

UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Michelle Thais Moreschi

CONSTRUÇÃO ÉTICA NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL:  
Um olhar sobre os livros do PNBE 2014

Sorocaba/SP  
2017

Michelle Thais Moreschi

CONSTRUÇÃO ÉTICA NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL:  
Um olhar sobre os livros do PNBE 2014

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP  
2017

## Ficha Catalográfica

M842c Moreschi, Michelle Thais  
Construção ética no cotidiano escolar infantil : um olhar sobre os livros do PNBE 2014 / Michelle Thais Moreschi. -- 2017.  
129 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Valores. 3. Literatura infantojuvenil – aspectos morais e éticos. I. Nogueira, Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Michelle Thais Moreschi

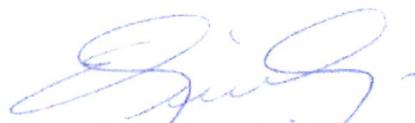
**CONSTRUÇÃO ÉTICA NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL:**

Um olhar sobre os livros do PNBE 2014

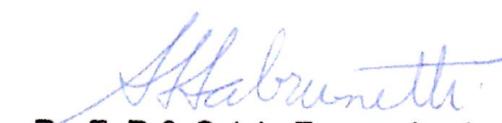
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 17 / 04 /2017

**BANCA EXAMINADORA:**



(orientadora) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliete Jussara Nogueira  
Universidade de Sorocaba



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvia Fernandes Labrunetti  
Universidade de Sorocaba



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Regina Tognini Romaguera  
Universidade De Sorocaba

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me permitiu a realização deste sonho.

A minha mãe Flavia, por persistir em seu sonho de formar-se, mesmo sendo difícil o acesso à escola por morar no sítio, não desistiu até concluir seu Ensino Superior em Administração com muita competência e da qual foi um grande exemplo para mim.

Ao meu pai Dimas que teve o carinho e cuidado de me acompanhar até a faculdade desde quando estava como aluna especial.

Ao meu marido Anselmo que me apoiou para que eu pudesse prosseguir com meus estudos.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Maurício Bronzatto, por suas aulas inspiradoras e pelo incentivo no prosseguimento dos meus estudos.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvia Fernandes Labrunetti, por sua importante contribuição na área da Psicologia, campo do conhecimento com o qual me identifico muito.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Regina Romaguera, por suas aulas *rizomáticas*, que me permitiram buscar outros caminhos na educação e pelo carinho com que revisou meu trabalho.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliete Jussara Nogueira que abraçou a minha pesquisa.

As pessoas viajam para admirar  
a altura das montanhas,  
as imensas ondas dos mares,  
o longo percurso dos rios,  
o vasto domínio do oceano,  
o movimento circular das estrelas,  
e, no entanto elas passam por si mesmas  
sem se admirarem.

Santo Agostinho

## RESUMO

O tema desta dissertação é sobre a construção ética no cotidiano escolar infantil, em que é feita uma distinção entre moral, cujas regras são estabelecidas socialmente, e a ética, que reflete sobre a moral e contesta a legitimidade das regras morais vigentes. O problema de pesquisa foi definido envolvendo a literatura infantil como subsídio para abordar o despertar do senso moral em crianças. Tendo como hipótese que a literatura é um caminho fértil para a reflexão da ética no convívio social, parece importante analisar as obras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que são recebidas pelas escolas. Portanto esta pesquisa teve como objetivo apresentar reflexões sobre a construção da ética no cotidiano escolar e o “sensibilizar-se” por meio da análise de livros de literatura infantil do PNBE de 2014. Do acervo disponível em uma escola do interior de São Paulo, foram selecionados livros que abordam questões éticas, que apresentam relações com autoridade, com pares e consigo mesmo, mostrando que por meio das relações interpessoais, é possível desenvolver a construção de valores. Após a análise de conteúdo dos livros, os resultados apontam para uma maior quantidade de histórias com relações de autoridade quando comparadas às relações com pares e consigo mesmo; e uma maior representatividade de personagens de etnia branca. Porém de maneira geral os livros analisados estão adequados à construção da ética apresentando sentimentos que podem contribuir para o “despertar do senso moral” como o respeito ao outro, o amor, a empatia e a generosidade.

**Palavras-chave:** Educação. Moralidade. Literatura. Cotidiano Escolar.

## ABSTRACT

The theme of this dissertation is about the ethical construction in children's daily school life, and the research problem was defined involving children's literature as a subsidy to address the awakening of moral sense in children. Based on the hypothesis that literature is a fertile way for the reflection of ethics in social life, it seems important to analyze the works received by the schools from the collection of the National Library of the School Program (PNBE). Therefore, this research had as objective to present reflections on the construction of the ethics in the daily school life, the "sensitization", through the analysis of children's books of the PNBE of 2014. Of the collection available in a school in the interior of São Paulo, Were selected books with ethical questions, which have relations with authority, with peers and with himself, showing that through interpersonal relationships, it is possible to develop the construction of values. After analyzing the contents of the books, the results point to a greater quantity of stories with relations of authority when compared to the relations with others and with oneself; And greater representativeness of white ethnic characters. But in general the books analyzed are adequate to the construction of ethics presenting feelings that can contribute to the awakening of the moral sense as respect for the other, love, empathy, generosity.

**Keywords:** Education. Morality. Literature. Daily School.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 ENTENDER A ÉTICA NA MODERNIDADE LÍQUIDA</b> .....	<b>18</b>
2.1 Um mundo líquido-moderno, de consumidores .....	18
2.2 Os conceitos de Moral e Ética.....	26
2.3 O desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg .....	29
<b>3 EDUCAÇÃO E ÉTICA – SENSIBILIZAR NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	<b>35</b>
3.1 Pensar ética no cotidiano escolar contemporâneo .....	35
3.2 As dimensões afetivas na escola.....	40
3.2.1 Relação com a autoridade .....	45
3.2.2 Relação com pares .....	49
3.2.3 Relação consigo mesmo .....	51
3.3 A influência do ambiente social no desenvolvimento moral .....	52
3.4 Sentimentos presentes no despertar do senso moral .....	55
<b>4 ÉTICA, VALORES E LITERATURA INFANTIL</b> .....	<b>59</b>
4.1 Literatura Infantil – breve contexto.....	59
4.2 As virtudes na constituição do sujeito .....	61
4.3 Um olhar sobre os livros do PNBE .....	63
4.3.1 Os editais e os critérios envolvidos na escolha do acervo do PNBE .....	68
4.3.2 PNBE na Escola – Literatura fora da caixa: Guia 1 – Educação Infantil .....	72
<b>5 UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DO PNBE 2014 QUE ABORDAM A ÉTICA</b> ....	<b>76</b>
5.1 Objetivos específicos .....	76
5.2 Procedimento .....	76
5.3 Resultados e Análises .....	78
5.3.1 Relação com Autoridade .....	81
5.3.2 Relação entre pares .....	98
5.3.3 Relação consigo mesmo .....	106
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
APÊNDICE A – Lista dos livros em acervo do PNBE 2014 .....	124
APÊNDICE B – Lista dos livros analisados .....	129

## 1 INTRODUÇÃO

No universo das redes sociais surgem informações que em segundos são compartilhadas, muitas vezes sem qualquer triagem dos usuários, podemos observar, por exemplo, uma parcela de professores que endossam frases como: “Educação vem de casa” ou então “A família educa, a escola ensina”, para justificarem a “crise de valores” ou seriam os “valores em crise?” observados em sala de aula. Ao dizer “crise de valores”, segundo La Taille e Meni (2009), defendemos que os valores podem se extinguir, neste caso, a legitimação moral é contestada, como se a sociedade pudesse isentar-se deles. Esta visão em nada contribui para que possamos avançar nos estudos sobre o assunto. Assim, como nas últimas décadas, houve uma grande transformação em nossa sociedade, a moralidade também precisa adaptar-se a ela, os valores devem ser ressignificados. Porém, enquanto apontamos culpados para a carência de valores mais humanos, por vezes atribuídos às novas gerações, parece que as crianças continuam sendo negligenciadas, sem uma mediação capaz de direcioná-las ao desenvolvimento moral que considere a vida coletiva, deixando muitas vezes apenas para veículos midiáticos, ligados ao consumo e ao lucro, a incumbência de propagar valores que poderão ser reconhecidos como legítimos.

Este trabalho contempla a ética embasada na teoria de Piaget e seus estudiosos La Taille e Tognetta, que compreende este conceito como aquele que abarca a moral, a expansão de si (do valor do próprio sujeito) e o sentimento de obrigatoriedade (obrigatoriedade que o indivíduo impõe a si mesmo/ um querer conscientemente concebido e livre). Portanto, valorizar os sentimentos internos da criança e deixar que as mesmas os expressem, contribui para que a fonte das regras deixe pouco a pouco de advir do exterior para prover do próprio sujeito.

A fim de justificar a escolha do tema da construção ética no cotidiano escolar infantil, para investigação em meu mestrado, preciso retomar que trabalho há 13 anos como professora na Educação Infantil e também tenho experiência na atuação com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. E desde minha primeira formação acadêmica, e mesmo em formações continuadas, oferecidas em serviço, o tema da construção ética não foi discutido a ponto de dar um suporte consistente ao professor, com o propósito de posicioná-lo frente ao assunto desde os primeiros

anos de vida da criança. O resultado desta lacuna, em geral, recai sobre a dificuldade do professor no desenvolvimento de um conhecimento teórico, que embasa sua prática no relacionamento com as crianças.

No cotidiano escolar, muitas vezes os estudantes tidos como “desajustados” acabam tendo um tratamento diferenciado, sendo rechaçados ou até humilhados pelo educador, com a crença (do senso comum), de que assim possam sentir vergonha e não voltem a cometer os mesmos erros. Embora as relações de autoritarismo não devam mais subsistir na escola, sendo esta uma instituição cujo papel é promover uma cidadania de direitos e deveres pelo diálogo e pela democracia, ainda presente no cotidiano escolar, professores coagindo alunos a agirem, de acordo com alguma regra imposta, como se estes não fossem capazes de pensar sobre o certo e o errado e agir de forma a respeitar o outro. Mas acredito que são práticas rotineiras que já se incorporaram em nosso dia a dia e não são mais contestadas, fazem parte de uma crença coletiva.

Quando participei do Seminário Internacional “A Convivência ética nas escolas” em 2015 pela UNICAMP, fui à procura de respostas e ao ouvir os palestrantes passei a questionar minhas práticas em sala de aula. Quando, por exemplo, separamos alunos que não apresentam boa convivência, distanciando-os uns dos outros, de quem é o problema que estamos tentando resolver? Por outro lado, como então fazer para que as crianças possam conviver, com respeito e empatia para com outras crianças? E foi neste contexto, ao indagar sobre como sensibilizarmos as crianças para o “despertar do senso moral” e pensar em como desenvolvê-lo na escola, que relatei a Moralidade à Literatura Infantil, mais especificamente acerca dos acervos 1 e 2 de Educação Infantil do PNBE 2014, apreendendo a literatura como um caminho fértil para a reflexão sobre a ética.

Segundo Rorty (1991 apud HERMANN, 2005, p.71), as narrativas literárias, por exemplo, são um rico material para a exploração de nossa sensibilidade, já que, quando entramos em contato com elas, conseguimos nos colocar no lugar das personagens e sentir o mesmo que elas, o que envolve um importante exercício de reconhecimento do outro, evitando uniformizar todos os seres humanos. Utilizando este recurso, é possível constatar que, somente a satisfação sensorial será capaz de preencher a lacuna do esvaziamento dos modelos tradicionais de ética.

De acordo com Patte (2012),

As crianças muito pequenas nos ensinam muitas coisas sobre seus modos de ler, suas preferências, como e por que uma história lhes interessa, como elas põem em movimento a sua inteligência, a sua sensibilidade e o seu psiquismo. Elas nos oferecem raras possibilidades de observar com precisão o que se passa nelas, ainda que guardem sempre em si mesmas uma parte de mistério. Os comentários espontâneos das crianças são curtos, mas esclarecedores. Interessa-nos saber se elas “gostaram um pouco, muito, apaixonadamente, loucamente ou nada” de uma história. Nessa idade, não se busca agradar. As respostas são sinceras. (p.124)

Considerando a importância das obras literárias para a formação integral do educando e admitindo-se que nem sempre estas obras obtenham destaque no ambiente escolar, sobretudo quando se referem ao desenvolvimento moral da criança, parece relevante analisar, se as obras do acervo do PNBE realmente têm cumprido com seu edital, que rechaça obras moralistas, preconceituosas e com didatismos e que contenham clichês e estereótipos saturados.

(...) para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2007, p.5)

A escolha pelo Programa (PNBE) se deve a sua abrangência nacional, contemplando toda a educação básica da rede pública de ensino. Outro quesito bastante importante está no critério qualidade do texto, onde aparece entre outros itens a fruição estética entendida como aquela leitura que causa desconforto ao leitor (BARTHES, 1973) que possibilita que ele entre em crise diante de suas “verdades”, dando abertura para mudanças em sua leitura de mundo. Ou seja, este acervo visa atender não só ao prazer de uma leitura descompromissada, mas também à transformação do leitor.

Porém, passados quase vinte anos de existência do PNBE, muitos professores acabam sem tomar conhecimento da chegada dos livros na escola; não há uma preparação ou formação continuada para isto (PAIVA, 2012) e a ausência de comunicação por parte do Programa com os departamentos de educação dificulta este processo.

Também vivenciei isto em minha escola, só soubemos da existência dos livros quando vimos as caixas na estante da coordenação. O que nos leva a crer que muitas vezes os mediadores de leitura não conseguem cumprir sua tarefa de forma “consciente e consistente” por diversas razões entre elas a ausência de informação dos profissionais da equipe gestora, da qual também já fiz parte.

No âmbito da educação infantil, a literatura está muito presente, sendo parte integrante da rotina no cotidiano escolar, como em rodas de história ou mesmo no manuseio de obras literárias feito pelos educandos, sendo utilizados livros contemporâneos e de contos de fadas, sobretudo estes tinham uma moral embutida, já que eram usados para educar, como no caso de “Chapeuzinho Vermelho”: “Não devemos desobedecer aos nossos pais”. Porém diferentemente dos contos de fadas repletos de personagens planos<sup>1</sup> como a princesa, a bruxa e o lobo, na vida real, somos personagens esféricos<sup>2</sup>, ou seja, não nascemos bons ou maus. Desenvolvemos nosso caráter por meio das nossas experiências e tomamos posturas diferentes de acordo com os nossos interlocutores ou com as circunstâncias na qual nos encontramos.

Não há uma receita para a conquista do pleno desenvolvimento moral e ético do indivíduo, contudo investir nestes valores desde cedo é um ato sociopolítico do educador (Freire, 1992), que, entre outras coisas, tem como intuito combater o discurso neoliberal que tenta convencer as pessoas de que só o consumo excessivo pode agregar-lhes valor. Tal discurso preconiza a ética do mercado ao invés de uma ética de princípios. De acordo com Goergen (2005), o mercado prometeu proporcionar uma vida mais feliz ao ser humano, mas acabou o conduzindo-o a uma nova forma de alienação.

Ao conhecer o histórico das crianças, vemos que as estruturas familiares têm se diversificado cada vez mais, se afastando do modelo nuclear (pai, mãe e filho) de décadas atrás. Esta mudança no contexto familiar também reflete nas formas de relacionamento e nos valores advindos de cada criança. E assim a convivência com estes valores tão distintos tornou-se um grande desafio para os educadores.

---

<sup>1</sup> Dentro da narrativa, podemos encontrar personagens planos, também chamados de lineares, tendo uma única qualidade ou defeito. Estes não alteram seu comportamento durante toda a narrativa por possuírem uma personalidade rasa. São personagens sem profundidade psicológica, que não apresentam contradições.

<sup>2</sup> Há, ao contrário dos personagens planos, os personagens esféricos, também chamados de densos são mais complexos, imprevisíveis, evoluem durante a narrativa de modo a surpreender o leitor, oscilam entre ações boas e más, corajosas e medrosas.

Na recapitulação de um período importante da nossa história, entre 1964 e 1985, a educação brasileira difundiu a ideologia do regime militar em vigência; em sua grade curricular, havia a matéria de “Educação Moral e Cívica”, que objetivava educar para a moral e o civismo (LA TAILLE, 2009). Para Alves e Garcia (1999, p.86), a escolha dos conhecimentos a serem ensinados na escola, “[...] era feita buscando o que era conveniente ou não aos que iam aprender [...]”, “[...] privilegiava aspectos morais que levassem à manutenção da autoridade nas mãos de quem sempre a teve, servindo para formar pessoas subordinadas à manutenção da ordem”. Viu-se na prática que este ensino servia a um tipo de “sociedade disciplinar” de Foucault, que descreve a sociedade do século XIX, como aquela que utiliza de instituições e dispositivos, para estabelecer padrões de comportamento. Deleuze (1992) explicita tal conceito que simultaneamente, massificava os indivíduos e moldava a individualidade deles. Com o retorno do governo democrático, a disciplina de “Educação Moral e Cívica” sucumbiu. Depois desta “Moral” tornar-se um conceito bastante desgastado, segundo La Taille (2006), o termo “Ética” despontou no campo educacional, mas com sua credibilidade questionada por suceder aquela “Moral” mantida sob coerção. Ainda houve uma tentativa de tratar a questão da Ética como tema transversal, mas na prática, de modo geral, hoje pouco se discute sobre o assunto. A ética, segundo Freire (1996, p.9), é uma “marca da natureza humana”, “indispensável à convivência humana”. “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comprar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”. (p.18) O autor ainda afirma que enquanto presença consciente no mundo, a responsabilidade ética é primordial em nosso mover-se no mundo.

A partir de 1990, a sociedade brasileira obteve grande avanço com o surgimento de estatutos de proteção às crianças e jovens, como por exemplo, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Mas também, suscitou muitas dúvidas, de como os adultos fariam esta transição de autoridade de uma postura autoritária para outra participativa e dialogada.

Até mesmo na Educação Infantil, cujo papel principal é a interação social, haja vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que tem como princípios norteadores das práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino: os princípios éticos, políticos e estéticos. Dentro dos princípios éticos, aparecem contemplados os da autonomia, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao

meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades e entre os princípios estéticos está o da sensibilidade. Lamentavelmente, algumas instituições escolares de Educação Infantil ainda almejam que as crianças aprendam em um curto período de tempo e de forma homogênea, os números, as letras, as cores, as formas geométricas, enquanto as relações de convivência e os valores ficam para segundo plano. E como justificativa deste raciocínio, acreditam que esta atitude facilitará o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, pois “não irão ficar defasadas em sua aprendizagem”. Este pensamento em grande parte das vezes acaba sendo impulsionado por instâncias superiores que cobram, por meio de mecanismos de avaliação, os conhecimentos adquiridos na escola em uma ânsia de antecipar os conhecimentos do Ensino Fundamental, ou seja, esta política de escolarização da Educação Infantil é propagada mesmo por aqueles que deveriam ter um maior conhecimento acerca do desenvolvimento infantil.

Hermann (2014) diz que a escola fixou-se no domínio das competências, não se arriscando em outras empreitadas que não fossem de cunho instrumental. Freire (1996, p.18) nos alerta sobre os prejuízos sofridos por aqueles que se distanciam da ética. E afirma que: “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano: o seu caráter formador.” Logo, em contraposição a um currículo engessado, Ferraço (1999, p.149) usa o conceito dos currículos-redes, definidos como: “mais amplos do que aqueles que se valem apenas da cognição, intelectualidade conceitual e conteúdo sistematizado, associados à linearidade, hierarquização, causalidade, compartimentalização e quantificação dos conhecimentos”.

Sendo assim, com oportunidades escassas de expressar o que sentem por meio da fala, do desenho e da escrita; e de receberem o auxílio das autoridades para que possam canalizar as emoções negativas; seguindo o eixo filosófico de Sócrates, como poderão as crianças conhecer-se a si mesmas a fim de que os relacionamentos coletivos sejam favorecidos?

Segundo Goergen (2005), o ser humano é por instinto individualista e egoísta, mas possui potencial para evoluir e por meio da educação pode tornar-se social e solidário. Por isto há uma estreita relação entre a Ética e a Educação. Para Gallo (1999, p.20), a formação integral do educando possui facetas que não podem ser descartadas: “nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem

sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade”.

De acordo com a minha prática, observo que diante de conflitos com os discentes, algumas escolas agem com a punição pelo “mau comportamento” acreditando que assim colaborarão com a formação ética da criança, entretanto, ao invés disto, acabam por infantilizá-los já que, diante de tantas regras eles acabam por não legitimá-las e desta forma a regra sempre é vista como sendo do outro. O resultado disto é que cada um acabará por decidir se é conveniente ou não segui-la de acordo com suas bases familiares.

Em alguns âmbitos como o jurídico, a ética e a moral são tratadas como se fossem palavras sinônimas, porém, segundo Gilligan (1982), a moral não se reduz ao “cumprimento de deveres”. Ao obedecer, sem saber qual a importância da norma, não garantimos o desenvolvimento de um indivíduo cuja personalidade seja ética. Esta moral dos deveres está contida na ética que responde à questão: “Que vida quero viver?”, que exige uma “expansão de si próprio”, a busca pela excelência conquistada por meio das virtudes. (LA TAILLE, 2006, p.29) E esta, conforme Piaget (1994) só poderá ser conquistada com autonomia, que mantém em equilíbrio o valor de si e o valor do outro, imprescindível na formação de um indivíduo ético.

(...) a identidade do ser humano é composta por valores que podem ou não ser morais dependendo de fatores diversos como a educação recebida pela família e na escola, a sociedade onde estamos inseridos e a cultura da qual fazemos parte, estes são os aspectos externos, mas também há os aspectos internos que revelam nosso lado subjetivo e são eles que serão capazes de legitimar as regras que favorecerão ao próprio sujeito e aos demais. (TOGNETTA, 2009 a, p.20)

De acordo com La Taille (2006), na fase em que a criança está despertando para o mundo moral, sentimentos como indignação, confiança e simpatia tornam-se essenciais no fortalecimento do “sentimento de obrigatoriedade”, ligado às noções do dever moral. Por meio da indignação, por exemplo, a criança em fase pré-escolar (três a cinco anos), já consegue reconhecer que seus direitos estão sendo violados, embora não tenha ainda a noção de justiça. Não menos importante para o desenvolvimento da moral, é a empatia, sentimento que permite à criança descentrar-se e perceber o outro como objeto de atenção, respeito e cuidado. Enquanto a regra imposta enfatiza a obediência e desconsidera a pessoa-alvo da ação proibida, a empatia faz exatamente o contrário, dá maior visibilidade ao outro.

Uma vez que é por empatia que a criança destaca e valoriza a generosidade, e não por obediência.

O sentimento de confiança, por sua vez, também é essencial na gênese da moralidade infantil, fase em que a criança, ao se cercar de “boas pessoas”, que transmitam afeto e segurança a ela, possa corresponder à confiança nelas depositada; neste cenário, a criança então passa a atribuir valor a esse sentimento. Posteriormente, poderão querer ser “merecedoras de confiança”, sentimento implicado no amor a uma figura de autoridade. A criança ainda na fase pré-escolar encontra-se no período pré-operatório, segundo estágio piagetiano de desenvolvimento humano, período este em que ainda está centrada no seu próprio ponto de vista, sendo assim não é capaz de se colocar no lugar do outro nem de avaliar seu próprio pensamento (FONTANA; CRUZ, 1997). Deste modo, necessita de modelos de comportamento ético para que possa espelhar-se. Precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral para que estas de fato o sejam, visto que, do contrário, sua influência no despertar do senso moral ficará abalada. Mas que pessoas merecerão a confiança dos menores, se grande parte delas, está mais preocupada em dar um espetáculo de si, em se destacar, cultivar a superficialidade e viver uma vida imaginária no pensamento alheio, vida esta que privilegia o “parecer” e não o “ser”?

Pensando na formação integral da criança, na qual o desenvolvimento moral está inserido, levanto as seguintes questões de pesquisa: É possível que a escola enfrente a Modernidade Líquida, promovendo ambientes cooperativos que revigorem os valores e as disposições afetivas para a moralidade e favoreçam a posterior construção de personalidades éticas? O acervo de livros infantis distribuídos pelo PNBE nas escolas de Educação Infantil tem selecionado obras que reforcem de forma não mecânica as virtudes? Como os livros e as ações pedagógicas lidam com a questão ética?

Para que a criança opte por uma vida ética, ela necessita encontrar um significado para sua vida. E de acordo com Bettelheim (2007), esta sempre foi e continua sendo uma difícil tarefa, que depende primeiramente da influência dos pais e responsáveis pela criança e em segundo da transmissão da nossa herança cultural. Neste caso, a literatura é um meio bastante eficaz na canalização destas informações.

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender como se dá o desenvolvimento ético da criança, e como objetivo específico, pretende-se analisar livros do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) 2014, a fim de investigar a possibilidade da abordagem pedagógica da ética na Educação Infantil, por intermédio da Literatura Infantil; identificar nas obras selecionadas de zero a três anos e de quatro e cinco anos, os componentes para a construção ética; e analisar como a ética trabalhada na Educação Infantil, por meio da Literatura, pode contribuir para o exercício da cidadania. Para tanto, esta dissertação foi organizada em capítulos, que apresentam num primeiro momento a questão da construção ética num mundo líquido, contemporâneo; um breve contexto social e conceitual da Modernidade Líquida. No capítulo dois é dada ênfase ao desenvolvimento moral e aos diferentes conceitos de Moralidade e Ética. No capítulo três são abordadas as dimensões afetivas na escola, a influência do ambiente e os sentimentos no despertar do senso moral.

O quarto capítulo relaciona a literatura como uma das possibilidades de desenvolver moralidade com as histórias. O capítulo cinco mostra a pesquisa realizada sobre a trajetória do PNBE, e a análise de conteúdo do acervo do PNBE 2014 nos moldes propostos por Bardin (2009), visando ao levantamento de elementos significativos aos objetivos desta pesquisa e sua posterior categorização. Inicialmente, nesta pesquisa foi feito um levantamento do acervo do PNBE 2014 em uma escola do interior de São Paulo, a seleção da amostra de livros a serem analisados exigiu uma investigação no sentido de excluir os livros conceituais e informativos. Como critério para localização dos sentimentos do despertar do senso moral, os livros foram categorizados a partir de suas relações interpessoais sob o ponto de vista ético, sendo elas, de acordo com Tognetta: a relação com a autoridade, a relação com pares e a relação consigo mesmo. Essa dissertação finaliza com considerações sobre as análises e possibilidades de construção da ética no cotidiano escolar infantil.

## 2 ENTENDER A ÉTICA NA MODERNIDADE LÍQUIDA

Este capítulo busca abordar o sentido da ética, apresentando conceitos e considerações sobre as mudanças do mundo moderno. Para tanto procura na sociologia de Bauman, uma referência para entender os valores morais presentes que representam o pano de fundo, onde se insere o tema do desenvolvimento ético. Posto que, segundo Weber (2013), não há como ignorar a estrutura do mundo em que nascemos, responsável por fornecer a base para que façamos escolhas diante das possibilidades que nos são dadas.

### 2.1 Um mundo líquido-moderno, de consumidores

A Modernidade Líquida, conceito concebido por Bauman (2001), é utilizado para diferenciar a atual modernidade daquela de um período anterior chamada de Modernidade Sólida. O autor usa a palavra fluidez para retratar uma nova Modernidade, responsável pela quebra de paradigmas, caracterizada por uma época que derreteu a solidez de um mundo previsível e administrável que até então vigorava.

Conhecer o contexto social, histórico e cultural incorporado ao mundo contemporâneo é de suma importância para que o educador dialogue com seu educando, e lhe dê a oportunidade para que reflita sobre a realidade que o rodeia. Assim, poderá apresentar outras perspectivas, para que se possa questionar o senso comum, reforçador de modelos generalistas e estereotipados.

Um pensamento recorrente da sociedade líquida é a vivência da ‘tirania do momento’ (preceito *carpe diem*). Segundo Bauman (2008), a ditadura do consumo nos obriga a ter uma vida de aprendizado rápido e de esquecimento veloz. “Esquecer é tão importante quanto aprender – se não for mais.” (p.124)

Conforme o mesmo autor, o mercado de consumo é quem dita as ordens e espera de nós uma “fidelidade” (participação ativa) no ato de consumir, pois só desta forma o país poderá prosperar (sob a perspectiva econômica), até o ponto de usar o limite de crédito com direito a juros e dívidas; na atual conjectura, isto é apontado como sendo sinônimo de patriotismo. Neste contexto, as relações humanas passam por uma nova estruturação semelhante às relações entre consumidores e objetos de consumo, e a internet reforça esta mudança, evitando o risco e a imprevisibilidade

dos encontros face a face, abolindo a experiência do diálogo, de expor-se ao desconhecido e a pesada responsabilidade dos laços afetivos; fundamental para construção de comportamentos éticos.

De acordo com Alain Finkielkraut (1996), quando os princípios éticos são silenciados, a tolerância esmorece e a empatia deixa de existir como no caso do Holocausto, e de outras violências presentes no dia a dia. Virtudes como a paciência e a perseverança, não são mais favorecidas pela cultura presentista, e os vínculos ficam cada vez mais frágeis.

Podemos notar esta realidade no artigo de Guimarães (2015), o qual demonstra que a mesma tecnologia que nos trouxe um grande desenvolvimento material, desligou-se do que é essencialmente humano: a paz e a tranquilidade de uma vida boa, pautada em liberdade e responsabilidade. Quando pensamos nas explosões atômicas de Hiroshima e Nagasaki ocorridas há 70 anos, percebemos que o ser humano continua seguindo os caminhos que o levam à conquista de suas ambições desmedidas, como no caso do vazamento radioativo de Fukushima de 2011, do rompimento da barragem em Mariana (Minas Gerais) em 2015, que causou um grande desastre ecológico; o desastre aéreo ocorrido na Bolívia em 2016 que vitimou um time de futebol em decorrência, entre uma das hipóteses, do não abastecimento do avião por questões econômicas; além dos atentados terroristas que vem causando medo nos países europeus.

De acordo com Bauman (2008), sem uma identidade permanente, o homem da era fluida vagueia pela vida de fragmento em fragmento, de enxame em enxame. Há uma seleção entre “eus adequados” para exibição; não há mais identidades recebidas de nascença, nada é dado. O que somos nunca parece ser suficiente; assim como os demais objetos, nossa identidade também tem um prazo de validade, porém o que não percebemos é que agir de modo volúvel trata-se de um dever disfarçado de privilégio. O autor ainda usa a metáfora do “enxame”, para referir-se às pessoas, que sem propósito, com medo de se tornarem obsoletas, se deixam conduzir por outras, numa imagem de união equivocada, pois estão no mesmo local, mas sem sentimento de solidariedade, trocas e/ou ligações entre elas. Além disto, há uma ideia distorcida de que o caminho escolhido pela maioria é o certo, porém isto não é garantia de decisão consciente. De maneira que, assim que o objetivo a curto prazo for alcançado, cada um seguirá o seu rumo, sem saber se voltarão a

encontrar-se. Esta comunidade oferta a facilidade de entrar e sair à vontade, sem cerimônias, como nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens instantâneas.

O conceito de identidade palimpsesto apresentado por La Taille (2009), nada mais é do que identidades descartáveis, que complementa os conceitos anteriores. Esta é outra tendência contemporânea que desfavorece a manutenção de valores, pois o caráter se consolida em razão de ideias, sentimentos e ações consistentes. Contudo, a regra da contemporaneidade é não fixar-se, não estar preso a nada, para poder aproveitar as oportunidades, que se colocam diante de nós, e que causam um sentimento de frustração, quando não podem ser usufruídas. De acordo com o mesmo autor (p.62), “protelar a satisfação é o sacrifício mais evitado em nosso mundo de velocidade e aceleração”.

Desta forma, segundo Bakhtin (1993), nossa vida se converte em “carnavais” limitando-se a momentos efêmeros que precisam ser aproveitados em toda a sua plenitude, a fim de esquecer a angústia da tão solitária individualidade. Se formos analisar o evento “Carnaval” em nosso país, perceberemos que é uma comemoração que parece abrir concessão aos foliões. Por isto, as consequências das atitudes neste período são vistas de forma mais branda, como um pequeno excesso que será logo esquecido após as festividades. A grande atração desta mudança de identidade é o puro fazer crer, sendo o fazer quase eliminado da tarefa do sujeito. Os espaços da vida virtual levaram uma grande vantagem sob os espaços *offline*, já que por meio deles existe a possibilidade de tornar a identidade reconhecida sem de fato praticá-la. Bauman (2008) afirma que é uma aceitação social de faz-de-conta. Em suma, não importa quem eu sou, desde que o outro acredite na minha encenação e me aplauda.

Segundo La Taille (2009), a sociedade pós-moderna alimenta uma “cultura da vaidade”, principal responsável por exaltar de forma assombrosa o individualismo, o egoísmo, a competição e a falta de generosidade em detrimento de ações justas e honestas, o que justifica, em parte, o “crepúsculo do dever”, a descrença na antiga moral. O autor ainda afirma que ser vencedor é o que todos almejam. E quem são os vencedores contemporâneos? Aqueles que dispõem de dinheiro, poder, fama; que ostentam carros luxuosos, mansões, roupas de grife; são admirados e querem ser modelo de referência para os demais indivíduos. Afinal, se não é possível ter uma boa condição social, deseja-se no mínimo, parecer um vencedor. As propagandas apelam sempre a este recurso, demonstrando que ao adquirir um

determinado carro, por exemplo, qualquer pessoa pode obter *status*. Nesta lógica, não compramos apenas uma mercadoria, mas sim a visibilidade que adquirimos ao consegui-la. Seguindo este raciocínio, as pessoas preferem uma vida de aparências a uma realidade de anonimato.

Contudo, consoante La Taille (2006) existe uma estatística que desmente este mito do consumista feliz, pois o maior número de casos de suicídios incide justamente nos países que apresentam melhores condições materiais de vida. O que leva a inferir que os valores atuais não estão preenchendo nossas carências existenciais; tem-se uma necessidade psicológica de buscar um sentido para a vida, e de dar a ela um valor. “Valor é tudo aquilo que tem significado pessoal, que gera satisfação pessoal e coletiva. Eles são eleitos no decurso da vida, portanto, são intencionais.” (WEBER, 2013, p.179)

Ao contrário da sociedade moderna, e ou concreta, na sociedade líquida, é a posse de bens que garante o respeito ao outro e não seus valores éticos. Em decorrência disto, as pessoas permanecem cada vez mais autocentradas, com uma noção de direitos autorreferenciada, onde o outro é o maior prejudicado, carente de saliência aos olhos de seus semelhantes. Guerra por reconhecimento, disputa de egos sustentada pelas redes sociais. Neste espaço repleto de estrelismos, não há lugar para dois personagens principais: alguém precisa ser excluído.

Entretanto, como Aristóteles (apud LA TAILLE, 2009, p.29) assinalou “Não há felicidade possível sem o cultivo das virtudes, por intermédio do qual os homens podem atingir a elevação”. E embora o esforço, seja recusado pela sociedade consumista; em uma vida de significado, ele se faz necessário.

A tecnologia e a ciência, que surgiram com a decadência da metafísica, tinham como escopo facilitar a vida do indivíduo, livrar-lhe de tarefas desagradáveis para que assim ele dispusesse de um tempo maior para dedicar-se ao que há de mais significativo. Mas ao invés disto, os anúncios publicitários distorceram esta tecnologia a serviço do ser humano e passaram a associar a posse do produto a uma vida feliz, transformando o meio em fim em si mesmo.

La Taille (2006) ao avaliar o que é uma “vida boa”, associa a mesma ao sentir, evidenciando que só é possível ser feliz, se nos sentirmos assim; não há como forjar uma felicidade. Parece algo óbvio, porém muitas vezes a sociedade dita o que uma pessoa deve ter para ser feliz, a felicidade então parece ficar dependente

de recursos materiais, o que nos induz a crer de maneira errônea que pessoas ricas, por exemplo, são conseqüentemente felizes.

Touraine (2005, p.165), diz que, “o eu se tornou frágil, mutante, submetido a todas as publicidades, a todas as propagandas e às imagens da cultura de massa”. De acordo com Bauman (2008), a sociedade consumista ditou mudanças em nossa forma de viver: a coerção foi substituída pela estimulação, o controle do comportamento pela publicidade e a regulação normativa pela incitação de novos desejos e necessidades.

“Pense-se no que significa para nós ‘qualidade de vida’ ou ‘nível de vida’: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute”. (BONDÍA, 2002, p.27). Embora o ato de compra seja gratificante, mais recompensador do que adquirir produtos, é poder descartá-los ao nosso bel prazer. Para que a cultura do descarte progrida, a sociedade do consumo pode seguir por dois caminhos: ou produz algo de má qualidade que em pouco tempo não atenderá mais ao seu propósito ou fabrica algo já defasado que fará com que o consumidor deseje outro objeto mais atraente. Diferentemente da sociedade denominada por Bauman de sólido-moderna, a qual as pessoas se gabavam por possuírem um bem durável e confiável por tanto tempo, isto era uma forma de valor, de *status*; ter uma cama do tataravô entalhada em um belo tronco de árvore era sinal de conservação da história pessoal, o que quer dizer que seus donos eram dignos de confiança. Hoje, só os objetos recém-lançados podem cumprir a missão de atender ao consumo imediato, nessa lógica, inclui também nosso corpo que se iguala a um objeto que deve atender ao imediatismo da moda.

Esta sociedade contemporânea também marcada pela “Era dos Simulacros” de Jean Baudrillard, deixou de distinguir a própria coisa e seu reflexo, o real e as realidades virtuais como no mito da caverna de Platão (BAUMAN, 2008, p.140), onde somos persuadidos a ver só uma verdade, uma maneira de ser feliz, na escuridão da caverna, temos segurança; desvencilhar-se, significa arriscar-se. Mas podemos nos perguntar: “Onde ficou o tempo do lúdico? Onde ficou o tempo do encanto da vida e das frustrações? E a criatividade? Eis uma primeira característica do mundo em que se vive a artificialidade. Imagina-se que ao se dar tudo, educa-se a criança para a vida”. (WEBER, 2013, p.20)

Para nos situarmos no tempo, necessitamos refletir como era a sociedade anterior a esta que vigora. Foucault (2004) conceitua a antiga sociedade de produtores que considerava planos a longo prazo e que pensava em termos de comunidade e não de indivíduo. Agiam ao estilo panóptico, do “vigiar e punir”, que segundo Foucault (1987), era um modelo disciplinar, de submissão de corpos dóceis, uma forma de mecanismo de controle das mais variadas instituições das quais participamos, que primava pela “utilidade social” do sujeito. O panóptico era um modelo de edifício em forma de anel com uma torre ao centro. Dele, o vigilante responsável pela ordem do local, podia observar todos os indivíduos sem, porém, ser visto por ninguém. O intuito era inibir o indivíduo para que não agisse contra as normas, já que sabia que estava sendo vigiado o tempo todo. Este modelo de controle obrigava os responsáveis pelo monitoramento, a ficarem no mesmo local por muitas horas. Com a evolução da tecnologia, entre outras razões, esta forma de controle tornou-se ineficaz, porém as pessoas seguem sendo controladas.

A opção foi buscar um “método alternativo” de domínio de poder: a “liberdade de escolha”, cujo objetivo pode ser extraído da frase de Rousseau: “As pessoas devem ser forçadas a ser livres”. (BAUMAN, 2008, p.97) O que pode soar como um desatino torna-se realidade. Sendo o inverso do que aparenta, esta nova organização econômica “pós-industrial” está exercendo um controle ainda mais “eficiente” que a antiga sociedade de produtores. Canto-Sperber (2004) salienta o número assustador de medidas de controle a que somos submetidos. Trata-se de uma “fetichização da regra”, quer dizer, que não há reflexão sobre de onde derivam os princípios, vivenciamos assim uma “tirania ética”. (LA TAILLE, 2006, p. 28)

Conforme diz Deleuze (1992), após a Segunda Guerra Mundial, entram em cena as sociedades de controle e de consumidores, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pelo capitalismo. Nestas sociedades deixamos de estar sob os olhos atentos dos que mandam; somos rastreados pelas novas tecnologias: celular, mensagens eletrônicas, redes sociais, que desempenham tão bem este papel quanto a vigilância ocular. Segundo o mesmo autor, a característica básica dessas sociedades (disciplinares) é dar a ilusão de uma maior autonomia, porém o que presenciamos é uma vigilância “mais totalitária”, sobretudo, por meio da internet, além de outros recursos de alta tecnologia que garantem sua eficiência. A vigilância que era restrita às instituições se infiltra silenciosamente em todas as esferas sociais. As pessoas creem que estão livres, mas trata-se apenas de uma “liberdade

assistida”. Agamben (2009) amplia a leitura do termo “dispositivo” de Foucault para aproximar-se do mecanismo político contemporâneo. O dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”, converte-se também em uma máquina de governo, onde os sujeitos “livres” são sujeitados a um poder (p.13). Sempre há um dispositivo que nos domina e do qual precisamos nos libertar.

Em certa ocasião, assistindo a um bate-papo com o escritor e jornalista Inácio de Loyola Brandão, no início de sua fala comentou que não possuía um celular e quando precisava fazer uso do aparelho emprestava de sua esposa, com a seguinte justificativa: “Não quero ser encontrado”. Esta frase ecoou por muito tempo em minha mente, a princípio sem compreender direito a intenção do escritor, mas hoje faz todo o sentido. Estamos sendo controlados, embora a maioria não tenha consciência deste fato.

No artigo de Santos e Lazzarotto (2007), é problematizado o dispositivo de controle que deve render-se diante da desconstrução das práticas pedagógicas. A história do educando e seus conhecimentos prévios são saberes importantes que poderiam ser usados como mediador de conhecimento visando uma aprendizagem significativa. Neste contexto, a escola é um local privilegiado de escuta e diálogo entre educadores e educandos, espaços coletivos de ação-reflexão-ação, apontado por Paulo Freire (2001), já que, oportuniza momentos de as crianças trocarem experiências, constitui “novos saberes e novos sujeitos” que contribuirão para uma educação cidadã. Assim, formaremos indivíduos capazes de produzir conhecimento heterogêneo, apreendido por cada um de maneira singular. É o saber que vai além da teoria, que se aproxima da experiência concreta e almeja mudanças sociais como no filme indiano “Os três idiotas”<sup>3</sup>, onde o personagem principal “Rancho” questiona os conceitos científicos empregados em uma faculdade tradicional de Engenharia. Neste local são mais valorizados os conceitos do que a aplicação dos mesmos em prol de uma sociedade, com o intuito de facilitar a vida dos seres humanos. Por isto, cabe aos docentes, por exemplo, apresentarem aos discentes que o fato do saber acadêmico da cultura dominante ter mais prestígio em detrimento da cultura popular

---

<sup>3</sup> OS TRÊS idiotas. Direção: Rajkumar Hirani. Elenco: Aamir Khan, Sharman Joshi, Madhavan Índia, 2010. 2h 50min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0X41gDUyzWg>> Acesso em: 12 jan. 2017

revela um ato político discriminatório e não uma real superioridade de uma sobre a outra.

Outra característica interessante do mundo contemporâneo, relacionada à educação, é a produção de informação. O excesso de informação a curto prazo tem dificultado estudos aprofundados de qualquer assunto, um conhecimento com fatos e pesquisa, tem sido cada vez mais raros; os acontecimentos superficiais invadem nossas casas diariamente por intermédio da mídia. Patte (2012) aponta para a gravidade da situação quando o público é infantil:

A criança é bombardeada de informações antes mesmo de ter tempo de fazer perguntas. Ela não somente fica submergida por essa abundância de informações – como, aliás, muitos entre nós -, como, também, não consegue encontrar nesta torrente o seu lugar. (p.79)

As informações são todas tratadas de forma homogênea, sem hierarquização, os fragmentos possuem o mesmo peso e medida, segundo Patte (2012), “as crianças se habitam a se satisfazer com o mínimo”, isto conseqüentemente, altera o cotidiano escolar.

Esta forma de relacionar-se com o conhecimento faz com que eu me remeta ao livro “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector, em que a personagem Macabea decora o que ouve na estação “Rádio Relógio” e depois emprega as informações de forma descontextualizada na tentativa de mostrar que é “cultura”, bem informada, a fim de impressionar os demais.

Este conceito de acordo com Bauman (2008, p.58), se assemelha à ‘melancolia’ de Roland Munro, “é sentir a infinidade da conexão mas não estar engatado em coisa alguma.” Como resultado do imediatismo, abrimos o abismo do “vazio existencial”. Perdeu-se “o tempo da contemplação, da admiração, da meditação” e das conversas informais. Com o “agora” é descartado o antes e o depois. Viver o “agora” nos impede de nos autoconscientizarmos e também sonharmos. Todavia, conseguir situar-se no espaço e no tempo através do corpo vivido nos dará condições de nos locomover neste mundo vazio da saturação de informações e dos meios tecnológicos, que nos torna alheios à realidade (WEBER, 2013).

## 2.2 Os conceitos de Moral e Ética

A Moral é um conjunto de normas e obrigações que regula a convivência comum, nela se insere o dever que nos orienta ao bem agir, ao “querer fazer moral”. Trata-se da consciência que permite ao homem decidir sobre como viver com o outro. É, portanto, regra e restrição do livre agir (TUGENDHAT, 1999). Enquanto alguns deveres morais correspondem a exigências sociais, outros deveres morais não encontram tradução jurídica. Algumas pessoas podem colocar a si mesmas deveres morais não exigíveis pela sociedade.

Sendo assim, a moral fica limitada à razão, à nossa tomada de consciência em relação aos fatos. A moral dita os deveres os quais devemos obedecer para que a felicidade tenha legitimidade social (LA TAILLE, 2006), embora não defina o que é ser feliz e nem como podemos alcançar a felicidade.

A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos. Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores consagrados. Estes podem, eventualmente, ser questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue os costumes até por conveniência), mas, não necessariamente ética (obedece a convicções e princípios). (BOFF, 2003, p.37)

Com relação à Ética, segundo o PCN (BRASIL, 1997, p.26), “[...] ética é uma reflexão crítica sobre a moralidade”. Ela não tem um caráter de força de regra ou norma, pois, ao fazer uma reflexão ética, questiona-se sobre a conexão dos valores que dão seguimento às ações, é uma busca de esclarecimentos sobre os princípios que orientam essas ações, para que elas sejam compreendidas dentro das relações.

A ética envolve a articulação do “querer fazer” (energética) e do “saber fazer” (razão). “Em cada querer se encontra busca de autoafirmação, de representação de si de valor positivo.” (LA TAILLE, 2006, p.54) Segundo Winnicott (1999), as representações de si requerem dois sentimentos: de existência e de identidade. Se a estabilidade do meio contribui para um sentimento de existência este poderá não ser suficiente para elaborar um sentimento de identidade, já que para este a criança precisa fazer uma experiência de si como ser único. As representações de si são sempre algo a construir sempre um devenir (tornar-se) que o sentimento isolado de existência não é capaz de promover.

Portanto, age de forma ética quem assim o quer. Se a pessoa é capaz de abdicar de uma ação desejada por coagir a si mesmo em nome do cumprimento de um dever, a razão de sua ação é atribuída ao seu querer. É uma reflexão filosófica de valores e regras, que nos dá alternativas para sair dos impasses morais. Ela engloba a moral, a expansão de si e o sentimento de obrigatoriedade. A expansão de si próprio diz respeito ao valor do próprio sujeito, ou seja, diz respeito a uma vida inteira. É sinônimo da busca de uma razão de viver. Enquanto o sentimento de obrigatoriedade corresponde a um querer conscientemente concebido e livre, que dependerá de variáveis como as “representações de si”, pertencentes à ordem simbólica e à assimilação cognitiva; e de “valor” oriundo de um investimento afetivo positivo ou negativo. Ou seja, somente se sentem obrigados a seguir os deveres quem os concebem como expressão de valor do próprio eu. O ser humano somente poderá querer alguma coisa de acordo com o que ele seja (LA TAILLE, 2006).

“Os valores morais são como artefatos que inventamos e eles prescrevem, tornam-se velhos, inoperantes, substituíveis como qualquer outro artefato”. (FARIAS, 2014, p.618) Por isso o mais importante é fazer da vida moral uma vida ética que enfrente a força do hábito, desvie da repetição, se convoque para a criação de si mesmo e do mundo.

Muitos foram os teóricos que contribuíram para a compreensão da Moral e da Ética, a seguir serão destacados alguns, a fim de demonstrar quão complexa e antiga é a questão da Moralidade e da Ética.

SÓCRATES - que acreditava, segundo Tognetta (2003), que o homem virtuoso era aquele que conhecia o bem, ou seja, ignorar o bem certamente nos levaria a ações contrárias a ele. Ainda segundo a mesma autora, o contraste entre emoção e razão é explicado por PLATÃO, em seu mito da parelha alada, onde a personalidade humana é relacionada a um coche dirigido por um cocheiro e por dois cavalos: um branco (consciente de seus ideais morais) e um preto (impulsivo, que representa a energia que move o homem). Mesmo não utilizando as nomenclaturas razão e emoção, podemos aferir uma comparação entre estas (TOGNETTA, 2009a). Platão, assim como Sócrates, fez referência à prática da virtude, ele “prescreve a perfeição humana baseada na prática de virtudes que corrigem as ações humanas: a prudência, a virtude racional; a fortaleza; a virtude temperança e, finalmente, a justiça, a virtude especial que garante a prática harmoniosa das demais virtudes”. (TOGNETTA, 2003, p.45).

ARISTÓTELES - traz a seguinte definição “as virtudes morais são excelências as quais o homem deve almejar para se tornar humano”. (TOGNETTA, 2009b, p.15) “Felicidade é fruto do cultivo das virtudes, cultivo árduo, e que ocupa toda uma vida”. (ARISTÓTELES, 1965 apud LA TAILLE, 2006, p.29 e 38).

Borges (2014) expõe que Aristóteles defendia que as virtudes são disposições que nos impulsionam a agir de uma determinada forma, em razão de dependerem de uma decisão racional. A pessoa virtuosa é aquela cuja ação e emoção são corretas. As virtudes, assinaladas por Aristóteles são aquelas que estão na mediania das emoções, só são adquiridas por meio da prática de ações virtuosas e também do treinamento das emoções. Aristóteles define em dois grupos a prática das virtudes: as que conduzem às faculdades intelectuais e as que conduzem à prática, as virtudes morais, também indicadas por Platão: a prudência, a temperança, fortaleza e finalmente a justiça, esta última considerada por ele como “sempre boa” (TOGNETTA, 2003).

HUME - Filósofo pertencente à corrente sentimentalista, ele considera que a moralidade sem emoções não existe. Segundo Hume, os sentimentos e emoções possuem os papéis: motivacional (sentimentos são antecedentes causais da ação moral), epistêmico (sentimentos são indicações relativamente confiáveis de valores morais) e constitutivo (sentimentos e emoções constituem valores morais). Em seu terceiro livro do “Tratado da natureza humana”, afirma que a moral vai “além dos juízos calmos e impassíveis do entendimento”. A moral “desperta paixões e produz ou impede ações”, ou seja, a razão sem emoção, não fornece subsídios para que possamos distinguir entre o certo e o errado. São justamente as emoções que motivam nossas ações morais. Elas também são as responsáveis por discriminar as ações boas das ações más. Hume diferencia o comportamento virtuoso do vicioso, dizendo que a visão do primeiro traz prazer e do segundo desprazer. E é precisamente nosso sentimento que comprovará se é virtude. O filósofo ainda explica que o sentimento de prazer relacionado à virtude é distinto daquele ligado ao belo e ao agradável. A virtude se trata de um sentimento de satisfação ao contemplar um tipo de caráter (HUME, 2000 apud BORGES, 2014, p. 114).

SIGMUND FREUD - Embora a teoria de Freud pareça hedonista, ou seja, uma doutrina moral que tem o prazer como único propósito; o pai da psicanálise distingue prazer (motivação inconsciente) de felicidade. Embora a busca da

felicidade seja incentivada pela busca do prazer, há uma separação clara entre ambas, já que a felicidade é pensada e usufruída de forma elevada que o prazer.

Freud tem como eixo central em sua teoria a fase edípica, ele atribui o medo do castigo e do abandono à instância psíquica do superego, que nasceria nesta fase por volta dos sete anos. O superego teria conteúdos interiorizados pela identificação com figuras paternas, independente de suas ações serem ou não morais. Porém quando comparado à teoria de Piaget constatamos que crianças menores, de 4 a 5 anos, já podem desenvolver-se moralmente. (LA TAILLE, 2006, p.42)

Fazendo uma reflexão sobre estes filósofos e estudiosos é possível observar que parte deles defende as virtudes (Platão, Sócrates, Aristóteles) enquanto outros destacam as emoções e os sentimentos (Hume e Freud) como sendo fundamentais para uma “vida boa”.

### **2.3 O desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg**

Assim como existem as diferenças físicas entre homens e mulheres, segundo Lawrence Kohlberg, Williges (2014) aponta que há também as diferenças psicológicas quanto ao modo de avaliar e lidar com questões morais.

O desenvolvimento moral, segundo Piaget (1994), abrange três fases. Sendo a primeira fase, chamada de anomia, já que não há ainda uma relação com outrem; a criança não possui uma necessidade em agir moralmente, sobretudo se considerarmos que para a criança, a mãe e ela são a mesma pessoa. Na segunda fase denominada heteronomia, o respeito entre adulto e criança é unilateral, ou seja, ela é coagida a obedecer a uma regra, sem contestá-la, e por isto mesmo sem internalizá-la. “Este respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever: toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória.” (PIAGET, 1994, p.154) A terceira e última fase é a autonomia, que “só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”. (PIAGET, 1994, p.155)

A teoria de Kohlberg, parte dos pressupostos de Piaget, e amplia os seus estágios e conceitua-os por meio de entrevistas com crianças sobre dilemas

hipotéticos como o dilema de Heinz<sup>4</sup>, que avalia o nível de entendimento da criança quanto ao valor da vida humana (WILLIGES, 2014).

Segundo Kohlberg, o desenvolvimento do juízo moral compreende três níveis divididos em estágios totalizando seis etapas:

**Nível I: Moralidade pré-convencional** – neste nível I, a criança responde a regras de acordo com as consequências e as relações humanas são vistas como relações de troca (LA TAILLE, 2006). Ela reconhece a autoridade dos pais e dos professores. A obediência ou desobediência às regras está ligada ao prazer ou desprazer que orienta o comportamento. Esta atitude centrada no ego do sujeito é comum entre as crianças, mas às vezes traços dela podem ser encontrados também em adultos (PINZANI, 2014).

- **Estágio 1: Orientação à punição e obediência.** Sua avaliação moral entre ações boas ou más dependerá do castigo que receberá. Se a punição for severa, saberá que aquela ação é má, caso o adulto não intervenha é porque sua ação é boa. A criança obedece pelo fato do adulto ser mais forte, ou seja, ela segue as regras para não ser punida ou para ser recompensada pelos pais (WILLIGES, 2014).
- **Estágio 2: Individualismo, propósito instrumental e troca.** A criança segue uma regra quando é beneficiada por segui-la, ou seja, quando lhe trará resultados agradáveis (WILLIGES, 2014). Aplica a máxima do “olho por olho e dente por dente”. Neste estágio também denominado de **Egoísmo instrumental**, a criança começa a reconhecer pontos de vista diferentes do seu, mas somente na medida em que eles são úteis à satisfação do próprio interesse, o que indica que a criança segue a regra por esta corresponder a um interesse imediato (PINZANI, 2014).

**Nível II: Moralidade Convencional** - neste nível II, a manutenção das expectativas do grupo é valiosa por si só. O comportamento passa a ser julgado pela intenção e

---

<sup>4</sup> Na Europa, uma mulher estava com um tipo de câncer, e só tinha uma oportunidade de ser salva, por meio de um medicamento descoberto por um farmacêutico. O problema é que além de o remédio ser caro, o farmacêutico ainda queria cobrar dez vezes mais o seu valor. O marido da mulher enferma faz tudo o que está a seu alcance para conseguir o dinheiro, mas obtém apenas a metade da quantia e tenta negociar com o farmacêutico. Porém, ele mostra-se irredutível e diz: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com ele.” Então, Heinz, em uma atitude de desespero, furta o remédio para sua esposa.

não mais pelas consequências. O comportamento correto consiste na própria obrigação, respeito à autoridade e à manutenção da ordem (LA TAILLE, 2006). Pinzani (2014) diz que a criança aceita as regras porque elas possuem legitimidade em seu ambiente. Lamentavelmente, muitos adultos encontram-se estagnados neste nível por boa parte da sua vida ou até por toda ela.

- **Estágio 3: Expectativas interpessoais mútuas, relacionamentos e conformismo interpessoal.** A ação moral é motivada pelas expectativas da família e de outros grupos, portanto, é vantajoso (WILLIGES, 2014). Este estágio 3, também é intitulado por Pinzani (2014) de “**Atitude do (a) bom/boa menino (a)**”, a criança se adapta aos padrões de comportamento dominantes para obter aprovação de seu ambiente social e assim ela cumpre as exigências e assume o seu papel social.
- **Estágio 4: Sistema social e consciência.** A pessoa cumpre a lei definida socialmente por considerá-la válida (WILLIGES, 2014). Chamado também por Pinzani (2014) de “**Modelo da lei e da ordem**”, é um estágio em que a criança aprende a respeitar a autoridade, age em favor da manutenção da ordem social, sem questionar os princípios que a norteiam, ou seja, a lei é respeitada independente dela ser justa ou injusta.

**Nível III: Moralidade de princípio e pós-convencional** - neste nível III, são definidos valores e princípios morais independentemente da autoridade. A ação correta advém do respeito aos direitos individuais e aos padrões em concordância com toda a sociedade. As decisões são tomadas em conformidade com os princípios éticos escolhidos pelos sujeitos e dos princípios universais de justiça, de reciprocidade e de igualdade de direitos humanos; e de respeito pela dignidade de seres humanos enquanto indivíduos. A moralidade autônoma é, portanto, uma progressão bastante custosa (LA TAILLE, 2006). Pinzani (2014) defende que o indivíduo desenvolve concepção moral autônoma sem ceder à pressão que a sociedade exerce sobre ele. Nesta fase, ele se orienta com base em princípios, não somente com base na autoridade da lei ou de pessoas.

- **Estágio 5: Orientação pelo contrato social.** Segundo Williges (2014), a ação é pensada pelo bem da maioria. Já existe a consciência de que a maioria dos valores é relativa, porém, a importância da vida e da liberdade já é admitida como fundamental. Nesta orientação contratualista, Pinzani (2014)

explica que o indivíduo reconhece as opiniões divergentes e busca um acordo com os outros indivíduos a fim de alcançar um ponto de vista aceitável por todos.

- **Estágio 6: Princípios éticos universais.** De acordo com Williges (2014), o ser humano deveria seguir princípios éticos universais de um sistema de valores alcançados de forma reflexiva e consistente para escolher aquilo que é determinado como certo. Fatores como o nosso próprio ponto de vista, medo da punição ou laços afetivos são desconsiderados. Pinzani (2014) afirma que se trata de uma orientação alicerçada em uma ética cujos pilares são os princípios, nos quais o próprio indivíduo decide aqueles que devem orientá-lo em seu agir; não se trata de normas éticas socialmente aceitas (concretas), mas de princípios abstratos com uma base capaz de fundamentar as regras morais. Kohlberg menciona os princípios universais de justiça, os direitos humanos, o respeito à dignidade da pessoa. É o estágio no qual se encontra, por exemplo, o sujeito kantiano que age com base no imperativo categórico, pela legitimação de um preceito imperativo: age segundo uma lei que o submeta a fazer o bem a qualquer um que seja (TOGNETTA, 2009).

Portanto, para essa teoria, há seis fases de desenvolvimento moral, que o sujeito percorre desde a sua infância; é um modelo evolutivo que torna os indivíduos cada vez mais aptos. Contudo, a maior parte das pessoas não ultrapassa o quarto estágio, ou seja, o nível convencional. Isto nos leva a crer que a autonomia moral, ao contrário do que podemos supor, é um fenômeno raro na população. A maioria das pessoas é moralmente heterônoma (LA TAILLE, 2006, p.112).

Habermas retoma o modelo kohlberguiano e acrescenta a ele o estágio 7, o qual as normas são fundamentadas por um discurso moral, como complemento do estágio 6, cujas normas são fundamentadas monologicamente, por decisão individual sobre a justiça e a validade delas, realizando no máximo um experimento mental que faz supor argumentos ou críticas que os outros poderiam levantar. Kohlberg teve sua pesquisa criticada por não incluir os elementos emocionais como participantes da moralidade (PINZANI, 2014).

Biaggio (2006) conclui que certamente não há discussão quanto à sequência dos estágios, contudo a cultura pode ser grande influenciadora na incidência de pensamento de determinada etapa em seus membros.

[...] a sequência de estágios é universal e há um cerne de valores universais, tais como o não prejudicar outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas e o respeito à vida humana. A cultura atua como um fator modulador, acentuando alguns valores e tipos de raciocínio moral aqui, diminuindo a intensidade de outro ali, porém sem anular uma essência humana comum. (BIAGGIO, 2006, p.76)

A partir das pesquisas de Piaget e Kohlberg, Gilligan (1982) questiona o fato das mulheres terem apresentado um resultado inferior ao dos homens quanto ao pensamento moral. Segundo ela, não é o gênero, mas a interação com a sociedade que muda, devido à dependência econômica e social das mulheres. As poucas interações justificariam um menor desenvolvimento (TOGNETTA, 2003). Embora, hoje esta realidade já tenha se modificado pelo fato de muitas mulheres terem conquistado a sua independência, tornando-se inclusive responsáveis pelo sustento da família.

Gilligan critica a dimensão normativa de Kohlberg, que propôs por meio de sua metodologia que a forma de pensar das meninas seria inferior ao dos meninos, assim o autor supervaloriza princípios universais e abstratos, como o dever e a justiça e subjuga a ética enquanto cuidado e relacionamento pessoal. A autora concebe a ética das mulheres sob a ótica da temática, e não do gênero. Ela revela que as mulheres prestam mais atenção em vozes outras que não as delas e incluem outros prismas em seus julgamentos. Justifica que existe mais de uma forma legítima de expressar a moralidade e acredita que seja de forma distinta daquela descrita por Kohlberg (WILLIGES, 2014).

Gilligan busca compreender este resultado e afirma que enquanto os homens se apegam à justiça e à ideia de direitos e deveres, as mulheres consideram o cuidar, os sentimentos de compaixão e simpatia, analisando o contexto onde estão inseridos os personagens da ação e a dimensão dos sentimentos envolvidos (TOGNETTA, 2009a).

Ao julgar, as mulheres têm uma perspectiva de si mesmas sem deixar de pensar no outro, é a ética do cuidado, que nos remete à ética das virtudes, onde o eu e o outro são interdependentes; ao pensar em moral, as mulheres elegem a

compaixão e não a justiça. A pesquisa de Gilligan demonstra que para ser moral não basta a obrigatoriedade, há que se ter uma disposição. É tão importante impedir que um mal aconteça ao outro quanto a si mesmo. É um querer ser melhor, que implica em ter generosidade, compaixão e misericórdia. A maior contribuição de Gilligan foi destacar a importância das questões afetivas na Moral (ponto falho na teoria de Kohlberg): para que uma ação moral aconteça, é preciso sensibilizar-se, é preciso fazer-lhe sentido; o que para a autora é muito mais característica do pensamento feminino do que masculino decorrente do plano de relacionamentos. E conclui que a moral não é só dever, é também formada pela ética, pelos princípios de bem viver. A consciência deixa de ser central na moral e dá vazão aos desejos. A inteligência por si só não é garantia de um agir moral. A moral se encontra no domínio da personalidade, está relacionada ao *self*, a necessidade de afirmação de si mesmo, de descentração, de uma identidade que se fortalecerá na relação com o outro (TOGNETTA, 2009a, 2009b).

Há que se considerar todas as condições possíveis, como os afetos, emoções e sentimentos apontados por Gilligan. A autora enxerga cada um de forma concreta com uma identidade própria com valores distintos e que se diferencia em suas motivações internas. A ética do cuidado tem como perspectiva a descentração afetiva, o reconhecimento dos próprios sentimentos e a atenção ao outro, em sua particularidade (TOGNETTA, 2003).

### **3 EDUCAÇÃO E ÉTICA – SENSIBILIZAR NO COTIDIANO ESCOLAR**

Em “Pós-modernidade, ética e educação”, Pedro Goergen (2005) relata que até a Idade Medieval havia equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, porém com a modernidade, o saber científico passa a ter maior credibilidade e torna-se padrão de conhecimento, voltado a uma utilidade. A diferença entre o saber moderno e pós-moderno é que antes a razão era voltada para a exploração e domínio da natureza e agora o domínio e a manipulação são da própria vida humana. Por isto, ainda conforme Goergen o que compete à escola é sensibilizar seus educandos para o tema da ética, já que é um dos pilares que fundamentam nossa relação interpessoal.

#### **3.1 Pensar ética no cotidiano escolar contemporâneo**

Sastre e Moreno (2002) afirmam que com um trabalho pedagógico voltado à ética, a criança poderá conhecer melhor a si mesma e aos outros, compreender suas ações e as consequências das mesmas, potencializar a cooperação e a autoconfiança. Este ambiente escolar pode criar meios para que aqueles envolvidos na realização das ações resolvam seus próprios conflitos. Na escola, as crianças experimentam outro papel social bastante distinto daquele que desempenham na família, convivem com pessoas de diferentes etnias, religiões, valores, e por isto se torna um lugar privilegiado, no qual a criança também adquire competências essenciais para o convívio social.

Segundo La Taille (2006), o desenvolvimento da moral se dará nas diversificadas interações sociais e na ânsia de refletir sobre a moralidade. De acordo com Bauman (2010, p.50), o mundo externo às instituições escolares mudou muito, mostrando aos indivíduos que os problemas sociais (antes, de todos nós) deveriam ser resolvidos cada qual a sua maneira, ou seja, com “soluções privadas”.

Nós, cidadãos, pouco debatemos ou questionamos sobre esta “pós-modernização” que gradativamente enfraquece a união da comunidade, considerando que, os indivíduos tendem a ceder às tentações do mercado, e a uma vida individualizada.

Cabe aos indivíduos estabelecer os limites de sua responsabilidade por outros seres humanos e traçar a linha que divide o plausível do implausível nas intervenções morais – assim como decidir até onde estão prontos para ir ao sacrificarem seu próprio bem-estar para cumprir as responsabilidades morais de outros. (BAUMAN, 2008, p.118)

O que vemos é o “cada um por si e o diabo contra todos” pregado pelos *reality shows*. (BAUMAN, 2008, p.183) Segundo o mesmo autor, é justamente com o declínio das formas de participação política que as pessoas recorrem ao mercado como o único capaz de prover o que necessitam.

Sobre este aspecto podemos fazer um paralelo com a antiga sociedade grega cujos homens passavam mais da metade de suas vidas discutindo política nas Ágoras. A Ágora era o nome que se dava às praças públicas na Grécia Antiga. Nestas praças ocorriam reuniões onde os gregos, sobretudo os atenienses, discutiam assuntos ligados à vida da cidade (pólis). Embora só participassem homens não-escravos.

Estudar e dedicar-se à política era prova de cidadania, pois suas medidas deveriam favorecer apenas aos cidadãos. Tocqueville (1997) coloca o indivíduo como o grande algoz do cidadão. Enquanto o segundo busca seu conforto através do bem-estar da cidade, o primeiro não se compadece diante dos interesses coletivos.

Marques e Zancanaro (2007) defendem que no discurso ético há espaço para problematizar, perguntar, responder, expressar-se; e cabe aos argumentos morais validarem estes atos. A escola que doutrina seus educandos por meio de uma “racionalidade instrumental”, deixa de cumprir seu tríplice papel: “formação de identidades pessoais”, “reprodução cultural” e “integração social”. Funções estas essenciais para a convivência nos diferentes ambientes sociais e na tomada de decisões que tornam os indivíduos capazes de refletir sobre as ideologias e preconceitos que pairam ao nosso redor, fazendo-os autônomos para seguir por caminhos éticos que o dignifiquem.

Os currículos oficiais e também aqueles praticados na escola, muitas vezes estão desconectados com a realidade do discente, de sua perspectiva cultural e sócio-econômica. Hoje o educador necessita conquistar a confiança do educando, mostrar a autoridade do conhecimento e não do cargo, contrapondo a pedagogia tradicional que era imposta por uma posição hierárquica baseada em uma relação unilateral. A dinâmica da maioria das disciplinas ainda se pauta na seleção de

conteúdos alheios à realidade dos educandos e impede que corpo, gestos, imaginação e potências sejam manifestados.

Para Kant, a disciplina ajuda a superar os vícios, mas o objetivo da educação moral é outro: a formação de um pensamento autônomo que permita ao ser humano aprender a pensar e a agir por si próprio. Disciplinar é condição necessária, mas não suficiente para educar. Segundo Cenci e Dalbosco (2014), o desenvolvimento do caráter se dá mediante a educação, a reflexão, a adoção de princípios sólidos e do zelo por tais princípios. O caráter, portanto, é o que o ser humano faz de si mesmo, diferentemente do temperamento que é o que a natureza faz do homem. O caráter está associado ao hábito de agir de acordo com determinadas máximas, leis estas que derivam da própria inteligência do homem. Ou seja, a disciplina controla os instintos e tendências naturais e ela se constitui mediante coação, mas o fim último da educação é possibilitar que os seres humanos sejam capazes de guiar-se por sua própria vontade.

Em um jogo de transformação dos objetos da ciência, inspirado no livro “Isto não é”, de Alejandro Magallanes (2008), apresentado em Magalhães e Krelling (2014) vemos um bom exemplo de ato educativo comprometido com a aprendizagem do educando. Nesta experiência, é proposta uma desconstrução de conceitos pré-concebidos. Esta proposta busca “fugir dos enunciados científicos paralisantes e possibilita uma ampliação de possibilidades para percebermos e produzirmos variações no mundo”. (BRAGA; KASPER, 2013, p.40)

Desta forma, o professor colabora com a aprendizagem significativa do discente quando transforma o ambiente escolar em vivências sensíveis. O educando aprende quando se torna capaz de questionar a si mesmo. Mas infelizmente a tecnologia utilizada de forma equivocada vem ocupando nossos *espaçostempos* (ALVES, 2003). Com pouca oportunidade para pensarmos, compararmos, analisarmos, avaliarmos para optar pelas melhores escolhas; sem nos darmos conta, pouco a pouco, nos apropriamos do discurso alheio, por isto, segundo Guimarães (2015b, p. 63), a urgência de “provocarmos um esvaziamento de tudo aquilo que carregamos conosco”.

Neste contexto, os acontecimentos revelam a inevitável mudança do papel escolar e conseqüentemente da postura do professor em reduzir o peso das avaliações e por sua vez da competição e da concorrência, que faz com que

vejamos os demais como nossos oponentes. É repensar este modo de educar que pressiona o discente pelo resultado e anula o prazer do aprendizado e de seu processo. É dar espaço à criatividade, pois não há aprendizagem sem motivação.

Oguisso e Zobali (2006) ao abordarem o tema da moral e da ética, afirmam que estes dois conceitos devem originar-se das experiências, não dos discursos, que surgem em nosso cotidiano para que sejamos capazes de identificar seus fundamentos, como os valores, o cuidar e o solidarizar-se com os outros.

Investir no desenvolvimento ético das crianças é saber valorizar suas experiências. Bondía (2002) pensa a educação a partir da experiência significativa. Ele enumera os obstáculos que impedem que a educação seja atravessada por acontecimentos: o excesso de informações, que faz com que passemos por muitas coisas, porém sem ser tocados por elas, somos expostos a inúmeros “saberes”, que não nos trazem sabedoria, não guiam a existência do homem; o excesso de opinião, que reproduzimos, sem ter acesso aos conceitos; o periodismo que une os dois itens anteriores, tendo um efeito mais destrutivo do que os meios de comunicação na experiência do ser humano; a falta de tempo, que encobre o silêncio interior e nos agita, em uma ânsia por novidades que são rapidamente esquecidas. Uma vez que mesmo com o aumento da carga horária das escolas para período integral, o tempo ainda parece ser curto diante de tanto trabalho, que compreende a “relação entre as pessoas, com as palavras e com as coisas” (p.24).

“Vive o ócio comigo... e descobrirás um mundo novo feito de pequenas, mas intensas emoções.” (BAKER, 2006 apud ZAVALLONI, p.33, 2015) Ainda nos frustramos pela mesma razão apresentada na música “Como nossos pais” de Belchior:

Minha dor é perceber que apesar de termos  
Feito tudo, tudo, tudo, tudo o que fizemos  
Nós ainda somos os mesmos e vivemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Como os nossos pais...

Em uma sociedade, na qual o foco principal é no fazer, no culto à eficiência, no mercado global e na velocidade, a maneira para sermos verdadeiros revolucionários é diminuirmos nosso ritmo frenético e nos permitir uma perda de tempo (HODGKINSON, 2005 apud ZAVALLONI, 2015). Só formaremos sujeitos morais, “perdendo tempo”, ou melhor, ficando mais tempo com as relações

interpessoais, com o diálogo, a troca de descobertas, a escuta, o observar, o sentir, o partilhar, o brincar, o criar, o imaginar, entre outras ações tipicamente humanas.

Acredito que tempos e espaços escolares devem ser organizados no sentido de valorizar cada conquista alcançada pela criança, a fim de fortalecer sua autoestima, para que as atividades não sejam realizadas por simples dever.

Será que continuaremos “transferindo experiências”? Experimentar requer justamente o contrário: interromper [...] “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (BONDÍA, 2002, p.24) De acordo com o mesmo autor, o sujeito da experiência exerce uma passividade apaixonada, está sempre aberto, receptivo e disponível aos acontecimentos. Ele se deixa alcançar pelas experiências e é transformado por elas. Este saber experimental é singular, pois mesmo vivenciando as mesmas situações, permite que cada indivíduo aproprie-se de sua vida.

Ao pensar em possibilidades para a educação contemporânea, Gallo (2003) transfere o conceito de rizoma de Deleuze para a educação. Pelo fato dos rizomas serem regidos por princípios: das conexões heterogêneas e abertas, que não seguem hierarquias; da multiplicidade rizomática; da ruptura assignificante, susceptíveis às linhas de fuga que almejam novas direções; de cartografia, por possuir entradas múltiplas pautadas numa lógica do devir, da exploração de lugares nunca antes visitados e de decalcomania, onde o rizoma é colocado sobre a árvore para que esta possa expandir-se. A transversalidade rizomática que constrói “possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem integrá-los artificialmente”. (p.97) Marcando o fim de uma compartimentalização, que permite que os campos dos saberes transitem entre si de forma inusitada.

“Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas.” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.9) Enquanto o modelo educacional for fundamentado em uma formação arborescente, a escola continuará contribuindo para que as crianças sejam heterônomas. A escola deve ser uma “erva daninha”, que preenche os espaços sabiamente, sendo oportunista no sentido de não se preocupar com regras ditadas pela sociedade, encontrando sempre uma brecha para crescer; ao fazer isto, a instituição promove uma

“verdadeira lição de moral”, um ensinamento. (MILLER apud DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 13)

A educação é “uma certa práxis poética” (CARVALHO, 2006, p.18), que consegue admirar o que é banal em nosso cotidiano. É uma relação de liberdade,

[...] onde a educação abandona as antigas e atuais pretensões de conduzir o olhar do outro numa direção correta, previamente definida, para converter-se no acontecimento de um olhar partilhado. Neste encontro poético, “mestre e discípulo descobrem-se na relação que os une”. (idem, p.17)

### 3.2 As dimensões afetivas na escola

Para se tornar um adulto, a criança precisa reelaborar a criança que existe em si mesma (TOGNETTA, 2009b, p.38). Portanto não podemos ignorar esta formação inicial que marcará nossa vida futura, temos uma criança interior que vibra em nós como na canção “Bola de meia, bola de gude”<sup>5</sup>:

“Há um menino, há um moleque,  
morando sempre no meu coração.  
Toda vez que o adulto balança  
ele vem pra me dar a mão”.

Comparando as pesquisas de Wallon, Piaget e Winnicott sobre o desenvolvimento do ser humano, em seu aspecto emocional, podemos assinalar o que há em comum entre elas: a indissociabilidade entre a razão e a emoção, tendo como foco a afetividade.

Desde o útero materno já temos uma necessidade de ser alguém em relação ao outro, porque só nos constituímos na presença do outro. O Eu só existe num espaço, num contexto. Nesse sentido, encontramos a importância do sentimento de pertencer a um grupo (TOGNETTA, 2009a).

Dantas (1992) revela que na análise genética de Wallon, a motricidade humana necessita primeiro atuar sobre o meio social, em suas dimensões interpessoal e cultural, para depois transformar o meio físico. Este desenvolvimento ocorrerá associado a dois fatores: ao desenvolvimento da região temporal do córtex e à influência de um ambiente facilitador. Dias (2003) apresenta sob viés semelhante a teoria do amadurecimento de Winnicott. Este entende que há uma tendência inata

<sup>5</sup> BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Bola de meia, bola de gude. 1988. LP "Miltons".

ao amadurecimento, ou seja, que se integra a um todo unitário, sendo o ser humano resultado do contexto temporal em que se insere. E esta unidade será a base para um desenvolvimento emocional saudável. Advindo de uma integração exitosa o ser humano estará entre dois extremos: “a solidão essencial, e a comunicação e o encontro com o outro e com a realidade externa”. (DIAS, 1992, p.95) Porém, apesar de haver uma integração inata, a criança dependerá também de um ambiente que lhe forneça cuidados suficientemente bons.

Toda criança precisa tornar-se capaz de criar o mundo, caso contrário o mundo não terá significado. Todo bebê precisa ter suficiente experiência de onipotência para tornar-se capaz de ceder a onipotência à realidade externa ou a um princípio-Deus. (WINNICOTT, 1999, p.125)

Portanto, este amadurecimento está atrelado ao próprio viver humano, de forma pessoal que nos reporta ao sentimento de ser, o que significa que ainda que as estruturas biológicas e cerebrais sejam preservadas, não é garantia de um sentimento de estar vivo trazido por meio da realidade sentida por nossas experiências. Há conquistas que são pré-requisitos para que se avance neste processo, o amadurecer passa por estágios que se iniciam na dependência absoluta, caminham para a dependência relativa, chegando ao seu ápice na independência relativa da qual todos nós deveríamos nos manter no decorrer da vida.

Segundo Dantas (1992), Wallon retrata uma etapa compreendida entre os dois e os quatro anos, que além da fase exploratória pelos sentidos descrita por Piaget há também a presença da função simbólica. Dando à criança duas possibilidades de enfrentamento da realidade: uma direta e instrumental e outra simbólica, onde as coisas são o que elas significam e não o que elas realmente são.

Wallon defende, em sua teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade, a integração entre a afetividade, a inteligência e a ação motora; no estágio de “personalismo”, que se estende dos três aos seis anos. Nesse estágio há predomínio da afetividade e é quando se forma a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais. A criança passará por diferentes fases, cuja superação se dará por meio da vivência de rupturas/crises.

Nos primeiros estágios do desenvolvimento afetivo, segundo Piaget, o sujeito caminha para a compreensão do mundo e distingue-se enquanto sujeito. Os únicos instrumentos de que dispõe são as próprias ações. Capacidade de fazer escolhas que atribui um valor; é preciosa essa atribuição de valor a si para a construção de indivíduos morais. Na escola, é imprescindível que as crianças possam agir sobre os objetos e sintam-se capazes disto e que elas percebam que a busca por conhecer o mundo lhes confere valor para também poderem atribuir valor ao outro. Desta forma, os aspectos cognitivos e afetivos não podem ser dissociados.

Tognetta (2009a) apresenta os estágios da afetividade na teoria piagetiana e como nesta pesquisa o foco são crianças em idade pré-escolar dos 3 aos 5 anos, abordarei o estágio dos “afetos intuitivos e sentimentos interindividuais” (18 a 24 meses a 7/8 anos) que engloba esta faixa etária. Esta é uma etapa, onde se inicia a descentração, ou seja, a criança reconhece seu corpo como independente, sobretudo, da mãe. Surge a noção de si mesmo da criança, que ao procurar um objeto, ela se torna um entre outros objetos e um sujeito de suas ações. Com a noção de permanência do objeto desenvolvida, encontramos os primeiros indícios cognitivos de representação. É na interação com o meio, a família e a sociedade que os estados de afetividade vão sendo construídos. A criança vê-se no espelho representada desvinculada dos outros objetos e portanto crê que os outros também possam vê-la. Neste momento em que há o reconhecimento de si são possíveis os sentimentos interindividuais, o início da troca, da socialização. Os aspectos que se conservam como regularidades a partir das interações afetivas entre as pessoas constituem um esquema afetivo que será aplicado numa outra situação. O respeito enquanto obediência será determinante na formação moral e a imitação cumprirá um papel indiscutível, consolidando o sentimento de obrigação, já que se imita a quem se considera, como valor, superior a si.

Ainda segundo Tognetta, “não aprendemos a ser solidários vendo anúncios em *outdoors*, ouvindo moral da história, sermões ou ditos populares presentes no cotidiano de muitas escolas.” (2003, p.79) A constituição do caráter e a construção de valores morais transcendem isto, se constroem por ações solidárias, reflexões de sentimentos e comportamentos indiscriminatórios e de ajuda mútua e, que podem ser aprendidos nas escolas.

Conforme a mesma autora (2003, p.79), “a ação é o início de todo e qualquer conhecimento que se faz complacente também do ponto de vista moral”. A disciplina

entendida como construção endógena do sujeito, pode levá-lo a legitimar suas atitudes morais. O contrário disto, a disciplina imposta, sufoca a personalidade moral do sujeito, favorece uma conduta conformista e um “eu” sempre centralizado em si mesmo. Neste último caso, a criança até poderá agir bem se sob a coerção do adulto, no entanto quando inserida em outros contextos, não conseguirá ter a mesma conduta.

O despertar do senso moral, na teoria do desenvolvimento cognitivo piagetiano, se dá no período pré-operatório, que compreende a fase pré-escolar se estendendo para o início do ensino fundamental (2 a 7 anos), é marcado pelo pensamento egocêntrico e irreversível (raciocínio se dá por meio de percepções, não é possível desfazer mentalmente uma ação e depois tornar a fazê-la), por isto nesta fase é tão importante a intervenção do educador no questionamento das hipóteses infantis. Esta é uma forma de ela rever suas justificativas diante das situações-problema de maneira a se autoconhecer, assim gradativamente a criança se conscientizará das representações de si, o que facilitará na compreensão de seu papel social e da formação de sua identidade. Conforme La Taille (2006, p.48), “sendo valor para si mesma”, ela buscará, pelas “representações positivas”, pelo aprimoramento de suas virtudes.

Estas representações de si são influenciadas por três aspectos: pelos modelos das figuras de autoridade (pais, professores, cuidadores), pelos juízos alheios, sobretudo, de seus pares cujas relações são recíprocas e pela relação da criança com ela mesma e de seu autojulgamento.

Contudo, segundo Winnicott (1966), sem a presença de uma mãe suficientemente boa, que represente o primeiro ambiente facilitador, a escola materna pouco tem a fazer. Embora esta tenha como suplementar e corrigir este fracasso, quando o acometimento no desenvolvimento da criança não for demasiadamente grande. A escola pode ser justamente um apoio à criança, pois se trata de um refúgio para longe da tensão do lar infantil, permitindo que a criança possa relacionar-se com outras pessoas e realizar suas experiências. A capacidade da criança para a experiência só se concretizará por meio de um ambiente que a sustente. O dever da professora na escola maternal é “manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança com a própria família [...]”. (p.220) “A escola materna também fornece à criança a companhia de outras da mesma idade.

É a primeira experiência da criança como participante de um grupo de iguais [...]”. (p.222)

A professora pode dar assistência à mãe, pois a educadora necessita ter a compreensão da psicologia complexa de crescimento e de adaptação infantil, já a mãe, ao criar o filho age inconscientemente, sem um conhecimento intelectualizado. Sendo assim, ela poderá ajudar a progenitora a ter maior confiança em si mesma enquanto mãe.

As crianças em idade pré-escolar são vítimas de suas emoções agressivas e cabe à professora ofertar atividades lúdicas capazes de canalizar esta agressividade para vias construtivas que façam com que as crianças adquiram habilidades.

De acordo com Winnicott (1999), é quando o ser humano infantil atingiu o *status* de unidade e pode dizer “eu sou”, que compõem os estágios da dependência (0 a 6 meses) e independência relativa (6 meses aos 2 anos). Desta maneira, ele poderá evoluir para o estágio de “concernimento”, quando terá a oportunidade de alcançar a capacidade para sentir culpa. Este é um importante estágio, onde a criança passa a se sentir responsável por seus impulsos instintuais. Neste momento, a criança começa a importar-se com os danos que causa às outras pessoas, sendo um estágio primordial para a construção de uma personalidade ética.

De acordo com Dias (2003), neste estágio, a criança alcança uma identidade unitária e o ambiente passa a exercer menos influencia sob seu comportamento, sendo que são as suas relações interpessoais e as próprias dificuldades da vida que direcionam seu modo de agir. Há um mundo interno infantil expresso por meio de brincadeiras. O pai se torna uma figura importante que poderá ajudar o filho a ver a mãe sob uma nova perspectiva. Por volta dos três anos e meio, de acordo com Winnicott, a criança vivencia o estágio edípico, nesta etapa, a criança percebe-se pertencente a uma relação triangular (mãe, pai e filho).

Retomando a teoria de Kohlberg, que é essencialmente racional, podemos inserir estes aspectos afetivos no nível I, segundo estágio do desenvolvimento moral, período em que se encontra a maioria das crianças pré-escolares de três a cinco anos, pois ainda julgam os atos por suas consequências e não por suas intenções. Neste caso, o trabalho com a afetividade em sala de aula pode ser bastante importante como reflexão dos sentimentos envolvidos nas ações, a fim de reconhecerem os motivos que permeiam as nossas atitudes para que comecem a considerar os pontos de vista alheios também em outros contextos.

Sentimentos humanos como a raiva, a tristeza, a alegria e a temperança devem ser manifestados, assim como o respeito, a justiça, o diálogo e a solidariedade devem ser atitudes cotidianas, cujas práticas pedagógicas podem contribuir para que sejam vivenciadas. A relação com o outro viabiliza momentos de reflexão e mudança, por isto a importância de serem valorizados na escola como experiências do meio social (TOGNETTA, 2003).

A seguir, descreveremos, as três dimensões da afetividade na escola apontadas por Tognetta: a relação com a autoridade, a relação com os pares e a relação consigo mesmo.

### 3.2.1 Relação com a autoridade

Sendo a família a primeira instituição com a qual a criança interage precisamos nos atentar para as distintas maneiras de se educar, pois as crianças recebem grande influência de autoridades, sobretudo dos pais, o que certamente, refletirá em suas características.

Winnicott (1999) usa os termos mãe-objeto e mãe-ambiente para distinguir duas funções maternas fundamentais. A primeira que supre as necessidades do seu filho e a segunda que o protege. Contudo, quando a mãe-objeto não cumpre seu papel e a mãe-ambiente, fracassa no cuidado do bebê e no trato com o imprevisível, sem dar à criança uma oportunidade de reparação para realocar tudo em seu devido lugar, ela não alcança o envolvimento necessário, substituindo-o por angústias e defesas que podem levar a um trauma e a sua desintegração. Quando a criança é incapaz de confiar na figura materna, há um retrocesso infantil, uma perda do impulso; o que significa que o processo inato no sentido da integração fica impossibilitado de efetuar-se.

O modo como a criança será educada e a imagem de criança-modelo descrita por mães e filhos, conduzirão à socialização da criança, também na escola. Considerando este panorama, podemos enquadrar os pais em três categorias: emancipadores, negligentes e autoritários. Os primeiros favorecerão os vínculos interpessoais de seus filhos, já que depositam neles uma confiança e reforçam uma imagem positiva deles, fazendo com que ao se desenvolverem abandonem a infantilidade e acreditem que são autores dos próprios valores éticos; os segundos farão com que seus filhos tenham uma confiança excessiva em si mesmos,

extrapolando qualquer limite para uma convivência em sociedade, deixando-os em situação de risco, vulneráveis; e os terceiros irão tolher a independência dos filhos que permanecerão obedientes e com uma autoestima demasiadamente baixa para que sejam capazes de confiar em si mesmos (TOGNETTA, 2009a).

Na instituição escolar, a fim de assegurar uma autoestima positiva da criança, podemos aproveitar todas as oportunidades para destacar o que ela faz de melhor, expressar nossa admiração diante de suas ações, assim a criança experimentará uma relação de confiança e terá disposição para cooperar (SAMALIN; JABLOW, 2000). Ao comunicarmos, o que sentimos em relação às atitudes do outro, ajudamos este na tomada de consciência e na mudança comportamental que passa a ser de responsabilidade dele. Gordon (1985) propõe ainda a “escuta ativa” que consiste em compreender e verbalizar, por meio de uma frase afirmativa, aquilo que nosso interlocutor parece estar sentindo: “Você parece preocupado! Algo o deixou assim?” em substituição a “O que você tem, hein, está com uma cara?!” Ao invés de dar aconselhamentos às crianças, vamos questioná-las sobre como podem resolver determinada situação. Consoante Guerra (2015, p.149), neste aspecto o uso da Literatura Infantil pode ser bastante eficaz na construção das representações de si e da personalidade, já que sensibiliza a criança para os dilemas morais podendo haver discussões sobre os valores e sentimentos presentes nas condutas dos personagens. O texto literário infantil quando há uma intervenção/mediação adequada do adulto permite as projeções-simbólicas no processo de autoconhecimento, que funcionam como veículo para a construção da moralidade infantil; pois não há construção de uma virtude que não passe pela manifestação de sentimentos.

A criança em formação dependerá das atitudes virtuosas de seus pais e professores para imitá-los, de forma que consiga a aprovação social de suas condutas. O desenvolvimento de uma personalidade ética “dependerá de uma educação que favoreça essa construção interna, cognitiva e afetiva para que as ações sejam morais”. (TOGNETTA, 2003, p. 70)

Agir no cotidiano escolar é agir num sistema menor, e podemos associar este sistema à Educação Menor de Gallo (2003), começando com pequenas mudanças no âmbito da sala de aula que posteriormente podem se estender à sociedade.

De acordo com Gallo (2003), a Educação Menor é rizomática, ela é capaz de encontrar brechas na sociedade de controle, nos comandos da Educação Maior,

representada por leis como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que atendem a uma macropolítica, a serviço do poder da classe dominante. Esta Educação Menor, é uma micropolítica, é um “ato de singularização e militância” (p.78), construído dia a dia em nosso cotidiano escolar.

Enquanto papel institucional, pensamos que a escola deve ter como propósito o favorecimento da formação de pessoas virtuosas; de modo que propicie um ambiente adequado para que essas relações cotidianas possam ser entendidas e colocadas em prática.

Dantas (1992) sugere que o que está implícito na teoria de Wallon é...

[...] o que cabe à educação em cada um dos seus momentos. A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo o tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. (p.95)

Portanto, estas pessoas significativas para a criança estão incumbidas de mostrar caminhos e influenciar boas ações, pois há uma tendência das crianças quanto a adotarem valores que atendam às expectativas esperadas pelos adultos que a cercam, que conseqüentemente darão origem as suas próprias expectativas e desejos de imagens ideais de si mesmas (TOGNETTA, 2009a). É pelo esforço imitativo que a criança obtém a representação adequada do seu próprio eu. E embora haja uma tendência natural de ver o adulto como autoridade, o respeito unilateral tende a abrir espaço para o respeito mútuo, e assim o respeito deixa de vir pelo temor para se render à confiança inspirada em suas atitudes (TOGNETTA, 2003).

A autoridade, neste contexto, ajuda a criança a incluir o outro no seu universo de valores, a criança obedece pelo medo de ser punido ou de perder o cuidado do adulto, e também por confiar nele. O educador também é um sujeito ao qual admirar. É aquele por quem a criança alimenta um profundo desejo de ser igual. La Taille (2006) sustenta que as crianças só se tornam pessoas confiáveis, traço imprescindível do caráter ético, quando tem alguém em quem confiar.

Ações equivocadas por parte do educador, como exaltar-se na condução de conflitos, ou mesmo faltar com ideais e limites é que podem gerar indisciplina (TOGNETTA, 2003). O grande entrave gerador de indisciplina é não levar em conta

elementos necessários à construção da ética: as relações de confiança, o autodomínio e a autoestima. Há fatores de ordem interna que culminam em apatia, impulsividade e agressividade, sem compreender esta realidade que tange à criança, não conseguiremos intervir de forma eficaz em suas manifestações. Todos nós temos impulsos agressivos o que muda é nossa maneira de lidar com essas cargas (WINNICOTT, 1999).

Em momentos de conflito, o educador pode minimizar a sua autoridade, dando ao educando o poder de resolução por meio da reconstituição dos fatos, para que os mesmos não se repitam (TOGNETTA, 2003). É o respeito mútuo sendo colocado em prática, numa relação de confiança e não mais de domínio.

A relação com a autoridade apresenta as regras que regulam as relações humanas: experiências democráticas com regras coletivas definidas (que não mudam a todo o momento para favorecer ou não alguém), aplicadas (ultrapassam o discurso) e recíprocas (valem para todos, inclusive para a autoridade). Por isto, as propostas da autoridade podem direcionar-se no sentido de ajudar as crianças a verem a regra em função de uma necessidade e não da obediência (TOGNETTA, 2009b).

Em seus estudos, Piaget (1994) descreve dois tipos de sanções: as sanções por reciprocidade, que ocorrem quando há a quebra de um contrato e o sujeito precisa reparar o ato cometido e as sanções expiatórias baseadas em um respeito unilateral, em uma moral heterônoma, cujas punições nem sempre estão relacionadas ao ato sancionado. Por exemplo, deixar uma criança sem educação física, porque não se comportou bem em sala de aula é uma sanção arbitrária, na qual se reforça um respeito unilateral.

As sanções expiatórias (punições) são princípios de justiça bastante primitivos do ponto de vista de uma evolução moral, pois os castigos externos não são legitimados pelo sujeito, que provavelmente cometerá os mesmos erros. Prevenir situações, no sentido de expor coletivamente um problema envolvendo duas pessoas, além de estressar a todos, não poderá evitar que o episódio ocorra novamente, pois somente pela ação do próprio sujeito que ele poderá apreender os valores que estão em jogo (TOGNETTA, 2003).

Segundo Kamii (1987) podem ser três as consequências dos castigos e prêmios: o conformismo, a rebeldia e o cálculo de risco. Na primeira consequência, a criança não esboça um querer próprio, tem baixa autoestima e indisposição para

mudar, vê na conformidade cega a possibilidade de segurança e respeitabilidade; na segunda, o indivíduo tem relações hostis, desafia as regras instauradas, na busca de um domínio do outro e da situação e na última, o sujeito se torna interesseiro, falta caráter em suas ações com o desejo de ser bem-sucedido. O castigo pode se tornar uma forma da criança livrar-se da culpa, visto que anula seu erro para mais tarde poder cometer outros.

No entanto, Piaget (1932/1994) afirma que na vida cotidiana é impossível evitar as punições, porque desaprovamos muitas ações infantis como bater e xingar, porém o que fará a diferença é o tipo de sanção, que deve estar associada ao ato cometido, no caso as sanções por reciprocidade, que permitem ao sujeito apropriar-se dos mecanismos de correção de seus atos. Tognetta (2009 b) argumenta que o uso de sanções por reciprocidade é um caminho para que as regras sejam legitimadas por quem as segue; assim a criança poderá pensar no valor dela, e isto exige que ela sinta a necessidade da regra.

Os mecanismos de coerção são combatidos com práticas de cooperação, em trocas equilibradas, em ações recíprocas, de desligamento do egocentrismo para a descoberta e o conhecimento do outro. Lukjanenko (1995) utilizou da categorização para determinar tipos de ambientes escolares (autoritários e cooperativos), é possível afirmar que em ambientes cooperativos haverá um melhor desenvolvimento do juízo moral.

### 3.2.2 Relação com pares

Por que nossa geração tem alguns valores morais melhor construídos que as gerações atuais? Não convivíamos tanto tempo com figuras de autoridade como o fazem hoje as crianças. Os quintais, as brincadeiras de rua, as famílias eram compostas por muitos filhos e primos, tudo favorecia para que nossas relações fossem muito mais entre pares. Permanecíamos por momentos sozinhos, sob a presença da mãe, mas sem que estas intervissem em nossas brincadeiras. As crianças de hoje passam um tempo enorme nas relações desiguais com uma autoridade (TOGNETTA, 2003).

O tempo da espera foi um ganho das gerações passadas, que hoje quase não se vivencia. Para a formação de valor é necessário uma espécie de sofrimento, esperar para conseguir as coisas que desejam, porque as coisas que se querem

precisam ser desejadas e nem sempre podem ser conquistadas. As gerações anteriores criavam seus brinquedos, estimulando a capacidade de antecipação e de imaginação. Antes as famílias eram mais numerosas, a interação entre pares era mais espontânea, brincavam nas ruas, resolviam seus problemas sem recorrerem às autoridades (TOGNETTA, 2003).

É na relação entre pares que a ênfase se dá à pessoa. La Taille (2006) reconhece que a empatia - sentimento presente no despertar do senso moral, que ocorre, sobretudo, na relação entre pares, ajuda a superar a heteronomia, pois a regra imposta dá maior destaque à obediência do que à pessoa alvo da ação proibida. E nesta situação são os envolvidos que dizem como se sentem e não o educador (TOGNETTA, 2009b). Para Piaget (1994, p.296), “o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e às reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o centro de todas as condutas morais subsequentes”.

A relação entre pares irá auxiliar na superação de algumas limitações presentes na educação moral pregada pelos adultos e fundamentada no respeito e na justiça. Quando há o contato com os pares, a criança tende a ter uma empatia e a sensibilizar-se pelo outro de forma gratuita. Este posicionamento avança os limites da fase heterônoma em que se encontra. Enquanto o adulto supervaloriza a obediência e a ação do sujeito, a empatia volta-se à pessoa que foi alvo da ação; e ambas serão responsáveis pela integração de valores morais na personalidade (TOGNETTA, 2009a). Quando iguais contrapõem argumentos, este aprendizado exerce grande influência na evolução cognitiva e moral dos sujeitos. Esta é sempre a melhor maneira de conseguir a igualdade. Entre pares, há certa tendência natural das crianças em agir virtuosamente, na qual até o egocentrismo é superado em favor da solidariedade (MENIN, 1996).

Para Piaget (1994), a relação entre pares favorece a descentração, enquanto as relações entre crianças e autoridades tendem a ser mais imitativas e menos cooperativas. O autor ainda afirma que a cooperação entre pares desperta realidades morais de forma que as normas impostas pela autoridade não podem ser as únicas geradoras de valores.

### 3.2.3 Relação consigo mesmo

Na relação consigo mesmo, é preciso eleger alguns conceitos para melhor compreensão de nossa natureza psíquica: autoconhecimento, autoimagem, autoestima, autodomínio e autocontrole. O primeiro conceito significa tomar conhecimento de seus próprios gostos e sentimentos a fim de conscientizar-se a respeito de si próprio e de seus valores. Cada um constrói uma autoimagem que o identifique, de acordo como se enxerga, e à medida que evolui, esta imagem e o próprio sujeito se fundem num mesmo e único valor. Com o autodomínio, a criança é capaz de lidar com os desejos, controlar a raiva. À criança é permitido, por exemplo, o direito de indignar-se desde que de forma não violenta. Ao ser agredida, também deve ser dada a ela a oportunidade de expressar seus sentimentos ao agressor, isto desenvolverá sua autoestima, uma vez que percebe que seu sentimento tem significância, tendo em vista que até mesmo a autoridade quer ouvi-la. E aquela a quem são dadas condições de reconhecer os próprios sentimentos também terão possibilidades de construir a ideia do que as outras pessoas possam sentir (TOGNETTA, 2009b).

Faltam momentos para a criança estar só, considerando a vida agitada que a maioria leva. As autoridades procuram ocupar o tempo ocioso das crianças. Esta conduta pode tornar a criança inábil para lidar com a disponibilidade de tempo, tendo a sensação de estar perdida, com dificuldade de estar com seus próprios pensamentos e sentimentos que constituem a identidade humana. La Taille (2008) afirma que há uma necessidade desenfreada de estar com alguém, de usar as redes sociais.

Estar só consigo mesmo é uma maneira de promover o gostar de si. Quando isolamos uma criança forçosamente, ou seja, pelo poder da autoridade, para que pensem em suas atitudes, ensinamos que a solidão é um peso e não uma conquista prazerosa de encontro consigo mesmo. Assim, crianças e adolescentes não tem prazer em ficar consigo mesmos e acabam dividindo sua intimidade com estranhos. E se não vejo valor em minha intimidade, por que verei valor na dos outros? (TOGNETTA, 2009b).

### 3.3 A influência do ambiente social no desenvolvimento moral

O desenvolvimento cognitivo que compreende a capacidade de adaptação, a reciprocidade e a obrigatoriedade dada pela consciência do dever não é condição suficiente para o desenvolvimento ético. (TOGNETTA, 2009b) Pois se temos potencial para desenvolver uma personalidade ética, porque muitos não são orientados pelo “saber” fazer morais?

Ambientes hostis onde há violência e desrespeito seguramente inspirarão a criança a agir da mesma forma, ou seja, “olho por olho e dente por dente”; enquanto em seu oposto, em ambientes acolhedores, onde existem relações de reciprocidade, ela terá maior probabilidade por cooperação. Em um lugar onde a moralidade é rechaçada, a compaixão não será praticada e a empatia cederá lugar à insensibilidade (LA TAILLE, 2006).

O livro está sendo apresentado nesta pesquisa como um importante recurso, mas Patte atenta sobre a eficácia deste instrumento.

A influência dos livros é real, evidentemente, mas não subestimemos a influência do meio: às vezes, ela domina a do livro. Se a criança vive num meio que cultiva certos preconceitos, alguns livros podem reforçá-los, enquanto não afetarão o espírito de uma criança estranha a essas atitudes. (PATTE, 2012, p.210)

A cooperação conduz o sujeito a certa objetividade de pensamento, a uma evolução também maturacional, que faz com que o indivíduo abandone sua perspectiva e pense em uma realidade comum. E são em ambientes cooperativos que conseguimos estabelecer limites pautados na autonomia, na responsabilidade, em uma obediência às regras interiorizadas e legitimadas. Estes limites não são conseguidos por recompensas ou punições, que em nada contribuem para que a criança se centre em sua ação, já que foca em algo exterior a ela. As consequências destes “dispositivos” podem não ser vistas a curto prazo, porém futuramente serão prejudiciais ao indivíduo (TOGNETTA, 2003). Em ambientes autoritários, a criança vivencia discursos que menosprezam, humilham, culpam, julgam, criticam, são proferidos por autoridades que querem legitimar seus próprios dogmas. Estar exposto a isso poderá causar grande carência afetiva, além de reduzir a dignidade da criança.

Sobre este assunto podemos citar um caso comprovado de como um ambiente coercitivo pode influenciar as atitudes das pessoas. Na década de 70, o professor Philip Zimbardo fez um experimento<sup>6</sup>, na Universidade Stanford, sobre o efeito que as prisões exercem no comportamento humano. Para este estudo, ele recrutou jovens, através de um anúncio publicitário, com a oferta de 15 dólares por dia, durante o tempo previsto de duas semanas. O psicólogo adotou uma postura bastante cautelosa na seleção dos mesmos, fez antes uma entrevista e um teste de personalidade para comprovar que nenhum deles tivesse um acometimento psicológico ou mesmo algum vício. É ele quem divide os candidatos entre as duas categorias: guardas e prisioneiros. E coloca uma condição para os guardas: que não agredissem fisicamente os prisioneiros. Os guardas foram caracterizados com uniformes e óculos de sol como símbolo de autoridade; enquanto os prisioneiros, sendo identificados pelo uso de vestidos, correntes nos tornozelos e meias na cabeça, e diferenciados apenas por um número, ficando todos destituídos de sua identidade.

As salas foram adaptadas para que a prisão parecesse real. Porém, após algum tempo, guardas e prisioneiros passaram a exercer seus respectivos papéis sem perceberem que pouco a pouco foram internalizando a nova condição em que se encontravam. Prisioneiros aceitavam as humilhações e rótulos impostos a eles ao passo que os guardas abusavam de sua autoridade indo até os últimos limites, desrespeitando seus subordinados e os pressionando psicologicamente de modo a tornar-se insuportável aquele lugar para eles. Ambos mudam o comportamento ao acreditarem estar realmente em uma prisão. Com este experimento, Zimbardo questiona o poder das instituições<sup>7</sup>. Defende que processos sociopsicológicos são suficientes para mudar alguém e que a obediência heterônoma faz com que o sujeito aja passivamente mesmo diante de uma situação que o faça perder sua dignidade. O trabalho nas escolas é capaz de dirigir-se na contramão do que se passou na “prisão de Stanford”, as crianças carecem de relações interpessoais em um ambiente acolhedor, onde tenham sua integridade preservada.

---

<sup>6</sup> O EXPERIMENTO de aprisionamento de Stanford. Publicado em 10 de mai de 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=-d3equevou\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=-d3equevou_0)> Acesso em: 10 fev. 2017

<sup>7</sup> PHILIP Zimbardo: Como pessoas comuns se tornam monstros... ou heróis. TED Talks. Enviado em 23 de set de 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OsFEV35tWsg>> Acesso em: 10 fev. 2017

O psicólogo ainda aponta o heroísmo como combatente ao mal, através da promoção da imaginação heróica, especialmente nas crianças e no sistema educativo. Ele contrapõe a banalidade do mal de Hannah Arendt com a banalidade do heroísmo: que não deve se limitar há poucos heróis sociais como o Mandela ou aos heróis com poderes sobrenaturais nos quais as crianças se espelham, é preciso que saibamos que são as pessoas normais que cometem atos heróicos, para que as crianças creiam que elas podem ser os próprios heróis, só dependerá da prática de atitudes virtuosas. E cabe a nós ensinar-lhes competências para divergir quando se faz necessário, vencer o conformismo, atuar quando o grupo parece estar passivo; de modo a pensar na coletividade. Seguindo o imperativo moral: “Eu fiz aquilo que todos deveriam fazer” e não “Eu fiz porque todo mundo faz”. Comte-Sponville (1995, p.73) sobre a autonomia afirma que “quando a lei é injusta, é justo combatê-la e por ser justo, às vezes, violá-la”.

Há outro estudo realizado por Milgram<sup>8</sup> sobre a autoridade individual para controlar pessoas, que inspirou o experimento de Zimbardo, e por meio de suas pesquisas, também podemos abstrair que o conformismo pode levar à barbárie. Por isto mesmo, educar para uma obediência cega poderá levar o ser humano a consequências lastimáveis.

Para Wasserman (1990), quando, em próprio benefício, é tirado da criança o direito de escolha, ela fica frustrada e passa a duvidar de si mesma. Uma maneira de promovermos ambientes cooperativos é utilizando uma linguagem que descreva os comportamentos das crianças, sem proferir juízo de valor. O elogio valorativo também tem seu risco podendo transformar uma pessoa em dependente ou autossuficiente. O elogio não deve se remeter ao caráter da criança, mas às suas ações, pois se dizemos com frequência que a criança é inteligente, ela se acomodará e poderá deixar de se esforçar para realizar as tarefas. É preciso que o educador verbalize a ação e não a personalidade da pessoa. Este é o chamado elogio produtivo ou apreciativo, que cria a possibilidade de a criança tirar suas próprias conclusões, quando relacionado ao seu esforço ou ato específico (TOGNETTA, 2003).

Enfim, o plano ético refere-se ao que temos de mais precioso ao ser humano: a felicidade, relacionada ao que se deseja ser e fazer da própria vida para poder

---

<sup>8</sup> O EXPERIMENTO de Milgram obediência às autoridades. Publicado em 24 de set de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zAh-LGLsQO4>> Acesso em: 10 fev. 2017

alcançá-la. Na busca da mesma, o indivíduo faz escolhas significativas, traça seu projeto de vida, onde a inclusão do bem estar de si e do outro caracterizará uma personalidade ética.

[...] relações sociais mais democráticas e justas só serão possíveis em um contexto no qual os indivíduos tiverem oportunidades de vivenciar, refletir e deliberar, à luz de valores morais e princípios éticos, sobre os conflitos e as relações interpessoais que experimentam em suas vivências cotidianas. (GUERRA, 2015, p.158)

### **3.4 Sentimentos presentes no despertar do senso moral**

Segundo Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral é um processo de construção interior. Quando a autoridade proporciona um ambiente, onde se possam desenvolver sentimentos do despertar moral como a confiança, a empatia, o respeito, a justiça, a indignação, a vergonha e a culpa, além da generosidade e da solidariedade, a criança terá uma base para que estes se fortaleçam no decorrer da vida.

La Taille (2006) destaca a importância dos sentimentos na construção da personalidade ética, pelo fato de estes influenciarem o sujeito na valorização de certas ações e na organização da hierarquia dos seus sistemas de valores. Os sentimentos do despertar do senso moral só serão incorporados à personalidade da criança quando se tornarem valores associados às representações de si, sendo valorizados pelo entorno social. Exemplo: quando ser generoso é objeto de estima e admiração, o sujeito poderá pensar em si como pessoa de valor, porque é generosa.

A princípio, destacaremos o medo e o amor, sentimentos que direcionam as crianças ao respeito às regras que as autoridades, pais e educadores, estabelecem. No “despertar do senso moral”, a criança respeita a fonte das regras morais, ou seja, a autoridade. Por isto, estes dois sentimentos são responsáveis pelo reforço do caráter de obrigatoriedade diante das regras (TOGNETTA, 2009b).

O sentimento de medo surge porque a criança por sua condição física, “pequena e fraca”, sente-se coagida pelos adultos, “grandes e fortes”. Ela não deseja ser punida e nem desprezada por eles, retrata uma qualidade especial de respeito, que é unilateral, relacionada ao ‘despertar do dever’. Já o sentimento de amor reflete o apego e a admiração pelas pessoas significativas, é uma primeira

forma de respeito. E é justamente esta combinação entre amor e medo que explica um “querer fazer” heterônomo (LA TAILLE, 2006). O amor diz respeito ao sentimento de admiração que a criança tem pela autoridade, pois a criança não apenas obedece, como também tem a intenção de agradar (ASSIS, 2009).

Para nos tornarmos sujeitos, precisaremos das atitudes de sujeitos significativos aos quais atribuiremos um valor, este é um investimento afetivo feito em algo ou em alguém. A admiração é o sentimento que nos incentiva a buscar uma boa representação de si. A admiração e a estima se materializam na generosidade. O que se estima, valoriza ou admira pode contribuir para as respostas às perguntas: Quem eu sou? E como gostaria de ser visto? (TOGNETTA, 2009a).

Na gênese da moralidade infantil, também se faz presente o sentimento de confiança, não dirigido a si mesmo, mas às figuras de autoridade. O merecer confiança possui relação com a honra ou autorrespeito, o que implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia (LA TAILLE, 2006) Confiança é um sentimento implicado no amor a uma figura de autoridade. Para depositarmos confiança em alguém é preciso que acreditemos que esta pessoa tenha qualidades enquanto uma “pessoa moral”. A desconfiança moral na própria sociedade pode explicar a falta da moral de seus membros (TOGNETTA, 2009b). É imprescindível que os adultos sigam as regras que impõem às crianças, ou então sua figura de autoridade estará fragilizada aos olhos destas (LA TAILLE, 2006).

Já a empatia corresponde a uma dimensão afetiva, é a capacidade de sentir o que o outro sente, se colocar no lugar do outro. Para Smith (apud TOGNETTA, 2009b, p.52) “é a faculdade de partilhar as paixões dos outros”. Corresponde à capacidade de nos sensibilizarmos com outras pessoas, de nos deixarmos afetar tanto pelos seus sentimentos de sofrimento quanto os de alegria, ou seja, deixa de focar-se apenas nos direitos do outro para dar visibilidade às necessidades alheias, mesmo em situações hipotéticas. Deste modo, a empatia transcende o universo moral da criança para além da obediência, e esta é conduzida a esforços de descentração.

O próximo sentimento a ser analisado é a indignação, sentimento que se refere essencialmente a um conteúdo preciso da moral: a justiça. A indignação é despertada quando injustiças são cometidas. Experimentar a indignação se refere à afirmação dos interesses próprios, que motivam a ação ética, impulsionada pela expansão de si próprio (LA TAILLE, 2006). Tognetta (2009b) afirma que a

indignação ocorre por meio da busca do reconhecimento pelo valor de si próprio. Indigno-me porque o que vejo não corresponde ao que tenho como valor, busco uma correspondência entre meu valor e o que penso que deveria ser a ação de outrem. Conforme Smith, “indignar-se é a correspondência imediata entre os valores que tenho e aqueles aos quais aspiro que os outros tenham”. (TOGNETTA, 2009a, p. 141) Tugendhat (1999) defende que sem o senso moral, não há o sentimento de vergonha e nem de indignação.

Sem sentimentos como culpa, vergonha ou arrependimento, a pessoa não conseguiria julgar sua ação como sendo errada (TOGNETTA, 2009a). A vergonha é um autojuízo negativo que se traduz pelo sentimento de perda real ou virtual de valor. Sente-se vergonha do que se é e de quando não se mantém uma boa imagem de si. Sentir vergonha é decair aos olhos de alguém, perder o valor. Já a culpa nos leva a refletir sobre a adequação de nossas ações e a vergonha a repensar a nossa própria identidade, que está ligada a um sistema de valores de cada sujeito. A vergonha moral é experimentada quando o não cumprimento do dever está colocado. A capacidade de sentir vergonha moral também é condição necessária a esse “querer fazer” que é o dever moral (LA TAILLE, 2006).

Conforme Piaget (1994) se há temor em perder a admiração aos olhos do outro, e, portanto, vergonha, há também uma desaprovação de sua própria conduta – culpa. Este é um sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral ou mesmo por ter tido a intenção de fazê-lo, a culpa é sentida pelo que se fez ou o que se deixou de fazer. O sentimento de culpa legitima a moral, pois o “desculpar-se” revela um desejo de querer reparar a má ação. Quando refletimos sobre os conflitos no ambiente escolar, devemos compreender que não se pode exigir desculpas quando o sujeito não se sente culpado pelo que fez. Ao impormos à criança que ela se desculpe, isto gerará um sentimento negativo com relação à pessoa com quem teve um conflito, ou seja, pedir desculpas porque a autoridade ordenou não retira a culpa, já que o culpado não a sente. É somente pela empatia que se sente culpa, é pela sensibilidade aos estados afetivos do outro (TOGNETTA, 2009b). A culpa inspira o “querer fazer” moral, porque a pessoa moral assume sua responsabilidade, perante outrem e perante ela mesma. É sentimento moral por excelência: alguém incapaz de experimentá-la seria totalmente impermeável aos valores morais (LA TAILLE, 2006).

E por fim, a generosidade e a solidariedade que são sentimentos fundamentais na formação de uma personalidade ética. De acordo com Comte-Sponville (1999, p.113), “a generosidade somada à coragem, pode ser heroísmo. Somada à justiça, faz-se equidade. [...] Mas seu mais belo nome é seu segredo, que todos conhecem: somada à doçura, ela se chama bondade”. Segundo Tognetta (2003, p.57), a solidariedade, por sua vez, é “um caminho seguro à generosidade”.

## 4 ÉTICA, VALORES E LITERATURA INFANTIL

A Educação Infantil se utiliza de muitos recursos para o desenvolvimento da moralidade, entre eles a literatura, que é um veículo importante que oferece apoio pedagógico para o educador, transporta a criança para um mundo imaginário em que é possível pensar e discutir assuntos diversos, como a ética.

Cunha (1997, p.77) aponta para o papel da literatura no enriquecimento da visão da realidade pelo leitor que ao entrar em contato com esta se defronta com questões pertinentes às condições e possibilidades da existência humana. Vários autores concordam que a literatura possui atributos estéticos, linguísticos e cognitivos que podem suscitar na criança o desenvolvimento de capacidades fundamentais para seu crescimento intelectual, afetivo e moral.

### 4.1 Literatura Infantil – breve contexto

A literatura infantil brasileira teve início ao final do século XIX sob a influência de um novo contexto mundial. Como consequência do sistema capitalista, surgiu a classe média que elegeu a escola como provedora do bem cultural na aquisição de um novo *status* social. Com a valorização da escola, as obras destinadas ao público infantil ganharam espaço para desenvolver-se. E assim houve a necessidade de se produzir material condizente com o período da infância. As obras de literatura infantil, que tinham a função utilitário-pedagógica, passaram a ser produzidas em série, atendendo aos interesses da família, da escola e do próprio Estado, tendo seu foco, sobretudo nos valores e bons hábitos e, por isso, eram consideradas obras de menor valor literário (OLIVEIRA, 2009).

Aguiar (2008) afirma que, no Brasil, somente nas últimas décadas do século XIX, por intermédio da propaganda republicana e, principalmente, nos anos iniciais do século XX, com a implantação contínua do novo regime, houve as primeiras campanhas de alfabetização e divulgação da leitura. Nas décadas de 50 a 70, com a Lei 5692/71, que implantava a obrigatoriedade de o ensino de literatura, esta se expandiu. Vivenciando nas décadas de 60 e 70, uma contradição entre a continuidade na produção da literatura em escala, comprometida com correntes

ideológicas, e a busca pelo rompimento com padrões preestabelecidos, retratando a realidade sem artifícios e resgatando o fantástico e o imaginário.

A literatura, então, passa a atender seu público-alvo: as crianças e suas necessidades. Porém, a circulação dos livros continua atada à instituição escolar e sua produção gira em torno de um sólido capital (LAJOLO; ZILBERMAN, 1974).

Segundo Oliveira (2009), hoje, há um esforço no sentido de superação de dogmatismos na literatura infantil a que ela incorreu em épocas anteriores, demonstrando ainda uma dicotomia entre obras infantis de valor literário e de valor meramente pedagógico no país. E por isto, mesmo com os avanços educacionais, a escola ainda convive com dois tipos de escolarização: a adequada (que conduz a práticas de leitura, atitudes e valores ideais para um leitor) e a inadequada (que distorce a literatura afastando o aluno de práticas de leituras).

Além de ter como finalidade atender ao lazer e prazer do leitor (PERROTTI, 1986), a literatura estimula a imaginação, ajuda a desenvolver o seu intelecto e torna claras suas emoções, enriquecendo desta forma a vida da criança (BETTELHEIM, 2002). Segundo Caretti e Zuin (2010), “Por meio da leitura entramos em contato com o mundo do outro e a partir dessa experiência geramos importantes ferramentas para a formação de nosso próprio mundo.” (p.142).

Zilberman (1990) afirma que a leitura é um processo complexo que serve de veículo para a autoafirmação do indivíduo. Nesse sentido, o/a leitor/a torna-se mais livre para tomar decisões, tecer críticas, definir sua posição.

Como muitas crianças só tem acesso aos livros por meio da escola, os programas de estímulo à leitura tornam-se fundamentais. A Literatura Infantil é uma “abertura para a formação de uma nova mentalidade” uma vez que o conhecimento do próprio homem está em evolução, (...) “a literatura resulta de um ato criador, então ela vai proporcionar ao eu uma experiência de Vida, Inteligência e Emoções”. (COELHO, 1981, p.5-8).

Arena e Marques (2013), ao citar Louis de Bonard, enfatizam que as obras de literatura ajudam a compreender quem somos, e refletir sobre isso. E nesse contexto lembram a importância do educador como intermediário, mediador entre o livro e a criança.

O que conta, de fato, não é somente a relação estabelecida com as belas narrativas que eles descobrem, mas também com as pessoas que vivem essas emoções com eles. É o que permite viver melhor, viver mais intensamente a infância, e, para nós, adultos, é o que nos faz entrar em

harmonia com eles e, assim, transmitir-lhes qualquer coisa que amamos. (PATTE, 2012, p.12)

Oliveira (2009), ao referir-se a Belmiro (2008), salienta a crucial importância dos livros de literatura infantil para a constituição identitária dos sujeitos, ao fomentarem as interações com o outro e ao possibilitarem a construção de valores sobre o mundo, sem que isso tenha um caráter obrigatoriamente pedagógico.

Os momentos de discussão são oportunidades de trocas entre pontos de vista. Desta forma elas poderão evoluir em suas hipóteses.

As práticas morais são acontecimentos educacionais organizados e rotinizados que dão oportunidade aos participantes de vivenciar previamente situações morais críticas, o que permite reflexão e o exercício do autoconhecimento e da autonomia moral. (MARCONDES; BATAGLIA, 2011, p.3)

Ramos, Campos e Freitas (2012) trazem em seus estudos, pesquisas que estabelecem relações entre a Literatura Infantil e o desenvolvimento moral, e consideram que

A obra literária torna-se um recurso valioso para desencadear o diálogo e a reflexão sobre dilemas morais, podendo vislumbrar possibilidades de reconstruir as ações, refletir e descobrir novas maneiras de agir, convidando o leitor a participar, emitir opiniões, favorecendo assim a construção de valores como a solidariedade, o respeito, a justiça, a igualdade, a cooperação e as interações entre suas ações no ambiente, trazendo significados para sua vida. (p.151-152)

Para que esta mediação do educador tenha resultados mais significativos é essencial que ele se aprofunde teoricamente para que consiga iniciar e dar continuidade às discussões que suscitará, tendo o cuidado de não fazer prevalecer o respeito unilateral advindo de sua posição de autoridade, estando apto para escolher o material apropriado a ser utilizado (MARCONDES; BATAGLIA, 2011).

## **4.2 As virtudes na constituição do sujeito**

A ética das virtudes tem grande importância para a vida do cidadão e da democracia. Ela é vital para alcançar o bem-estar e a felicidade, a igualdade política e de direitos. Ela exige reconhecimento do outro, prudência, coragem, generosidade,

autenticidade para além do mero cumprimento das normas legais (PAVIANI; SANGALLI, 2014).

A virtude embora se origine do latim *virtus*, que quer dizer homem, revelando uma associação com as qualidades do sexo masculino, denominado culturalmente de sexo forte; em sua definição atual, trata-se de uma disposição do caráter para fazer o bem, chamada também de valor. Estudos atuais revelam que é a virtude, qualidade humana, onde se encontram os desejos que movem a prática moral e que não é contemplada em muitas teorias (TOGNETTA, 2003).

As virtudes superam as condições de direitos e deveres, ou seja, as regras sociais, e por meio delas podemos abstrair o que sentimos e desejamos. A virtude traz o equilíbrio entre o bem ao outro e o bem a si mesmo. Tognetta ainda afirma que o mérito da virtude está no fato dela ultrapassar o estágio comum do que se espera de uma determinada ação, porque é dotada da motivação do próprio sujeito que pratica a ação.

Na avaliação moral, só podem ser chamadas de virtuosas ou viciosas as ações voluntárias, ou seja, realizadas pelo indivíduo de forma consciente. As virtudes morais são produto do hábito, do exercício repetido de praticar atos bons desde a infância, habituando-nos e moldando nosso caráter para o bem. Por natureza nascemos apenas com a potencialidade, isto é, a capacidade de sermos virtuosos ou viciosos (PAVIANI; SANGALLI, 2014), sendo que, o ambiente pode ser um fator desencadeante tanto das virtudes quanto dos vícios.

“[...] a virtude de um ser é que constitui seu valor” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.46). Trata-se de uma maneira duradoura de ser, de natureza muito mais afetiva do que racional. A prática da virtude é um afeto de si que se estende ao outro em forma de empatia ou solidariedade. Trata-se da conquista do autocontrole dos impulsos por parte das crianças. A virtude resgata a afetividade, uma condição esquecida da moral.

Para diferir as ações boas das más, Aristóteles busca uma justa medida, evitar a falta e o excesso, praticar a via intermediária entre dois vícios opostos, exemplo magnificência (humildade e vaidade), temperança (insensibilidade e libertinagem) e a justiça como a principal entre todas as virtudes e que engloba as demais por considerar também a perspectiva do outro (PAVIANI; SANGALLI, 2014).

Nem sempre ser virtuoso será um ato fácil ou prazeroso à primeira vista pelo sujeito. Ele pode estar propenso a levar em conta tantas outras necessidades

próprias. E ‘ao escolher’ agir bem, a resposta que dará a si mesmo será a de se sentir bem consigo mesmo (TOGNETTA, 2009a).

A justiça, a generosidade e a honra, são três das virtudes que condicionam a busca da felicidade, eixo central do desenvolvimento ético. A primeira é a justiça, é o valor moral superior, a mais racional de todas as virtudes, é inspirada pela igualdade, de que os seres humanos têm o mesmo valor intrínseco e não devem usufruir de privilégios, prima pela equidade: o tornar iguais os diferentes. A segunda é a generosidade, é dar a outrem o que lhe falta, sendo que esta falta não corresponde a um direito, traduz plenamente o sentido do altruísmo, favorecer quem é por ele contemplado. E a terceira é a honra ou autorrespeito, é o valor moral que a pessoa tem aos próprios olhos e a exigência que faz a outrem para que esse valor seja reconhecido e respeitado (LA TAILLE, 2006).

Para Cortella (2013), a riqueza das histórias encontra-se em interpretações diferentes; pois em uma mesma história podemos reconhecer várias virtudes. Trata-se de “uma leitura ética do caráter [...] que dá um sentido valorativo à questão da personalidade” (p.21).

### **4.3 Um olhar sobre os livros do PNBE**

Podemos encontrar no meio eletrônico, algumas produções acadêmicas que analisaram os livros do acervo do PNBE de edições anteriores, dando enfoque à recepção do acervo na Educação Infantil e a outras questões pertinentes à Ética; dos quais farei um breve comentário.

Segundo Oliveira (2009), este é um público que merece uma atenção especial já que é na primeira infância que se principia a construção de uma formação integral do indivíduo, incluindo o desenvolvimento moral, que não deve seguir o molde escolarizado das séries subsequentes.

[...] a integração no contexto social depende da construção da identidade; esta não é uma dádiva pré-moldada, mas uma conquista penosa através de um processo psicossocial. Um aspecto é indissociável do outro, a interação na sociedade não pode ocorrer independentemente do conhecimento e assunção de si mesmo. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p.146)

As autoras supracitadas esclarecem que não nascemos com a identidade formada, que esta provém de um árduo trabalho psicossocial e que construir a identidade é requisito fundamental para a inserção social. Na fase pré-escolar,

colaboramos com o “despertar do senso moral” ao fortalecer a autoimagem das crianças. Como ainda não possuem a reversibilidade, conceito empregado por Piaget (1994), a capacidade de descentrar-se de um único ponto de vista (sair do seu ponto de vista e ir para o do outro), podemos encontrar outros meios de consolidar a identidade da criança.

Entretanto, segundo a investigação de Silva (2015), em algumas escolas, o material recebido fica armazenado em armários fechados longe de educadores e de educandos, devido à centralização de poder das gestões ou pela errônea concepção de que os livros manuseados pelos leitores iniciantes serão danificados. Porém, é natural que um livro quando muito manuseado sofra um desgaste e assim cumpra seu papel de compartilhamento de experiências com o leitor. Marques e Arena (2013) concordam com o ponto de vista de Silva (2015) ao destacar que professores e bibliotecários não elaboram ações para que os livros saiam das prateleiras. Além de parte significativa de estes profissionais desconhecerem o PNBE e ações que favoreçam a inserção dos pequenos no mundo letrado. Os autores também sinalizam que o acervo do programa governamental PNBE não consegue proporcionar saltos na formação do leitor nas escolas brasileiras se não houver uma política específica de formação de mediadores.

Em 2015, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) e no que se refere ao panorama do setor cultural<sup>9</sup>, em uma comparação entre os anos de 1999 e 2014, as bibliotecas públicas cresceram 9% (de 76,3% para 97,1%) enquanto o número de livrarias diminuiu 8,7% (de 35,5% para 27,4%). O que revela uma preocupação por parte de estados e municípios ao investir em políticas públicas que incentivem o acesso à leitura.

Em 2016, houve a 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>10</sup>, que divulgou que “a população leitora passou de 50% para 56% do total, ou seja, o número de pessoas consideradas leitoras pela pesquisa passou de 88,2 milhões em 2011 para 104,7 milhões em 2015” (p.63). E programas como o PNBE tem um papel

---

<sup>9</sup> PERFIL dos estados e dos municípios brasileiros : cultura : 2014 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 106p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95942.pdf>> Acesso em 10 jan. 2017

<sup>10</sup> RETRATOS da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 296 p. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)> Acesso em 10 jan. 2017

importante na conquista destes resultados. Outro dado a ser destacado é o número de títulos publicados de Literatura Infantil (p.87), em sete anos, um crescimento de 123,4% (de 3.491 para 7.802). Em contrapartida, ainda temos muito a avançar, pois segundo a mesma pesquisa, 26% da população brasileira não lê (p.147) e 30% nunca comprou um livro (p.271).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola foi instituído em 1997, pela portaria nº584, pelo então ministro da Educação Paulo Renato Souza que atuava no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Conforme Souza (2009), estas obras quando legitimadas e enviadas às escolas, pelo fato de pertencerem a um acervo distribuído nacionalmente, adquirem um valor ainda maior por representar concepções de infância, de leitura, de literatura infantil, de diversidade, e poderia acrescentar ainda dos valores morais, podendo influenciar no processo de formação da identidade e personalidade destes educandos da rede pública de ensino.

Em seu texto, Souza (2009) expõe sobre o movimento “Educação para Todos” (referente às políticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais), que se iniciou em 1990 no Consenso de Washington, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, que começou a reverberar no Brasil no governo Collor. Segundo Arelaro (2003), o Brasil foi pressionado, em razão de seu atraso, pelo Banco Mundial, Unicef e Unesco, que propuseram que o mesmo se comprometesse em priorizar a meta da melhoria do desempenho educacional.

O PNBE surgiu com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores, e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. Trata-se de um programa vinculado ao MEC e executado pelo FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica. O programa fornece obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica, contemplando o ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e mais recentemente (2008) estendendo-se também ao âmbito da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e do Ensino Médio<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>PORTAL do FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>> Acesso em 12 jan. 2017

Para montar seus acervos, o MEC tem contratado consultorias especializadas, com destaque para a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 1999 e para o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 2008 (LIMA, 2015).

Além da distribuição das obras literárias, as escolas recebem por meio do PNBE; o PNBE do Professor (2010); o PNBE Periódicos (2010) e o PNBE Temático (2013) que são acervos compostos por obras de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.

Há algumas demandas sociais que levaram ao surgimento do PNBE: a cobrança por um maior índice de desempenho dos educandos quanto à leitura (SOUZA, 2006; YUNES, 1994, BRITTO, 2012; FERNANDES, 2013), a responsabilidade do Estado para com a minimização das desigualdades socioeconômicas (HOFLING, 2001), a pressão do Banco Mundial regido pelos interesses capitalistas e o maior investimento de verbas nos países que cumprissem o compromisso (GREGÓRIO, 2012). Estas mudanças políticas e educacionais foram impulsionadas pela “Conferência Mundial de Educação para Todos” (1990), onde os 155 governos presentes se comprometeram em garantir o acesso ao ensino de qualidade a todos (CIRINO, 2015).

Desde quando iniciou sua atuação em 1998 até os dias atuais, o PNBE passou por aprimoramentos, um item a ser destacado, é a escolha das escolas que receberiam os livros. A princípio, não havia critérios claros de escolha; depois passaram a ser beneficiadas aquelas que tinham número igual ou superior a 150 alunos; até que, a partir de 2009, passaram a atender a todas as escolas cadastradas no Censo Escolar, censo este realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Outro ponto relevante é que de 2001 a 2004, o programa deixou de atender o acervo das bibliotecas escolares para ter como foco a distribuição de kits de livros ao estudante, o projeto intitulado “Literatura em minha casa”, e tinha como objetivo o

desenvolvimento do hábito de leitura e o seu compartilhamento com a família e a comunidade (CIRINO, 2015). Paiva e Berenblum (2009) criticam a mudança de objetivo do PNBE que em dado momento deixou de equipar as escolas com acervo para destinar coleções pessoais para poucos educandos, em relação ao universo de matrículas.

Em 2002, foi feita uma auditoria por parte do Tribunal de Contas da União para avaliar o PNBE e no relatório produzido foram apontadas algumas “falhas” no monitoramento do uso dos acervos, na necessidade de uma divulgação maior do PNBE e de uma formação para professores e bibliotecários (CIRINO, 2015). Em 2003, foi realizada uma avaliação diagnóstica do programa e devido a várias críticas voltou a beneficiar apenas as bibliotecas escolares.

No ano de 2006, consoante Brasil (2006), efetuou-se um novo relatório de monitoramento do PNBE pelo TCU, que concluiu que embora o programa tivesse atendido mais da metade das recomendações do relatório anterior, alguns problemas ainda persistiam como a infraestrutura limitada das escolas, a ausência de profissionais responsáveis pelo acervo e a ausência de instrumentos que possibilitassem aos gestores federais de avaliarem os resultados do programa (BRASIL, 2006 apud CIRINO, 2015). Em 2013, o PNBE Temático, trouxe temáticas da diversidade e cidadania visando à promoção de valores, práticas e interações sociais. São nove temas que consideram as particularidades da sociedade brasileira: indígena, quilombola, campo, jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude.

Em 2014, as obras do PNBE foram destinadas às escolas públicas de Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil, e é especificamente a este acervo que vou deter-me em minha pesquisa. As obras selecionadas pelo PNBE 2014 podem ser encontradas no Diário Oficial da União, na Portaria nº 59, de 06 de novembro de 2013. Foram escolhidas 250 obras distribuídas conforme o Edital em:

- Categoria 1 – Instituições que atendem Educação Infantil (creche);
- Categoria 2 – Instituições que atendem Educação Infantil (pré-escola);
- Categoria 3 – Instituições que atendem Ensino Fundamental (séries iniciais) e
- Categoria 4 – Instituições que atendem EJA.

Sendo a categoria um e dois composta por 100 obras cada uma: sendo subdividida em 50 obras dirigidas a crianças de zero a três anos (acervo 1 e 2) e 50 obras direcionadas a crianças de quatro e cinco anos (acervo 1 e 2).

As 150 obras destinadas ao Ensino Fundamental – anos iniciais e à Educação de Jovens e Adultos não serão analisadas nesta pesquisa.

#### 4.3.1 Os editais e os critérios envolvidos na escolha do acervo do PNBE

Em 1998, no primeiro ano de exercício do programa, os critérios para escolha e seleção da obra não se apresentaram de forma muito clara, também houve críticas quanto à existência de obras inadequadas ao público-alvo (FERNANDES; CORDEIRO, 2012).

No ano seguinte, a Fundação Nacional do Livro Infantil e a Secretaria de Educação Especial ficaram encarregadas da seleção dos textos literários, além disto, neste edital houve a preocupação com o público atendido e os pareceres ficaram disponíveis para consulta (CIRINO, 2015).

Em 2000, decorreu o envio de material de assessoria e de apoio pedagógico voltado aos professores, por isto não ocorreu a seleção. Em 2001, quando passou a vigorar o projeto - Literatura em Minha Casa, como já mencionado, o documento com os critérios de escolha anexados ao edital constava: 1 – diversidade: gênero, assuntos, títulos e autores de representatividade de diferentes épocas e regiões e 2 – materialidade: projeto gráfico e ilustrações adequadas ao público alvo, que na época eram estudantes da 4ª e 5ª série. Em 2002, com praticamente a mesma comissão e a formação de um colegiado para colaborar na execução do PNBE que representou uma maior legitimação das escolhas das obras, o Programa inseriu critérios importantes como a da não seleção de obras anteriormente escolhidas, além da valorização da experiência estética diversificada, do projeto gráfico e das ilustrações das obras selecionadas. A partir deste ano, a temática começou a atender-se para a contribuição com o desenvolvimento ético do leitor, o que revela que estas obras podem auxiliar na formação da personalidade ética do educando (FERNANDES; CORDEIRO, 2012).

Em 2003, os critérios de escolha recaíram sobre a qualidade literária e gráfica, a diversidade temática, a articulação e a representatividade de títulos e autores, ademais sobre o fato das obras oportunizarem a ação reflexiva do leitor sobre o

mundo em que se insere. Conforme Brasil (2003 apud CIRINO, 2015, p.12), o projeto editorial não se limitou a uma “reunião casual de textos”, mas a uma pequena amostra da cultura brasileira, “convidando e instigando o leitor à experiência estética e à reflexão crítica sobre o mundo que vive”. A partir do momento em que o educando compreende o que ocorre ao seu redor, poderá posicionar-se de forma favorável ou não àquilo que pertence ao seu universo.

No ano de 2004, foi dada continuidade às ações do projeto “Literatura em minha casa”, porém ao longo de seu percurso foi bastante criticado, entre outras razões, porque estes livros não foram entregues para os estudantes em boa parte das escolas; e também como reivindicação para que as bibliotecas escolares continuassem sendo equipadas (FERNANDES; CORDEIRO, 2012).

Em 2005, com o fim do projeto “Literatura em minha casa”, os editais apresentaram três subitens avaliativos: qualidade de texto, adequação temática e projeto gráfico das obras. Neste ano, os editais esclareceram o que se entendia por “títulos de representatividade”, reunindo os tradicionais e os contemporâneos. Sob este prisma, é defendida a necessidade da oferta de clássicos que representam sociedades de diferentes épocas, revelando valores e toda a complexidade das relações pertencentes às mais diversas épocas. E ainda completa que a compreensão dos clássicos por parte dos leitores “é o exercício da compreensão de si mesmo como indivíduos históricos”. (idem, p.323)

Os livros clássicos sobrevivem ao tempo, por possuírem constâncias que os aproximam. Um clássico é um livro que, no nível da criança, de sua experiência e compreensão, trata, de maneira eficaz, de acontecimentos importantes da existência humana: o nascimento e a morte, a amizade e o ódio, a fidelidade e a traição, a justiça e a injustiça, a dúvida e a certeza. É um livro que inventa uma grande aventura, uma situação cheia de perigos que a criança vai viver plena e intensamente. É um livro que cria personagens verdadeiros em sua própria essência, seres que a criança pode compreender porque lhe é dado encontrá-los em situações que lhes conferem toda a importância e o sentido. É um livro que cria com felicidade um mundo imaginário no qual a criança pode viver e se movimentar por algum tempo. É ainda um livro que prende e esclarece, com força e sensibilidade extraordinárias, a realidade do mundo que cerca a criança. (PATTE, 2012, p.175)

As universidades também puderam concorrer de forma democrática na participação da escolha dos acervos. O MEC conferiu às instituições escolares, através de uma carta-convite enviada em forma de ofício, a escolha de livros dentre aqueles selecionados pelos pareceristas da UFRJ, equipe especialista que foi

designada para isto naquele ano. Porém devido a problemas envolvendo o desconhecimento dos profissionais quanto ao processo de escolha e os entraves com a tecnologia, fez com que este procedimento não tivesse continuidade. Neste ano, o programa atendeu a todas as escolas brasileiras.

Em 2006, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais se tornou o responsável pela avaliação pedagógica das obras, contando com 72 pareceristas de 14 estados brasileiros (BRASIL, 2006). Nos anos de 2005 e 2006, o edital passou a apresentar uma introdução que antecedia os critérios de escolha, neste consta a importância de oferecer a literatura para as crianças desde a mais tenra infância.

Segundo Cordeiro e Fernandes (2012), em 2008, o programa ampliou sua abrangência para duas modalidades de ensino, Educação Infantil e Ensino Médio. Em 2009, o edital apontou a “fruição estética” como critério. Sobre a temática, Turchi (2006) menciona que a literatura “traz à tona o discurso das minorias” e que este contribui para a construção de uma visão crítica a respeito de seu lugar social. Turchi (2006, p.26) ainda acrescenta que a literatura brasileira, “[...] tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria”.

Para Candido (2004, p.180), a formação do leitor literário pode estimular “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções” [...]. O autor ainda analisa a leitura como ponto crucial para o desenvolvimento da cidadania em cada um, já que por meio dela, o leitor pode fazer uma reflexão crítica em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo que o cerca.

No ano de 2010, as melhorias no edital foram significativas, isto se deve à legislação, Lei de Diretrizes e Bases e à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ressalta a importância de acervos literários às escolas como garantia de uma educação básica de qualidade, sendo, também, a leitura concebida como prática social (BRASIL, 2009).

Outro avanço neste edital foi a reflexão acerca da concepção de literatura e leitura em conformidade com o público atendido: [...] O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações [...] (p.323). Também houve o cuidado

em selecionar obras sem “didatismos ou moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” (p.324).

Em 2011, um aspecto favorável foi o atendimento também aos estudantes com necessidades educacionais especiais, outro foi a inserção de obras com diferentes níveis de dificuldade para que pudessem ser lidos tanto com autonomia pelo aluno quanto pela mediação do professor. Abrindo assim espaço para que os livros além de estarem nas bibliotecas também estivessem nas salas de aula. Outro critério é a necessidade de adequação das obras “[...] à faixa etária e aos interesses dos alunos”. (BRASIL, 2010) Quanto à qualidade do texto, o mesmo deve contribuir na ampliação do repertório linguístico dos leitores, não privilegiando uma variação em detrimento de outra. No edital de 2012, no subitem adequação temática, privilegiaram-se diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira (BRASIL, 2011).

Cosson e Paiva (2014) detalham os critérios de seleção do PNBE: além dos elementos textuais, dos recursos expressivos e do trabalho estético com a linguagem, a qualidade literária também compreende os elementos intertextuais e contextuais que constituem o texto enquanto obra literária. Contudo, embora algumas características técnicas da obra possam favorecer sua qualidade, “Uma obra literária de qualidade reúne adultos e crianças em torno de experiências íntimas, vividas por cada um à sua maneira. Poucos objetos culturais destinados às crianças oferecem semelhante comunhão”. (PATTE, 2012, p.155)

Quanto à diversidade das obras, há quatro critérios distintos ligados diretamente à formação do leitor, sendo eles: a diversidade temática que se preocupa tanto com a presença de obras com temas diferentes quanto de obras com temas adequados aos interesses dos diferentes leitores; a diversidade de representação, ou seja, buscam-se obras que tratem das diversas e diferentes realidades da sociedade brasileira, compreendendo os aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos; a diversidade de formas e gêneros, demandando que o acervo seja composto de tipos de textos diferentes; a diversidade de níveis de complexidade de elaboração das obras, considerando-se tanto os diferentes leitores a que se destinam as obras, conforme os segmentos escolares, como também as diferenças existentes entre leitores dentro do seu segmento, implicando faixa etária e competência literária.

Acerca deste critério, Lima (2015) aponta para os assuntos mais recorrentes nos livros do PNBE, são aqueles que induzem à harmonização tanto da criança quanto do mediador e que se propõem a contribuir em questões práticas que envolvam o crescimento da criança como: tirar as fraldas, lidar com a mãe ou o pai ausente, lidar com a morte, aceitar o diferente,... E ainda compara e vê semelhanças em livros de autores brasileiros e estrangeiros, havendo uma enorme coincidência de temáticas e de formas de abordá-las.

Sobre este assunto, Patte (2012) alerta para o risco da “biblioterapia abusiva”, pelo fato dos autores se deixarem conduzir por uma corrente pedagógica, a qual o livro deve servir a um propósito educacional. Situações rotineiras envolvendo, por exemplo, a alimentação saudável, deveria ser contemplada de forma natural no enredo das histórias, mas sem, no entanto, transformar a história em texto informativo, retirando-lhe seu valor literário. A mesma autora afirma: “Uma obra autêntica oferece sempre uma contribuição psicológica e uma influência sobre o espírito”. (p.219)

#### 4.3.2 PNBE na Escola – Literatura fora da caixa: Guia 1 – Educação Infantil

Na apresentação deste guia, o MEC admite que tão importante quanto a materialidade do livro na escola é a preparação dos mediadores de leitura, pois estes quando sabem intervir aproximando o leitor e a obra, inserem os mesmos na cultura letrada. Na intervenção, os limites do texto escrito podem ser extrapolados, ampliando as experiências de vida tanto dos educandos quanto dos educadores. Este não é o primeiro guia para o professor, segundo o MEC, já foram distribuídos mais cinco materiais de apoio para o professor (PNBE 1998, 1999, 2008, além de outras publicações de 2006 e 2011). O MEC ainda destaca como pontos positivos do novo acervo: os livros diversificados quanto ao tema, ao gênero, ao formato e ao grau de complexidade (com vistas ao estímulo da leitura autônoma e compartilhada). Mais especificamente no caso da distribuição do acervo para Educação Infantil, destinada não só à biblioteca, mas ao uso em sala de aula. O guia tem como intuito a oportunidade de crescimento do (a) mediador (a) de leitura literária na escola e de enriquecimento de sua formação como leitor de literatura (SOARES; PAIVA, 2014).

São apresentados alguns pontos importantes sobre o acervo como os recursos financeiros investidos no programa de 2006 a 2014 (sendo que de lá para cá quase dobrou o investimento, estando próximo dos 90 milhões de reais), o número de estudantes e escolas atendidos assim como de livros distribuídos. Quanto aos livros inscritos por categoria, aqueles voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental ocupam 55% do número total das categorias enquanto os livros escritos para crianças de zero a três anos ocupam uma porcentagem mínima de 3% e de quatro e cinco anos de 18%. Mesmo o número de livros inscritos para o público de atendimento da Educação Infantil sendo menor, o PNBE 2014 em conformidade com seu edital optou por obras que se encaixassem nos seguintes agrupamentos: textos em verso, textos em prosa e livros com narrativa de palavra-chave, livros de narrativa por imagem. Considerando este aspecto, houve uma predominância da prosa em livros inscritos que é vista como positiva por promover a inserção da criança na escrita, conhecendo assim seus usos e funções, porém é de se admirar um número tão pequeno de livros de imagem inscritos (menos de 20%) que tanto atraem a atenção das crianças ainda não alfabetizadas.

O PNBE sugere que o educador reflita sobre a chegada e a divulgação do acervo em nossas escolas, e igualmente a disponibilidade do mesmo para as crianças. Também fala sobre a biblioteca como espaço de socialização e não de isolamento. No guia também é proposto que atividades sejam desenvolvidas a partir da leitura dos livros como representar em forma de desenhos parte da história e deixar que a criança apresente um livro de imagens para colegas de outra sala. Existe o incentivo de empréstimo de livros para a criança, que poderão recontar uma história lida pelo professor aos familiares ou estes poderão ler o livro para a criança.

Porém, como Machado (2014) afirma o guia não tem como propósito dar receitas, já que acredita que as propostas devem ser adequadas ao contexto, às condições sociais e aos repertórios culturais dos alunos previamente investigados pelos mediadores. Uma recomendação quanto ao trabalho com livros de versos é que as crianças manuseiem o livro antes e após a história e que, durante a mesma, as gravuras sejam mostradas a fim de facilitar as relações entre texto e imagem. Entre as sugestões há três momentos: explorando a capa, a linguagem poética e a linguagem visual. No primeiro, antes de dizer o título, levantar hipóteses com as crianças, sobre quem são e o que fazem os personagens da capa, além de fazer a leitura do pequeno texto explicativo da contracapa, fornecendo mais elementos para

a compreensão do texto. No segundo, são ressaltados os aspectos fônicos da linguagem verbal, a leitura pode ser dramatizada com ênfases, modulações e reforço às expectativas e no terceiro após a contação, as crianças podem desenhar inspiradas no que acabaram de ouvir, soltando a imaginação. Em alguns livros, os animais são os protagonistas e possuem características humanas, neste caso são nomeados de *antropomórficos*, para mostrar em algumas ocasiões nossos vícios, como no caso do “Patinho Feio”, a rejeição pelo que é diferente. Um ponto bastante relevante é que ao compartilhar o texto literário, são reorganizadas as relações sociais e afetivas, dando sentido ao que se lê para toda a vida.

O guia revela a importância de obter este conhecimento, já que quando lemos para os pequenos eles acabam encontrando nos textos conexões com suas vivências pessoais. Isto nos ajuda a alargarmos conhecimento de mundo, os sentimentos com relação aos outros e às coisas e facilita a compreensão que temos de novos textos, de novas histórias. (SOUZA; GIROTTO, 2014)

Tão imprescindível quanto mediar a leitura é preparar o espaço para a exposição das histórias. Os locais podem ser os mais diversos – sala de aula, pátio, refeitório, parquinho, biblioteca, brinquedoteca - para o encontro da criança com o livro. Os livros podem ser espalhados sobre mesas, prateleiras, estantes, caixas abertas. Por meio da leitura sensorial, a criança estabelece relações com a narrativa, observa e faz inferência. Com seu conhecimento prévio e os textos literários, a criança terá sua curiosidade despertada e poderá praticar estratégias de leitura, o que facilitará posteriormente o início da vida leitora.

Cabe ao educador mesclar histórias novas com outras desconhecidas das crianças e aquelas que são da preferência do grupo infantil.

Ler vai além da decodificação, é interpretar, narrar, vivenciar, estabelecer um vínculo afetivo com seu ouvinte, tornando a história significativa. A sessão de leitura pode iniciar em um ambiente e terminar em outro, dando uma continuidade ao texto literário podemos aproximá-lo ainda mais da criança como em uma aula de culinária, de artes ou de movimento.

Em relação aos livros de imagens, Paiva (2014) acredita que o mediador desempenhe um importante papel que é ajudar na decifração dos mesmos, que é observar vários modos de contar uma história, assim como o senso estético. Esta atividade que envolve educador e educando cria vínculos e a vivência de experiências interlocutórias.

Os livros de imagens provocam a criatividade, a espontaneidade, o improviso e a capacidade de complementação leitora pela apreciação dos sentidos – visíveis e possíveis. O leitor enriquece as histórias através de correlações e associações (mentais – visuais – orais – gestuais...). Quando o leitor entra em contato com estes livros, refina a busca pelo sentido emocional e cognitivo que envolve os personagens, o ambiente, a sequência das ações, o desfecho. Os livros de imagens valorizam nossas percepções de significantes visuais por meio das cores, diagramações, formas, claros e escuros, valorização do primeiro plano ou plano de fundo, é uma relação mais dinâmica que nos textos verbais que cria a autonomia do pensamento.

Segundo Lacerda (2014), as imagens antes vistas como limitadas e inferiores, hoje conquistaram espaço fundamental nas obras, pois são partes integrantes da proposta estética das obras e podem fornecer informações não presentes no texto escrito, assumindo outras facetas como contradição, complementaridade, conflito, ironia. No acervo também há algumas adaptações de contos clássicos como Rapunzel, porém que imprime originalidade por parte do autor de modificar o contexto histórico, excluir alguns trechos e dar ênfase a outros. Ler imagens se aprende e para isto precisa ser exercitada para que possamos fruir e apreciar grandes obras de arte: pinturas, filmes, livros de imagens ou quadrinhos.

## **5 UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DO PNBE 2014 QUE ABORDAM A ÉTICA**

Neste capítulo pretende-se apresentar a pesquisa realizada em 2016, que teve como objetivo geral estudar o conteúdo dos textos literários do acervo PNBE 2014 destinado às crianças de zero a três anos e quatro e cinco anos; procurando-se identificar por meio das características e das atitudes das personagens, os tipos de relação (com autoridades, entre pares, consigo mesmo) e a perspectiva ética encontrada neste material.

Em 2014, foram enviadas obras pelo PNBE para as escolas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Neste trabalho, destacarei os livros de Educação Infantil, porque é nesta fase que se inicia o despertar do senso moral e por isto mesmo necessita de um olhar aguçado sobre os livros lidos em sala de aula para que haja uma reflexão cuidadosa a respeito dos mesmos para que não sejam reproduzidos pensamentos e atitudes que não mais se inserem em uma escola comprometida com uma educação para a autonomia.

O acervo é dividido em categorias:

- Categoria 1. Educação Infantil. 0 a 3 anos. Acervo 1 (25 livros)
- Categoria 1. Educação Infantil. 0 a 3 anos. Acervo 2 (25 livros)
- Categoria 2. Educação Infantil. 4 e 5 anos. Acervo 1 (25 livros)
- Categoria 2. Educação Infantil. 4 e 5 anos. Acervo 2 (25 livros)

### **5.1 Objetivos específicos**

- Apresentar o PNBE, conhecer as críticas e a importância do programa para a escola (esse objetivo foi apresentado no capítulo 4);
- Analisar os livros do PNBE 2014 direcionados à Educação Infantil e
- Identificar nos livros como os valores morais são representados em livros destinados para crianças de zero a três anos e quatro e cinco anos, do PNBE 2014.

### **5.2 Procedimento**

O procedimento adotado para o desenvolvimento dessa pesquisa pautou-se em metodologia quali-quantitativa, com duas etapas: na primeira etapa da pesquisa,

foi realizada uma busca teórica em artigos científicos sobre o PNBE, com intuito de compreender melhor o programa e suas implicações para escola (primeiro objetivo específico). Na segunda etapa, foi realizada uma busca nos livros de acervo de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no interior de São Paulo, vindos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A partir de todo o acervo desta escola que atende cinquenta crianças de três a cinco anos, foram selecionados 25 livros que de alguma forma, tinham conteúdo que se enquadravam nos conceitos éticos e neles, foi realizada uma análise de conteúdo para entender os valores éticos contidos nos textos.

Primeiramente os livros foram separados por categoria, há os textos: em prosa; em verso e os livros de narrativa por imagens (APÊNDICE A). Os livros escolhidos para análise são de categoria: Prosa (APÊNDICE B).

Após uma leitura ‘flutuante’ (BARDIN, 2009) de todos os livros, foram descartados os livros cujo assunto fosse conceito específico de eixos de trabalho dos componentes curriculares como: animais não humanizados (Natureza e Sociedade), canções tradicionais (Música), conceitos como maior/menor, em cima/embaixo (Matemática), parlendas (Linguagem), com exceção do componente curricular Identidade e Autonomia que está inserido no tema desta pesquisa.

Sendo assim, seguindo a “escolha de documentos”, foram selecionados os 25 livros do acervo cujo enredo gravitou em torno do desenvolvimento moral. Foram extraídas unidades de registro, que se modificaram, à medida que, lia-se os textos, ao final foi possível identificar:

1. Aspectos demográficos (espécies de personagens: humana ou animal, nome, sexo, raça, idade, local de residência, com quem a criança mora);
2. Aspectos físicos e psicológicos (comportamento da criança ou do animal antropomórfico com o adulto, com a criança e consigo mesmo; papéis sociais afetivos desempenhados; papel da criança ou do animal antropomórfico na história);
3. Interação social (quem são as personagens que se relacionam com a criança e qual a qualidade destas interações);
4. O comportamento da criança (em relação aos outros personagens; sentimentos).

### 5.3 Resultados e Análises

Após a leitura e agrupamento dos dados, temos: de um total de 100 livros do acervo de Educação Infantil, 56% dos livros são da categoria textos em prosa, 25 deles apresentaram a temática da ética. Portanto o número de livros analisados nesta pesquisa foi de 25 livros em prosa, sendo 14 livros (54,2%) considerados para a idade de zero a três anos e 11 livros (45,8%) para crianças de quatro e cinco anos, como listados na Tabela 1 e 2.

Quanto às editoras que publicaram os livros analisados, embora haja uma grande diversidade, 80% dos livros (20) são provenientes da Região Sudeste, sendo em sua maioria do estado de São Paulo, com apenas um do Rio de Janeiro e um de Minas. Enquanto os outros 20% dos livros (5) advém da região sul com três do Paraná e dois do Rio Grande do Sul. Com relação aos autores, 41,6% são brasileiros (10), sendo três representantes do Rio de Janeiro e uma obra adaptada, dois de Minas Gerais, um de São Paulo (Região Sudeste), um do Ceará e um de Pernambuco (Região Nordeste), tendo dois autores de origem estrangeira, naturalizados brasileiros: Ilan Brenman (Israel) com duas obras e Tatiana Belinky (Rússia) com uma; portanto, os autores estrangeiros somam 58,4% (13), sendo em sua maioria, nove representantes do continente europeu (três belgas, dois italianos, dois alemães, um irlandês e um polonês), quatro do continente europeu (três americanos e um argentino) e um do continente asiático (japonês).

Embora os livros tenham sido divididos por faixa etária, não parece haver uma correspondência entre faixa etária e linguagem ou conteúdo do livro. Há casos de livros da categoria um que são longos e por isto não apropriados para crianças desta idade. Ex.: “Branca de Neve”. Como também há na categoria dois, histórias que podem ser contadas para os menores sem prejuízo de compreensão. Ex.: “Não vou dormir”. A divisão parece ser mais voltada à organização das caixas do acervo do que ao atendimento de um público-alvo específico.

Os livros foram lidos e analisados, buscando em suas histórias, as relações entre personagens, que de certa forma pode contribuir na construção ética da criança pequena. Considerando que, na primeira e na segunda infância, as relações interpessoais e a socialização são importantes indicativos de aprendizagem, para as categorias de análise foram associados à ética e à relação interpessoal:

- a) Relação com autoridade;

- b) Relação com pares e
- c) Relação consigo mesmo.

Dentro das relações interpessoais, foram identificados sentimentos do “despertar do senso moral” como o amor, a admiração, a confiança, a empatia, a generosidade e a solidariedade.

Tabela 1 - Livros analisados do PNBE 2014 com conteúdos que abordam a Ética (0 a 3 anos)

Nº	Título	Autor	Editora
1	Era uma vez três velhinhas...	Anna Claudia Ramos	Globo
2	O Patinho Feio	(adap.): Roberto Piumini	Positivo
3	Quem é ela?	Eliane Pimenta	Brinque-Book
4	O bebê da cabeça aos pés	Victoria Adler	Globo
5	Cachinhos de Ouro	(adap.): Ana Maria Machado	FTD
6	Pai, não fui eu!	Ilan Brenman	All Books
7	O grande rabanete	Tatiana Belinky	Moderna
8	Eu te disse	Taro Gomi	Berlendis &Vertecchia
9	Meninos de verdade	Manuela Olten	Saber e Ler
10	Um tanto perdida	Chris Haughton	Abril Educação
11	A casa do bode e da onça	Angela Lago	Lendo e aprendendo
12	Anton e as meninas	Ole Könnecke	WMF Martins Fontes
13	Quem soltou o pum?	Blandina Franco	Claro Enigma
14	Branca de Neve	(adap.): Laurence Bourguignon	Comboio de Corda

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 - Livros analisados do PNBE 2014 com conteúdos que abordam a Ética (4 a 5 anos)

Nº	Título	Autor	Editora
15	Quem quer brincar comigo?	Tino Freitas	Abacatte
16	Já pra cama, monstrinho!	Mario Ramos	Berlendis &Vertecchia
17	Mãenhê!	Ilan Brenman	Escarlata
18	Jeremias desenha um monstro	Peter McCarty	Globo
19	De que cor é o vento?	Anne Herbauts	FTD
20	Abraço apertado	Celso Sisto	Piá
21	Alô, mamãe! Alô, papai!	Alice Horn	Champagnat
22	Coach!	Rodrigo Folgueira	EdiPUCRS
23	Chapéu	Paul Hoppe	Brinque-Book
24	Tom	André Neves	Projeto
25	Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kemp	Paz & Terra

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 – Livros categorizados pelas relações interpessoais

continua

Nº	Objetos de Comparação Livros	Tipos de relação		
		Com autoridade	Com pares	Consigno mesmo
1	Era uma vez três velhinhas...	X		
2	O Patinho Feio			X
3	Quem é ela?	X		
4	O bebê da cabeça aos pés	X		
5	Cachinhos de Ouro		X	X
6	Pai, não fui eu!	X		

Tabela 3 – Livros categorizados pelas relações interpessoais

conclusão

Nº	Objetos de Comparação		Com autoridade	
	Livros	Com autoridade	Com pares	Com autoridade
7	O grande rabanete	X		
8	Eu te disse	X		
9	Meninos de verdade		X	
10	Um tanto perdida	X		
11	A casa do bode e da onça		X	
12	Anton e as meninas		X	
13	Quem soltou o pum?	X		
14	Branca de Neve	X		X
15	Quem quer brincar comigo?		X	
16	Já pra cama, monstrinho!	X		
17	Mãenhê!	X		
18	Jeremias desenha um monstro		X	
19	De que cor é o vento?	X		
20	Abraço apertado	X		
21	Alô, mamãe! Alô, papai!	X		
22	Coach!		X	
23	Chapéu	X		
24	Tom		X	
25	Rinocerontes não comem panquecas	X		

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4 – Livros analisados do PNBE 2014 e os sentimentos do “despertar do senso moral”

continua

Livros	Tipos de sentimentos					
	Amor	Admiração	Confiança	Empatia	Generosidade Solidariedade	Outro
1					X	
2						X
3		X				
4	X					
5						X
6			X			
7					X	
8			X			
9						X
10	X					
11						X
12				X		
13						X
14						X

Tabela 4 – Livros analisados do PNBE 2014 e os sentimentos do “despertar do senso moral”

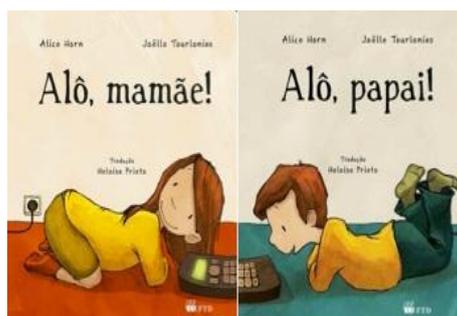
conclusão

Livros	Tipos de sentimentos					
	Amor	Admiração	Confiança	Empatia	Generosidade Solidariedade	Outro
15				X		
16						X
17						X
18						X
19			X			
20	X					
21	X					
22				X		
23				X		
24				X		
25						X

Fonte: Elaboração própria.

### 5.3.1 Relação com Autoridade

Em 16 livros encontramos algum tipo de relação com autoridades (mães, pais, adultos mais velhos,...), nas histórias, encontramos “Alô, mamãe!/Alô, papai!”, “Abraço apertado”, “O bebê da cabeça aos pés”, “Um tanto perdida” – amor; “Quem é ela?” – admiração; “Eu te disse”, “Pai, não fui eu!”, “De que cor é o vento?” – confiança; “Chapéu” – empatia; “Era uma vez três velhinhas...” e “O grande rabanete” – generosidade/solidariedade; “Rinocerontes não comem panquecas” e “Mãenhê!” – indiferença/ ausência de diálogo; “Quem soltou o Pum?” – obediência às convenções sociais/ respeito unilateral; “Já pra cama, monstrinho!” – obediência/ respeito unilateral e “Branca de Neve” – inveja/ conflito edípico.



**“Alô, mamãe!/Alô papai!”** - É um livro composto por duas histórias, sendo que cada uma tem uma capa e ambas se encerram no meio do livro. Na primeira história, mãe e filha conversam pelo telefone e na segunda, são pai e filho.

O contexto é o mesmo: uma conversa por telefone que culmina no encontro entre pais e filhos com um caloroso abraço. Com a diferença que a menina inicia o diálogo com a mãe perguntando o local em que ela estava e quando chegaria a casa; enquanto o menino pergunta ao pai se ele poderia lhe trazer um presente quando viesse para casa. A história inverte o pensamento de pais e filhos, pois neste caso quem usa a imaginação são os pais e os filhos rebatem dizendo que tal situação descrita pelos pais é absurda e impossível de ser realizada.

No bate-papo entre mãe e filha, a progenitora interage ludicamente com a filha para que o tempo que falta para ela chegar a casa pareça diminuir para a criança.

A mãe inicia dizendo:

“Daqui a pouquinho! Já vou subir a escada da minha nuvem particular para chegar voando até você.”

No que a filha responde:

“Mas, mamãe, nuvem não tem escada.  
Só caminhão de bombeiro!”

Esta história expressa a preocupação da mãe em diminuir a ansiedade de sua filha, pois faz de tudo para aliviar sua saudade.

No diálogo entre pai e filho, o pai diz:

“Posso levar um bode de óculos?”

E o garoto responde:

“Ai, paiai! Bode de óculos?! Só gente usa óculos.”

E como o filho não concorda com os presentes inventados pelo pai, ele termina dizendo:

“Bem, então, vou levar uma pessoa! Eu mesmo,  
o seu próprio pai, de presente para você!  
Surpresa! Olha quem chegou...”

Os pais buscam alternativas a fim de se aproximarem de seus filhos, estimulam sua criatividade, encontram brechas para fugir deste mundo compartimentalizado a exemplo do conceito de rizoma de Deleuze; por um momento

não há separação entre mundo imaginário e real, não há limites em um mundo fantástico, onde tudo pode ser inventado.

A história evidencia a demonstração de afeto do pai para com o filho. No final, mostra ao filho que o maior presente que ele pode ter é o carinho e o amor do pai, desvalorizando assim, o desejo consumista do pequeno.

O livro traz uma perspectiva diferenciada de relacionamento entre pais e filhos, porém assim como na maioria dos livros apresenta personagens brancos e que aparentam pertencer à classe média, embora o ambiente nos forneça poucos indícios para comprovar este fato, já que as imagens focam nas paisagens/figuras descritas pelos pais.



**“Abraço apertado”** - Neste livro, uma menina revela um segredo: a carência de seu pai, que sempre acha um motivo para ela abraçá-lo.

Na hora de dormir,  
ele faz de tudo:  
inventa que está frio,  
que está com calafrio,  
que vai embarcar num navio,  
pra ganhar abraço de fio a pavio”.

E embora revele a carência do pai, no final ela admite que assim como ele, também é “carente de afagos”. E indaga:

“Mas me diz sem enrolar:  
Na hora do abraço,  
sou eu que abraço ele  
ou ele quem me abraça?”

Por meio do abraço fazemos bem a nós mesmos e ao outro. É uma forma de manifestar nosso sentimento de amor ainda mais se tratando de um amor paterno. Quando o pai manifesta seus sentimentos, também motiva sua filha a expressá-los, oportunizando uma relação de respeito mútuo. Este livro aborda com sensibilidade

da relação afetiva entre pai e filha. A autora relembra os seus parentes que lhe davam abraços apertados dos quais sente muita saudade.



**“O bebê da cabeça aos pés”** - Com uma linguagem mais simples, este livro composta por frases curtas. A narradora descreve as partes do corpo do bebê:

“O bebê tem um nariz lindo e bem-feitinho.  
Um narizinho para sentir cheiros.  
Que espirra o tempo todo.  
E que coça, coça...  
Atchiim.  
Quem gosta do nariz do bebê?”

Então aparece um membro da família e diz:

“Eu gosto!”

Todas as partes do corpo vem acrescidas de algum adjetivo: “lindos” olhos, nariz “lindo e bem-feitinho”, orelhas “bem pequenininhas”, barriga “muito bonitinha, lisinha e macia”, perninhas “roliças”, “lindos” dedinhos. No final a autora indaga: “Quem é o dono desses olhos, nariz, orelhas, barriga, perninhas e dedinhos?” e a resposta vem em seguida:

“É o bebê! Adorável da cabeça aos pés e muito querido por todos”.

Novamente, quem protagoniza a história é uma criança branca. Certamente é imprescindível para a criança que seus familiares a queiram bem, até para o desenvolvimento de sua autoestima, de uma boa representação de si.



**“Um tanto perdida”** – Nesta história, a personagem principal a corujinha se perde e tenta descrever a mãe para um esquilo, mas pelas características ditas pela corujinha, ele não é capaz de adivinhar quem é. Quando ela diz:

“Minha mãe é muito grande! Assim, Ó...”

O esquilo mostra a ela uma urso.

Até que no meio do caminho, encontram um sapo que diz:

“- Vem comigo. A sua mamãe está te procurando.”

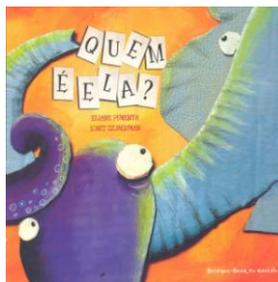
Ao reencontrar a mãe, uma lágrima escorre dos olhos dela. E agradece a gentileza oferecendo um chá com biscoitos ao sapo e ao esquilo em sua árvore. Porém, em um momento de distração da mãe, a corujinha dorme e começa a se desequilibrar da árvore, assim como aconteceu quando se perdeu da mãe.

Os laços afetivos entre mãe e filha se mostram bastante fortes, não há outro animal capaz de substituir o amor e o aconchego trazido pela mãe coruja.

Segundo Patte (2012),

As crianças têm essa aptidão extraordinária de se projetar no outro, pouco importa que seja um urso, um ser liliputiano como os cupins, um cavalo ou um brinquedo de pelúcia. Elas descobrem assim a diversidade do nosso mundo, do muito pequeno ao muito grande, do próximo e do distante [...] (p.138).

Podemos fazer referência à ética do cuidado de Gilligan (1982) e à mãe suficientemente boa de Winnicott (1996), que é aquela que atende às necessidades do filho e o protege, oferecendo assim subsídios para que ele se desenvolva integralmente.



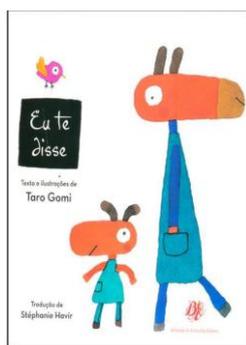
**“Quem é ela?”** - Nesta história, um menino, na função social de filho, descreve para uma colega alguém que se aproxima, que só será revelada a ela na última página, já que mesmo com as pistas a menina não consegue acertar. Ele atribui à mãe as habilidades de vários animais:

“Ela tem ouvidos de elefante. Se você a chamar a quilômetros de distância, pode ser até do outro lado do planeta, mesmo assim ela ouve”.

No final, o garoto vai até a mãe e a abraça com afeto. Este texto apresenta a importância da presença da mãe para o filho e o que ela representa para ele, uma pessoa com muitas qualidades a quem tem grande admiração.

O amor diz respeito ao sentimento de admiração que a criança tem pela autoridade, pois a criança não apenas obedece, como também tem a intenção de agradar (ASSIS, 2009). O que eu admiro está estreitamente relacionado com o que eu almejo ser (TOGNETTA, 2009 a).

Já outras histórias apresentam sentimento de confiança, como em “Eu te disse” e “Pai, não fui eu!”. Segundo Tognetta (2009 a), as crianças tendem a adotar valores advindos das expectativas das autoridades, dando origem às próprias expectativas e imagens de si mesma.



Em **“Eu te disse”**, há um pai e um filho, o pai vai caminhando à frente do filho e quando vê algo que pode machucar o filho, como uma pedra, um buraco, uma árvore,... o pai afirma:

“Você vai tropeçar”.  
Logo após o pai dizer, o filho tropeça e diz:  
“Tropecei!”  
O pai então fala:  
“Eu te disse.”

Todas as previsões do pai se concretizam. Até que, no final da história quando o filho resolve pular de uma escada, achando que seu pai diria que ele iria cair, acontece exatamente o contrário. Ele diz:

“Você vai pular”.  
E o filho muito feliz consegue.  
Seu pai então lhe diz:  
“Eu te disse.”

Esta é uma história que cativa as crianças pelas imagens bem claras e pela repetição das frases, fazendo com que a mesma seja facilmente recontada pelos pequenos. É uma história que mostra o quanto as crianças podem ser influenciadas por aquilo que as autoridades lhe dizem, neste caso, o pai. Nesta história, o pai ao invés de orientar o filho sobre o perigo que está próximo, ele adota uma atitude de descrença nas potencialidades do filho. Podemos supor que este tipo de comportamento demonstre traços da cultura japonesa, haja vista que o autor é desta descendência.

La Taille (2006) sustenta que as crianças só se tornam pessoas confiáveis, traço imprescindível do caráter ético, quando tem alguém em quem confiar.



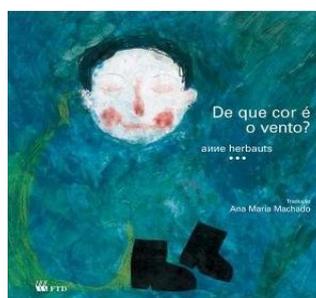
O livro **“Pai, não fui eu!”** se inicia com a queda de um livro no chão que quebra o silêncio do escritório de um pai escritor concentrado. Mas sua filha logo diz: “Pai, não fui eu, foi o leopardo.” E a menina passa a história explicando como isto aconteceu. Ela havia avistado o livro italiano gigante na estante. O favorito do pai.

“Pai, eu não ia pegar, só queria olhar. Mas na hora em que eu estava olhando o seu livro, o leopardo bateu a cabeça na gaveta de baixo e...”

Como o próprio autor revela, esta história se baseia em um fato que se passou com ele e uma de suas filhas.

E segundo Winnicott (1966), a criança se familiariza com o trabalho do pai e também com seus hobbies nas horas vagas, isto colabora para ampliar “os horizontes infantis do mundo” (p.131).

É um misto de realidade e fantasia, que se confundem devido à grande imaginação infantil, tanto que, no final da história, o pai abre o livro e vê as pegadas do suposto leopardo. A filha se esforça para convencer o pai de que não foi ela quem derrubou o livro da estante, por temer que decaia aos olhos de seu pai.



**“De que cor é o vento?”** é um livro que aborda o tema da cegueira. Neste um menino, denominado pelo autor de “gigantinho”, pergunta a todos, sejam animais, relevo, árvore, fruta, fenômeno da natureza, aldeia:

“Qual é a cor do vento?”

Cada um tem um ponto de vista sobre o assunto, baseado nas experiências vivenciadas. O elefante responde:

“É frio e cinzento, lisinho e arredondado como no rio um cascalho, um seixo rolado”.

Já a aldeia responde:

“Da cor das cortinas, dos lençóis bem lavados, dos tecidos estampados”.

Até que no final, o gigante grandão diz:

“É tudo de uma só vez, como este livro que alguém fez. Segura o livro. E, com o polegar na beirada, deixa correr as páginas”.

Deste modo, o gigantinho consegue sentir “a doçura do vento, um ar suave na mão, um ventinho à toa, uma brisa boa”.

E encerra:

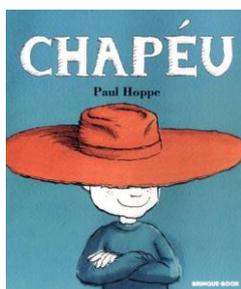
“O vento do livro”.

Este livro apresenta o sistema Braille em sua capa e nas páginas seguintes há folhas com saliências na pintura, folhas grossas lisas e rugosas, além de páginas com recortes em forma de casa e de maçã. Embora as crianças necessitem também que o professor conte a história para que esta se torne mais significativa, as texturas permitem que, sobretudo, as crianças com cegueira vivenciem a história do livro de um modo singular. Por meio do tato, a criança explora as ilustrações. Esta é uma obra que desperta a nossa sensibilidade, embora seja um pouco longa e de difícil interpretação para crianças em idade pré-escolar. Bettelheim (2007) analisa o gigante como o adulto, aquele que, diante dele, a criança se sente frágil, mas que gostaria de poder “vencê-lo”. Neste caso é ele quem mostra ao gigantinho (criança) como ele pode sentir o vento.

Há outras histórias que apresentam sentimentos opostos àqueles presentes no despertar do senso moral, a indiferença na relação entre a criança e a autoridade e de como esta é sentida pela criança. Seguindo uma característica da Modernidade Líquida, “não perder tempo”, andamos na contramão da formação moral e ética que necessita justamente da disposição de tempo para dedicar-se às relações interpessoais, ao diálogo, à observação, à escuta, ao partilhar (HODGKINSON, 2005 apud ZAVALLONI, 2015), atitudes valiosas na formação de personalidade éticas.

Em “Rinocerontes não comem panquecas”, a filha inicialmente é incompreendida pelos pais que não a ouvem e não acreditam no que ela diz, o hipopótamo aparece como aquele que dá a atenção que a menina necessita. No final, os pais percebem que a filha lhes diz a verdade e assim passam a ouvi-la. Em Já pra cama, monstinho!, no entanto, o pai reforça um respeito unilateral para com o filho, diante de sua “desobediência”, por não acatar suas ordens, a consequência desta postura inflexível do pai, é que no final não só ele cultiva um sentimento

negativo para com seu filho, mas este também passa a vê-lo como monstro. Em “Mãenhê”, a mãe parece fazer de tudo para esquivar-se dos filhos que querem conversar com ela a todo o momento, porém no final ela acaba reconhecendo que o amor que sente por eles supera qualquer aborrecimento que os mesmos possam causar-lhe, arrependendo-se de sua atitude egoísta, a mãe tenta compensar seu ato por meio da reaproximação com os filhos ao ler uma história e dizer que os ama.



Em **“Chapéu”**, um menino chamado Hugo passa por uma praça com sua mãe e encontra um chapéu sobre um banco. Ele fica muito entusiasmado, pergunta à mãe se pode ficar com ele e logo imagina o que poderá fazer com o chapéu.

“Um chapéu pode transformar Hugo em um artista.  
Um chapéu pode transformar Hugo em superastro!”

As ilustrações enriquecem bastante o texto trazendo vários elementos. Como o Hugo sendo levantado por uma multidão, sendo fotografado e filmado pela imprensa, recebendo a chave da cidade pelo prefeito, além de um grande bolo com o seu nome.

Porém no final a mãe diz:

“- Mas, Hugo, e se alguém precisar deste chapéu?”

Neste momento, o menino passa a imaginar quem poderia ser o dono e se coloca no lugar deles ao pensar o que aconteceria se ficassem sem o chapéu.

“Um mágico sem truques.”

(tirando uma espinha de peixe de um latão de lixo)

“Uma avó apavorada.”

(cercada de ratos)

“Um salva-vidas ao sol.”

(vermelho e transpirando)

Ao pensar em cada um deles, resolve devolver o chapéu, ao lugar de onde o encontrou.

Esta história traz uma temática pouco usual em um livro infantil, um dilema moral, que ajuda o personagem principal a “compreender o ponto de vista do outro e se colocar no lugar do outro, eis o que a leitura pode propor”. (PATTE, 2012, p.162)

Neste livro, a mãe desempenha um papel importante ao incentivar seu filho a agir moralmente levando o chapéu de volta ao banco. Ela não obriga o filho a devolver, mas sim o faz refletir sobre a falta que o objeto pode estar fazendo para quem o perdeu. Surge, então, no garoto, o sentimento de empatia, já que consegue colocar-se no lugar do outro e ao perceber os danos que poderia causar ao dono do chapéu, o mesmo compreende porque deve desfazer-se dele.

O livro traz algumas imagens bastante engraçadas como, por exemplo, um caçador que é engolido por um crocodilo, já que não tinha um chapéu para se defender.

Nas histórias “Era uma vez três velhinhas...” e “O grande rabanete” se destacam os sentimentos de generosidade e solidariedade, e ambas têm como figura de autoridade pessoas mais velhas, que desempenham a função social de avós, elas representam o amadurecimento emocional necessário à prática desta virtude.



No começo desta bela história “**Era uma vez três velhinhas...**”, quando o autor apresenta as personagens como senhoras, o mesmo volta atrás e as descreve da seguinte maneira:

“Na verdade, esta história  
Precisa começar assim:  
Era uma vez três meninas  
disfarçadas de velhinhas.”

O livro discorre sobre as aptidões que as três velhinhas tinham, elas são descritas como “meio fadas”.

“Vó Marina encantava meninas e meninos com suas histórias. Criança triste até esquecia a tristeza entre as páginas dos livros. Vó Mercedes sabia de tudo para alegrar a criançada. Sabia até consertar pneu furado. Não tinha criança na vila que ficasse triste ao lado dela. Vó Virgínia, ou vó Gigi, como gostava de ser chamada, adoçava todas as brigas, dos netos e dos amigos dos netos. Dia de festa era dia de casa cheia e fila comprida.”

O relacionamento entre avós e netos retratado nesta história é de laços de ternura e generosidade, onde cada velhinha usa de suas habilidades para se aproximarem das crianças e vê-las felizes. Porém,

“Um dia, as três meninas partiram da Terra sem pedir licença.”

Embora tenham deixado saudades, também deixaram gravadas preciosas lembranças na mente de cada criança, que nem o tempo apagará. Graças à grande generosidade das três que não mediam esforços, para ver as crianças felizes. Este livro, ao contrário do que a Modernidade Líquida de Bauman (2008) da valorização do novo possa pregar, mostra o quanto estas pessoas pertencentes a outras gerações têm a nos ensinar. São poucos os livros infantis que tratam de um tema tão difícil de ser abordado quanto a morte, mas, neste caso há um cuidado para que o assunto seja tratado com leveza.



**“O grande rabanete”** é protagonizado por vários personagens com destaque para o vovô, a vovó e a netinha. A história se inicia com o vovô plantando um rabanete, assim que o mesmo fica grande, ele tenta colhê-lo, mas por mais que ele tentasse puxar não consegue arrancá-lo. O enredo se desenrola a partir daqueles que aparecem para ajudá-lo. Até os animais (cachorro, gato e rato) resolvem ajudar. Com a colaboração de todos, o rabanete finalmente é arrancado e dividido na mesa

entre todos. Como o rato foi o último a ajudar, ficou se gabando de sua força. Mas a autora questiona sua opinião.

E você acha que o rato era mesmo o mais forte?

A solidariedade é um valor ético que aparece em evidência nesta história. O esforço de todos leva os personagens a repartirem a sua conquista no final: o rabanete. Não há distinção entre mais fortes e mais fracos, fica claro que o objetivo só pode ser alcançado com a união de todos.

Nas histórias “Rinocerontes não comem panquecas” e “Mãenhê!”, as crianças são afetadas pela atitude de indiferença dos pais, na primeira história a filha cria um amigo imaginário por não ter com quem se abrir e na segunda os filhos acabam se afastando da mãe; em “Quem soltou o Pum?”, as convenções sociais são cobradas de um menino, porém sem que o mesmo possa entendê-las, já que até os adultos as transgridem; em “Já pra cama, monstrinho!”, o pai trata o filho com hostilidade despertando no pequeno o mesmo sentimento; em “Branca de Neve” há uma relação de inveja da madrasta para com a enteada, que leva quase à morte da princesa.



**“Rinocerontes não comem panquecas”** apresenta uma menina chamada Daisy que quer compartilhar seus pensamentos com seus pais, mas estes não lhe dão a devida atenção. Até que ela vê um rinoceronte grande e roxo, mas assim como no início, seus pais não ouvem o que ela tem a dizer. Passa-se uma semana e a menina acaba fazendo amizade com o rinoceronte. Só quando as panquecas acabam é que seus pais a questionam e ela responde que foi o rinoceronte, porém de tanto eles rirem, não são capazes de ver o animal. O rinoceronte abraça Daisy e escorre uma lágrima de seus olhos, porque ele também sente falta de seu lar. Devido ao comportamento da filha, os pais decidem levá-la a um zoológico e lá leem

um anúncio de desaparecimento de um rinoceronte grande e roxo que gosta de panquecas. Só neste momento os pais acreditam nela e voltam para casa.

Daisy não aceita que seus pais liguem para o zoológico, mas sim que o mandem de avião para “Muito Longe Daqui”. A menina se sente novamente sozinha, mas seus pais aparecem e se mostram interessados em tudo o que ela tem a dizer. Na última página do livro está escrito “O urso polar cor-de-rosa podia esperar até amanhã”, mostrando que a carência da menina, pelo menos por hora, estava preenchida com a atenção dos pais e não necessitaria de um amigo imaginário.



**“Mãenhê!”** é protagonizado por duas crianças (um menino e uma menina) que exercem a função social de filhos e nas ilustrações, a mãe ocupa o seu tempo, lendo livro, de avental; na cozinha, falando ao telefone; utilizando o notebook. Os filhos demonstram a necessidade de manter um diálogo com a mãe, porém esta responde a eles de forma ríspida:

- Mãenhê!
- O que foi, filha?
- Pra que time você torce?
- Pra nenhum.

Depois de incessantes perguntas, a mãe encontra subterfúgios para escapar dos filhos: usa protetores de ouvido, compra uma porta antirruídos para o seu escritório, tenta se passar por outra pessoa usando fantasia de super-heroína, finge que está dormindo. Na última investida, as crianças desistem e vão brincar sem importunar a mãe. Mas o que traz alegria à mãe por um breve período de tempo se converte logo em tristeza. Em uma noite, a mãe conta história aos filhos e quando já ia saindo do quarto ouve o “Mãenhê” novamente seguido de “nós te amamos muito”. Ela concorda e se despede com um “Eu também”.

Esta história demonstra o amor que as crianças têm pela mãe mesmo diante de sua “indiferença” para com elas, o enredo apresenta situações do cotidiano, o

desejo das crianças em travarem um diálogo com a mãe, conhecerem sua opinião sobre as coisas, considerando que a mãe é a figura de autoridade que exerce grande influência sobre os filhos.



**“Já pra cama, monstrinho!”** conta sobre um pai que quer colocar seu filho para dormir, no entanto fica muito irritado ao perceber que seu filho arruma desculpas para não ir para cama:

“- Ah não, assim, eu vou ficar bravo!  
A cama é pra dormir, não pra sambar.  
**-Tô com sede!**  
- Mais um truque para me enrolar.  
Você já bebeu bastante água...”

Do início ao fim a história é escrita por meio de diálogos em discurso direto, sendo que a fala do filho se diferencia por estar em negrito.

Assim como nos livros anteriores os personagens são brancos. Mas como a figura do filho aparece em forma de monstro até o final do livro, isto nos impede de saber quais são suas características físicas. A condição econômica das personagens também é boa, pois possuem uma casa com dois andares explícita por meio da imagem da escada, também aparece o quarto do menino repleto de brinquedos e uma estante com vários livros. Esta história retrata uma relação bem tensa entre pai e filho, ambos se veem como monstros.

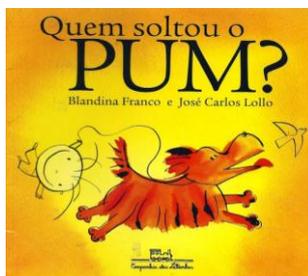
Só quando o menino já está na cama que o pai diz:

“- [...] Boa noite, meu amorzinho.”  
E o menino responde:  
**“- Boa noite, Papai Monstro!”**

Mesmo quando o pai conta a história, momento em que seu semblante está mais leve, logo se altera quando vê que seu filho insiste em ficar acordado. Sobre o papel do pai na vida da criança, Winnicott (1966) explica que

A criança está constantemente predisposta a odiar alguém e se o pai não estiver presente para servir-lhe de alvo, ela detestará a mãe e isso irá confundi-la, visto ser à mãe que a criança mais fundamentalmente ama. (p.130)

Segundo Tognetta (2003), em ambientes autoritários, a criança vivencia discursos que menosprezam, humilham, culpam, julgam, criticam, são proferidos por autoridades que querem legitimar seus próprios dogmas. Estar exposto a isso poderá causar grande carência afetiva, além de reduzir a dignidade da criança.



**“Quem soltou o Pum?”** por si só, é um título que provoca risos nas crianças. É um livro que apresenta duplo sentido, pois embora Pum seja o nome do cachorro de um garotinho e o mesmo apareça nas ilustrações, por meio do texto é possível perceber que se trata também de gases intestinais.

A grande irritação das pessoas e as broncas que o menino leva por causa do Pum, são incompreensíveis para ele.

“Por que será que as pessoas ficam bravas quando eu solto o Pum e ele faz barulho?”

Certo dia, ele tem “uma ideia genial”, resolve soltar o Pum debaixo do lençol, assim sua mãe não descobriria.

O garoto recebe orientação do pai para o Pum não trazer transtornos...

“Em dia de festa meu pai sempre pede pra gente prender o Pum. Ele diz que soltar o Pum em festa é falta de educação e incomoda os convidados”.

Mas mesmo o menino tendo consciência de que socialmente não se pode soltar o Pum, ele pensa...

“Tá certo que algumas vezes o Pum faz muito barulho e em outras ele fica fedido. Mas não é culpa minha. Não é de propósito. Eu só não consigo segurar ele!”

Este livro nos faz refletir sobre as regras que impomos para a criança sem que estas tenham significado para elas. As regras concretizam-se em ações; os princípios inspiram as regras e os valores estão intimamente relacionados à vida na sua plenitude e complexidade (LA TAILLE, 2006). A tomada de consciência não é um ato mecânico, envolve estruturas de pensamento capazes de estabelecer relações, comparações, generalizações, reconstituição de ações em outro plano para só depois poder atribuir à consciência o que poderia ser um comportamento inadequado (TOGNETTA, 2003).

Nascemos em uma sociedade com suas leis e regras, nós somos orientados a segui-las para podermos nos adequar ao ambiente que nos rodeia. Turiel (1989 apud TOGNETTA, 2009a) defende a compreensão de três domínios: domínio moral, ligado aos direitos e bem estar dos outros; convencional, leis e costumes sociais, ex. modo de vestir; e pessoal, desejos do sujeito ligados ao bem a si mesmo para o entendimento dos valores e das regras de convivência. Observa-se que crianças menores diferenciam transgressões de domínios morais de maior gravidade (conteúdos de justiça, direitos, honestidade,...), daqueles arbitrários que são sociais ou convencionais e dos valores pessoais que se referem ao bem-estar e ao conforto individual.

Para que a criança possa evoluir nos níveis de desenvolvimento ético, não devemos reforçar a coerção como argumento para agirmos bem. Precisamos explicar o princípio por detrás da lei. É ela que tem significado e fim em si mesma.



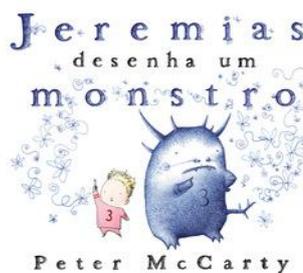
**“Branca de Neve”** – Neste clássico da literatura infantil, com indicação para crianças de 0 a 3 anos, apresenta uma versão praticamente idêntica à original, em

que a madrasta tenta por três vezes matar a Branca de Neve com um cordão de fios de seda (“Mas, minha filha, como você está desarrumada! – exclamou a velha. – Venha cá, que eu passarei o cordão no seu corpete! Vai ficar deslumbrante. Confiando na vendedora, Branca de neve se deixou enlaçar”), com um pente envenenado (“Deixe-me agora mostrar as qualidades do produto – disse a velha. – Permita-me penteá-la. Totalmente crédula. Branca de Neve concordou. Porém, assim que o pente roçou-lhe os cabelos, ela desfaleceu”) e por fim pela conhecida maçã envenenada. A princesa só volta à vida quando está no caixão de vidro, e um dos carregadores, tropeça; com o solavanco, Branca de neve expõe a maçã. No final, a madrasta é castigada vestindo calçados de ferro em brasa que havia preparado para Branca de Neve.

Segundo Bettelheim (2007), Branca de Neve vive um conflito edípico e conturbado com a mãe (sendo identificada como madrasta devido a sua maldade), fica implícito que isto ocorre pela disputa pelo pai. A mãe narcísica tenta a todo custo livrar-se da filha para reinar como a mais bela. A inveja desmedida da madrasta a leva a sua própria destruição. Cega por um desejo de vingança desmedido faz com que os sentimentos que cultivava a tornem uma pessoa desprovida de virtudes e ao invés de buscar uma expansão de si, ela regride em seu desenvolvimento, pois deixa de aprimorar-se como ser humano.

### 5.3.2 Relação com pares

Em oito livros encontramos algum tipo de relação entre pares (vizinhos, colegas de escola, irmãos), nas histórias, encontramos “Jeremias desenha um monstro”, “Anton e as meninas”, “Quem quer brincar comigo?”, “Tom” – empatia; “Meninos de Verdade” – empatia/ crítica aos estereótipos; “Coach!” e “A casa do bode e da onça” (entre animais antropomórficos distintos: sapos e porco, bode e onça) e “Cachinhos de Ouro” - relações de conflito (chegada do irmão).

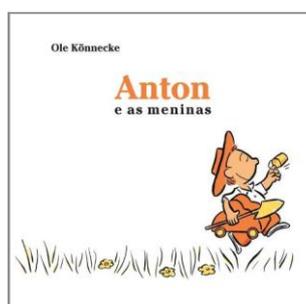


**“Jeremias desenha um monstro”** tem como protagonista um menino solitário que “mora no último andar de um prédio baixinho”. Tem um quarto só para ele, mas não costuma sair de lá”. Por meio das ilustrações, vemos um menino que observa outras crianças jogando bola na rua. Nas paredes vemos vários desenhos demonstrando o seu principal passatempo. Até que um dia ao pegar sua canetinha desenha um monstro que tem em sua barriga o mesmo número estampado em sua camiseta: 3 e pelo tamanho do garoto aparenta ter esta idade. Isto porque o monstro mimado e egocêntrico, é seu alter ego (o outro eu), por possuir características com as quais muitas crianças tendem a se identificar. O livro mostra de uma forma divertida a inviabilidade de se viver no mundo real sem ter respeito para com o outro. Ao invés de acabar com a solidão do menino, o monstro lhe traz problemas, revela-se exigente com o menino, mandando que ele desenhasse várias coisas: torradeira, televisão, telefone; além de várias guloseimas, pois era muito comilão. Jeremias não fica nada feliz com a situação, pois o monstro quer dormir até em sua cama.

Querendo livrar-se do monstro, tem a ideia de desenhar uma mala e uma passagem de ônibus só de ida para ele. Acompanha o monstro até o ônibus para se certificar de que iria mesmo embora. Depois disto, o menino se aproxima das crianças que brincavam na rua e é convidado por elas para jogarem bola juntos. Sendo que o mesmo aceita e consegue enturmar-se. As imagens do apartamento são em preto e branco e tem poucos móveis: um banco e uma escrivaninha com um porta-lápis. Além de o menino aparecer em cores, o monstro que desenha é o único que também tem uma cor de fundo: azul. O restante são os desenhos do menino que aparecem com apenas um contorno colorido. A maioria das páginas tem fundo branco mostrando um vazio que existe na vida do menino. Só aparece um fundo com flores coloridas na página que mostra o monstro indo embora de ônibus. O monstro mostra ao menino que nada pode ser mais prazeroso que fazer amigos. Ele tira o menino de sua zona de conforto e faz com que ele tome decisões. E a mais importante delas é sair de seu apartamento e ir até a rua.

Para Piaget (1994), a cooperação entre pares desperta realidades morais de forma que as normas impostas pela autoridade não podem ser as únicas geradoras de valores. Quando Jeremias desenha um monstro, este tem com ele uma relação de respeito unilateral semelhante à relação com a autoridade. Ele é obrigado a fazer tudo o que o monstro lhe pede, no momento em que ele ordena, porém esta atitude não é recíproca, tanto que o monstro chega ao ponto de dormir na cama do garoto. A criança já cansada da situação consegue fazer com que o monstro vá embora e assim possa sair em busca de relações de respeito mútuo com seus pares.

O menino retratado na história é branco de cabelos loiros confirmando uma tendência dos livros do PNBE 2014 a retratarem personagens com pele clara.



Em **“Anton e as meninas”**, o narrador descreve o estado emocional de Anton:

“Anton está feliz da vida.”

Ele é um menino que aparece com alguns brinquedos como pá, baldinho e carrinho e que tenta chamar a atenção de duas meninas que estão brincando no tanque de areia, mas sem sucesso.

“Anton desliza de frente pelo escorregador, e de barriga para baixo.  
E de olhos fechados. Mesmo assim as meninas não olham.”

Ele começa a construir uma casa com galhos, mas a casa cai e ele chora. As meninas então tentam agradá-lo com biscoito e convidando-o para brincar, o que o deixa muito feliz. Esta história mostra que enquanto o menino é influenciado por uma “cultura da vaidade” dando ênfase ao ter e ao parecer, as meninas pouco se importam com ele, porém quando demonstra seus sentimentos, sua fragilidade, quem realmente é, as meninas se identificam com o garoto e o acolhem. É interessante esta abordagem de brincadeira entre meninos e meninas, retratada

muitas vezes como “Clube do Bolinha” e “Clube da Luluzinha”, porém as crianças pequenas interagem de forma não-segregada. Esta história nos revela como as crianças resolvem seus problemas quando estão entre pares sem a interferência de autoridades.

Segundo Tognetta (2009a), neste contato entre iguais, surge a empatia, o sensibilizar-se com o outro. É um estímulo à superação do egocentrismo. (Menin, 1996)

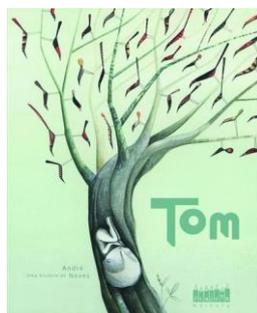


**“Quem quer brincar comigo?”** encanta as crianças pelo modo como se apresenta, a cada página o livro vai sendo desdobrado e a página aumenta de tamanho como se fosse um pôster, acompanhando o tamanho do animal e culminando em uma vaca. Nesta história, a menina não tem nome, observamos pelas ilustrações que é branca e tem cabelos castanhos. A todo o momento, alguém toca a campainha convidando a menina para brincar e ela aceita de pronto, são eles: o pato Todi, o gato Salgado, o porco Rosado, o lobo Furacão e a vaca Pintada.

Os sons onomatopeicos presentes no livro como queín, miau, ronc ronc, aúúúúúúúú, múúúúúúúú são outro recurso que podem despertar a participação das crianças no decorrer da história. O livro também convida as crianças a descobrirem a que animal corresponde aquele nome.

“A menina abriu a porta e deu de cara com o Rosado.  
Sabe quem é o Rosado?”  
“- Quein, quein, quein... Quem quer brincar comigo?  
A menina disse: - Eu quero!  
E foram juntos se divertir.”  
As crianças respondiam à pergunta dos animais:  
Ouvi um coro: “Euuuuuuuuuuuu...!”

Esta história mostra a capacidade que o brincar tem de reunir as diversidades. Independente de ser pequeno como o pato ou grande como a vaca, amigável como o gato ou amedrontador como o lobo, na brincadeira todos são iguais, o respeito é mútuo.



**“Tom”** é um livro que aborda o tema do autismo. Quem conta a história é o irmão do Tom, que se sente angustiado por não compreendê-lo e não conseguir aproximar-se dele.

“E sempre me perguntei por que Tom gosta da solidão dos pensamentos.  
Por que Tom não brinca?  
Por que Tom não diz o que sente?” Há um esforço por parte de cada  
membro da família para aproximar-se dele, porém este parece não  
perceber.  
Um dia, Tom disse ao irmão:  
“Vem.”

E sem saber o que pensar o acompanha, e vê que em meio aos melodiosos gorjeios dos pássaros, Tom era capaz de libertar a sua imaginação. Dança, rodopia, gira e sobe.

“Era o som de asas batendo dentro dele.  
E eu com meu olhar parado sorri, sentindo o tom que batia em meu peito”.

As ilustrações conversam com o texto de forma primorosa e o significado implícito na história é de grande profundidade, já que o autor utiliza os pássaros como sinônimo de liberdade, liberdade a que Tom aspira.

Quanto ao tema das inclusões, Souza (2009) responde à indagação: Como as diferenças têm sido representadas nas obras infantis do acervo? Certamente esta é uma preocupação em tempos em que a intolerância deve ser abandonada por não mais caber em nossa sociedade em troca de virtudes que resultarão em relações humanas mais positivas.

[...] a literatura é uma linguagem capaz de auxiliar nas maneiras de se olhar para as diferenças humanas, percebendo-a nas suas mais variadas possibilidades, dentre elas a que nos coloca diante dos contornos entre o real e o ficcional. Desta forma, o poder ocupado por muitas obras literárias é singular. (SOUZA, 2009, p. 690)

No caso deste livro, há uma preocupação de todos os membros da família, sobretudo do irmão de Tom para aproximar-se dele, mesmo ao perceber a dificuldade que o menino tem de expressar seus sentimentos, porque há um respeito dos familiares pelas peculiaridades da criança.

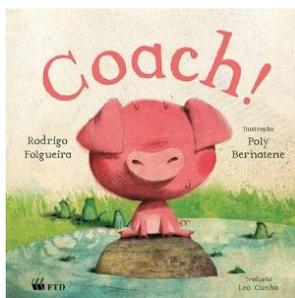


Em “**Meninos de verdade**” aparece uma crítica quanto ao estereótipo relacionado aos gêneros: meninas gostam de bonecas, trocam de roupas com maior frequência que os meninos, dormem com bichinhos de pelúcia, são medrosas, fazem xixi na calça,..., os meninos contam vantagem durante toda a história, porém no final ao falarem sobre as meninas quem demonstra medo são eles.

“E também morrem de medo de fantasmas!  
F-f-fantasmas?  
Eles existem?!”

Há um grande destaque para as ilustrações, considerando que a autora é fotógrafa. Os personagens fogem ao modelo estético padronizado de beleza: as orelhas, o nariz e a boca são desproporcionais com relação à cabeça, tem “janelas” na boca e não tem pescoço.

Comparando as questões de gênero da análise das obras do PNBE em seu primeiro ano de vigência, 1999, realizada por Kaercher (2005), este constata que a figura feminina tem um papel secundarizado nas histórias, exercendo relações de dependência e/ou de subserviência. Ela ainda aponta para a “masculonormatização”, cuja representação masculina é sempre virtuosa e ocupa papel principal. No caso do livro “Meninos de verdade”, há uma quebra deste paradigma, os meninos que satirizam as meninas, demonstram ser medrosos também, característica esta de todos os seres humanos, independente de gênero, que nos ajuda a estarmos alerta diante dos perigos.



**“Coach!”** mostra a capacidade que temos em nos adaptar ao ambiente que nos rodeia. Um porco tenta aproximar-se de sapos, imitando o seu coxar. Porém isto deixa os sapos furiosos e faz com que os outros animais riam de sua atitude. Eles chamam um sábio besouro para esclarecer aquela situação, mas quando este chega, o porquinho não estava mais no lago e o besouro comenta:

“Talvez. - disse o velho besouro sábio – ele só quisesse fazer novos amigos.”

O porquinho então se muda para uma árvore e em busca de novas amizades passa a imitar os pássaros e assim outros animais o acompanham na empreitada. Esta história fala sobre a amizade e o quanto vale a pena investir nela. Para Tognetta (2009a, p.136), para nos tornamos sujeitos, precisaremos das atitudes dos outros significativos aos quais atribuímos um valor. Para o porquinho, era muito importante que ele fosse reconhecido por aqueles os quais respeitava, mas pelo fato dos sapos terem dificuldade de aceitar a diferença, e por não reconhecerem o esforço do porco em aproximar-se deles, os sapos acabam tendo prejuízo ao perderem a oportunidade de fazer uma nova amizade.



**“A casa do bode e da onça”**, neste texto de tradição popular, onça e bode começam a construir uma casa, ambos em horários diferentes vão pouco a pouco construindo a mesma casa e pensam estar sendo ajudados pelo divino.

“O bode tinha acordado moído do trabalho da véspera. Só de tarde foi trabalhar. Eta! Só pode ser Deus me ajudando. Eu faço a minha parte, Deus faz a dele. Vai ser rápido!”

Quando descobrem o que aconteceu, passam a disputar a casa. O bode por ser presa da onça, parece ter pouca chance de ficar na casa. Mas a história mostra que a astúcia do bode pode competir com a força da onça. E que o mais fraco nem sempre perde. Contudo diante do mau gênio de ambas, a onça que franze a testa quando está zangada e o bode que arranca os pelos da barba quando está nervoso.

Nesta história, a onça por ser a mais forte parece ser aquela que irá vencer o bode, porém a esperteza do mesmo faz com que a disputa entre ambos seja equilibrada, a história nos mostra que possuímos potencialidades distintas que nos agregam valor, basta que não tenhamos medo de explorá-las.

No final, as duas saem correndo de medo. A ausência de empatia entre os animais faz com que ambos saiam prejudicados: nenhum deles fica com a casa.



**“Cachinhos de ouro”** é um clássico bastante semelhante a sua versão mais tradicional, embora haja outras anteriores tendo a raposa e depois uma velha como protagonistas da história. Mas no final, diferentemente da versão mais conhecida...

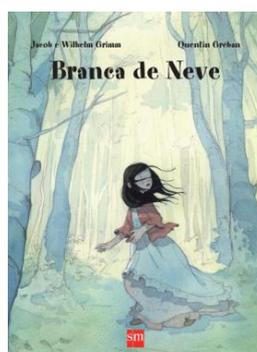
“Os ursos ainda correram para a janela e chamaram:  
- Volta, menina, volta! Vem brincar com a gente!”

Todavia, a menina tinha se assustado tanto com o choro do ursinho, que saiu correndo e nunca mais voltou à casa dos ursos. Dentro de uma análise psicanalítica, o ursinho é aquele que repudia a menina já que ela vem ocupar seu lugar e usar seus objetos, assim como a vinda de um irmão caçula na família e o mesmo ocorre com a menina que quer quebrar o que é do seu irmão mais velho, que quer a atenção dos pais só para ela.

As crianças são capazes de fazer o reconto da história porque há uma repetição de objetos em seus tamanhos pequenos, médios e grandes pertencentes respectivamente ao Neném Ursinho, à Mamãe Ursa e ao Papai Urso. Esta é uma história que encanta as crianças, pois nesta idade gostam muito de brincadeiras de faz-de-conta, entre elas, brincar de casinha, o que faz com que se identifiquem com o conto.

### 5.3.3 Relação consigo mesmo

Em três livros encontramos algum tipo de relação consigo mesmo nas histórias, encontramos sentimento de medo, curiosidade e o amadurecimento como em “Branca de Neve”, destacaremos nesta categoria as descobertas pessoais da princesa que culminam em seu casamento; em “Cachinhos de Ouro”, uma garota sai em busca do seu lugar na família e em “Patinho feio”, destacaremos o seu sentimento de inferioridade.



**“Branca de Neve”** – Além da questão do conflito edípico já citado na categoria relação com autoridade, pelo fato da Branca de Neve estar na puberdade, ela acaba cedendo aos seus desejos de também ser admirada pela beleza e aceita os presentes oferecidos pela rainha, o que lhe traz graves consequências, perde os sentidos. Ao engolir a maçã, os anões não conseguem fazer nada por ela, já que ela mesma faz suas escolhas e ficar no caixão de vidro por um tempo, representa que a menina amadurece e atinge outro estágio, estando agora pronta para tornar-se esposa. E para que tudo volte a seu devido lugar, o mal também é vencido.

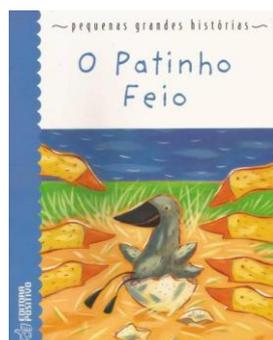
Bettelheim (2007) apresenta as três instâncias psíquicas de Freud (id, ego e superego), que foram desmembradas a fim de colocar ordem no caos de nossas experiências internas. *Id* é a instância psíquica formada de instintos de duas

naturezas: amorosas e agressivas, ambos de ordem inconsciente, é regido pelo princípio do prazer. *Ego* é a estruturação de uma instância de equilíbrio, é sede das operações mentais mais complexas e área de relacionamento com o mundo externo, é regido pelo princípio da realidade e suas funções básicas são: percepção, memória, sentimentos e pensamento. *Superego* são os princípios morais que forçam o *Id* a inibir os impulsos por intermédio da introjeção de normas e padrões sociais. Estes são símbolos criados para traduzir aspectos de nossa personalidade. Embora sejam termos bastante abstratos para crianças, elas são capazes de apreendê-los de forma inconsciente por meio da personificação dos mesmos nas histórias de contos de fadas.

O próprio PNBE apresenta em seus quesitos a importância de se manter a história o mais fiel possível do conto original, entretanto, neste caso, ela se torna bastante longa para crianças de educação infantil.



**“Cachinhos de ouro”** é um livro que também se adéqua a esta categoria, pois a menina de cabelos dourados, ao invadir a casa dos ursos, experimenta os mingaus, as cadeiras e as camas da família urso, sendo sempre o que pertence ao pai aquele que experimenta primeiro, demonstrando um desejo de ligação mais estreita com o pai, retratada pela fase edípica, mas percebe que não é adequado a ela por ser quente (mingau), duro (poltrona)... Em seguida volta-se à mãe tentando retomar laços afetivos com ela, contudo, assim como o mingau da mãe a relação é fria. Por último, tenta experimentar o que pertence ao bebê ursinho, mas no caso da cadeira, quebra-a, ao perceber que não obteve êxito na relação com os pais, tenta ocupar a posição de um bebê embora já não seja mais um. Cachinhos Dourados foge do que está em seu inconsciente, sendo esta a saída mais fácil para a fuga dos problemas, embora não seja aquela que traga uma solução mais eficaz (Bettelheim, 2007).



Em “**O Patinho Feio**” de Andersen, a pata ao chocar seus ovos vê algo de diferente em um deles, mas embora este demore a chocar, a mesma insiste. Quando o oitavo ovo se quebra, a mamãe pata diz:

“Você não é bonito! [...] Mas tem patas robustas.  
Será um bom nadador!”  
A partir de então, o patinho é alvo da zombaria de outros  
animais que cantavam:  
“Sete são bonitos em tudo,  
Mas o oitavo é mesmo feio!”

A mamãe tenta protegê-lo, mas é impossível não ouvir as ofensas, o que acaba fazendo com que o patinho feio se afaste da mãe sem que ela perceba.

E assim sozinho, o patinho feio passa por várias situações de humilhação, fazendo-o isolar-se de todos enquanto cresce.

E um dia ao seguir um grupo de pássaros muito bonitos, ao aproximar-se de um lago, vê refletida a sua imagem e só aí pode perceber que havia se tornado um lindo cisne. Próximo dali, estava sua mãe pata chocando outros ovos, sendo que o cisne vai até ela.

“Como você está bonito! – disse ela. – Você é um cisne então! O mais bonito cisne do mundo”.

Embora, haja a relação com a autoridade do Patinho Feio com a mãe e a relação com pares do personagem principal com os animais que o maltratam, o que mais se destaca na história é a relação consigo mesmo. O modo como o Patinho Feio enfrenta os obstáculos que aparecem no decorrer da história, pois logo no início se separa de sua mãe pata e necessita resolver seus problemas sozinho.

Segundo Tognetta (2009b), na relação consigo mesmo, é preciso eleger alguns conceitos para melhor compreensão de nossa natureza psíquica, no caso

desta história, destacam-se o autoconhecimento, a autoimagem e a autoestima. Na história, o patinho feio não compreende porque é diferente dos outros patinhos, sente-se abalado quando sua autoimagem é colocada à prova, quando os outros animais o maltratam, ele passa um tempo sozinho, entrando em contato consigo mesmo, toma consciência a respeito de si próprio e só se sente pleno quando descobre quem é verdadeiramente: um cisne.

Por ser presença marcante na infância, podemos aferir que os contos de fadas continuam atuais pelo fato de despertarem a ludicidade em seus leitores e apresentarem comportamentos humanos que assumem valor de 'sabedoria de vida'. (CECCANTINI, 1997). As obras canonizadas da literatura universal se constituem como bens simbólicos que compõem o capital cultural de toda e qualquer sociedade e, por consequência, suas adaptações seriam as responsáveis por uma proximidade maior de seu público-alvo (neste caso, crianças) às histórias repassadas por sucessivas gerações e que deixaram, bem como atribuíram a si, marcas culturais por onde passaram (CADERMATORI, 2009; CECCANTINI, 1997).

Ao analisar a origem do senso moral infantil, ou, como denomina La Taille (2006), "o despertar do senso moral", verificamos que a criança nesta fase pré-escolar é heterônoma, logo as figuras de autoridade que lhe são afetivamente significativas, sobretudo pais e educadores, serão seu espelho, a base da construção de sua moral e de sua personalidade ética, caso o desenvolvimento integral da criança obtenha êxito. O juízo alheio é, portanto, primordial para a construção de representações de si, bem como para os ideais que irão inspirar as direções a serem tomadas pela expansão de si próprio.

De acordo com Bettelheim (2002), a mensagem dos contos de fadas é

(...) que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa. As estórias modernas escritas para crianças pequenas evitam estes problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade. (p.6).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemplar no cotidiano escolar infantil ações e reflexões sobre a construção ética das crianças parece cada vez mais importante para desenvolver sentimentos de respeito, empatia, solidariedade na busca de pessoas mais sensíveis a si mesmos e aos outros.

Nesta fase escolar inicial, em que a aprendizagem envolve socialização, devemos ofertar oportunidades para aprender que a vida em sociedade impõe regras, direitos e deveres, e isso faz parte do desenvolver nas crianças um senso moral de convivência que expresse sentimentos como admiração e confiança.

Como educadores necessitamos conhecer melhor a nós mesmos e a nossa sociedade, e a tomar consciência das influências que atingem as crianças nos mais variados contextos sociais, para podermos repensar constantemente sobre nossas práticas escolares, a fim de orientá-las e levá-las a pensar sobre o seu modo de ser, de se comportar, de se relacionar com as pessoas, seja com autoridades, pares ou consigo mesmas.

As crianças possuem uma grande necessidade de serem ouvidas, de terem seus questionamentos respeitados pelos adultos, de verem suas hipóteses sendo levadas em consideração. Seus gostos e interesses nos auxiliam em como disponibilizar melhor os *espaçostempos* para elas.

Uma educação contemporânea voltada ao senso crítico e à formação cidadã exige uma reflexão sobre as obras selecionadas pelo PNBE, especialmente quando se debate sobre as obras traduzidas, carregadas de uma realidade que nem sempre revela o que as crianças vivenciam em seu cotidiano. O fato da categoria de livros inscritos para crianças de zero a três anos ocuparem uma porcentagem de 3% e de quatro e cinco anos de 18%, em comparação com os inscritos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que somam 55%, revela uma preocupação, pois por possuírem uma parcela muito pequena de obras para esta faixa etária, isto acaba refletindo nas opções de escolha dos livros literários pelo Programa.

Cabe ao professor fornecer subsídios para que a criança possa transpor as barreiras que lhe impedem de compreender o livro, relacioná-lo com outros textos e com experiências pessoais, para que o mesmo faça sentido a ela e a instigue a um constante movimento de busca de desvendar o mundo proporcionado pela literatura.

A Literatura Infantil quando abordada com interesse e paixão pelo professor tem muito a revelar às crianças sobre elas mesmas e sobre o mundo em geral.

A construção ética no mundo contemporâneo, ou numa Modernidade Líquida, em que valores sólidos se dissolvem, nos dá o ensejo para analisarmos os princípios que estão por trás dos valores e construir valores mais humanizados, e verificar se realmente devem ser legitimados. Ponderando sob este aspecto, a dimensão da estética encaixa-se perfeitamente nesta realidade atual. Esta oferece uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos, que a ética tradicional, da universalização já desgastada, não conseguiria mais dar continuidade.

Enquanto educadora e grande apreciadora da Literatura Infantil, fiquei encantada com livros como “Quem quer brincar comigo?” pela apresentação de suas páginas que se convertem em um grande pôster e convidam as crianças a brincarem também; pelas belas ilustrações e pelo princípio moral contido em “Chapéu”; pela linguagem descomplicada do livro “Anton e as meninas” e pela graciosidade com que o tema dos estereótipos é tratado em “Meninos de verdade”.

Contudo, embora, a pesquisa tenha revelado dados positivos se comparados com estudos anteriores, a personagem branca continuou sendo a representante majoritária da espécie humana. Observou-se a tendência a produzir histórias voltadas à criança branca e a ausência de informações sobre personagens negras ou indígenas. O conhecimento sobre o que pode estar oculto nos livros literários, mais especificamente do acervo do PNBE 2014, faz com que possamos denunciar estas representações sociais que insistem em se perpetuar.

Quanto à representatividade do acervo, o Programa acaba não cumprindo seu edital, pois a realidade das Regiões Norte e Centro-oeste não é contemplada, a Região Nordeste é representada com dois livros e a Região Sul com cinco. No caso dos livros estrangeiros, os de origem europeia é que se destacam, sendo que o contexto dos países europeus é bastante distinto do nosso, divergindo em vários aspectos inclusive quando se trata das relações interpessoais que incidirão sobre os valores morais e éticos.

Outro aspecto observado sobre os livros analisados é que a maior parte deles aborda histórias com relações de autoridade, e aqueles que apresentam valores contrários aos sentimentos do despertar do senso moral, como em “Já pra cama, monstrinho!”, “Mãenhê!” e “Rinocerontes não comem panquecas”, apresentam prejuízos para os personagens. Não podemos deixar de ressaltar o grande valor dos

clássicos como “Branca de Neve”, “Cachinhos de Ouro” e “Patinho Feio”, sendo os poucos livros que além de se encaixarem em mais de uma categoria, permitem a relação consigo mesmo, importantes para o autoconhecimento e para a construção de uma identidade ética. Estes são elementos essenciais na formação ética do sujeito e que não podem passar despercebidos por nós educadores.

Além disto, os dados analisados mostram que além de haver mais autores estrangeiros nas obras analisadas, ainda há uma preferência por obras advindas de escritores europeus; assim como nas obras nacionais prevalecem aqueles da Região Sudeste e em menor número da Região Sul, e em relação às outras regiões brasileiras há uma quantidade inexpressiva de obras.

A escola precisa rejeitar os valores supérfluos de uma cultura individualista e consumista, e, sobretudo, os educadores podem agir de maneira autônoma, tendo uma postura pautada nos princípios éticos.

Ao propor que a escola seja, de fato, uma *instituição justa*, e que, nela, o convívio seja pautado pelo *estar com e para outrem*, estamos na contramão de uma sociedade que tende a colocar os interesses particulares e a privilegiar a competição e a “visibilidade pessoal”, em detrimento da cooperação e da solidariedade. (LA TAILLE, 2009, p.274, grifos do autor)

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Revista Educar**, Curitiba, n.31, p. 129-144, 2008.
- ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação** Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ANTONIO, Gabriela Clemente; ALMEIDA, Hevellin Diana da Silva. Parâmetros de qualidade de obras de educação infantil. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**. Curitiba, v.1, n.10, p. 107-118. Disponível em: <<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoseducacao/index.php/educacao/article/download/84/79>>. Acesso em: 09 nov. 2016.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S. e VIZIM, M. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ARENA, Adriana P. B.; VIEIRA, Maria José D. PNBE: Um recurso para a formação do professor mediador de leitura. **Revista Profissão Docente on-line**, Dossiê: Leitura - perspectivas teóricas, práticas e formação de professores, Uberaba, v.13, n. 27, p.71- 86, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/596/670>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- ASSIS, Eliasaf R.. **O companheirismo moral e a formação de valores em jovens universitários**. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, Brasília: Universidade de Brasília, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; ed. 70, LDA, 2009.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BASTOS, Clarisse Zan de Assis. O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2014. 146 f.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BAUMAN, Zygmunt . **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAZILLI, Chirley. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. 1999. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BIAGGIO, Ângela. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006. 2. ed. (Coleção Logos)

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em 7 out. 2016.

BORGES, Maria de Lourdes A. Ética e emoções. In: TORRES, João Carlos Brum (Org.). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

BRAGA, Jonathan; KASPER, Kátia. Formação, Experimentação, Invenção. **Instrumento**. Juiz de Fora, v. 15, n. 1, 2013.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. **Bola de meia, bola de gude**. 1988. LP Miltons.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de Inscrição e Seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2014**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=7721:edital-pnbe-2014>>. Acesso em 11 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de Inscrição e Avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2012**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=5244:edital-pnbe-2012>>. Acesso em 11 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para Inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008**. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=321:edital-pnbe-2008](http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=321:edital-pnbe-2008)>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010**. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/web/biblioteca\\_escola/edital\\_pnbe\\_2010.pdf](http://www.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/edital_pnbe_2010.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=3954:edital-pnbe-2011>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição e Seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Temático 2013**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3981-edital-pnbe-tem%C3%A1tico-2013>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARETTI, Luciana da S.; ZUIN, Vânia G.. Análise das concepções de educação ambiental de livros paradidáticos pertencentes ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008. **Pesquisa em Educação Ambiental**, SP, vol. 5, n. 1 – pp. 141-169, 2010. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/pea/article/viewFile/30089/31976>>. Acesso em: 26 set. 2016.

CARVALHO, Adalberto Dias de (Coord.) **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto, Porto Editora, p.15-17, 2006.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. A adaptação dos clássicos. **Proleitura**, Assis, UNESP, v. 4, n. 13, p. 6-7, abr. 1997.

CIRINO, Darciane Barros Leão. Programa Nacional Biblioteca da Escola: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri – Goiás. 2015. 186 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UFG, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015. Disponível em: <[https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Darciane.pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Darciane.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das grandes virtudes**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

CORTELLA, Mário Sérgio; DE LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral**. São Paulo: Papirus, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. Ética e Educação. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, Rio de Janeiro: BNDES, 2014, p. 470-488.

DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves de; KOHL, Marta. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. Texto extraído de **Mil Platôs** (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1. Ed. 34. 1. ed., 1995.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre a sociedade de controle. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.219-226.

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2003.

DULLIUS, Amanda Amaral; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A adaptação de clássicos da Literatura Infantil para leitores de anos iniciais: um estudo de caso nos acervos do PNBE 2010 e 2012. **Revista de Iniciação Científica da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)**, RS: Canoas, n.12, p.110-118, 2014. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/viewFile/1094/988>>. Acesso em 26 set. 2016.

FAILLA, Zoara (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2012.

FARIAS, André B. de. Ética para o meio ambiente. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL\\_DIGITAL.pdf](http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL_DIGITAL.pdf)>. Acesso em: 15 de mar. 2017.

FERNANDES; Célia R. D.; CORDEIRO, Maisa B. da S.. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11749/8389>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre arte de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FINKIELKRAUT, Alain. **A humanidade perdida**: ensaio sobre o século XX. Trad. Luciano Machado. São Paulo: Ática, 1998.

FONTANA, Roseli. ; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOMES, Marilan Negrão Borges Luz. **A ética do cuidado na Educação Infantil: um olhar diferenciado para a formação educacional integral da criança.** Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo: EST/PPG, 2011. 90f.

GUERRA, Mariana Passos Ramalhete. **O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola.** 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1675/1/O%20LEITOR%20E%20A%20LITERATURA%20JUVENIL%20um%20di%C3%A1logo%20entre%20os%20pr%C3%AAsios.pdf>>. Acesso em 26 set. 2016.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Crianças como pequenos dragões voadores. **Jornal Educação & Imagem.** Pensando com a imagem. Rio de Janeiro: UERJ, ano 4, ed. 30, jun. 2015a. Disponível em: <[http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornais/ed\\_img/atual/ano4\\_ed30/Pdf/edu\\_pi\\_a4\\_e30.pdf](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornais/ed_img/atual/ano4_ed30/Pdf/edu_pi_a4_e30.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O que silencia em nós os temas controversos? REMEA - **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** RS: PPGEA/FURG, E-ISSN 1517-1256, V. Especial, jan/jun. 2015b. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4850/3051>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GREGÓRIO, Renato Bez de. **O Papel do Banco Mundial na contra reforma da Educação Superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o REUNI.** 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Joserenato.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade.** Coleção Temas & Educação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes,** ano XXI, nº55, p. 30-41, nov. 2001.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999.** 225 f. Tese (doutorado em Educação) – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005, Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11831/000521405.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** São Paulo: Papyrus, 1987.

LACERDA, Vitor Amaro. Quando uma imagem vale mais que mil palavras. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 1: Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias.** Ática, SP, 1984.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e a educação.** In: Silva, T. T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LA TAILLE, Yves de; MENI, Maria Suzana de Stefano. (Orgs.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito a si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Lia Araújo Miranda de. O estado e a distribuição de livros para crianças: A literatura traduzida no PNBE. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, Distrito Federal: UNB, v. 4, n.2, p. 67-79, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/16493/11754> >. Acesso em: 15 jun. 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio.** Barueri: Manole, 2005.

LOTTERMANN, Clarice. Os livros chegaram! E agora professor? **Raído**, Dourados, MS: , v.8 , n.17, jul.-dez. 2014 Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=3550&path%5B%5D=2034>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

LUKJANENKO, Maria de Fatima Silveira Polesi. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.** 1995, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MACHADO, Maria Z. V. Na educação infantil, versos que contam histórias. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 1: Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

MAGALHÃES, Leandro B.; KRELLING, Aline Gevaerd. Os objetos das ciências: imaginações em uma experiência de ensino. In: ENEBIO, V, EREBIO, II - Regional 1. **Revista da SBEnBio.** Associação Brasileira de Ensino de Biologia. n. 7, out. 2014, p.4679-4687. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0136-1.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

MARCONDES, M. M.; BATAGLIA, P. U. R. **O conteúdo moral na Literatura Infantil: os livros selecionados pelo PNBE como fonte cultural para práticas morais.** Franca: UNIFRAN, 2011. p. 1- 21. Texto não publicado.

MARQUES, Edi C. A. ; ZANCANARO, Lourenço. A ética do discurso e a educação em crise: uma aproximação possível. **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba: UNISO, v. 33, p. 123-141, 2007.

MARTINS, Silvia Maria Panattoni. Juízo e representação da ação moral: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 2003.175 f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297455&fd=y>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de et al. (Org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1: Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

OGUISSO, Taka; ZOBOLI, Elma (Org.) **Ética e bioética**: desafios para a enfermagem e a saúde. Barueri: Manole; 2006.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. A literatura na infância e a escola pública: a recepção e o uso do acervo do PNBE/2008 no contexto da educação infantil. Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XX, p. 174-195, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3544/2311>>. Acesso em 26 set. 2016.

O EXPERIMENTO de Milgram obediência às autoridades. Publicado em 24 de set de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zAh-LGLsQO4>>. Acesso em: 10 fev. 2017

OS TRÊS idiotas. Direção: Rajkumar Hirani. Elenco: Aamir Khan, Sharman Joshi, Madhavan Índia, 2010. 2h 50m. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0X41gDUyzWg>>. Acesso em: 12 jan. 2017

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012.

PAIVA, Ana Paula. Livros de imagem: Como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1: Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1: Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PAVIANI, Jayme; SANGALLI, Idalgo José. Ética das virtudes. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

PERFIL dos estados e dos municípios brasileiros: cultura 2014 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 106p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95942.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2017.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PHILIP Zimbardo: Como pessoas comuns se tornam monstros... ou heróis. TED Talks. Enviado em 23 de set de 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OsFEV35tWsg>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINZANI, Alessandro. A ética do discurso. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

PORTAL do FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em 12 jan. 2017.

RAMOS, Adriana de Melo; CAMPOS, Soraia Souza; FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves de. Uma análise sobre estudos que relacionam a Literatura Infantil e a Moralidade na Perspectiva Construtivista Piagetiana. **Nuances: estudos sobre Educação**, Ano XVIII, v. 23, n. 24, p.144-166, set.-dez. 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SAMALIN, Nancy; JABLOW, Martha M. **Amar seu filho não basta** – uma nova visão da disciplina infantil. São Paulo: Saraiva, 2000.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. Educação e cidadania: desafios para a universidade na construção de diálogos com as comunidades populares. **Revista de Estudos Universitários**. Dossiê Cidadania. Sorocaba, SP, v. 33, n. 1, p. 77-88, jun. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=667>>. Acesso em 7 out. 2016.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. Relações Étnico-Raciais em livros Distribuídos pelo PNBE. **Pontos de Interrogação**,

Alagoinhas, BA: UNEB, v.5, n.2, pp. 141-159, jul.-dez. 2015. (Número temático: Leituras e identidades negras: narrativas, histórias, memórias). Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/2171/1504>>. Acesso em 27 set. 2016.

SILVA, Sayonara F. da. Literatura para a infância: O PNBE em Questão. In: CONEDU – Congresso Internacional de Educação, II, 2015, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2015. **Caderno de Resumos...** Campina Grande, PB: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas (CEMEP), 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA3\\_ID3636\\_09092015142150.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID3636_09092015142150.pdf)>. Acesso em 02 ago. 2016.

SOUZA, Edivanio D. de. Dinamização e Mediação na Biblioteca Escolar: Potencialidades da Leitura Literária. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 1, n. 2, p.3-8, maio-ago. 2014. Disponível em <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/1449/1270>>. Acesso em 25 jun. 2016.

SOUZA, Fernanda C.. As representações da diferença em livros infantis: uma análise do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial – 2008 (PNBE/ESP 2008). In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, V, nov. 2009, Londrina, PR. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/083.pdf>> Acesso em: 22 set. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Caderno Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul.-dez. 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziela Simões. Era uma vez... Uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 1: Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TOGNETTA, Luciene R. P.. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2009a.

TOGNETTA, Luciene R. P.. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

TOGNETTA, Luciene R. P.. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **O antigo regime e a revolução**. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Instituto Piaget, 2005. Petrópolis: Vozes, 2006.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VRIES, Retha; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALTY, Ivete. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria; MACHADO, Maria Zélia. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WASSERMAN, Selma. **Brincadeiras sérias na Escola Primária**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

WEBER, Otávio José. **Ética, Educação e Trabalho**. (livro eletrônico) Universidade Luterana do Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2013.

WILLIGES, Flavio. Psicologia moral. In: TORRES, João Carlos Brum (Org.) **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

WINNICOTT, Donald. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YUNES, Eliane. Por uma Política Nacional de Leitura. In: Ministério da Educação e do Desporto. **A formação do Leitor**: O papel das instituições de formação do professor para a Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1994.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Traduzido por Renata Holmuth Motta. Americana: Adonis, 2015. 176 p.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo, Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil e ensino**. São Paulo: Cortez, 1990.

## APÊNDICE A – Lista dos livros em acervo do PNBE 2014

Nº	Título	Autor	Ilustrador	Editora	Categoria	Faixa etária	Acervo
1	Era uma vez três velhinhas...	Anna Claudia Ramos	Alexandre Rampazzo	Editora Globo	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
2	O Patinho Feio	Texto (adaptação): Roberto Piumini	Barbara Nascimbeni	Editora Positivo	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
3	Eu vi!	Fernando Vilela	Fernando Vilela	Escarlata	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
4	Quem é ela?	Eliane Pimenta	Ionit Zilberman	Brinque-Book	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
5	O bebê da cabeça aos pés	Victoria Adler	Hiroe Nakata	Editora Globo	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
6	Cachinhos de Ouro	Texto (adaptação): Ana Maria Machado	Ellen Pestili	Editora FTD	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
7	É um ratinho?	Guido van Genechten	Guido Van Genechten	Gaudi Editorial	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	1
8	Um elefante se balança...	Marianne Dubuc	Marianne Dubuc	DCL	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
9	Dia de sol	Renato Moriconi	Renato Moriconi	Jujuba	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
10	O saco	Ivan Zigg e Marcello Araujo	Ivan Zigg e Marcello Araujo	Duetto	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
11	Hum, que gostoso!	Sonia Junqueira	Mariângela Haddad	Autêntica	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
12	Quando os tam-tans fazem tum-tum	Ivan Zigg	Ivan Zigg	Nova Fronteira	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	1
13	Pipoca, um carneirinho e um tambor	Graziela Bozano Hetzel	Elma	DCL	Textos em verso	0 - 3 anos	1
14	Douglas quer um abraço	David Melling	David Melling	Salamandra	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	1
15	Longe-perto	Vera Lúcia Dias	Romont Willy	Editora Elementar	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
16	Meu coração é um zoológico	Michael Hall	Michael Hall	Paz e Terra	Textos em verso	0 - 3 anos	1
17	Samba Lelê	Andreia Moroni	Brena Milito Polettini	Carochinha	Textos em verso	0 - 3 anos	1
18	Pai, não fui eu!	Ilán Brenman	AnnaLaura Cantone	All Books	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
19	Vira bicho!	Luciano Trigo	Mariana Massarani	Versus	Textos em verso	0 - 3 anos	1
20	O minhoco apaixonado	Alessandra Pontes Roscoe	Luciana Fernández	Editora Canguru	Textos em verso	0 - 3 anos	1
21	Aperte aqui	Hervé Tullet	Hervé Tullet	Editora Ática	Textos em prosa	0 - 3 anos	1

22	No mundo do faz de conta	Fê	Fê	Paulinas	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
23	Tem bicho que sabe...	Toni e Laíse	Toni e Laíse	Bamboozinho	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
24	Asa de papel	Marcelo Xavier	Marcelo Xavier	Livraria Saraiva	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
25	Ida e volta	Juarez Machado	Juarez Machado	Edigraf Ltda.	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	1
26	É um gato?	Guido van Genechten	Guido van Genechten	Gaudí Editorial	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	2
27	Eu te disse	Taro Gomi	Taro Gomi	Berlendis &Vertecchia Editores	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
28	Borboletinha	Andreia Moroni	Daniela Galanti	Carochinha	Textos em verso	0 - 3 anos	2
29	O bosque encantado	Ignacio Sanz	Noemí Villamuzza	Macmillan	Textos em verso	0 - 3 anos	2
30	O grande rabanete	Tatiana Belinky	Claudius	Moderna	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
31	O menino e o peixinho	Sonia Junqueira	Mariângela Haddad	Autêntica	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	2
32	Gino Girino	Theo de Oliveira e Milton Celio de Oliveira Filho	Alexandre Alves e Ronaldo lopes	Editora Globo	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
33	Um som...animal! Animais do nosso entorno	Lô Carvalho	Lô Carvalho	Bamboozinho	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
34	Que bicho será que botou o ovo?	Angelo Machado	Roger Mello	Edigraf Participações	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
35	Cadê o sol?	Vera Lúcia Dias	Romont Willy	MMM	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
36	O crocodilo e o dentista	Taro Gomi	Taro Gomi	Berlendis &Vertecchia Editores	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
37	Coco Louco	Gustavo Luiz	Mig	Melhoramentos Livrarias	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
38	O balde das chupetas	Bia Hetzel	Mariana Massarani	Manati	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
39	Maria que ria	Rosinha	Rosinha	Araguaia	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	2
40	Duas festas de ciranda	Fábio Sombra e Sérgio Penna	Fábio Sombra	Zit Editora	Textos em verso	0 - 3 anos	2
41	Meninos de verdade	Manuela Olten	Manuela Olten	Saber e Ler	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
42	O Jornal	Patrícia Bastos Auerbach	Patrícia Bastos Auerbach	Brinque-Book	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	2
43	Um tanto perdida	Chris Haughton	Chris Haughton	Abril Educação	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
44	A casa do bode e da onça	Angela Lago	Angela Lago	Lendo e aprendendo	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
45	O guerreiro	Mary França	Eliardo França	Mary e Eliardo Editora	Textos em verso	0 - 3 anos	2
46	Anton e as meninas	Ole Könnecke	Ole Könnecke	WMF Martins Fontes	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
47	Sapo Comilão	Stela Barbieri	Fernando Vilela	DCL	Textos em prosa	0 - 3 anos	2

48	Bocejo	Ilan Brenman	Renato Moriconi	Cia. Das Letrinhas	Livros de narrativas por imagens	0 - 3 anos	2
49	Quem soltou o pum?	Blandina Franco	José Carlos Lollo	Claro Enigma	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
50	Branca de Neve	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm/ Adaptação: Laurence Bourguignon	Quentin Gréban	Comboio de Corda	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
51	Você e eu	Maggie Maino	Maggie Maino	Livros da Matriz	Livros de imagens e Livros de HQs	4 e 5 anos	1
52	Quem quer brincar comigo?	Tino Freitas	Ivan Zigg	Abacatte	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
53	Ladrão de Galinhas	Béatrice Rodriguez	Béatrice Rodriguez	Livros da Raposa Vermelha	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	1
54	Um+um+um+todos	Anna Göbel	Anna Göbel	Gutenberg	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	1
55	Já pra cama, monstrinho!	Mario Ramos	Mario Ramos	Berlendis &Verteccchia Editores	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
56	Será mesmo que é bicho?	Angelo Machado	Roger Mello	Edigraf Ltda.	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
57	Calma, camaleão!	Laurent Cardon	Laurent Cardon	Anglo	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	1
58	Auau miau piupiu	Cécile Boyer	Cécile Boyer	Berlendis &Verteccchia Editores	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
59	Duplo duplo	Menena Cottin	Menena Cottin	Pallas	Livros com narrativa de palavras-chave	4 e 5 anos	1
60	Ratinhos	Ronaldo Simões Coelho	Humberto Guimarães	Editora Reviravolta	Textos em verso	4 e 5 anos	1
61	Não é uma caixa	Antoinette Portis	Antoinette Portis	CosacNaify	Livros com narrativa de palavras-chave	4 e 5 anos	1
62	Mãenhê!	Ilan Brenman	Guilherme Karsten	Escarlate	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
63	Quem tem medo de monstro?	Ruth Rocha	Mariana Massarani	Richmond	Textos em verso	4 e 5 anos	1
64	Não vou dormir	Christiane Gribel	Orlando	Gaudí Editorial	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
65	Histórias escondidas	Odilon Moraes	Odilon Moraes	Hedra	Textos em verso	4 e 5 anos	1
66	Jeremias desenha um monstro	Peter McCarty	Peter McCarty	Editora Globo	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
67	O gato e a árvore	Rogério Coelho	Rogério Coelho	Piá	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	1
68	Minhocas comem amendoins	Elisa Géhin	Elisa Géhin	Pequena Zahar	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	1
69	A princesa Maribel	Patacrúa	Javier Solchaga	Editora Positivo	Textos em prosa	4 e 5 anos	1

70	Um gato marinho	Roseana Murray	Elisabeth Teixeira	Universo	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
71	Tem de tudo nesta rua...	Marcelo Xavier	Marcelo Xavier	Editora Saraiva	Textos em verso	4 e 5 anos	1
72	De que cor é o vento?	Anne Herbauts	Anne Herbauts	FTD	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
73	Mas que mula!	Martina Schreiner	Martina Schreiner	Editora Cata Sonho	Textos em verso	4 e 5 anos	1
74	Quero um bicho de estimação	Lauren Child	Lauren Child	Editora Reviravolta	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
75	Abraço apertado	Celso Sisto	Elisabeth Teixeira	Piá	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
76	Como coça!	Lucie Albon	Lucie Albon	Melhoramentos	Livros com narrativa de palavras-chave	4 e 5 anos	2
77	A velhota cambalhota	Sylvia Orthof	Tato	Lê	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
78	Mar de sonhos	Dennis Nolan	Dennis Nolan	Singular	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	2
79	Misturichos	Beatriz Carvalho	Renata Bueno	WMF Martins Fontes	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
80	Curupira, brinca comigo?	Lô Carvalho	Susana Rodrigues	Bamboozinho	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
81	Alô, mamãe! Alô, papai!	Alice Horn	Joëlle Tournalias	Champagnat Editora PUC PR	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
82	Dois gatos fazendo hora	Guilherme Mansur	Sônia Magalhães	SESI-SP Editora	Texto em verso	4 e 5 anos	2
83	Sete patinhos na lagoa	Caio Riter	Laurent Cardon	Biruta	Textos em verso	4 e 5 anos	2
84	História em 3 atos	Bartolomeu Campos de Queirós	André Neves	Global Editora	Textos em verso	4 e 5 anos	2
85	Coach!	Rodrigo Folgueira	Poly Bernatene	EdiPUCRS	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
86	Chapéu	Paul Hoppe	Paul Hoppe	Brinque-Book	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
87	Ponto	Patricia Intriago	Patricia Intriago	Duetto	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
88	Não!	Marta Altés	Marta Altés	Escarlata	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
89	Voa pipa, voa	Regina Rennó	Regina Rennó	Lê	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	2
90	Como surgiram os vaga-lumes	Stela Barbieri	Fernando Vilela	Editora Scipione	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
91	Gabriel tem 99 centímetros	Annette Huber	Manuela Olten	Saber e Ler	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
92	Rapunzel	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm/ Adaptação: Thais Linhares	Thais Linhares	Mundo Mirim	Livros de imagens e Livros de HQs	4 e 5 anos	2
93	A visita	Lúcia Hiratsuka	Lúcia Hiratsuka	Farol Literário	Livros de imagens e Livros de HQs	4 e 5 anos	2
94	Parlendas para brincar	Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida	Camila Sampaio	Araguaia	Textos em verso	4 e 5 anos	2
95	O noivo da ratinha	Lúcia Hiratsuka	Lúcia Hiratsuka	Araguaia	Textos em verso	4 e 5 anos	2

96	Nerina: a ovelha negra	Michele lacocca	Michele lacocca	Editora Ática	Livros de narrativas por imagens	4 e 5 anos	2
97	Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	Regina Rennó	EdiPUCRIO	Livros de imagens e Livros de HQs	4 e 5 anos	2
98	Tom	André Neves	André Neves	Projeto Editora	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
99	Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kemp	Sara Ogilvie	Paz & Terra	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
100	E o dente ainda doía	Ana Terra	Ana Terra	DCL	Textos em verso	4 e 5 anos	2

## APÊNDICE B – Lista dos livros analisados

Livro	Título	Autor	Ilustrador	Editora	Categoria	Faixa etária	Acervo
1	Era uma vez três velhinhas...	Anna Claudia Ramos	Alexandre Rampazzo	Editores Globo	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
2	O Patinho Feio	Texto (adaptação): Roberto Piumini	Barbara Nascimbeni	Editores Positivo	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
3	Quem é ela?	Eliane Pimenta	Ionit Zilberman	Brinque-Book	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
4	O bebê da cabeça aos pés	Victoria Adler	Hiroe Nakata	Editores Globo	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
5	Cachinhos de Ouro	Texto (adaptação): Ana Maria Machado	Ellen Pestili	Editores FTD	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
6	Pai, não fui eu!	Ilan Brenman	AnnaLaura Cantone	All Books	Textos em prosa	0 - 3 anos	1
7	O grande rabanete	Tatiana Belinky	Claudius	Moderna	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
8	Eu te disse	Taro Gomi	Taro Gomi	Berlendis &Vertecchia Editores	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
9	Meninos de verdade	Manuela Olten	Manuela Olten	Saber e Ler	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
10	Um tanto perdida	Chris Haughton	Chris Haughton	Abril Educação	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
11	A casa do bode e da onça	Angela Lago	Angela Lago	Lendo e aprendendo	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
12	Anton e as meninas	Ole Könnecke	Ole Könnecke	WMF Martins Fontes	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
13	Quem soltou o pum?	Blandina Franco	José Carlos Lollo	Claro Enigma	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
14	Branca de Neve	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm/ Adaptação: Laurence Bourguignon	Quentin Gréban	Comboio de Corda	Textos em prosa	0 - 3 anos	2
15	Quem quer brincar comigo?	Tino Freitas	Ivan Zigg	Abacatte	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
16	Já pra cama, monstinho!	Mario Ramos	Mario Ramos	Berlendis &Vertecchia Editores	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
17	Mãenhê!	Ilan Brenman	Guilherme Karsten	Escarlata	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
18	Jeremias	Peter	Peter	Editores	Textos	4 e 5	1

<b>Livro</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Categoria</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Acervo</b>
	desenha um monstro	McCarty	McCarty	Globo	em prosa	anos	
19	De que cor é o vento?	Anne Herbauts	Anne Herbauts	FTD	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
20	Abraço apertado	Celso Sisto	Elisabeth Teixeira	Piá	Textos em prosa	4 e 5 anos	1
21	Alô, mamãe! Alô, papai!	Alice Horn	Joelle Turlonias	Champagnat Editora PUC PR	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
22	Coach!	Rodrigo Folgueira	Poly Bernatene	EdiPUCRS	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
23	Chapéu	Paul Hoppe	Paul Hoppe	Brinque-Book	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
24	Tom	André Neves	André Neves	Projeto Editora	Textos em prosa	4 e 5 anos	2
25	Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kemp	Sara Ogilvie	Paz & Terra	Textos em prosa	4 e 5 anos	2