

## LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: o caso de duas crianças: uma de 7 e outra 10 anos

*Edna Felipe de Paula<sup>1</sup>*  
*Luiz Antônio de Faria<sup>2</sup>*

**Resumo:** O tema deste trabalho é ‘Literatura infanto-juvenil na formação da identidade: o caso de duas crianças de 7 e 10 anos’, com o foco no objeto ‘formação da identidade’. O objetivo é identificar os efeitos da aplicação de textos literários à vivência das duas crianças. A metodologia é uma investigação teórica e outra empírica. O referencial teórico está baseado nas contribuições de Bettelheim (2007); Lajolo e Zilberman (2004); Chevalier e Gheerbrant (1990); dentre outros. Os resultados da pesquisa teórica e observação das manifestações das duas crianças em estudo apontam para o fato de que a aplicação de textos literários à vivência das crianças e adolescentes, ao longo do tempo, acelera o desenvolvimento emocional, cognitivo e da linguagem e estimula a formação de conceitos, valores, juízos críticos e, por consequência, da identidade.

**Palavras-chave:** Literatura infanto-juvenil. Experimentação do texto literário. Estímulos à formação da identidade.

### INTRODUÇÃO

As razões que conduziram a escolha do tema em questão fundamentam-se no fato da observação do interesse ou não de crianças e adolescentes acerca de textos literários, como histórias, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, poemas e poesias, dentre outros tipos de textos do gênero literário.

O tema deste trabalho é a ‘Literatura infanto-juvenil na formação da identidade: o caso de duas crianças de 7 e 10 anos’, com o foco no objeto ‘formação da identidade’. O objetivo é identificar os efeitos da aplicação de textos literários à vivência de duas crianças. A metodologia é uma investigação teórica e outra empírica. O referencial teórico está baseado nas contribuições de Bettelheim (2007); Lajolo e Zilberman (2004); Chevalier e Gheerbrant (1990); dentre outros.

O objeto de estudo aqui mencionado é relevante, uma vez que se faz necessária a aplicação de textos literários à vida das pessoas, a partir da infância, uma das bases sobre

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser e Pós-graduanda em Psicopedagogia institucional e clínica, em Aparecida de Goiânia, GO; Professora da Escola Municipal Professora Argemira Matias Teles, em Hidrolândia, GO, Brasil.

<sup>2</sup> Professor concursado na área das Linguagens, códigos e suas tecnologias da rede Estadual de Educação, GO; bem como Professor Celetista na Faculdade Alfredo Nasser. Especialista em Docência no Ensino Superior e Linguagens pela Faculdade Alfredo Nasser, GO, Brasil e Msd. em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

a qual será estruturada a identidade, a vida futura. Se a literatura, na infância e adolescência provoca qualquer tipo de encantamento, constrói, por isso, o hábito da leitura e este fará grandes diferenças na vida adulta. A literatura infanto-juvenil é um caminho que leva a criança a desenvolver tanto o equilíbrio emocional quanto o senso crítico e o raciocínio lógico para a solução de problemas na vida escolar e não escolar.

O trabalho se faz com a seguinte estrutura teórica: Noções históricas da literatura infanto-juvenil; O fado, as fadas, as escolhas e a identidade; Construtivismo e Sociointeracionismo; e, Ensino, aprendizagem, linguagem, leitura, produção de textos e currículo.

Na pesquisa empírica, para ser confrontada com a teórica, é aplicado à experimentação de um menino de 7 anos e uma menina de 10, o texto *Minhoca*, de Faria (2015). Essa aplicação ocorre por meio da leitura do texto, seguida de entrevista e desenho das imagens resultantes da compreensão do conteúdo, para a constatação das percepções emocionais, sensoriais e cognitivas de tais crianças, nesse processo de experimentação.

## 1 NOÇÕES HISTÓRICAS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A literatura vivenciada estimula a imaginação e, a partir deste fato, aprimora o pensamento do sujeito que a vivencia, tornando-o mais habilitado para a compreensão de si mesmo, dos outros, do mundo e do tempo presente no espaço em que vive, numa relação direta com o passado e com as possibilidades futuras.

Segundo Nicola (1998), as noções mais antigas sobre a ideia de 'literatura' foram registradas por Aristóteles (384-322 a. C.), pensador grego, em um conjunto de anotações sobre arte e literatura naquele tempo. Escreveu ele, que 'poesia' era 'técnica' (como fazer) mais 'mimese' (imitação). Diferenciou os gêneros como trágico, épico, cômico, satírico e, lírico. A literatura é, pois, uma imitação da realidade, uma reinvenção da realidade, uma 'mentira' que revela grandes verdades: a verdade da existência, da história do passado que sustenta o presente e, do possível futuro.

As noções sobre literatura deixadas por Aristóteles são questionadas em razão de ideias mais complexas acerca do assunto, advindas de estudos e pesquisas de variados tipos, e que abordam novas concepções do mundo moderno e pós-moderno, que usufrui de grande número de tipos de meios tecnológicos de difusão de informações.

Segundo Lajolo e Zilberman (2004), no classicismo francês, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura apropriada à infância. São elas: as

*Fábulas*, de La Fontaine (1668) e (1694), *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717), lançadas postumamente, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* de Charles Perrault (1697). Apenas em 1696, com a adaptação de *A Pele de Asno* é que Perrault manifesta a intenção de escrever para crianças, principalmente meninas, orientando sua formação moral.

Estas publicações surgiram no mercado livreiro da literatura europeia e tiveram início às vésperas do século XVIII, porém, os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças, pois sua expansão deu-se simultaneamente na Inglaterra. Estes fatos históricos provocaram o surgimento da literatura brasileira, muito tempo depois, quase no século XX. Perrault ao coletar narrativas transmitidas oralmente, passadas de geração a geração, observou que elas se modificavam com o panorama sociológico da mentalidade de uma determinada cultura e época, na qual suas origens se perdiam na poeira dos tempos.

Ao coletar histórias populares, Perrault publicou as versões imortais como *A Bela Adormecida no Bosque*, *A Gata Borralheira*, *Barba Azul*, *As Fadas*, *Pele de Asno*, dentre outras. Verifica-se que sua intenção não era apenas de divertir a população, mas também continham a ideia de moralizar e instruir ensinamento ao indivíduo, a princípio adulto e, posteriormente, crianças. Os contos de fadas se iniciaram por meio da linguagem oral, antes mesmo do advento da escrita. Os povos já compartilhavam de seu aprendizado, pois, através da fala, os contos transmitiam aos seres humanos mensagens de preservação ou rompimento acerca de crenças, costumes e mitos cultuados por eles.

Segundo Carvalho (1982, p. 77):

A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perrault, clássico dos contos de fadas, no século XVII. Naturalmente, o consagrado escritor francês não poderia prever, em sua época que tais histórias, por sua natureza e estrutura, viessem constituir um novo estilo dentro da Literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da Criança.

Segundo este autor (1982), Perrault retratava a sociedade da sua época em suas histórias, fundamento principal da Literatura Infantil daquele tempo. Foi, também, o responsável em estabelecer embasamento para um novo modelo literário – conto de fadas, além de ter sido o primeiro a dar aperfeiçoamento a esse tipo de literatura.

Após a publicação dos *Contos a Mamãe Gansa*, surgem as obras dos Irmãos Grimm, textos que também buscavam o mundo maravilhoso de fantasias. Os Irmãos Grimm dedicavam suas vidas a estudos, sendo grandes pesquisadores. Percorreram a Alemanha em busca de registros de narrativas populares que recolhiam de pessoas

humildes, muitas vezes analfabetas: comadres de aldeias, velhos camponeses, pastores, barqueiros, músicos e cantores. Assim eles foram precursores da ciência do folclore. Os referidos irmãos trouxeram um novo estilo para a literatura, sob o signo do romantismo. Eles utilizavam a singeleza e os personagens populares para redigir seus contos. Como afirma Carvalho (1982, p. 104: “[...] são os irmãos Grimm que, animados pelo espírito romântico, vão buscar as suas estórias, ‘vivas’, na pureza e na simplicidade das fontes folclóricas, e revalorizar os contos maravilhosos, com a mesma dimensão que alcançaram no século XVII”.

Os contos dos Irmãos Grimm, após cem anos, ainda marcam parença, pois os dois autores trazem em seus contos um fundo histórico e conduzem transparência e respeito às crenças a serem seguidas pela comunidade. Hans Christian Andersen, apresenta obras escritas entre 1830 e 1872, ao trabalhar com a literatura oral, em uma criação própria, que utiliza em seus escritos sua imaginação, intercalando o sentimento romântico do século XIX, mesclando o pensamento mágico na memória popular.

Ao contrário de Perrault e dos Irmãos Grimm, Andersen não se limitou em continuar a transmitir as histórias ouvidas e recontá-las, mas formulou novas histórias preservando o modelo poético e melancólico, típico dos contos tradicionais.

No Brasil, os primeiros contos populares ocuparam um lugar na vida das crianças por meio da comunicação oral. O aparecimento da literatura infantil no Brasil foi iniciado pelo aceleramento da urbanização que ocorreu do fim do século XIX ao começo do século XX.

Lajolo e Zilberman (2004, p. 28) afirmam:

Depois desse momento, passa a existir um grande contingente de consumidores de bens culturais e o conhecimento passa a ser importante para o novo modelo social. Inicialmente, essa literatura foi utilizada no campo escolar com o objetivo de ensinar conteúdo da língua portuguesa, ou seja, como um recurso especificamente didático, concedido para a população que possuía maior renda social.

Lajolo e Zilberman (2004) contam que após a implantação da Imprensa Régia em 1808, as editoras brasileiras iniciaram a publicação de livros para crianças, apesar de escassa a produção literária brasileira.

De acordo com estas autoras (2004), no início do século XX, a sociedade brasileira sofria transformações e, ao mesmo tempo, começava a se firmar no Brasil a propagação das adaptações e traduções referentes às obras literárias destinadas ao público infantil e

juvenil. Surge então, a compreensão da necessidade de uma literatura nacional própria para as crianças brasileira que precisava instruir-se com os novos bens culturais que lhes eram apresentados.

Lajolo e Zilberman (2004, p. 23-24) entendem que

[...] a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. Mas essas publicações eram esporádicas (a obra que se seguiu a elas só surgiu em 1848, outra edição das *Aventuras do Barão de Münchhausen*, agora com a chancela da Laemmert) e, portanto, insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância.

Lajolo e Zilberman (2004) também citam outros tradutores, como João Ribeiro em 1891, do livro italiano *Cuore*; Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira em 1886, do livro *Contos infantis*; em 1904, Olavo Bilac e Coelho Neto editam *Contos pátrios*; e, em 1907, Júlia Lopes de Almeida lança *Histórias da nossa terra*.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2004), essas são algumas obras que estavam disponíveis para as crianças brasileiras da época, em particular, as que frequentavam as escolas e se preparavam para ser o futuro do país.

A Literatura Infantil no Brasil se inicia assim: traduções e adaptações de histórias vindas da Europa, mas com uma linguagem mais portuguesa que brasileira.

Com livros didáticos, que traziam histórias para uso nas escolas primárias, o primeiro livro destinado às crianças de Monteiro Lobato, em 1921, foi *Narizinho Arrebitado*, e veio também, como “literatura escolar”, garantindo sua distribuição nas escolas da época.

Carvalho (1982, p. 133) coloca Monteiro Lobato como o pioneiro em Literatura infantil no Brasil, que não escreveu somente para as crianças, mas inventou um mundo inteiro para elas, criando histórias, personagens e fantasias:

De acordo com Carvalho (1982, p. 133):

Ao contrário dos clássicos estrangeiros, ele não recriou seus contos de outros; ele os criou. Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, a inspiração maior e básica de Lobato foi a própria criança, os motivos e os ingredientes de sua vivência: suas fantasias, suas aventuras, seus objetos de jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo o que povoava a sua imaginação... Reencontrou a criança, amealhou toda a riqueza e criatividade de seu mundo maravilhoso e construiu um universo para ela, num cenário natural, enriquecido pelo Folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil.

Monteiro Lobato é, sem sombra de dúvidas, o Pai da Literatura infantil brasileira, conhecido e famoso, por escrever livros nos quais se pudesse morar, por isso criou *O Sítio*. Foi um revolucionário progressista, fundador de inúmeras editoras, jamais deixando de lado os castelos de contos de fadas e o folclore nacional, (re)criando o mundo ao seu redor, a partir de coisas do seu cotidiano e, desta forma, escreveu mais de quatro mil e seiscentas páginas só de obras infantis.

## 2 O FADO, AS FADAS, AS ESCOLHAS E A IDENTIDADE

O fado é o destino, a sorte, a estrela guia do caminho e, portanto, um determinante do currículo e da vida. As fadas são todos os entes imaginários e benignos que apontam os rumos da vida. As escolhas acontecem segundo impulsos da consciência, referenciados na experiência prévia do sujeito que escolhe e, portanto, ao se tratar de uma criança, esta necessita de alguém que a ampare na escolha, em razão de ainda não possuir consciência prévia capaz de julgar razões para a decisão. Neste sentido, os progenitores são os primeiros referências, nos quais a criança busca informações para suas escolhas. Os familiares – especificamente *a mãe é a primeira fada* da vida da criança.

Os recursos por meio dos quais a mãe e os familiares promovem a educação da criança, além dos estímulos disponibilizados por estes no ambiente em que inserem esta criança, e dos próprios exemplos de comportamentos, é a linguagem carregada de significados. Tais significados são a representação do ambiente circundante e, portanto, a figura de tal ambiente concreto ou abstrato. Portanto, quanto maior for a figuração artística da linguagem, maior será a provocação de encantamento para que tal criança se sinta bem, protegida e segura. O contrário de tudo isso é muito ruim para a criança.

Em todos os casos, a literatura que recria a realidade e, desta é uma representação segura, se aplicada à vivência das crianças, fornece a elas uma quantidade de informações que, ao longo do tempo, são processadas e se tornam o conhecimento gerador de pensamento abstrato, além de referenciais consultados em tomadas de decisões que vão construindo a autoimagem, a autoestima, a identidade da criança.

A linguagem artística é aquela que nada mais é do que uma representação da realidade a partir do contexto em que a criança vive, com a possibilidade de expansão. Esta expansão de significados é possível no âmbito da literatura destinada às crianças. Por isso, a aplicação da arte dos contos de fadas às crianças resulta na transmissão de

valores que determinam atitudes éticas, de modo a promover um bom relacionamento no ambiente familiar, escolar e social.

Por meio de textos literários lidos na sala de aula pelos próprios alunos ou pelos professores e familiares, é possível perceber que as crianças experimentam emoções diversificadas da realidade que lhes é apresentada. Assim, a presença da literatura infantil na escola e na família representa estímulos fortes à aprendizagem da leitura e da escrita.

Por meio da leitura ouvida dos adultos e da própria leitura da criança, esta passa a escrever melhor e processa melhor as informações que lhe são apresentadas. Por meio das histórias infantis e outros textos literários, o professor desperta a criatividade, a autonomia e a criticidade da criança. Segundo Abramovich (2004), para contar uma história – seja qual for – é necessário saber como se faz, pois o contador de histórias é aquele que desenvolve uma metodologia específica para tal empreendimento de lidar com a arte da palavra que provoca encantamento. Por conseguinte, a criança e o adolescente que se sentem atraídos por este mundo do encantamento, do faz de conta, da magia e do lúdico que a literatura lhes proporciona, estão abastecidos de estímulos que lhe favorecem o desenvolvimento da imaginação.

Abramovich (2004, p. 16) complementa esta questão afirmando que:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo[...]. Podemos, assim, começar a compreender a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Ao trazer as obras literárias para o ambiente escolar, o professor estabelece uma relação dialógica entre ele e os estudantes e, estes com suas culturas ancestrais e próprias realidades presentes, por meio de livros, vídeos e outros meios midiáticos de acesso à literatura. Além de contar ou ler a histórias, o educador cria condições, estímulos para que os estudantes compreendam os textos, cada qual de sua própria ótica. Assim tornam-se capazes de emitir opiniões sobre os significados dos conteúdos, defendam atitudes, analisem comportamentos de personagens e simulem novas situações, a partir das quais construam uma nova imagem semântica ou nova história. Uma história, por exemplo, poderá retratar e servir de referência da vivência passada ou para a vivência presente e futura dos estudantes.

Portanto, a conquista do pequeno leitor se dá na relação responsável que o educador, o professor é capaz de estabelecer entre os sujeitos aprendizes e os objetos de estudo a eles apresentados, em que sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única.

A literatura infantil promove a criança a um avanço, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social, enquanto sua identidade se estrutura. Ampliar o gosto pela leitura e fazer deste processo hábito é vantajoso, e deve começar cedo, em casa, e aprimorar-se no ambiente escolar, para perdurar por toda a vida. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que é estimulada a desenvolver a imaginação, também desenvolve na mesma proporção o raciocínio lógico.

Abramovich (2004, p. 17) diz que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

A capacidade de ler está intimamente ligada à motivação. Crianças que são envolvidas em um ambiente estimulador, primeiramente com os pais, na oralidade dos contos e, posteriormente no ambiente escolar, serão pessoas hábeis para leituras complexas no futuro.

Com a experimentação nas histórias, as crianças enriquecem experiências, desenvolvem capacidades para compreenderem a lógica ou não lógica dos fatos, esclarecem pensamentos, desenvolvem o gosto literário, ampliam seu repertório vocabular e desenvolvem a linguagem oral e escrita.

Nesse sentido, Bettelheim (2007, p. 32) afirma:

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas somente se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais não se adquire verdadeira identidade. Estas histórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá.

A partir dessa reflexão, é fato que as crianças ao lerem ou ouvirem, seja um conto, poema, poesia, reportagem, crônica, fato jornalístico etc., ela começa a recriar e reorganizar o seu próprio mundo a partir do conhecimento que se tem e da abrangência que a leitura poderá lhe proporcionar, é claro, respeitando a faixa etária e o ‘tempo’ de cada uma, possibilitando novas dimensões e descobertas em seu universo racional e afetivo.

### 3. CONSTRUTIVISMO E SOCIOINTERACIONISMO

No século XX, a partir de 1970, propaga-se o *Construtivismo* no Brasil – um modo diferente do tradicional para conceber a educação, em que o educador estimula o educando a perceber determinados recortes do seu mundo, ao invés de dar-lhe o pensamento pronto. Não se decora o conteúdo, sem questioná-lo. O conhecimento é reconstruído, a partir de hipóteses levantadas pelo educador e também pelo educando, numa sequência de perguntas para as quais nem sempre são encontradas as respostas e, por isso, o *Construtivismo* centra o aprendizado no aprendiz.

Jean Piaget (2007) foi o pensador inicial dessa teoria, que focou a pesquisa no fazer infantil, na constatação de problemas e processos de mudanças, ou não, nas manifestações da criança, na elaboração da informação por meio dos sentidos e, finalmente, na transformação da informação em conhecimento.

Então, Piaget abordou os estágios sobre o desenvolvimento cognitivo e os caracterizou numa escala crescente de 1 a 6:

1. Estágio da Inteligência Sensório-motora (estruturas sensório motrizes);
2. Estágio da Inteligência Operatório Concreta (estruturas operatórias concretas);
3. Estágio da Inteligência Formal (estruturas operatórias formais).

Estes estágios são subdivididos em subestágios e são eles:

4. Estágio da Inteligência Sensório-motora – inicia-se após o nascimento e segue do 1º ao 24º mês.

5. Estágio da Inteligência Operatório Concreta, se estende do período de 2 a 11/12 anos, podendo se subdividir em dois subestágios: O primeiro de preparação indo do período de 2 a 7/8 anos, caracterizados por condutas pré-operatórias. O segundo que vai de 7 a 8 anos a 11/12 anos, marcado pelo nascimento das operações, isto é, de ações representativas inicialmente simples, mas vão se tornando cada vez mais complexas.

6. Estágio do Pensamento Lógico-formal – característico da criança a partir dos 12 anos de idade, mais ou menos, que se afasta do nível figurativo ou concreto tornando-se capaz de refletir sobre suas próprias operações, independente do conteúdo. Parte-se do objeto real para o logicamente possível, recaem sobre hipóteses e não mais somente sobre objetos. O raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível e, com ele, a constituição de uma lógica formal aplicável a qualquer conteúdo.

O jogo simbólico, o ouvir uma leitura permite à criança reviver suas alegrias, seus conflitos, seus medos, resolvendo-os e compensando-os ao imaginar situações em que a realidade se transforma naquilo em que ela quer. Assim o pai ou mãe “severos” podem tornar-se bonzinhos. Este também é apresentado no desenho, como forma de representação do real e nele observa-se uma forma específica de representação do espaço.

O desenho, tal como outras manifestações simbólicas, representa um esforço de imitação do real, evoluindo de rabiscos e garatujas para a imitação de modelos. Na idade de 4 a 8 anos, o desenho infantil supera as dificuldades das fases anteriores, embora não esteja presente a noção de perspectiva, assim como de relações métricas e proporcionais, pois a criança, nesta fase, desenha não o que vê, mas o que sabe de uma figura.

#### **4. ENSINO, APRENDIZAGEM, LINGUAGEM, LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E CURRÍCULO**

Ensino não se desvincula de aprendizagem em razão da existência desta implicar, reciprocamente, na existência daquele.

O aprendiz, na condição de sujeito da própria aprendizagem, aprende por meio das relações que estabelece com o objeto, com e sem mediação de outra pessoa ou do professor.

O ensino e a aprendizagem resultam de relações conflituosas, no sentido de atuação de forças contrárias e, afetivas, no sentido não só de afetos, mas principalmente de afetações ou provocações entre o sujeito e o objeto, de onde são colhidas informações que, processadas geram o conhecimento.

A produção oral ou escrita de um texto ocorre mediante um processo mental constituído de três fases ou etapas distintas: na primeira, o emissor faz a seleção dos códigos mais apropriados já registrados na própria consciência, no próprio referencial; na segunda, ordena e reordena tais códigos; e, na terceira, faz uma combinação de tais códigos, segundo suas funções semânticas. Esse processo – selecionar, ordenar e

combinar – é passível de revisão e reconstrução, no decorrer da fala e ou da escrita, constituindo um conjunto de códigos verbais combinados denominados de frases: enunciados de sentido completo.

A necessidade específica do momento é o fator que determina o tipo e o gênero do texto, oral ou escrito.

O tipo de texto é a forma como um texto se apresenta – pode ser predominantemente narrativo, argumentativo, dissertativo, descritivo, informativo ou imperativo.

O gênero textual abrange todos os tipos de textos e, dentre eles, estão gêneros literários: o narrativo, o dramático (sem narrador: novela, teatro, cinema), o lírico (poema, poesia) e, o épico (fatos grandiosos fictícios ou com base em fatos reais, mas sempre com personagens heroicos).

O texto literário caracteriza-se como artístico e, quanto mais artístico mais encantador, e quanto mais encantador, mais se caracteriza como clássico da literatura, pois recria e representa uma realidade regional ou universal.

A aplicação dos textos literários à experimentação das crianças e adolescentes imprime em suas vivências determinados referenciais, a partir dos quais ocorre o desenvolvimento da sensibilidade com que percebem o mundo concreto e abstrato. É a partir dessa sensibilidade que se estruturam os estágios do desenvolvimento cognitivo e o currículo que lhes confere a caracterização da identidade como pessoa.

Segundo Faria (2015, p. 1):

Currículo é o processo por meio do qual se propõe a educação de um sujeito ou grupo de sujeitos, com objetivos, metas e ações definidas, ou não, mas sempre com avaliações declaradas ou não declaradas, na complexidade de um contexto de onde emergem fatores determinantes: 1. geográficos, nos espaços; 2. filosóficos, nos fundamentos das linhas de pensamento; 3. éticos, na manutenção da integridade individual e grupal; 4. morais, nos regulamentos de convivência; 5. religiosos, nas crenças, na fé em Deus(es); 6. sociais, nas relações com o outro; 7. políticos, nas reivindicações individuais e sociais; 8. econômicos, nos afazeres e nos modos de acumulação de bens; 9. financeiros, nas reservas de moeda como poder de compra ou troca; 10. antropológicos, na evolução dos seres humanos; 11. étnicos, nos tipos raciais; 12. psicológicos, nas manifestações emocionais; 13. intelectuais, nos processos mentais do pensar; 14. históricos, nos fatos tomados como referências; 15. vitais, na preservação da saúde física e mental; e, 16. culturais, na preservação de valores individuais e sociais.

Os objetivos, metas e ações não definidas e avaliações não declaradas ocorrem especificamente no currículo oculto, não escolar, resultante dos estímulos no convívio familiar e sociocultural.

### **5. A PESQUISA EMPÍRICA: literatura aplicada ao caso de um menino de 7 e uma menina de 10 anos**

A investigação teórica acerca da aplicação da literatura infanto-juvenil e os efeitos que provoca no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças é, aqui neste trabalho, direcionada ao caso de um menino de 7 e uma menina de 10 anos, estudantes, respectivamente, do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, na cidade de Hidrolândia, estado de Goiás, Brasil. Estas crianças são colocadas à prova da manifestação de suas impressões sensoriais, motoras, emocionais e cognitivas, por meio de desenhos e da expressão oral, acerca dos efeitos de um texto literário aplicado à vivência delas.

Para Bakhtin (1999, p. 95), “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” O indivíduo compreende e reage somente aos signos que despertam nele estímulos ideológicos ou referentes à vida.

Neste sentido, os signos constituintes da língua são verdades concretas, cujas imagens acústicas convencionais são representadas pela escrita. Os signos são criados arbitrariamente e, depois de socializados, perdem o caráter da arbitrariedade, porque passam a constituir sistemas de recursos para comunicação dos membros de uma comunidade.

As provas de que os signos constituintes da língua sejam verdades reais são os fatos dos exercícios da ação de lembrar, de forma voluntária ou involuntária, de momentos da própria história de vida, a exemplo de: sem mover qualquer parte do corpo, como lábios, e de olhos fechados, o indivíduo reconhece as imagens acústicas da fala de alguém, as imagens visuais de determinado rosto, as sensações gustativas e olfativas provocadas por determinado alimento e as sensações táteis causadas por um objeto qualquer.

O *signo índice* é imagem associativa, decorrente da ação dos órgãos dos sentidos que percebem os sinais do contexto e a experiência do indivíduo constitui-lhe a competência decodificadora e interpretativa, associativa a outros significados, de modo que, por exemplo, fumaça indica, certamente, a existência de fogo e este a existência de calor; sangue indica ferimento; gemido sinaliza dor ou prazer. O índice é um indicador

de uma outra coisa qualquer, sem que seja convencionado pelas pessoas; é decorrente de um acontecimento; é o próprio fato da associação entre uma e outra coisa.

O signo *ícone* é a figura, a fotografia, a gravura, o desenho ou a pintura que consegue representar, de forma perfeita ou imperfeita, algum tipo de ser.

O signo *símbolo* é um sinal criado e convencional (resultado de acordo) que representa determinada instituição com significação socializada. A balança da justiça, a cruz do cristianismo; os sinais do trânsito, as logomarcas os sinais da linguagem da matemática e das demais ciências.

O signo *verbal* é sinal gráfico ou sonoro convencional, com significação socializada; é palavra falada ou escrita, com estrutura e função de frase que satisfaça às expectativas do receptor. O signo verbal de forma escrita é o mais complexo dos signos por haver nele as possibilidades da ampliação dos significados.

São componentes indissociáveis do signo: o significante, que é parte material do sinal; e o significado, que é a compreensão que se tem da parte material do sinal. O significado, por sua vez, pode ter sentido denotativo, a exemplo do significado pretendido pelos trabalhos de cunho acadêmico, técnico e científico e, o sentido conotativo determinante das figuras ou imagens, como as metáforas.

### **5.1 Evidências do desenvolvimento cognitivo das crianças**

Nesse trabalho, a investigação empírica procura estabelecer uma constante relação entre quatro dimensões que se interagem na constituição de um todo:

- 1<sup>a</sup>) a dimensão teórica;
- 2<sup>a</sup>) o fato em que está o objeto;
- 3<sup>a</sup>) os instrumentos de abordagem e coleta de dados do objeto; e,
- 4<sup>a</sup>) o processo de elaboração e interpretação de informações.

O desenvolvimento cognitivo da criança é percebido por meio da observação dos processos mentais aos quais o pesquisador tem acesso, por exemplo, quando a criança se manifesta de forma oral ou escrita e por meio de desenhos, pra descrever, narrar ou dissertar acerca de determinado ser, coisa, fato ou fenômeno.

### **5.2 O texto experimentado pelas crianças**

Foi proposto a um menino de 7 anos que já tem conhecimento resultante de vivências acerca de minhoca, do reino *Animalia*, o estudo de um texto e ele se prontificou.

O texto a seguir foi lido pela pesquisadora entrevistadora para tal menino e, imediatamente, foi feita a solicitação para ele dizer o que entendeu do texto, sem haver nenhuma interferência com informações sobre o assunto.

O depoimento do menino foi gravado e transcrito a seguir, constituindo um *corpus* para análise.

### Minhoca

Cortei a terra molhada  
A minhoca apareceu  
Estava gosmenta e brava  
Furou o barro e sumiu

Peguei uma parte dela  
Mas ela não se mexeu  
Bem que depois de um segundo  
A minhoca reviveu

Cortei o barro de novo  
Eu a parti bem no meio  
Pareceu um acidente  
Será que fiz coisa errada

FARIA, L. A. de. *Minhoca*. Aparecida de Goiânia:  
FACULDADE ALFRADO NASSER, jan. 2015.

### 5.3 *Corpus* 1 do depoimento de LPA-7AM, do 2º ano do Ensino Fundamental, para análise

“<sup>a)</sup>*Eu intendi... quandu... quandu... o meninoo... recortô pela segunda veis...* <sup>b)</sup>*cortô a minhoca aí ele ficô cumêdu sêle feito uma coisa errada ou sinão.* <sup>c)</sup>*Aí... ai êli... aí a minhoca párô di simexê.* <sup>d)</sup>*Aí, depois êli... depois di um segundo aí êli... aí êli... ôlhô prá minhoca i ela já tava simexeno* <sup>e)</sup>*porquê... quandu a gente corta u rabu dela... e'l... a cabeça pode até morrê... só quêu rabu ela... ela... ela... elapodii...até...até... ém.. até vivê di novo.*”

### 5.4 Análise do *corpus* 1 do depoimento de LPA-7AM, do 2º ano do Ensino Fundamental

Acerca do *corpus*, são pertinentes as afirmações que se seguem.

a) *Eu intendi... quandu... quandu...* prova a manifestação de abstração do depoente implícita no significado de *intendi...* e segundo, sua noção de tempo e o momento em que estava no processo de seleção, na busca códigos adequados para dar seguimento à fala. *o meninoo... recortô pela segunda veis...* é a consumação da frase, com a demonstração da habilidade de sequenciar sujeito, ação e tempo e, ainda, a noção da sequência da repetição da ação.

<sup>b)</sup>*cortô a minhoca aí ele ficô cumêdu sêle feito uma coisa errada ou sinão.* é um trecho em que o depoente reafirma a ação e manifesta a noção de emoção de medo, culpa e de valor ético.

<sup>c)</sup>*Aí... ai êli... aí a minhoca párô di simexê.* confirma a constatação da possibilidade da morte, e justifica a emoção da culpa e a noção de valor ético, em que a vida pertence ao ser vivente e não a qualquer outro ser que com ele se relacione.

<sup>d)</sup>*Aí, depois êli... depois di um segundo aí êli... aí êli... ôlhô prá minhoca i ela já tava simexeno* é um trecho de longo tempo de seleção (pensar em voz alta) que demonstra o possível alívio da culpa pela ação indesejada, realizada de forma involuntária (crime culposo).

<sup>e)</sup>*porquê... quando a gente corta u rabu dela... e'l... a cabeça pode até morrê... só quêu rabu ela... ela... ela... elapodii...até...até... ém.. até vivê di novo.*” finaliza o depoimento demonstrando a habilidade de criar argumento que não se justifica pela construção frasal, mas se justifica pela intenção de argumentar que a vida prevalece mesmo agredida, nas palavras: *porquê... elapodii... vivê di novo.*

### **5.5 Corpus 2 do depoimento de JPA-10F, do 5º ano do Ensino Fundamental, para análise**

<sup>a)</sup>*...que não podi ficáa... Não, nada disso!...* <sup>b)</sup>*É qui...* <sup>c)</sup>*o minino matou uma minhoca,* <sup>d)</sup>*mais existi várias...* <sup>e)</sup>*Qui quer dizer qui... Nã...Êli matou uma vida,...tentãno pegá... essa vida assim pra êl, êli, tipo* <sup>f)</sup>*brincar com éla...* <sup>g)</sup>*mais...essa vida...não era pra sêdeli!* <sup>h)</sup>*Era pracê da minhoca mesmo assim,* <sup>i)</sup>*pra ela sê livri...* <sup>j)</sup>*não presa com ele. Aí ele foi tentá pegá ela,...ela morreu,* <sup>k)</sup>*só qui aí nuss!...depois di um segundo, a minhoca reviveu,* <sup>l)</sup>*porque a parti da frenti...comu...comu a minhoca têm 15 corações,...* <sup>m)</sup>*quêu fui procurar na internet ne? têm!...ela têm 15 corações...mais bem minúsculos,* <sup>n)</sup>*quando cortamos ela no meio...éla...a partí de baixo...a partíii...da barriga pra baixo, morri tudo, fica sêca, essas coisas, i a outra, ela se regenera...!* <sup>o)</sup>*regenera os corações...??* <sup>p)</sup>*Bem... os corações num sei si regenera não! Mais é isso!!*

### **5.6 Análise do corpus 2 do depoimento de JPA-10F do 5º ano do Ensino Fundamental**

Acerca do *corpus*, são pertinentes as afirmações que se seguem.

a) O trecho *... que não podi ficáa... Não, nada disso!* ... se inicia com uma lacuna, pois *que* não é, normalmente, um início de frase. O “a” dobrado em *ficáa...* e as reticências antes de *...que* e depois de *ficáa...* provam o momento em que o emissor estava no

processo de seleção, na busca códigos adequados mas não os encontrou e conclui, exclamativamente: *Não, nada disso! ...*

b) A prova do momento em que, depois da seleção e ordenamento, o processo mental culmina-se com a fase da combinação, expresso pelo trecho *É qui... o minino matou uma minhoca, mais existi várias...*, corresponde na fala em língua padrão de um adulto a [(O fato) é que o menino matou (apenas) uma minhoca, mas existem várias...].

c) O poema *Minhoca* não revela se o “eu lírico” é masculino ou feminino, mas a menina depoente atribui a ação a um menino, ao dizer: *o minino...* Isso infere na possibilidade da interpretação de que na cultura dela, o homem é mais determinado a lidar com a terra e mais vulnerável à violência, a cometer crime.

d) Na percepção da intencionalidade da depoente entrevistada, as dez últimas palavras têm como núcleos as ideias *matou uma minhoca, mas existi várias* e, ao mesmo tempo em denuncia o menino pela morte de uma minhoca, ela o redime do crime com a declaração de que ‘existem várias’, como se quisesse dizer ao ouvinte, que a morte de uma não é suficiente para causar a extinção das várias outras existentes, ou seja, a eliminação de uma não extingue a espécie.

e) A tentativa de se apoderar da vida da minhoca acaba em morte: *Êli matou uma vida*, mas no sentido culposo – sem a intenção de matar.

f) O sentido de ‘brincar’ no trecho: *tipo brincar com éla...* esgota-se na ideia de que os seres vivos podem e devem se relacionar de modo agradável, criativo.

g) A depoente ao relatar: *mais...essa vida...não era pra sêdeli!* expressa veementemente, seu discurso político sobre o valor da liberdade, como conceito já formado, de que o ser vivo não tem o poder de decisão sobre o destino da vida de outro ser vivo, porque a posse da vida é exclusiva de quem vive e não de outrem.

h) É argumento da depoente de cunho ético sobre a posse da vida: *Era pracê da minhoca.*

i) É argumento da depoente de cunho ético em defesa da liberdade: *pra ela sê livri...*

j) É argumento da depoente de cunho ético contra a escravidão: *não presa com ele.*

k) É argumento da depoente de cunho ético que justifica a remissão do menino pela morte da minhoca em: *só qui aí nuss!...depois di um segundo, a minhoca reviveu.*

l) É argumento da depoente de cunho analítico pessoal: *porque a parti da frenti...comu...comu a minhoca têm 15 corações...*

m) É argumento da depoente de cunho analítico científico, que revela a fonte da pesquisa: *quêu fui procurar na internet ne? têm!...ela têm 15 corações...mais bem minúsculos,*

n) É o momento em que a depoente evoca o interlocutor para participar da reflexão, ao utilizar o verbo na primeira pessoa do plural (nós): *quando cortamos ela no meio...éla...a partí de baixo...a partíi...da barriga pra baixo, morri tudo, fica sêca, essas coisas, i a outra, ela se regenera...!*

o) É o momento em que a depoente evoca o interlocutor para participar da reflexão de modo hipotético: *regenera os corações...??*

p) É o momento em que a depoente persuade o interlocutor prosseguir a reflexão: *Bem... os corações num sei si regenera não! Mais é isso!!*

### **5.7 A leitura das imagens**

Cada uma das ilustrações realizadas pelas crianças constitui um *corpus* para análise, que resultou de estímulos a partir da apresentação do conto. Este *corpus* é um ícone, expressão da curiosidade e da criatividade da criança que manifesta, por meio de traços e cores: – elementos da Natureza, as formas, a vida integrada, a socialização, o convívio diário no envolvimento com situações do cotidiano, em experiências vividas pelas próprias crianças; – a compreensão de fenômenos e linguagens, o respeito a si mesma, a aceitação da identidade própria, em que o ser é responsável por tudo o que lhe acontece.

### **5.8 Imagem 1 produzida por LPA-7AM do 2º ano do Ensino Fundamental**



Imagem 1

### 5.9 Leitura da imagem 1, produzida por LPA-7AM do 2º ano do Ensino Fundamental

1. As duas figuras, na verdade, são de um só personagem que se apresenta como em um desenho animado, no primeiro momento, com o olhar voltado ao futuro e os lábios contraídos um sobre o outro, com feição apreensiva; e, num segundo momento, como bem está escrito na figura [*um minuto depois*], com as feições faciais relaxadas num sorriso de alívio.

2. O menino autor demonstra aqui, a habilidade de sequenciar partes do fato, na tentativa de ser claro, ao complementar o desenho com o texto escrito.

3. O menino autor comprova que seu desenvolvimento cognitivo já é capaz de processar as informações e gerar abstrações e representações materiais de abstrações, por meio dos signos: ícone (desenho) e verbal (escrita).

4. Nas mãos da primeira figura, estão os dois pedaços da *minhoca* partida e, acima a face apreensiva, como se tivesse decepcionada, seguida das mãos vazias na segunda figura e a face de felicidade, em razão do alívio pela comprovação de que, depois de uma possibilidade de morte, a vida prevaleceu.

5. A ausência de orelhas ou ouvidos sinaliza a mensagem de que o personagem não quer ouvir nenhuma condenação por ser o autor da figura.

6. O verde claro, na simbologia, traz de volta a esperança e, ao mesmo tempo, volta a se nutrir, conforme dizem Chevalier e Gheerbrant (1990, p. 938) que o verde é o despertar da vida; o bege é uma cor que transmite calma e passividade; no amarelo está o conflito entre o potencial de luta e o medo protetor, necessário à sobrevivência, misturado ao esverdeado que anuncia a vitalidade; o personagem da figura está integrado à Natureza mãe, em razão da cor marrom transmitir sensação de terra, tradição, conservadorismo, confiabilidade, solidez e segurança; os pés estão apoiados em edificações, com a demonstração dos fazeres das pessoas.

7. O personagem da esquerda apresenta pernas e pés, o que caracteriza a conquista do espaço físico e a construção, ao passo que o da direita não apresenta pernas, o que demonstra que não se sente proprietário da Natureza em que está inserido, mas parte integrante dela.

8. Ao fundo predominância do branco, espaço que não foi colorido, caracterizando as possibilidades que ainda não é vista pela criança.

9. Na ocupação do espaço aéreo por dois seres caracteriza a noção da inter-relação entre a terra e o ar.

10. Na ocupação do espaço aéreo por dois seres caracteriza a noção da inter-relação entre a terra e o ar.

11. De acordo com Piaget, 1945 *apud* Coutinho e Moreira, 2004: “O jogo simbólico ou brincadeira do faz-de-conta é uma atividade preponderante na criança, durante esse subestágio, e consiste numa ‘assimilação’ de qualquer outro, por intermédio de “imagens imitativas”.

Segundo o conceito de currículo, já citado, os fatores dos quais emergem as noções de valores em processo de formação da identidade do menino, constatados no *corpus* da fala e no desenho, assim podem ser percebidos:

1) valores históricos, ao mencionar a ideia de tempo em *...quando... quando... pela segunda vez... e depois de um segundo;*

2) psicológicos, ao mencionar a emoção *... aí ele ficô cumêdu...;*

3) éticos/morais, na menção de *...sêle feito uma coisa errada ou sinão...*

4) vitais, ao dizer *...aí a minhoca páró di simexê... morrê... vivê...;*

5) intelectuais, ao tentar elaborar argumentos, na expressão *... porquê...;*

6) sociais, nas relações com outros seres humanos, manifestos em ...êli... ôlhô prá minhoca... a gente corta u rabu dela....

O menino LPA encontra-se no Estágio da inteligência operatório-concreta, no primeiro subestágio, ou seja, caracterizado por condutas pré-operatórias, onde a função simbólica ou semiótica é resultante da capacidade da criança de formar imagem mental e é por meio dela que a criança chega à representação (representa ação).

### 5.10 Imagem 2 produzida por JPA-10F do 5º ano do Ensino Fundamental



Imagem 2

### 5.11 Leitura da imagem 2 produzida por JPA-10A-F, do 5º ano do Ensino Fundamental

1. O personagem se apresenta com feição de desconfiado, com olhar voltado para o lado direito e as pupilas com foco no buraco, numa expressão de dúvida, interrogação, como se observasse se estava sendo avaliado por alguém. Cabelo no rosto em estilo de

descontração do gênero masculino, braços voltados ao fazer, com mãos que seguram a ferramenta de trabalho.

2. O estado de alma ou de espírito é livre, embora no momento desconfiado, depois de perceber o buraco que havia furado na terra e a minhoca que dele surgiu.

3. Os lábios presos um ao outro, numa expressão característica de quem está a pensar e não a falar.

4. As pernas estão juntas e para baixo, assim como a posição dos pés, curvado e sentado, demonstrando sentir-se proprietário do espaço que ocupa.

5. Alternam-se o marrom, o vermelho, o azul claro e o branco, que de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1990, p. 107), expressam um misto de delimitação do espaço, da vida e da sensualidade no marrom e vermelho; um ar de fragilidade e afeto no rosa; a interrogação no branco; assim como do caminho da divagação e ampliação de possibilidades, de percepção do mundo e conquista no azul claro.

6. O alaranjado na bermuda simboliza uma cor enérgica, estimulante, jovem. Incentiva a expansão, criatividade, entusiasmo e otimismo.

7. A imaginação, em função da simbologia do azul claro é fértil e mescla-se com a razão, comprovada pelo amarelo, que manifesta o poder das divindades, segundo Chevalier e Gheerbrant (1990, p. 40) e, também, desperta alegria, animação, entretenimento e manifesta o poder da divindade, da eternidade.

8. Estão, integradas com a Natureza mãe, em razão da cor marrom transmite sensação de tradição, conservadorismo, confiabilidade, solidez e segurança, do amarelo da energia do sol, do azul do ar e da água.

9. Há todo um repertório de possibilidades, característicos do preenchimento de toda a folha, e criação de inúmeros objetos desenhados embaixo da terra, estágio da inteligência operatório-concreta, marcada pelo nascimento das operações, isto é de ações inicialmente simples, mas que vão se tornando cada vez mais complexas.

10. Ao fazer as imagens de seres e coisas no interior do solo, a menina demonstra a consciência história da transitoriedade de tais seres e coisas, no ciclo da relação vida e morte, de transformação permanente.

### **5.13 Considerações conclusivas da análise**

Percebe-se que a entrevistada depoente, a partir de um fato concreto observado por meio da audição do texto lido e da percepção visual dos gestos da pesquisadora durante a leitura, abstrai a possibilidade da compreensão e da interpretação do texto.

Entende-se compreensão, como a habilidade de identificar as funções dos códigos verbais do texto e, por interpretação, entende-se as combinações dos significados de tais códigos, mas sempre com base em ações ou operações já vivenciadas.

Sobre esta habilidade de abstração, Piaget (2007, p. 72), afirma que “As operações lógico-matemáticas derivam das próprias ações, pois são o produto de uma abstração procedente da coordenação das ações, e não dos objetos.” Esta ideia piagetiana confirma o fato de a menina depoente já conseguir fazer abstrações que são inferências ou julgamentos acerca das ações coordenadas no fato expresso pelo texto *Minhoca*, e não somente acerca dos objetos e atores em si, isolados de suas ações.

A compreensão do texto *Minhoca* pela menina depoente, bem como da representação em índice e ícone no desenho, possibilita-lhe reflexão abstrata, a partir de uma situação problema, ou seja, a depoente encontra-se na fase de desenvolvimento cognitivo operacional concreto, pois já começa a manifestar as habilidades de:

1. dominar a linguagem oral por meio da leitura ouvida do texto *Minhoca* e da fala manifesta;
2. dominar a linguagem por meio da expressão dos signos índice e ícone, no desenho;
3. solucionar problemas, quando fez a denúncia e a remissão;
4. fazer deduções;
5. criar argumentos quando fez várias justificativas;
6. buscar explicações por meio da pesquisa; e,
7. levantar hipóteses e persuadir o interlocutor a participar da reflexão.

Segundo o conceito de currículo, já citado, os fatores dos quais emergem as noções de valores em processo de formação na identidade da menina, constatados no corpus da fala e no desenho são:

- 1) valores históricos, ao mencionar a ideia de personagem, fato, tempo e vítima, em *o minino matou uma minhoca*;
- 2) psicológicos, ao mencionar a emoção ... *aí ele ficô cumêdu...* ;
- 3) éticos/morais, na menção de *mais existi várias... essa vida...não era pra sêdeli!*
- 4) vitais, ao dizer *a minhoca reviveu*;
- 5) intelectuais, ao tentar elaborar argumentos, na expressão *Qui quer dizer qui...*;
- 6) sociais, nas relações com outros seres em *tipo brincar*;
- 7) históricos, em *depois di um segundo*;

- 8) filosófico, em *fui procurar na internet... num sei*;
- 9) político, em *mais existi várias...*;
- 10) cultural, em *Aí ele* (o texto não revela o sexo do eu-lírico);
- 11) geográfico, manifesto no desenho: ocupação e transformação dos espaços;

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças aqui pesquisadas reagiram de maneira participativa e interessada durante a experiência vivida, ao ouvirem atentamente o conto e, logo após, quiseram interagir, expressando cada qual, segundo seu entendimento e de forma clara, primeiramente em suas falas e, posteriormente, na ilustração do fato que o conto aborda, conforme a idade de cada uma.

A imaginação é o fenômeno mental da criação de imagens a partir do concreto. Este estudo de caso é uma prova de que a criatividade surge da imaginação, e por isso, a leitura de textos literários pelas crianças, e como estímulos às crianças, em seus diferentes gêneros, a partir da contação de histórias de dramatizações é fundamental para o desenvolvimento emocional, sensorial, cognitivo e social.

Isso foi aqui demonstrado na expressão gestual, verbal oral e escrita para a construção dos saberes com os quais o ser humano se hominiza, é civilizado e se humaniza, ao longo da existência com seus semelhantes. Acerca disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Res. CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Este estudo de caso garante direcionamento ou redirecionamento para as ações dos pais, responsáveis, educadores, no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente quando se trata de compreender a função social da Literatura infanto-juvenil, que é sem dúvida, o princípio lúdico do saber, porque os seres humanos se fazem de renovação de conhecimentos e despertam para o mundo da leitura, tanto em benefício próprio, quanto a serviço do Bem comum.

Entretanto, constitui-se como um pequeno estudo baseado em fatos concretos, e não se caracteriza como completo ou acabado. Não se esgota neste momento, nem neste

ambiente onde ocorreu a observação e permanece somente como um referencial de estímulo a outras pesquisas.

Os resultados apontam para o fato de que a aplicação de textos literários à vivência de crianças e adolescentes acelera o desenvolvimento da linguagem, estimula a formação de conceitos, valores, juízos críticos e, por consequência, a identidade, com os evidentes avanços no desenvolvimento cognitivos ao longo do tempo, obtidos por meio da observação das manifestações das duas crianças.

**Abstract:** The theme of this work is Children's and youth literature in the formation of identity: the case of two children of 7 and 10 years', with the focus on the object 'formation of identity'. The objective is to identify the effects of the application of literary texts to the experience of the two children. The methodology is a theoretical and an empirical investigation. The theoretical framework is based on the contributions of Bettelheim (2007); Lajolo and Zilberman (2004); Chevalier and Gheerbrant (1990); among others. The results of the theoretical research and observation of the manifestations of the two children in study point to the fact that the application of literary texts to the experience of children and adolescents, over time, accelerates the emotional, cognitive and language development and stimulates the formation of concepts, values, critical judgments and, consequently, of identity.

**Keywords:** Children's and youth literature. Experimentation of literary text. Stimulus to identity formation.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2004.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**, Res. CNE/CEB n. 5/2009.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos. **Literatura Infantil**: visão histórica e crítica. 2. ed. São Paulo, Ática, 1982.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 2º. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

FARIA, Luiz Antônio de. Elaboração de questões: um desafio docente. In: **Revista Acadêmica Unifan**, ISSN 1808-1703, ano 3, n. 4, Jan./Jun. Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, (2006).

\_\_\_\_\_. **Minhoca**. Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Um conceito de currículo**. Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, jan. 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

NICOLA, José de. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**; tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva 24.ed- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.