

**FACULDADES EST**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA

A INFLUÊNCIA DOS CONTOS INFANTIS POPULARES NO DESENVOLVIMENTO  
DA FÉ NAS CRIANÇAS: UMA AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA ADVENTISTA

São Leopoldo

2017



VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA

A INFLUÊNCIA DOS CONTOS INFANTIS POPULARES NO DESENVOLVIMENTO  
DA FÉ NAS CRIANÇAS: UMA AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA ADVENTISTA

Dissertação de  
Mestrado  
Para obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Área de Concentração:  
Religião e Educação

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M514i Meira, Vanessa Raquel de Almeida  
A influência dos contos infantis populares no desenvolvimento da fé nas crianças : uma avaliação em uma perspectiva adventista / Vanessa Raquel de Almeida Meira ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2017.  
137 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2017.

1. Contos de fadas. 2. Educação moral. 3. Educação cristã de crianças. 4. Desenvolvimento da fé. 5. Igreja Adventista do Sétimo Dia – Doutrinas. I. Streck, Gisela I. W. (Gisela Isolde Waechter). II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

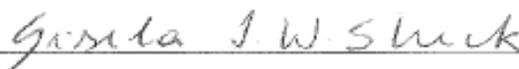
VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA

**A INFLUÊNCIA DOS CONTOS INFANTIS POPULARES NO  
DESENVOLVIMENTO DA FÉ NAS CRIANÇAS: UMA AVALIAÇÃO EM UMA  
PERSPECTIVA ADVENTISTA**

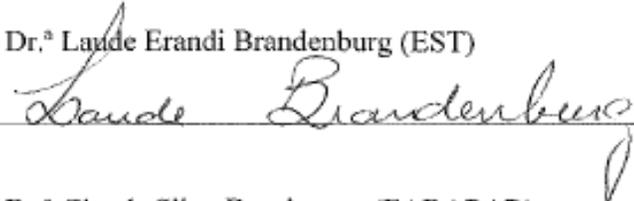
Dissertação de Mestrado  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 07 de julho de 2017

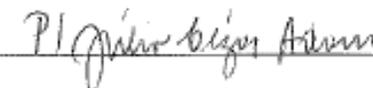
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisela Isolde Waechter Streck (Presidente)

  
\_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laude Erandi Brandenburg (EST)

  
\_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gleyds Silva Domingues (FABAPAR)

  
\_\_\_\_\_



## RESUMO

Contar histórias traz benefícios inegáveis a quem conta e a quem ouve, permite conquistas emocionais, psicológicas, pedagógicas, culturais e no plano da fé. Esta pesquisa, feita por meio de levantamento bibliográfico, analisa a importância das narrativas infantis para o desenvolvimento moral e espiritual das crianças, a forma como alguns personagens como vilões/vilãs e heróis/heroínas ajudam na construção do conceito de bem e mal e avalia as razões do pouco uso das narrativas populares na Educação Adventista. O tema será abordado numa perspectiva geral e também numa perspectiva específica (adventista). Os adventistas têm demonstrado um histórico receio do uso das narrativas infantis populares por causa da compreensão de alguns textos de Ellen White. Essa pesquisa poderá ajudar a trazer uma nova compreensão dos textos de Ellen White a respeito das narrativas infantis populares, e revelar ainda os benefícios do uso dos contos e narrativas para crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; desenvolvimento espiritual; histórias infantis; contos de fadas; educação adventista

## **ABSTRACT**

Telling stories brings undeniable benefits to those who tell them and to those who hear them, permitting emotional, psychological, pedagogical, cultural conquests and conquests on the faith level. This research, carried out through bibliographic survey, analyzes the importance of the children's narratives for the moral and spiritual development of the children, the way that some characters such as the villains and heroes and heroines help in the construction of the concept of good and bad and evaluates the reasons for the little use of the popular narratives in Adventist Education. The theme will be dealt with in a general perspective as well as in a specific perspective (Adventist). The Adventists have shown a historic reluctance in using the popular children's narratives because of the comprehension of some texts of Ellen White. This research can help bring a new understanding to Ellen White's texts with regard to the popular children's narratives, and reveal the benefits of the use of stories and narratives for children.

Keywords: Moral development; Spiritual development; Children's stories; Fairy tales; Adventist education.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeçam ao Eterno. Ele merece sua gratidão.  
Seu amor jamais acaba. (Salmos 136:1)*

Eterna gratidão à Deus pela inspiração e por estar em mim e comigo dando-me energia, alegria e motivação todas as manhãs e tardes diante do computador.

Agradeço à minha querida orientadora Gisela Streck por ser uma mulher que inspira, que responde e-mails rapidamente e pelas intervenções neste trabalho. Sinto-me muito honrada por ter sido orientada por uma pessoa tão singular.

Um agradecimento especial ao professor Remi Klein que caminhou ao meu lado em meus primeiros passos neste trabalho. Que o Eterno continue lhe guardando e protegendo. À professora Laude Brandenburg por cada conversa nos encontros pelo *campus*. Obrigada pelo carinho e pelo encorajamento.

Sou muito grata a *Faculdades EST* pelo ambiente acolhedor e motivador, aos professores e professoras pelo respeito e por oportunizarem momentos especiais de interação.

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

E me faltam palavras para agradecer ao meu marido, Isaac Malheiros. Só a eternidade para retribuir tanto apoio, dedicação e madrugadas de labor. Obrigado por cuidar da nossa pequenina enquanto eu estudava, obrigado por revisar meu texto com tanto critério, obrigado pelos jantares e almoços fora para ganharmos tempo. Obrigado por ser meu amor, meu parceiro e minha potência motriz.

E por fim, agradeço a Nina Joy, minha filha, minha alegria e meu laboratório diário. Filha, esse trabalho é para você e por você.

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

C. S. Lewis



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. LINGUAGEM, MORALIDADE E EXPRESSÃO DA RELIGIOSIDADE INFANTIL .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O papel do <i>outro</i> no desenvolvimento da linguagem e da fé.....</b>	<b>16</b>
1.1.1 <i>A importância da linguagem.....</i>	17
1.1.2 <i>A Zona de Desenvolvimento Proximal e a influência do outro .....</i>	19
1.1.3 <i>Externalização e verbalização de emoções .....</i>	22
1.1.4 <i>Melanie Klein e a fantasia infantil.....</i>	26
1.1.5 <i>A criança e a noção de moral.....</i>	27
1.1.6 <i>A construção da moralidade da criança .....</i>	30
1.1.7 <i>O desenvolvimento moral numa perspectiva adventista .....</i>	35
<b>1.2 A oração e as narrativas bíblicas como expressões da religiosidade infantil .....</b>	<b>37</b>
1.2.1 <i>O discurso egocêntrico da criança .....</i>	37
1.2.2 <i>O despertar da fé infantil.....</i>	39
1.2.3 <i>Como as crianças entendem Deus? .....</i>	41
1.2.4 <i>A oração infantil e o desenvolvimento natural da fé.....</i>	44
1.2.5 <i>A oração e as narrativas bíblicas .....</i>	47
<b>1.3 Considerações finais .....</b>	<b>48</b>
<b>2. O VILÃO E SUA FUNÇÃO NAS NARRATIVAS INFANTIS .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 O Antagonista: um mal necessário .....</b>	<b>52</b>
<b>2.2 O mal nas narrativas para crianças.....</b>	<b>57</b>
2.2.1 <i>“Hänsel und Gretel” .....</i>	61
2.2.2 <i>“João e o pé de feijão” e “Davi e Golias” .....</i>	65
2.2.3 <i>“Branca de Neve” e “A rainha Ester” .....</i>	69
<b>2.3 Considerações Finais .....</b>	<b>83</b>
<b>3. O HERÓI E SUA FUNÇÃO NAS NARRATIVAS INFANTIS.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1 A importância do(a) herói/heroína para a criança.....</b>	<b>85</b>
<b>3.2 A aventura e as virtudes do(a) herói/heroína .....</b>	<b>87</b>
<b>3.3 Os doze passos do herói infantil .....</b>	<b>91</b>
3.3.1 <i>Estágio um: o mundo do herói.....</i>	91
3.3.2 <i>Estágio dois: o chamado à aventura .....</i>	92
3.3.3 <i>Estágio três: a recusa do herói.....</i>	93
3.3.4 <i>Estágio quatro: o encontro com um mentor.....</i>	94
3.3.5 <i>Estágios cinco e seis: a aventura e os testes.....</i>	96
3.3.6 <i>Estágios sete e oito: a caverna e a provação.....</i>	98
3.3.7 <i>Estágios nove e dez: vitória e recompensa.....</i>	100
3.3.8 <i>Estágios onze e doze: ressurreição e retorno .....</i>	101
<b>3.4 A fascinação pelo herói .....</b>	<b>102</b>
<b>3.5 Considerações Finais .....</b>	<b>105</b>
<b>4. OS CONTOS INFANTIS NA PERSPECTIVA ADVENTISTA .....</b>	<b>109</b>
<b>4.1 Ellen White era contra o uso de contos infantis? .....</b>	<b>110</b>
<b>4.2 Por que usar os contos na educação religiosa? .....</b>	<b>114</b>
<b>4.3 Considerações finais .....</b>	<b>122</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>



## INTRODUÇÃO

As narrativas infantis, assim como as grandes obras literárias, venceram o tempo e continuam falando às novas gerações, atendendo a novos motivos particulares, assim como atuaram em sua origem, pois são decorrentes de uma verdade humana geral.<sup>1</sup> Como pontuam Connelly e Clandinin: “os contos de fadas e histórias populares, assim como as canções populares, emergem das profundezas da humanidade, e envolvem lutas, conflitos, tristezas e alegrias que as pessoas encontraram através dos tempos”.<sup>2</sup>

A maioria das histórias clássicas que se apresenta às crianças sofreram muitas modificações ao longo do tempo, outras ainda ganharam uma nova roupagem justamente para se adaptar à linguagem dos pequenos e pequenas. Porém, todas elas guardam algumas características estruturais, personagens com funções semelhantes e muita riqueza cultural, independentemente de ser uma história baseada em fatos reais, um conto moderno, uma releitura de algum clássico ou ainda uma narrativa bíblica. Nesta pesquisa, será tratado da função dos personagens e o impacto no imaginário da criança, bem como as contribuições na forma como a criança conhece e reconhece o mundo, os conceitos que extrai das histórias, como faz diferenciação entre o eu e o outro por meio das narrativas, e a forma como as relações afetivas e as aventuras vividas pelos personagens se fundem à sua própria aventura de desenvolvimento.

No *primeiro capítulo* será revelada a importância da linguagem na construção da moralidade infantil e seu papel na forma como ela expressa sua religiosidade. Os contos alcançam o ego em formação, aliviam as pressões pré-conscientes e inconscientes e ainda, por meio dos contos e narrativas a criança pode lidar com seus instintos mais profundos e primitivos, ajudando a trabalhar seus conflitos interiores através dos conflitos gerados pelos contos e trazendo a certeza que a criança encontrará uma saída vitoriosa. Os contos e narrativas ajudam a promover a confiança em si mesma e no futuro, auxiliando no desenvolvimento da personalidade, da moralidade, da linguagem e da espiritualidade.

---

<sup>1</sup> COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

<sup>2</sup> OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980. p. 113.

Uma das formas de expressão de religiosidade é a oração, segundo Ellen White, orar é “abrir o coração a Deus como a um amigo”<sup>3</sup>, é falar sobre tudo aquilo que aflige, que alegra, pedir, agradecer e interagir. Essa interação só acontece porque existe *linguagem*. A linguagem portanto, se mostra importante também para a espiritualidade e para manutenção da fé. A medida que a criança desenvolve sua linguagem, vai se desenvolvendo socialmente. O contato com o *outro* oportuniza o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, a maior parte deles mediados pela linguagem. Assim, esse capítulo inicial terá o foco na linguagem, oração e despertar da fé e do desenvolvimento moral.

O *segundo capítulo* dará atenção especial à figura do(a) vilão ou vilã e como ele/ela representa o mal em narrativas infantis. Será apontada a função do(a) vilão ou vilã, a forma como ele/ela contribui para o desenvolvimento da trama e quais os reflexos no desenvolvimento infantil.

No *capítulo três* será dada ênfase à figura do(a) herói/heroína. De igual forma, o(a) herói/heroína também tem um papel importante nos contos e narrativas. Vilão/vilã e herói/heroína se complementam, o tamanho do dano causado pelo(a) vilão/vilã define a grandeza do(a) herói/heroína. As virtudes desenvolvidas por meio da aventura vivida pelo(a) herói/heroína encontra lugar no coração da criança pois reflete justamente a aventura do desenvolvimento humano.

O *capítulo quatro* abordará os contos e narrativas numa perspectiva adventista, mostrando também, o que os escritos de Ellen White, uma das pioneiras e figura de suma importância no adventismo, tem a dizer a respeito das histórias de ficção direcionadas às crianças.

Por meio de pesquisa bibliográfica será investigada a importância do ato de ler e/ou contar histórias para crianças, a forma como essa atividade influencia o desenvolvimento da linguagem, a mediação como forma de interação com o outro e de que forma as lições extraídas das narrativas e contos infantis colaboram na construção da moralidade e espiritualidade da criança. Outro ponto a ser investigado é o motivo do pouco uso das histórias populares infantis na Educação Adventista.

---

<sup>3</sup> WHITE, Ellen G. **Caminho a Cristo**: passos que conduzem à certeza da salvação. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011. p. 93.

## 1. LINGUAGEM, MORALIDADE E EXPRESSÃO DA RELIGIOSIDADE INFANTIL

Como nesta pesquisa será tratado da relação entre literatura infantil, contação de histórias e religião, será dado início com uma análise dos desenvolvimentos da linguagem, da moralidade<sup>4</sup> e da fé, que passam por mecanismos semelhantes e interligados. O pensamento de Vygotsky e Piaget norteia a parte inicial deste capítulo, quando se fala da construção da linguagem e do pensamento mediadas pelas relações interpessoais.

Vygotsky converge com outros autores num ponto: a importância do relacionamento do sujeito com o *outro*. Ainda que cada sujeito tenha suas particularidades, suas singularidades, tudo isso é construído a partir do relacionamento com o *outro*. James Fowler, com sua teoria do desenvolvimento da fé, também concorda com a importância das relações interpessoais trazendo em sua teoria sobre o desenvolvimento espiritual a figura do *outro significativo*.

Assim, o *outro* se torna um guia para a criança, e, por meio dele, ela desenvolve linguagem e pensamento, condições necessárias para a reflexão e intelecção. A criança toma o *outro* como condição primária de definição em várias áreas de seu desenvolvimento. Mas não se baseia apenas no *outro*, desenvolvendo sua linguagem e entendimento, aos poucos ela se torna capaz de deliberar consigo mesma antes da tomada de decisão. Ou seja, em algum momento o comportamento infantil não é apenas reflexo do que ela aprendeu ou mera imitação, mas caminha rumo à autonomia.

Este capítulo tentará evidenciar que, como a linguagem, a religiosidade também se constrói a partir do *outro*, e que o desenvolvimento da fé também é mediado pela linguagem, pois a linguagem é uma forma de expressão da religiosidade. A expressão da religiosidade cristã através da linguagem e no encontro com o *outro* pode se dar através da oração e do ato de ler/ouvir as narrativas bíblicas. Segundo a teoria dos *estágios da fé*, de Fowler, o *outro significativo* pode ser Deus, com quem se fala através da oração, e a quem (ou de quem) se ouve através das narrativas bíblicas. O encontro, a interação com Deus através da oração e da leitura bíblica pode ser fundamental para o desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Nesta dissertação, moralidade e ética serão tratados como conceitos relativamente sinônimos: “Ética e moral têm a mesma origem etimológica. Ethos, em grego, e mor, em latim, querem dizer a mesma coisa: hábito, prática recorrente”. POMPEU, Júlio. BARROS FILHO, Clóvis de. **A filosofia explica grandes questões da humanidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014. p. 27.

do indivíduo.

Esta pesquisa aborda o tema numa perspectiva adventista portanto, é imprescindível trabalhar com as contribuições teóricas de Ellen White, uma das pioneiras adventistas, considerada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) a “mensageira do Senhor”, em quem se manifestou o dom de profecia. A escolha é justificada pela importância que ela tem no adventismo, especialmente no tema da educação cristã.

### **1.1. O papel do *outro* no desenvolvimento da linguagem e da fé**

Para construir reflexão e desenvolver um panorama mais adequado, é útil levar em conta o processo de desenvolvimento da linguagem e outras questões introdutórias. Para isso, será considerada a teoria de Vygostky a respeito do desenvolvimento humano, pois sua teoria mostra que este desenvolvimento passa por vários processos, entre eles os processos de maturação biológicos ou genéticos, mas não apenas estes. O meio (conceito que remete a algo muito amplo, envolvendo cultura, sociedade, práticas pessoais e coletivas e interações) é um fator de extrema relevância no desenvolvimento do sujeito.

Além disso, para uma melhor compreensão da interação social no desenvolvimento moral, lançaremos mão dos aportes teóricos de Melanie Klein, que olha com atenção para o interior da criança e seus conflitos geradores de maturação. As pesquisas desses autores, Vygostky e Klein, convergem sempre num ponto: a importância do relacionamento do sujeito com o *outro*. Ainda que cada pessoa tenha suas particularidades, suas singularidades, tudo isso é construído a partir da interação com o *outro*. James Fowler e sua teoria do desenvolvimento da fé, também concorda com a importância das relações interpessoais trazendo em sua teoria a figura do *outro significativo*.

O *outro* se torna um guia para a criança e por meio dele ela desenvolve linguagem e pensamento, condições necessárias para a reflexão e inteligência. Portanto, a criança toma o *outro* como condição primária de definição de moralidade. Mas não se apoia apenas no *outro*, à medida que desenvolve sua linguagem e entendimento, ela se torna capaz de deliberar consigo mesma antes da tomada de decisão. Ou seja, em algum momento o comportamento ético infantil não é apenas reflexo do que ela aprendeu ou mera imitação.

Como será mostrado, em todo esse processo a linguagem se mostra ferramenta absolutamente indispensável para o desenvolvimento e amadurecimento desse processo de construção da moralidade infantil.

### 1.1.1 A importância da linguagem

O desenvolvimento infantil é surpreendente, especialmente nas fases que Piaget nomeia de *sensório-motor* e *pré-operatório*. Piaget usa a expressão "a passagem do caos ao cosmo",<sup>5</sup> para definir os primeiros dois anos do desenvolvimento da criança, quando ela finalmente compreende e começa a pensar sobre a realidade que a cerca.

Piaget questiona os motivos que levam a criança a falar e a perguntar tanto, e quais necessidades a criança está satisfazendo quando fala.<sup>6</sup> Certamente, a resposta seria: a função da fala é comunicar pensamentos. Porém, a criança também fala *sozinha*, bem como adultos. Murmuramos e passamos muito tempo do nosso dia conversando conosco mesmos, internamente.

Então, Piaget desenvolveu uma pesquisa a esse respeito, no *Instituto Jean-Jacques Rousseau*, em Genebra. Observando crianças durante seus momentos de interação ele concluiu que as crianças, falando em voz alta, não estavam falando com ninguém objetivamente. Elas estavam pensando alto, elaborando pensamentos, conversando com elas mesmas. Aqui, já está uma interface inicial entre o desenvolvimento da linguagem e a oração (que, aparentemente, também é um *falar sozinho*, já que o interlocutor divino não é perceptível aos sentidos).

Assim, a linguagem é mais que uma ferramenta de contato *entre* seres humanos. É a partir dela que outras áreas do desenvolvimento se consolidam. Com essa ferramenta, o ser humano faz trocas com o *outro* e tem a oportunidade de completar-se. A linguagem é o que torna o animal homem/mulher totalmente humano.

Lev Vygotsky desenvolveu a *psicologia sócio-interacionista*, também conhecida como *psicologia interacionista sócio-cultural*, ou *sócio-histórica*. Vygotsky foi um dos primeiros psicólogos modernos a enfatizar que a cultura se integra ao ser

---

<sup>5</sup> COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 110.

<sup>6</sup> PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

humano pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais e mediada pela linguagem. Para Oliveira,<sup>7</sup> há três pilares nessa abordagem:

- As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- O funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, que se desenvolvem num processo histórico;
- A relação ser humano/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Na Universidade de Moscou, Vygotsky buscava um elo entre o socialismo e uma nova psicologia integradora entre corpo e mente. Embora formado em Direito, ele transitou pela medicina, psicologia, história, literatura e filosofia, procurando uma formação interdisciplinar e integral de sua teoria. Essa interdisciplinaridade marcou sua pesquisa sobre a relação entre o pensamento e a linguagem.

Vygotsky divergiu dos esquemas propostos pelos behavioristas e por Piaget. De acordo com os behavioristas, o desenvolvimento da linguagem passa pelo discurso oral, e então, atinge o discurso interior e o pensamento. Piaget dizia que o desenvolvimento ia do pensamento autístico para o discurso socializado, passando pelo pensamento egocêntrico. Vygotsky concluiu que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual”,<sup>8</sup> revelando, portanto, a importância do meio e da interação para a consolidação do processo intelectual, uma vez que linguagem e pensamento estão fortemente ligados.

Vygotsky foi fortemente influenciado pelo discurso marxista, que descreve tudo como fruto de um processo histórico, e crê que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a vida humana em sua consciência e comportamento. Baseando-se no marxismo, Vygotsky desenvolveu sua teoria sobre as funções psicológicas superiores, confirmando a ligação entre linguagem e pensamento:

A criança, inserida nesse contexto social, vai tomando para si as palavras, os gestos, a própria linguagem. Com isso, entendemos também que, antes de ser algo individual, toda linguagem foi antes um produto coletivo, social.

<sup>7</sup> OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. p. 23.

<sup>8</sup> VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 18.

Isto quer dizer que a linguagem é determinada por um processo histórico-cultural.<sup>9</sup>

Essa constatação permitiu a Vygotsky compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Dessa forma,

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.<sup>10</sup>

Levando em conta os processos mentais infantis na compreensão do mundo em que a criança está inserida, Vygotsky deu atenção a algo não destacado na psicologia: o papel da atividade infantil na evolução do processo intelectual da criança.

### 1.1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal e a influência do outro

O modelo de aprendizado descrito na teoria de Vygotsky representou um grande avanço para a pedagogia, especialmente sua teoria de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), na qual ele observa que existem atividades que a criança pode realizar sem a influência de outras pessoas, por corresponderem a conceitos que já foram processados e internalizados pelo indivíduo. A isso, ele chama de *nível de desenvolvimento real*, o contrário do *nível de desenvolvimento potencial*, que é aquilo que o indivíduo pode realizar com o auxílio de outras pessoas.

A ZDP corresponde à distância entre o *nível de desenvolvimento real*, que é determinado pela solução independente de problemas, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a ajuda de pessoas mais capazes.<sup>11</sup> Lopes, Mendes e Faria contribuem para o

---

<sup>9</sup> LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). **Coleção ProInfantil**. Módulo II, Unidade 4. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. p. 26. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9792134-Presidencia-da-republica-ministerio-da-educacao-secretaria-de-educacao-a-distancia.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>10</sup> OLIVEIRA, 1997, p. 33.

<sup>11</sup> OLIVEIRA, 1997, p. 60.

entendimento quando elucidam:

Diante disso, podemos refletir, ainda com a ajuda de Vygotsky: todo aprendizado, antes de se tornar algo intra-subjetivo (que está dentro do sujeito), foi uma experiência intersubjetiva (que aconteceu entre as pessoas). Isto reafirma como são fundamentais, tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem, as relações que a criança estabelece com as outras pessoas, sejam estas crianças ou adultos. Aos poucos, a criança descobre que cada coisa tem o seu nome e vai adquirindo a capacidade de não só apontar, mas de significar os seus gestos, que, ao estabelecerem um elo de comunicação, também são linguagem. Com a aquisição da linguagem, os pensamentos passam a ser verbalizados, e esses dois processos (pensamento e linguagem), que, como dissemos, têm origens diferentes, passam a estabelecer uma relação dinâmica entre eles.<sup>12</sup>

É justamente na ZDP que o(a) cuidador(a) e o(a) educador(a) devem atuar, facilitando e viabilizando processos que estão em consolidação nas crianças. De acordo com Oliveira, para Vygotsky:

[...] a emergência da linguagem verbal, de um agir comunicacional, vai regular a atividade da criança pelo estabelecimento, por parte dos parceiros, de um acordo sobre os objetivos e as formas de ação, que podem ser então planejadas e avaliadas, tornando-se mais complexos. A aquisição de um sistema linguístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação.<sup>13</sup>

Para aumentar o nível de aprendizagem, Vygotsky sugere que, mais do que *agir* sobre o meio, o indivíduo necessita *interagir*. Segundo essa teoria, o indivíduo adquire seus conhecimentos a partir de relações interpessoais, por isso a teoria é chamada de *interacionista*. As trocas com o coletivo impregnam as características e atitudes individuais, e é justamente nessa “negociação” que o conhecimento é construído e solidificado. Tudo isso acontece através da língua, da linguagem, dos símbolos, sendo que a linguagem faz a mediação entre o sujeito e a cultura. Portanto, Vygotsky acredita que ainda que uma criança tenha o potencial biológico de se desenvolver, se ela não interagir com o meio e com o outro não se desenvolverá plena e adequadamente.

O processo de desenvolvimento humano tem peculiaridades reveladas ainda nos estágios mais precoces. O caráter da mediação das conexões da criança com o mundo ao seu redor é o princípio básico e fundamental de tal processo. Inicialmente, as conexões biológicas diretas entre a criança e a mãe são mediadas por objetos: a

<sup>12</sup> LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 25.

<sup>13</sup> OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129.

mãe alimenta com seus seios, veste a criança com roupas e usa brinquedos para entretê-la. Por outro lado, as conexões da criança com as coisas são mediadas pelas pessoas que estão em sua volta: o acesso aos objetos que lhe são atraentes passa pelo filtro de quem está perto dela.

Em síntese, a atividade da criança se dá com a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos. Junto com essa intensa atividade intelectual nos primeiros anos, de conhecimento e reconhecimento de símbolos, signos e significados, a criança também está desenvolvendo sua afetividade, conhecendo emoções e experimentando angústias.

Dentro desse quadro de desenvolvimento intelectual e de linguagem, o ato de contar histórias ou mesmo narrar fatos cotidianos para a criança se mostra uma atividade extremamente rica. A criança que tem um(a) cuidador(a) que conversa com ela e conta histórias, enriquece o vocabulário, educa a atenção, estimula a imaginação e faz compreender o sentido de ordem: “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo”.<sup>14</sup> As narrativas podem trazer maturidade emocional e podem proporcionar um espaço para a verbalização e compreensão de emoções e sentimentos.

Relatando sua experiência pessoal, Walter Wangerin Jr. conta que havia um mistério em volta de sua mãe que ele havia perdido a esperança de resolver, até que um dia, um conto popular alterou seu modo de compreender o mundo e sussurrou a ele “o segredo das mães em geral”.<sup>15</sup> Ele conta que sua mãe era uma mulher dividida em duas partes: a primeira, à noite, quando ela sentava em sua cama e seu peso o fazia rolar pelo colchão para perto dela, e ali ele sentia seu calor e a “nuvem sagrada de perfume que a envolvia”.<sup>16</sup> Eles oravam juntos e ela lhe desejava boa noite, deixando em sua bochecha a marca de seu amor, com um beijo de batom.

Mas na manhã seguinte, quando ele se levantava e corria para ver novamente sua querida, ansioso para dizer-lhe o quanto a amava, sua mãe lhe

---

<sup>14</sup> ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995. p. 23.

<sup>15</sup> WANGERIN JR., Walter. Hans Christian Andersen: a formação do universo da criança. In: YANCEY, Philip; SHAPP, James Calvin (Orgs.). **Muito mais que palavras**: como os mestres da literatura influenciaram autores cristãos. São Paulo: Editora Vida, 2005. p. 146.

<sup>16</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 146-147.

recebia completamente diferente, dizendo a ele que estava atrasado, “olhos sem pestanas, uma testa branca de raiva, uma boca enrijecida”.<sup>17</sup> O pequeno Walter se retirava para o quarto confuso: “Não conseguia entender a transformação. Quem era minha mãe agora? O que havia acontecido durante a noite? E, sobretudo, o que fizera eu para deixá-la furiosa?”<sup>18</sup>

Até que certo dia, ele ouviu a história da *Branca de Neve*, e a “visão daquele mundo resolveu o conturbadíssimo universo – e como criança levada pela magia da imaginação”,<sup>19</sup> Walter finalmente entendeu sua mãe. Na história, ele a reconheceu imediatamente na doce Rainha e também pode encontrá-la na madrasta. De acordo com ele: “essa é a explicação que a imaginação podia aceitar, que eu não tinha uma, mas sim duas mães, uma original e outra madrasta”.<sup>20</sup> E essa descoberta trouxe alívio ao seu coração infantil, a transformação da mãe não era sua culpa, “era um simples, triste fato da existência”.<sup>21</sup>

A experiência de Walter Wangerin Jr. nos dá um exemplo da importância das narrativas infantis no sentido de organizar emoções e resolver problemas reais num contexto mágico, onde as palavras ganham novos sentidos e as soluções, antes impossíveis, tornam-se prováveis.

### 1.1.3 Externalização e verbalização de emoções

Assim que adquire um vocabulário, a criança já inicia o processo de externalização daquilo que vinha internalizando nos anos anteriores. Obviamente que essa externalização não acontece com clareza, pois os adultos também não têm facilidade para narrar todo o seu desenvolvimento psíquico e emocional. Um dos caminhos encontrados pela mente, nos adultos, para externar o que ocorre em seu interior é o sonho. E a criança, embora também tenha sonhos e se manifeste com muito mais espontaneidade que o adulto, utiliza o ato de brincar como um dos recursos e caminhos para a externalização da sua interioridade. A psicanalista de crianças Melanie Klein já havia percebido tal fato, e incluiu o brincar em suas famosas terapias:

---

<sup>17</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 147.

<sup>18</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 147.

<sup>19</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 147.

<sup>20</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 148.

<sup>21</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 148.

Ao brincar, as crianças representam simbolicamente suas fantasias, desejos e experiências. Elas empregam então a mesma linguagem, o mesmo modo de expressão arcaico, filogeneticamente adquirido, que já conhecemos dos sonhos. Ela só pode ser entendida por completo se for estudada com o mesmo método que Freud desenvolveu para desvendar os sonhos. O simbolismo é apenas parte dessa linguagem. Se quisermos entender corretamente a brincadeira da criança em conexão com o resto de seu comportamento durante a sessão analítica, temos que levar em consideração não só o simbolismo que muitas vezes aparece com tanta clareza em seus jogos, mas também todos os meios de representação e os mecanismos empregados no trabalho do sonho. Também não se pode jamais esquecer a necessidade de examinar toda a cadeia de fenômenos.<sup>22</sup>

Melanie Klein começou a usar essa nova forma de abordagem psicanalítica, introduzindo o brincar para fazer aparecer o inconsciente de seus pequenos pacientes, através de jogos no cenário analítico. Klein percebeu que os jogos tinham para as crianças a mesma função dos sonhos na análise de adultos, representando distintos, diversos e complexos aspectos da vida anímica numa perspectiva inconsciente.<sup>23</sup>

Para Klein, a fantasia era uma das expressões mais fundamentais do inconsciente, pois, quando a criança joga, ela põe em ato o seu universo fantasioso. Tanto o jogo quanto o brincar, de acordo com Klein, trazem à tona exatamente o que anima psiquicamente uma criança. Klein observou que durante a brincadeira a “criança *conversa e diz toda a sorte de coisas*, que tem o valor de genuínas associações”.<sup>24</sup>

O processo de *internalização*, ao qual Vygotsky se referia, consiste em organizar significados e consolidar o aprendizado. A interação dos seres humanos com os objetos sociais, para Vygotsky, é “um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano”,<sup>25</sup> pois constitui um “processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas”.<sup>26</sup>

Na relação entre o objeto, o seu significado e as relações interpessoais e ao internalizar o conceito do significado, a criança consegue abstrair a concepção do objeto e o torna universal, assim aquele conceito não caberá apenas para designar

<sup>22</sup> KLEIN, Melanie. Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas. In: MONEY-KYRLE, Roger (Ed.). **Amor Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Obras completas de Melanie Klein, Volume I. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 159.

<sup>23</sup> KLEIN, Melanie. **A psicanálise de crianças**. São Paulo: Imago, 1997. p. 28.

<sup>24</sup> KLEIN, 1997, p. 28. (ênfase acrescentada)

<sup>25</sup> OLIVEIRA, 1997, p. 38.

<sup>26</sup> OLIVEIRA, 1997, p. 38.

determinado objeto, a criança conclui que existem muitos sentidos para tal palavra, sentidos esses que podem tomar proporções afetivas, emocionais, de memória, de sentimento e de informação. Todos os objetos e conceitos viram mediação da linguagem na troca com o outro e consigo mesma, a internalização, assim apreende conhecimento, papéis sociais e valores. Embora seja um conceito complexo, mesmo o processo de *internalização* encontra espaço no brincar. Klein pontua:

Se observarmos o brincar de uma criança bem pequena, logo vemos que os blocos, os pedaços de papel e, na verdade, todas as coisas ao seu redor representam alguma outra coisa. Se lhe perguntarmos “o que é isso?”, enquanto está ocupada com esses objetos [...] descobriremos muitas coisas.<sup>27</sup>

O ato de brincar carrega muitos significados, ali está em processo toda a construção interior da criança, Klein continua dizendo que objetos se tornam pessoas durante a brincadeira e ali são encenados *relacionamentos*. A criança transpõe para a brincadeira tudo o que tem observado na interação daqueles que estão ao seu redor, absorvendo conceitos e trabalhando conflitos internos. O *outro* tem um espaço importante na fundamentação e solidificação da personalidade infantil, essa influência se dá pela linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Françoise Dolto, uma pioneira da análise de criança, considera a criança um ser de linguagem. De acordo com ela, a criança se forma na linguagem e pela linguagem, ou seja, imersa numa cultura. E a porta de entrada dessa cultura é a mãe.<sup>28</sup> Por volta do terceiro mês a criança dá seu primeiro sorriso social, e a partir dali a interação com o meio e com as pessoas a sua volta seguem num crescente.

Os primeiros sons vocálicos, denominados *lalação*, dão início a um marco na vida do indivíduo: o desenvolvimento da linguagem. Dolto acreditava que não existia psicanálise de crianças, para ela, existe o(a) psicanalista que faz psicanálise de crianças.<sup>29</sup> Aparentemente, para Dolto, o inconsciente não tem idade, não há diferença entre as fantasias de uma criança ou de um adulto; embora o conteúdo dessa fantasia seja diferente, o material de construção dessas fantasias é o mesmo.

Nesse ponto Dolto concorda com Klein, pois para ambas a linguagem é extremamente importante. E para ela, “um analista não é alguém que sabe, mas

---

<sup>27</sup> KLEIN, 1997, p. 91.

<sup>28</sup> DOLTO, Françoise. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

<sup>29</sup> NASIO, J. David. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 250.

aquele que é capaz de ouvir o outro, de se identificar”.<sup>30</sup> Assim, a linguagem é de extrema importância para trazer à tona o inconsciente. Para Dolto, a linguagem não estava restrita a palavras. Segundo ela, “a linguagem existe com ou sem as palavras”.<sup>31</sup> Basicamente, tudo é linguagem, a vida adquire sentido na linguagem desde o nascimento:

Eis como podemos entender que tudo é linguagem, e que a linguagem em palavras é o que há de mais germinativo, mais fecundante, no coração e na simbólica do ser humano que acaba de nascer. Ele só pode se desenvolver num corpo [...] se estiver relacionado com uma voz [...], associada a de sua mãe.<sup>32</sup>

E quanto à terapia de crianças que ainda não falavam, Dolto dizia que elas não tinham linguagem verbal, mas possuíam sim, linguagem. E ela também concorda que o sujeito precisa do *outro*:

Desde os primeiros dias está ligado à mãe pelo olfato e pela voz, que lhe permitem encontrar-se. É o outro que é o detentor da identidade do sujeito, pois é através do outro, isto é, da mãe-nutriz, que o bebê reconhece e se conhece [...]. Sem o outro a função simbólica da criança se exerceria no vazio, já que é exatamente o outro que dá sentido ao experimentado e ao percebido: o outro humaniza.<sup>33</sup>

A pessoa adulta, sejam os pais, irmãos ou cuidadores/cuidadoras, sejam professores ou analistas, encontra área de atuação na ZDP, que é o espaço entre o que a criança é e já sabe fazer sozinha e aquilo que ela tem a potencialidade de vir a ser/fazer. Dentro da ZDP, a pessoa adulta pode estimular a criança a evoluir e se apropriar do que, em tese, ela é naturalmente, por meio da proximidade de relacionamento.

Obviamente, Vygotsky se deteve no desenvolvimento cognitivo, mas a cognição e a inteligência estão absolutamente ligados ao emocional e ao psicológico. Enquanto a criança amplia seu vocabulário e desenvolve capacidades físicas, ela também está amadurecendo emoções, internalizando conceitos abstratos e compreendendo melhor o afeto. De acordo com Vygotsky, a pessoa adulta é uma mediadora entre a criança e o mundo, esse processo acontece em todas as áreas. E esse conceito é muito importante para que se avalie a importância dos contos

<sup>30</sup> DOLTO, Françoise. **Auto-retrato de uma psicanalista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 151.

<sup>31</sup> LEDOUX, Michel H. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. p. 13.

<sup>32</sup> DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002. p. 20.

<sup>33</sup> NASIO, 1995, p. 212.

infantis no desenvolvimento da moral e da fé na criança, pois geralmente a criança ouve/lê um conto infantil com a mediação de uma pessoa adulta, ampliando seu vocabulário e amadurecendo suas emoções.

#### *1.1.4 Melanie Klein e a fantasia infantil*

Klein entende que, dentro de um modelo de contratransferência, o(a) analista ocupa o papel de mãe, fazendo o questionamento comum a todas as mães: Como eu posso aplacar a sua angústia? Por que você está chorando e o que posso fazer para ajudar? É uma questão não elaborada, mas a resposta é o desejo da mãe e da criança. Não apenas fornecer o acolhimento que a criança precisa e deseja, mas descobrir a causa da sua angústia para então sanar a questão. Klein costumava enfatizar a capacidade da criança de fazer uma transferência espontânea quando acolhidas as suas ansiedades.<sup>34</sup> A análise pode fazer essas questões se desdobrarem justamente através do uso da linguagem. Para Klein uma das condições necessárias para que um tratamento tenha êxito é que a criança, por menor que seja, faça uso da linguagem ao máximo da sua capacidade.<sup>35</sup>

Klein se coloca no lugar maternal e contava com sua sensibilidade de mãe para auxiliar as crianças em sofrimento. Para ela existe um “mundo interno, formado a partir das percepções do mundo externo, colorido com as ansiedades do mundo interno”<sup>36</sup> Para encontrar respostas ela brincava, deitava no chão, usava brinquedos, encenações, lápis de cor, tesoura, linha, bonecas, pedaços de madeira, barbante e entrava no universo de fantasia das crianças.<sup>37</sup> Com essa sua técnica de jogos, Klein conseguiu perceber que as crianças estavam se sentindo culpabilizadas, amedrontadas ou incompreendidas diante dos acontecimentos que envolviam os interesses do mundo adulto e a relação com as pessoas adultas.

Melanie Klein não pode ser considerada apenas uma analista cujas bases estariam dentro de uma intervenção pedagógica no ambiente psicanalítico; ela queria e interpretava os níveis mais arcaicos de formulações e níveis mais arcaicos da dimensão sexual das crianças, da dimensão do encontro entre pai e filho, mãe e

---

<sup>34</sup> KLEIN, 1997, p. 44.

<sup>35</sup> KLEIN, 1997, p. 54.

<sup>36</sup> ESCLAPES, Alê. **Melanie Klein, vida e obra.** Disponível em: <<http://www.apsicanalise.com/index.php/blog-psicanalise/48-artigos/340-melanie-klein>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

<sup>37</sup> KLEIN, 1997, p. 52-54.

pai, irmãos e mãe e filhos e etc. Klein certamente contava com um universo muito rico, ativo e totalmente desconexo de *fantasias*, levando muito a sério as construções da *fantasia infantil*. Ela estava interessada no brincar, pois o brincar trazia em si simbolicamente as *fantasias*, os desejos e as experiências, e que isso é parte do inconsciente. Ela logo compreendeu que, no processo de transferência, as crianças passam ao ato com muito mais agilidade que um adulto.

Klein encarava com muita honestidade e acolhia com muito respeito a capacidade das crianças de elaborar o excesso dramático edípico, ela entendia que a criança estava enredada dentro de uma dinâmica triangular onde ela não conhecia sua posição - a mãe, o pai e a criança - alguém a ser inibida e todo esse universo de símbolos que gerava prazer, confusão, medo e culpa.

#### 1.1.5 A criança e a noção de moral

O método de Melanie Klein traz à tona a realidade psíquica da criança, por meio do brincar podemos ver projetados o seu interior, que são os “pensamentos em forma de brincar”<sup>38</sup>. Klein entende que a criança, mesmo pequena, carrega em seu interior medo e culpa. Partindo desse pressuposto, se a criança sente culpa, também já internalizou que existe alguma regra, que existe um princípio e que ela, de alguma forma, transgrediu.

De acordo com Klein, na metade do primeiro ano, dá-se início a construção do *superego*.<sup>39</sup> O conceito de *superego* nasceu da reflexão de Freud, após observar e analisar duas experiências clínicas: a culpa e os delírios persecutórios. Freud reconheceu, enfim, que essa instância persecutória dos delírios de paranoicos e esquizofrênicos se faz presente na mente de todo mundo, não apenas dos/das psicótico(a)s. No caso dos/das psicótico(a)s, a própria dinâmica da psicose provoca uma individualização e faz com que a psicose adquira um caráter semelhante ao de uma segunda personalidade. O/A psicótico(a) escuta uma pessoa falando com ele/ela e essa voz o/a acusa e o/a persegue. Em contrapartida, nas pessoas não-psicóticas, o/a perseguidor(a) não aparece como uma segunda personalidade, mas como a própria consciência do sujeito. É dentro desse conceito de *consciência* que Freud introduz o termo *superego*, ampliando seu conceito e tratando da sua

---

<sup>38</sup> KLEIN, 1997, p. 44.

<sup>39</sup> KLEIN, 1997, p. 27.

origem.<sup>40</sup> Assim como Klein, Freud também associa a construção do *superego* com o pai:

O superego retém o caráter do pai, enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão (sob a influência da autoridade, do ensino religioso, da educação escolar e da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa.<sup>41</sup>

Essa influência da pessoa adulta no desenvolvimento infantil é muito clara em várias instâncias, especialmente na internalização das regras e normas sociais, influenciando inclusive no respeito que se tem a essas regras e na forma de cumpri-las. A pessoa adulta exerce grande interferência no desenvolvimento da moral infantil. Sob a ótica de Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade é buscada no respeito que o indivíduo nutre por estas regras”.<sup>42</sup> Ainda citando Piaget:

As crianças menores estão no estágio denominado “heteronomia” – isto é, suas regras são leis externas, sagradas, porque são impostas pelos adultos. Assim, as regras contra o dano, contra a mentira ou contra o roubo não são vistas como maneiras de agir fixadas para um melhor funcionamento da sociedade, mas, sim como arbitrarias, isto é, como leis da divindade que não devem ser transgredidas este estágio diminui gradualmente em favor do estágio da “autonomia”, em que as regras são vistas como resultado de uma decisão liberal e digna de respeito, aceitas pelo mútuo consenso.<sup>43</sup>

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da moral, Piaget observou que crianças entre dois e seis anos observam os/as maiores jogarem e começa a *imitar* o ritual que observa, portanto é por meio do que *vê e ouve* que a criança nessa fase constrói o alicerce de sua moral, por meio da imitação e da reprodução.

Piaget divide o desenvolvimento moral em estágios, e os separa de acordo com a idade. Para Kohlberg, existem seis estágios no desenvolvimento moral, dividido em três níveis. Ele baseia a sua classificação no nível de consciência que se tem das regras e normas, das suas razões e motivações, da consciência da sua utilidade e necessidade. De acordo com ele, a idade cronológica não oferece garantia de desenvolvimento e maturidade moral, adultos também se encontram em níveis

<sup>40</sup> FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

<sup>41</sup> FREUD, 1980, p. 49.

<sup>42</sup> DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 20.

<sup>43</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 20.

diferentes de desenvolvimento.<sup>44</sup>

O primeiro nível é denominado de *pré-convencional*, no qual a moralidade da criança é dominada pelas consequências de seus atos: punição ou recompensa, elogio ou castigo, e é baseada no poder físico (de punir ou recompensar) daqueles que ditam as regras. O segundo nível é chamado de nível *convencional*. Nesse nível a manutenção das expectativas da família, do grupo, da nação, da sociedade é vista como válida em si mesma e sem muitos questionamentos. É uma atitude de conformidade com a ordem social, mas também uma atitude que reforça o sentimento de pertença. Agindo assim a criança se sente parte e sente que está sendo leal à ordem preestabelecida. E por fim, o terceiro nível é o *pós-convencional*, onde há um esforço do sujeito para definir os valores morais, defini-los conscientemente e com liberdade de decidir o que é certo e o que é errado e seus motivos. Prescindindo algumas vezes a autoridade dos grupos e das pessoas que mantém autoridade.<sup>45</sup>

Portanto, para Piaget e Kohlberg, a essência de toda moral está no respeito às regras, um sujeito moral é aquele que cumpre e respeita as regras da sociedade. Assim, com capacidade de refletir sobre seu pensamento e suas atitudes, o ser humano se coloca em situação privilegiada, pois apenas ele é capaz de decidir o que é bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto. Ambos também não estavam interessados no comportamento moral externo e sim no processo de desenvolvimento da moral e nas razões para se agir ou não moralmente.<sup>46</sup>

Este estudo se concentra em uma determinada fase ou estágio que varia entre um estágio de transição e fases onde as regras lhes são claras e sagradas. A criança ainda pertence a um estado egocêntrico, sem compreender exatamente seu lugar na sociedade, e sem o completo entendimento de como partilhar socialmente uma atividade. Mas há nessa criança um forte desejo de pertença, por isso ela imita o ritual do grupo social, para sentir-se parte. E lentamente, ela *internaliza* os rituais e suas regras. Por isso é tão importante a convivência social, quando a criança observa as pessoas adultas ou crianças maiores a sua volta, para então construir e solidificar sua capacidade de julgamento moral. E assim como Piaget e Kohlberg analisaram, não é o ato e a obediência que define a maturidade moral e sim o

---

<sup>44</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 93.

<sup>45</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 56-57.

<sup>46</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 54.

respeito às regras. Quando Piaget menciona o respeito às regras, ele dá uma dimensão afetiva ao ser humano, mostrando a importância da afetividade no desenvolvimento do sujeito. É no relacionamento com o *outro*, com a sociedade, com a família, com a cultura e com os objetos que a criança começa a perceber que os limites existem.

#### 1.1.6 A construção da moralidade da criança

Embora muitas sejam as fontes que mostram para a criança as regras e normas, a religião, há tempos, se revela uma fonte de moralidade para o ser humano. Mais especificamente, a influência do pensamento cristão na construção da moralidade ocidental é absolutamente inegável.

Kant construiu toda sua teoria de moralidade em oposição à noção grega de moral. A ética<sup>47</sup> grega parte do princípio que o universo é ordenado, cósmico e finito. E a ordem do universo é composta pela finalidade de tudo que existe, a razão de ser de cada coisa é a sua finalidade, é a explicação causal finalista. E o ser humano, como parte do universo, sua existência também é explicada a partir de sua finalidade, quando ouvimos repetidamente a ordem socrática: “Conhece-te a ti mesmo”, a intenção é justamente a de saber quais são os teus atributos e para que você serve na ordem cósmica. No pensamento grego, dignidade moral é viver bem, viver consciente de suas virtudes e de sua função no universo.<sup>48</sup>

A partir daí, se pode perceber a construção do pensamento de Kant. Compreendido que o que confere dignidade moral de acordo com o pensamento grego é o desenvolvimento pleno da própria natureza, a teoria kantiana vem justamente na contramão. O que confere dignidade moral ao sujeito é exatamente controlar a natureza humana, dando limites a essas pulsões e paixões. O sujeito que vive conforme suas pulsões e desejos não é, senão, escravo da sua natureza.

Para Kant, moral e religião estão intimamente ligadas, sendo que a principal diferença entre elas é a linguagem usada para expressar esses deveres. Segundo a moral kantiana, os deveres são praticados como princípios fundamentais de todo ser racional e pelo fato de que esse último deve agir como membro de um sistema

---

<sup>47</sup> Relembramos aqui que, nesta dissertação, moralidade e ética serão tratados como conceitos relativamente sinônimos (ver nota 4).

<sup>48</sup> FRAILE, Guillermo. **Historia de la filosofía**. Vol. I. Madrid: BAC, 1990. p. 370-381, 456, 464, 468-470, 487-504.

universal de fins. Entretanto, dentro de um sistema de dogmas religiosos, ao invés de conceber o dever simplesmente como uma ordem ou regra, o conteúdo do dever aparece resumido na ideia de um ser transcendente, isto é, as normas e regras são consideradas como mandamentos divinos.<sup>49</sup>

A crença de que as regras e normas que nos regem são algo maior que convenções sociais, são princípios norteadores inspirados por um ser transcendente, colabora inclusive com o conceito kantiano de dever. Aquilo que Kant denomina como *boa vontade* ou o *agir por dever*. Segundo Kant, “não é possível conceber coisa alguma no mundo, ou mesmo fora do mundo, que sem restrições possa ser considerada boa, a não ser uma boa vontade”.<sup>50</sup>

A moralidade, portanto, se identifica como *boa vontade*, e de acordo com Kant, é a única coisa que pode ser entendida como absolutamente *boa*, e, portanto, portadora de *valor absoluto*. Embora Kant afirme que este é o fundamento *universal e necessário* da moralidade e não pode ser encontrado na determinação transcendente, ele também afirma que uma ação praticada por dever só pode ser deduzida a partir da ideia de liberdade. O sujeito age conforme o dever, de forma moralmente digna, por ter deliberado e decidido agir pelo dever e indo contra suas pulsões e desejos. Nesse ponto, o respeito ao outro e a convivência coletiva é um dos principais impedimentos para que o sujeito tome determinadas atitudes por dever, mas também poderia agir de forma a considerar ofender a um ser maior, que rege o universo.

A partir dos elementos da narrativa bíblica, Kant pode simbolizar as ideias morais, fornecendo uma explanação dessas ideias de uma forma mais acessível à vida humana. Kant traz o princípio da igualdade, que está em sintonia com o princípio cristão e bíblico. Na teoria de Kant, apesar de sermos diferentes em atributos, somos todos iguais em liberdade. Liberdade de fazer o uso da melhor forma possível das virtudes que nos são naturais. Ao contrário do pensamento grego, onde somos peça de uma grande engrenagem universal, cada um com sua função definida (bem como pré-definido seu valor moral), Kant nos mostra que nós somos uma engrenagem completa, cabendo a nós mesmos decidir a forma como usaremos nosso potencial e nossas virtudes, pois somos capazes de transcender a

---

<sup>49</sup> KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993. p. 12.

<sup>50</sup> KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Editora Nacional. 2004. p. 53.

nossas inclinações naturais.<sup>51</sup> Porém, uma reflexão honesta e consciente “evitará unir simplesmente religião e moral e nos recordará, como cristãos, que não temos o monopólio da verdade acerca dos problemas morais”.<sup>52</sup>

Obviamente, a religião não é a única fonte de moral, e a própria Bíblia, livro sagrado para a maioria das religiões ocidentais, afirma que seres humanos descrentes também possuem uma lei moral (Romanos 2). Calvino, em suas *Institutas da Religião Cristã* (1536) mostra crer que Deus plantou no coração dos seres humanos a semente da religião, uma consciência inata de Deus em todos os seres humanos. Ele fala que: “existe na mente humana, e na verdade por disposição natural, certo senso de divindade, consideramos como além de qualquer dúvida. Deus mesmo infundiu em todos certa noção da sua divina realidade” (*Institutas* I:3:1). Assim, o ser humano, portador da imagem de Deus, sensível a sua revelação por meio de seus atributos, tem impresso no coração a sua lei moral, pois “foi por Deus esculpida na mente dos homens” (*Institutas* IV:20:16). E é na mente que se dá a tensão entre a moral e o ato.

O que importa, quando falamos da moral e do comportamento moralmente correto é justamente a motivação. Nesta pesquisa, estamos nos referindo às crianças, e elas apenas percebem e avaliam o comportamento externo do adulto, sem acompanhar todo o processo deliberativo que desencadeou as ações. Ellen White mostra a importância do exemplo dos pais:

Dois elementos são fundamentais para o caráter: força de vontade e domínio de si mesmo. Como queremos ensinar nossos filhos se essas virtudes nos faltam? Muitos jovens confundem paixões fortes com firmeza de caráter. Aquele que é regido por suas paixões é um fraco. A verdadeira grandeza e nobreza do ser humano são medidas por sua capacidade de vencer os próprios sentimentos e não pela capacidade desses sentimentos de vencê-Lo.<sup>53</sup>

De acordo com Piaget, “a primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais”, o adulto é a guia de tomada de decisão e molde de virtude da criança. “A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais”.<sup>54</sup>

<sup>51</sup> GOMES, Alexandre Travessoni. **O fundamento da validade do Direito: Kant e Kelsen**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000. p. 66.

<sup>52</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 90.

<sup>53</sup> WHITE, Ellen G. **Orientação da criança**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010. p. 106.

<sup>54</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999b. p.39

Para a criança, um ato considerado bom é aquele que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram.

Aí está a importância de uma criança crescer envolvida por uma filosofia de vida, uma cosmovisão. Além de perceber as ações de todos os que a cercam, ela aprende a deliberar em uma direção. No caso desta pesquisa, nossa reflexão se dá sobre a religião e a religiosidade que cercam a criança. Brandenburg, alicerçada em Murad, faz uma breve distinção entre religião e religiosidade:

Resgato uma explicação dos três termos que o autor desenvolve brevemente, mas com propriedade para nosso enfoque. A fé como adesão a Deus e a seu projeto possui uma espiritualidade e uma ética correspondentes. A religiosidade é a manifestação tangível da fé em um contexto cultural específico. Já a religião compõe-se como uma configuração histórica da fé e da religiosidade e expressa em conhecimentos, ritos e ética.<sup>55</sup>

Crescer em contato com uma noção de transcendente colabora no sentido de construção de um processo de resolução de conflitos internos. De acordo com Whelan e Duska:

Se o mais elevado nível de raciocínio é o nível de princípio, se os princípios mais elevados são a justiça e o amor e se justiça e amor podem vir somente de uma escolha livre, então dificilmente se encontrará uma afirmação mais coerente com tais princípios do que aquela expressa no Novo Testamento.<sup>56</sup>

A criança que cresce orientada por algum tipo de norma religiosa terá oportunidade de vivenciar confrontos entre várias influências. O contraste entre o ambiente religioso e o ambiente fora desse contexto (um ambiente secularizado) certamente criará um desequilíbrio, que também poderá contribuir para o desenvolvimento da moral.

De acordo com Whelan e Duska, para o desenvolvimento da moral é necessário ao sujeito: desenvolvimento cognitivo, empatia, ambiente social e conflito cognitivo. Todas as essas são condições necessárias, mas sozinha, nenhuma delas é suficiente.<sup>57</sup> Os conflitos são estímulos

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

<sup>55</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In.: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. São Leopoldo: Sinodal, 2010. (p. 53-60). p. 56.

<sup>56</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 102.

<sup>57</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 105-106.

demais para incluir as novas perspectivas que o conflito apresenta.<sup>58</sup>

É sabido, portanto, que embora a religião não seja toda a base para os padrões morais objetivos, ela é parte, e uma parte importante. Deus, ou alguma noção de transcendência, se mostra importante para a noção de moral humana, especialmente na forma de um dos mandamentos gerais, que variam em linguagem de uma religião para a outra, mas cuja síntese é: “ama teu próximo”. Essa regra colabora com a ideia de igualdade em Kant e com o desinteresse moral. Mas a diferença entre o pensamento cristão e a teoria de Kant está na motivação. O imperativo seria “age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”.<sup>59</sup>

Qual o motivo para fazer o que é bom e correto? Simplesmente por amor, abnegação ou pela ideia de que o *outro* é igual a mim e também merece o favor? O motivo é o contraponto ao imperativo categórico de Kant. Para Kant, viver de maneira a pretender pela vontade que o critério que rege o meu comportamento também poderia reger o comportamento do outro é o motivo para se fazer o que é correto, fazer o certo porque é certo. Mas a ideia de que o outro é igual a mim e merece o favor, de amar o outro como amo a mim mesmo, vai além do *imperativo categórico*.

Piaget e Kohlberg demonstraram que “o crescimento moral é um processo evolutivo, não é uma atividade de *imprinting* das regras”.<sup>60</sup> Embora, a comunidade cristã entenda que alguns princípios básicos da moralidade residam em todo ser humano por meio da revelação divina, como a revelação proposicional inata, ainda assim as crianças percorrem um caminho até começar a compreender o funcionamento das regras e a perceber normas implícitas. Isso acontece por meio do seu relacionamento com o mundo, com as pessoas, com objetos que a circundam, fazendo com que aquele bebê que vivia num estado de *anomia*, de desconhecimento total de regras, progressivamente passe para um estado de autonomia, onde as regras estão internalizadas. Tudo isso gradualmente, intermediado pelas pessoas adultas e crianças maiores, num processo interacionista

---

<sup>58</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 106.

<sup>59</sup> KANT, 2004, p. 59.

<sup>60</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 103.

e de reestruturação cognitiva.<sup>61</sup>

Após essa avaliação do processo de desenvolvimento moral numa perspectiva mais ampla, é necessário verificar especificamente a posição adventista sobre o tema, a fim de que seja alcançado os objetivos propostos para esta pesquisa.

### *1.1.7 O desenvolvimento moral numa perspectiva adventista*

Ellen White dá muita importância à questão do desenvolvimento moral da criança (que ela iguala ao desenvolvimento do caráter). A importância desse tema para ela, está ligada à sua visão de mundo cristã. Para ela, o caráter é o único bem que as pessoas levarão deste mundo para o mundo vindouro,<sup>62</sup> e a formação do caráter é o mais elevado trabalho confiado aos mortais.<sup>63</sup>

É importante destacar que, para White, o desenvolvimento moral está vinculado a uma experiência religiosa (chamada de “vida espiritual”):

A germinação da semente representa o começo da vida espiritual, e o desenvolvimento da planta é uma figura do desenvolvimento do caráter. Não pode haver vida sem crescimento. A planta ou deve crescer ou morrer. Assim como seu crescimento é silencioso e imperceptível, mas contínuo, assim é o crescimento do caráter. Nossa vida pode ser perfeita em cada estágio de seu desenvolvimento; contudo, se o propósito de Deus para conosco se cumprir, haverá bastante progresso.<sup>64</sup>

Outros pontos importantes no conceito moral de Ellen White são que este desenvolvimento moral tem um referencial externo (a lei de Deus),<sup>65</sup> e tem como objetivo o domínio próprio.<sup>66</sup> Além disso, Ellen White destaca os primeiros três anos<sup>67</sup> e os primeiros sete anos<sup>68</sup> como os períodos mais importantes para o desenvolvimento moral da criança, que começa bem cedo.

White também apresenta a importância do hábito na formação do caráter, pois é “a repetição do ato que faz com que se torne hábito e molda o caráter, seja

<sup>61</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 103.

<sup>62</sup> WHITE, 2010, p. 161.

<sup>63</sup> WHITE, 2010, p. 163.

<sup>64</sup> WHITE, Ellen G. **Educação**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977. p. 105-106.

<sup>65</sup> WHITE, 2010, p. 165.

<sup>66</sup> WHITE, Ellen G. **Conselho aos professores, pais e estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000. p. 199.

<sup>67</sup> WHITE, 2010, p. 194.

<sup>68</sup> WHITE, 2010, p. 193.

para o bem ou para o mal".<sup>69</sup> Ela considera a ação, o comportamento, como o ponto de partida para o desenvolvimento moral, mas não num sentido behaviorista, pois, para ela, o ser humano possui tendências naturais pecaminosas. Dessa forma, praticar uma má ação e desenvolver um mau hábito seria algo espontâneo, natural; por outro lado, a boa ação (e, conseqüentemente, um bom hábito) requer o auxílio divino externo.

A ação é antecedida pela *vontade*, que não é uma inclinação natural, mas uma firme resolução de obedecer à lei de Deus.<sup>70</sup> Essa *vontade* deve ser exercitada na criança desde pequena, visando à autonomia progressiva, o domínio próprio, o seu próprio governo.<sup>71</sup>

Todo esse processo deve ser orientado por *outros* (pais, mães, professoras e professores), de uma maneira racional e coerente: "Portanto, logo que ela seja capaz de entendimento, deve alistar-se a sua razão ao lado da obediência [...] Ajudai-a a ver que todas as coisas se acham subordinadas a leis, e que desobediência conduz finalmente a desastres e sofrimentos".<sup>72</sup> Ellen White considera o lar como o principal lugar de formação do caráter da criança,<sup>73</sup> onde os pais são os representantes de Deus.<sup>74</sup> Além dos pais e professores, os colegas também influenciam nesse processo de formação moral.<sup>75</sup>

Usando uma linguagem das narrativas, Ellen White afirma que os cristãos fieis são "heróis morais",<sup>76</sup> e que as pessoas que têm domínio próprio e perdoam seus inimigos "são verdadeiros heróis".<sup>77</sup> Segundo ela, "[a]quele que é capaz de ficar imóvel em meio a uma tempestade de insultos é um dos heróis de Deus".<sup>78</sup> Os pioneiros do movimento adventista também são chamados por ela de "heróis e heroínas da fé".<sup>79</sup> Fica evidente que Ellen White vincula o conceito de heroísmo à firmeza de caráter.

Uma das principais diferenças entre Ellen White e os autores citados nos

---

<sup>69</sup> WHITE, 2010, p. 164.

<sup>70</sup> WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a igreja**. Vol 5. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004b. p. 513.

<sup>71</sup> WHITE, 1977, p. 289.

<sup>72</sup> WHITE, 2010, p. 287.

<sup>73</sup> WHITE, 2010, p. 170.

<sup>74</sup> WHITE, 1977, p. 287.

<sup>75</sup> WHITE, 2000, p. 220-221.

<sup>76</sup> WHITE, Ellen G. **Profetas e reis**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996. p. 71.

<sup>77</sup> WHITE, Ellen G. **Conselhos para a igreja**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1991. p. 202.

<sup>78</sup> WHITE, Ellen G. **Mensagens aos Jovens**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004a. p. 134.

<sup>79</sup> WHITE, Ellen G. **Vida e ensinios**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1988. p. 80.

tópicos anteriores é que eles abordam a questão de um ponto de vista secular, uma moral democrática, enquanto Ellen White estabelece uma moral religiosa, teocrática, na qual o relacionamento com Deus fica em evidência.

Mas, como ficou evidenciado neste tópico e nos anteriores, apesar das diferenças conceituais, os autores concordam que o desenvolvimento da criança, em diversas áreas, se dá no encontro, na interação com o *outro*.

Por meio do relacionamento com Deus, Ele pode ser visto como companheiro, amigo pessoal que está sempre pronto a dar sua orientação e apoio. Numa perspectiva cristã, esse relacionamento com Deus passa pela prática da oração e da leitura bíblica, é importante que a criança passe por tais experiências. E esse será o tema abordado no próximo tópico.

## **1.2 A oração e as narrativas bíblicas como expressões da religiosidade infantil**

Este tópico fará uma reflexão sobre a relação entre a prática da oração durante a infância e o desenvolvimento infantil, e também sobre a importância das narrativas bíblicas nesse processo. O ato de orar pode ser considerado uma prática natural na infância? A oração infantil é benéfica a processos como o de aquisição da linguagem e do desenvolvimento da fé? E de que maneira contar histórias bíblicas para crianças pode estar relacionado a tudo isso?

### *1.2.1 O discurso egocêntrico da criança*

Em Vygotsky, é possível ver que a função primordial e principal da linguagem é de fato, comunicar,<sup>80</sup> é um meio de partilha social absolutamente necessário para a troca e a interação. Mas, como observou Piaget em sua pesquisa, não usamos apenas o *discurso socializado*. A criança nessa fase faz uso frequente daquilo que Piaget chamou de *discurso egocêntrico*.

A pesquisa de Piaget se concentrou em crianças entre quatro e seis anos, mas pode-se observar esse fenômeno em todas as idades. A necessidade de expressar seus pensamentos e anseios, e assim ir construindo caminhos, encontrando possibilidades, é totalmente humana. Em última instância, esse *falar*

---

<sup>80</sup> VYGOTSKY, 1989, p. 26.

*sozinho* é um falar consigo mesmo, ou com potenciais interlocutores. São “conversas” que poderiam acontecer com pessoas reais.

É possível notar isso nas atuais redes sociais da *internet*, onde as pessoas passam o dia expressando pensamentos e declarando opiniões muitas vezes sem retorno algum, como se fosse um aglomerado de pessoas em um ambiente, cada uma falando sobre um assunto, ninguém se ouvindo, com uma interação bem limitada, porém com a esperança de que sua fala tenha um longo alcance. A maioria dos que usam as redes sociais sabe bem disso, mas continua ali, comunicando e se expressando como se estivesse buscando satisfazer alguma necessidade, exatamente como as crianças que Piaget observou em sua experiência:

Ela [a criança] fala seja a si mesma, seja pelo prazer de associar qualquer uma à sua ação imediata. Esta linguagem é egocêntrica, em primeiro lugar porque a criança não fala a não ser de si mesma, e, em segundo lugar, porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor. O interlocutor é o primeiro que aparece. A criança só lhe pede um interesse aparente, embora tenha a ilusão, evidentemente de ser ouvida e compreendida. [...] Ela não sente a necessidade de agir sobre o interlocutor, de lhe dizer realmente alguma coisa: é quase como a conversa de certos salões, onde todos falam de si e ninguém escuta.<sup>81</sup>

Assim, a prática da oração solitária, individual, pode ser algo perfeitamente natural à criança, e até mesmo útil em seu processo de desenvolvimento, ainda que ela não tenha total compreensão dos significados religiosos da prática. Ela não compreende, ainda, porque em muitos momentos do desenvolvimento infantil se vale da imitação, inclusive no desenvolvimento de sua espiritualidade. Repetir gestos e palavras de adultos é uma das formas utilizada pela criança para construir as primeiras compreensões da realidade que a cerca,<sup>82</sup> o que vale para a linguagem e para a espiritualidade.

A criança que cresce em um contexto religioso, cercada de tradições, leituras e orações, a princípio apenas reflete como espelho, imitando gestos e falas. No entanto, em algum momento ela desperta para o significado das palavras que repetiu, do gesto usado em determinado momento, para as respostas, muitas vezes automatizadas. Mas como se dá esse despertar?

<sup>81</sup> PIAGET, 1999a, p. 8.

<sup>82</sup> WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa. 1975. p. 249. Sobre o papel da imitação no desenvolvimento infantil, ver MATWIJSZYN, Marise. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana**. Dissertação (Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040315150206.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

### 1.2.2 O despertar da fé infantil

Apesar do *discurso egocêntrico* ser uma das características do desenvolvimento infantil, foi visto que o processo de desenvolvimento se dá na relação (e através da mediação) de outras pessoas. Assim como ocorre no desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento da espiritualidade também passa por fases comunitárias, caracterizadas pelas interações e pela imitação, rumo a uma experiência mais autônoma.

Uma narrativa bíblica ilustra isso: a experiência de Abraão e Isaque (Gênesis 21 a 22). Deus prometera um filho a Abraão e Sara, e, como um milagre, nasceu Isaque, que por ter sido longamente aguardado, certamente era um filho muito amado. Isaque foi criado conforme a orientação religiosa de seu pai. Apesar de anteceder a nação israelita, a prática da religião de Abraão certamente já apresentava algumas semelhanças com a de seus descendentes: uma religião familiar, cujos valores eram transmitidos oralmente, de pais para filhos. Crescer num lar assim significava ser aprendiz de culto. Em casa a criança recebia toda a instrução sobre a celebração e de como tomar parte nas cerimônias religiosas, aprendia sobre Deus e sobre a história de seu povo. Tudo isso se tornou orientação divina:

Ouve, Israel, o Senhor, nosso Deus, é o único Senhor. Amarás, pois, o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de toda a tua força. Que todas estas palavras que hoje lhe ordeno estejam em seu coração. Ensine-as com persistência a seus filhos. Converse sobre elas quando estiver sentado em casa quando estiver andando pelo caminho, quando se deitar e quando se levantar. Amarre-as como um sinal nos braços e prenda-as na testa. Escreva-as nos batentes das portas de sua casa e em seus portões (Dt 6.4-9).

Provavelmente, Isaque imitava a seu pai nas celebrações, quando tudo aquilo ainda não lhe fazia total sentido. Como criança, Isaque passou por todas as fases do desenvolvimento humano, inclusive o desenvolvimento gradual da fé. Quando Deus pediu a Abraão que sacrificasse Isaque, implicitamente, há a descrição de um processo de amadurecimento de Isaque. Segundo a narrativa bíblica, Abraão havia ouvido a voz de Deus, mas Isaque não. Deus não disse nada a Isaque. E no momento do sacrifício, pai e filho foram resignados e obedientes: Abraão obediente e fiel a Deus, e Isaque obediente e fiel a seu pai, confiando na experiência religiosa do pai.

Essa narrativa bíblica é surpreendente por vários fatores. Fala de fé, de fidelidade, e mostra um filho (a Bíblia não declara a sua idade) envolvido num processo religioso, numa prova de lealdade, ainda escorado na espiritualidade de seu pai. No período do desenvolvimento da fé em que o indivíduo vivencia a religião de modo grupal, definida pela família e pela comunidade de fé, o indivíduo apenas repete o discurso religioso e o estilo de vida de pessoas que são/foram significativas para ele. Segundo Fowler, o indivíduo procura pessoas que funcionam como *outros significativos*, influenciando-o no processo de amadurecimento,<sup>83</sup> e Abraão foi o *outro significativo* para Isaque.

O desfecho da história mostra que Deus se manifestou a Isaque, pois ele viu a interferência divina e o aparecimento do animal que o substituiu no sacrifício. Isaque teve uma experiência de primeira mão, um livramento vindo do céu. O brado do “Anjo do Senhor” possivelmente foi ouvido também por Isaque (Gênesis 22:11 e 15), e esse foi um momento decisivo em sua vida, o início de um novo estágio de sua espiritualidade, um marco na sua experiência pessoal com o transcendente.

Enquanto a criança está ouvindo narrativas que falam de Deus e absorvendo preceitos, ela constrói uma imagem do Criador e nutre admiração por ele, o que vai gerar em algum momento, o desejo de falar com ele (o *outro significativo*). Como já foi dito, para esta pesquisa, é importante destacar que Deus também pode ser o *outro significativo*.<sup>84</sup> Fowler afirma que “todos nós começamos a peregrinação da fé quando bebês”,<sup>85</sup> e a oração é, sem dúvida, um marco na espiritualidade.

Até quatro anos, geralmente a criança “observa a atitude de fé dos pais e demais pessoas, educadores(as), grava-as, imita-as embora inconscientemente”.<sup>86</sup> E isso inclui o hábito de falar com Deus. Embora seja um *sujeito de cultura* é também, naturalmente dada à metafísica. Ela aprende a ser religiosa por imitação, pois a “fé viva de professores/professoras e pais irradia sobre a criança”,<sup>87</sup> mas também existe uma inclinação natural da criança em busca de sua própria espiritualidade.

---

<sup>83</sup> FOWLER, 1992, p. 130.

<sup>84</sup> FOWLER, 1992, p. 131-132.

<sup>85</sup> FOWLER, 1992, p. 105.

<sup>86</sup> BATISTA, Terezinha. **Evolução da fé na criança**. São Paulo: Paulinas, 1974. p. 28.

<sup>87</sup> BATISTA, 1974, p. 44.

### 1.2.3 Como as crianças entendem Deus?

Como observou Batista, a criança concebe Deus de maneira antropomórfica, ou seja, como figura humana,<sup>88</sup> a partir disso, o desenha e alimenta uma imagem mental para amar e apreciar. Nos desenhos infantis, o “mais importante não é o desenho em si, nem as características (divinas) reveladas, mas é o que a criança expressa sobre Deus – o que ela sabe sobre Deus e seus sentimentos sobre Deus”.<sup>89</sup>

Em seus desenhos, as crianças sempre expressarão suas noções sobre o divino, retratarão seu ambiente familiar e simbolizarão as pessoas ligadas a seu mundo infantil, pois tudo isso é expressão de Deus para a criança. Assim, Deus sempre é visto pela criança como alguém com quem se pode falar, como uma pessoa com características da comunidade e também com características metafísicas.

Enquanto somos crianças, não importa muito o significado exato das palavras, e sim quais sentimentos aquela palavra desperta em nós. Naturalmente, a palavra *fé* é muito usada num contexto religioso, e assim que a criança tem contato com *algo* (a fé) que pode ser grande (como a fé dos profetas) ou ainda pequena como uma semente de mostarda (como a criança imagina que seja a sua própria fé), imediatamente incorpora isso em seu vocabulário, e assim também começa a sua jornada em busca da definição de fé. Essa busca é humana, “procuramos algo para amar e que nos ame, algo para valorizar e que nos dê valor, algo para honrar e respeitar e que tenha o poder de sustentar nosso ser”<sup>90</sup>. De acordo com Fowler:

Fé não é sempre religiosa em seu conteúdo ou contexto. [...] A fé é o modo em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida. É o nosso modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e de dar sentido a elas. A fé é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesmo em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos compartilhados.<sup>91</sup>

Assim, no momento em que a criança deixa brotar sua espiritualidade, ela também começa a tentar enxergar a si mesma com suas particularidades, encontrando os caminhos da *gentitude*, com sua disposição para ler o mundo.

---

<sup>88</sup> BATISTA, 1974, p. 33.

<sup>89</sup> BATISTA, 1974, p. 30.

<sup>90</sup> FOWLER, 1992, p. 17.

<sup>91</sup> FOWLER, 1992, p. 15.

Descortinar o pano de fundo em que se está inserido, olhar para si em relação ao outro e desenvolver a fé em algo intangível são atitudes conjuntas, e esta última é extremamente necessária para que se tenha uma relação saudável com as outras duas.

Como a linguagem, a fé não é algo que se processa em apenas uma área isolada da vida humana, conforme Tillich:

Ela (a fé) se realiza no centro da vida pessoal e todos os elementos desta, dela participam. Fé é o ato mais íntimo e global do espírito humano. Ela não é um processo que se dá numa sessão parcial da pessoa, nem uma função especial da vivência humana. Todas as funções do homem estão conjugadas no ato de fé. A fé, no entanto, não é apenas a soma das funções individuais. Ela ultrapassa cada uma das áreas da vida humana ao mesmo tempo em que se faz sentir em casa uma delas.<sup>92</sup>

A fé está ligada à “busca por segurança em alguém ou em algo que é considerado o centro da vida humana.”<sup>93</sup> Essa busca é pelo centro da vida do ser humano, de forma individual e também o centro da convivência comunitária. A criança, a partir do momento em que se enxerga como indivíduo e como parte do coletivo, enfrenta sua primeira crise normativa. Essas crises são necessárias para a formação da identidade e enfrentá-las é também avançar no desenvolvimento humano e espiritual, fortalecendo a confiança em si mesma, no outro e no transcendente. O enfrentamento das várias fases e dos diversos estágios da vida pessoal, em um ambiente que oportunize o fortalecimento da fé é muito importante.

A religião possui profunda relação com a confiança, sendo a mais antiga e duradoura instituição a serviço desse sentimento. Quando a criança encontra um ambiente propício para o seu desenvolvimento como pessoa, ela sairá dessa fase com esperança, que é um aspecto indispensável para uma fé saudável.<sup>94</sup>

Em família ou em comunidade, a questão não é saber como explicar Deus às crianças, pois “Deus não pode ser explicado e nem demonstrado. Deus invade nossa vida, o nosso modo de olhar o mundo, a nossa ideia de Deus se comunica por contágio”.<sup>95</sup> O que pode ser feito é criar um ambiente em que se tenha a oportunidade de vivenciar e experimentar o sagrado no cotidiano, o que passa

<sup>92</sup> TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1974. p. 7-8.

<sup>93</sup> PAULA, Blanches de. A criança e a fé. In: FASSONI, Kênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (Orgs.). **Uma criança os guiará**: por uma teologia da criança. Viçosa: Ultimato, 2010. p. 202.

<sup>94</sup> PAULA, 2010, p. 204.

<sup>95</sup> ZATTONI, Mariateresa; GILLINI, Gilberto. **Deus faz bem às crianças**: a transmissão da fé às novas gerações. São Paulo: Loyola, 2010. p. 45.

necessariamente pelo hábito de conversar com Deus.

Uma criança que cresce em um lar cujo contexto é religioso aprende a imitar e refletir muitas coisas, pois “nossa fé adulta está diretamente vinculada com a vivência e a convivência no mundo infantil. A fé é cultivada nas relações que travamos desde que nascemos”.<sup>96</sup> E assim como Isaque, a criança em algum momento desperta para o transcendente por si própria. A criança pode olhar para o céu numa noite estrelada e tentar compreender de onde vem a energia que ela está sentindo, ou se questionar onde está o trono de Deus, ou tentar compreender o que é aquele calor no coração quando entoia algumas canções.

No livro *O potencial religioso da criança*, Cavalletti cita experiências relatadas por Maria Montessori num congresso de pedagogia em Bruxelas (1911). Ela fala sobre uma criança que não tinha nenhuma educação religiosa, e que um dia começou a chorar (tomada pela lembrança de alguma má ação), e dizer: “Não me castiguem, enquanto estava olhando a Lua percebi o desgosto que causei a vocês e entendi que ofendi a Deus!”<sup>97</sup>

O curioso é que não era uma criança com uma bagagem religiosa, mas isso não a impediu de viver uma experiência *sobrenatural*: “trata-se de momentos fugazes, semelhantes a um clarão que ilumina vivamente e em seguida se apaga; todavia eles fazem perceber, de alguma forma, uma realidade misteriosa presente na criança”.<sup>98</sup> Aquela criança, naquele momento, estava sentindo a presença do sagrado em si mesma, por meio da contemplação do firmamento. Como escreveu Rubem Alves, “o sagrado e a verdade não habitam as instituições, mas invadem nosso mundo através da consciência”.<sup>99</sup>

Fowler mostra que, entre dois e sete anos de idade, a criança se encontra no estágio de *fé intuitiva e projetiva*, fase em que ela ainda usa a intuição para entender a Deus, seus sentidos estão abertos a experiências sobrenaturais, sente e crê na realidade das suas emoções. É uma fase “fantasiosa e imitativa na qual a criança pode ser influenciada de modo poderoso e permanente por exemplos, temperamentos, ações e histórias da fé visível dos adultos com as quais ela mantém

---

<sup>96</sup> PAULA, 2010, p. 201.

<sup>97</sup> CAVALLETTI, Sônia. **O potencial religioso da criança**: descrição de uma experiência com crianças de 3 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1985. p. 24.

<sup>98</sup> CAVALLETTI, 1985, p. 29.

<sup>99</sup> ALVES, Rubem. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Paulinas, 1982. p. 14.

relacionamentos primários”.<sup>100</sup>

Por intermédio da linguagem, a criança começa então a construir sua fé e a fazer teologia. A *teologia das crianças* é um movimento mundial, ainda novo na América Latina, que critica o “*adultocentrismo*” das instituições eclesiais, e busca pensar na criança como protagonista do fazer teológico da comunidade cristã.<sup>101</sup> De acordo com Ariovaldo Ramos, a partir do momento que a criança começa a processar em sua mente o que ela tem aprendido sobre Deus, ela está fazendo teologia.<sup>102</sup> Ela questiona, constrói seu pensamento e percebe que além de falar a *respeito de Deus*, ela pode falar *com Ele*. Nesse momento entra a prática da oração, como forma de satisfazer a necessidade de verbalizar seus sentimentos, e como condutor e mantenedor da fé infantil.

#### 1.2.4 A oração infantil e o desenvolvimento natural da fé

A criança tem uma capacidade inata de lidar com o intangível, ela “parece ser capaz de ver o invisível, quase como se fosse mais tangível e real do que a realidade imediata”.<sup>103</sup> O próprio Jesus, referindo-se às pessoas humildes e simples, disse: "Eu te louvo, Pai, Senhor do céu e da terra, porque escondeste estas coisas dos sábios e cultos e as revelaste aos pequeninos" (Mateus 11:25). As crianças conseguem ver com olhos da fé a onipotência de Deus e a grandeza do sobrenatural. Um dos grandes trunfos da criança, talvez seja a fantasia. Na fase *intuitivo-projetiva*, segundo Fowler, a criança une realidade, fantasia e sentimento,<sup>104</sup> e essa junção abre as portas místicas, e possibilita a criança usar toda a sua sensibilidade para falar com Deus.

A fantasia também ajuda a criança, em diversas fases do desenvolvimento, a trabalhar questões distintas e, inclusive, a reconhecer seus próprios sentimentos. Ela transporta seus problemas para um mundo mágico, e ali encontra soluções mágicas, e também compensa suas fraquezas transformando-se em personagens imaginários. Com a imagem antropomórfica de Deus, supondo que ele more no céu,

<sup>100</sup> FOWLER, 1992, p. 116.

<sup>101</sup> Para mais informações, ver FASSONI; DIAS; PEREIRA, 2010, e também SEGURA, Harold; PEREIRA, Welinton (Orgs.). **Para falar de criança: teologia, bíblia e pastoral para a infância**. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2012.

<sup>102</sup> RAMOS, Ariovaldo. A melhor parte da vida humana. In: FASSONI; DIAS; PEREIRA, 2010, p. 77.

<sup>103</sup> CAVALLETTI, 1985, p. 36.

<sup>104</sup> FOWLER, 1992, p. 113.

mas que também pode estar entre os seres mortais, a criança cria para si uma imagem fantástica de Deus. Nesse ponto, ela quase se une à discussão dos adultos acerca da natureza de Cristo, que é Deus, mas é homem também. Para a criança, não importa como isso é possível, ela apenas crê e fala com ele, ainda que não entenda plenamente a encarnação e por vezes questione isso. Ela abre o coração e fala com seu amigo que possui superpoderes para solucionar todo e qualquer problema.

Como foi visto na experiência de Piaget, em princípio a criança faz uso do *discurso egocêntrico*, e isso se reflete em suas primeiras orações também. As primeiras orações da criança são preces egocêntricas, pois “Deus é considerado como alguém que faz tudo para a criança. Deus está a serviço da criança”.<sup>105</sup> Este egocentrismo é natural até quatro ou cinco anos, quando termina a fase do *finalismo*.

Dessa forma, as primeiras orações da criança são encaradas como um fator mágico. Como se Deus fosse uma máquina de realizar pedidos e a oração, a moedinha para a realização de um desejo ou necessidade. Apenas na fase que Fowler nomeia como *mítico-litera* (a partir dos sete anos), é que a criança possui mais concentração, capacidade de meditação e reflexão, passando a compreender os mecanismos da oração.

Como foi dito anteriormente, uma característica própria da infância é saber lidar com o etéreo, o imaterial. E isso as crianças fazem muito melhor que os adultos, possivelmente, à medida que se tornam adultos perdem essa capacidade de lidar com o impalpável com tanta naturalidade. Cavalletti afirma que a criança é um ser metafísico,<sup>106</sup> e é por isso que a oração é incluída na vida espiritual da criança de forma natural.

Assim que começam a se expressar, as crianças iniciam relatos constantes e diários de seus experimentos e de suas vivências. Falam, questionam e estão constantemente usando o *pensamento verbal* para organizar suas experiências, sejam elas reais ou a partir da fantasia. E como participam de todos os domínios da vida humana, é natural que elas também tomem parte no desenvolvimento da fé. Cloyd declara sobre a espiritualidade infantil:

---

<sup>105</sup> BATISTA, 1974, p. 50.

<sup>106</sup> CAVALLETTI, 1985, p. 37.

[...] as crianças experimentam o contato com Deus. Se não fosse assim, não haveria a possibilidade de a criança ter uma comunicação e um relacionamento permanentes e abertos com Deus. Ela pode é não ser capaz de articular bem esta experiência, ou poderia, por medo do ridículo, recusar-se a falar sobre isto. [...] Estas experiências são espontâneas, e não acontecem por indução de um adulto.<sup>107</sup>

Quando uma criança ouve sobre Deus, ela também quer falar sobre ele. Ela quer compartilhar o que aprendeu. Relatar o aprendizado e suas experiências são formas de organizar o conhecimento adquirido. E quando descobrem que podem falar *com* Deus, nesse momento, há um fortalecimento desse laço sobrenatural, um estreitamento na relação criança-Deus, pois a comunicação permite uma abertura maior, mostrando que esse diálogo nada mais é que a profunda comunhão, uma ligação espiritual. A criança ainda não tenta impressionar a ninguém com suas palavras dirigidas a Deus, e claramente não está fazendo nenhum exercício mental quando ora. Ela apenas o faz como o salmista: "De tarde e de manhã e ao meio dia orarei, clamarei; e Ele ouvirá a minha voz" (Salmo 55:17).

A criança não tem nenhum ritual, nem colagens de frases prontas, ela apenas se dirige a Deus e fala com ele, na hora que tem vontade ou sente necessidade. Com a mesma simplicidade íntima, o próprio Jesus falava com seu pai, chamando-o de *Abba*, palavra aramaica tomada do linguajar das crianças, significando algo semelhante a "papai".<sup>108</sup> Jesus falou com Deus como uma criança fala com seu "papai" e ensinou os seus discípulos a fazerem o mesmo. É com essa sinceridade e simplicidade que o céu se abre para a criança.

Saber que Deus a ouve é uma importante descoberta da criança, pois "o conceito de oração que as crianças formam quando pequenas, será uma força para orientá-las ao longo de sua jornada de vida espiritual".<sup>109</sup> Assim como no momento da descoberta da força de suas pernas e que estas podem lhe sustentar, a criança ganha confiança e começa a caminhar, o mesmo ocorre quando descobre na oração um importante pilar para a sua fé. De acordo com White a oração "é tão necessária ao crescimento na graça e, mesmo à própria vida espiritual, como é o alimento ao bem-estar físico".<sup>110</sup>

Discorrendo sobre a oração infantil, Charles Spurgeon (que se preocupava

<sup>107</sup> CLOYD, Betty Shannon. **Papai do céu...: ensinando às crianças o valor da oração.** São Paulo: Eclésia, 2000. p. 27.

<sup>108</sup> LADD, George Eldon. **Teologia do Novo Testamento.** São Paulo: Hagnos, 2003. p. 120.

<sup>109</sup> CLOYD, 2000, p. 26.

<sup>110</sup> WHITE, 2004a, p. 115.

bastante com a religiosidade infantil) incentiva que os adultos expliquem aos pequenos apenas o que é e não como fazer:

Diga-lhe que Deus responde às orações; dirija-o ao Salvador, e então anime o menino a expressar seus desejos em sua própria linguagem quando ele se levanta ou quando vai para o descanso. Reúna os pequenos à sua volta e ouça suas palavras, sugerindo-lhes suas necessidades, e lembrando a eles a promessa graciosa de Deus. Você ficará maravilhado, e, posso acrescentar, às vezes, divertido também; mas também ficará surpreso com as expressões que usarão, as confissões que farão, os desejos que expressarão; e eu estou certo de que qualquer pessoa cristã que possa ouvi-los e escutar a simples oração de uma criancinha pedindo com sinceridade por aquilo que ela pensa querer nunca mais desejaria ensinar a uma criança uma oração já formulada, porém, diria que como matéria de educação para o coração a fala improvisada foi infinitamente superior à melhor fórmula, e que se deveria desistir da fórmula para sempre.<sup>111</sup>

### 1.2.5 A oração e as narrativas bíblicas

Para que seja despertado na criança o desejo de orar, é necessário que Deus esteja nos pensamentos dela de alguma forma. Rubem Alves diz que “o pensar não pode acontecer no vazio”,<sup>112</sup> portanto, é preciso que Deus seja um dos pensamentos dela para que haja reflexão e uma curiosidade mística. Tendo Deus em mente, ouvindo sobre ele, a criança só precisa saber que ele a ouve para que comece então, uma vida de oração.

A fim de que a oração não seja sempre um *falar sozinho*, a criança precisa saber mais sobre o interlocutor divino. Por isso, o hábito de ouvir histórias bíblicas e orar não significa violentar o desenvolvimento infantil. Como demonstrado, pode até mesmo ser favorável a esse processo: “A comunhão com Deus, mediante a oração, desenvolve as faculdades mentais e morais, e as espirituais se robustecem ao cultivarmos pensamentos sobre assuntos espirituais”.<sup>113</sup>

Com o conhecimento de Deus adquirido através das narrativas bíblicas somado à crença de que Deus a está ouvindo, a criança não precisa de uma fórmula. Ela sabe que *Deus fará por ela o que ela mesma não pode fazer*. A criança

<sup>111</sup> SPURGEON, Charles H. **Pescadores de crianças**. Santo Amaro: Shedd Publicações, 2004. p. 31.

Disponível em:

<<http://pabloodavid.byethost17.com/atores/Charles%20Spurgeon/Pescadores%20de%20Crianças.pdf?ckattempt=1>>. Acesso em 12 fev. 2016.

<sup>112</sup> ALVES, Rubem. **Da esperança**. Campinas: Papirus Editora. 1987. p. 32.

<sup>113</sup> WHITE, Ellen G. **O desejado de todas as nações**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007. p. 41.

já tem a imagem de Deus como de um super-herói, que tem muito poder e muita sabedoria, conforme White (falando diretamente às crianças):

Então, crianças, pedi a Deus que faça por vós o que vós mesmas não podeis fazer. Contai tudo a Jesus. Abri perante Ele os segredos de vosso coração; pois os Seus olhos perscrutam o mais íntimo recesso da alma, e Ele lê vossos pensamentos como num livro aberto. Quando pedirdes o que for necessário para o bem de vossa alma, crede que o recebereis, e tê-lo-eis.<sup>114</sup>

Se a criança tiver a saudável imagem de Deus como um amigo que a ama e tem a intenção de *lhe dar o necessário para o bem de sua alma*, ela falará com ele naturalmente, com o amor e o respeito que tem pelos adultos que a cercam e que a tratam com carinho e consideração.

### 1.3 Considerações Finais

Como pudemos ver a criança está totalmente imersa na cultura e vai se apropriando de conceitos para o seu próprio desenvolvimento, isso através da mediação da linguagem. A criança é um ser de linguagem, e a porta de entrada dessa cultura é a mãe.<sup>115</sup> Isso revela a importância da linguagem e da troca com o *outro* dentro de um ambiente cultural.

Esses conceitos estão diretamente relacionados ao ato de contar histórias para crianças. Ao conhecer as histórias, a criança enriquece seu vocabulário (linguagem), enquanto interage com o *outro* (quem conta a história, ou até mesmo com os personagens da história).

Pudemos notar que um comportamento moral é resultado de uma construção conjunta somado a decisão pessoal, e que esse processo envolve a linguagem e reflexão/entendimento. Por meio da linguagem e reflexão, a criança se torna capaz de deliberar consigo mesma antes da tomada de decisão.

Entendendo que a criança é um ser de linguagem e que se expressa através da linguagem, podemos perceber a manifestação da religiosidade da criança de uma forma muito particular, onde ela, em contato com o transcendente como ouvinte/leitor de narrativas bíblicas, tem a oportunidade de expressar e construir sua fé por meio da oração.

<sup>114</sup> WHITE, Ellen G. **O lar adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990. p. 299.

<sup>115</sup> DOLTO, Françoise. **No jogo do desejo**: ensaios clínicos. São Paulo: Ática, 1996. p. 231-234.

O ato de contar histórias para as crianças também está relacionado a esses conceitos. Como o desenvolvimento moral se dá através da vivência de situações que não foram previstas, e não temos a resposta moralmente acertada previamente, podemos dizer que o último reduto da moralidade é a deliberação pessoal. Nesse sentido, as reflexões provocadas pelas situações-problema das histórias infantis contribuem muito para o desenvolvimento moral da criança, colocando-a em contato com dilemas morais e soluções sugestivas.

Através dos contos infantis as crianças conseguem vislumbrar com mais clareza os dramas e conflitos que permeiam a vida de todo ser humano. Dentro do conflito apresentado pelo conto, a criança tem a oportunidade de refletir sobre vilões/vilãs e heróis/heroínas, perdas e medos, analisando emoções e finalmente encontrando solução para o drama proposto. Com a guia do conto, a criança consegue enxergar os conflitos fazendo uso da fantasia e do místico, criando aversão ao vilão/vilã e empatia com o(a) herói/heroína, e trazendo para sua realidade a coragem necessária para enfrentar dramas reais.

Bettelheim diz que a criança precisa entender o que está se passando dentro de seu “eu consciente”, para que possa também, enfrentar o que se passa em seu inconsciente; a capacidade de enfrentamento é precedida pelo entendimento, e isso se dá através da fabricação de devaneios, ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos externos dentro dos contos de fadas apropriados em resposta a pressões inconscientes.<sup>116</sup>

Nos próximos capítulos dessa pesquisa, avaliaremos os fatores que imprimem moralidade a uma história infantil. Especialmente, avaliaremos como as figuras do(a) vilão/vilã e do(a) herói/heroína podem ensinar moralidade e fé às crianças. Além disso, vamos analisar o uso dos contos infantis populares na educação adventista. Veremos que há, de fato, até mesmo uma resistência ao uso de tais contos, especialmente os contos de fadas e outros que envolvam elementos mágicos. A educação adventista geralmente tende a substituir tais contos populares por narrativas bíblicas.

Os próximos capítulos tentarão fornecer subsídios para respondermos às seguintes perguntas: de que forma as narrativas populares e as histórias infantis (os contos populares e narrativas bíblicas) ajudam as crianças a construírem sua

---

<sup>116</sup> BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 14.

espiritualidade e sua moralidade? E de que forma o uso de contos populares poderia contribuir para a educação cristã adventista sem comprometer sua filosofia?

## 2. O VILÃO E SUA FUNÇÃO NAS NARRATIVAS INFANTIS

Vladimir Propp considera que dentro da estrutura do conto, um dos pontos mais importantes é a observação da função dos personagens. E é justamente à função de um personagem e sua trajetória dentro das histórias que será dado foco.<sup>117</sup>

Um dos pontos em que a maioria destas narrativas converge é na simbólica luta do bem contra o mal. Bettelheim mostra que o conto maravilhoso tem um efeito terapêutico, quando a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece implicar acerca dos seus conflitos infantis.<sup>118</sup> E o ápice das histórias infantis é o triunfo do bem, momento em que a criança se enxerga na narrativa, idealizando sua própria vitória e sua própria redenção diante de conflitos concernentes à infância. A narrativa traz à criança, em linguagem simbólica compreensível, a possibilidade de ser bem-sucedido em suas lutas.<sup>119</sup>

Quando a Bíblia narra a criação da Terra e tudo que há sobre ela por meio da ordem divina, o início de tudo é a separação entre a luz e as trevas. Antes mesmo da chegada do personagem que traria a figura do mal para a história da humanidade, um simbolismo de que bem e mal sempre estariam de lados opostos já se revela na Bíblia:

As trevas constituíam um elemento do caos: o abismo primitivo encontrava-se sob as trevas e o primeiro ato criador de Deus foi o de eliminar as trevas, fazendo aparecer a luz [...]. Mas como fazem parte do caos, as trevas também fazem parte do mal e da desordem: Assim, o uso metafórico conserva alguns aspectos do seu simbolismo mitológico.<sup>120</sup>

Maffesoli pontua que “nunca se dirá o suficiente a respeito de quanto a separação divina entre trevas e luz marcou profundamente a consciência ocidental”.<sup>121</sup> O fato é que este é um tema que nos acompanha ao longo da vida. O que é o mal? O que é o bem? São perguntas que também ecoam na mente infantil, possivelmente de uma forma simbólica. E como estas narrativas colaboram para o despertar da capacidade de distinguir o bem e o mal? Como as narrativas infantis

---

<sup>117</sup> PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense, 1984. p. 26

<sup>118</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 14.

<sup>119</sup> ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da Criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. p. 48.

<sup>120</sup> MCKENZIE, John L. **Dicionário Bíblico**. São Paulo: Paulinas, 1983. p. 945.

<sup>121</sup> MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 40.

podem acionar o diálogo interno, despertar aquilo que Dewey nomeia como *pensamento reflexivo*, ou seja, “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”, mesmo na infância, ainda que num formato simbólico?<sup>122</sup>

A Bíblia também diz, no Novo Testamento, que luz e trevas não se misturam, quando uma centelha de luz invade um espaço escuro, já não há mais escuridão (João 3:20; 8:12; 1João 1:5). Assim como nas narrativas infantis, a partir do momento em que entra em cena o bem, o mal imediatamente começa a trilhar o caminho do insucesso. Essa primeira parte desse capítulo propõe-se a analisar a representação e função do mal em narrativas infantis e sua importância dentro da história narrada.

Escola e família, em união, usam as narrativas com a função de transmitir valores, sejam eles valores morais, espirituais, familiares e sociais. Seja por meio de contos maravilhosos ou releituras de narrativas de textos sagrados, podemos notar a ponte que as histórias criam entre a criança, a fantasia e o mundo que a cerca, por isso essa pesquisa utilizará tanto contos populares quanto narrativas extraídas da Bíblia.

## 2.1 O Antagonista: um mal necessário

Podemos observar nas narrativas infantis que cada personagem tem uma função diferente. Vladimir Propp elenca sete tipos de personagens e suas respectivas funções, e afirma que estas mesmas funções são distribuídas por sete esferas de acordo com padrões lógicos. Propp considera que existem as esferas de ação do agressor (ou *antagonista*), do doador, do auxiliar, da princesa, do mandatário, do herói e do falso herói.<sup>123</sup>

Um(a) personagem pode se encaixar numa esfera de ação e ainda ocupar outras atividades. Uma esfera pode ainda conter mais de um personagem, tendo a sua função dividida entre eles. O *Sujeito* da narrativa é um(a) herói/heroína e possui valores que correspondem aos valores comuns, e quase sempre tem êxito em sua função dentro da intriga. As *trevas* das narrativas se designam *Destinatários*, que tem a função contrária ao *Sujeito*, dificultando a ação do herói e exercendo uma

<sup>122</sup> DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959. p. 13.

<sup>123</sup> PROPP, 1984, p. 19-38.

vilania dentro do contexto narrativo.<sup>124</sup>

A criança percebe a mudança de clima na história e, no pensamento mágico, luta junto com o(a) herói/heroína. Não a mesma luta e nem os mesmos monstros, bruxas e dragões, mas sua própria luta e seus próprios monstros. Naquele momento a criança e o(a) herói/heroína se fundem. A vitória do príncipe ou da princesa é a vitória da criança, uma vitória simbólica contra todo o tipo de *mal* conhecido até aquele momento.

A Bíblia mostra que a luta humana é “contra as forças espirituais do mal nas regiões celestiais” (Efésios 6:12), então o mal não é algo visível e palpável, são forças espirituais que apenas podemos ter vislumbres por meio da ação humana. Assim como o ser humano é ponte para o bem, ele também pode ser um instrumento para que algo maligno se manifeste.

De acordo com Ricoeur, o mal é um problema antropológico, uma questão em aberto e sem solução racional. Na conclusão de *Fallible man*, ele coloca a má ação na possibilidade do ser humano de falhar.<sup>125</sup> O homem é um ser incompleto, falho, capaz de atos de bondade, mas também de perversidade, capaz de ser o *antagonista*. Os contos infantis dão oportunidade à criança para refletir sobre o mundo fora do faz de contas. Será que esse mundo é assim tão seguro? E será que as pessoas que a cercam são realmente confiáveis? São perguntas que a criança, não tão diretamente, se faz ao tomar conhecimento que o mal também existe fora das histórias que ela tanto aprecia.

Essa consciência de que existe *um mal*, ou ainda que todas as pessoas podem, em algum momento ter atitudes más, é o início de um processo de construção de defesa ou de antever situações potencialmente perigosas e se preparar para elas.

Vamos imaginar uma situação hipotética. Para tal, peço licença para o uso de uma linguagem mais informal, que aproxime o leitor e deixe claro a proposta. A situação é a seguinte: por algum motivo, você precisa sair mais tarde do trabalho. O caminho até o carro é significativo. A noite está escura e parece que alguns postes estão com lâmpadas queimadas. Perdido em qualquer tipo de pensamento, você caminha lentamente em direção ao seu carro, quando de repente surge na escuridão uma figura. Não se parece com ninguém conhecido. Muito alto(a) e

<sup>124</sup> FURTADO, Filipe. **A Construção do Fantástico na Narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

<sup>125</sup> RICOEUR, Paul. **Fallible man**. New York: Fordham University Press, 1986.

corpulento(a), caminha de uma forma suspeita, com a mão dentro de um casaco e olha para os dois lados constantemente.

Inevitavelmente um sentimento de apreensão pode surgir. Possivelmente apertaríamos o passo de forma a chegarmos mais rapidamente ao carro. Nosso corpo entra em estado de alerta. Algo está fora dos planos e essa é uma situação potencialmente perigosa. Não queremos sofrer nenhum tipo de violência e aquela circunstância nos faz temer o que aquele desconhecido pode fazer conosco. De alguma forma sabemos que “fazer o mal é sempre, de modo direto ou indireto, prejudicar outrem, logo, é fazê-lo sofrer”.<sup>126</sup> Tememos, portanto, que alguém nos faça sofrer numa situação como essa. Sentimos que o mal está próximo. Esta é uma situação hipotética, mas certamente já passamos por algo semelhante, que nos indicava perigo e tentamos no proteger de alguma forma.

Em que momento começamos a sentir esse tipo de medo? Quem nos alertou que situações como essa esconde algum perigo? Quando passamos a ter medo do outro?

Ao observar crianças brincando é possível percebê-las em situações totalmente perigosas. O bebê quer brincar com a tesoura, uma criança de dois anos quer usar a agulha para costurar como a avó, crianças correm no pátio da escola sem nenhuma atenção e muitas vezes escapam de quinas, bancos e obstáculos. Elas não estão preocupadas em calcular riscos, só querem brincar.

Porém, em algum momento da vida a criança passa a refletir, ela desenvolve cautela, que é necessária em todas as áreas da vida. Possivelmente, é aí que mora a consciência. “No decorrer da nossa história, muitos estudos e teorias se formaram em torno da consciência e das inevitáveis polêmicas sobre o ‘bem’ e o ‘mal’”.<sup>127</sup> Existe um grande debate em torno da consciência, tema que está acima de teorias religiosas, psicológicas e científicas.<sup>128</sup>

A literatura, com suas múltiplas funções, e, em especial, a função catártica, colabora para um entendimento acerca desta realidade. Ela também nos acende um “sinal amarelo” na consciência, devido à sua natureza autorreflexiva, fazendo o(a) leitor(a) olhar para dentro de si, buscando subsídios para um diálogo com o texto.

Essa é uma forma de trabalhar o *mal* que há no ser humano. Ao ver o

<sup>126</sup> RICOEUR, Paul. **O mal**: um desafio à filosofia e à teologia. São Paulo: Papyrus, 1988. p. 24.

<sup>127</sup> SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Perigosas**: o psicopata mora ao lado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 29.

<sup>128</sup> SILVA, 2008, p. 29.

reflexo da maldade humana exposta na narrativa, cria-se a oportunidade de elaborar sentimentos negativos e ímpetos agressivos. Dessa forma, encontra-se maneiras de trabalhar a empatia com o outro revisando e reavaliando valores.

Sendo assim, pode-se perceber que a catarse mantém sua função de purgação ou purificação, conservando o sentido fundamental de libertar-nos do “peso do que se nos está fazendo pesado”.<sup>129</sup>

Oaklander diz que “existe algo de rítmico e mágico na forma como o conto de fadas se desenrola, proporcionando um fluxo dentro e fora da mente e do coração daquele que ouve”,<sup>130</sup> mas essa mágica se estende por todas as narrativas, em especial as infantis, justamente pelo uso do simbólico. De acordo com Connelly e Clandinin

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.<sup>131</sup>

Falando como professora, facilmente vem à memória momentos especiais da prática docente utilizando contos, histórias, fábulas ou mesmo narrando uma experiência pessoal de forma a fazer refletir. E de igual forma, professores vivenciam momentos de aprendizado quando um aluno(a) conta alguma história. Um(a) professor(a) conectado(a) com sua classe não perde o “gancho” de uma narrativa, como Paulo Freire disse sabiamente:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los.<sup>132</sup>

Saber usar essas pontes e oportunizar momentos de diálogo, por meio de

<sup>129</sup> MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 79.

<sup>130</sup> OAKLANDER, 1980, p. 114.

<sup>131</sup> CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**. v. 19, n. 5, (p. 2-14), 1990. p. 11. Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2012/Narrative-Clandinin%20ER%20article.pdf>>. Acesso em 25 set. 2015.

<sup>132</sup> FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. p. 17.

*trocas narrativas* torna o momento de aprendizado mais leve e aproxima professor(a) e aluno(a).

Educadores(as) ou não, todos os seres humanos estão sempre num processo de aprendizado, e este processo é mediado pela linguagem, segundo Vygotsky.<sup>133</sup> Ele afirma que uma palavra é um microcosmo da consciência humana.<sup>134</sup> A consciência humana é formada por palavras, pela junção delas, e, especialmente, pelos muitos significados. Quando a palavra *mal* ecoa na consciência, busca-se referências para decodificar e dar sentido ao que está sendo dito. Em Ricoeur, pode-se ver que o símbolo é a linguagem imediata usada para representar o que o sujeito apreendeu da experiência feita da realidade. Portanto, o significado de mal é construído, modificado e atualizado sempre que refletimos sobre ele.

Na primeira infância, a criança já experimenta sensações que não são boas. Definitivamente, esperar não gera uma sensação agradável em uma criança pequena. Estar em um ambiente escuro, ou alguém se dirigir a elas, usando um tom pouco amistoso também desperta a sensação de que aquilo não é bom. A primeira palavra que a criança associa com sensações ruins é a palavra *não*. Quando passa a compreender o sentido da palavra *não*, ela percebe que aquilo é um impedimento para o que se deseja fazer.

Assim, as palavras seguintes que carregam um fardo de sensações negativas são as palavras *mal/mau*, em geral pais e professores usam o antônimo junto, fazendo o contraste entre o *mau* e o *bom*, e o *bem* e o *mal*. E após compreender o conceito e especialmente compreender que a vida, em sua totalidade é dialógica, a criança começa a empregar o uso dessas palavras adjetivando situações e sentimentos.

Vivemos em tempos cruéis, tempos de violência urbana, desastres naturais causados pelo próprio ser humano, intolerância religiosa, sexismo e crimes de ódio motivados por todo tipo de preconceito. O mal é algo tão contagioso que “nossa própria maneira de agir às vezes se desvia do bom caminho por causa de sua violência, de sua brutalidade e da sua característica dominadora”.<sup>135</sup>

Uma sociedade alicerçada numa herança judaico-cristã aponta

---

<sup>133</sup> VYGOTSKY, 1989, p. 135.

<sup>134</sup> VYGOTSKY, 1989, p. 151.

<sup>135</sup> SOUPA, Anne; BOURRAT, Marie-Michèle. **Deve-se acreditar no diabo?** São Paulo: Paulinas, 1998. p. 6.

imediatamente para um culpado, um *antagonista*, uma fonte de todo o mal: o diabo. Analisando a história do cristianismo pode-se compreender como esse anjo da Bíblia, inimigo de Deus, (re)nascido dentro de um conflito cósmico no céu, e cuja inveja e ambição formou-lhe o caráter, pode ser a fonte de tudo que acontece de ruim na sociedade. Mas mesmo dentro dessa herança cristã, deve-se perceber que o mal possui duas correntes: o mal natural ou físico, que seja fruto de uma desordem cósmica (desastres naturais e sofrimentos ligados a doenças e à característica mortal do ser humano) e o mal moral, que entende-se ser causado pelo próprio ser humano.<sup>136</sup>

Em muitos aspectos, pode-se colocar tudo dentro de uma mesma embalagem, uma vez que a destruição da natureza provoca o aquecimento do planeta e isso desencadeia inúmeros processos e reações naturais, como inundações, ciclones e o degelo dos polos. A alimentação, por exemplo, pode causar muitas doenças perfeitamente evitáveis, mas o ser humano prefere satisfazer seu apetite no momento e tentar remediar futuramente, colocando a culpa do seu sofrimento no diabo. Mas será mantido essa distinção, pois dentro do mal moral, se pode situar o pecado e a noção ocidental de mal.

A seguir, será analisado alguns contos e narrativas voltadas para as crianças na tentativa de vislumbrar como a criança constrói a noção de mal, em especial o mal moral, e a distinção entre certo e errado.

## **2.2 O mal nas narrativas para crianças**

O mal nos contos maravilhosos, em geral, é um elemento externo, antagonístico e essencial. O conflito provocado pelo mal oportuniza a busca pelo caminho oposto: o bem. A revelação do mal dá oportunidade para que o bem se revele. E da mesma forma que o mal se mostra sobrenatural nos contos, o bem também se revela mágico. Para cada bruxa nascida num conto, nasce também uma fada. Para cada dragão, um cavaleiro com espada mágica. Sempre que uma madrasta invejosa e poderosa aparece, uma fada, um príncipe, um animal incrível ou um objeto se interpõe, dando oportunidade de escolha ao protagonista. De acordo com Corso e Corso

---

<sup>136</sup> SOUPA; BOURRAT, 1998, p. 9.

Histórias de crianças que saem ou são expulsas de suas casas, ou que perdem o rumo de volta depois de um passeio mais ousado e se deparam com perigos inimagináveis, funcionam como antecipações que lhes permitem dominar o medo do “mundo cruel” que, mais dia, menos dia, terão de enfrentar.<sup>137</sup>

Ao ver-se dentro da história, a criança percebe-se enfrentando um mundo em que perigos existem e estão à espreita, as histórias funcionam como um *simulador de realidade*. Assim, ela tem a oportunidade de refletir a respeito do mal antes que se tenha contato objetivo com ele, isso porque a criança consegue fazer o contraste de ideias, contrapondo bem e mal, ruim e bom, justo e injusto, dentro de uma realidade fictícia, mas que possui centelhas de realidade.

Nas histórias, a criança consegue entender o atrito entre as ideias aprendidas em casa com a mãe. A criança aprende a confiar no ser humano, pois está cercada de pessoas que a amam, mas, simultaneamente, a mãe a adverte: “Não fale com estranhos, não aceite nada de ninguém na rua!” E, talvez, as advertências não façam sentido, uma vez que ela está sempre cercada de amor. Mas as histórias mostram que a realidade nem sempre é assim, e que o mundo lá fora possui gigantes, bruxas e lobos.

Essa pequena e primeira reflexão infantil é extremamente filosófica, e uma microrrepresentação de uma das grandes questões da humanidade. A criança olha para a mãe, e, portanto, para ela a vida é totalmente boa, pois a sua fonte de vida é a mãe, e em geral, ela é bondade e amor. Assim é o ser humano ao contemplar a beleza do universo e a bondade de Deus. Se Deus é infinito em bondade e amor, de onde vem o mal? Por que o próprio Deus alerta a respeito do mal na Bíblia? Por que ou para que o mal existe? São grandes perguntas.

Desde Epicuro e o seu famoso *trilema*, até os dias atuais, o problema do mal (com os seus desdobramentos teóricos e práticos) segue atingindo a humanidade como uma faca afiada, que fere as emoções e intelecto, e os coloca contra a parede desafiando toda a nossa lógica, filosofia, racionalidade e teologia. Pode-se passear por diversas respostas, começando na modernidade, com a *Teodiceia* de Leibniz, e outras múltiplas tentativas de se explicar a presença e origem do mal no mundo. Porém, todas elas parecem ser inconclusivas.<sup>138</sup>

<sup>137</sup> CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16.

<sup>138</sup> Recentemente, o filósofo cristão Alvin Plantinga apresentou uma resposta ao problema do mal no

Em toda narrativa infantil podemos ver a presença do conflito entre o bem e o mal. Esse enfrentamento permite que a criança dê significado a muitos sentimentos e ressignifique outros. O ápice dos contos é justamente o momento em que o mal se revela, e o bem se mostra tão poderoso quanto o mal que alarma e amedronta.

A interpretação de cada conto maravilhoso é única, assim como cada ser humano. De acordo com a psicanálise pela fantasia, a análise pelos contos através da fantasia pode ser “resolutiva de conflitos, constitutiva de identidades, criadora de espaços psíquicos tão reais e potentes quanto a dita realidade da vida”.<sup>139</sup> Assim, além do conceito de *bem*, o *mal* também vai sendo atualizado a cada geração. Por exemplo: a geração dos nossos pais não tinha medo de *sequestro-relâmpago* ou *homens-bomba*, seus medos eram outros. Isso ocorre porque a forma como a sociedade lida com o que considera mal também vai se transformando.

Um bom exemplo é o modo como a sociedade lida com o *bullying* atualmente. O termo *bullying* é relativamente novo, de origem inglesa e sem uma tradução objetiva em português. Se buscarmos o auxílio de um dicionário veremos que a palavra deriva de *bully*, algo como um indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão, assim a expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes violentas, causando sofrimento físico ou psicológico, intencional e repetitivo que é praticado pelo *bully* contra uma vítima mais frágil, incapaz de se defender.<sup>140</sup> Portanto, a expressão é nova, mas o comportamento é bem antigo.

Atualmente, existem estudos e pesquisas para dimensionar o impacto do *bullying* na vida das vítimas e em paralelo a isso, um movimento forte nas escolas e fora delas, para combater esse comportamento. A cultura dos tempos modernos trouxe, ainda, uma variante dessa prática cruel: o *cyberbullying*, ou *bullying* virtual, cujos ataques acontecem por meio de ferramentas tecnológicas, o que torna tudo ainda mais difícil de combater, uma vez que extrapola os muros da escola. Nesse caso o(a) agressor(a) se vale do anonimato proporcionado pela internet, tornando o combate ainda mais difícil.

Nesse contexto, o mal nos contos maravilhosos para uma criança da

---

que diz respeito à compatibilidade entre o Deus do teísmo e a existência do mal, usando um argumento que ele chama de *Defesa do Livre Arbítrio*. Ver PLANTINGA, Alvin. **Deus, a liberdade e o mal**. São Paulo: Vida Nova, 2012.

<sup>139</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 15.

<sup>140</sup> SILVA, 2008. p. 21.

atualidade pode tomar várias formas fora dele, pode ter a forma do *homem mau* que levou o pai da criança ao banco, empunhando uma arma, e o fez sacar todo o salário do mês, deixando a família em apuros financeiros; um(a) colega popular que rejeita sua amizade; um(a) valentão/valentona na escola que o oprime, ou a violência presenciada dentro do seu lar.

Embora alguns adultos tentem livrar ao máximo suas crianças dos males e perigos que esse mundo apresenta, não é possível que elas sejam sempre poupadas. Em algum momento, a criança se depara com uma pessoa que se comporta de forma não esperada por ela ou de maneira que a deixe confusa. Então, o(a) pequeno(a) pode começar a questionar sobre as intenções das pessoas ao seu redor e, principalmente, questionar sua segurança. O mal, não precisa necessariamente ser algo tão hostil como um sequestro ou agressão física. Basta que a criança entenda que determinada situação está entre ela e um objetivo, ou que lhe cause desconforto, medo ou ansiedade. Ela precisa lidar com esses sentimentos e inclusive vencê-los.

Muitos adultos ficam chocados com a violência dos contos de fadas e se surpreendem com o fato de que não a perceberam quando eram crianças, comprazendo-se nelas. É que a maioria das crianças, além de aceitar naturalmente o maravilhoso, espera com inabalável certeza aquilo que o conto promete e sempre cumpre: “e foram felizes para sempre”.<sup>141</sup>

Quando a criança entende que ela pode superar uma situação difícil ou algo que lhe cause medo, começa a construir a confiança no “*felizes para sempre*”. E logo entende que *para sempre* significa *por agora*. Pois, certamente, depois de vencer a madrasta má, virá o lobo e um gigante ou o faraó. Mas a cada história narrada, onde o bem vence o mal, a criança renova a sua esperança.

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados consertos ou instalações só poderão ser realizados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados.<sup>142</sup>

Em muitas ocasiões, as crianças se sentem perdidas numa floresta densa,

<sup>141</sup> CHAUI, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 42.

<sup>142</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 303.

como a *Branca de Neve*, envolvidas por situações conflituosas. Então, pela abstração e pelo simbolismo, ela consegue organizar seus sentimentos, este é um dos motivos de muitos contos serem considerados atemporais. Existe muito de histórico nessas narrativas, elas são retratos de uma época, mas, ao mesmo tempo, os pilares das narrativas infantis se referem ao poder transformador e redentor. A luta solitária de um(a) protagonista pode, por exemplo, simbolizar o longo período que as crianças atuais passam sozinhas em casa ou sem a presença dos pais.

A criança que possui um vasto acervo de narrativas pode elaborar melhor sentimentos hostis e trabalhar uma gama maior de emoções. Os sentimentos negativos, em geral são mais difíceis de serem elaborados, portanto a oportunidade de se expressar simbolicamente, através da arte, música ou trabalhando narrativas, amplia a consciência, facilitando o processo de elaboração.

Algumas narrativas populares (incluindo algumas histórias bíblicas) foram escolhidas para que se analise o *antagonista* (ou agressor) de acordo com Vladimir Propp, ou, como costuma-se chamar: o(a) vilão/vilã.

### 2.2.1 “*Hänsel und Gretel*”

Será usado como fonte um conto dos irmãos Grimm, chamado *Hänsel und Gretel*, conhecido em português como *Joãozinho e Maria*, ou ainda *Joãozinho e Margarida*. A narrativa acontece em uma época de fome ou tempos difíceis para a família do casal de irmãos. A privação e a falta de alimento já preparam o cenário para a tensão do restante da história. Possivelmente, no início, a criança já identifique um dos males: a angústia do pai das crianças, que não tem como dar-lhes o que comer. Embora essa seja uma angústia de adultos, algumas crianças podem identificá-la sem ter imediata empatia. Em outro momento, podem fazer conexão com a realidade de outros lugares, por terem visto noticiado na televisão ou internet.

A fome deu início a muitos movimentos migratórios na história da humanidade. Na Europa, que é o cenário de grande parte das histórias populares, a escassez de alimento foi assunto e motivo de sofrimento durante muitos anos e apenas recentemente foi definitivamente superado, embora lamentavelmente ainda

existam países onde a fome é a realidade inaceitável para muitas pessoas.<sup>143</sup> A história segue e a mãe (em algumas versões, a madrasta) sugere que o pai dê o pouco de pão que ainda lhes resta para as crianças e as deixe a própria sorte na floresta. Este momento também é uma centelha da revelação do mal. As razões pela qual a mãe/madrasta sugere o abandono são óbvias: a fome e a falta de perspectiva quanto ao futuro deles. A morte era sentença certa para todos. Já que todos iriam morrer de fome, poderiam ficar juntos. Então, soma-se ao sofrimento das crianças, o abandono.

As crianças têm uma ideia para conseguirem voltar para casa: marcar o caminho de volta com migalhas de pão, porém, elas são comidas por pássaros, e os irmãos se veem perdidos na floresta. Este é um ponto importante, na maioria dos contos infantis, o *mal* está à espreita justamente na *floresta*. Não bastasse a desolação de se estar perdido, ainda existe o perigo que pode emergir da escuridão e por entre as árvores. A *floresta*, segundo Jung, pelo seu enraizamento e sua obscuridade, simboliza as revelações do inconsciente.<sup>144</sup>

A *sombra* e o mal que habita em cada ser humano, normalmente não são percebidos facilmente, é durante uma aventura interior que pode-se trabalhar tantas coisas ancoradas e enraizadas. A floresta é um simbolismo importante em muitas histórias. Além disso, “boa parte das histórias tradicionais infantis ocorre na floresta ou inclui a tarefa de atravessá-la. É o espaço por onde passa a missão de sair para o mundo para provar algum valor, como ser capaz de sobreviver aos seus perigos [...]”<sup>145</sup> A floresta representa a arena onde a criança poderá encontrar seu grande desafio.

Ao invés de encontrar lobos ou algum outro tipo de animal feroz pelo caminho, elas encontram uma casinha feita de bolo e doces. Imediatamente começam a comer a casinha, um símbolo da necessidade de transcender a oralidade primitiva.<sup>146</sup> A casa também simboliza o feminino, o útero, a *mater*. O doce seio e a proteção maternal.<sup>147</sup> De certa forma, é um rompimento com a proteção da mãe, que curiosamente sai da casinha de doces para os receber, no formato de uma velhinha.

<sup>143</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 42.

<sup>144</sup> CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1982. p. 439.

<sup>145</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 37.

<sup>146</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 15.

<sup>147</sup> CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 197.

Ali são recepcionados por uma gentil senhora que lhes convida a entrar e comer mais um pouco. As crianças comem, dormem e ao acordar todo o cenário muda: a gentil velhinha é uma bruxa que come crianças. A menina é obrigada a realizar serviços domésticos e cozinhar para seu irmão, pois a bruxa o acha muito magro para ser comido. O menino, por sua vez, fica enjaulado, obrigado a comer para engordar.

Corso e Corso indicam que possivelmente a bruxa é a outra face da mãe/madrasta,<sup>148</sup> e Von Franz fala do arquétipo da grande mãe, como a bruxa ou a mãe diabólica.<sup>149</sup> Olhando por esse prisma, o mal sempre esteve por perto, e se revela em uma pessoa já conhecida, ou ainda outra face de alguém próximo. A bruxa em geral, ataca crianças ou ainda jovens moças indefesas, essa característica facilita a projeção, pois em geral as crianças se sentem assim, sem defesa, sem quem lhes dê crédito. E não há o que os pais façam para que elas se sintam diferentes, não há justiça aos olhos da criança, “a seus olhos, tudo é injusto quando ela não tem tudo”.<sup>150</sup>

Vladimir Propp fala da dificuldade de classificar e analisar a bruxa nos contos, pois contém muitas formas e características.<sup>151</sup> O mal nesse conto é uma mulher, ele se revela no perigo do desejo da bruxa de comer as crianças. Logo, as crianças, que no início da saga não tinham nada para comer, de esfaimados eles são promovidos à refeição. Os personagens passam praticamente toda história envolvidos com a alimentação ou falta dela. A Psicanálise mostra nesse conto o amadurecimento da criança desde o desmame e a relação conflituosa dentro desses ajustes.<sup>152</sup> Falando ainda do amadurecimento

João e Maria jamais admitiriam que gostariam de ter saído de casa, que ansiavam os mistérios da floresta. O desejo mais imediato seria de que sua própria casa fosse comestível e que eles pudessem passar o resto da vida lambendo suas paredes. Não fosse a fome e a expulsão, jamais sairiam. [...] Nas histórias das fadas, é muito comum uma temporada na floresta, significando o mundo externo, o fora de casa, que invariavelmente se iniciará com uma fuga de condenação à morte. Há muitas mortes ao longo do crescimento, cada nova etapa obriga o ser humano a ver morrer aquilo

<sup>148</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 112.

<sup>149</sup> VON FRANZ, Marie Louise. **A sombra e o mal nos contos de fadas**. São Paulo: Paulinas, 1985. p. 4.

<sup>150</sup> DOLTO, Françoise. **Como orientar seu filho**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1981. p. 30.

<sup>151</sup> PROPP, 1984, p. 70.

<sup>152</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 43.

que ele era e a família que servia aquela modalidade de relação.<sup>153</sup>

Nesse ponto, o mal se mostra uma força motivadora para o desenvolvimento. A criança precisa passar pela floresta, experimentar o medo e encontrar o caminho sem o auxílio de um adulto, só existe um caminho para o amadurecimento: transpor esse mal.

A história termina, conforme a versão dos irmãos Grimm, com a bruxa sendo empurrada por Maria para dentro do forno que havia preparado para a própria menina. Maria salva o irmão, e, juntos, eles fogem com algumas pedras preciosas e pérolas que encontraram na casa da bruxa. As crianças, de uma forma incrível, sabem como voltar para casa. Chegando lá, a madrasta/mãe também havia morrido (revelando a conexão entre ela e a bruxa), e junto com o pai, as crianças vivem *felizes para sempre*.

Nota-se que Maria deu à bruxa o fim que a velha havia planejado para a menina. Maria, que no início da história é mais passiva e dependente das ideias e da coragem do irmão, assume o protagonismo da narrativa, uma vez que João está engaiolado. Essa gaiola também simboliza um medo e um mal. A gaiola sinaliza uma regressão e o medo de se estar sempre dependente, sem acesso a florestas e seus encantos. Justamente a relação simbiótica da mãe e do bebê no ventre. João não é mais bebê e essa aventura vai justamente marcar o seu amadurecimento. Maria também revela seu avanço ao se libertar da dependência da esperteza do irmão, que talvez se revelasse como certo domínio sobre ela. Embora o início da narrativa seja marcado pelo protagonismo do menino, Maria consegue a liberdade para os dois e derrota a bruxa.<sup>154</sup>

A história apresenta o mal em várias formas: a separação dos pais, o medo da floresta, o medo da morte por falta de nutrição, o medo de serem devorados por animais selvagens e finalmente a personificação desse mal na forma da bruxa. As crianças vão transpondo seus medos um a um e, finalmente, a narrativa termina declarando “que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade”<sup>155</sup> Essa narrativa dá oportunidade para a criança ouvir e observar algumas faces do mal, trabalhando alguns de seus medos mais primitivos, e a forma simbólica que é característica da maioria das narrativas infantis permite que a

---

<sup>153</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 44.

<sup>154</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 16.

<sup>155</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 23.

criança se sinta implicada sem perder sua individualidade e mantendo a distância necessária.<sup>156</sup>

Este é um conto incrível, pois não há nele nenhum elemento mágico que colabore para a vitória dos irmãos. O êxito e o bem são alcançados pela astúcia e esforço em conjunto. Em algumas versões, na volta para casa, as crianças se deparam com um riacho. Mesmo neste momento, também não há fada ou animais mágicos. Com a ajuda de um ganso, eles atravessam um por vez, separando-se para reafirmar a individualidade.

### 2.2.2 “João e o pé de feijão” e “Davi e Golias”

Na maioria das histórias, o mal se revela no feminino, nas vilãs. A bruxa, a feiticeira fica com o encargo de criar obstáculo, amedrontar e dificultar a vitória. Em geral, as bruxas, madrastas e mulheres malévolas das narrativas infantis têm terríveis intenções, como devorar crianças ou roubar a juventude e a beleza, elas são possessivas e invejosas.<sup>157</sup> No arquétipo de grande mãe, Von Franz revela que a bruxa é a mãe irada, o lado sombrio da mãe. É outra face da mãe amável, benevolente e redentora.<sup>158</sup>

Para Bettelheim, a bruxa é ainda a personificação dos aspectos destrutivos da oralidade, como foi visto no conto anterior,<sup>159</sup> totalmente inclinada a devorar as crianças, assim como estas também estão completamente determinadas a devorar a casa da Bruxa. Porém, o mal nos contos infantis também se revela na figura masculina: ogros, gigantes, bruxos, faraós, nos vilões.

Considere a narrativa de *João e o pé de feijão*. Possivelmente este conto é parte da tradição inglesa. A história como é conhecida em nossa cultura é baseado em relatos orais coletados por Joseph Jakobs,<sup>160</sup> na maioria das versões, João (ou Pedro, em alguns contos) vive com sua mãe e passa por privações. O pai, em algumas versões, os abandonou, e, em outras, morreu. Mãe e filho vivem do recurso de uma vaquinha, vendendo seu leite. Num dado momento, a vaca secou e a miséria os ameaçava, até que a mãe pede ao filho que leve a vaca até a feira para

<sup>156</sup> BETTELHEIM, 2002, p.17.

<sup>157</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 117.

<sup>158</sup> VON FRANZ, 1985, p. 40.

<sup>159</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 175.

<sup>160</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 117.

tentar vendê-la. João obedece e no caminho um homem lhe faz uma proposta: trocar a vaca por feijões mágicos.

Parece meio absurdo trocar uma vaca por feijões, mas eram feijões mágicos. Esse ponto é interessante, João toma uma decisão que parece absurda, mas é a decisão dele, sem influência da mãe ou de qualquer outro adulto. A promessa de que os grãos cresceriam até o céu, é a esperança do menino para ele próprio. A troca da vaca e seu leite diário e certo, faz uma alusão a amamentação. Não tem mais leite, a vaca secou, é necessário buscar outra fonte.<sup>161</sup> Como em outros contos, João precisa sair de casa e ir em busca de solução.

A mãe se aborrece com a troca, joga os feijões pela janela e manda o filho para o quarto sem sua janta. A decisão de João irrita a mãe, a iniciativa do menino para resolver o problema da família foi diminuída, a mãe não crê no poder dos feijões, a mãe não crê que João possa tomar decisões acertadas, pois ele ainda é um menino. João precisa provar para a mãe que ele tomou uma boa decisão e que já é um menino crescido.

Este adormece e quando acorda, encontra uma árvore imensa, que chega até o céu. É exatamente nesse ponto que começa a aventura do(a) herói/heroína. O menino passa do espaço real, a casa dele, para o espaço mágico. Essa transição é importante na trama, pois é no espaço mágico que ele resolve todos os seus problemas reais. O menino escala a árvore e encontra uma terra mágica, uma casa enorme e uma mulher gigante. Ele estava faminto e pede comida, o curioso é que em algumas versões ele chama a mulher gigante de “mãezinha”.<sup>162</sup>

A mulher gigante é casada com um ogro devorador de humanos, que em algumas versões também pode ser chamado de gigante. A mulher dá comida a João que se esconde quando o ogro/gigante chega.

Essa história é uma linda representação de um rito de passagem, do amadurecimento do menino. Nela, o mal revela-se na figura de um ogro/gigante que o quer devorar. O ogro/gigante o fareja, o persegue e o amedronta grandemente. Embora muitas análises dessa história, ancoradas na Psicanálise, revelem o complexo de Édipo, comparando o ogro/gigante com o pai do menino (algumas versões contam que o ogro/gigante roubou a fortuna do pai de João e o matou,

---

<sup>161</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 119.

<sup>162</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 118.

fazendo com que toda história gire em torno de uma vingança),<sup>163</sup> para a criança, as dificuldades tomam proporções gigantescas em muitas ocasiões, e ver um herói vencer um gigante pode reforçar a esperança de que não importa o tamanho do problema, ela pode ter êxito. O amadurecimento e os muitos desafios que ele apresenta podem ser o próprio gigante ou ogro devorador.<sup>164</sup>

Histórias em que uma criança luta e vence um gigante carrega tanto simbolismo e faz um sentido tão grandioso para os pequenos que narrativas semelhantes se repetem em muitas culturas. Uma das narrativas bíblicas mais contada e adaptada para as crianças certamente é *Davi e Golias* (1 Samuel 17). Davi, assim como João, precisa enfrentar um gigante, não apenas para salvar a própria pele, mas para a redenção de pessoas que ele quer bem. Assim como João, Davi não foi levado a sério por ser um menino. Ele precisava provar que a meninice tinha ficado para trás.

A história de Davi acontece assim: soldados filisteus foram novamente lutar contra Israel, que, de acordo com a tradição bíblica, era o povo de Deus. Os três irmãos mais velhos de Davi estavam no exército de Saul. Certo dia, o pai de Davi, Jessé, lhe pediu que levasse comida a seus irmãos, que estavam na batalha. Veja, Davi não era soldado do Rei, era o filho mais novo de Jessé.

Chegando ao acampamento do exército, Davi correu até à linha de batalha para procurar seus irmãos. O gigante filisteu Golias apareceu para zombar dos israelitas. Fez isso cada manhã e cada tardinha, por quarenta dias. O gigante desafiava: Escolham um homem para lutar comigo. Se ele vencer e me matar, seremos seus escravos. Mas, se eu vencer e o matar, vocês serão nossos escravos.

Davi perguntou aos soldados: O que ganhará o homem que matar este filisteu e livrar Israel da vergonha? A promessa era que o Rei Saul daria muitas riquezas ao homem que lutasse contra o gigante e ainda lhe daria sua filha em casamento. Nesse ponto, as duas histórias também se assemelham. Após a vitória, o herói ficaria rico. Na história de Davi, a maturidade fica ainda mais evidente quando, além da riqueza oferecida, ainda seria lhe dado uma esposa. Em algumas versões de *João e o pé de feijão* (como *João e suas Barganhas*), também existe uma recompensa, que é um casamento com uma princesa.<sup>165</sup>

---

<sup>163</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 198.

<sup>164</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 198.

<sup>165</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 199.

Porém, todos os israelitas estavam com muito medo de Golias, porque ele era muito grande. Tinha quase três metros de altura, e tinha outro soldado para carregar-lhe o escudo. Na história de João, quem tenta apavorar o herói é a própria esposa do ogro/gigante, dizendo que ele come seres humanos, dizendo para João fugir ou se esconder. Na narrativa bíblica, Davi tenta convencer ao Rei Saul que poderia enfrentar Golias e o Rei então, tenta dissuadi-lo dizendo que ele era apenas um garoto e nada poderia fazer contra um guerreiro que lutava desde a sua mocidade, embora apenas a aparência do gigante, talvez já apavorasse, o Rei Saul tenta despertar o medo em Davi, mostrando o quão cruel e injusta seria a luta.

Davi desceu a um riacho para apanhar cinco pedras lisas, que pôs na sua bolsa. Depois tomou a funda e foi ao encontro do gigante. Vendo-o Golias, quase não acreditou, riu e debochou do menino.

Então, Davi correu em direção a Golias. Tirou uma pedra da bolsa, colocou-a na funda e atirou-a com toda a força. A pedra atingiu Golias bem na cabeça, e ele caiu morto! O final de João e o pé de feijão é justamente a morte do ogro/gigante. João pega o tesouro do ogro, que pode ser moedas de ouro, uma galinha que bota ovos de ouro, uma harpa mágica ou mais de um desses elementos. Na descida do pé de feijão, o ogro/gigante o persegue e com a ajuda da mãe, João corta o pé de feijão e o gigante cai e morre.

Após a vitória sobre o gigante marca a passagem do menino para a vida adulta, o que não garante um *felizes para sempre* definitivo, uma vez que “depois da puberdade, o menino deve encontrar metas construtivas e trabalhar por elas para se tornar um membro útil da sociedade”,<sup>166</sup> ou seja, o gigante foi apenas o primeiro de uma série de gigantes que precisam ser vencidos.

A vitória sobre o mal, em ambas as histórias, assim como em *João e Maria*, precisa de atitude do herói. É João que corta o pé de feijão, e é Davi que, usando pedras, acerta o gigante. Nesse ponto, não houve interferência de nenhuma magia, é um claro processo de individuação. Embora, na narrativa de Davi e Golias, como é totalmente improvável que um menino vença um gigante, o próprio herói atribui sua vitória à força vinda do céu. Nesse ponto é interessante ressaltar que a “evolução da vida, no sentido de uma espiritualização crescente é o verdadeiro combate dos

---

<sup>166</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 200.

gigantes”,<sup>167</sup> pode-se perceber com a história de Davi que “Deus precisa dos homens nessa luta contra a bestialidade terrestre; e que o homem também precisa de Deus”.<sup>168</sup>

Assim como foi visto, o que chamamos de mal nos contos difere algumas vezes da ideia teológica, pois se encontra na esfera de fenômenos puramente naturais.<sup>169</sup> E os gigantes são justamente “caracterizados por terem uma relação próxima com fenômenos naturais”.<sup>170</sup> De acordo com Bettelheim, “as figuras nos contos de fadas não são ambivalentes - não são boas e más ao mesmo tempo, como somos todos na realidade”<sup>171</sup>. No conto, essa polarização é importante pois assim também é o entendimento da criança e as “ambiguidades devem esperar até que esteja estabelecida uma personalidade relativamente firme na base das identificações positivas”.<sup>172</sup>

### 2.2.3 “Branca de Neve” e “A rainha Ester”

Nos contos que analisados até agora, os protagonistas usaram de coragem e enfrentaram o mal, foram proativos, decidiram e resolveram o conflito. Porém,

Existe na Psique um processo natural de crescimento, maturação e transformação. Para alguém que se esforça em se comportar segundo as normas, esperar, deixar acontecer, é, muitas vezes, o que pode haver de mais difícil.[...]E, com efeito, existem situações em que a paciência e a não intervenção são a condição de cura.<sup>173</sup>

Em algumas histórias, o herói ou heroína, mostra-se passivo, dependente de elementos mágicos que o ajude a enfrentar o mal e a conseguir transpor as dificuldades. Para as crianças, esperar passivamente que algo seja feito em seu favor é desafiador.

Nos dias atuais, são feitas críticas pesadas pelo modo estereotipado que as princesas dos contos refletem a personalidade feminina. Alguns desenhos produzidos pela *Disney* realmente reforçam os estereótipos de mocinha submissa,

<sup>167</sup> CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 470.

<sup>168</sup> CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 470.

<sup>169</sup> VON FRANZ, 1985, p. 198.

<sup>170</sup> VON FRANZ, Marie-Louise. **A interpretação dos contos de fadas**. São Paulo: Paulinas. 1990. p. 142.

<sup>171</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 9.

<sup>172</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 9-10.

<sup>173</sup> VON FRANZ, Marie-Louise. **O feminino nos contos de fadas**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 131.

branca, servil e à espera de um homem que a salve. Porém analisando a evolução das princesas da *Disney*, em algum momento pode-se presenciar o nascimento de uma princesa negra em um cenário inusitado (Nova Orleans) chamada Tiana, uma princesa completamente rebelde à ordem do Rei e à estrutura social que se apaixona por um rapaz humilde cujo nome é Jasmim.

Mulan também é uma princesa totalmente avessa. Ela assume o lugar do pai numa guerra, disfarçada de homem e o desenho mostra o quanto ela se mostra indignada com o fato de as mulheres de seu convívio precisarem andar muito maquiadas e com aqueles tamancos orientais altíssimos. Pocahontas também desafia todo o sistema em que está inserida, rejeita o noivo escolhido pelo pai e não pensa em casamento. Mas quando se interessa por um homem, toma a iniciativa. Essas animações e releituras de contos têm sido atualizadas graças a grandes transformações vivenciadas pelo feminino em suas muitas conquistas na sociedade.

No conto chamado *Branca de Neve*, a heroína é uma menina e o mal é também representado por uma mulher: sua madrasta. O conto como conhecido em nossa cultura, também é uma herança dos irmãos Grimm. Os estúdios *Disney* fizeram a animação baseado nesse conto em 1937.

Uma rainha grávida estava bordando e era inverno, ela estava ao lado de uma janela negra como o ébano. Observando a neve, a jovem rainha se distraiu e picou o dedo com a agulha. Então, três gotas de sangue pingaram sobre o tecido, que era tão alvo quanto a neve que caía. Aquele lindo contraste de cores deixou a rainha admirada e a fez desejar uma filha alva como a neve, com lábios rubros como o sangue e com os cabelos negros como o ébano (da janela). Nascendo a criança que estava esperando, uma menina linda como ela havia desejado, colocou o nome de Branca de Neve. A beleza da criança era a benção que a mãe havia pedido, mas se tornou uma grande maldição no desenrolar da narrativa.

A rainha morre em seguida, em algumas versões, a rainha morre no parto, e isso faz muito sentido, pois ao contrário da história, a criança raramente nasce correspondendo à expectativa da mãe. No momento do parto, a mãe conhece a criança que durante nove meses idealizou. Ali morrem muitas expectativas.<sup>174</sup> A mãe se vai então, deixando a pequena Branca de Neve com o Rei, que se casa com uma mulher arrogante e vaidosa que possuía um espelho mágico. Este espelho só dizia a

---

<sup>174</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 79.

verdade.

A rainha consultava seu espelho, perguntando quem era a mais bela do mundo, ao que ele sempre respondia: "A senhora é a mais bela". Quando Branca de Neve fez dezessete anos (na versão dos Grimm, a idade é de sete anos, uma possível referência ao momento em que a vaidade desperta nas meninas, mas isso é apenas uma conjectura),<sup>175</sup> a madrasta observou com inveja, que bela jovem ela havia se tornado. Certo dia a madrasta perguntou a seu espelho mágico: "Quem é a mais bela de todas?", e o espelho não respondeu imediatamente, como de costume. Ao contrário de outras vezes, o espelho disse: "Você é bela, rainha, isso é verdade, mas Branca de Neve possui ainda mais beleza". A história diz que no coração da rainha havia "maldade e inveja".<sup>176</sup> Dentro da cultura ocidental, a inveja precede a maldade

A inveja não é meramente uma perversidade do gênio, mas uma indisposição que perturba todas as faculdades. Começou com Satanás. Ele desejou ser o primeiro no Céu e, como não alcançasse todo o poder e glória que buscava, rebelou-se contra o governo de Deus. Invejou nossos primeiros pais, tentando-os ao pecado, e assim os arruinou, e a todo o gênero humano.<sup>177</sup>

De acordo com White, a inveja vem antes do que o ser humano, a inveja antecede o mal propriamente dito. Ela nasce no coração de Lúcifer, que desejou ser o que não era, ter o que não era dele e, assim, deu início a uma rebelião no céu. Satanás estendeu sua inveja à humanidade e assim arruinou tudo que Deus tinha preparado especialmente para o ser humano. Assim é a inveja, ela deseja tudo que os olhos veem.

Dante Alighieri descreve a inveja como um ser com os olhos costurados com arame.<sup>178</sup> Assim com olhos costurados, os invejosos nada viam e nada podiam invejar, purgando os seus pecados. A etimologia e a terrível descrição de Alighieri sugerem que a inveja é uma forma de cegueira. Muitas histórias infantis abordam o tema, assim como a madrasta da *Branca de Neve* tem outra madrasta que lhe acompanha na inveja da beleza juvenil de sua enteada na história da *Cinderela*. E uma das versões antigas, contadas por adultos e para adultos, conta que no casamento de *Cinderela*, suas irmãs invejosas foram bicadas nos olhos, ficando

<sup>175</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 78.

<sup>176</sup> BORGES, Maria Luíza X. de A (Org.). **Contos de Fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010. p. 73.

<sup>177</sup> WHITE, Ellen G. **Conselhos sobre educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2002. p. 86.

<sup>178</sup> ALIGHIERI Dante. **A divina comédia**. São Paulo: Editora 34, 2004. p. 545.

cegas.<sup>179</sup>

Assim como em *Branca de Neve* e *Cinderela*, a beleza é também um dos temas da história de Ester. Nos livros dedicados às crianças, Ester é retratada como uma princesa cuja beleza encantou um rei. Ela se destacou dentre todas as moças do reino e o rei se apaixonou por ela.

Assim como no baile em que o príncipe escolheria sua esposa. Em meio a todas as moças, o príncipe viu *Cinderela*, linda em seu vestido encantado e sapatinho de cristal, apaixonou-se e começou a mudar a história da moça que vivia entre cinzas e irmãs invejosas. A beleza das princesas é um tema recorrente, é um dos principais atributos: elas são belas e bondosas. O prêmio por tanta beleza, bondade e passividade é justamente o triunfo sobre o mal que as oprime.

Assim como *Branca de Neve*, Ester também era uma pobre moça. Orfã, criada por um primo que a adotou como filha (Ester 2:15), ela era judia e isso se tornou um problema em dado momento. Supostamente, o pai de *Branca de Neve* estava vivo, mas ele não aparece mais na história, o que a torna “órfã”.

Tomada pela inveja da beleza da jovem *Branca de Neve*, a rainha/madrasta má ordena que um caçador mate a menina. Ester, na narrativa bíblica também correu risco de morte, não por sua beleza, mas por sua origem. Será retomado mais à frente.

A madrasta recorria ao espelho mágico diariamente para consultar sua beleza. Mas o espelho só reflete o exterior dela. A madrasta/bruxa é bela por fora mas é feia e má interiormente, características que o espelho não pode captar. Jung revela que em alguns contos, o “espelho simboliza a capacidade tão necessária de fazer-se uma "reflexão interior verdadeira”.<sup>180</sup> O espelho, também, tem o sentido de admirar-se.<sup>181</sup> Nesse ponto, percebemos a *vaidade*, não apenas da madrasta, mas o despertar da vaidade na menina *Branca de Neve*.

A indignação da madrasta/bruxa é grande, pois *Branca de Neve* não é apenas bela em sua aparência, seu interior também o é. Sendo assim, a madrasta/bruxa exige que o caçador traga o coração de Branca de Neve, um

<sup>179</sup> QUEIROZ, Tamara, AVILA, Marina (Orgs.). **Contos de Fadas em suas versões originais**. Vol. 1. São Caetano do Sul: Editora Wish, 2013. p. 117.

<sup>180</sup> JUNG, Carl. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964. p. 212.

<sup>181</sup> HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary**. 2015. Disponível em: <[http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=mirror](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=mirror)>. Acesso em 03 dez. 2015.

símbolo do interior repleto de bondade e candura da menina, o coração é a sede de sentimentos íntimos, amor, carinho e coragem,<sup>182</sup> tudo que falta à madrasta. Ela desejava comer o coração da moça, isto é, incorporá-la a seu próprio corpo.<sup>183</sup> Marilena Chauí fala que o caçador se recusou a “violentar a menina, arrancando-lhe o coração”,<sup>184</sup> símbolo de sua virgindade e pureza. A pureza de *Branca de Neve*, também sinalizava sua *juventude*, e isso certamente desperta ainda mais a ira e a inveja da madrasta/bruxa. Quando a menina vê sua *sombra* na madrasta/bruxa, é natural que ela também não goste de sua inocência e infantilidade, ela deseja ser mulher, de acordo com Jung “o malfeitor representa o outro lado do sonhador”.<sup>185</sup> A menina quer a atitude e a altivez da madrasta e a bondade da Branca de Neve.

O caçador, portanto recusa-se a matar a menina e ela foge pela floresta, sozinha e perdida. Assim como João e Maria, o sentimento é de solidão e medo. Branca de Neve também encontra uma casa e ao contrário dos irmãos, nela habitavam seres gentis e bondosos. Nos contos de Grimm, eles não tinham nome e personalidade, como vemos na animação da *Disney*. Eles trocam os serviços domésticos prestados pela jovem por casa e proteção. Branca de Neve assume, então, um tom maternal.

A madrasta/bruxa trata de descobrir o esconderijo da moça e por três vezes a tenta matar. Mesmo com os alertas dos anões, Branca de Neve sempre abre a porta para a madrasta. Na primeira tentativa, travestida de uma velha vendedora ambulante, lhe oferece o cadarço de um corpete ou um laço de fita, em algumas versões. Ao amarra-lo em volta da cintura da menina, o aperta com tal força que a sufoca, mas ela é salva pelos anões. Na segunda investida ela oferece a mocinha um pente ou uma escova envenenada e mais uma vez os anões a salvam retirando o objeto enfeitado dos cabelos da jovem. Todos os objetos usados pela bruxa são ligados à beleza. Mas a cartada final é a maçã. Para Bettelheim, a bruxa é a personificação dos aspectos destrutivos da oralidade. Portanto a madrasta/bruxa, acerta em cheio.

“A maçã, ficou dentro da nossa tradição, inseparável do mito de Adão e Eva, como símbolo do desejo proibido”.<sup>186</sup> Ali morre a menina Branca de Neve e nasce

---

<sup>182</sup> HARPER, 2015.

<sup>183</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 80.

<sup>184</sup> CHAUI, 1991, p. 48.

<sup>185</sup> JUNG, 1964, p. 171.

<sup>186</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 83.

uma mulher. Tanto é assim que é justamente ali, inerte no caixão de vidro que ela atrai a atenção de um homem, o príncipe.

Nos contos de Grimm, o príncipe pede aos anões que o deixem levar a jovem para o castelo, para que ele a colocasse em um lugar que pudesse ser contemplada. Mas no transporte do corpo, um dos lacaios tropeça e o solavanco faz com que salte da garganta de Branca de Neve o pedaço de maçã envenenado. Branca de Neve aceita o amor do príncipe, eles vão para o castelo e se casam.

A madrasta/bruxa obviamente tem um fim trágico. Ela é convidada para o casamento e lá a obrigam a dançar com sapatos em brasa. Ela dançou até cair morta.

Quando todos os pensamentos mágicos da criança estão personificados num bom conto de fadas – seus desejos destrutivos, numa bruxa malvada[...] então a criança pode finalmente começar a ordenar essas tendências contraditórias. Isto começado, a criança ficará cada vez menos engolfada pelo caos não manejável.<sup>187</sup>

É muito importante a vitória do(a) herói/heroína no conto, para a elaboração da *sombra*, e para que a criança se veja no(a) herói/heroína e crie suas possibilidades de vitórias também.

Podemos ver este conceito de *sombra* dentro da psicanálise.<sup>188</sup> Desde a tenra idade é ensinado que existe uma parte de cada ser humano que não é boa. Um lado escuro, com desejos proibidos e impulsos que precisam ser reprimidos. Com o tempo, perde-se contato com essa face da nossa personalidade e consciência. Porém, enquanto se é crianças, os contos podem ajudar a elaborar a escuridão que habita em cada um. Conhecendo essa face e trabalhando esse lado, nos conhecemos melhor e escolhemos o que queremos que sobressaia. Como estamos falando no *mal*, podemos pensar que a nossa *sombra* é composta apenas por desejos maus ou sentimentos ruins, embora tudo isso seja mais evidente na *sombra*, ela também é composta por coisas que consideramos apenas inúteis.

Quando adultos, podemos projetar essa *sombra* no outro, o fazendo carregar essa *sombra* ou ainda sabotando a si próprio em diversas áreas da vida. Pensamentos, impulsos e sentimentos difíceis demais para que aceitemos que eles morem em nós, então os sufocamos.

Quando somos crianças e ainda não temos filtro para lidar com o que os

<sup>187</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 82.

<sup>188</sup> Para mais sobre o conceito de *sombra* relacionado aos contos de fadas, ver VON FRANZ, 1985.

adultos a nossa volta falam de nós, algumas mensagens transmitem que existe algo em nós que não é bom, que deveríamos nos envergonhar de tal feito ou de tal fala, essas mensagens entram em nosso inconsciente, alterando a percepção que temos de nós mesmos e assim vamos construindo nossa *sombra*, suprimindo algumas emoções e impulsos. Essa é uma visão geral da teoria Jung,<sup>189</sup> que se aproxima um pouco da teoria de Freud sobre conteúdos inconscientes.

As narrativas infantis ajudam na elaboração dessa parte escura de cada um. Von Franz, falando sobre contos e sonhos, diz que “não se pode simplesmente desaperceber as reações emocionais daqueles que sonha”,<sup>190</sup> quando uma criança se apropria de uma narrativa, também não podemos ignorar suas emoções e sua vivência. Em muitas situações ela projeta sua *sombra* na representação do mal no conto, então a menina pode ser tanto a princesa quanto a madrasta e assim lidar com a inveja e a raiva que inevitavelmente irão sentir em algum momento da vida. “Não se pode ignorar o indivíduo e todo o contexto onde a experiência se dá”.<sup>191</sup> É nesse sentido que uma menina pode ser Branca de Neve e madrasta, dependendo da fase da vida que está, dependendo de sua história e de suas necessidades.

O mesmo pode-se encontrar a história de Ester, nas páginas da Bíblia. A riqueza literária e psicológica encontrada nas páginas da Bíblia são tesouros de sabedoria.<sup>192</sup> Nesta narrativa, o Rei já era um homem casado, ele já possuía uma rainha. Mas eles se desentenderam durante uma festa. Assuero queria ostentar a beleza da sua rainha para seus convidados, ela se negou e então foi destituída de seu cargo.

Segundo a narrativa adaptada que é contada às crianças, o Rei teria promovido um *concurso de beleza*. Ali, dentre tantas mocinhas jovens e bonitas, o Rei viu Ester, e se apaixonou. Esse trecho da história se assemelha a tantos outros contos infantis de príncipe e princesa. A pobre menina que atrai a atenção de um homem poderoso, casa-se com ele e são felizes para sempre.

Mas na história de Ester, o casamento não é fim da história. Na verdade, ela é o começo. A história começa com a passividade que é notória das princesas dos contos, mas a narrativa vai dar oportunidade à heroína da história, de mostrar sua

---

<sup>189</sup> JUNG, Carl G. **Aion**: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo. Petrópolis: Vozes, 1986.

<sup>190</sup> VON FRANZ, 1990, p. 21.

<sup>191</sup> VON FRANZ, 1990, p. 21.

<sup>192</sup> FOKKELMAN, J. P. **Reading Biblical narrative**: an introductory guide. Louisville: Westminster John Knox, 1999. p. 20.

coragem.

O rei Assuero possui características que povoam o imaginário popular: é um rei que concede banquetes, baixa decretos irrevogáveis e tem um harém. Todas essas características aparecem na história de Ester. Se analisada toda a história veremos que os banquetes são muito importantes em toda narrativa, o desfecho também acontece em um jantar (o livro de Ester fala em dez banquetes). Primeiramente, Assuero ofereceu um banquete de cento e oitenta dias aos poderosos do seu império para mostrar sua grandeza e riqueza (1:4), e, em seguida, estende o banquete ao povo e as mulheres (1:5, 9). Ele o faz não apenas para se revelar poderoso, mas generoso também, uma vez que os banquetes não eram oferecidos ao povo com tanta frequência. Era a chance de todos no reino, do menor ao maior, beber vinho real em copos de ouro. Paralelamente, a rainha Vasti também ofereceu um banquete real a todas as mulheres.

Depois de tantos dias de festas, com vinho liberado e muita ostentação, possivelmente o rei se perguntava o que mais faltava mostrar que revelasse sua grandeza, esplendor e poder. Lembrou-se (ou talvez tenha sido lembrado), de um *item* de sua *coleção* que certamente impressionaria a todos: Vasti.

Então, o rei bêbado ou embriagado de si, ordena que tragam a rainha para mostrar a todos sua beleza, pois ela era muito bela (1:11). Vasti se nega e por causa dessa rebelião, é condenada a viver com as outras concubinas do Rei, como se fosse apenas mais uma delas.

Feito isso, o rei decide fazer uma espécie de concurso para encontrar uma nova rainha. O concurso promovido pelo rei Assuero era a oportunidade das moças do reino saírem do anonimato, deixarem uma vida de privações para trás e obter ascensão social. Para uma moça pobre, sem posses e de origem estrangeira, passar um ano no palácio recebendo um tratamento de beleza e tentar fisgar o coração real parecia um sonho, um conto de fadas. Ainda que Ester não tivesse essa intenção e aspiração.

Nossa visão ocidental e romântica idealiza o concurso, a preparação para o encontro e finalmente o encontro entre Ester e o rei. A *Cinderela judia* terá seu final feliz, pois é a mais bonita e o rei a escolherá para reinar ao seu lado. A história contada para as crianças é exatamente romanceada e adaptada para caber nos moldes dos contos populares. O relato bíblico não deixa nada a dever aos contos populares originais. Tiremos, pois, todo romantismo criado para adornar a história de

Ester. Ela iria agora entrar no palácio.

Na Bíblia, muitas aventuras têm início quando personagem principal entra no palácio. A saga de Moisés teve duas entradas cruciais no palácio: quando foi resgatado das águas e quando foi à casa do Faraó (Êxodo 2:10). É bem verdade que antes da sua segunda entrada, ele precisou sair. E essa saída do palácio também lhe rendeu bons momentos, pois ao sair Moisés encontrou com Deus e consigo mesmo. Reconheceu sua história, sua origem e sua missão.

José também teve sua entrada no palácio e sua aventura. Ele foi vendido por seus irmãos para ser escravo. Vítima de inveja, traição e violência, José chegou na casa de Potifar como escravo, ali foi preso novamente e da prisão finalmente para o palácio, onde triunfou como o segundo do reino (Gênesis 41:40). Daniel e seus amigos também viveram momentos surreais no palácio de Nabucodonosor (Daniel 1:6).

A entrada no palácio muitas vezes é o ápice das narrativas bíblicas. O palácio representa o desafio, o momento/lugar em que o personagem terá sua fé provada. É também no palácio que eles encontrarão a graça de alguém.

Com Ester não foi diferente. A entrada no palácio era tão assustadora para ela quanto a floresta para Branca de Neve. Era um lugar novo, desconhecido e que gerava muita expectativa. Não houve baile, não houve encontro romântico. Assuero se lembrou de Vasti, da sua rebelião e de seu decreto contra ela[...]" (2:1). Então, por sugestão de seus conselheiros, o Rei decidiu fazer um *concurso de beleza* na intenção encontrar uma moça que "parecesse bem aos seus olhos" (2:4) para ocupar o lugar de Vasti. Todas as moças virgens do reino foram convocadas e elas passariam por uma espécie de seleção. A moça que fosse aprovada ficaria no lugar de Vasti. Em algumas narrativas que são contadas às crianças por meio dos livros infantis baseados na Bíblia, se ressalta apenas o concurso e a beleza de Ester. Em outros livros, segue a narração para a trama de Hamã, que é justamente o que dará à nova rainha a chance de mostrar sua coragem.

Mordecai era primo de Ester, e a pediu que não contasse que ela fazia parte do povo judeu. Quando as moças já estavam prontas (pois passavam um tempo apenas se cuidando e se preparando para o encontro com rei), elas entravam à tarde no palácio, uma de cada vez, individualmente, e saíam pela manhã. O teste consistia, então, em passar uma noite com o rei, um detalhe justificadamente omitido nas adaptações dessa narrativa para crianças:

Evidentemente, Assuero gosta de ser o juiz desse concurso, pois passaram-se quatro anos desde que Vasti é destituída até alguém ser escolhido para o lugar dela. Talvez ele tenha deflorado centenas de virgens antes de decidir qual donzela lhe daria mais prazer.<sup>193</sup>

Ester foi eleita e o rei colocou uma coroa em sua cabeça e ela se tornou a rainha de toda Pérsia. Assuero não sabia que Ester era judia, pois ela seguiu a orientação de seu primo.

Havia um ajudante do rei chamado Hamã que não gostava de Mordecai (pois ele não obedecia ao decreto de se curvar sempre que Hamã passasse), e para se vingar dele, decidiu que a solução seria matar todos os judeus. Hamã não sabia que Mordecai era tio da rainha; isso era um segredo entre Ester e Mordecai.

Hamã fez muitos planos para matar os judeus. Até que Mordecai descobriu tudo e falou para Ester. A nova rainha precisava fazer alguma coisa. Então, convidou o Rei e Hamã para jantar com ela. Hamã ficou envaidecido com o convite e se sentindo muito superior, mandou fazer uma forca para Mordecai.

Os livros infantis geralmente não relatam que numa noite, o rei estava sem sono e pediu que lessem para ele os registros de crônicas do reino. Este é um ponto interessante, pois a insônia do rei pode ter sido a providência divina e um momento decisivo para a salvação de Ester e seu povo. Ali estava registrado que Mordecai o livrara de uma conspiração e que o rei não o tinha agradecido o suficiente. Então, Assuero chamou Hamã e perguntou a ele o que fazer para engrandecer um homem muito honrado. Hamã, cheio de presunção, pensou que o rei estava falando dele e o aconselhou a vestir esse homem com as vestes reais, com a coroa real e passear com ele pela cidade montado no cavalo real. Finalmente, num *plot twist*<sup>194</sup> incrível, o rei ordenou que Hamã procedesse exatamente assim com Mordecai.

Este é um ponto muito importante na história e as crianças que tem a oportunidade de ter contato com esse trecho comemoram, pois exatamente aí começa a vitória da heroína. Isso porque Hamã já havia se revelado o mau, ele construiu uma forca para enforcar Mordecai e tinha planos de exterminar os judeus. É a derrocada do mal e a exaltação do bem de forma gradual.

---

<sup>193</sup> BRENNER, Athalya. **Ester, Judite e Susana**: a partir de uma leitura de gênero. São Paulo: Paulinas, 2003. p. 156.

<sup>194</sup> A expressão *plot twist* refere-se às mudanças inesperadas no roteiro de uma narrativa, uma reviravolta no enredo. É uma expressão comumente usada no cinema e na literatura.

A sequência é o jantar promovido por Ester. O rei estava realmente encantado com sua nova rainha, ele diz que daria até metade do seu reino para ela (Ester 5:3). No jantar, mais um *plot twist*: Ester revela a Assuero que seu povo corre perigo, querem matar a todos. O rei pede que ela revele quem deseja o mal dela e de seu povo, e a resposta de Ester é: o antagonista, o opressor, o inimigo é este mau Hamã.

Esta é a revelação explícita do mal na narrativa de Ester. Hamã não tem poderes sobrenaturais como as bruxas, não é um gigante como em outras narrativas, não é animal mágico. Ele é um homem comum, cuja ganância e soberba o transformaram em um personagem representante do mal. Ele era um dos servos mais próximos do rei, possivelmente com muitos privilégios que outros não tinham, inclusive havia um decreto para que as pessoas se curvassem quando ele passasse. Mas nada disso era suficiente para Hamã.

O risco de morte de Ester não era exatamente por causa de sua beleza, mas o motivo que causaria sua morte e de seu povo está relacionado a outras narrativas infantis. A cobiça, a inveja, a ambição desmedida, entre outros sentimentos próprios dos personagens antagonistas, e isso deve ser trabalhado num plano simbólico.

O final da história de Ester é uma reviravolta incrível, onde o antagonista Hamã, morre na forca que construiu para o primo da heroína, Ester. Assim o povo judeu escapa do extermínio, graças ao poder de Deus e graças ao sacrifício, à coragem e à beleza da rainha Ester.

As princesas são idealizações do que seria a mulher perfeita (bem como os príncipes, idealizações do homem perfeito),<sup>195</sup> quase sempre passivas, ternas, submissas. Em algumas narrativas se transformam em animaizinhos indefesos, em outras adormecem e aguardam o livramento passivamente. Ester tem muitas dessas características. Porém, ela também possui a astúcia das madrastas. Usou sua beleza, quando se vestiu com trajes reais, toda adornada e pôs-se a porta do aposento real, onde o rei estava assentado em seu trono, e “vendo o rei a rainha Ester, que estava no pátio, ela alcançou graça aos seus olhos” (Ester 5:2, versão *Almeida Corrigida Revisada Fiel*). Esse trecho assemelha-se com um conto russo, chamado *Wassilissa*. A heroína do conto, após conseguir vencer suas antagonistas e agradecer ao Czar de forma indireta (costurando camisas com um tecido

---

<sup>195</sup> CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 744.

incrivelmente fino), “banhou-se, penteou-se, vestiu suas melhores roupas e foi esperar na janela”.<sup>196</sup> É a sagacidade da mocinha usando sua beleza.

A trama feita em torno do jantar, convidando o próprio Hamã para ser desmascarado frente ao rei, também mostra que Ester não é apenas uma rainha/princesa bonita e cheia de encantos. Esse também é um ponto de identificação para as meninas modernas.

Como qualquer transformação que toca o âmago de nosso ser, há perigos que temos de enfrentar com coragem e problemas presentes que temos de dominar. A mensagem destas estórias é que devemos abandonar nossas atitudes infantis e adquirir outras maduras se desejamos estabelecer o elo íntimo com o outro [...].<sup>197</sup>

Ester mostra como enfrentar com coragem e confiança (em Deus) todos os problemas. É uma grandiosa lição espiritual e um símbolo das mulheres modernas, que com o passar do tempo estão se impondo e conquistando seu espaço.

Um ponto sobre os antagonistas, exposto por Bettelheim, é a *dupla face* da mãe (ou do pai). De acordo com o psicanalista a mãe assume ares de madrasta quando não atende o(a) filho(a) em suas queixas, pois a criança não compreende como uma pessoa pode ser boa em um momento e má em outros, assim ela separa o ser em duas entidades.<sup>198</sup> Da mesma forma, a criança, depois de trabalhada essa questão da dubiedade da mãe, pode se ver no antagonista também, e resolver muitos conflitos próprios, compreendendo a dubiedade que marca o ser humano.

Este é um processo muito importante para o ser humano: reconhecer sua própria *sombra*, seu lado mal. Na teologia adventista, a *sombra* é a natureza pecaminosa, a propensão egocêntrica, o poder universal do pecado que habita no ser humano (Romanos 7:17), e que “se traduz fatalmente em pensamentos, palavras e ações pecaminosas em algum momento da vida”.<sup>199</sup> É o natural “pendor da carne”, a “inimizade contra Deus” (Romanos 8:7, 8). Esse poder do pecado só pode ser superado pelo poder salvador do evangelho:

Sem o auxílio da graça de Deus, as propensões da natureza humana levam inevitavelmente à ruína moral. Daí a necessidade de conversão antes de se tentar a reforma de vida. As más propensões continuam a existir mesmo

<sup>196</sup> VON FRANZ, 1995, p. 203.

<sup>197</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 293.

<sup>198</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 84.

<sup>199</sup> CAIRUS, Aécio. A doutrina do homem. In: DEDEREN, Raoul (Ed.). **Tratado de teologia Adventista do Sétimo Dia**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011. p. 243.

depois da conversão, mas não com seu antigo poder irresistível.<sup>200</sup>

Dessa forma, reconhecer a própria *sombra* é essencial para manter-se livre de negativas sugestões da própria natureza pecaminosa e, também, das influências externas. Conforme Von Franz:

Quando a pessoa conhece todas as possibilidades do mal contidas em si mesma, desenvolve uma espécie de segunda visão, ou seja, a capacidade de farejar a mesma coisa nos outros. [...] Portanto, a única maneira de não se andar pelo mundo qual inocente tolo, bem educado protegido por pai e mãe contra todos os males existentes e, conseqüentemente, iludido, enganado, dando ouvidos a mentiras e sendo roubado a cada esquina, consiste em descer até as profundezas do próprio mal, o que em geral torna possível desenvolver um reconhecimento instintivo dos correspondentes elementos entrevistados noutras pessoas.<sup>201</sup>

### 2.3 Considerações finais

Ricoeur diz que embora Deus seja poderoso e absolutamente bom, o mal existe.<sup>202</sup> Conciliar a existência de um Deus, que é totalmente bom, com a presença constante de um mal que aflige e traz sofrimento é um desafio a todo ser humano que crê na existência do Transcendente.

Para as crianças, é particularmente desafiador, especialmente em uma época onde os símbolos que seriam os representantes de um mal místico, como vampiros, zumbis, fantasmas e outros seres fantásticos, estão cercados de glamour. Pode-se ver desenhos cujos protagonistas são zumbis, livros onde as bruxas são protagonistas e são boas, roupas e objetos decorados com caveiras, remetendo a certo *status* entre crianças e adolescentes. O século XXI não tem um representante do mal, como a Idade Média tinha o diabo, com chifres, patas de bode e cheiro de enxofre. É uma espécie de desconstrução do mal. O mal está sendo procurado em atitudes e pensamentos, em si mesmo e no outro.

No livro *Deve-se Acreditar no Diabo*, as autoras Soupa e Bourrat dedicaram um capítulo inteiro às crianças e a visão que tinham do diabo, baseadas em cartas que algumas crianças católicas entre oito e doze anos enviavam para a revista *Grain de Soleil*. Uma das perguntas feitas aos leitores foi *quem é o diabo?*, e os pequenos

<sup>200</sup> CAIRUS, 2011, p. 243.

<sup>201</sup> VON FRANZ, Marie-Louise. **Individuação nos contos de fadas**. São Paulo: Paulinas, 1984. p. 27.

<sup>202</sup> RICOEUR, 1988, p. 21.

se esforçavam para responder algo tão complexo.

Algumas tentavam personificá-lo e outras o consideravam uma força ou energia. Mas uma resposta extremamente interessante veio de um menino de doze anos chamado Silvano: “O diabo representa o mal que está dentro de nós [...]”.<sup>203</sup> Assim é projetado no mal tudo aquilo que não nos agrada ou nos aflige, em nós mesmos ou nos outros. Nesse ponto, as narrativas infantis, bíblicas ou não, dão diversas possibilidades de se trabalhar o mal que habita em cada um. Sobre o mal inato, Ellen White, autora adventista, afirma que os infantes

[...] não devem ser deixados a aprender o bem e o mal, indiscriminadamente, julgando os pais que em algum tempo no futuro o bem predominará e o mal perderá sua influência. O mal aumentará mais depressa que o bem. É possível que o mal, que as crianças aprendem, possa ser desarraigado depois de muitos anos, mas quem poderá contar com isso?<sup>204</sup>

Bettelheim diz que “nos contos de fadas, à diferença dos mitos, a vitória não é sobre os outros, mas apenas sobre si mesmo e sobre a vileza (principalmente a própria, que é projetada como o antagonista do herói)”,<sup>205</sup> bem como a diversidade de sentimentos que desperta.

Independente da forma como o mal se apresenta em narrativas infantis, seja uma bruxa, um gigante, um ogro, um lobo, um rei, ou ainda sentimentos controversos e medos, o conto abre uma porta para que a criança saia do real, entre no imaginário e contemple seus dilemas numa linguagem que ela conhece muito bem: a fantasia. Ainda que o pai ou a mãe sejam projetados no antagonista, esse é um exercício importante e necessário para que a criança reconheça a dualidade do ser humano. A bruxa, o gigante, o ogro e todo arquétipo que simbolize o antagonista na literatura fantástica, em geral é feio, mau e amedrontador, exatamente como a parte sombria do ser humano, sua construção mais íntima, que ele tanto tenta evitar entrar em contato e muitas vezes, sem consciência projeta no outro. Independentemente da forma como o sujeito compreende o mal, a súplica da oração ensinada por Jesus “Livra-nos do mal!” faz sentido para todos.

Dessa forma, pode-se notar a importância de não se omitir o mal nas narrativas e, principalmente, o final destinado aos antagonistas, pois “final feliz seria

<sup>203</sup> SOUPA; BOURRAT, 1998, p. 79.

<sup>204</sup> WHITE, Ellen G. **Conselhos aos professores, pais e estudantes**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2000. p. 119.

<sup>205</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 140.

incompleto sem o castigo dos antagonistas”,<sup>206</sup> é esse castigo que dá esperança à criança de vencer os seus reais antagonistas, sejam eles reais, imaginários, interior ou forças externas.

De acordo com Agostinho, o mal está centrado na vontade humana,<sup>207</sup> e é apenas quando reconhecido nas vontades e desejos, aquilo que pode nos prejudicar ou prejudicar o outro, é que podemos compreender o mal que mora em nós. Esse processo é muito importante nas crianças; e participando da ação educativa das crianças colaboramos para que se tornem livres, construindo as aplicações do imaginário no mundo real, e se contribui para que sejam autônomas, pessoas que pensam usando o exercício de alteridade.

O próximo capítulo tratará do personagem que enfrenta o mau, representa o bem e luta pelo bem estar do todo: o herói.

---

<sup>206</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 286.

<sup>207</sup> AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 142.



### 3 O HERÓI E SUA FUNÇÃO NAS NARRATIVAS INFANTIS

Vladimir Propp encontrou trinta e uma funções narrativas nos contos, e, como foi visto no capítulo anterior, ele as dividiu entre sete esferas de personagens: agressor, doador, auxiliar, princesa, mandatário, herói e falso herói.<sup>208</sup> Estas eram categorias sempre existentes nos contos populares que ele analisou, e alguns personagens poderiam ter mais de uma função.

De acordo com Propp, o conto possui esferas de ação, ou núcleos, onde os personagens estão inseridos. Enquanto a esfera de ação do antagonista compreende causar dano a, combater e perseguir o herói, a esfera de ação do herói é compreendida na busca, na superação de obstáculos, contando com o auxílio de um doador(a)/provedor(a) e no ato de casar-se.<sup>209</sup>

E assim como a vida se desenrola diante dos seres humanos por meio de símbolos, como se relacionam e se expressam por meio de deles, as histórias também estão repletas de símbolos. Quando se ouve a história e a trajetória de um(a) herói/heroína, trata-se, também, da história do ouvinte/leitor. O ouvinte/leitor se identifica com o herói/heroína, sofre com ele e abraça sua vitória. A seguir, vamos avaliar as características que definem um(a) herói/heroína nos contos infantis.

#### 3.1 A importância do(a) herói/heroína para a criança

O desenvolvimento e o amadurecimento são atos heroicos. E é por isso que a criança se projeta tanto no(a) herói/heroína. Algumas vezes a criança não entende as perguntas, em outras situações ainda não tem as respostas. Ou seja, em alguns casos ela não tem a arma e em outras não sabe qual arma utilizar e nem se é o momento. Mas assim como o(a) herói/heroína, ela espera o auxílio de um(a) doador(a)/provedor(a), e ela espera vencer todos os obstáculos, acreditando que, se o herói foi capaz, ela também será. O(A) herói/heroína traz esperança para a criança envolvida nesse enlace chamado *desenvolvimento*, mostrando a ela como desenvolver suas virtudes.

Já no século XX, Joseph Campbell escreveu um livro muito importante para quem trabalha com narrativas. De acordo com sua teoria, todas as histórias estão

---

<sup>208</sup> PROPP, 1984, p. 31.

<sup>209</sup> PROPP, 1984, p. 73.

ligadas por um fio condutor comum, e isto desde os mitos antigos, passando pelas fábulas e contos de fadas, até as histórias mais recentes. Segundo ele, a humanidade vem contando e recontando basicamente as mesmas histórias mudando apenas a roupagem, de acordo com a cultura. O livro de Campbell se chama *O Herói de Mil Faces*,<sup>210</sup> e de acordo com ele, é possível montar a estrutura de qualquer história a partir do roteiro básico da *Jornada do Herói*.

Também é possível desconstruir as histórias para análise, identificando nelas os passos que constituem essa jornada. Será analisado, portanto, baseados em Campbell (mas não apenas nele), a trajetória de alguns heróis e heroínas infantis, e como a aventura vivida por eles pode transmitir uma mensagem de esperança para as crianças à medida que elas se identificam com o(a) herói/heroína:

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que (o conto, a história, a fábula...) exerce sobre o receptor.<sup>211</sup>

De acordo com Reblin, “o horizonte heroico se confunde com a história humana. Desde os tempos mais remotos, são majoritariamente os grandes feitos de grandes heróis que são transmitidos de geração em geração”.<sup>212</sup> As crianças gostam de ouvir as aventuras de um(a) herói/heroína que vence apesar dos obstáculos. E não apenas as crianças. Os heróis falam da vivência humana, de superação e trazem conforto ao leitor/ouvinte cansado.

A Bíblia traz muitas histórias contendo heróis e heroínas. Muitas delas já adaptadas para as crianças, pois além de toda a trama, toda a aventura, a história bíblica ainda traz o exemplo de fé que o herói bíblico representa. Ainda que ele tenha *doadores, mentores e auxiliares* durante sua jornada, a Bíblia sempre deixa claro que existe um Mentor, um Doador e um Auxiliar Maior, sem o qual a aventura seria impossível, que é o próprio Deus.

<sup>210</sup> CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Círculo do Livro, 1949. p. 23.

<sup>211</sup> AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 18.

<sup>212</sup> REBLIN, Iuri Andréas. A teologia e a saga dos super-heróis: valores e crenças apresentados e representados no gibi. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, v. 22, maio-ago. 2010 (p. 13-21). p. 16.

### 3.2 A aventura e as virtudes do(a) herói/heroína

Toda a aventura vivida pelo(a) herói/heroína aquece o coração da criança, ela se sente parte da história e plenamente capaz de vencer os seus próprios obstáculos, sentindo-se também um(a) herói/heroína. Como pontua Amarilha:

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro. Mas, do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro através desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários a vida adulta.<sup>213</sup>

Quando, finalmente, o(a) herói/heroína vivencia a sua redenção, ao completar sua jornada, o ouvinte (ou leitor) sente que também pode, de alguma forma ter êxito em suas lutas e desafios. Para Noemí Paz, o(a) herói/heroína aborda “[...] o drama do homem sobre a terra. As provas, que se repetem até serem compreendidas, aceitas e assumidas, conduzem a um despertar. [...] O conto de fadas nos remete a uma história de transformações através das provas”.<sup>214</sup>

É a redenção do(a) herói/heroína que acontece durante sua caminhada, culminando em sua vitória final. O arquétipo do(a) herói/heroína, portanto, espelha as transformações que todo o ser humano passa e irá passar durante o seu caminhar no conto da vida, sempre indo de (re)encontro ao despertar.

Portanto, a criança vê no(a) herói/heroína a força e a coragem necessária para vivenciar a aventura que é a vida. Talvez ela não consiga elaborar ou mesmo compreender uma teoria a respeito do medo ou da coragem, mas a criança pode perfeitamente imaginar qual seria a reação corajosa do(a) herói/heroína diante de determinada situação. Campbell fala da importância da coragem:

A aventura é, sempre e em todos os lugares, uma passagem pelo véu que separa o conhecido do desconhecido; as forças que vigiam no limiar são perigosas e lidar com elas envolve riscos; e, no entanto, todos os que tenham competência e coragem verão o perigo desaparecer.<sup>215</sup>

O(A) herói/heroína faz o leitor(a)/ouvinte acreditar que é capaz de suportar qualquer intempérie, que a vitória virá, se ele(a) suportar um pouco mais. De alguma forma, os(as) heróis//heroínas fazem acreditar que vale a pena investir nas virtudes,

<sup>213</sup> AMARILHA, 1997, p. 53.

<sup>214</sup> PAZ, Noemi. **Mitos e rituais de iniciação nos contos de fadas**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1992. p. 57-58.

<sup>215</sup> CAMPBELL, 1949, p. 54.

que fazer o que é correto pode trazer recompensa, e que, mesmo que a recompensa almejada não venha, o senso de fazer o que é certo puramente porque é nosso dever já é em si uma recompensa. As consequências não são preocupações de quem deseja viver uma vida de acordo com a moral e o dever.

O(A) herói/heroína tem muitas virtudes, porém, a mais desejada é a coragem. É a coragem que faz três jovens não se curvarem diante de um rei, mesmo correndo o risco de serem jogados numa fornalha ardente (Daniel 3). É a coragem que faz um jovem pastor enfrentar um leão e um urso (1Samuel 17:34-37), com coragem se enfrenta dragões e subjuga-se gigantes.

O(A) herói/heroína não vê o obstáculo como um problema, para ele é uma prova refinadora. Ele não tem um problema a ser resolvido. O(A) herói/heroína tem uma missão. A missão desenvolve alguma habilidade, a prova refina seus talentos e assim o espírito heroico é aprimorado, assim como Hércules era purificado a cada um dos doze trabalhos, e cada prova lhe trazia um ensinamento.

A coragem permite agir apesar do medo. E é justamente o medo que mede o tamanho da coragem. Como já foi dito, o crescimento humano e o amadurecimento pessoal são atos heroicos, é uma luta interna travada consigo mesmo, com o meio e com o outro. O crescimento é a busca por respostas e por armas, e ainda a busca pelo momento exato de usar tais armas, ainda que as batalhas sejam simbólicas.

E é no simbolismo da história que se define luz e *sombra*, é o vilão e o desafio que ele traz, que vai definir o tamanho da virtude do(a) herói/heroína. O tamanho da luta é que vai medir a força da vitória. É a luta que refina o caráter do(a) herói/heroína, e embora a criança não possa formular nenhuma teoria a respeito das suas lutas pessoais, ela consegue compreender que depois da batalha o(a) herói/heroína se modifica, e ela também pode notar essa mudança em si mesmo a cada obstáculo vencido.

Nas mitologias, a maioria dos/das heróis/heroína são semideuses, filhos de um deus com um mortal. Em outras histórias, o(a) herói/heroína tem em sua história ou genealogia um fator que confere certo tipo de poder. E na evolução dessa jornada, o(a) herói/heroína confirma sua origem, descobre sua potência e vence. Assim como Moisés da história bíblica: ele era filho de hebreus e fora criado por egípcios, mas, no momento oportuno, descobre sua origem, e Deus faz o chamado para sua jornada de libertação de si mesmo e do povo hebreu. Ou Hércules, que foi

um grande herói da mitologia grega, filho de Zeus e da mortal Alcmena. Ou ainda a Aurora dos contos de fadas, que é criada por três fadas no bosque, mas é uma princesa humana.

Esse não é um ponto divisório que separa o real do fantástico. Esse pode ser inclusive, o ponto de maior conexão entre a história humana e a história do(a) herói/heroína, pois todo ser humano também é criado à imagem e semelhança de Deus (Gênesis 1:26), e compartilha do fôlego divino (Gênesis 2:7).

Alguns pensadores, ainda que não reconheçam a existência de uma força mística ou divina no ser humano, também observaram de alguma forma, traços de compaixão no homem/mulher. Adam Smith, por exemplo, que é conhecido por sua obra *A Riqueza das Nações*, onde apresenta a prosperidade como resultado de “interações entre agentes egoístas”, era totalmente sensível à força psicológica da compaixão:

Por mais egoísta que se creia ser o homem, existem, evidentemente, alguns princípios em sua natureza que o fazem se interessar pela bem-aventurança dos outros, e tornam a felicidade dos outros necessária para ele, embora ele não obtenha nada com isso, exceto o prazer de observá-la. Dentre esses princípios, estão a piedade ou a compaixão, a emoção que sentimos pela desgraça alheia, seja quando a testemunhamos, seja quando somos levados a imaginá-la de uma forma muito intensa. O fato de que, muitas vezes, ficamos tristes com a tristeza de outros é, sem dúvida, muito óbvio para exigir qualquer prova cabal; pois este sentimento, como todas as outras paixões originais da natureza humana, não está, de forma alguma, confinado ao virtuoso e ao humano, embora, talvez, eles possam percebê-los com a mais requintada sensibilidade.<sup>216</sup>

O missionário norte-americano James B. Gilbert e sua esposa Elsie Bueno C. Gilbert, visitando crianças de uma associação assistencial chamada *Casa Lar Betânia*, ouviram de uma delas a pergunta: “Por que Deus não deixa a gente voltar para a casa?” A questão os fizera refletir sobre dependência e pertencimento.<sup>217</sup>

A criança sabe que estamos aqui, mas não somos daqui. Ela sente que embora more em uma casa limpa, ordenada e muitas vezes confortável ela não pertence a aquele local. Ela sente que existe algo além do que podemos ver. Por isso a criança não questiona os elementos divinos ou mágicos da história, pois ela é “o projeto da criatura humana em seu estágio mais original e puro, [e está] encharcada pelo gracioso hálito de Deus”.<sup>218</sup>

<sup>216</sup> BLOOM, Paul. **O que nos faz bons ou maus**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014. p. 45.

<sup>217</sup> GILBERT, James B.; GILBERT, Elsie B. Cunha. A vontade do pai. In: FASSONI; DIAS; PEREIRA, 2010, p. 101-102.

<sup>218</sup> QUEIROZ, Carlos. Deus na Criança. In: FASSONI; DIAS; PEREIRA, 2010, p. 47.

Segundo Tolkien, o criador de uma história “faz um Mundo Secundário no qual nossa mente pode entrar. Dentro dele, o que ele relata é ‘verdade’, concorda com as leis daquele mundo. Portanto acreditamos, enquanto estamos, por assim dizer, do lado de dentro”.<sup>219</sup> A criança consegue entrar na história, imaginar esse *mundo secundário* e sentir-se *do lado de dentro*.

Depois de acompanhar a saga do herói em seu *habitat* natural, a criança edita sua realidade e ressignifica o aprendizado, trazendo para sua vida o frescor daquele *mundo secundário* por onde passou. Assim, a realidade do texto se conecta com o imaginário da criança, e o imaginário dela faz conexão com a realidade que a circunda.

Outra característica interessante do(a) herói/heroína é seu nascimento. Em muitas histórias o nascimento do(a) herói/heroína é profetizado. Na Bíblia, o nascimento de João Batista e do próprio Cristo é anunciado e miraculoso. Não apenas uma profecia, mas um milagre. O relato bíblico conta que Isabel, mãe de João Batista, era estéril e Maria, mãe de Jesus, era virgem. Um anjo apareceu para a mãe de Sansão, que também era estéril, anunciando que ela teria um filho muito especial. Sara já estava velha quando ouviu o anúncio que daria à luz um filho. Ela riu da profecia, mas algum depois, finalmente deu à luz Isaque cumprindo a profecia dada à ela.

Nos contos infantis populares, a Mamãe Pata estava chocando cinco ovos, um deles era maior do que os outros, e dali saiu o Patinho Feio. No conto infantil da Branca de Neve, a mãe da menina espeta o dedo numa agulha e deseja uma filha branca como a neve, com lábios rubros como aquelas gotas de sangue e cabelos negros como o ébano da janela.

Em geral, existe o *anúncio* ou a *profecia do nascimento* do herói. Este é o início da saga embora o chamado à aventura ainda não tenha sido feito. A criança, após o seu nascimento físico, experimenta alguns nascimentos simbólicos e psíquicos. O desmame é um nascimento subjetivo, a criança começa a entender que ela e sua mãe não são a mesma pessoa. Ela começa a compreender que “seu corpo e sua pessoa são uma unidade indivisível e separada do corpo materno”,<sup>220</sup> este é o início da aventura do desenvolvimento humano.

Algumas histórias também falam do(a) herói/heroína em forma de bebê, o

<sup>219</sup> TOLKIEN, J.R.R. *Árvore e Folha*. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 27.

<sup>220</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 69.

que imediatamente cria uma conexão com a criança. O relato bíblico, por exemplo, fala de Moisés como um bebê dentro de um cesto, flutuando no rio. A história de Cristo começa numa manjedoura humilde, cercado por animais. A história da Rapunzel começa com a gravidez de sua mãe e seus desejos, e, em seguida, a bruxa rapta o neném. A mãe da Branca de Neve descreve a criança ainda em sua barriga. João Batista e Jesus tiveram o primeiro encontro como parentes ainda na barriga das suas respectivas mães.

Na história *O príncipe Jacinto e a querida princesinha*, a saga do príncipe começa antes mesmo de sua concepção, com uma maldição: “Tereis um filho que não será feliz até que descubra que tem um nariz grande demais”.<sup>221</sup> E na sequência fala do lindo bebê de olhos azuis, “os olhos mais lindos do mundo, e uma boca muito doce, mas, coitado! Seu nariz era tão grande que cobria metade do rosto”.<sup>222</sup>

O nascimento especial do(a) herói/heroína conecta os contos populares às narrativas bíblicas. E também conecta os contos em geral à vivência da criança: ela sabe também que passou pelo processo do nascimento, e percebe que os/as heróis/heroína foram crianças como elas (e alguns heróis/heroína ainda são).

### 3.3 Os doze passos do herói infantil

De acordo com Joseph Campbell, o herói passa por doze estágios,<sup>223</sup> que passaremos a descrever resumidamente, relacionando-os a algumas histórias bíblicas e contos infantis.

#### 3.3.1 Estágio um: o mundo do herói

Esse estágio compreende o mundo comum e o cotidiano do(a) herói/heroína, a realidade em que ele(a) está inserido. Nem sempre o mundo comum do(a) herói/heroína é exatamente pacífico ou caótico. Na Bíblia, o mundo comum da história de Jesus Cristo era a carpintaria de seu pai (Mateus 13:55, Marcos 6:3). Algumas histórias se iniciam em castelos, em meio à realeza como Moisés (Êxodo 2:10). A realidade de Davi se dividia entre o pastorear as ovelhas de seu pai

<sup>221</sup> LANG, Andrew. **O fabuloso livro Azul**. Editora Concreta. Porto Alegre. 2016. p. 46.

<sup>222</sup> LANG, 2016, p. 46.

<sup>223</sup> CAMPBELL, 1949.

(1Samuel 17:15) e a guerra onde lutavam seus irmãos (1Samuel 17:1). Nos contos infantis, Cinderela vivia com seu pai amoroso até a chegada de sua madrasta e irmãs adotivas. E assim, a história começa apresentando o cotidiano do herói.

### 3.3.2 *Estágio dois: o chamado à aventura*

No segundo estágio da jornada do(a) herói/heroína aparece o chamado à aventura. O(A) herói/heroína recebe o inesperado convite para aventurar-se, ou algo inusitado acontece e força o herói a tomar uma decisão importante que o coloca dentro da aventura. Foi o que ocorreu com Moisés diante da sarça ardente, aquela que estava em chamas, mas não se consumia (Êxodo 3:3). Ali Deus diz a Moisés que tem visto o sofrimento do seu povo e que vai livrá-lo das mãos dos egípcios, mas que precisa de Moisés para executar a missão.

Alguns heróis e heroínas sentem-se impelidos a agir em nome do bem comum, sem que haja um chamado formal. Com Jack, o matador de gigantes acontece exatamente assim:

Naqueles dias, longe da Cornualha, vivia no Monte de São Miguel um gigante de quase cinco metros e meio de altura e dois metros e setenta centímetros de largura; sua aparência feroz e selvagem era o terror de todos os que o avistavam.<sup>224</sup>

Este gigante roubava o gado, as ovelhas e aterrorizava a população. Então, Jack apenas sente-se movido a fazer alguma coisa, sem um chamado explícito.

Com Davi ocorre o mesmo, o gigante de sua história era “um guerreiro chamado Golias, que era de Gate, veio do acampamento filisteu. Tinha dois metros e noventa centímetros de altura” (1Samuel 17:4), e a narrativa bíblica segue descrevendo toda a sua armadura e armas. Davi, vendo o gigante aterrorizar todo o exército do seu povo, pergunta: “Quem é esse filisteu incircunciso para desafiar os exércitos do Deus vivo?” (1Samuel 17:26), e toma para si o desafio, contrariando a seus irmãos.

Alice caiu na toca do coelho e se viu dentro do País das Maravilhas, e voltar ou seguir adiante implicava em viver uma aventura. Chapeuzinho Vermelho precisava levar o lanche para sua avó, tudo correria como a mãe dela esperava se a garota não tivesse desobedecido suas ordens e tomado um atalho, onde começaria

---

<sup>224</sup> LANG, 2016. p. 449.

sua aventura. O chamado de Cinderela vem por meio da pergunta de sua fada madrinha: “Gostarias de ir ao baile?” O chamado pode ainda ser a necessidade de escapar de uma situação, como acontece com João e Maria, que são deixados na floresta sozinhos.

Vladimir Propp, no momento da partida do herói, divide os heróis em duas classes: os heróis-buscadores e os heróis-vítimas. Os primeiros têm por finalidade uma busca, e os heróis-vítimas começam sua viagem sem busca, mas durante a viagem defrontam-se com uma série de aventuras.<sup>225</sup> Moisés, pode ser considerado um herói dos dois tipos, por estar em busca de sua identidade, mas ao mesmo tempo, ter sido obrigado a fugir após ter matado um egípcio.

Davi contra Golias e Jack contra o gigante também se encaixam no grupo de heróis-buscadores, pois saem determinados e com um objetivo definido. Branca de Neve é uma heroína-vítima, bem como a maioria das princesas dos contos de fadas. A criança consegue perceber a diferença entre esses heróis e compreende que não importa de que forma a aventura começou, a necessidade de enfrentar o algoz é comum a eles.

### 3.3.3 Estágio três: a recusa do herói

Nesse estágio, o(a) herói/heroína fica reticente e demora a atender ao chamado para viver a grande aventura, situação descrita por Campbell com a expressão “temeridade de se fugir do Deus”.<sup>226</sup> Nem todo(a) herói/heroína hesitam diante da aventura, porém, alguns precisam se conhecer ou precisam de apoio de um mentor (que é o estágio seguinte). Na realidade, a recusa mostra o medo de mudança, o medo de sair da zona de conforto, renunciando a tudo aquilo que é importante para o/a herói/heroína. Campbell esclarece que os mitos e contos de fadas de todo o mundo deixam claro que a recusa é essencialmente uma recusa a renunciar àquilo que a pessoa considera interesse próprio.<sup>227</sup>

Os descendentes de Abraão estavam sofrendo terrivelmente, os egípcios dominavam os hebreus com absoluta tirania, e até matavam os filhos recém-nascidos para controlar o crescimento da nação escrava. Moisés foi salvo pela filha

---

<sup>225</sup> PROPP, 1984, p. 40-41.

<sup>226</sup> CAMPBELL, 1949, p. 23.

<sup>227</sup> CAMPBELL, 1949, p. 42.

do Faraó e cresceu no palácio, longe do sofrimento do seu povo. Porém, assim que tomou consciência do que acontecia, sentiu que alguma coisa deveria ser feita, ele tinha o ímpeto de herói, e até matou um egípcio que espancava um dos hebreus, mostrando o que Campbell chama de “indícios da vocação do herói”.<sup>228</sup> Ele era jovem e tinha vigor físico, mas precisou fugir.

O chamado à aventura veio quando Moisés já era mais velho. E sua resposta mostra sua recusa inicial: "Então, disse Moisés a Deus: Quem sou eu para ir a Faraó e tirar do Egito os filhos de Israel?" (Êxodo 3:11). Então Deus argumenta e esvazia todas as desculpas de Moisés, que, finalmente, atende ao chamado. Entre os heróis bíblicos temos ainda a recusa de Jonas, que é mais simbólica. Jonas não apenas recusa, como foge do seu chamado. Na *Bíblia dos Pequenos Leitores*, o texto diz o seguinte: “Jonas não queria ir para Nínive. Ele não queria fazer o que Deus tinha pedido”.<sup>229</sup>

O Pequeno Príncipe, de Saint Exupéry, hesitou em viver algumas aventuras por causa de sua flor. No conto *Pele de Asno*, a princesinha em apuros não sabia o que fazer, então “com a alma transbordando de dor, ela foi à procura da sua madrinha”.<sup>230</sup> Campbell nos mostra que assim como acontece nos contos, muitas vezes, na vida cotidiana podemos relutar e até recusar aceitar um desafio:

Com frequência, na vida real, e com não menos frequência, nos mitos e contos populares, encontramos o triste caso do chamado que não obtém resposta; pois sempre é possível desviar a atenção para outros interesses. A recusa à convocação converte a aventura em sua contraparte negativa.<sup>231</sup>

### 3.3.4 Estágio quatro: o encontro com um mentor

Nessa fase da jornada, o(a) herói/heroína tem um encontro com um(a) mentor(a) que o(a) motiva e/ou fornece dons ou armas para a aventura. Propp o chama de *doador* ou *provedor*.<sup>232</sup> Nos contos clássicos a fada aparece muitas vezes, conforme Campbell diz: “A anciã solícita e fada-madrinha é um traço familiar das lendas e dos contos de fadas europeus”.<sup>233</sup> A fada aparece para a Cinderela, e para

<sup>228</sup> CAMPBELL, 1949, p. 23.

<sup>229</sup> RIKKERS, Doris Wynbeek. **Bíblia dos Pequenos Leitores**. São Paulo: Mundo Cristão, 2011. p. 124.

<sup>230</sup> BORGES, 2010, p. 21.

<sup>231</sup> CAMPBELL, 1949, p. 41-42.

<sup>232</sup> PROPP, 1984, p. 41.

<sup>233</sup> CAMPBELL, 1949, p. 48.

que ela consiga ir ao baile a fada lhe dá um vestido novo, uma carruagem com cavalos e cocheiro e os famosos sapatos de cristal. A fada pode ser apenas uma conselheira, como em *Pele de Asno*, onde uma pobre menina tenta se livrar da obsessão de seu pai e a boa fada lhe diz: “Sei da profunda tristeza que em seu coração se encerra. A meu lado, porém, não tem por que se inquietar. Nada lhe poderá fazer mal, contanto que siga meus conselhos”.<sup>234</sup> Na história do *Príncipe Jacinto e a Querida Princesinha*, a fada consegue fazer com que o príncipe reflita sobre várias questões, como estar cercado por bajuladores que não lhe diziam a verdade sobre sua aparência física:

Foi muita bondade da minha parte falar-te do teu nariz. Nunca terias descoberto quão incomum era, se não o tivesse impedido de fazer o que queria. Vês agora como o amor-próprio nos impede de conhecer nossos próprios defeitos, tanto da mente quanto do corpo.<sup>235</sup>

Moisés também ouviu conselhos de seu sogro, Jetro, em uma de suas aventuras. Ele estava num momento confuso, com muita gente para liderar, e foi aconselhado a delegar tarefas: “O sogro de Moisés, porém, lhe disse: Não é bom o que fazes [...]. Porque este negócio é muito difícil para ti, tu só não o podes fazer” (Êxodo 18:17).

Elias estava para partir deixando seu amigo Eliseu, que estava se preparando para viver suas próprias aventuras. Eliseu recebeu de Elias sua capa, que momentos antes havia sido usada para dividir o rio Jordão para que eles passassem, e essa capa era o símbolo de que a força e o poder de Deus estariam também com Eliseu.

Propp também fala do *meio mágico* que passa às mãos do herói, que podem ser objetos, animais ou qualidades doadas diretamente.<sup>236</sup> Como a capa de Elias, o sapatinho de cristal da Cinderela (após o baile, o vestido dela tornou a ser o que era, a carruagem se foi, e os cavalos voltaram a ser ratos, mas o sapatinho era um presente e manteve-se sapatinho de cristal para dar continuidade ao benefício dado à Cinderela), ou o gato deixado como herança ao filho mais novo de um pobre moleiro da história do Mestre Gato (também conhecida como o Gato de Botas).

O mentor e suas doações potencializam o querer do(a) herói/heroína em seguir em aventura. Tanto nas histórias clássicas infantis, quanto nas histórias

<sup>234</sup> BORGES, 2010, p. 21.

<sup>235</sup> LANG, 2016, p. 52.

<sup>236</sup> PROPP, 1984, p. 44.

bíblicas que contamos para as crianças esse é um passo sempre presente. Ainda que nas histórias bíblicas as crianças sejam sempre informadas que o grande mentor e maior doador de todos os heróis e heroínas é Deus, nas histórias ainda podemos encontrar mentores e doadores menores, usados por Deus para guiar, orientar e incentivar, seja através de doações de objetos (como uma capa ou um cajado) ou com conselhos e parcerias. A criança pode ver em seu/sua cuidador(a), muitas vezes, um mentor. Ou reconhecer esse mentor num(a) professor(a). O trecho da história que mostra que o(a) herói/heroína, por mais forte, capaz e talentoso que seja, também se apoia em alguém, mostra à criança que ela também não está sozinha em sua aventura.

### 3.3.5 Estágios cinco e seis: a aventura e os testes

Essas fases são designadas como a *Passagem Pelo Primeiro Limiar e Testes, Aliados e Inimigos*, respectivamente. Até esse momento, o(a) herói/heroína não sabia exatamente o que esperar, nem que tipo de luta enfrentaria ou como o faria. Mas, no momento em que cruza o primeiro limiar, ele já começa a compreender a grandiosidade da sua aventura.

José é um dos heróis bíblicos que vivenciou muitas aventuras e um dos personagens cuja história as crianças mais gostam de ouvir. José era amado por seu pai, um filho temporão, invejado pelos irmãos que conspiraram contra ele. Queriam matá-lo, mas dois de seus irmãos não queriam sua morte e tramaram jogá-lo no fundo de um poço. Os irmãos, portanto, se tornam guardiões do limiar. No momento em que se vê literalmente no fundo do poço, José cruza o limiar, contra sua vontade. Mas ali começa uma de suas aventuras.

Alice, assim como José, ultrapassa o limiar quando cai dentro da toca do coelho. A diferença entre ela e José é que Alice, embora não saiba o que irá encontrar dentro daquele buraco, está curiosa, enquanto José possivelmente está amedrontado.

Davi também é um grande herói bíblico com aventuras fantásticas. Quando resolve enfrentar Goliath sem armadura nenhuma, ele cruza o primeiro limiar e o guardião desse primeiro limiar é Saul, que o incentivou a arriscar sua vida na luta contra o gigante. A aventura de Davi contra o gigante tornou-se uma excelente metáfora sobre como as crianças podem vencer grandes obstáculos e de formas

inesperadas. Davi correu ao encontro de Golias, e o matou com uma pedrada.

A floresta, em muitas histórias, representa o limiar, o teste, o desafio, como na história da Branca de Neve, da Chapeuzinho Vermelho e outros. De acordo com Corso e Corso:

Boa parte das histórias tradicionais infantis ocorre na floresta ou inclui a tarefa de atravessá-la. É o espaço por onde passa a missão de sair para o mundo para provar algum valor, como ser capaz de sobreviver aos seus perigos, trazer um objeto ou tesouro, tarefas mais usuais dos heróis dos contos de fadas.<sup>237</sup>

Estar perdido na floresta, nas histórias representa a necessidade de se reencontrar,<sup>238</sup> e ao ultrapassar o primeiro limiar, o herói segue rumo ao encontro de si mesmo e de reconhecer todas as suas potencialidades. A criança se identifica com isso, ela também se sente perdida, desencaixada, como Cachinhos Dourados que não encontra um lugar na casa, uma cama é muito grande, ou macia demais e quando uma cama lhe parece boa, não pertence a ela. Como descreve Corso e Corso: “a casa não serve para a menina e a menina não serve para a casa, enquanto a floresta ainda não se constitui num lugar”.<sup>239</sup>

As crianças também querem se encontrar, se encaixar e se sentir parte. O herói cruzando o primeiro limiar representa a todas elas, que independente de querer ou não, estão crescendo, mudando e precisam se reencontrar e se reconhecer. “Tendo cruzado o limiar, o herói caminha por uma paisagem onírica povoada por formas curiosamente fluidas e ambíguas, na qual deve sobreviver a uma sucessão de provas”.<sup>240</sup>

Nesse momento, começam desafios, e o(a) herói/heroína é completamente introduzido em outro ambiente, conhece novas regras, aliados, inimigos e enfrenta diversos testes. É parte onde as crianças lutam junto, sofrem junto, pois “não interessa à elas a fantasia de um paraíso pacificado, sem conflitos. Elas desejam o medo, o prazer do mistério e do desafio, aos quais respondem com a máxima potência de suas fantasias de onipotência”.<sup>241</sup>

Este é o momento em que o(a) herói/heroína é testado. A rainha Ester, depois de cruzar o primeiro limiar, se casando com o Rei Assuero, conheceu seu

<sup>237</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 40.

<sup>238</sup> MOTTA, Fausto. **Contos e lendas interpretados pela psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 183.

<sup>239</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 40.

<sup>240</sup> CAMPBELL, 1949, p. 66.

<sup>241</sup> CORSO; CORSO, 2006, p. 17.

inimigo Hamã, que conspirava contra os judeus e foi ajudada por seu tio Mardoqueu. Ela planejou jantares para o Rei e convidou o seu inimigo. Ainda não era sua provação final, mas era um teste de bravura e coragem, preparar um jantar em sua casa e sentar-se à mesa ao lado de seu inimigo (Ester 5).

A princesinha de *A Leste do Sol e a Oeste da Lua*, cruza o primeiro limiar ao aceitar casar-se com um Urso Branco (que na verdade, é um príncipe amaldiçoado) e, após descumprir um trato, descobre que seu amado (e amaldiçoado) príncipe teve que lhe abandonar por um trato feito com sua madrasta para então casar-se com outra princesa cujo nariz tinha “três varas de cumprimento”. A princesinha conheceu muitos aliados na sua empreitada de resgatar seu príncipe: as três senhoras, que lhe presentearam com cavalos e objetos incríveis (uma maçã dourada, uma escova de carda dourada e uma roca dourada) e os ventos do sul, do norte, do leste e oeste que a ajudaram a chegar finalmente no *castelo a leste do sol e a oeste da lua*.

Moisés também recebeu auxiliares: Arão era seu porta voz e suavizava o discurso de seu irmão. Eles foram juntos falar com o Faraó por todas as vezes que Deus mandou mensagens a ele. E Arão o acompanhou por toda aventura pelo deserto. É um lembrete para a criança de que ela não está sozinha durante as suas provações, que os inimigos existem, as dificuldades também, mas ela possui aliados.

Campbell chama essa fase de “barriga da baleia”.<sup>242</sup> Jonas esteve na barriga de um peixe (nas histórias infantis, a barriga do grande peixe é a aventura, mas a continuação da história mostra que o difícil recado que o profeta tinha para os ninivitas é que era a aventura, de fato), Pinóquio esteve no ventre de uma grande baleia e Campbell nos lembra da ideia do “vente materno” e do renascimento nessa fase.<sup>243</sup> É o reconhecimento de suas potencialidades, a descoberta de si mesmo e a consciência do que pode vir a ser a partir daquele ponto.

### 3.3.6 Estágios sete e oito: a caverna e a provação

Essas fases da jornada do(a) herói/heroína se referem à aproximação da *Caverna Oculta*, que é a proximidade da grande provação e a provação propriamente dita. Os testes pelos quais o(a) herói/heroína passa na fase anterior o

<sup>242</sup> CAMPBELL, 1949, p. 58.

<sup>243</sup> CAMPBELL, 1949, p. 58.

preparam para o grande momento, o ápice de sua aventura.

O auge da história se confunde com o auge do herói. No momento em que o/a herói/heroína está de frente com sua maior provação, com o obstáculo que o está impedindo de chegar à vitória, a criança entende e percebe o valor da prova. É aquele momento que irá decidir se o/a personagem é de fato, um(a) herói/heroína. Propp fala deste momento como o enfrentamento entre o herói e o antagonista,<sup>244</sup> como quando Davi e Jack encontram cada qual o seu gigante, ou quando uma princesa enfrenta a fúria de uma madrasta ou bruxa, ou um exército liderado pelo herói encontra seus adversários em uma batalha em campo aberto. E, nesse momento, o(a) ouvinte ou leitor(a) projeta no(a) herói/heroína seus anseios coletivos e imprime os seus temores nas provações que ele enfrenta.

Este(a) herói/heroína faz parte da estrutura do imaginário e como o todo do imaginário, a sua natureza também é subjetiva, e o seu significado está contido dentro de um percurso, dentro de um caminho narrativo em que a cada passo dado constrói a compreensão final. É muito importante para a criança que o(a) herói/heroína vença no final, pois é a vitória do(a) protagonista que promove a moralidade e renova a esperança da criança. Como Bettelheim pontua:

Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas. Devido a esta identificação a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela.<sup>245</sup>

É quando Davi finalmente mata o gigante, ou quando Josué e seu exército veem o muro de Jericó vir abaixo, ou quando Moisés consegue salvar seu povo depois da travessia do Mar Vermelho, ou quando Noé recebe a pomba com um ramo em seu bico mostrando que já podiam sair do grande barco. Nesses momentos a criança percebe que a fidelidade a Deus foi recompensada, que valeu a pena confiar em Deus.

As histórias clássicas também trazem essa tensão. É quando finalmente o príncipe calça o sapatinho na Gata Borralheira e o sapato serve, quando um beijo de amor desperta a princesa adormecida, quando um caçador salva uma menina e sua avó ou uma casa mais reforçada aliada a um plano de um porquinho esperto e

---

<sup>244</sup> PROPP, 1984, p. 50.

<sup>245</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 8.

diligente que o salva e salva também seus irmãos. Essa vitória é também do ouvinte/leitor, pois ele triunfa junto quando a virtude vence. A bondade, a coragem, a justiça, o amor e a compaixão são virtudes almejadas quando a criança se projeta num herói que as possui. Assim

Quanto mais simples e direto é um bom personagem, tanto mais fácil para a criança identificar-se com ele e rejeitar o outro mau. A criança se identifica com o bom herói não por causa de sua bondade, mas porque a condição do herói lhe traz um profundo apelo positivo. A questão para a criança não é "Será que quero ser bom?" mas "Com quem quero parecer?". A criança decide isto na base de se projetar calorosamente num personagem. Se esta figura é uma pessoa muito boa, então a criança decide que quer ser boa também.<sup>246</sup>

E, obviamente, o fato de ter sido bom ou fiel vai trazer ao herói uma recompensa, sempre há um rei que promete a mão da filha ou uma quantia em ouro. E disso que trata o estágio nove.

### 3.3.7 Estágios nove e dez: vitória e recompensa

Essas fases tratam da recompensa por ter suportado a provação e o caminho que fará de volta. Os contos clássicos, ou contos maravilhosos, em geral se definem aqui, nesse estágio. A maioria deles é finalizado com um casamento ou reencontro. O mal é enfrentado, vencido e a recompensa é uma vida feliz: e foram felizes para sempre.

Assim que se atinge o ponto culminante da história, termina a aventura, e exatamente por isso a criança consegue alívio para muitas tensões reais. Tensões essas que foram projetadas durante a exposição da história. Bettelheim comparou os contos aos sonhos, analisando justamente as tensões:

Em um grau considerável, os sonhos são o resultado de pressões internas que não; encontraram alívio, de problemas que bloqueiam uma pessoa, para os quais ela não conhece nenhuma solução e para os quais os sonhos não encontram nenhuma. O conto de fadas faz o oposto: ele projeta o alívio de todas as pressões e não só oferece formas de resolver os problemas, mas promete uma solução "feliz" para eles.<sup>247</sup>

O ponto alto de uma história, um sonho ou mesmo um devaneio (adulto ou infantil), é exatamente "a realização de desejos, a vitória sobre todos os

<sup>246</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 10.

<sup>247</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 36.

competidores e a destruição de inimigos”,<sup>248</sup> como pontuam Corso e Corso:

Cada ser humano tem sua privacidade onírica, constituída por seus sonhos noturnos e seus devaneios diurnos. No interior desses sonhos e fantasias, muitas aventuras e desventuras ocorrerão. Lá fará sucesso, conquistará a fama imortal, terá amores, será perseguido por monstros, difamado, fará variadas conquistas sexuais, empreenderá vinganças, ou mesmo enfrentará fracassos rotundos, será descoberto em seus atributos, ou ainda desmascarado em suas inconfessáveis vilanias.<sup>249</sup>

Ler uma história para uma criança (ou várias, como pode acontecer na escola) é um momento de catarse socializada, emoção coletivizada, onde a(s) criança(s) pode(m) projetar seus medos e anseios e encontrar acolhimento. É importante para a criança deixar que a história traduza suas fantasias inconscientes para que ao longo da jornada de seu/sua herói/heroína ela possa então, encontrar alívio para suas pressões inconscientes. A vitória do herói traz a possibilidade da vitória da criança.

Todorov diz que para se construir uma trama, é necessário que o final apresente os mesmos termos do início numa relação modificada,<sup>250</sup> e esse é exatamente o estágio final da jornada do herói de Campbell. Algumas histórias infantis também trazem os próximos estágios, especialmente as histórias bíblicas.

### 3.3.8 Estágios onze e doze: ressurreição e retorno

Os últimos estágios da jornada do(a) herói/heroína tratam da *Ressurreição* e do *Retorno com o Elixir*. A ressurreição em geral, é simbólica. É um novo nascimento onde o/a herói/heroína se vê completamente diferente do que era no início da aventura, morre o antigo protagonista para dar lugar finalmente ao herói, propriamente dito. E o elixir também é uma metáfora para os benefícios que o/a herói/heroína traz para o mundo comum. Um bom exemplo é a retomada de relacionamento de José e seus irmãos, que foram todos morar no Egito depois que o herói passou por diversas provações, incluindo aquela provocada por seus próprios irmãos (Gênesis 50:22). É o final apresentando os mesmos termos do início, mas numa relação modificada, gerada pelas vitórias conquistadas por José.

Essa nova vida pode trazer um significado espiritual, assim como o batismo

<sup>248</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 36.

<sup>249</sup> CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **A Psicanálise na Terra do Nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 29.

<sup>250</sup> TODOROV, Tzevetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 41.

“representa a purificação do ser humano e sua transformação num novo ser espiritual”.<sup>251</sup> Propp diz que ele pode receber uma nova aparência, uma aparência mais bela, novas vestes e um castelo.<sup>252</sup> Como nas histórias da *Princesa e o Sapo* ou *A Bela e a Fera*, onde os príncipes perdem a aparência animalesca e tornam-se príncipes com novas vestes e um castelo.

Essa nova aparência pode acontecer também no “retorno” como no caso de José, que no início da aventura era “o irmão mais novo” e se tornou o segundo homem em importância no Egito. Davi era um menino que pastoreava ovelhas e após algumas aventuras se tornou rei, novamente vemos sobre vestes reais e castelos.

Os palácios são muito importantes nas histórias pela sua simbologia, o “castelo interior de ouro e prata é a famosa imagem para o centro mais íntimo da psique”,<sup>253</sup> é o que Jung chamou de *si-mesmo* ou *self* que é justamente onde os processos inconscientes se relacionam de forma complementar a atitude consciente para que seja formada a totalidade.<sup>254</sup>

### 3.4 A fascinação pelo herói

*A Jornada do Herói* de Campbell e as análises estruturais de Propp ajudam a compreender o motivo dessas histórias tocarem tão profundamente a todos, especialmente às crianças. Vogler concorda quando diz:

Os valores da Jornada do Herói é que são importantes. As imagens da versão básica jovens heróis em busca de espadas mágicas de velhos magos, donzelas arriscando a vida para salvar entes queridos, cavaleiros partindo para combater dragões cruéis em cavernas profundas etc. são apenas símbolos das experiências universais da vida.<sup>255</sup>

É inegável o benefício da leitura de histórias para o desenvolvimento cognitivo, e é importante para as crianças encontrarem tradução para suas fantasias inconscientes, serem transportadas para outro mundo, onde as soluções são mágicas, mas não são simples, onde gigantes podem ser apavorantes, mas não invencíveis, um mundo que G. K. Chesterton chama de “país ensolarado do bom

<sup>251</sup> VON FRANZ, Marie-Louise. **O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas**. São Paulo: Cultrix, 1980. p. 45.

<sup>252</sup> PROPP, 1984, p. 58.

<sup>253</sup> VON FRANZ, 1980, p. 95.

<sup>254</sup> JUNG, Carl G. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 53.

<sup>255</sup> VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**. São Paulo: Aleph, 2015. p. 36.

senso”,<sup>256</sup> onde tudo faz total sentido e onde as soluções são encontradas depois de muitas lutas.

Tudo isso é uma aventura, uma jornada. Conhecer a estrutura das histórias e o percurso do herói traz a sensação de que é exatamente a aventura de vida do leitor(a)/ouvinte, é a jornada do desenvolvimento humano. A vitória do herói também traz lições, como escreveu Chesterton:

Há a lição de “Cinderela”, que é a mesma do Magnificat - EXALTAVIT HUMILES. Há a grande lição de “A Bela e a Fera”, dizendo que uma criatura precisa ser amada ANTES de ser amável. Há a terrível alegoria de “A Bela Adormecida”, dizendo como a criatura humana foi abençoada com todos os seus dons recebidos ao nascer, e, no entanto, amaldiçoada com a morte; e como a morte pode ser suavizada em sono.<sup>257</sup>

São lições grandiosas onde a espiritualidade não fica de fora, a verdade da morte e o sentimento de finitude é o gigante diário do ser humano. Lições sobre amor, esperança, humildade e perseverança que não excluem de forma alguma a espiritualidade humana.

As narrativas infantis são extraordinárias justamente por mostrar que uma pessoa comum pode se tornar herói/heroína. De acordo com Chesterton “os velhos contos de fada fazem do herói um ser humano normal; suas aventuras é que são surpreendentes. Elas o surpreendem porque ele é normal”.<sup>258</sup> Então as aventuras se mostram possíveis para todo aquele que quer viver uma, pois o herói é uma pessoa comum, extraordinária é a aventura. Geralmente, o conto de fadas discute o que o ser humano sensato faria num mundo de loucura, e não o que um ser extraordinário faria num mundo *monótono*.

Além disso, os contos clássicos e as narrativas bíblicas são cativantes e de extrema importância para o desenvolvimento moral da imaginação e para a formação espiritual última do ser humano porque são universais.

Para cada pessoa, existe uma caverna simbólica onde ela se recusa a entrar, e essas narrativas são como um lampião que joga luz dentro da caverna, ajudando a entrar e compreender o que estava no inconsciente, impedindo de dar o primeiro passo em direção à caverna:

O inconsciente envia toda espécie de fantasias, seres estranhos, terrores e imagens ilusórias à mente — seja por meio dos sonhos, em plena luz do dia

<sup>256</sup> CHESTERTON, Gilbert K. **Ortodoxia**. São Paulo: Mundo Cristão, 2008. p. 82.

<sup>257</sup> CHESTERTON, 2008, p. 83.

<sup>258</sup> CHESTERTON, 2008, p. 29.

ou nos estados de demência; pois o reino humano abarca, por baixo do solo da pequena habitação, comparativamente corriqueira, que denominamos consciência, insuspeitadas cavernas de Aladim.<sup>259</sup>

Para vivermos a aventura é necessário entrar. A história é a balsa que transportará o(a) ouvinte/leitor(a) a uma outra dimensão de si mesmo. Conforme Bettelheim:

‘Era uma vez’, ‘Num certo país’, ‘Há mil anos atrás’, ‘Numa época em que os animais ainda falavam’, ‘Era uma vez, num velho castelo no meio de uma floresta densa e grande’ - estes inícios sugerem que o que se segue não pertence ao aqui e agora que nós conhecemos. Esta indefinição deliberada do início dos contos simboliza que estamos deixando o mundo concreto da realidade comum. Os velhos castelos, cavernas escuras, quartos trancados onde a pessoa é proibida de entrar, florestas impenetráveis, tudo sugere que alguma coisa normalmente escondida será revelada, enquanto o ‘Há muito tempo atrás’ implica que vamos tomar conhecimento de fatos mais longínquos.<sup>260</sup>

O *velho castelo, a floresta densa e a caverna escura* são coisas que não pertencem ao aqui e agora que conhecemos, eles pertencem a algo que desconhecemos, mas que a história vai nos revelar. Não precisaremos sair do lugar, nos deslocar fisicamente, pois nosso destino/aventura está dentro de nós mesmos.

Corso e Corso também falam do acesso ao conteúdo do inconsciente por meio dos sonhos e das fantasias presentes nas histórias, para eles, por meio do sonho “se encontra um acesso a conteúdo do inconsciente que utilizam essa forma de expressão” e muitos não dão atenção a essa rica fonte de imaginação, mantendo-se distantes também das histórias e narrativas infantis: “são os exilados da fantasia, que nos ensinam que ela também pode ser temida e ignorada”.<sup>261</sup>

Nestes castelos, cavernas ou florestas poderemos encontrar toda a sorte de coisas. Afinal

Nelas há não apenas um tesouro, mas também perigosos gênios: as forças psicológicas inconvenientes ou objeto de nossa resistência, que não pensamos em integrar — ou não nos atrevemos a fazê-lo — à nossa vida. [...] Mas eles são, da mesma forma, diabolicamente fascinantes, pois trazem consigo chaves que abrem portas para todo o domínio da aventura, a um só tempo desejada e temida, da descoberta do eu. Destruição do mundo que construímos e no qual vivemos, assim como nossa própria destruição dentro dele; mas, em seguida, uma maravilhosa reconstrução, de uma vida mais segura, límpida, ampla e completamente humana — eis o encanto, a promessa e o terror esses perturbadores visitantes noturnos, vindos do reino mitológico que carregamos dentro de nós.<sup>262</sup>

<sup>259</sup> CAMPBELL, 1949, p. 9.

<sup>260</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 65.

<sup>261</sup> CORSO; CORSO, 2011, p. 16.

<sup>262</sup> CAMPBELL, 1949, p. 9.

Para a criança cada dia é uma aventura diferente, ela precisa enfrentar seus medos diariamente. A escola pode ser uma caverna que ela se vê às portas todos os dias. A criança precisa entender que ela não está só, que seu mentor estará por perto, que seu terror pode ser vencido, embora algumas vezes batalhas sejam travadas, mas que ela possui armas.

Assim como os heróis e heroínas, a criança não se furta de viver as aventuras e a cada dia luta com gigantes, faraós, leões, ursos e bruxas más. Assim como a jornada do herói é cíclica, a aventura infantil também é. As crianças, mais do que os adultos ao seu redor, são sensíveis a esse ciclo em sua vida e sempre que ouvem o chamado à aventura, elas aceitam o desafio, vencem seus medos e vão atrás do tesouro. E no dia seguinte, fazem tudo novamente. As narrativas infantis renovam a energia e a esperança que no fim tudo vai dar certo. A criança aprende a acreditar em sua força, a confiar no transcendente e a enfrentar o gigante, independente do seu tamanho.

### **3.5 Considerações finais**

Todos os/as personagens são importantes para a história, cada um(a) deles tem uma função e a criança pode ouvir a mesma narrativa por várias vezes e em cada uma delas se identificar com um personagem diferente. Para Corso e Corso, as personagens e suas histórias apresentam situações típicas sobre determinada questão para que isso possa ser compartilhado e utilizado como parâmetro para a vida, como fontes de inspiração e identificação que “refinam ou embrutecem a sensibilidade, nos ampliam ou cerceiam os horizontes, ajudam a penetrar na realidade ou a evitá-la, sendo, portanto, decisivas para o que nos tornamos”.<sup>263</sup>

A trajetória do(a) herói/heroína é a espinha dorsal da narrativa, é “um abrangente manual de instrução na arte de sermos humanos”.<sup>264</sup> A história do(a) herói/heroína fala do ser humano e suas lutas, é a aventura do desenvolvimento humano.

A teoria de Vladimir Propp a respeito dos passos do herói e das funções dos personagens (em especial do herói) faz um sentido especial no Ocidente, pois os

---

<sup>263</sup> CORSO E CORSO, 2011, p. 12.

<sup>264</sup> VOGLER, 2015, p. 9.

passos do herói tomam uma dimensão religiosa ao retratar também a história de Cristo.

A Bíblia fala da concepção de Cristo e narra seu nascimento. Pode-se ler também fatos da sua infância, como quando ele estava numa sinagoga, durante a Páscoa, conversando com doutores da lei (Lucas 2:41-52; Mateus 13:53-56). A Bíblia também revela que Jesus era carpinteiro (Marcos 6:3), entre outros detalhes de seu cotidiano que revelam o *mundo comum* do herói.

Podemos interpretar as bodas de Caná (João 2) como seu *chamado à aventura*. Cristo não queria se revelar naquele momento, mas sua mãe pediu, e mesmo resistente (*recusa ao chamado*), ele faz seu primeiro milagre transformando água em vinho para salvar a festa dos noivos. Pode-se entender seus discípulos como seus *provedores ou auxiliares*, como definiria Propp, que juntos viveram diversas situações e aventuras que os prepararam para uma parte escura e intensa. A proximidade da *caverna oculta* pode ser compreendida como a prisão de Cristo e seu encontro com Pilatos (Lucas 23), que tenta deliberar com a multidão, mas é pressionado a decidir que Cristo seja crucificado.

Na jornada de um herói de Campbell, o passo nove fala da *recompensa*. E o passo dez é o *caminho de volta* para o lar para só então, na sequência falar da ressurreição, que é o passo onze. A história de Cristo se encaixa muito bem nesse modelo de Campbell. Cristo é crucificado, conforme a narrativa bíblica, e a morte na cruz é justamente o seu *caminho de volta*, que é sua recompensa pela fidelidade no plano de redenção do ser humano.

Os passos seguintes (onze e doze), *ressurreição* e *retorno* respectivamente, fecham a narrativa de Cristo. Porém, a Bíblia relata uma ressurreição literal e corpórea. Cristo ascende ao céu (Atos 1 e Lucas 24) diante dos olhos de muitas pessoas e este é o verdadeiro *retorno* da aventura de Cristo na Terra.

Pode-se ainda acrescentar o que Propp fala do final da jornada do herói. Na análise de Propp, o herói sobe ao trono e se casa. E estes dois fatos também se encaixam na narrativa bíblica da vida de Cristo. Após sua morte na cruz e sua ressurreição, Cristo sobe ao céu e volta para o seu trono de glória (Mateus 19:28) e receberá sua “noiva”, a igreja e os salvos (Apocalipse 19:7; 21:2; 22:17, Mateus 25:1, 6). Será o momento em que Jesus Cristo irá trazer para esta Terra uma nova chance, a Nova Jerusalém, que conforme a visão de João Batista: “descia do céu, da parte de Deus, preparada como uma noiva adornada para o seu marido”. Este é

o final da história e o casamento esperado pelos cristãos. O momento em que “Ele (Cristo) enxugará dos seus olhos toda lágrima. Não haverá mais morte, nem tristeza, nem choro, nem dor, pois a antiga ordem já passou” (Apocalipse 21:4). Este é o final ansiado, desejado e esperado, quando a humanidade será feliz para sempre.

Chesterton diz que o ser humano comum sempre foi mentalmente sadio pois sempre foi um místico. O ser humano comum aceita a penumbra, o escuro, aquilo que seus olhos não podem ver, mas que ele sabe que está lá. O ser humano comum sempre teve um pé na Terra e outro num país encantado.<sup>265</sup> As histórias infantis alimentam e mantêm uma visão espiritual estereoscópica, onde se pode enxergar duas imagens simultaneamente e justamente por isso podemos dizer que assim, enxergamos muito melhor a realidade que nos cerca.

Até aqui observamos a maneira como os contos infantis podem contribuir para a formação moral e religiosa das crianças. Agora, será analisado o uso dos contos infantis numa perspectiva adventista.

---

<sup>265</sup> CHESTERTON, 2008, p. 48.



#### 4. OS CONTOS INFANTIS NA PERSPECTIVA ADVENTISTA

Uma pesquisa sobre o uso de obras de ficção em instituições educacionais adventistas revelou que esse é um tema controverso, mesmo entre professores/professoras de literatura.<sup>266</sup> Outro levantamento apontou que a *Revista Adventista*, periódico oficial da IASD (Igreja Adventista do Sétimo Dia) brasileira, frequentemente fez referência negativa às obras de ficção.<sup>267</sup> Os adventistas demonstram alguma resistência ao uso de obras de ficção,<sup>268</sup> e o principal motivo é o senso comum de que Ellen White, pioneira e profetisa do movimento adventista, teria sido contra o uso desse tipo de leitura.<sup>269</sup>

De fato, Ellen White demonstrou preocupação com o que as crianças liam: “As crianças necessitam de leitura apropriada que lhes proveja divertimento e recreação e não perverta a mente nem enfraqueça o corpo”.<sup>270</sup> Ela escreveu fortes alertas específicos contra o uso de “contos de ficção”,<sup>271</sup> “contos frívolos e empolgantes”,<sup>272</sup> pois, para ela, “os leitores de ficção estão tolerando um mal que destrói a espiritualidade, obscurecendo a beleza das sagradas letras”.<sup>273</sup>

A citação de Ellen White mais claramente contrária ao uso de contos de fadas é a seguinte:

Na educação das crianças e dos jovens dá-se agora importante lugar aos contos de fadas, mitos e histórias imaginárias. Usam-se nas escolas livros desta natureza, e encontram-se também os mesmos em muitos lares. Como podem pais cristãos permitir que seus filhos usem livros tão cheios de mentiras? Quando as crianças pedem a explicação de histórias tão contrárias aos ensinamentos recebidos de seus pais, a resposta é que essas

<sup>266</sup> MCGARRELL, Shirley A. Should Adventist academies teach literature? **Journal of Adventist Education**, Oct./Nov. 2002. p. 22-27.

<sup>267</sup> SILVA, Gladys Angélica Araújo da; SILVEIRA, Luma Carolina de Carvalho. “O que estão lendo nossos jovens?": uma análise da opinião da Revista Adventista sobre literatura ficcional à luz do Grande Conflito. **Anais da XI Eclesiocom - Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial**. São Paulo, 2016. p. 1-15. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/eclesiocom/edicoes-antiores/2016/arquivos/201co-que-estao-lendo-nossos-jovens-201d-uma-analise-da-opinio-da-revista-adventista-sobre-literatura-ficcional-a-luz-do-grande-conflito>>. Acesso em 22 abr. 2017.

<sup>268</sup> Para uma análise histórica da relação entre os adventistas e as obras de ficção, ver LAND, Gary. **Historical Dictionary of the Seventh-Day Adventists**. Lanham: Scarecrow, 2005. p. 171-175.

<sup>269</sup> Foi o que demonstrou a tese doutoral de MCGARRELL, Shirley A. **Differential Perceptions of English Teachers About the Teaching of Literature in Seventh-day Adventist Secondary Schools in Selected Regions of the Caribbean**. Tese (doutorado). Berrien Springs: Andrews University, 2000. 221 p. Disponível em: <<http://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1544&context=dissertations>>. Acesso em 23 abr. 2017.

<sup>270</sup> WHITE, 1990, p. 411.

<sup>271</sup> WHITE, 2000, p. 136.

<sup>272</sup> WHITE, 2000, p. 134.

<sup>273</sup> WHITE, 1990, p. 412.

histórias não são verdadeiras; mas isto não dissipa os maus resultados do uso das mesmas. As ideias apresentadas nesses livros desencaminham as crianças. Comunicam falsas ideias da vida, suscitando e nutrindo o desejo pelo irreal. [...] Nunca devem ser colocado nas mãos da infância e da juventude livros que contenham uma perversão da verdade. Não permitamos que nossos filhos, no próprio processo de adquirir educação, recebam ideias que se demonstrarão sementes de pecado.<sup>274</sup>

Diversos pesquisadores se dedicaram a estudar as declarações de Ellen White no contexto em que foram escritas, prestando atenção ao tempo, lugar e às circunstâncias em que elas foram feitas.<sup>275</sup> Como veremos, a conclusão desses pesquisadores, em geral, é que Ellen White estava se referindo a um tipo de literatura de ficção sensacionalista, violenta e imoral, que fazia grande sucesso em sua época, e na qual predominava uma visão de mundo superficial e estereotipada.<sup>276</sup>

#### 4.1 Ellen White era contra o uso de contos infantis?

Uma evidência de que Ellen White não condenou todos os tipos de histórias infantis é o fato de que, entre 1877 e 1878, ela organizou uma coletânea de histórias infantis, intitulada *Sabbath readings for the home circle*. Nessa compilação, Ellen White incluiu várias histórias que poderiam ser consideradas tecnicamente como “ficção”, de autores como Hans Christian Andersen e Harriet Beecher Stowe.<sup>277</sup>

A propaganda do livro *Sabbath readings for the home circle*, feita através do periódico oficial da IASD, informava que Ellen White havia coletado essas histórias a partir de leituras de obras destinadas às crianças.<sup>278</sup> Ou seja, Ellen White leu várias obras de ficção e contos infantis para fazer um *clipping* destinado às crianças

<sup>274</sup> WHITE, 2000, p. 384-385.

<sup>275</sup> Destacam-se as pesquisas de WALLER, John O. **A Contextual Study of Ellen G. White's Counsel Concerning Fiction**. Paper apresentado no *Quadrennial Section Meeting of SDA College English Teachers*, La Sierra College, agosto de 1965. Disponível em: <<http://ellenwhite.org/content/file/contextual-study-ellen-g-whites-counsel-concerning-fiction-28-b-2#document>>. Acesso em 17 abr. 2017; WOOD, John. The trashy novel revisited: popular fiction in the age of Ellen White. **Spectrum**, n. 7, p. 16-24, 1976; SNIDER, John D. **Highways to learning: a guide through Bookland**. Washington: Review and Herald, 1951.

<sup>276</sup> WALLER, John. O. Fiction, critical theory, and a graduate criticism course. In: DUNN, R. (Ed.). **Seventh-day Adventists and literature**. Riverside: Loma Linda University, Department of English, 1974.

<sup>277</sup> FORTIN, Denis; MOON, Jerry (Eds.). Literature and reading. **The Ellen White Encyclopedia**. Hagarstown: Review and Herald, 2013. p. 944. O texto pode ser visualizado no documento *Elen White and fiction*, disponível em: <<https://www.andrews.edu/~tidwell/407egw.htm>>. Acesso em 21 mar. 2017.

<sup>278</sup> TORRES, Milton. Ellen G. White e a ficção literária. **Kerygma**, Engenheiro Coelho, v. 9, n. 2, (p. 153-162), 2013. p. 156-157.

adventistas. Além disso, ela recomendava a leitura de *O peregrino*, de John Bunyan, uma obra de ficção.<sup>279</sup>

Assim, quem se propõe a estudar esse tema na perspectiva adventista deve harmonizar o fato de que Ellen White usou e recomendou obras de ficção em alguns de seus textos, enquanto condenou a ficção em outros textos. Moncrieff afirma que “uma condenação em massa do gênero [ficção] contradiria sua própria prática”.<sup>280</sup> Apenas uma leitura fragmentada e descontextualizada dos escritos de Ellen White pode levar à conclusão de que ela rejeita todo e qualquer tipo de ficção.

Wood demonstrou que, ao falar contra a ficção, Ellen White estava se referindo a um tipo de literatura de pouco valor que era veiculada em sua época, e não tanto à distinção entre narrativas factuais e fictícias.<sup>281</sup> E essa preocupação com a literatura de baixa qualidade moral era compartilhada com outros escritores da época de Ellen White.<sup>282</sup>

Clouten concluiu que não há razões para esperarmos que Ellen White fosse menos contundente em sua avaliação dos riscos da leitura frívola do que os pensadores de sua época, e que Ellen White não usava o conceito técnico de ficção como um critério para escolher obras para a leitura.<sup>283</sup>

Em 1971, a IASD mundial publicou *Guide to the Teaching of Literature in Seventh-day Adventist Schools*,<sup>284</sup> um documento com diretrizes para o ensino de literatura, com as seguintes recomendações: usar arte séria; evitar sensacionalismo e sentimentalismo; evitar linguagem obscena ou profana; evitar tornar o mal desejável ou o bem trivial; evitar leitura superficial ou frívola; e contemplar a maturidade do indivíduo.

Conforme esse documento de 1971, a “ficção” que Ellen White rejeitava era a literatura sentimental, sensacionalista, erótica, profana, vulgar, violenta e escapista, que vicia e compromete a devoção pessoal, consumindo tempo

<sup>279</sup> WHITE, Ellen G. **O grande conflito**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005. p. 252.

<sup>280</sup> MONCRIEFF, Scott E. Adventistas e ficção: outra consideração. **Diálogo Universitário**, v. 8, n. 3, 1996, p. 11.

<sup>281</sup> WOOD, 1976, p. 16-24.

<sup>282</sup> MOTT, Frank L. **Golden multitudes**: the story of best-sellers in the United States. New York: Macmillan, 1947. p. 122. Mott cita um texto de Hawthorne, um dos maiores escritores do tempo de Ellen White, onde ele se lamenta pela baixa qualidade dos contos populares de sua época, chamando-os de “lixo”.

<sup>283</sup> CLOUTEN, Keith. Ellen White and fiction: a closer look. **The Journal of Adventist Education**. April/May 2014, p. 10-14. Disponível em: <<http://circle.adventist.org/files/jae/en/jae201476041005.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2017.

<sup>284</sup> Disponível em: <<http://ellenwhite.org/content/file/guide-teaching-literature-seventh-day-adventist-schools-df-436#document>>. Acesso em 28 abr. 2017.

excessivo, sem inculcar valores. Por outro lado, o documento reconhece que Ellen White incentiva o uso de literatura não factual (ficção), que ensine lições morais e religiosas, que defenda uma moralidade sadia, que respire um espírito de devoção, ternura e piedade. Analisando o problema numa perspectiva adventista, Torres argumenta que:

Devemos valorizar as obras de ficção que contribuam para uma maior percepção da realidade e para a expressão mais bela e profunda dos grandes anseios humanos. A Bíblia contém trechos de ficção literária como, por exemplo, o apólogo de Jotão, em Juízes 9:7-15, e, na parábola do rico e Lázaro (Lc 16:19-31), até mesmo Jesus fez uso de ficção. Além disso, a parábola do joio e do trigo (Mt 13:24-30) sugere que nem tudo na vida pode ser tratado como uma questão de completo rompimento com as dimensões mais contundentes da realidade. Em vez disso, é preciso entender que há aspectos na existência humana com os quais é preciso lidar de forma gradiente. A literatura contribui para o amadurecimento de nossa visão de mundo”.<sup>285</sup>

Velez-Sepulveda lista alguns motivos para os adventistas continuarem usando a ficção moderna. A primeira razão é que a ficção é parte inevitável dos estudos literários e dos currículos universitários. Além disso, a ficção auxilia o/a leitor(a) a ver outros aspectos da vida indiretamente, levando-o a participar de experiências que não foram vividas pessoalmente, aprendendo com as experiências de outros. E, através do uso da ficção, podemos explorar as grandes questões filosóficas da existência humana.<sup>286</sup> Velez-Sepulveda apenas alerta que “esta experiência vicária deve ser conduzida corretamente por um indivíduo experiente com moral e valores cristãos, ou pode levar a consequências indesejáveis”.<sup>287</sup>

A relação dos adventistas com os contos infantis é curiosa. Apesar de apresentarem alguma reserva com relação ao uso dos contos de fadas populares, os adventistas mantêm diversas iniciativas que usam histórias imaginativas para o público infantil: a revista *Nosso Amiguinho*, o programa da *Tia Cecéu* (TV Novo Tempo), o DVD e canal no Youtube *Minha vida é uma viagem*, dentre outros materiais produzidos pela própria IASD.<sup>288</sup>

<sup>285</sup> TORRES, 2013, p. 160-161.

<sup>286</sup> VELEZ-SEPULVEDA, David. **Literature and life: teaching fictional literature in Adventist Higher Education**. Paper apresentado no *International Faith and Learning Seminar*. Lincoln, 1993. Disponível em: <[http://christinthe classroom.org/vol\\_10/10cc\\_407-425.htm](http://christinthe classroom.org/vol_10/10cc_407-425.htm)>. Acesso em 27 mar. 2017.

<sup>287</sup> VELEZ-SEPULVEDA, 1993. “This vicarious experience must be led correctly by a knowledgeable individual with Christian morals and values, or it can lead to undesirable consequences”. Tradução própria.

<sup>288</sup> É preciso destacar, no entanto, que nesses materiais quase nunca encontramos fábulas, figuras mitológicas, bruxas, dragões, etc. Geralmente são narrativas bíblicas adaptadas, ou histórias com

Um texto de Ellen White traz uma declaração que tem recebido pouca atenção: “Há obras de ficção que foram escritas com o objetivo de ensinar verdades ou expor algum grande mal. *Algumas dessas obras têm feito bem*”.<sup>289</sup> Ou seja, existem exceções, não há uma generalização.

Respondendo a uma pergunta sobre *As crônicas de Nárnia*, William Fagal, diretor do *Ellen G. White Estate* (o depositário oficial do patrimônio literário de Ellen White) à época, escreveu que ele mesmo tinha lido alguns livros de C. S. Lewis, e que achou tais livros uma representação simbólico-alegórica de uma visão de mundo cristã muito sólida.<sup>290</sup> Para Fagal, a obra de Lewis não é uma história de ficção contada por mero entretenimento, mas assemelha-se à alegoria de John Bunyan, em *O peregrino*, ensinando verdades cristãs através de símbolos e figuras, livro que foi recomendado por Ellen White.<sup>291</sup>

Lewis escreveu “uma grande parábola protagonizada por seres humanos com a intenção de comunicar por caminhos diretos ou simbólicos uma lição ética”.<sup>292</sup> Cristo também utilizou a linguagem das parábolas para ensinar as pessoas (Mateus 13:34; Marcos 4:2, 33). Além disso, a Bíblia como um todo, através de diversos gêneros literários, tem a intenção de comunicar princípios éticos, morais e espirituais (Êxodo 20:1-17; Deuteronômio 5:6-21). E Ellen White recomenda o uso educativo da Bíblia como uma narrativa histórica:

A Bíblia é a mais vasta e mais instrutiva história que os homens possuem. Ela veio pura da fonte da verdade eterna, e uma divina mão preservou sua pureza através dos séculos. [...] Só na Palavra de Deus encontramos um relato autêntico da criação. Nela contemplamos o poder que lançou os fundamentos da Terra e estendeu os céus. Somente aí podemos encontrar a história de nossa raça, não contaminada pelo preconceito ou orgulho humano. [...] Se a moralidade e a religião devem existir em uma escola, isso tem de ser estabelecido por meio do conhecimento da Palavra de Deus.<sup>293</sup>

Entre os/as adventistas, há uma noção generalizada de que os *fairy tales*, contos de fadas, não estão de acordo com a filosofia da Educação Adventista. No entanto, como ocorreu com o tema da “ficção” em geral, os adventistas precisam

---

heróis e vilões com alguma lição moral e/ou espiritual.

<sup>289</sup> WHITE, Ellen G. **A ciência do bom viver**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006. p. 445. Ênfase acrescentada.

<sup>290</sup> FAGAL, William. **Chronicles of Narnia, Lord of the Rings**. 2002. Disponível em: <[ellenwhite.org/content/file/chronicles-narnia-lord-rings-0#document](http://ellenwhite.org/content/file/chronicles-narnia-lord-rings-0#document)>. Acesso em 31 mar. 2017.

<sup>291</sup> WHITE, 2005, p. 252.

<sup>292</sup> GREGGERSEN, Gabriele. **Pedagogia cristã na obra de C. S. Lewis**. São Paulo: Vida, 2006. p. 15.

<sup>293</sup> WHITE, 2002, p. 54.

avaliar especificamente as narrativas do tipo “contos de fada” de uma maneira mais profunda e contextualizada.

Falando sobre *As crônicas de Nárnia*, Swanson, um líder da IASD, afirma que:

Um conto de fadas é uma maneira culturalmente universal de explorar essa parte da existência humana que transcende o literal e o cotidiano. Vivemos em uma existência natural e uma existência sobrenatural, e esse uso de nossa imaginação dado por Deus expressa as preocupações mais profundas e as mais altas esperanças de crianças e adultos.<sup>294</sup>

C. S. Lewis acreditava que há “um tipo particular de história que tem um valor por si próprio, um valor independente de qualquer contexto literário que surja”.<sup>295</sup> Daí, concluímos que o conteúdo de uma história é mais importante do que a forma como ela é contada: se uma história é boa, ela atrairá os/as ouvintes/leitores/leitoras em qualquer gênero literário. Em suma, é a própria história que deve ser avaliada primeiramente, e não o seu gênero literário.

Essa é a mesma conclusão de vários pesquisadores adventistas,<sup>296</sup> para os quais o problema não é um gênero literário *per se*, pois o gênero é moralmente neutro. As obras individuais devem ser julgadas individualmente, caso por caso, em qualquer gênero.<sup>297</sup>

#### 4.2 Por que usar os contos na educação religiosa?

A arte de contar histórias nos tempos mais remotos, era uma forma de comunicação que tinha a função primeira de rememorar e não deixar que a geração atual se esquecesse da história de seu povo. Assim, valores eram repassados, definia-se o que era moralmente aceitável e por muito tempo a oralidade foi a forma predominante de transmissão de conhecimento em muitas sociedades na história humana. “Histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem acesas o enredo da humanidade”.<sup>298</sup>

<sup>294</sup> SWANSON, Gary. **A lesson from The Narnia Chronicles**. 2005. Disponível em: <<http://archives.adventistreview.org/article/244/archives/issue-2005-1548/a-lesson-from-the-narnia-chronicles>>. Acesso em 18 mar. 2017.

<sup>295</sup> LEWIS, Clive S. **A experiência de ler**. Porto: Elemento Sudoeste, 2003. p. 60-61.

<sup>296</sup> MONCRIEFF, 1996, p. 11.

<sup>297</sup> SNIDER, 1951, p. 300-309.

<sup>298</sup> BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.17

Sendo assim, o resgate e a manutenção da memória identitária de uma comunidade e a transmissão de valores morais/religiosos é uma das grandes funções da arte de contar histórias. Mas cada ouvinte é único. Cada pessoa traz dentro de si uma bagagem e a história contada certamente tem um impacto diferente em cada ouvinte.

James Elroy Flecker disse que “Não cabe ao poeta salvar as almas dos homens, mas cabe-lhe torná-las dignas de salvação”,<sup>299</sup> e assim acontece com as histórias direcionadas às crianças. Além de transportá-la para um mundo fantástico onde todas as coisas são possíveis, as histórias ajudam a criança a encontrar recurso para problemas ocultos que ela não sabe sequer definir.

Walter Wangerin Jr conta que em sua infância ele mergulhava nos contos, vivia a experiência até o fim, até o final feliz e colocava em prática “as soluções da imaginação”.<sup>300</sup> As histórias têm um grande valor para a coletividade mas para o ser humano em sua individualidade ela pode, desde muito cedo, ser o *ringue* onde grandes lutas pessoais são travadas.

As histórias bíblicas, e especialmente a história de Cristo, estão repletas de ensinamentos e bons exemplos. Elas também são absolutamente pertinentes para as crianças e ajudam na construção do caráter dos pequenos. White diz:

Vamos repetir para eles a doce história de Belém, mostrando-lhes como Jesus foi filho obediente aos pais, como foi jovem fiel e diligente, ajudando a prover o sustento da família. Desse modo lhes podemos dar a entender também que o Salvador conhece as provações, dificuldades e tentações, esperanças e alegrias da mocidade, estando por isso em condição de lhes dar simpatia e apoio. De quando em quando, devemos ler para eles as interessantes histórias contidas na Bíblia.<sup>301</sup>

Nos enganamos quando pensamos que os/as heróis/heroínas infantis estão apenas em histórias clássicas ou em desenhos modernos. Sansão, Davi e Daniel são personagens que as crianças imediatamente se identificam.

As histórias clássicas também são recheadas de histórias românticas de princesas e a Bíblia também traz histórias de heroínas como Ester. Segundo White: “As Escrituras contêm ternas histórias de amor, tais como a de Jacó e Raquel e a comovente história de Rute, a moabita, que através de seu casamento com Boaz

<sup>299</sup> YANCEY, Philip. Introdução. In: YANCEY; SCHAAP, 2005, p. 15.

<sup>300</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 146.

<sup>301</sup> WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a Igreja**. Vol 6. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008. p. 358-359.

tornou-se um elo na genealogia do Messias”.<sup>302</sup>

Ellen White usa as expressões *herói* e *heróis* quase sempre para fazer referência aos personagens bíblicos e personagens da história do cristianismo.<sup>303</sup> São os “heróis da fé”,<sup>304</sup> os “antigos heróis”.<sup>305</sup> Ela chama o apóstolo Paulo de “herói da cruz”,<sup>306</sup> e o apóstolo João de “herói cristão”.<sup>307</sup> Por outro lado, ela identifica Barrabás como um “endurecido e consumado vilão”,<sup>308</sup> e os que zombaram de Cristo na cruz como “insensíveis vilões”.<sup>309</sup>

As narrativas infantis, bíblicas ou seculares, portanto são de uma riqueza imensurável tanto para o coletivo quanto para a individualidade e elas fazem eco na vida adulta: “os contos de fadas moram no adulto” como disse Wangerin Jr, mas na infância eles são “uma casa bem construída, segura, forte e cheia de significados” na qual as crianças moram.<sup>310</sup> Lá os problemas exteriores não desaparecem quando se entra, mas os muros da casa as protegem dos perigos imediatos.

E neste ambiente fantástico - onde todas as soluções são mágicas, mas não são fáceis - as crianças encontram espaço para o desenvolvimento do intangível, da esperança, da fé, da resiliência e se tornam, elas mesmas heróis e heroínas de suas próprias histórias.

O despertar da espiritualidade da criança acontece exatamente no fantástico mundo das narrativas. É ali que ela começa a questionar a respeito de realidades supracensíveis. Os contos infantis tratam com leveza assuntos densos abrindo espaços para discussões metafísicas, como a morte, a morada de Deus, alma/espírito. Remí Klein usa o exemplo de uma discussão em sala envolvendo crianças de 4º ano. O texto usado em sala é de Ziraldo: *Menina Nina. Duas razões para não chorar*. As crianças formularam perguntas baseadas na história que haviam acabado de ouvir, e no momento da discussão “elas não estão mais falando sobre a morte da vovó Vivi e os sentimentos da menina Nina, mas passam a falar de si e de

<sup>302</sup> WHITE, Ellen G. **Cartas a jovens namorados**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1984. p. 9.

<sup>303</sup> WHITE, 2005, p. 626.

<sup>304</sup> WHITE, Ellen G. **Atos dos apóstolos**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1999. p. 43.

<sup>305</sup> WHITE, Ellen G. **Patriarcas e profetas**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2009. p. 374.

<sup>306</sup> WHITE, 1999, p. 185.

<sup>307</sup> WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a Igreja**. Vol. 8. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2001. p. 45.

<sup>308</sup> WHITE, 2007, p. 518.

<sup>309</sup> WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a Igreja**. Vol. 2. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2013. p. 207.

<sup>310</sup> WANGERIN JR., 2005, p.146.

suas histórias de vida”.<sup>311</sup> A história despertou no ouvinte o desejo de falar sobre *sua própria* vivência, “porque as estórias têm o poder mágico de mexer fundo dentro da alma, atingindo os lugares onde os risos, as lágrimas e as fúrias se aninham”<sup>312</sup>

Um outro bom exemplo é a história de Andersen *A pequena vendedora de fósforos*, a criança pode exercitar sua empatia com a tocante história da pobre menina que vendia fósforos em plena noite gélida de Natal. É uma história profunda, que traz crítica social (afinal de contas, quantas meninas *vendedoras de fósforos* nos deparamos diariamente não é?) e que ao final oferece a criança a possibilidade de refletir a respeito da morte:

Os fósforos chamejaram com tanto vigor que de repente ficou mais claro que a clara luz do dia. Nunca sua avó parecera tão alta e bonita. Ela tomou a menina nos braços e juntas as duas voaram em esplendor e alegria, cada vez mais alto, acima da terra, para onde não há frio, nem fome, nem dor. Estavam com Deus.<sup>313</sup>

A frase “estavam com Deus” coloca fim ao sofrimento da pequena vendedora de fósforos mas dá início ao sofrimento do(a) ouvinte/leitor(a). A criança se depara com a dura realidade humana: a finitude. Mas apesar de estar descrevendo a morte da menina, Andersen fala de alegria. Ora, se a morte é o fim de tudo, porque a menina estaria alegre? A resposta é ainda: Estavam com Deus. A riqueza das histórias infantis vai além do desenvolvimento moral, ela traz a inquietude de querer saber se há algo mais além do que se pode ver, se há e onde está o transcendente. Sobre o despertar da criança a respeito de Deus, a família tem papel muito importante:

A fé é um dom de Deus e o ambiente familiar pode contribuir, em muito, para o despertar e o desenvolver da fé. [...] A fé nasce e evolui. Até os três anos a criança prepara-se para despertar para Deus, observando atitudes e os exemplos da fé dos pais. Aos poucos, estimuladas pelos pais, a criança conversa com Deus e começa a admirar as coisas que ele criou.<sup>314</sup>

As histórias infantis oportunizam momentos de troca e construção a respeito da fé e da religiosidade da criança. Ouvir histórias e ser ouvido acerca das

---

<sup>311</sup> KLEIN, Remí. A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso. **Interações** - cultura e comunidade, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, (p. 318-328), jul./dez. 2013. p. 324.

<sup>312</sup> ALVES, Rubem. **Variações sobre a vida e a morte**: a teologia e a sua fala. São Paulo: Paulinas. 1982. p.134

<sup>313</sup> BORGES, 2010, p. 112-113.

<sup>314</sup> CENTRO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DA IECLB. **A criança dos quatro aos doze anos**: seu corpo, sua mente, seu relacionamento, suas emoções, sua fé. São Leopoldo: Sinodal, 1979. p. 27.

impressões que essas histórias causaram deixam marcas positivas nas emoções das crianças, expressar suas ideias e emoções é de extrema importância pois a “oralidade é um instrumento adequado e oferece a possibilidade de protagonismo, na medida em que permite que se expressem e sejam ouvidos”<sup>315</sup>. A imagem que a criança tem de Deus faz ligação direta com o que ela vivencia em casa, com a experiência religiosa vivida em família, é união do que ela imagina com o que ela ouve dizer. Além das histórias clássicas, as histórias bíblicas também trazem uma inesgotável fonte de princípios e de fé, de acordo com White:

Dentre tudo que os homens já escreveram, onde se poderá achar algo que de tal maneira se apodere do coração, algo tão bem adaptado a despertar o interesse dos pequeninos, como nas histórias da Bíblia? Nestas singelas histórias, podem-se explicar os grandes princípios da lei de Deus.<sup>316</sup>

Pode-se extrair princípios religiosos e ensinamentos morais das narrativas bíblicas, bem como as histórias clássicas que além de contribuir para o desenvolvimento moral das crianças, como já foi dito, também levantam assuntos relativos à espiritualidade. Andersen era um autor que não escrevia apenas para crianças, pois ao se utilizar da fantasia, ele tratava de comportamentos que fossem moralmente adequados à situação social de sua época, refletia em suas obras os conflitos derivados das relações de poder, manifestava sua crença de que a igualdade de direitos deveria prevalecer nas relações humanas e sempre revelava sua intensa espiritualidade. Wangerin Jr. demonstra sua completa admiração e influência no despertar de sua espiritualidade quando diz:

Andersen me proporcionou um contexto para coisas intangíveis, desconcertantes, elementares e urgentes. Sem fazer apologias, ele estruturou o seu mundo usando coisas de valor espiritual: as consequências eternas de ações boas ou más, a presença de Deus como juiz benevolente, a realidade efetiva do arrependimento, o maravilhoso poder do perdão divino.<sup>317</sup>

Um conto de Andersen curioso e que trata de assuntos absolutamente relacionados à espiritualidade se chama *Os sapatinhos vermelhos*, um conto pouco explorado em nossa cultura, e é muito fácil compreendermos o motivo: além de ter um tom sombrio, ele expõe muito duramente o conceito cristão de pecado. Mas ao tratar abertamente do conceito de pecado, a narrativa também traz a importância do

<sup>315</sup> STRECK, Gisela Isolda Waechter. A função da família na educação religiosa de crianças e adolescentes. **Estudos Teológicos**, v. 55, n. 1, (p. 169-178), jan.\jun. 2015. p. 176.

<sup>316</sup> WHITE, 2000, p. 181.

<sup>317</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 151.

perdão. Este é um texto rico que expõe a vaidade do ouvinte/leitor, indo direto ao assunto. Wangerin Jr. diz que “o conto tem um título inocente, o que é enganoso. É assustador. Ele conhece bem demais minhas falhas secretas e a perversa fantasia dos pensamentos do meu coração”.<sup>318</sup>

O fato do pai de Andersen ser sapateiro (apesar de ser um homem letrado)<sup>319</sup> talvez tenha sido para o autor um texto muito significativo. A identificação com a protagonista, Karen, é sempre imediata. A menina é adotada por uma rica idosa, após a morte de sua mãe e cresce vã e mimada. Antes de sua adoção o sonho de Karen era possuir um par de sapatos vermelhos; agora ela pede para sua mãe adotiva que lhe compre um par de sapatos vermelhos brilhantes e chamativos. Depois de Karen repetidamente usa-los para a igreja, eles começam a se mover por si mesmo e ela se torna incapaz de tirá-los. Karen é vaidosa e egoísta assim como são todos os seres humanos, mais especialmente como são as crianças em sua fase egocêntrica. Wangerin Jr. se identifica: “Eu sou Karen, entregando-me ao pecado até ele me dominar completamente – e mesmo quando eu quero parar, não consigo.” A narrativa traz à tona a dor de magoar a mãe por só pensar em si mesmo, se entregando completamente à aquilo que traz prazer.

Ao final da história, Karen se encontra com um carrasco e lhe suplica: “— Não me corte a cabeça! – chorou Karen. — Se você fizer isso eu não poderei me arrepender. Mas vá em frente e corte meus pés com os sapatos vermelhos”.<sup>320</sup> A menina queria se arrepender. As crianças parecem não compreender muito bem o princípio do arrependimento e a razão de sua importância, afinal é um conceito muito abstrato, porém, a dor de Karen encontra eco no coração infantil.

Através de Karen, Wangerin Jr. conseguiu revelar sua dor de criança ao ofender de alguma forma sua mãe: “Ah! Mamãe! Nunca mais! Eu fiz esse voto em meu coração: Nunca mais! Mas meus demônios sempre foram fortes demais pra mim e eu caí de novo, apesar de todas as resoluções. Eu sou Karen [...]”.<sup>321</sup>

A criança não deseja magoar seus pais, mas o fazem repetidamente e isso causa-lhes dor. Talvez não saibam nomear o sentimento, mas o arrependimento e o desejo de não deixar sua natureza dominar existe no pequeno coração infantil. A

<sup>318</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 158.

<sup>319</sup> MUTRAN, Munira H. (Org). **Mosaico de história**: uma antologia do conto europeu. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 194.

<sup>320</sup> QUEIROZ; AVILA, 2013, p. 126.

<sup>321</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 159.

história de Karen fala de arrependimento e perdão, e finaliza com a redenção de Karen:

Num clarão de luz solar, apareceu-lhe o mesmo anjo de roupagem branca que vira na porta da igreja. Na mão onde antes ele segurava uma espada afiada agora havia um lindo ramo verde, repleto de rosas. Tocou o teto com o ramo, que se elevou em abóbada, onde brilhava uma estrela dourada. [...] O órgão começou a soar e doce era o coro das crianças. Um raio de sol dourado e cálido entrou pela janela e iluminou o banco onde Karen estava sentada. Também seu coração se preencheu de sol, de paz e alegria. Sua alma pairou pelos raios até Deus e nunca mais ninguém perguntou pelos sapatinhos vermelhos.<sup>322</sup>

Para Bettelheim arrependimento e perdão também são assuntos pertinentes na infância. Dentro dela existe uma luta entre a natureza humana e o que a criança aprende que é moral e correto:

Nas idades posteriores edípica e pós-edípica, esta divisão se estende à própria criança. Ela, como todos nós, está a todo momento num tumulto de sentimentos contraditórios. Mas enquanto que os adultos aprenderam a integrá-los, a criança é esmagada por estas ambivalências dentro de si mesma. Experimenta a mistura de amor e ódio, desejo e medo dentro de si mesma como um caos incompreensível. Não pode-se orientar sentindo-se num só e mesmo momento boa e obediente, má e rebelde, embora o seja.<sup>323</sup>

O perdão é um assunto recorrente nas histórias infantis, e a construção do conceito de arrependimento e perdão é algo que transcende o material e palpável, para as crianças são assuntos de grande apelo religioso. A dor de magoar um dos pais, ou cuidadores, no futuro é transferida para a imagem que se tenha construído de Deus. A criança que tem oportunidade de elaborar esses conceitos mais cedo, por meio da ludicidade das histórias infantis consegue assimilar melhor conceitos religiosos tão profundos e complexos. C.S Lewis, em *As crônicas de Nárnia*, fala da importância do perdão: “Breve, muito breve, antes que envelheçam, grandes nações em seu mundo serão governadas por tiranos parecidos com a imperatriz Jadis: indiferentes à alegria, à justiça e ao perdão. Avisem seu mundo deste grande perigo”.<sup>324</sup> Note que ele também fala de justiça.

Lewis sempre falava claramente, ou na simbologia de suas histórias, da necessidade de “aceitarmos que fomos perdoados, muito embora nos vejamos como imperdoáveis. Convidando seus leitores a refletir sobre a necessidade de reconhecer

<sup>322</sup> QUEIROZ; AVILA, 2013, p. 128-129.

<sup>323</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 78.

<sup>324</sup> LEWIS, Clive S. **As crônicas de Nárnia**: volume único. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 416.

as falhas humanas”.<sup>325</sup> Wangerin Jr. ainda recordando do seu tempo de infância, nos mostra como a história de Andersen encontrou lugar em seu coração infantil:

Voltamos para a igreja. É isso que devemos fazer para nos livrar do nosso pecado? Será que agora o ritual e a cerimônia nos receberão? Não, não, isso não é suficiente. Pois quando chegamos à porta da igreja, os sapatos vermelhos chegam antes de nós e dançam, dançam para impedir-nos a passagem. Horrorizados, fugimos. Santo Deus! Os pecados insistem em voltar! Que podemos fazer para sermos libertos?<sup>326</sup>

Portanto, os/as adventistas devem reconhecer que as narrativas infantis constroem uma ponte direta para o coração da criança. Elas identificam e tratam as emoções infantis, dão asas e abrem portas para elas. “As crianças são influenciadas pelo conto não porque ele defenda racionalmente certos princípios (científicos, morais ou espirituais) mas porque elas se identificam com o personagem”.<sup>327</sup> A vitória do protagonista é a sua vitória, naquele momento, a criança se funde com o herói, e “de fato vivenciam os acontecimentos da história, que imitam na imaginação os difíceis acontecimentos da sua vida”,<sup>328</sup> mostrando a elas, numa linguagem perfeitamente clara para o entendimento infantil que os acontecimentos de sua vida “também avançam na direção de soluções que sozinhas elas jamais poderiam encontrar”.<sup>329</sup>

As histórias ouvidas na infância fazem eco em toda a vida adulta, os assuntos tratados em narrativas infantis constroem base para as emoções do adulto “pois a história que forma o universo da criança também forma a criança – e por meio da criança, forma o homem que vem depois”.<sup>330</sup> Também podemos dizer que as histórias que as crianças ouvem na infância ajudam a moldar a religiosidade do adulto que elas se tornarão. E esse é uma das grandes conclusões desse trabalho.

Uma simples história, movimenta tantos sentimentos, envolve tantas emoções e constrói tantas bases no coração humano e isso faz do ato de contar história algo muito necessário na infância. Bruno Bettelheim afirma que a estrutura do conto ordena e organiza o insuportável caos vivido pelas crianças.<sup>331</sup> Uma criança que consegue ordenar o caos mental, emocional, familiar ou outro, entrando

<sup>325</sup> MCGRATH, Alister. **A vida de C.S. Lewis: do ateísmo às Terras de Nárnia**. São Paulo: Mundo Cristão, 2013. p. 113.

<sup>326</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 160.

<sup>327</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 149.

<sup>328</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 149.

<sup>329</sup> WANGERIN JR., 2005, p. 149.

<sup>330</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 79.

<sup>331</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 79.

num ambiente mágico com soluções mágicas, certamente crescerá encontrando caminhos “não-mágicos” mas, de formas miraculosas. Bettelheim diz ainda:

Na linguagem da Bíblia, que expressa os sentimentos e percepções mais profundos do homem era "sem forma". O modo de vencer o caos também é narrado na Bíblia; "Deus separou a luz das trevas". Durante e devido às lutas edípicas, o mundo exterior vem a ter mais significado para a criança, e ela tenta dar um sentido a ele. Ela não admite mais que o modo confuso como enxerga o mundo seja o único possível e apropriado. A maneira pela qual a criança pode botar alguma ordem na sua visão de mundo é classificando tudo de forma maniqueísta.<sup>332</sup>

Por isso as histórias infantis atraem tanto: assim como as crianças, elas classificam o mundo de forma maniqueísta, dividindo personagens entre bons e maus. Polarizando assim, as narrativas permitem que a criança consiga identificar e compreender a diferença entre o bom e o ruim, entre o mal e o bem, e assim rejeitar aquilo que não é bom e não faz bem para ela. Ainda que o que ela deseja rejeitar esteja dentro de si mesma.

Dessa divisão do mundo entre bem e mal e das regras de condutas como boas e más dá-se o início do entendimento da criança sobre o que é moral e o que é imoral. No momento em que a criança começa a refletir se suas atitudes (ou as atitudes do outro) são corretas ou não, ela começa a construir um conjunto de princípios, uma espécie de código de conduta que respeitará livremente porque considera justo. A criança descobre que atitudes são regidas por muitas ideias, por amor, por compaixão, por interesses, mas também por princípios morais.

### 4.3 Considerações finais

Foi mostrado que as declarações de Ellen White a respeito da literatura não podem ser entendidas como condenações irrestritas à “ficção” em geral, pois sua definição de ficção não corresponde à definição técnica de ficção literária. Vários pesquisadores adventistas chegaram a essa mesma conclusão. Para eles, o problema da literatura não está num gênero literário (a ficção), pois o gênero é moralmente neutro. As obras literárias devem ser julgadas individualmente, caso a caso, em qualquer gênero.

Além disso, ficou claro que as histórias exercem enorme impacto sobre as

---

<sup>332</sup> BETTELHEIM, 2002, p. 78.

crianças, em todos os sentidos. As histórias que as crianças ouvem na infância ajudam a moldar a religiosidade da pessoa adulta que elas se tornarão. E isso vale para as histórias bíblicas e seculares. Através da ludicidade das histórias infantis, a criança tem oportunidade de elaborar os mais profundos e complexos conceitos religiosos. A prática pedagógica adventista não deveria descartar esse instrumento tão rapidamente sem uma profunda reflexão.



## CONCLUSÃO

Neste trabalho, o foco foram as crianças e a forma como as histórias contadas a elas ajudam a construir sua espiritualidade. Foi dado início com uma análise dos desenvolvimentos da linguagem, da moralidade e da fé, que passam por mecanismos semelhantes e interligados. Essa análise mostrou a importância do relacionamento do sujeito com o outro. Ainda que cada sujeito tenha suas particularidades e singularidades, tudo isso é construído a partir do relacionamento com o outro. James Fowler, com sua teoria do desenvolvimento da fé, também concorda com a importância das relações interpessoais.

Foi feita uma análise dos personagens centrais das narrativas e a forma como estes contribuem para que a criança compreenda conceitos complexos como bem e mal. Por meio da jornada do(a) herói/heroína e pela forma como estes superam os obstáculos, pudemos perceber o motivo das histórias se mostrarem atemporais e importantes para o desenvolvimento e maturidade das crianças.

Também foi avaliado a importância da verbalização, a relação do discurso com o desenvolvimento da criança, como a oração está relacionada a isso, e como pode contribuir tanto para o desenvolvimento cognitivo, como (especialmente) para o desenvolvimento da fé. Como ficou evidenciado, o desenvolvimento da criança se dá no encontro, na interação. Por isso, analisamos, também, como essa relação acontece mais diretamente no processo de desenvolvimento da religiosidade e da fé, usando como base o trabalho de Fowler.

Em poucas palavras: orar e ler/ouvir histórias da Bíblia são práticas que podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança por fluírem naturalmente, e por satisfazerem necessidades específicas do estágio de desenvolvimento em que a criança está, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto da espiritualidade. A oração infantil é um tema que, se devidamente explorado, contribui bastante para a compreensão da espiritualidade da criança.

A força e a essência da espiritualidade podem ser encontradas na criança: a capacidade de perdoar facilmente, de pedir ajuda, de chorar ao sentir dor, de correr atrás da mãe ao levar um tombo, de reconhecer seu medo, de confessar que não entende. O que durante séculos tem sido entendido como uma *fraqueza* deve ser

resgatado e compreendido.

Antes de ter seu hábito de oração adestrado pelos adultos, a criança entende que não precisa de muita coisa para se aproximar de Deus. Assim como ela conversa com seus pais e amigos próximos sempre que sente vontade, o mesmo ocorre quando descobre que Deus a ouve. Ela não espera uma ocasião especial ou uma necessidade para se aproximar dele e iniciar o diálogo. A criança também entende que não existe um lugar nem horário específicos de oração. E age assim com Deus, mantendo-se sempre próxima a ele, falando *a respeito* dele e falando *com* ele.

Talvez para um adulto que criou o hábito de orar em horários previamente marcados, com orações decoradas e tradicionais, o costume de oração muitas vezes pode se tornar enfadonho, mas quando envolvemos crianças, o que é rotineiro e costumeiro ganha novo brilho. Mostrar a elas o que é oração sem lhes dizer como deve ser feito é uma grande oportunidade para os adultos de aprender mais sobre a interação dos homens com o transcendente.

Concluimos, portanto, que as narrativas infantis se mostram tesouros inestimáveis e um facilitador importante para o desenvolvimento da criança. Por meio das histórias, a criança compreende a realidade que a cerca e aceita o incompreensível, o insondável. As narrativas transportam a criança para um mundo onde podem explorar o miraculoso, renovar sua esperança para a próxima batalha, encontrar armas e aprender a manuseá-las. Professores e professoras das Rede Adventista de Ensino já utilizam narrativas, porém com timidez. É necessário que se use de critérios específicos para a escolha das histórias que serão usadas com os pequenos e pequenas. É preciso ter sensibilidade para compreender onde aquela história poderá leva-los e mais: é necessário ir junto.

O educador e a educadora que vive a história junto com o/a pequeno/a ouvinte tem uma chance muito maior de compreender a mágica que envolve o caminho percorrido pelo herói numa história. Essa compreensão traz junto as possíveis e prováveis lições que as crianças extraíram e portanto, um aproveitamento grandioso do que pensa ser apenas uma simples história. Educadores e educadoras, devem-se permitir olhar de uma forma diferente para o Universo, “um universo criado pelo poder do amor que é grande demais para ser

entendido ou explicado por preceitos e dogmas”,<sup>333</sup> mas que se deixa espiar por debaixo do seu véu, quando se está disposto a viver a aventura do(a) herói/heroína sendo o vilão ou a vilã ou empunhando a espada e assumindo o posto de herói/heroína.

---

<sup>333</sup> L'ENGLE, Madeleine. George MacDonald: alimento para um mundo particular. In: YANCEY; SHAPP, 2005, p. 163



## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da Criança**: teoria e técnica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
- AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ALIGHIERI Dante. **A divina comédia**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- ALVES, Rubem. **Da esperança**. Campinas: Papyrus Editora. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Paulinas, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Variações sobre a vida e a morte**: a teologia e a sua fala. São Paulo: Paulinas. 1982.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BATISTA, Terezinha. **Evolução da fé na criança**. São Paulo: Paulinas, 1974.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BLOOM, Paul. **O que nos faz bons ou maus**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.
- BORGES, Maria Luíza X. de A (Org.). **Contos de Fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In.: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). **Ensino Religioso**: religiosidades e práticas educativas. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 53-60.
- BRENNER, Athalya. **Ester, Judite e Susana**: a partir de uma leitura de gênero. São Paulo: Paulinas, 2003.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CAIRUS, Aecio. A doutrina do homem. In: DEDEREN, Raoul (Ed.). **Tratado de teologia Adventista do Sétimo Dia**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Círculo do Livro, 1949.
- CAVALLETTI, Sônia. **O potencial religioso da criança**: descrição de uma experiência com crianças de 3 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1985.
- CENTRO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DA IECLB. **A criança dos quatro aos**

**doze anos:** seu corpo, sua mente, seu relacionamento, suas emoções, sua fé. São Leopoldo: Sinodal, 1979.

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

CHESTERTON, Gilbert K. **Ortodoxia.** São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1982.

CLOUTEN, Keith. Ellen White and fiction: a closer look. **The Journal of Adventist Education.** April/May 2014, p. 10-14. Disponível em: <<http://circle.adventist.org/files/jae/en/jae201476041005.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2017.

CLOYD, Betty Shannon. **Papai do céu...:** ensinando às crianças o valor da oração. São Paulo: Eclésia, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher.** v. 19, n. 5, 1990. p. 2-14. Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2012/Narrative-Clandinin%20ER%20article.pdf>>. Acesso em 25 set. 2015.

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

\_\_\_\_\_. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Auto-retrato de uma psicanalista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. **Como orientar seu filho.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1981.

\_\_\_\_\_. **No jogo do desejo:** ensaios clínicos. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Tudo é Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg.** São Paulo: Loyola, 1994.

ESCLAPES, Alê. **Melanie Klein, vida e obra.** Disponível em: <<http://www.apsicanalise.com/index.php/blog-psicanalise/48-artigos/340-melanie-klein>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FAGAL, William. **Chronicles of Narnia, Lord of the Rings.** 2002. Disponível em: <[ellenwhite.org/content/file/chronicles-narnia-lord-rings-0#document](http://ellenwhite.org/content/file/chronicles-narnia-lord-rings-0#document)>. Acesso em 31 mar. 2017.

FOKKELMAN, J. P. **Reading Biblical narrative: an introductory guide.** Louisville: Westminster John Knox, 1999.

FORTIN, Denis; MOON, Jerry (Eds.). Literature and reading. **The Ellen White Encyclopedia.** Hagarstown: Review and Herald, 2013.

FOWLER, James W. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido.** São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRAILE, Guillermo. **Historia de la filosofia.** Vol. I. Madrid: BAC, 1990.

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

FREUD, Sigmund. **O ego e o id.** Rio de Janeiro: Imago, 1980.

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

GILBERT, James B.; GILBERT, Elsie B. Cunha. A vontade do pai. In: FASSONI, Kênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (orgs.). **Uma criança os guiará: por uma teologia da criança.** Viçosa: Ultimato, 2010.

GOMES, Alexandre Travessoni. **O fundamento da validade do Direito: Kant e Kelsen.** Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

GREGGERSEN, Gabriele. **Pedagogia cristã na obra de C. S. Lewis.** São Paulo: Vida, 2006.

HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary.** 2015. Disponível em: <[http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=mirror](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=mirror)>. Acesso em 03 dez. 2015.

JUNG, Carl G. **Aion: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

\_\_\_\_\_. **Tipos psicológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Editora Nacional, 2004.

\_\_\_\_\_. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

KLEIN, Melanie. **A psicanálise de crianças**. São Paulo: Imago, 1997.

\_\_\_\_\_. Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas. In: MONEY-KYRLE, Roger (Ed.). **Amor Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Obras completas de Melanie Klein, Volume I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KLEIN, Remí. A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso. **Interações** - cultura e comunidade, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, (p. 318-328), jul./dez. 2013.

LADD, George Eldon. **Teologia do Novo Testamento**. São Paulo: Hagnos, 2003.

LAND, Gary. **Historical Dictionary of the Seventh-Day Adventists**. Lanham: Scarecrow, 2005.

LANG, Andrew. **O fabuloso livro Azul**. Editora Concreta. Porto Alegre. 2016.

LEDOUX, Michel H. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

L'ENGLE, Madeleine. George MacDonald: alimento para um mundo particular. In: YANCEY, Philip; SHAPP, James Calvin (Orgs.). **Muito mais que palavras: como os mestres da literatura influenciaram autores cristãos**. São Paulo: Editora Vida, 2005.

LEWIS, Clive S. **A experiência de ler**. Porto: Elemento Sudoeste, 2003.

\_\_\_\_\_. **As crônicas de Nárnia: volume único**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). **Coleção ProInfantil**. Módulo II, Unidade 4. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9792134-Presidencia-da-republica-ministerio-da-educacao-secretaria-de-educacao-a-distancia.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

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

MATWIJSZYN, Marise. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana**. Dissertação (Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040315150206.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MCGARRELL, Shirley A. **Differential Perceptions of English Teachers About the Teaching of Literature in Seventh-day Adventist Secondary Schools in**

**Selected Regions of the Caribbean.** Tese (doutorado). Berrien Springs: Andrews University, 2000. 221 p. Disponível em: <<http://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1544&context=dissertations>>. Acesso em 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Should Adventist academies teach literature? **Journal of Adventist Education**, Oct./Nov. 2002. p. 22-27.

MCGRATH, Alister. **A vida de C.S. Lewis: do ateísmo às Terras de Nárnia.** São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

\_\_\_\_\_. **Teologia Sistemática, histórica e filosófica: uma introdução à teologia cristã.** São Paulo: Shedd, 2010.

MCKENZIE, John L. **Dicionário Bíblico.** São Paulo: Paulinas, 1983.

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

MONCRIEFF, Scott E. Adventistas e ficção: outra consideração. **Diálogo Universitário**, v. 8, n. 3, 1996

MOTT, Frank L. **Golden multitudes: the story of best-sellers in the United States.** New York: Macmillan, 1947.

MOTTA, Fausto. **Contos e lendas interpretados pela psicanálise.** Petrópolis: Vozes, 1984.

MUTRAN, Munira H. (Org). **Mosaico de história: uma antologia do conto europeu.** São Paulo: Humanitas, 2004.

NASIO, J. David. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.** São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

PAULA, Blanches de. A criança e a fé. In: FASSONI, Kênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (Orgs.). **Uma criança os guiará: por uma teologia da criança.** Viçosa: Ultimato, 2010.

PAZ, Noemi. **Mitos e rituais de iniciação nos contos de fadas.** São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1992.

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança.** São Paulo: Martins

Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos da psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999b.

PLANTINGA, Alvin. **Deus, a liberdade e o mal**. São Paulo: Vida Nova, 2012.

POMPEU, Júlio. BARROS FILHO, Clóvis de. **A filosofia explica grandes questões da humanidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

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

QUEIROZ, Carlos. Deus na Criança. In: FASSONI, Kênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (Orgs.). **Uma criança os guiará: por uma teologia da criança**. Viçosa: Ultimato, 2010.

QUEIROZ, Tamara, AVILA, Marina (Orgs.). **Contos de Fadas em suas versões originais**. Vol. 1. São Caetano do Sul: Editora Wish, 2013.

RAMOS, Ariovaldo. A melhor parte da vida humana. In: FASSONI, Kênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (Orgs.). **Uma criança os guiará: por uma teologia da criança**. Viçosa: Ultimato, 2010.

REBLIN, Iuri Andréas. A teologia e a saga dos super-heróis: valores e crenças apresentados e representados no gibi. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, v. 22, maio-ago. 2010 (p. 13-21). p. 16.

RICOEUR, Paul. **Fallible man**. New York: Fordham University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. São Paulo: Papyrus, 1988.

RIKKERS, Doris Wynbeek. **Bíblia dos Pequenos Leitores**. São Paulo: Mundo Cristão, 2011.

SEGURA, Harold; PEREIRA, Welinton (Orgs.). **Para falar de criança: teologia, bíblia e pastoral para a infância**. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2012.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Perigosas: o psicopata mora ao lado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

SILVA, Gladys Angélica Araújo da; SILVEIRA, Luma Carolina de Carvalho. "O que estão lendo nossos jovens?": uma análise da opinião da Revista Adventista sobre literatura ficcional à luz do Grande Conflito. **Anais da XI Eclesiocom - Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial**. São Paulo, 2016. p. 1-15. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/eclsiocom/edicoes-anteriores/2016/arquivos/201co-que-estao-lendo-nossos-jovens-201d-uma-analise-da-opinio-da-revista-adventista-sobre-literatura-ficcional-a-luz-do-grande-conflito>>. Acesso em 22 abr. 2017.

SNIDER, John D. **Highways to learning: a guide through Bookland**. Washington: Review and Herald, 1951.

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

SPURGEON, Charles H. **Pescadores de crianças.** Santo Amaro: Shedd Publicações, 2004. p. 31. Disponível em: <<http://pabloodavid.byethost17.com/autores/Charles%20Spurgeon/Pescadores%20de%20Criansas.pdf?ckattempt=1>>. Acesso em 12 fev. 2016.

STRECK, Gisela Isolde Waechter. A função da família na educação religiosa de crianças e adolescentes. **Estudos Teológicos**, v. 55, n. 1, (p. 169-178), jan./jun. 2015.

SWANSON, Gary. **A lesson from The Narnia Chronicles.** 2005. Disponível em: <<http://archives.adventistreview.org/article/244/archives/issue-2005-1548/a-lesson-from-the-narnia-chronicles>>. Acesso em 18 mar. 2017.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé.** São Leopoldo: Sinodal, 1974.

TODOROV, Tzevetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

TOLKIEN, J.R.R. **Árvore e Folha.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

TORRES, Milton. Ellen G. White e a ficção literária. **Kerygma**, Engenheiro Coelho, v. 9, n. 2, (p. 153-162), 2013.

VELEZ-SEPULVEDA, David. **Literature and life: teaching fictional literature in Adventist Higher Education.** Paper apresentado no *International Faith and Learning Seminar*. Lincoln, 1993. Disponível em: <[http://christinthe classroom.org/vol\\_10/10cc\\_407-425.htm](http://christinthe classroom.org/vol_10/10cc_407-425.htm)>. Acesso em 27 mar. 2017.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor.** São Paulo: Aleph, 2015.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A interpretação dos contos de fadas.** São Paulo: Paulinas. 1990.

\_\_\_\_\_. **A sombra e o mal nos contos de fadas.** São Paulo: Paulinas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Individuação nos contos de fadas.** São Paulo: Paulinas, 1984.

\_\_\_\_\_. **O feminino nos contos de fadas.** Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas.** São Paulo: Cultrix, 1980.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLER, John O. **A Contextual Study of Ellen G. White's Counsel Concerning Fiction.** Paper apresentado no *Quadrennial Section Meeting of SDA College English*

*Teachers*, La Sierra College, agosto de 1965. Disponível em: <<http://ellenwhite.org/content/file/contextual-study-ellen-g-whites-counsel-concerning-fiction-28-b-2#document>>. Acesso em 17 abr. 2017

\_\_\_\_\_. Fiction, critical theory, and a graduate criticism course. In: DUNN, R. (Ed.). **Seventh-day Adventists and literature**. Riverside: Loma Linda University, Department of English, 1974.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa. 1975.

WANGERIN JR., Walter. Hans Christian Andersen: a formação do universo da criança. In: YANCEY, Philip; SHAPP, James Calvin (Orgs.). **Muito mais que palavras**: como os mestres da literatura influenciaram autores cristãos. São Paulo: Editora Vida, 2005.

WHITE, Ellen G. **A ciência do bom viver**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atos dos apóstolos**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Caminho a Cristo**: passos que conduzem à certeza da salvação. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartas a jovens namorados**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Conselhos aos professores, pais e estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conselhos para a Igreja**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Conselhos sobre educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mensagens aos jovens**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O desejado de todas as nações**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **O grande conflito**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **O lar adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990.

\_\_\_\_\_. **Orientação da criança**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Patriarcas e profetas**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Profetas e reis**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **Testemunhos para a igreja**. Vol. 2. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Testemunhos para a igreja.** Vol 5. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Testemunhos para a Igreja.** Vol 6. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Testemunhos para a Igreja.** Vol. 8. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida e ensinios.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1988.

WOOD, John. The trashy novel revisited: popular fiction in the age of Ellen White. **Spectrum**, n. 7, p. 16-24, 1976.

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

ZATTONI, Mariateresa; GILLINI, Gilberto. **Deus faz bem às crianças:** a transmissão da fé às novas gerações. São Paulo: Loyola, 2010.