

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NATALIA SALVATO CODO

A CIGARRA E A FORMIGA:
Um recurso pedagógico para a Organização do Trabalho
Com o Desenvolvimento Moral



Rio Claro - SP
2011

NATALIA SALVATO CODO

**A CIGARRA E A FORMIGA:
Um recurso pedagógico para a Organização do Trabalho
Com o Desenvolvimento Moral**

Orientadora: ÁUREA MARIA DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro - SP
2011

370.114 Codo, Natalia Salvato

C671c A cigarra e a formiga: um recurso pedagógico para a organização do trabalho com o desenvolvimento moral. / Natalia Salvato Codo. - Rio Claro : [s.n.], 2011
56 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Áurea Maria de Oliveira

1. Educação moral e cívica. 2. Educação infantil. 3. Literatura infantil. 4. Sanções. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Agradeço também aos meus pais, Silvana Salvato e Agnaldo Codo, que de forma especial e carinhosa me deram força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

À minha irmã Natassia por toda ajuda e cumplicidade.

Às amigas que encontrei ao longo do meu curso: Carolina Florindo, Jéssica Vieira, Bruna Graça e Liliane Marino, muito obrigada meninas.

Agradeço ainda minha orientadora Áurea Maria de Oliveira, que tanto me ensinou durante as aulas e fora delas também. Agradeço principalmente por toda dedicação, atenção e paciência que teve comigo durante esse trabalho. Obrigado por fazer total diferença em minha formação profissional.

RESUMO

A questão de pesquisa proposta nesse trabalho de conclusão de curso é saber se o desfecho, presente nas diferentes versões da fábula A Cigarra e a Formiga, possibilita, ao educador, organizar a ação pedagógica com o processo evolutivo da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade, na perspectiva teórica do desenvolvimento moral de Jean Piaget. Seleccionamos seis versões da fábula nas quais três apresentam, no desfecho, a sanção expiatória e, as outras três, a sanção por reciprocidade. Ao discutir os dados situamos o referencial teórico piagetiano e apontamos para algumas estratégias que o educador pode utilizar em sala de aula, visando o desenvolvimento da moralidade infantil, no que se refere à evolução qualitativa do conceito de justiça.

PALAVRAS-CHAVE: moral; educação infantil; literatura infantil; sanções.

ABSTRACT

The problem addressed in this undergraduate thesis is whether the different endings of the fable "The Ant and the Grasshopper" permits the educator to organize from the expiatory approval to the reciprocity approval the pedagogic procedure of evolving processes, as theorized in the moral development of Jean Piaget. We used six versions of the fable, three of which ends in a expiatory way and three in the reciprocity. We discussed the data from a Piagetian theoretical standpoint and presented some strategies for the educator to pursue the development of infantile morality in the classroom in what concerns the qualitative evolution of the concept of justice.

KEYWORDS: moral, infant education, infant literature, approval.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
1.1. A leitura na sala de aula.....	5
1.2. Literatura Infantil: contextualizando a temática.....	11
1.3. Literatura Infantil e Valores Morais.....	20
1.3.1. O problema de pesquisa e os objetivos do estudo.....	23
1.3.2. Dos objetivos do estudo.....	26
2. QUADRO TEÓRICO.....	27
3. METODOLOGIA.....	36
3.1. Seleção das versões da fábula A Cigarra e a Formiga.....	37
3.2. Apresentação do enredo.....	37
3.2.1. Agrupamento 01: sanção expiatória.....	37
3.2.2. Agrupamento 02: sanção por reciprocidade.....	39
3.3. Análise do enredo das seis versões da fábula.....	41
3.3.1. A identificação das situações de conflito e das sanções nas três primeiras versões.....	42
3.3.2. A identificação das situações de conflito e das sanções nas três últimas versões.....	44
3.3.3. A ação do educador.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1. A leitura na sala de aula

Ler é um ato cultural e social. Quando o educador antecipa a história que irá contar para a criança – independente da faixa etária – enfatizando a riqueza do texto e a beleza das ilustrações, ele desperta um sentimento de curiosidade pelos livros. As crianças gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo simples prazer de reconhecê-la, antecipando as emoções que obtiveram na primeira leitura e construindo, dessa forma, um saber sobre a linguagem escrita.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) a leitura de histórias é compreendida como um momento no qual se torna possível propiciar as oportunidades para que a criança possa vir a conhecer diferentes maneiras de viver, de pensar e de agir de outras culturas que não a sua, podendo estabelecer relações com a forma de pensar do grupo social ao qual pertence. “Ter acesso à boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer para a leitura” (p. 143).

Nessa mesma concepção, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (1997), ao explicitar o conceito de leitura, a concebe enquanto “uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita” (p. 53), uma vez que a leitura desenvolve a memória, a reflexão, o pensamento e a concentração; ou seja, não se trata de uma simples atividade de decodificação do texto, ao contrário, é um processo muito mais complexo e elaborado o qual envolve, necessariamente, a vontade, a motivação e o interesse do aprendiz.

Dessa forma, a sala de aula deveria ser o local adequado para o aprimoramento do prazer e do gosto pela leitura, por meio da realização de uma análise crítica da história (TOLEDO, 2005). E, o professor, por sua vez, deveria compreender que a reflexão sobre o conteúdo que os alunos ouvem deve estar diretamente ligada a uma possível aplicação individual e na transformação de sua relação externa com o mundo. A compreensão da importância dessa reflexão sobre o conteúdo da história implica na organização de uma ação pedagógica onde o

papel do educador é orientar e instigar o aluno, dentro do universo fictício da leitura, a refletir sobre a condição do personagem e suas relações para, a partir disso, trazê-lo para o mundo externo e real enquanto criança, dentro dos ambientes escolar, familiar e social.

É importante sempre lembrar que a leitura de histórias infantis pode aquecer a relação em sala de aula, estimular o diálogo e a troca de ideias, além de consolidar nas crianças valores essenciais para a sua formação, como o respeito e a amizade, oferecendo também uma boa escrita e uma boa leitura oral. O educador é peça fundamental para o estímulo, devendo lançar questionamentos que valorizem a identidade e autonomia do aluno, dentro dos parâmetros estabelecidos em sala de aula.

Na escola, uma das atividades rotineiras é pedir para os alunos lerem em voz alta para mostrar que sabem ler. A realização de uma boa oralização do escrito é considerada sinônima de boa leitura. Entretanto, vale lembrar que a leitura silenciosa remete a uma maior concentração do leitor, quando o mesmo não precisa se preocupar com a qualidade da oralização do material lido. É importante ressaltar que a leitura em voz alta auxilia na formação de um bom ouvinte, não de um bom leitor.

Segundo Campos (2007), quando solicitadas a reconstituir a narrativa por meio das ilustrações, as crianças costumam buscar o texto escrito. Com isso, a autora exemplifica três níveis de leitura, sendo eles: sensorial, emocional e racional, que são inter-relacionados.

A leitura sensorial inicia quando ainda somos crianças e acontece em resposta imediata às demandas e ofertas que o mundo nos apresenta. Já a leitura emocional ocorre via sentimentos, ou seja, é uma maneira de “dar asas” à fantasia, adentrando-se no mundo apresentado pela leitura. Por fim, a racional ocorre pela busca do leitor em compreender e dialogar com o objeto lido, fazendo com que o processo de identificação se torne um processo de criação.

Cabe salientar que questões sociais e/ou culturais podem intervir na maneira como o indivíduo aprenderá a ler. A compreensão da leitura, assim como o pensamento e o aprendizado geral, abrange diversos fatores como o cognitivo, o perceptivo, o linguístico e o social. Assim, é por intermédio da literatura infantil que as crianças passam a vivenciar a prática da leitura – mesmo sem ainda dominá-la –, construindo seu conhecimento pelo ato de ler. No entanto, tal ato, ou até mesmo

certo domínio, só se torna possível quando há alguma motivação, o que torna o papel do professor essencial neste processo.

Os livros são capazes de instruir a criança no mundo da leitura, já que as histórias são sempre marcadas por lugares imaginários, o que contribui para a construção do conhecimento prévio do leitor em formação. A leitura infantil, do mesmo modo que é um objeto de cultura humana, apreendida pelo sujeito e, dessa forma, ensinada, torna-se um dos principais recursos que o professor poderá utilizar em sala de aula para propiciar a formação de uma criança leitora. O aprendizado desta deve partir de um momento de atividade, em que há interação do sujeito aluno com o objeto da cultura.

Ferreira (2010) constatou que um texto possui o poder de conduzir o comportamento do leitor para uma leitura, a qual o autor julga apropriada, ou seja, o objetivo do texto é direcionar o leitor a um fim proposto pelo autor, e atesta que é “uma maneira de coordenar aquilo que quer mostrar como sendo as características e os significados de suas leituras” (p. 14). Ou seja, as imagens construídas muitas vezes parecem querer disciplinar a criança para uma maneira de ler o que o autor idealiza como sendo adequada ao comportamento infantil. Enfim, as encenações e imagens divulgadas na literatura infantil e apresentadas às crianças vão se constituindo em modelos para um melhor comportamento em relação aos textos.

A apropriação do texto de outro, implica tomá-lo para si, participando do processo de produção dos sentidos. A autora afirma que “o impulso de ler é uma tentativa de possuir as riquezas da escrita de outros para usufruí-las conforme a capacidade e desejo do leitor” (p. 27), relatando que a relação com os livros está sempre em construção, uma vez que as memórias de leitura se transformam a cada instante devido ao fato de que um texto, mesmo já esquecido, prevalece na nossa experiência, podendo refletir nas leituras de uma vida inteira.

Deste modo, somos afetados por uma leitura, de tal maneira que nunca somos os mesmos quando voltamos a um texto. Ao nos depararmos com um livro, estamos buscando formar uma identidade, o que depende do autor e do sujeito que queremos construir em nós. De fato, por intermédio do livro, é possível imaginarmos outros mundos, transportarmo-nos no tempo e até descobrirmos a nós mesmos.

É possível constatar que a literatura é uma forma de expressão, de crítica e, principalmente, uma porta para formação de leitores autônomos, o que a torna essencial para o ensino da leitura constituindo-se no elemento fundamental para que

o docente busque, por meio dos textos literários, novas estratégias de trabalho pedagógico.

É visível o prazer dos alunos a cada vez que escutam uma história. Até porque este é um excelente momento de interação entre o adulto e a criança, que traz uma ligação entre o real e o fantasioso. Inseridas nessa dicotomia, as crianças podem se projetar nos personagens, vivenciando sentimentos como ciúme, inveja, raiva, medo etc.

Cada história contada contribui para o desenvolvimento da função social da escrita, por meio do contato das crianças com a leitura do livro feita pelo docente e do manuseio dele pelo aluno.

Colombo (2009) verificou a ausência de livros de literatura infantil nas práticas de alguns professores e que muitos não sabem como organizar e sistematizar esse trabalho com a literatura – principalmente devido às mudanças significativas que ocorreram na educação nos anos 1970, período no qual um aumento da demanda dos alunos nas escolas exigiu um número maior e, até então, inexistente de professores.

Tal ponto de vista também é defendido por Pereira (2006), que notou que os docentes não utilizam a literatura como material essencial para o ensino da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e considera que é preciso investir na formação do professor para que ele se torne o mediador entre o aluno e a literatura infantil, tornando-o leitor das linhas e da vida por intermédio de um bom texto literário, visto que, num primeiro momento, o professor é apenas o transmissor desse material didático, uma vez que o autor já selecionou o conteúdo do texto; já num segundo momento, ele atua como sujeito desse processo, buscando, em outras fontes, textos que leva para a sala de aula.

A autora descreve, em sua obra, que existem três maneiras de manusear esse material, com o intuito de aperfeiçoar a leitura pelas crianças. A primeira acontece quando o professor, ao selecionar um texto, restringe a procura de outros, ou seja, ele continua sendo mero transmissor. A segunda maneira ocorre quando ele extrai um texto de um livro didático e planeja seu trabalho em cima dele – esta situação demonstra um profissional da educação sem muito preparo e que enxerga o livro didático como um refúgio para o seu despreparo. Já a terceira se dá quando ele pesquisa em jornais, revistas e livros, selecionando o que ele considera

adequado e planejando ele próprio o seu trabalho. Para contornar problemas na formação de leitores, é preciso pensar numa didática para o ensino da literatura.

Contudo, o professor necessita estar certo dos objetivos que deseja alcançar, lembrando que ele lida com um público heterogêneo, tentando compreender como os alunos recebem uma obra literária e como essa obra auxilia no trabalho dele.

A leitura é a base fundamental para aquisição de cultura e conhecimento, ou seja, é necessário disponibilizar mais livros para o devido incentivo. Apesar de antigamente a literatura infantil servir somente como instrumento moralista, para o estudo da língua e das normas gramaticais, atualmente a literatura infantil tem uma importante função no papel mediador entre a criança e o conhecimento. Por isso, reforçaremos sempre que cabe ao professor escolher obras condizentes com a necessidade de vida dos seus alunos, para que ocorra a total interação deles com a obra.

Quando a criança se torna capaz de manusear livros, descobre outro tipo de leitura – as histórias sem textos –, proporcionando ao leitor o exercício de olhar atento e criativo. Mesmo que a criança ainda não seja leitora, ela deve participar da literatura por intermédio dos relatos das histórias ou da leitura de livros de imagens, e é por isso que, enquanto adultos, devemos sempre proporcionar tal contato da infância com o universo da leitura, a fim de conquistar as crianças por meio de algo útil e necessário para a vida.

Nesta mesma linha de pensamento, Toledo (2005) confirma que crianças pequenas necessitam de livros com fartura de ilustrações e letras graúdas; na fase de alfabetização, o texto deve ser breve, o vocabulário compreensível e a ilustração, facilitadora do entendimento da história.

Assim, vemos que a ilustração desempenha o papel de estimular o raciocínio e a criatividade do leitor, também pode servir como reforço para estereótipos e preconceitos. Independente dos paralelos ligados à realidade dicotômica (entre “bem” e “mal”, “feio” e “bonito”) e às relações estabelecidas entre personagens, faz-se necessário que o professor reconheça esses estereótipos e preconceitos, rejeitando livros com ilustrações que os estimulem, ou salientando estas ilustrações e discutindo-as com seus alunos.

Para a autora, um texto literário, principalmente o infantil, deve apresentar o registro escrito convencional. Existem muitas edições mal revisadas, com erros ortográficos, os quais, para leitores em fase de alfabetização, acarretam problemas

imediatos, uma vez que eles ainda estão processando a aquisição do código escrito. Porém, não devemos esquecer a função mais importante num livro infantil: a de despertar a imaginação da criança.

De acordo com pesquisas, sabemos que, no Brasil, há um número significativo de pessoas com problemas de leitura. Pereira (2006) afirma que esses dados mostram “que a escola brasileira tem deixado uma lacuna na formação do público leitor” (p. 20), não conseguindo desenvolver as aptidões necessárias para que o aluno possa compreender o texto. Portanto, sabemos que existe um problema no ensino da leitura na escola brasileira, sendo que o despreparo do professor pode ser um dos motivos, uma vez que utiliza o material que a escola lhe oferece, ou seja, o livro didático e as atividades de cópias xerográficas ou mimeografadas.

Os livros de maior circulação na escola são os didáticos, trazendo apenas fragmentos de textos, uma forma inadequada de inserir a literatura infantil na escola, por não possibilitar nem ao professor nem ao aluno o contato com o texto literário. Pereira (2006) relata que, se o aluno em fase de alfabetização só tem contato com esses fragmentos de textos, provavelmente apresentará dificuldades quando se deparar com um texto de maior complexidade.

Ao contrário de um texto funcional, que é monossêmico, ou seja, apresenta um único sentido, o texto literário é polissêmico, sua leitura pode provocar nos leitores diversas reações, estabelecendo-se relações de acordo com o repertório de cada leitor.

Segundo Mazaferro (2004), a história infantil é parte da cultura e produz encantamento na criança, como é o caso dos contos maravilhosos, sempre recontados pela televisão, pelo cinema, pela literatura, de geração para geração, onde os adultos são os transmissores dessas narrativas.

A literatura infantil, vista como produção cultural para sujeitos em formação, é considerada forte aliada às escolas, uma vez que auxilia no processo de aprendizagem, tendo surgido como recurso eficiente para a educação das crianças, suscitando a constante polêmica quanto à sua natureza literária ou pedagógica.

A prática da leitura de narrativas infanto-juvenis se faz essencial nas séries iniciais da escola, pois, além da alfabetização, são componentes da formação do leitor e quanto mais oportunidades o aluno tiver de fazer leituras cada vez mais atentas, críticas e significativas, melhor será a sua percepção cognitiva do mundo que o cerca. Visto que a literatura infantil possui como mercado específico a criança

e, por ser portadora de uma linguagem escrita, ela necessita que seu público-alvo domine essa capacidade, criando um elo muito forte entre a escola e a literatura.

A literatura infantil, neste âmbito, acaba por estar cada vez mais presente na sala de aula. Há inúmeros tipos de textos para crianças e, por consequência privilegiar um único tipo seria limitar as chances de leitura dos alunos, bem como torná-los algo que a própria ideia de literatura rejeita. O intuito das histórias infantis, afinal, não é encarcerar - fazer com que as crianças vejam apenas em uma direção, - mas expandir os horizontes e libertar.

1.2. Literatura Infantil: contextualizando a temática

A literatura infantil tomou forma no período de transição entre os séculos XVII e XVIII, no qual ocorreram inúmeras mudanças nos paradigmas sociais, nas formas de produção de bens e serviços e do pensamento humano. Consequentemente ocorreram também mudanças na forma de visualizar a infância e todas as instituições relacionadas a ela. No contexto tradicional, numa sociedade onde a concepção de criança era a de um adulto em miniatura, num estado inferior e sem direito a voz, à criança era imposta a obediência e submissão, não tendo direito ao questionamento e sem espaço para o imaginário; a literatura tem o papel de educar para dar continuidade às crenças e valores pregados pela sociedade daquela época, garantindo assim o poder aos já poderosos e o conformismo aos desfavorecidos.

Higashi (2010) relata que, com a extinção do poder feudal, o Estado Moderno encontrou na família a base necessária para poder propagar a ideologia pautada no individualismo. O segmento destinado às crianças referia-se a um contexto social marcado pela valorização da família e pela distinção concedida à infância, ou seja, ela passa a deter um novo papel na sociedade, uma vez que realizavam as mesmas atividades dos adultos, como trabalhar, participar de discussões políticas, guerras, audiência etc.

A autora relata que houve um distanciamento na vida social das crianças e foi por intermédio da escola que nasceu uma relação entre elas e a sociedade. Deste modo, as obras literárias infantis assumiram um caráter educacional, sendo útil à formação moral da criança, inspirando confiança na burguesia.

Os autores dos primeiros livros infantis foram os franceses e alemães. Charles Perrault, francês, foi o responsável por transformar os contos de fadas, que eram de natureza oral e popular, em literatura infantil. Já os irmãos alemães Grimm editaram a coleção Conto de Fadas, que se transformou num grande sucesso entre o público infantil.

Esses escritos, conhecidos como clássicos literários, surgiram a partir de histórias orais que eram transmitidas de geração a geração. Sendo essa literatura popular que originou a literatura infantil, como é o caso de *Chapeuzinho Vermelho*, que aparece tanto em Perrault como nos irmãos Grimm. As diferenças entre a mesma narrativa contada por ambos, por meio da oralidade, são provas de que essas histórias foram modificadas, incorporando marcas pessoais e transformações da sociedade.

Pereira (2006) relata que muitos acham que é fácil escrever para crianças, mas para a autora não é, uma vez que a visão do adulto é diferente da visão da criança. Defendendo que muitas das primeiras obras dirigidas ao público infantil eram tidas como transmissoras de normas, com o intuito de formar o leitor à imagem e semelhança de personagens: comportados, obedientes, quietos, não questionadores.

Nascimento (2009) expõe que, por meio dos estudos de René Descartes (1596-1650), constata-se que a infância era vista como uma fase específica, mas negativa, que deveria passar o quanto antes, onde o lúdico, a imaginação, os sonhos (próprios da criança) não deviam ser valorizados, necessitando ser substituídos pela razão, pela lógica cartesiana, pela disciplina. Entretanto, na segunda metade do século XVIII, outro filósofo francês, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), contrapõe as ideias de Descartes. Para Rousseau, a infância é estabelecida como o período mais perfeito e puro do indivíduo, devendo ser valorizada e preservada. No início da Modernidade, os pensadores se deram conta de que as crianças são seres diferentes dos adultos e que merecem cuidados e ambientes especiais.

Dessa forma entende-se que Colombo (2009) alega que a literatura infantil brasileira continha um objetivo bem delimitado, que era a manutenção de um modelo social em ascensão, sendo esse o modelo burguês – a burguesia brasileira constatou na literatura para crianças uma aliada importante para seus próprios interesses.

Somente no final do século XIX apareceram os primeiros livros nacionais destinados às crianças. Como vimos anteriormente, a literatura infantil, desde o seu surgimento, apresentou um caráter de ensinamento educativo e somente mais tarde deu lugar a livros voltados para o prazer e o deleite do leitor, característica que a aproximou mais da literatura geral.

Em virtude dessa ligação entre a literatura infantil e a escola, Penteado (2001) afirma que foram os pedagogos “os primeiros a demonstrar uma efetiva preocupação sobre a qualidade dos livros que se produziam para as crianças, e dessa preocupação à produção de textos críticos sobre o tema foi um passo” (p. 35).

As primeiras obras brasileiras de literatura infantil eram feitas para transmissão de valores ideológicos, como o nacionalismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade. Segundo Toledo (2005), ela surgiu como difusora de preceitos e de normas comportamentais, doutrinando as crianças. A consciência da literatura infantil no Brasil surgiu com Monteiro Lobato e diversos novos autores.

Toledo (2005) realça esse pensamento dizendo que Monteiro Lobato foi um grande adaptador dos contos de fadas e das obras de *Peter Pan* e *Pinóquio*. Além disso, ele, possuidor de uma inquietação intelectual, se preocupava com as questões nacionais ou grandes problemas mundiais.

A mesma autora cita que foi na década de 1970 que a narrativa infantil produziu obras diversificadas, como modernos contos de fadas e narrativas de cunho social, além de revelar uma sociedade marcada por problemas socioeconômicos num ambiente urbano, onde se situam as histórias. Nascimento (2009) coloca que “é nessa época que começa a ser produzida uma literatura mais propriamente infantil, que estimula e valoriza a criatividade, a imaginação, a fantasia” (p. 30).

Um novo momento da literatura infantil no Brasil surgiu no último quarto do século XX: em oposição à literatura moralista, aparece o experimentalismo e o questionamento de tudo que era tido como verdade absoluta. O autor destaca o “experimentalismo com a linguagem, com a estrutura e o visualismo do texto, o questionamento da autoridade e a redescoberta e reinvenção do passado” (p. 44).

Dessa forma, a literatura infantil ganha novo formato, cores e impressões. Os livros, antes em branco e preto, tornam-se coloridos; ficam maiores e adquirem outros formatos como quadrado, comprido e até formas ovais. Com isso, Nascimento (2009) destaca que essa modificação se reflete de forma bastante

significativa, assim como as ilustrações assumem um papel essencial na literatura infantil, cumprindo toda uma variedade de funções: estética, simbólica, metalinguística, lúdica, entre outras.

Como já dito anteriormente, no Brasil, a literatura infantil nasceu aliada à pedagogia, vinculando-se aos interesses educativos, explicitando certos valores e ensinamentos, considerada mais tarde como arte criadora que une os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, e assim por diante. Concomitantemente, Penteado (2001) relata que, para garantir o ingresso das obras dentro das instituições escolares, os escritores precisavam da aceitação de editores e dos mestres. Dessa forma, diz que “ao se disciplinar a literatura infantil, disciplinavam-se também as crianças que a consumiam em casa e nas instituições escolares, estreitando cada vez mais o vínculo entre literatura e pedagogia” (p. 36).

Logo, mesmo sabendo que os primeiros contatos da criança com a literatura infantil ocorrem – geralmente – por intermédio dos pais ou parentes que lhe contam uma história, é na escola que esse primeiro contato com a literatura deve ser prazeroso tanto para quem narra a história tanto para quem a escuta. Assim, a passagem oral por meio de narrativas lúdicas deve ser motivo para fortalecer o relacionamento entre educador e educando.

Após esta passagem da escuta, quando o manuseio dos livros for aprendido, descobre-se outro tipo de leitura – são as histórias sem textos –, proporcionando o exercício de olhar atento e criativo. Mesmo que ainda não seja leitor, o aprendiz deve participar da literatura ou realizar ações que envolvam textos literários, como: recontar histórias, leitura de imagens, entre outros. É por isso que reforçaremos sempre que, nós, enquanto adultos, devemos a cada momento proporcionar tal contato da infância com o universo da leitura, a fim de conquistar as crianças por meio de algo útil e necessário para a vida.

Com isso, Toledo (2005) assegura que as narrativas infantis envolvem várias categorias literárias, que podem ser reunidas em folclóricas e artísticas. Na primeira, incluem-se as histórias inventadas coletivamente pelo povo de distintas épocas, como fábulas, contos populares, lendas e contos de fadas tradicionais. Já na segunda estão as obras registradas por autores identificados.

Essas duas categorias servem de objeto de leitura para as crianças em processo de alfabetização. É importante que o professor forneça diferentes tipos de

narrativas referentes ao assunto a ser estudado, para que o aluno, diante das opções oferecidas, proceda à escolha.

Assim, chegamos até aqui entendendo que a leitura infantil leva o aluno a desenvolver seu senso crítico, sua criatividade, ajudando-o a compreender o mundo. A boa literatura infantil, de fato, é aquela capaz de encantar leitores de todas as idades. Conforme Toledo (2005) "... a leitura é o modo mais prazeroso e eficaz de adquirir conhecimento" (p. 45), permitindo maior intimidade com os temas e uma liberdade maior, pois o livro está à disposição do leitor para ser lido e relido, optando pela história que admita refletir e entendê-la melhor e, de tal modo, que a leitura o ensine a pensar e, por consequência, traga a ele aprendizagem.

Para que as crianças se desenvolvam ao máximo em relação à literatura infantil, é preciso oportunizar e intensificar as relações da mesma com a vida da criança, por meio de brincadeiras e jogos com as situações e personagens apresentadas no texto.

Essa relação da criança com a obra precisa ser proporcionada para que as situações de ensino favoreçam a compreensão do aluno. Para que isso ocorra, é necessária uma leitura feita pelo próprio adulto, propiciando que a criança vivencie a história por intermédio do seu contexto cultural de origem e criando condições de trocas entre ambos, por meio das quais a leitura feita pelo professor possa ser inserida como mais uma leitura entre outras tantas feitas pelos alunos.

Cabe salientar que muitos livros, ainda hoje, vêm acompanhados de fichas de leitura que limitam o trabalho a ser feito com a obra, solicitando apenas o nome do autor, dos personagens e alguns dados culturais da época. Sobre este fato, Oliveira (2007) argumenta que a literatura infantil não é compreendida no seu verdadeiro sentido, que é mobilizar "o fantástico, o mágico, o maravilhoso, o poético e o lúdico, por parte do autor, o que, no ensino escolar, precisa ser potencializado pela ação mediadora do professor e do aluno" (p. 67).

Dessa forma, nem todos os textos escritos são literatura, visto que um texto realmente literário deve ser esteticamente elaborado, com a intenção de ampliar o universo dos leitores.

O ensino da leitura e da escrita, em suma, deve acontecer por vontade, motivação e interesse da criança, como uma atividade cultural. A leitura desenvolve a memória, a reflexão, o pensamento, a concentração, sendo este um processo muito mais complexo do que o processo de decodificação, necessitando, entretanto,

de experiências anteriores do sujeito e de informações visuais, já que, no momento da leitura, as informações visuais remetem às informações não visuais para que se realize a compreensão da leitura.

Colombo (2009) exemplifica que, se uma criança que não conhece ou nunca viu uma fazenda, ao ler um texto que fala sobre fazenda, não conseguirá entender o conteúdo, pois “ela não possui os conhecimentos prévios necessários para a compreensão da leitura e dessa forma não será capaz de ler o texto, apenas decodificá-lo” (p. 58).

Hoje em dia, a qualidade estética das produções destinadas ao público infantil permite ao professor a possibilidade de apresentar o mundo mágico da literatura como suporte para as atividades de alfabetização.

De todo modo, há uma ligação afetiva do leitor com o livro. Isso é notável quando encontramos livros entre brinquedos. Toledo (2005) relata sobre a extrema importância dos critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil, de forma que o professor deva estar munido de conhecimentos teóricos sobre a importância da literatura infantil na formação da criança. A primeira consideração a ser tomada é a respeito das impressões visuais, que podem atrair ou afastar o leitor infantil; vale ressaltar que é na escolha das obras a serem lidas pelos alunos que se inicia o trabalho do professor.

Dessa forma, Oliveira (2007) ressalta que, quando o professor promove o desenvolvimento da obra pela criança, ele cria condições de a criança ampliar suas possibilidades de comunicação não só com a obra, mas também consigo mesma e com a vida. A autora relata que devem ser desenvolvidas estratégias que levem os alunos a interagir com a leitura, pois com a

estratégia de literatura os alunos familiarizar-se-ão com as características da qualidade literária e dos valores humanos contidos no conteúdo da obra de literatura infantil nacional ou estrangeira (OLIVEIRA, Maria Alexandre, 2007, p. 21).

Deste modo, desenvolveu cinco instrumentos de análise da obra que, se o educador levar em consideração, o seu trabalho docente será facilitado: o tema, a mensagem, o tipo de discurso, o tipo de linguagem e a concepção da criança.

Segundo Oliveira (2007), a mediação do educador propiciará ao aluno um novo olhar sobre a realidade, desenvolvendo um processo formador e emancipatório que abarca compreensão por parte dos professores, pois é por intermédio da identificação do leitor com a obra e das trocas de experiências na sala de aula,

mediadas por ele próprio, que são propiciadas novas compreensões sobre determinada obra.

Para a autora, lidar com a literatura infantil em sala de aula proporciona diálogos do aluno com sua cultura, com seus colegas e com sua realidade, uma vez que é função do professor criar condições para que este aluno lide com a história a partir dos seus pontos de vista, defendendo personagens, criando novas situações e desdobrando a história original.

É através do contato da criança com a obra literária que se estabelece uma relação do leitor com as personagens e das personagens com o leitor, pois não é raro o leitor colocar-se no lugar da personagem, levando-o a um entendimento com seu mundo interior, na busca da superação de seus conflitos e na preparação de seu equilíbrio.

Assim sendo, para que ele possa exercer seu papel na literatura infantil, é preciso que ele identifique em uma obra literária infantil características que a tornem atraente para descobrir o gosto pela leitura, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Para isso, é necessário que a obra tenha uma linguagem adequada, um discurso interativo, ilustrações atraentes e presença de valores humanos e éticos.

O educador não pode acreditar que leitor é aquele que recebe mensagens e textos tendo por finalidade única transmiti-las, devendo propor como função do seu trabalho a formação de indivíduos críticos por meio de diferentes textos, provocando o diálogo entre os alunos e formando, assim, leitores.

Vale ressaltar que, na maioria das vezes, quando citamos literatura infantil, logo vem à nossa mente os famosos contos de fadas, como *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve* e outros que permanecem na memória até hoje. O fato é que a prática docente voltada para a literatura infantil faz-se necessária como um meio importante para o processo de formação da criança leitora.

Com isso, Colombo (2009) acredita que os escritores para crianças começam a “quebrar os elos com a escola, adotando um caráter mais utópico, fantasioso e artístico, assumindo as características de um texto literário, como arte” (p. 53).

Embora os contos de fadas e os contos maravilhosos sejam importantes produções, não são as únicas formas literárias para as crianças. Apresentar-lhes apenas esse tipo de literatura seria querer enquadrar os alunos e privá-los de algo maravilhoso como a nossa literatura infantil.

Esses contos nasceram, segundo Santos (2005), quando “os homens desconheciam ou não formulavam ainda explicações lógicas para os fenômenos da natureza transformando em literatura infantil” (p. 43), apresentando um caráter mágico que é de grande interesse das crianças. Assim, o texto fantástico é caracterizado pela inserção de elementos incomuns em uma narrativa cotidiana, em que o leitor é confrontado com situações do sobrenatural. Ninguém passa ileso quando abre as páginas de um livro.

O texto modifica aquele que contempla, sendo uma característica marcante da literatura infantil: a fantasia. Histórias clássicas tinham a fantasia como fundamentação de seus enredos, sempre acompanhando o momento histórico social, além de transpor os valores ao seu leitor.

Para Higashi (2010), os livros infantis podem visar à formação do indivíduo, no sentido de contribuir para seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e cultural. Obviamente, não se pode afirmar que esta seja sua única finalidade, ou que a literatura destinada às crianças careça ser caracterizada como uma ferramenta didática para que a escola molde atitudes e/ou transmita conhecimentos e ideologias. Contrariamente, deve caracterizar-se como um material plurissignificativo, aliando-se ao lúdico e ao prazeroso, sendo adequado para “ampliar a percepção de mundo, despertar o senso crítico, estimular a curiosidade e o imaginário, construir conhecimento, provocar empatias, enfim, formar leitores literários autônomos” (p. 52).

Notificamos que os contos de fadas, a mitologia, as produções cinematográficas e a literatura têm retratado, no decorrer da história, a figura arquetípica do herói. Os heróis são figuras importantes e fundamentais de uma história enraizada no modelo tradicional da educação.

Gonçalves (2004) enfatiza que o herói é aquele ser humano disposto a vencer qualquer obstáculo, lutando contra as imposições que o oprimem ou que oprimem o seu povo, possuindo a nossa admiração graças à sua trajetória e conduta.

No caso de estudo da autora, o herói vem a cavalo, com espada na mão, com sua poderosa frase “Independência ou morte”, capaz de libertar o Brasil ao ser pronunciada, e não pode ser qualquer voz que pode bradar o Ipiranga, deve ser a voz do herói D. Pedro. Ela afirma que “o Museu, com sua narrativa visual, acaba assumindo uma postura de educador” (p. 26), porquanto a imagem tem um poder sobre o domínio educativo. A autora relata que

o primeiro poder da imagem é o de convencer, quando são tomadas como provas, como testemunhas. O segundo poder da imagem é o de comover, já que a imagem figurativa é expressiva e apelativa, prende o olhar, desperta prazer, desencadeia a evocação. (GONÇALVES, Sílvia Letícia, 2004, p. 27).

Ao recontar uma história, a criança se conta duplamente, situando-se, ao mesmo tempo, como quem conta e naquilo que é contado. É fato constatar que, na narrativa da criança, os fragmentos das histórias infantis evocam situações do dia da mesma.

Mazaferro (2004) observou que, muitas vezes, quem saiu da cena na história infantil, como o caso do pai e da mãe da *Branca de Neve* (recordando que, na história infantil, a Branca de Neve é órfã), esses personagens faltantes ingressam nos textos orais narrados pelas crianças.

Já o brincar, por meio da narrativa, tem como foco a verbalização e o comportamento da criança durante as atividades lúdicas, identificando as formas encontradas pela criança para comunicar seus conteúdos internos, como ansiedade, angústia, culpa e medo. Alves (2010) acrescenta que, no brincar, as crianças ocupam o lugar da personagem, como se fizessem parte da história, adaptando-a a seus desejos e sentimentos.

Cabe salientar que um bom livro de literatura infantil leva em consideração o seu caráter formador, proporcionando ao seu leitor capacidade para manifestar um conhecimento do mundo e oferecendo condições para interpretá-lo.

Entretanto, nem tudo é literatura infantil. Muitos livros capazes de encantar olhos por meio de suas ilustrações não podem ser considerados literatura. Por outro lado, existem livros que possuem imagens que cabem, com segurança, na literatura infantil.

Os livros sem textos, conhecidos como livros de imagens, feitos especialmente para crianças não alfabetizadas, se enquadram perfeitamente nessa situação. Esses livros estimulam a compreensão da narrativa por intermédio do visual, podendo ajudar a criança em processo de alfabetização, estimulando o pensamento, a reflexão e o senso crítico, uma vez que é por meio da relação da imagem que ela organiza a narrativa.

1.3. Literatura Infantil e Valores Morais

Na atualidade, a produção literária infantil brasileira leva em consideração as etapas do desenvolvimento do leitor, considerando-o como sujeito capaz de refletir, criticar, concordar, discordar e tirar suas próprias conclusões a respeito do tema que está sendo tratado.

Nascimento (2009) acredita que a educação infantil e os livros produzidos para crianças enfatizam o racionalismo e o moralismo dos adultos (cartesianos) e, também, a ludicidade, a inventividade e a imaginação (rousseauianas). Como exemplos do primeiro, temos as histórias da Condessa de Ségur (*Sofia, a desastrada; As meninas exemplares*) e de Eleanor H. Potter (*Pollyana*). Já a obra infantil de Monteiro Lobato alarga-se a valorizar o lúdico e a imaginação.

Com a finalidade de identificar as representações/imagens de professoras em algumas obras da literatura infantil com o âmbito de entender como constroem a mulher-professora, sua postura frente ao processo pedagógico e o modelo de escola em que atua, Bolfer (2003) destacou três importantes características da literatura infantil: o caráter reducionista, a presença da criança como protagonista e a intenção pedagógica, além de identificar a discriminação com o sexo feminino.

Constatou-se também que os livros de literatura infantil que possuem como foco a professora reproduzem uma representação/imagem idealizada ou convencional de tal figura, ou seja, ora é a professora gorda e feia, autoritária e que provoca medo; ora é a professora amiga e boazinha, cumprindo sua missão com eficiência e doçura.

Analisando a temática da violência em obras de literatura infantil e juvenil, Argeiro (2008) identificou notável presença dos traços de violência, principalmente nos contos maravilhosos, que perduram até os dias de hoje em suas diversas adaptações. A autora argumenta que a violência depende do momento social e histórico da obra e deve ser criticamente lida pelo leitor; salientando que

esconder traços do dia a dia dos jovens leitores seria tratar a literatura com leviandade, deixando de lado uma das características mais importantes: a formação do indivíduo como tal (ARGEIRO, Tatiana Colla, 2008, p. 44).

Fato que a literatura infantil não somente representa algo, mas ela pode também servir para criar algo, onde sanciona positivamente certos comportamentos, posturas e crenças. Vinha (2000) destaca que o desenvolvimento moral refere-se à

causa pela qual as pessoas julgam correta uma ou outra ação. Por isso, no trabalho com histórias, não basta apenas dizer que considera que o melhor é fazer isso ou aquilo, preferindo uma resolução qualquer, sendo mais importante o motivo da opção escolhido, a argumentação referente ao juízo moral. Com as respostas apresentadas, o professor consegue abranger o raciocínio que permeia as respostas das crianças.

A moralidade implica em refletir no porquê de seguir certas regras ou leis e não no simplesmente obedecê-las. A autora acrescenta, ainda, que o mais importante não é se a criança obedece às regras, mas o motivo pelo qual as cumpre, não devendo obedecer às regras para conseguir aprovação ou por medo e, sim, com a consciência da necessidade da existência de determinadas normas nas relações entre as pessoas, como o respeito por si e pelos outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ressaltam que, durante muito tempo, pensou-se que a educação moral devia ocorrer utilizando-se modelos edificantes a serem copiados, repressões e castigo.

Hoje, compreende-se que o desenvolvimento depende essencialmente de experiências de vida e o mesmo acontece com a moralidade, pois as relações sociais vividas têm influência no objetivo de formar um indivíduo respeitoso das diferenças entre pessoas.

É fato que o texto literário é capaz de dar forma a sentimentos como amor, inveja, ciúme, traição, vingança, ódio, ganância, senso de justiça, que aparecem entre as palavras escritas de tal modo que é possível afirmar que a obra literária amplia a nossa visão de mundo, sendo por meio de obras voltadas para crianças – levando em consideração uma linguagem apropriada, os gostos e interesses da mesma – que se faz a literatura infantil.

Alves (2010) enfatiza que a literatura infantil tem função transformadora, capaz de dilatar o senso crítico e dar forma aos sentimentos humanos, uma vez que as características das personagens existentes nas histórias e a sua maneira de resolver os problemas podem colaborar para que a criança descubra neles a possibilidade de resolver também os seus.

Existem livros com caráter de ensinar, trazendo conteúdo específico sobre um assunto relativo à disciplina nas escolas, servindo até mesmo para disseminar entre as crianças um modelo de comportamento. Alguns deles são escritos por grandes autores.

Para Alves (2010), a difusão deste tipo de material deve ser explicada pelo fato de que a literatura, independentemente do gênero, é comercializada e, por consequência, os escritores investem seus esforços na publicação desses livros que, em geral, cumprem a solicitação das editoras ou ainda as necessidades do consumidor.

É durante a infância que a identificação da narrativa é fundamental, pois é por intermédio dos personagens e da fantasia, que a criança adquire contribuição para a formação de um senso crítico e de um desenvolvimento maduro.

Alves (2010) acrescenta que é por meio da literatura que a criança sente-se compreendida, sendo este um dos motivos pelo qual ela fica quieta ao ouvir uma história, de forma que esse comportamento se dá como consequência da afinidade dos conteúdos presentes na história com os próprios conteúdos psíquicos da criança. As narrativas presentes nos livros contam uma experiência de vida, permitindo uma identificação entre o narrador e o ouvinte, isto é,

o leitor/ouvinte é capaz de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, a criança, ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, dando-lhe tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar e resolver seus conflitos. (ALVES, Aletéia Eleutério, 2010, p. 47).

Essas narrativas colocam com clareza que dificuldades são inevitáveis e confrontam situações humanas com as crianças, como, por exemplo, a morte dos pais. Porém, essas narrativas evidenciam que, com determinação e um pouquinho de sorte, é possível superar essas situações. A autora acrescenta que a sina de alguns personagens convence a criança de que, mesmo se sentindo rejeitada e percebendo-se sozinha para resolver seus conflitos, assim como esses personagens, ela receberá ajuda quando necessário.

Como nos contos de fadas, os personagens são sempre bons ou maus, não existe meio termo, fazendo com que a criança perceba que é necessário fazer escolhas sobre o seu modo de ser. Mesmo entendendo que ela jamais conseguirá, e nem precisa, ser inteiramente boa ou má. Mas a história lhe possibilita, ao longo da vida, fazer escolhas e decidir de que lado deseja ficar.

Assim, ao ler e/ou ouvir uma história, a criança pode, por meio da narrativa, criar, imaginar e, por consequência, contribuir para a descoberta da sua própria personalidade. É necessário que a criança se sinta livre no processo de identificação

com a história, pois o encantamento da história é justamente o fato de não saber por que ela se sente maravilhada.

De acordo com Alves (2010) o sucesso da narrativa está nas mãos do narrador, seja na forma escrita ou na transmissão oral, mas é por sua voz que a trama se constitui. É fato que

seu modo peculiar de escolher as palavras, compreender a necessidade do ouvinte, aconselhar e criar condições para uma interpretação particular contribuirá para a completude da narrativa (ALVES, Aletéia Eleutério, 2010, p. 55).

Notificamos que a narrativa de um adulto é diferente da criança, uma vez que ela, fazendo uso do jogo e da criatividade, é capaz de brincar com as palavras, tendo a liberdade de dizer o que lhe vem na cabeça. Com isso, a autora distingue a narrativa em dois aspectos:

O primeiro compreende os modos de essas crianças recontarem uma história ou representá-la durante o brincar e, o segundo, refere-se à maneira encontrada por elas para comunicar “diretamente” seus conflitos, suas angústias e seus medos. Nessas duas formas da narrativa infantil, diferenciaram-se as maneiras encontradas pela criança ao narrar, quanto ao tom de voz, à clareza dos fatos que compunham a trama, às marcas da oralidade e à sua postura, ao longo da narrativa. (ALVES, Aletéia Eleutério, 2010, p. 106).

1.3.1. O problema de pesquisa e os objetivos do estudo

Nesse trabalho de conclusão de curso objetivamos criar uma reflexão acerca da literatura infantil enquanto meio para a organização da ação pedagógica com a educação em valores morais – a partir de produções das universidades públicas brasileiras.

Salientando que o ato de contar histórias é uma atividade pedagógica, onde o educador tem a possibilidade de identificar cenas capazes de desencadear uma discussão moral, bem como a organização de uma ação por meio da avaliação das ações das personagens, que propicia um ambiente adequado para o trabalho com o processo de formação da cidadania.

Vinha (2000) destaca que o educador não deve tentar induzir os alunos a aceitar valores considerados por ele como corretos, mas, sim, gerar uma intervenção

consciente nos diálogos e ter sempre como princípio que a construção desses valores é um processo lento e longo.

A inquietação do professor deve ser a de valorizar a qualidade das interações que o indivíduo mantém em seu próprio ambiente, pois são estas interações que funcionam como estímulo para a reorganização de suas estruturas cognitivas, a fim de torná-las melhores para a compreensão das relações interpessoais e das regras que a presidem. É de suma importância que o educador entenda que a moralidade é construída pelas experiências da criança com os indivíduos que a cercam e com as situações com que se depara.

A compreensão desse aspecto é muito importante para os educadores, porque é preciso considerar que, se os valores morais não estiveram alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguir as regras, especialmente na ausência de uma autoridade. Porém, o que ocorre frequentemente é que os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças a submeterem-se a essas normas porque uma autoridade (pais, avós, professores etc.) assim o quer ou “sabe o que é melhor para elas”, atuando, por conseguinte, em caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia.

Com isso, Oliveira (2006) enfatiza que o educador, quando propõe um trabalho pedagógico com ênfase em educação moral, deve buscar dentro da escola “um ambiente propício ao diálogo, à troca de informações, à reflexão crítica, à busca das razões sob os diferentes modos de pensar tanto moral quanto intelectualmente” (p. 150). Afirmando que não há momentos específicos para se trabalhar com a educação moral, mas sim, a possível transformação de pequenos conflitos cotidianos em ocasiões ricas que favoreçam o desenvolvimento moral.

Para Barthmann (2000), a escola pode ser considerada um dos vários espaços existentes de transformação social. Esta transformação ocorre por meio da ação pedagógica, uma vez que esta ação visa à formação de indivíduos moralmente autônomos. A partir do ponto de vista dessa autora, essa formação acontece por intermédio da literatura infantil, onde as ações dos personagens permitirão ao educador elaborar conflitos para que sejam julgados pela criança. Neste momento, então, cabe também ao educador estimular a reflexão moral por meio desse julgamento da ação dos personagens, pois ao julgar as ações das personagens, a criança estará cogitando sobre as razões que as levaram a agir de uma ou de outra

maneira, ou seja, estará raciocinando moralmente e, também, estará iniciando a construção de seus próprios valores morais.

O diagnóstico do pensamento infantil, diante de uma situação hipotética, não significa que tal fato possa vir a representar uma ação real do indivíduo diante de uma circunstância concreta. Ao propiciar aos alunos situações-problema cuja solução implique o julgamento moral, num clima de confiança e respeito mútuo, supõe-se que o educador está atuando no sentido de criar condições para que a criança progrida na construção das estruturas de raciocínio moral, as quais estarão disponíveis nos momentos de julgar uma situação hipotética ou uma situação real.

Com isso, após estudo dos textos de Barthmann (2000), tomamos a liberdade de sugerir que as ações das personagens que as levaram a agir de uma ou de outra maneira são avaliadas pela criança. Em outras palavras, este procedimento “avaliativo” instiga o raciocínio, iniciando dentro do aluno a construção de seus próprios valores morais.

Para isto, observamos a metodologia aplicada pela autora, que utilizou como critério para selecionar os textos de literatura infantil, a identificação do nível de justiça subjacente ao texto e a identificação dos valores morais subjacentes a ação das personagens. Barthmann (2000) salienta que a história é uma forma privilegiada de trabalhar com o desenvolvimento moral infantil, uma vez que o desenvolvimento moral “não é um processo de imposição de regras e de virtudes, mas um processo que exige uma transformação das estruturas cognitivas” (p. 20).

No processo de reflexão da ação dos personagens, a criança pode argumentar sobre o que é ser “bom” ou “mau” ou sobre o que é “certo” ou “errado”, construindo assim sua própria opinião e seus valores morais. A autora ressalta que, ao avaliar as ações das personagens, a criança estará cogitando sobre as razões que as levaram a agir de uma ou de outra maneira, ou seja, ela estará raciocinando moralmente.

Entretanto, nem todas as obras de literatura infantil podem ser utilizadas com o objetivo de desencadear reflexões morais e, neste sentido, a questão de pesquisa proposta neste Trabalho de Conclusão de Curso é: os diferentes finais presentes no enredo da fábula “A Cigarra e a Formiga” possibilita, ao educador, organizar a ação pedagógica com o processo de construção de valores morais?

1.3.2. Dos objetivos do estudo

- a) Identificar, nas diferentes versões, situações nas quais seja possível desencadear conflitos cognitivo-morais.

- b) Discutir, a partir do referencial teórico piagetiano, sobre o processo do desenvolvimento moral, a utilização destas fábulas enquanto meio para a organização de uma ação educativa com o processo de evolução da moralidade infantil.

CAPÍTULO II

2. QUADRO TEÓRICO

Para desenvolver este trabalho foi utilizado como base teórica o livro “O juízo moral na criança” de Jean Piaget (1994), com foco no primeiro e terceiro capítulo, sendo eles “As regras do jogo” e “A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça” respectivamente.

No primeiro capítulo o autor afirma que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p. 23). A criança desde o seu nascimento é submetida a uma grande variedade de regras morais e sociais, as quais são transmitidas pelo adulto, enquanto valores instrumentais.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), surgiu um movimento pedagógico de uma Educação para a Paz, fundamentado na valorização do sujeito e nas relações sociais. Com isso, surgiu o movimento da Escola Nova e foi nessa temática que Piaget (1994) se contrapôs à tese de Durkheim sobre o conceito da moral, da sociedade, do respeito e da autoridade.

Para Durkheim, a ciência e a moral pertencem ao “sagrado” e constituem a essência da sociedade. A sociedade é, então, a única origem da moral. O autor define a moral como um sistema de regras de ação que orientam o comportamento. As crenças, os costumes e as tradições são impostas ao indivíduo pelas instituições. Assim, é possível afirmar que é a sociedade, no conceito de coletividade, que condiciona e controla as ações individuais através das instituições, isto é, a instituição socializa o indivíduo.

A pesquisa de Piaget (1994) sobre a prática e a consciência de regras foi realizada a partir das regras do jogo de bolinhas de gude, e ao estudá-lo profundamente, o autor verificou que as regras que regem o jogo são semelhantes às existentes na realidade social, isto é, conservam as mesmas características, são transmitidas através de gerações e ensinadas pelos mais velhos: pai, avô, tio, etc. Através da observação de crianças de idades diferentes, o pesquisador buscou

entender como o sujeito se apropria e como abrange essas regras, buscando saber quais eram, de onde vinham e se podiam ser mudadas.

O autor salienta várias regras presentes no jogo, como as bolas possuírem valores diferentes; a existência de um regulamento que carece ser respeitado; o dever da criança que se engana com o valor de uma bola e pode efetuar a troca; e se uma criança adquire todas as bolinhas dos demais jogadores, deve-se necessariamente oferecer uma nova partida, mesmo não sendo obrigatório.

Piaget (1994) selecionou o jogo do “quadrado” que lida com o princípio da igualdade, em que cada criança coloca no quadrado a quantidade de bolinhas referente ao valor da bola que está no quadrado. Uma das regras desse jogo é a distância, determinando quem será o primeiro a jogar. O modo de jogar também precisa ser definido, visto que existem três formas, sendo essas, o polegar, o rolamento (que é tolerado) e o empurrar (que é na maioria dos casos proibido). Durante a partida existe uma variedade de regras que necessitam ser cumpridas.

Assim sendo, o autor divide a prática das regras em estágios, sendo a prática o ato de como os indivíduos se adaptam à regra, ou seja, “a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente” (p. 24). Cabe salientar que a faixa etária apresentada aqui serve apenas para situar a pesquisa do autor.

O primeiro estágio da prática das regras é o *motor e individual* (0 a 02 anos). A criança manipula o objeto em função dos seus próprios desejos, ou seja, ela simplesmente joga, não há regra que conduza seu ato. O jogo é uma atividade motora e a criança contrai hábitos que se modificam em regras individuais para seu próprio prazer. Piaget (1994) enfoca que a regra motora é procedente da inteligência motora o que gera um sentimento de repetição e a ritualização dos esquemas de adaptação motora.

O segundo estágio é o *egocêntrico* (03 a 06 anos) cuja característica principal é o egocentrismo, conforme denominação do estágio. O egocentrismo é a indiferenciação de si mesmo com o mundo social. É a famosa fase do não, da contradição. Durante este tempo, a criança tende a reproduzir o comportamento de alguém mais velho que é seu referencial, independentemente do seu companheiro de jogo. As crianças jogam cada um para si e todas ganham ao mesmo tempo. Embora elas sintam a necessidade de aplicar essas regras, na prática as ignora, uma vez que não possui estrutura cognitiva suficiente para aplicá-las, a não ser pela imitação.

Cooperação (07 a 12 anos) é o terceiro estágio da prática de regras, em que ocorre a unificação das mesmas. Surge a cooperação e as brincadeiras se tornam um momento social. Aparece, então, a necessidade de controle mútuo. A criança sente o prazer em competir com os outros, sendo necessário um acordo em comum, pois elas concordam com uma série de regras para um jogo particular, mas, se são questionadas sobre essas mesmas regras individualmente, dão informações diferentes.

Já no quarto estágio denominado *codificação das regras* (12 anos em diante) as regras são estabelecidas minuciosamente há uma concordância dos pormenores do código de regras e uma vez elaborado em conjunto com o grupo deve ser respeitado rigorosamente. Neste estágio, o jogo passa a ser regulamentado e as regras são transformadas em acordos sociais, surgindo a necessidade de codificar e aplicar integralmente a lei.

Além da prática das regras, o autor discute a consciência, isto é “a maneira pela qual as crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo” (p.24).

A consciência das regras está dividida em estágios, sendo esses a consciência da regularidade, a consciência da obrigação/obediência e a consciência da regra. No primeiro a regra não é coercitiva, pois é puramente motora. Dessa forma ela é um exemplo interessante, porém, uma realidade não obrigatória, é uma obediência passiva à ordem ou à regra estabelecida por uma autoridade, sem nenhum questionamento.

No segundo estágio, a regra é considerada sagrada e intangível. Não aceitam modificações, que foram criadas pelo adulto, e alguns acreditam também que foram criados por Deus desde o princípio, sendo “de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (p. 34). Ao se deparar com uma regra nova, a criança acredita que ela já exista, sendo essa a razão pela qual a criança não apresenta resistência ao novo. Nesta fase a regra é coercitiva e se caracteriza pela construção da consciência da obrigação e da relação adulto-criança, estabelecendo-se, assim, o início da construção da regra social e moral.

No terceiro estágio, a regra é estabelecida através de um consentimento mútuo. O respeito é obrigatório e, para ser modificada, é necessário um consenso, sendo aí, que acontece a construção do conceito de democracia e a elaboração de

um código de conduta, iniciando um processo de interação da criança com o meio social no qual está inserida. A regra é apresentada como o resultado de uma livre decisão e não mais como uma lei sagrada. Neste estágio, a heteronomia começa a ceder lugar à autonomia.

Dessa forma, constatamos que o jogo num primeiro período é uma atividade meramente imitativa, depois se torna uma versão simplificada do jogo e por último as regras são codificadas e generalizadas. É possível compreender que as regras passam por uma evolução ligada ao desenvolvimento da criança e das interações que ela constitui com o mundo. Entendemos também que o indivíduo isolado não desenvolve as obrigações morais, sendo necessário o sujeito que emite a norma e o sujeito que respeite o indivíduo que a emitiu.

É importante ressaltar que é através da cooperação que o sujeito encontra o entendimento das regras. Deste modo pode-se considerar que o objetivo do desenvolvimento das regras é compreendê-las e então colocá-las em prática com autonomia.

O autor salienta que quanto mais cresce, mais a criança discute de igual para igual, opondo o seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer outra pessoa e substituindo a coação pela cooperação. Quando uma criança brinca com a outra, mediadas pela cooperação, ela presencia uma experiência focada no respeito mútuo. Para Piaget (1994) o respeito é uma regra moral racional que surge das relações entre os sujeitos, podendo modificar a natureza dos seus comportamentos.

Piaget (1994) ainda ressalta que é somente nos níveis mais complexos da Prática e da Consciência da Regra que o sujeito reestrutura seu raciocínio, compreendendo que as regras são necessárias para adequar às interações sociais. O respeito à regra é um fator fundamental para o desenvolvimento da noção da justiça, sendo que nesse contexto que se dá a evolução da heteronomia para a autonomia.

O realismo moral, segundo o pesquisador, consiste na tendência de considerar o dever como heteronomia, ou seja, é considerado bom ato se for de obediência aos adultos ou às regras e mau ato se for de desobediência; a regra é analisada ao “pé da letra” e os atos são julgados em função de suas consequências.

Para estudar os efeitos do realismo moral sobre o julgamento infantil, Piaget (1994) examinou a distração, o furto e a mentira nas crianças através de histórias, nas quais tinham que emitir um julgamento sobre as ações das personagens.

Constatou que o fato de os adultos punirem com frequência os deslizes causados pela distração infantil contribui para que a criança, em seu julgamento, também considere, em sua avaliação, o resultado exterior da ação e não a intenção que a desencadeou.

O ato de julgar de acordo com a responsabilidade objetiva, isto é, na dimensão do estrago sem avaliar as intenções, diminui com o crescimento da criança. Através das histórias sobre a distração e o furto, o autor denominou dois estágios diferentes: o estágio da heteronomia e do realismo moral, em que os atos são julgados com base na responsabilidade objetiva, e o estágio no qual as ações são julgadas apoiando-se na responsabilidade subjetiva; que é o resultado da cooperação.

Piaget (1994) constatou que quando se fala em mentira, o problema é muito mais sério do que aqueles relacionados à distração e ao furto, uma vez que mentir, para a criança, é natural e está pautado no egocentrismo, de forma que ela não consegue distinguir a imaginação daquilo que realmente existe. As respostas dadas pelas crianças sobre a mentira continuam baseadas na responsabilidade objetiva.

Assim, o pesquisador encontrou uma evolução na definição da mentira. Para os pequenos, a mentira é uma palavra feia e, quando usada, chateia o adulto. Depois definem a mentira como erros ou qualquer coisa que não é um fato. Mais tarde a criança percebe a mentira como sendo uma afirmação falsa e é nesse período que ela se afasta do realismo moral, pois começa a avaliar com base na intenção. Quando a criança finalmente compreende que a verdade é necessária nas relações de respeito mútuo, ela naturalmente já está caminhando para a autonomia.

O respeito à regra é um fator fundamental para o desenvolvimento da noção da justiça, sendo no conjunto que se dá a evolução da heteronomia para a autonomia. Com os resultados do estudo com o realismo moral e da análise do jogo de bolinhas de gude, Piaget (1994) encontrou duas noções diferentes de justiça,

Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Dizemos, por outro lado, que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nesta segunda acepção, a ideia de justiça implica apenas a ideia de igualdade. Na primeira acepção, a noção de justiça é inseparável daquele de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição. (PIAGET, Jean, 1994, p. 157).

O autor constatou três níveis de justiça presentes no desenvolvimento do juízo moral da criança que se diferenciam nas crianças mais novas e nas mais velhas: a justiça imanente, em que a criança acredita que a justiça declarada pelo adulto é algo sagrado e atribui ao adulto o poder de tudo saber; a justiça retributiva, que está relacionada com a sanção, uma vez que o ato deve ser corrigido com uma punição; e a justiça distributiva onde o importante é repor a perda ao prejudicado levando em consideração as condições existentes.

A justiça imanente ocorre principalmente nas crianças menores, até 08//09 anos e é compreendida como resultado da coação adulta e está ligada à moral heterônoma. Caracteriza-se pelo fato de que as regras são obedecidas apenas por serem regras, e quando ocorre infração à regra, a criança acredita que o castigo é automático e que são provenientes dos objetos, da natureza ou de Deus. A justiça imanente desaparece através da experiência moral, sofrendo injustiças, descobrindo a imperfeição dos pais e desenvolvendo o intelecto próprio.

O segundo nível é de 08/09 a 11/12 anos, no qual a igualdade prevalece sobre a obediência e há uma diminuição na crença da justiça imanente, prevalecendo sempre a justiça por reciprocidade, ocorrendo o desenvolvimento da autonomia. As regras ainda são seguidas e a não obediência a elas pode ocasionar dois tipos de sanções: sanção expiatória e sanção por reciprocidade.

Através da argumentação infantil, Piaget (1994) fez uma distinção entre sanções expiatórias e sanções por reciprocidade, sendo que a primeira é quando se impõe um sofrimento ao infrator, sem que exista uma relação entre o castigo e a falta cometida, ocorrem de acordo com a coação adulta. Nesse tipo de sanção não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato cometido, sendo o mais utilizado na educação autoritária, trazendo como consequência a heteronomia. Durkheim defendia esse tipo de sanção enquanto meio eficaz para a restauração da ordem, o restabelecimento do elo social e da autoridade da regra.

Já as sanções por reciprocidade são caracterizadas pelo início do estágio da cooperação, na prática da regra, porém, ainda necessitam da punição e da obediência à regra. São, portanto, sanções onde a punição é necessária desde que haja uma relação entre a sanção e a falta cometida, podendo ir das mais leves às mais severas.

O autor classificou as sanções por reciprocidade partindo das mais para as menos severas: em primeiro lugar, exclusão momentânea ou definitiva do próprio

grupo social, punição que as crianças praticam entre si; por exemplo: as crianças deixam de brincar com aquele que não se comportou bem, e dessa forma o elo social está momentaneamente rompido. Em segundo, apelar à consequência direta e material dos atos, enquanto o elo de confiança mútua está rompido e a vontade de fazer com que o culpado compreenda o que ele fez. Em terceiro, a sanção de privar o culpado de uma coisa da qual abusa, isto é, não deixar mais a criança pegar o brinquedo que quebrou. Em seguida, há a sanção que consiste em fazer a criança exatamente o que ela fez, depois existe a sanção por restituição, onde se substitui ou conserta o objeto quebrado; e por último a sanção de repreensão, onde não há punição, mas apenas a intenção de fazer o culpado compreender o erro que cometeu.

Piaget (1994) constatou que quanto menor a idade, mais utilizada é a sanção expiatória, pois as crianças acreditam que quanto mais dura é a punição, melhor. Crianças mais velhas creem que as sanções por reciprocidade são mais justas, uma vez que a punição é necessária, desde que ocorra uma relação entre a punição e a falta cometida. Contrastando com as sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade salientam a ruptura do vínculo social pelo mau comportamento de uma criança. O autor salienta que a sanção por reciprocidade não precisa de um castigo para ser reforçada, pois “reveste toda sua intensidade na proporção em que medidas de reciprocidade fazem compreender o culpado o significado da sua falta” (p. 162).

O terceiro nível é a justiça distributiva, que é a justiça da igualdade e o passo final para a conquista da cooperação e da autonomia. A faixa etária é de 11/12 anos em diante, quando o sujeito consegue analisar a situação individual de cada um e as circunstâncias para tomar as decisões. Neste nível, a criança e/ou adolescente coloca a justiça acima da submissão, é quando se inicia o entendimento da diferença entre a justiça e a obediência. Ocorre aqui a construção do conceito de equidade, em que se considera não só o ato, mas também, as particularidades de cada um. É uma evolução da justiça imanente, isto é, não há sanção, pois prevalece o igualitarismo definindo que regras são iguais para todos, não há punição, e sim troca de experiências.

O autor acrescenta que responsabilidade geral é diferente de responsabilidade individual e de responsabilidade coletiva: na primeira, a diferença acontece quando não se conhece o culpado, ou seja, todos são culpados e ocorre no primeiro nível

evolutivo; na segunda, a sanção coletiva é justa porque atinge também o culpado e se dá no segundo nível evolutivo; e na terceira, é entendida como solidariedade, onde a coletividade aceita partilhar a punição com o culpado porque se recusa a denunciá-lo, aparecendo no terceiro nível evolutivo.

Piaget (1994) salienta que a solidariedade, na responsabilidade coletiva é diferente de medo, pressão, coação, submissão passiva, sendo necessário que o educador esteja atento para discernir quando está ocorrendo um ou outro.

O autor também salienta que justiça é diferente de vingança e de compaixão, uma vez que a justiça é racional e a vingança possui intenção instintiva e se desenvolve isolada da pressão adulta, pois vingar-se a si próprio está ligado com a simpatia e a antipatia, ou seja, é uma vingança regulamentada, enquanto a compaixão acontece por vingar outra pessoa, se colocando no lugar dela e sentindo suas angústias e mágoas.

É preciso compreender que não existem regras, mas, ambas são necessárias para a evolução da justiça imanente para a justiça retributiva. É importante distinguir essa tendência instintiva da criança com o ato vingativo, que é um ato premeditado e calculado.

Na justiça retributiva, pode ocorrer a evolução da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade através da construção da cooperação, enquanto na justiça distributiva a cooperação possibilita a construção de direito e de igualdade, ou seja, o outro sujeito é portador dos mesmos direitos. Na justiça distributiva não se considera a situação particular de cada um e nem as diferenças individuais, possibilitando o desenvolvimento do conceito de equidade, que lida com a generosidade, a solidariedade e a fraternidade, ou seja, ocorre a construção da percepção de que se deve analisar a situação particular de cada um: é a construção do conceito de igualdade a partir do respeito às diferenças individuais.

Piaget (1994) verificou três níveis evolutivos do conceito de igualdade, sendo o primeiro, a ausência de conflito com a autoridade, que significa que a justiça é a lei, onde o conceito de direito é concebido enquanto direito de obedecer, de ser punido; o segundo, o respeito à autoridade, que acredita que a obediência deve prevalecer sobre o direito; e o terceiro nível, em que onde o direito deve prevalecer sobre a obediência, preferindo a obediência por gentileza.

Os níveis evolutivos do conceito de igualdade implicam nos níveis evolutivos da justiça distributiva que são: a ausência de justiça distributiva, prevalecendo tudo que

está conforme a autoridade; o direito deve predominar sobre a autoridade e a equidade, que é a evolução do conceito de igualdade, analisando a situação particular de cada um.

O autor conferiu como a criança concebe a justiça entre colegas, notificando que na justiça entre crianças a sanção é diferente da sanção adulta, que ocorre por coação e expiação. A sanção entre crianças não é catalogada pela expiação, mas sim, por reciprocidade, e se dá em retribuir ao outro o que ele próprio fez. A sanção entre crianças também não é pautada pelo sentimento de expiação, mas sim pelo de reciprocidade, mesmo quando expiatórias, pois são sanções coletivas e particulares. Quando coletivas, prevalece a sanção por reciprocidade, porém em alguns casos ocorre a sanção expiatória, onde o sentimento de barbárie é entendido como justiça. As sanções particulares surgem ao acaso, como vingança regulamentada, retribuindo de forma igual ao outro, o que ele próprio fez.

Piaget (1994) complementa que no campo de justiça encontramos uma oposição entre duas morais, sendo essas "... a moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência..." (p. 243) que conduz com a aceitação da sanção expiatória e "... a moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia..." (p. 243) que se relaciona ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade.

A autonomia se desenvolve a partir de relações de cooperação, que é pautada no respeito mútuo entre os iguais, ao contrário de uma relação coerciva, onde prevalece a obediência àquele que possui a autoridade. E para que a criança possa evoluir sua autonomia é necessário que diminua o poder do adulto.

Segundo Piaget (1994) a coerção reforça a dependência da criança. E se a mesma seguir as regras e os valores preparados por outros, o adulto contribui para o desenvolvimento de um indivíduo capaz de apenas seguir a vontade dos outros.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

O primeiro critério a ser estabelecido em uma pesquisa científica é a necessidade da existência de uma pergunta a ser respondida, partindo do pressuposto de que é preciso ter clareza do objeto que queremos investigar e a melhor forma de investigá-lo, para que obtenhamos a resposta da nossa pergunta, é uma pesquisa, não um mero levantamento de dados aleatórios, mas a investigação baseada em pressupostos teóricos, através de um método, que nos garanta a compreensão do objeto investigado sob o enfoque que o pesquisador se propôs. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Gil (1996) uma pesquisa qualitativa é descritiva; os seus dados são analisados indutivamente; as informações obtidas não podem ser quantificáveis, não necessita de métodos estatísticos e o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

O presente trabalho tem caráter predominantemente qualitativo, seguindo um delineamento metodológico descritivo, pois pretendemos refletir como os diferentes finais presentes no enredo da Fábula “A Cigarra e a Formiga” propicia, ao educador, a organização de uma ação pedagógica visando a evolução da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade e, conseqüentemente, a evolução qualitativa dentro do mesmo nível de justiça: no caso, a justiça retributiva.

Para obtenção dos dados que nortearam nosso trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a partir de produções das universidades públicas brasileiras. A consignação da técnica para a coleta e a análise dos dados é fundamental para que o resultado seja confiável.

Para a análise dos dados, adotamos a análise do discurso. Essa abordagem parte da concepção de que o discurso envolve os níveis intra e interdiscursivo que, ao serem abordados, permitem apreender a sua totalidade, uma vez que há uma relação de interdependência e complementaridade entre essas duas dimensões (FARIA, 2001).

3.1. SELEÇÃO DAS VERSÕES DA FÁBULA A CIGARRA E A FORMIGA

Reafirmamos que a intenção dessa pesquisa é identificar situações de conflitos cognitivo-morais, nas quais estão presentes os dois tipos de sanções e refletir, a partir do referencial teórico piagetiano sobre o processo do desenvolvimento moral, a utilização de fábulas enquanto meio para a organização de uma ação educativa com o processo de evolução qualitativo do conceito de justiça, dentro do mesmo nível. Dessa forma, a fábula A Cigarra e a Formiga e suas diferentes versões revelam-se um bom material para análise.

As seis versões apresentadas aqui, e identificadas no quadro abaixo, foram selecionadas na biblioteca municipal, na biblioteca da secretaria de educação e na biblioteca da escola CAIC Irmã Dulce, ambas localizadas no município de Santa Bárbara d'Oeste, no estado de São Paulo.

Quadro A - A Cigarra e a Formiga: autor, editora, ano.

Autor	Editora	Ano
Jean de La Fontanie	Itatiaia	1992
Olga Cafacchio	Maltese	1993
João de Barro	Moderna	1996
Lúcia Tulchinski	Scipione	2000
Maria Luísa Amorim	Fapi	2005
Ângelo de Marchi Honorino	Edelbra	[s.d]

3.2. APRESENTAÇÃO DO ENREDO

Optamos por apresentar os enredos das fábulas agrupando-as de acordo com o tipo de sanção contida na ação final da protagonista: agrupamento 01: sanção expiatória; agrupamento 02: sanção por reciprocidade.

3.2.1. AGRUPAMENTO 01: SANÇÃO EXPIATÓRIA

Primeira Versão: A primeira versão é da fábula original “A Cigarra e a Formiga” de La Fontaine escrita no século XVII, retirada do livro Fábulas de La Fontaine, 1992 da editora Itatiaia, possui este formato:

“A cigarra, sem pensar em guardar, a cantar passou o verão. Eis que chega o inverno, e então, sem provisão na despensa, como saída, ela pensa em recorrer a uma amiga: sua vizinha, a formiga, pedindo a ela, emprestado, algum grão, qualquer bocado, até o bom tempo voltar. _ “Antes de agosto chegar, pode estar certa a senhora: pago com juros, sem mora.” Obsequiosa, certamente, a formiga não seria. _ “Que fizeste até outro dia?” perguntou à imprevidente. _ “Eu cantava, sim, Senhora, noite e dia, sem tristeza.” _ “Tu cantavas? Que beleza! Muito bem: pois dança agora...”

Segunda Versão: Outra versão da mesma história A Cigarra e a Formiga pertence à coleção “Clássicos Infantis” da editora Scipione, com adaptação de Lúcia Tulchinski no ano de 2000:

“Era uma vez uma jovem cigarra que não fazia outra coisa na vida a não ser cantar. Entoava as mais lindas canções perto de um formigueiro. Enquanto isso, as formigas trabalhavam sem parar. Colhiam pedaços de folhas para forrar o berçário das formigas recém-nascidas. Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro. O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarra quase ficou congelada. Então, bateu na porta do formigueiro à procura de um lugar quentinho para se abrigar. _ “Olá! Será que eu posso entrar? Estou com frio e com fome!” A guardiã do formigueiro não se conteve: _ “O quê? Enquanto nós trabalhávamos duro, você só pensava em se divertir. Pois agora: boa diversão!” – disse. E bateu a porta na cara da cigarra, que foi obrigada a cantar em outra freguesia.

Terceira Versão: Há também uma versão adaptada por Maria Luísa Amorim em 2005, que faz parte da coleção “Fábulas Encantadas” da editora FAPI:

As formigas trabalhavam secando grãosinhos de trigos, quando aparece a cigarra chorando e pedindo abrigo. Estava doente e fraca, há muito nada comia: _ “Por favor, caras amigas, ajudem-me só por um dia!” E sem deixar o trabalho, com ar zangado e sombrio, pergunta-lhe dona formiga: _ “O que você fez no estio?” _ “Eu cantava dia e noite, saudava o sol e o luar...” _ “Ora veja, ela cantava, não pensava em trabalhar! Se você dona cigarra, passou o verão cantando, agora, minha amiguinha, passe o inverno dançando.”

3.2.2. AGRUPAMENTO 02: SANÇÃO POR RECIPROCIDADE

Quarta Versão: Essa versão adaptada por Ângelo de Marchi Honorino pertence à coleção “Paraíso da Criança IV” da editora EDELBRA – Indústria Gráfica e Editora LITDA:

Era uma vez... uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma pesada folha, perguntou: _ “Ei, formiga, para que todo esse trabalho? – O verão é para gente aproveitar e se divertir!” _ “Mas nós, formigas, não temos tempo para diversão. – É preciso guardar comida para o inverno.” Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer. Um belo dia passou de novo perto dela a formiguinha carregando outra pesada folha. A cigarra então aconselhou: _ “Deixa esse trabalho para as outras, vamos nos divertir, cantar e dançar.” A formiguinha gostou da sugestão. Ela foi ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga. Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e , ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa. Daí, a rainha das formigas falou para a cigarra: _ “No inverno você há de se arrepender! – Vai passar fome e frio.” A cigarra nem ligou, fez uma reverência para a rainha e comentou: _ “O inverno ainda está longe...” Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Começou o inverno e a cigarra sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada foi bater na casa da

formiga. Abrindo a porta, ela viu na sua frente a cigarra quase morta de frio, puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa quente e deliciosa. Naquela hora, apareceu a rainha das formigas e disse à cigarra: _ “No mundo das formigas todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante.” Foi o inverno mais feliz da sua vida.

Quinta Versão: A versão que faz parte da coleção “Fábulas do Bosque”, da editora Maltese, traduzida por Olga Cafacchio, no ano de 1993:

Era verão, e a cigarra vagabundeava estendida numa folha, abanando-se preguiçosamente. “Que vida boa!”, pensou a cigarra. “Está um belo dia, e me sinto realmente feliz!” E olhava com pena as lagartas e as formigas que se cansavam ao sol. _ “Pare de trabalhar – disse afinal a cigarra a uma formiga – e venha se divertir comigo!” Mas a rainha das formigas disse à formiga operária para não ouvir os maus conselhos da cigarra e continuar trabalhando com suas companheiras. Enquanto o vento do outono fazia cair as últimas folhas, a cigarra continuava a cantar, e as formigas seguiam trabalhando a fim de acumular provisões para o longo inverno. Chegou o inverno, e a cigarra não tinha nenhum alimento para comer, nem abrigo para proteger-se do frio. “Como fui descuidada!”, reprovava-se a cigarra. “Por que não recolhi as provisões para o inverno como fizeram as formigas?” A cigarra já estava morrendo de fome e frio; mas algumas formigas a socorreram e a levaram para sua caverna, onde todas as formigas estavam descansando, desfrutando as férias de inverno. As corajosas formigas socorreram a cigarra; tiraram-lhe as roupas molhadas e lhe deram de comer. _ “Veja o estado em que você ficou por causa da sua maluquice! – repreendeu-a a rainha das formigas.” A cigarra pediu desculpas e prometeu não ser mais preguiçosa e insensata; e para retribuir a ajuda das formigas tocou e cantou para elas.

Sexta Versão: Existe também, uma versão recontada por João de Barro (Braguinha), pertencente aos “Clássicos Infantis”, da editora Moderna no ano de 1996:

Manhã clara de verão, céu sem nuvens, azulado, velha mangueira florida e um formigueiro a seu lado. Saindo de lá do fundo, das galerias do chão, a cantiga das formigas mais parece um cantochão. _“Um, dois, três sacos de farinha, quatro, cinco, seis sacos de feijão.” Trabalhando, dona Formiguinha vai enchendo, aos poucos, seu porão. Entretanto, bem no alto lá da mangueira florida, uma cigarra feliz canta a alegria da vida. _ “Sou feliz cigarra cantadeira, canto a vida, canto a luz, pois quem canta, canta a vida inteira, torna os sonhos mais azuis.” E assim, nesse contraste, o verão se foi passando: a cigarra na cantiga, a formiga trabalhando... Um dia chegou o inverno, flocos de neve no chão, deixa a formiga o trabalho, cala a cigarra a canção. A formiga, precavida, recolheu-se ao formigueiro, pois, de tanto trabalhar, tinha enchido o seu celeiro. Mas a cigarra, que havia cantado todo o verão, ficou sem roupa pro frio e sem migalha de pão. _ “Bom dia, dona Formiga...” _ “Com quem falo, por favor?” _ “Não lembra? Eu sou a cigarra, gosto do sol, do calor. Não vê que eu sou friorenta? E o inverno está de doer...” _ “Fale depressa, cigarra, não tenho tempo a perder!” _ “Eu sei que a senhora é boa e muito trabalhadeira, vim lhe pedir alimento e abrigo em sua lareira...” _ “Mas cigarra o que fez durante todo o verão?” _ “Cantei! A senhora acaso não ouviu minha canção?” _ “Tenho mais o que fazer que ouvir sua cantoria! Se cantou, agora dance, porém, noutra freguesia!” _ “Bem, queira me perdoar, se acha que eu nada valho, pensei que minha cantiga alegrasse o seu trabalho...” _ “Ora, essa é muito boa! Cantava pra me alegrar! As formigas também cantam, sem parar de trabalhar!” _ “Então, mas é diferente, o seu canto é muito triste e se eu deixar de cantar, nem a senhoria resiste. Canto alegre, canto o sol, eu canto o dia inteirinho de manha ao arrebol, canto mais que um passarinho.” _ “Eu acho que tem razão, minha cigarra querida, vivo juntando mil coisas e desperdiçando a vida.” _ “Quem trabalha como nós, dia e noite, noite e dia, precisa, de vez em quando, de quem lhe traga alegria. Pode entrar, fique conosco e assim juntemos, amiga, a cantiga da cigarra ao trabalho da formiga!”

3.3. Análise do enredo das seis versões da fábula

Naturalmente que estamos cientes de que a fábula “A Cigarra e a Formiga” pode ser analisada sob diferentes enfoques teóricos nas diferentes áreas do

conhecimento. Esclarecemos, também, que o recorte feito, nesse trabalho de conclusão de curso, significa, tão somente, a delimitação de nossa análise. Outras questões, tais como, a concepção de trabalho, o capitalismo, o conceito de autoridade, a relação interpessoal, entre outros são temáticas que podem e devem ser estudadas nessa fábula, porém, a delimitação por um referencial teórico, e por um recorte, uma situação, se faz necessária para a elaboração de uma reflexão mais aprofundada. Nesse sentido a nossa opção ocorreu pelo destaque no desfecho no qual é possível identificar o tipo de sanção.

Em sua pesquisa, Piaget (1994) concluiu que, quanto menor a criança, mais a sanção expiatória é acatada como justa e durante o desenvolvimento da noção de justiça “a importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta” (p. 200), evoluindo para a sanção por reciprocidade, o que constitui uma evolução qualitativa da justiça retributiva, a qual, por sua vez, necessitará evoluir para a noção da justiça distributiva, que não carece da sanção vinda do exterior.

3.3.1. A identificação das situações de conflito e das sanções nas três primeiras versões

Nas três primeiras versões, apresentadas nesse texto, permanece o enredo-base sob a perspectiva de que o trabalho se destaca em relação ao lazer, devido à ideia de que é necessário acumular alimentos de uma intensa jornada para garantir a sobrevivência. Com isso, nota-se que entre as versões se estabelece um conflito, o qual evidencia fatos que embora pareçam ser os mesmos, são apresentados diferentemente. As versões atualizadas situam uma releitura em face à produção do escritor francês.

O trabalho pode ser visto nas produções sobre diferentes prismas; no sentido de fazer algo, como consta na frase de La Fontaine "Que fizeste até outro dia?"; a arte de cantar não é encarada como trabalho; a valorização do perfil do trabalhador em oposição ao perfil da cigarra que é vista como preguiçosa; o trabalho excessivo é colocado em oposição a aproveitar a vida. Enquanto a cigarra vangloria-se pelas vantagens de sua vida, a rainha das formigas reage e defende a importância de viver do próprio trabalho e de se prevenir para os momentos de escassez.

Dessa maneira, podemos afirmar, segundo as versões apresentadas aqui, que a cigarra não tem o direito de se beneficiar do trabalho da formiga, pois

enquanto a formiga trabalhava, a cigarra cantava. Com esse pensamento, afirma-se que a cigarra não faz jus ao resultado dos bens oriundos do trabalho da formiga.

O conflito cognitivo-moral apresentado está no não acolhimento da cigarra. A cigarra passa o verão todo a cantar e, de repente, encontra-se desprevenida com a chegada repentina do inverno. Nessas circunstâncias, procura o apoio da formiga que, depois de tanto trabalhar, nega-lhe qualquer ajuda e a manda “dançar”.

Entende-se que o ato de acolher ou não a cigarra se pauta nos princípios éticos, como a justiça, a igualdade, o respeito, a verdade, a responsabilidade, a dignidade dos seres humanos, entre outros. Dessa forma é possível notificar, através do nosso estudo piagetiano, que o não acolhimento da cigarra por parte da formiga, se baseia na justiça retributiva, enfatizando que é necessária uma sanção expiatória, ou seja, é necessário impor um sofrimento à cigarra sem nenhuma relação entre o castigo e o ato cometido. No caso da fábula a cigarra infringiu uma lei, a do trabalho, e necessita ser punida.

Piaget (1994) esclarece que a sanção expiatória é arbitrária, utilizada na educação autoritária e moderada no respeito unilateral e que gera como resultado a heteronomia. Esse tipo de sanção é paralela a coação, isto é, uma regra imposta de fora à consciência do indivíduo a qual transgride.

É possível constatar, nesse não acolhimento da formiga, a responsabilidade objetiva, segundo Piaget (1994), sendo o momento onde o sujeito julga os atos pela sua conseqüência, e não por sua intenção, prevalecendo à obediência às regras estabelecidas. O autor relata que, na responsabilidade objetiva “a criança não dissocia o elemento de responsabilidade civil, por assim dizer, e o elemento penal” (p.106). O pesquisador argumenta que a responsabilidade objetiva “aparece, sem dúvida nenhuma, como um produto da coação moral exercida pelo adulto” (p. 109), sendo caracterizada pelo caso de que as regras são obedecidas apenas por serem regras e quando ocorre violação à regra, a criança acredita que o castigo é obrigatório.

O autor destaca que o realismo moral ocasiona uma concepção objetiva da responsabilidade, quando a criança “concebe as regras ao pé da letra e define o bem apenas pela obediência, (...) avaliando os atos em conformidade material com as regras estabelecidas” (p. 94). Piaget (1994) explica que no realismo moral a regra não é absolutamente uma realidade organizada e nem avaliada pela consciência, sendo idealizada pelo adulto e imposta por ele, isto é, o bem é definido

exclusivamente pela obediência da regra. Para aprofundar o estudo sobre a responsabilidade objetiva o autor utilizou, na sua pesquisa, um interrogatório referente aos julgamentos ligados às mentiras, sendo possível constatar que as crianças menores avaliavam a gravidade da falsidade das afirmações e não as intenções do mentiroso.

Segundo Piaget (1994) algumas crianças de até dez anos de idade avaliam os atos em função do resultado do material, não avaliando as intenções em jogo, enquanto outras só se importam em avaliar de acordo com a intenção. O autor argumenta que “é incontestável que a responsabilidade objetiva diminuía com a idade” (p. 103).

Fato é que a responsabilidade objetiva e a responsabilidade subjetiva são consideradas dois processos distintos, em que um precede o outro no decorrer da evolução moral da criança. Piaget (1994) enfatiza que avaliações baseadas apenas no resultado final é um produto da coação adulta refratada no respeito da criança pelo adulto.

É possível averiguar nas três versões apresentadas uma vingança regulamentada por parte da formiga em não acolher a cigarra, visto que o ato vingativo é um ato premeditado, calculado. Encontramos dois pontos que são possíveis de desencadear uma reflexão moral, sendo o primeiro a atitude da cigarra em cantar o verão todo e não guardar alimentos para o inverno e o segundo a maneira como a formiga trata a cigarra optando por não ajudá-la.

3.3.2. A identificação das situações de conflito e das sanções nas três últimas versões

Nas três últimas versões apresentadas para análise nesse TCC, apesar da história ser a mesma, o final se altera. Na versão da Edelbra e também na versão da editora Maltese verifica-se existência da coação adulta, quando a cigarra convida a formiga para conhecer a vida que ela leva e momentos depois aparece a rainha do formigueiro e reprime a formiga, como é verificado nesse trecho da história: “(...) apareceu a rainha do formigueiro e , ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho”. A formiga imediatamente retornou ao trabalho, pois para ela a lei é sagrada, vinda, no caso da rainha e deve ser seguida rigorosamente. O mais importante, nesse caso, é obedecer aos mais velhos, ser agradável e aceita por eles.

Nessas duas versões a cigarra tem a plena consciência de que não trabalha, ou seja, a sua cantoria é apenas diversão, enfatizando isso para a formiga e para a rainha do formigueiro. Esse fato é evidente na versão da Edelbra quando a cigarra fala para a formiga: “- Deixa esse trabalho para as outras, vamos nos divertir, cantar e dançar” e na versão da Maltese está enfatizado na seguinte fala: “- Pare de trabalhar – disse afinal a cigarra a uma formiga – e venha se divertir comigo!”

Sendo assim, a coação por parte da rainha é válida, uma vez que ela atenta ambas, a formiga e a cigarra, para o conceito de responsabilidade sobre o que lhe foi designado (o trabalho), e a necessidade de se seguir os comandos da sociedade.

Encontramos nessas três últimas versões, a noção da justiça retributiva, pois há a prevalência das ordens de um indivíduo sobre os outros e a presença de sanção, no caso a sanção por reciprocidade, no sentido de que o acolhimento da cigarra é uma troca – para ser aceita, a cigarra deveria se submeter às regras do grupo social. Para Piaget (1994), a sanção por reciprocidade é paralela à cooperação e as regras de igualdade surgem do interior da criança e há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição.

A relação existente entre as personagens principais deste conto não é pautada no princípio de igualdade, ou seja, seguem o ponto de vista da coação adulta, no qual a rainha faz o papel do adulto e a cigarra e a formiga o papel de crianças, personagens imaturos. Como presenciamos no final, quando a formiga coloca para dentro da casa a cigarra e instantes depois aparece a rainha e diz “no mundo das formigas todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante”.

Na sanção por reciprocidade há uma relação entre o conteúdo da falta cometida e a punição. Como já visto no capítulo anterior, Piaget (1994) definiu vários tipos de sanção por reciprocidade, que são: a exclusão do próprio grupo social; a apelação à consequência direta e material dos atos; a privação do culpado de uma coisa da qual ele abusa; a sanção por restituição; a simples repreensão, sem nenhuma punição; o fazer a criança exatamente o que ela fez.

A sanção de fazer a criança exatamente o que ela fez é a utilizada nessas três versões, como é possível constatar no ato da troca. A formiga acolhe a cigarra sob a condição de a mesma tocar e cantar para ela, isto é, da mesma maneira que a formiga trabalhou durante todo o verão, agora será a vez de a cigarra trabalhar; sendo o canto o seu trabalho, ela terá que cantar durante o inverno.

O autor coloca que esse tipo de sanção é legítimo quando a intenção é fazer a criança compreender a gravidade do seu ato, mas pode ser vexatório “quando é apenas uma questão de devolver o mal com o mal e de responder a uma destruição irreparável com outra destruição irreparável” (PIAGET, 1994, p. 164).

Constatamos presente em ambas as versões a responsabilidade subjetiva, que, segundo Piaget (1994) acontece quando a criança começa a perceber a intenção dos atos. No início não há a valorização da arte da cigarra, por parte da formiga, sendo preciso considerar que a disposição da formiga para trabalhar é uma das marcas do mundo burguês capitalista. Entretanto, apesar da repreensão da formiga no começo, ela considera as intenções da cigarra reconhecendo o seu trabalho, porém isso não impede de a cigarra sofrer uma punição, sendo através da sanção por reciprocidade.

Na versão recontada por João de Barro (1996), diferentemente das outras duas versões, constata-se a valorização do trabalho da cigarra, uma vez que ela não trabalhava arduamente, um trabalho manual, mas cantava para alegrar o ambiente e manter a ordem, pois enquanto alguns executam o trabalho manual, outros fazem o trabalho intelectual, artístico.

É possível notificar nos textos, o diálogo entre as personagens, como meio para questionamentos e solucionar o conflito existente. Portanto, depois do texto lido, o professor pode questionar as crianças, como: O que você achou da atitude da formiga? De qual personagem você mais gostou? A cigarra ou a formiga? Por quê? O que você faria se estivesse no lugar da formiga?

Cabe salientar que o educador não deve exigir um posicionamento da criança frente à situação de conflito cognitivo-moral proposta, ou seja, não importa a qual resultado a criança irá chegar, mas sim como ela vai chegar.

3.3.3. A AÇÃO DO EDUCADOR

Após a transcrição e análise dessas histórias, verificou-se a presença da justiça retributiva com sanção expiatória e com sanção por reciprocidade. Entende-se que há uma evolução por meio da construção da cooperação de uma sanção para outra; deste modo, convém ao educador averiguar e desenvolver essa evolução na criança.

Compreende-se que a criança é heterônoma e para se tornar autônoma ela necessita de uma evolução qualitativa, desenvolvendo seus conhecimentos e

valores que influenciarão a sua adaptação social. A escola é responsável por esse processo, uma vez que a autonomia é uma consequência do ato educativo.

Quando se trabalha o desenvolvimento moral, em sala de aula, por meio da Literatura Infantil, é necessária uma organização prévia do tema que será abordado, por parte dos educadores, de modo que, ao ser apresentado aos alunos, o professor possa ir identificando e analisando as diferentes perspectivas do conflito.

A Literatura Infantil trabalhada em sala de aula visa proporcionar diálogos entre as crianças e com a realidade na qual está inserida, sendo função do educador criar condições através dos personagens, para que o aluno chegue à reflexão crítica e busque a razão nos aspectos moral e intelectual.

O professor deve aprofundar-se nos diferentes conflitos apresentados pela fábula, propiciando aos alunos o contato com várias versões para que eles possam perceber as características das ações dos personagens.

Através das fábulas, o docente tem como objetivo preparar as crianças para a vida em sociedade, pois este material liga a atenção do leitor a uma situação principal, vivida por duas personagens, e dela extrai um conflito cognitivo-moral, sem a necessidade de que o tempo e o lugar sejam muito detalhados, uma vez que o quando e o onde acontece a história, não são tão importantes, a não ser que estas informações sejam necessárias para a sua compreensão. Com isso, a atenção do aluno é atraída para o entendimento da leitura para solucionar as situações de conflitos existentes.

Por isso, essa prática pedagógica exige a participação ativa do educador, uma vez que ele deve estimular os alunos a se posicionarem criticamente diante do texto, através do questionamento das ações dos personagens, refletindo sobre a situação apresentada, relacionando-a com fatos da vida real.

O trabalho com a fábula e suas diferentes versões desperta a interação do aluno com o professor por meio da discussão das polêmicas levantadas de uma mesma história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do embasamento teórico piagetiano, da pesquisa de produções das universidades públicas brasileiras e da análise da fábula “A Cigarra e a Formiga”, constatou-se que a temática Literatura Infantil enquanto meio para a organização da ação pedagógica com a educação em valores morais é de suma importância na formação pessoal e social dos alunos, pois acarretam questionamentos sobre a ação dos personagens.

Procurou-se explicitar nesse trabalho a contribuição da fábula na organização de uma prática pedagógica direcionada ao desenvolvimento moral, por intermédio da literatura infantil. Com isso, esse estudo possibilita ao educador refletir sobre o raciocínio da criança por meio da sua argumentação, visto que ao se trabalhar com as fábulas, não se discute a sua moral, mas questionam-se as ações dos personagens.

Pode-se corroborar a importância de se trabalhar com a literatura infantil na sala de aula, visto que possibilitam aos docentes trocarem experiências sobre determinados valores tão necessários para a nossa vivência. Objetivou-se comprovar que, por meio da utilização da fábula A Cigarra e a Formiga, é possível resgatar e vivenciar valores humanos.

Não se pretendeu concluir este trabalho, como já foi dito anteriormente, enfatizando que a mensagem presente na fábula, poderá explicitar o que é mau e o que é bom, mas sim proporcionar que o enredo da história irá narrar situações em que valores entrem em confronto, fazendo com que as crianças percebam os conflitos existentes.

Nesse contexto, então, sugeriu-se que ao refletir sobre os valores éticos presentes na fábula, a criança pode até fazer suas próprias escolhas, mas o educador deve despertar o desenvolvimento da reflexão ética nas crianças.

Dessa forma, a análise dessas versões visou apontar diferentes caminhos que reflitam as questões sobre a educação moral e como as crianças se relacionam com essa temática e com o desenvolvimento das histórias.

Constatou-se também que a instituição escolar, dentro dessa sociedade, tem a obrigação de formar cidadãos críticos que, sobretudo, seja consciente de valores como a solidariedade, o respeito, a justiça, o diálogo, entre outros. Com isso, a

escola como espaço de socialização, tem o importante papel na construção desses valores e do conhecimento.

A partir da elaboração desse trabalho, o que se concluiu é que, o educador tem uma grande influência na vida do educando, considerado até um formador de personalidade. Sua função é ultrapassar o desenvolvimento do raciocínio lógico formal, refletindo sobre o processo de vida da criança. Cabe ao docente possibilitar ao aluno vivenciar novas situações, fazendo com o que o aluno expresse seus sentimentos, pensamentos e emoções.

Compreendeu-se, então, que a fábula é um grande instrumento para a prática pedagógica, uma vez que retrata certas atitudes humanas, sendo essas, fatores indispensáveis para o entendimento de valores morais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Aletéia E. **O que as crianças contam?** – Narrativas de um grupo infantil. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

AMORIM, Maria Luísa. **A cigarra e a formiga.** São Paulo: Ed. FAPI, 2005.

ARGEIRO, Tatiana C. **Violência e práxis na literatura infantil/ juvenil:** uma análise comparativista. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana, 2008.

BARRO, João de. **A cigarra e a formiga.** São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

BARTHMANN, Gilmara S. **Análise de alguns textos da literatura infantil,** sob a perspectiva da teoria do desenvolvimento moral de Piaget. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2000.

BOLFER, Maura M. M. O. **Imagens / Representações de professora na literatura infantil:** um confronto entre a tradição e a inovação. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3. 269 p.

_____. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Maria G. P. **Literatura Infantil no ensino fundamental:** análise da recepção na articulação de textos imagéticos e escritos por crianças de 4ª série. Dissertação de Mestrado. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

CAFACCHIO, Olga. **A Cigarra e a Formiga.** São Paulo: Editora Maltese, 1993.

COLOMBO, Fabiano José. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora.** Dissertação de Mestrado. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

FARIA, A. A. M. **Interdiscurso e intradiscurso: da teoria à metodologia.** In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Orgs) **O novo ilênio: interfaces linguísticas e literárias.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p. 31-37.

FERREIRA, Marcela R. F. **Encenações da leitura na literatura infantil.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3^o ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, Silvia Letícia. **A independência do Brasil na Literatura infante e juvenil.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

HIGASHI, Arlete M. F. **Ciência e literatura em textos infantis de Ângelo Machado.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2010.

HONORINO, A. de Marchi. adaptação de textos. **A cigarra e a formiga.** Rio Grande do Sul: Ed. Edelbra.

LA FONTAINE, J. de. **Fábulas de La Fontaine.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1992.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAZAFERRO, Renata. **Efeito de uma operação sobre a falta: o “desfazimento” das histórias infantis no sonho e na fala da criança.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

NASCIMENTO, José Augusto de A. **Literatura infantil e cultura hipermidiática**: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2009.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Educação Moral e Educação para a Cidadania**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 15, n.27, jul.-dez.-2006, p. 139-152.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de Ensino. Tese de Doutorado. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2007.

PENTEADO, Ana Elisa de A. **Literatura Infantil, História e Educação**: Um Estudo da Obra *Cazuza*, de Viriato Corrêa. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

PEREIRA, Maria Cecília R. **A leitura na Literatura Infantil Brasileira**: a metodologia do personagem professor. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006.

PIAGET. Jean. **O juízo moral na criança**; tradução Elzon Lenardon. 3ª edição. São Paulo: Summus, 1932/1994.

SANTOS, Caroline Cassiana S. **Literatura infantil e formação de professores**: possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005.

TOLEDO, Cláudia A. B. de. **A conexão da literatura infantil com o processo educacional**: o elo prazeroso. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

TUÇCHINSKI, Lúcia. **A cigarra e a formiga**. São Paulo: Ed. Scipione, 2000.

VINHA, Telma P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: FAPESP, 2000.