. Sabemos que a hermenêutica lida com expressões. E como bem entendeu Maraschin⁹⁴, as expressões que são seu objeto estão envolvidas sempre numa aura de mistério. E ele pergunta pela clareza da linguagem, dos sinais e dos símbolos, e a clareza deve ser dada pela hermenêutica. Experimentamos entre a coisa e sua expressão desconcertante hiato. Alguns escritores chegam mesmo a dizer que entre a coisa e sua expressão aprofunda-se imenso abismo. Para o referido autor os conceitos como "tradução", "representação", "manifestação", "narrativa" e "descrição" pertencem a esta rede de significação.

É aqui que entra a proposta de ter na narrativa bíblica um suporte para a construção da realidade infantil. Estamos falando de um ser que ainda não lida diretamente com o texto, e nem poderia, pois o texto bíblico não foi escrito na sua linguagem e uma criança não sabe lidar com as realidades ali propostas.

No entanto, tomando como suporte os estudos dos psicanalistas infantis, os literatos e os educadores, que comprovam em suas pesquisas as necessidades da literatura no processo de apreensão e construção de personalidade infantil, porque elas são feitas numa linguagem onde a fantasia e a magia são vividas sem repreensão, então queremos ressaltar a literatura bíblica como portadora de material que, adequado em linguagem infantil, é, por certo, um texto de dá suporte para a criança menor de 7 anos trabalhar a construção de sua realidade.

⁹⁴ MARASCHIN, Jaci. Religião e Pós-Modernidade: a possibilidade da expressão do sagrado. *Correlatio*, n.01, São Paulo: UMESP, 2002.

O mundo ocidental, marcado hoje pelo cientificismo, não suportou, durante os dois últimos séculos, as narrativas metafísicas contidas na Bíblia, de onde os crentes construíram seus credos. Mas a Bíblia é um livro de fé e nela o sagrado se mostra numa relação hierofanizada. Durkheim⁹⁵ diz que a vivência da religião passa por esses caminhos, e ele a define como:

A religião é a determinação da vida humana pelo sentimento de um vínculo que une o espírito humano ao espírito misterioso no qual reconhece a dominação sobre o mundo e sobre si mesmo, e ao qual ele quer sentir-se unido.

Por certo, as narrativas bíblicas possuem em sua trama narrativa material que chama a atenção das crianças. Com um vasto material de trabalho, fica apenas a necessidade de transformar em linguagem adequada para a fase infantil que se queira alcançar.

Mesmo numa narrativa bíblica, o narrador, no papel hermenêutico, continua sendo o centro da história; sem ele ela não existe. É ele quem determina como a história chega os leitores. Segundo Ferreira⁹⁶, a missão do narrador é a de direcionar os caminhos dentro do bosque literário e para isso utiliza uma série de estratégias. Uma das principais é trabalhar com “primeiros e segundos planos”. Eles estão vinculados ao maior ou menor número de dados fornecidos pelo narrador. Como podemos perceber o primeiro e o segundo planos nas narrativas bíblicas? O autor aponta a narrativa do quase sacrifício de Isaac registrado em Gênesis 22.1-13.

Para o referido autor a falta de informação, ou do silêncio nos elementos informativos do texto, que caracteriza o segundo plano, é o espaço deixado intencionalmente vazio, em aberto pelo narrador, com o propósito de estimular o leitor a preenchê-lo. O objetivo era estratégico. Queria gerar maior dramaticidade à narrativa, por isso o narrador se nega a dar maiores explicações, permitindo que o leitor, que pode ser um pai ou uma mãe, se coloque no lugar de Abraão e reconstrua mentalmente a cena.

Nas narrativas comuns, isto é, de literatura secular, os cenários situam a história no espaço, em geral apontam para um lugar real, mas pode ser imaginário. Na narrativa bíblica os cenários apontando os espaços têm uma referência histórica e eles são imprescindíveis à reconstrução da ação nos espaços geo-políticos de que a exegese lança mão como processo

⁹⁵ DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 11.

⁹⁶ FERREIRA, 2009.

hermenêutico. Porque essas informações não tratam apenas do povo, elas trazem o mover de Deus, que alimenta, ainda hoje, esperanças. Por isso, a história nela contida precisa ser ressaltada, uma vez que é parte de um credo e ninguém crê numa ficção. Ela precisa ser real, ou construída como real. Mas esse é o mundo da Bíblia, não traz fantasias, mas um mundo onde Deus se apresenta de uma forma que as crianças compreendam. Porque para elas não existe uma linha muito nítida entre o sobrenatural e o natural. Deus é sempre o Herói, que trava sua batalha contra os vilões, Deus é a possibilidade de resgate da vida, isto é, por causa da personagem Deus o caos pode ser restabelecido e a harmonia voltar a reinar.

As crianças sempre vibram com as personagens, por isso, o narrador precisa forçar sua atenção na encenação desses seres. Segundo a psicanálise infantil, crianças se identificam com as personagens de uma narrativa a ponto de momentaneamente assumirem seus papéis, vibram quando eles atuam e agem na narrativa. Personagens são imprescindíveis, pois elas são os agentes da ação. É por meio delas que o enredo se desenvolve. Pelas ações e pelos movimentos de protagonistas e vilões a narrativa ganha dinâmica. Segundo Ferreira⁹⁷, o protagonista é apresentado como herói ou anti-herói. O desenvolvimento da história é que vai permitir a identificação do seu papel.

As narrativas bíblicas contêm inúmeros personagens que ocupam o espaço de heróis, mas que perdem essa posição e vão para o papel de anti-herói. Nos evangelhos Jesus Cristo é um herói, mas personagens como Sansão, Saul e Salomão nascem na narrativa como protagonistas heróis e vão sendo desconstruídos destes papéis. Jacó entra na história como anti-herói, mas luta desesperadamente com a divindade em busca da bênção e o anti-herói torna-se herói, muda de nome, é, agora, Israel, entra na categoria de *Goel*, aquele que é responsável pela condução do povo neste período da história.

Nas histórias narradas nas páginas da Bíblia há muitos vilões, que são exemplos clássicos de personagens cujas ações são exemplos que não devem ser praticados pelos filhos de Javé. Os livros do reis dizem que “fizeram o mal aos olhos de Deus”. Há alguns vilões clássicos como Acabe e Jezabel, casal real do reino do norte, do oitavo século a.C., que carregam o estigma de personagem vil dos textos da Bíblia. Mas o grande vilão das páginas narrativas é, sem

⁹⁷ FERREIRA, 2009.

dúvida, Satanás. Onde quer que apareça é sempre a figura de ações maléficas, combatido sempre por um contra-poder que vem do Divino.

Até mesmo os heróis podem assumir papéis de vilão nas narrativas, por exemplo: o caso de Davi na narrativa da violação de Betesheba e a morte de Urias coloca o grande rei de Israel, o homem que a memória do povo conservou como “segundo o coração de Deus”, que também teve o seu registro de ações anti heróicas. Nesta história a cena de heroísmo pertence a Urias.

A Bíblia, enfim, é isso, um tecido, onde Deus, anti-deuses, heróis, anti-heróis, vilões, monstros apocalípticos, caos, abismos, paraísos, infernos, dor, sofrimento, paz, harmonia, etc, dão ao narrador materiais suficientes para tecer histórias, onde Deus é sempre o Resgatador, o que possibilita a construção de uma realidade que conduz a uma vida segura e fortalecida identificação com a pessoa de Deus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo trouxe o tema da literatura e da criança para discussão. São dois termos carregados de significados. Estudar sobre crianças é gratificante, é tema que nunca se esgota. O campo da literatura é outro espaço fenomenal de estudo. Os dois termos juntos se constituem numa riqueza para qualquer estudioso com várias possibilidades a serem exploradas, podendo encher inúmeras páginas.

O estudo possibilitou uma viagem no tempo, por meio das bibliografias e pesquisas sobre a importância da literatura como instrumento didático-pedagógico na formação da criança. Para isso, fez-se necessário acompanhar a história da infância e isso construiu, em mim, uma noção da importância da criança como ser social e participativo de uma cultura.

O estudo trouxe também um grande respeito pela literatura infantil, pois é ela instrumento capaz de penetrar no imaginário das crianças, dando-lhes suporte e meios de criar, recriar, construir e desconstruir as imagens e os símbolos cotidianos. A construção desse estudo possibilitou reafirmar que a noção de infância não foi sempre a mesma e foi mudando de acordo com a sociedade e a cultura. Na Idade Média, a criança era um adulto em miniatura e somente a partir do século XVIII ela passou a ser reconhecida e respeitada em suas fases de idade.

O reconhecimento das fases do infante inicia-se numa época em que o estado precisa assumir a educação, assim, a escola que foi criada torna-se veículo de reprodução de valores da sociedade vigente e vai utilizar a literatura para transmitir a norma em vigor. O Brasil importou da Europa muitas Histórias destinadas às crianças e a utilização do material nas escolas intencionava mais a moralização do que formação pedagógica. No entanto, a produção de Monteiro Lobato rompeu com esses padrões e criou uma literatura mais voltada para a realidade brasileira dentro do perfil cultural da época, procurou valorizar a nação brasileira, contudo, a grande contribuição de Lobato foi a estimulação do imaginário infantil e a ludicidade. O escritor colocou as crianças como protagonistas em seus textos e deu ao espaço de brincar toda a reverência que exige dentro da vida infantil.

Pontuamos que a noção de que a história é um instrumento de formação da identidade das crianças de extrema relevância dentro dos escritos bíblicos. Compreender a literatura bíblica

implica entender a história de Israel e esta não pode ser assimilada pelo meio como o foi o Ocidente, em especial, o que os gregos e os romanos deixaram como legado para se definir o termo historiografia. Portanto, para entender o que um texto bíblico está comunicando, em termos de história, é preciso focalizar a particularidade cultural específica da literatura do Oriente Médio e para o povo da Bíblia, ou do mundo oriental em si, sendo a questão da memória fundamental na construção da identidade. As memórias são, em si, as tradições, e o povo da Bíblia é povo de tradição, esta se torna a sua Lei, a Torá, o grande livro de Israel, que não é um tratado de Leis, mas são narrativas das tradições.

No entanto, alocar a Bíblia como literatura e pontuá-la como portadora de uma literatura capaz de chamar atenção para um público infantil entre 0 a 7 anos deu-nos uma compreensão da dimensão da literatura mais antiga lida na atualidade e de um papel fundamental na construção da personalidade infantil.

Portanto, no término deste trabalho chegamos à conclusão de que a criança tem uma história de lutas contra a própria sorte dentro da sociedade ocidental e, hoje, apesar das inúmeras formas de proteção, é alvo da perversidade dos adultos, onde a violência e a morte são vistas em todas as camadas da sociedade.

Sem dúvida, a criança, nos dias atuais, é alvo de Leis Estaduais que determinam políticas públicas que a protegem em suas várias fases de vida, respeitando sua natureza biológica em suas fases de crescimento. Neste cuidado, Leis delegam também a forma pedagógica de educação que melhor contribua para o seu conhecimento sem, contudo, destituí-la de suas fases infantis.

Neste campo do saber, a Bíblia pode ter sua parcela de contribuição, com os registros de suas narrativas onde heróis e vilões se enfrentam, podendo promover uma visão lúdica dos textos que tanto encantam as crianças.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez, n. 9, 1984.

ASSIS, Orly Zucatto M. de. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. São Paulo: Pioneira, 1987.

AURÉLIO. *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ALTER, Robert. *A arte da narrativa bíblica*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

ARCE, A. *Friedrich Froebel*. O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALVES, Rubem. *A menina e o pássaro encantado*, 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *O amor que acende a lua*. São Paulo: Papyrus, 1999.

_____. *As contas de vidro e o fio de nylon*. São Paulo: Ars Poética, 1996.

_____. *Concerto para o corpo e alma*. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez. 1980.

BÍBLIA Sagrada. 2. ed. revista e atualizada no Brasil. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Política Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/DEF/COEDI, 1984.

BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CLAPARÈDE, Edouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?* 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CÂNDIDO, Antônio. *Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

CAMPBELL, Joseph. *As máscaras de Deus – Mitologia primitiva*, vol. 1, São Paulo: Palas Athena, 1992.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIATKINE, René e LEBOVICI, Serge. *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *O processo analítico na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

_____. *Histórias sem fim*. Entrevista na Veja em 17/03/93, Rio de Janeiro, 1993.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FREITAS, Marcos (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Ática, 1991.

FRANZ, Marie L. V. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamê, 1970.

FERREIRA, João Cesário Leonel. *A Bíblia como Literatura - Lendo as narrativas bíblicas*, *Revista Correlatio*, n. 13, São Paulo: UMESP, 2009.

_____. *Estudos literários aplicados à Bíblia: dificuldades e contribuições para a construção de uma relação*. *Theós: Revista de Reflexão Teológica da Faculdade Teológica Batista de Campinas*, 3. ed., Campinas, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. *Educação e Mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Aplicada, 2008.

GOUVÊIA, Maria Cristina Soares de. *A construção do infantil na Literatura Brasileira*. <http://www.ced.ufsc.br/gouveia.pdf>, visitado em 20 de março de 2010.

GOTTWALD, Norman. *Introdução Socioliterária à Bíblia Hebraica*. São Paulo: Paulinas, 1998.

GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. Literatura Infantil: Fantasia que constrói realidades. In: *Educação & Filosofia*. Uberlândia: vol. 10, nº. 20, 1996, p.131-154.

GULLAR, Ferreira. *Traduzir-se. Toda poesia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1977.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: IEPG-EST, 1996.

KERMODE, Frank (Ed.). *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

KIRINUS, Glória. *Entre-vi-vendo a conspiração mitopoética na criança da pós modernidade*. Rio de Janeiro: PUC, 1992.

LOBATO, José Bento Monteiro. *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo; Brasiliense, 1961.

KRAMER, Sonia. Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: obras selecionadas*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1989.

MARASCHIN, Jaci. *Religião e Pós-Modernidade: a possibilidade da expressão do sagrado*. Correlatio, n.01, São Paulo: UMESP, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRIORE, Mary Del. *História da Criança no Brasil*. Coleção Caminhos da História. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. *O juízo moral na criança*. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2000.

RAD, Gerhard von *Teologia do Antigo Testamento*, v. 1, São Paulo: Associação de Seminários Teológicos Evangélicos, 1986.

RENDTORFF, Rolf. A história bíblica das origens no contexto da redação sacerdotal do Pentateuco”. In: *O Pentateuco em questão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

SILVA, Airton J. *A história de Israel na pesquisa atual*. www.geocities.com/airtonjo, visitado em 12 de março de 2010.

_____.O Pentateuco e a história de Israel. In: *Teologia na pós-modernidade: Abordagens epistemológica, sistemática e teórica-prática*. São Paulo: Paulinas, 2009.

SILVA, Ezequiel T. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOBREIRA, Regina. *Abordagem sobre a história da infância*. Publicado 17/04/2008 em <http://www.webartigos.com>. Acessado em 20 de março de 2010.

SHAVIT, Zohar. *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gênero, heroísmo e patriotismo em obras de literatura para crianças. Revista *HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p.255-269, jun.2009. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/art17>. Visitado em 10 de junho de 2011.

SILVA, Cássio Murilo Dias da. *Leia a Bíblia como literatura*. São Paulo: Loyola, 2007.

SANTOS, Maria Aparecida Cunha. *A compreensão de ser criança na contemporaneidade brasileira*. <http://webcache.googleusercontent.com>. Visitado em 10 de maio de 2010.

SCHWANTES, Milton. E estas são as gerações de Terá - Introdução a Gênesis 12-25. In: *Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana*. N. 23. Petrópolis/São Leopoldo, Editoras Vozes/Sinodal, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: *Crianças e miúdos: perspectivas psicopedagógicas da Infância e educação*. Lisboa: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SCHUSSLER-FIORENZA, Elisabeth. *Discipulado de Iguais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WANDERMUREM, Marli. *Riso, gracejo e herança: espaços de conflitos étnico-sociais na construção dos povos israelitas e árabes*. Um estudo de Gênesis 21,1-21. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Umesp. 1998.

WESTERMANN, Claus. *Genesis 12-36: A commentary*. Minneapolis, Augsburg Published House, 1985.

ZILBERMANN. Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1988.