

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NÍVEA PRISCILLA OLINTO DA SILVA**

**A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO  
EMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**NATAL / RN**

**2010**

**NÍVEA PRISCILLA OLINTO DA SILVA**

**A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO  
EMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marly Amarilha**

**NATAL / RN**

**2010**

## FICHA CATALOGRAFICA

S 581I Silva, Nívea Priscilla Olinto da.  
A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil / Nívea Priscilla Olinto da Silva. Natal, 2010. 203f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marly Amarilha  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Leitura de literatura. 2. Educação infantil. 3. Conflitos emocionais. 4. Trabalho pedagógico. I. Amarilha, Marly. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU: 82-93:373

**NÍVEA PRISCILLA OLINTO DA SILVA**

**A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO  
EMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marly Amarilha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Sá de Carvalho

Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Chuvas Naschold

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Cardozo de Freitas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

*À minha família, amores eternos.*

*A Philipe, minha inspiração e motivação para viver.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu maravilhoso Deus, fonte de saber emocional.

À minha família, principalmente aos meus pais, Francisco Olinto e Zilar Honório, e à minha irmã, Nadja Patrícia, pela confiança e amor dedicados a mim, que me incentivaram na concretização dos meus projetos.

A Philipe, companheiro eterno para todas as horas e momentos, pelo seu amor puro e verdadeiro que me enche de esperança e sonhos.

À minha orientadora, Marly Amarilha, pelo compartilhar de saberes e enriquecimento de minhas experiências profissionais e pessoais, que com seu entusiasmo e sabedoria me auxiliou nessa caminhada, tornando-a mais leve e prazerosa.

Aos meus companheiros da Base de Pesquisa *Educação, Linguagem e Formação do Leitor*, especialmente a Alessandra, Danielle, Diva, Eliene, Ivan, Ismênia, Ivla, Lidiane, Lívia, Mary, Maurílio, Nazineide, Renata e Vanessa pelos diálogos e trocas de experiências que se constituíram em momentos de intenso aprendizado.

À professora sujeito da pesquisa, Cecília, pela determinação e desejo de aprender, que coloriu o nosso trabalho.

Aos meus amigos verdadeiros, Graciane, Gustavo, Ingrid, Letícia, Mayara, Manara, Sammy, Breno e Ricardinho, pela amizade que trouxe mais encanto e brilho para os meus dias.

Às minhas grandes amigas, Sara Raphaela, Francinaide e Renata Karla, que me acompanharam em todo esse percurso na UFRN, desde o início da minha caminhada no mestrado, dando-me força e alegria para enfrentar os obstáculos.

*A experiência veio a mim primeiramente por meio dos livros. Mais tarde, quando me deparava com algum acontecimento, circunstância ou tipo semelhante àquele sobre o qual havia lido, isso me causava um sentimento um tanto surpreendente, mas desapontador de déjà vu, porque imaginava que aquilo que estava acontecendo agora já havia me acontecido em palavras, já havia sido nomeado. (ALBERT MANGUEL, 1997)*

## RESUMO

Esta dissertação investiga as contribuições da leitura de literatura infantil na problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças de educação infantil. Sua relevância consiste em oferecer subsídios ao trabalho pedagógico com a leitura de literatura nas séries iniciais, com o intuito de ampliar a competência do professor para explorar o texto literário em sua natureza problematizadora e enriquecedora das experiências e conflitos emocionais da criança. Respalda-se, metodologicamente, nos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. A pesquisa realizou-se em uma turma de nível V de educação infantil, com 28 alunos de faixa etária de 5 e 6 anos de idade, em escola pública de Natal-RN (Brasil). Os instrumentos utilizados foram: gravação em áudio, diário de campo, entrevistas. As aulas realizadas se constituíram em 17 sessões de leitura de contos clássicos, contemporâneos, fábulas e lendas, com a utilização de diferentes estratégias didáticas. Essas sessões foram desenvolvidas conforme a experiência de leitura por andaime (scaffolding), descrita por Graves & Graves. Tomou-se como referencial teórico os estudos de Amarilha (1997/ 2006), Bettelheim (2004), Coelho (1987/2000), Damásio (2005), Del Nero (2003), Eco (1994/2006), Held (1980), Iser (1996), Jauss (2002), Stierle (2002), Wallon (2007), Telles (2006), Yunes (2003), Zilberman (1987). As análises assinalaram que a leitura de literatura em sala de aula se constituiu como um território privilegiado de inclusão da subjetividade do leitor, das suas experiências emocionais e de seus conflitos na trama da história, de forma a auxiliar as crianças a refletirem e se apropriarem de estratégias para lidar com sua realidade interior. Evidencia a leitura literária como atividade experiencial e formativa, que auxilia a criança a compreender sua realidade emocional, através do processo de identificação, exteriorização e catarse, em que a experiência estética, proposta pelo texto, propicia ao leitor o autoconhecimento, ampliando a percepção sobre sua realidade interior e exterior e lhe oferecendo capital emocional para lidar com as adversidades da vida. É salutar destacar que as discussões propostas em sala de aula se configuraram como campo de confronto de experiências, em que os leitores tiveram a possibilidade de compartilhar suas vivências, suas dores e seus sofrimentos com outros que experienciaram os mesmos problemas, auxiliando-os na construção de estratégias que melhor orientem sua atuação sobre o meio.



**Palavras-chave:** Conflitos emocionais. Desenvolvimento emocional. Formação do leitor. Leitura de literatura.

## ABSTRACT

This dissertation examines the contributions of juvenile literature reading for the problematization of the emotional experiences and conflicts of children at infant education. Its importance consists in providing useful information for the pedagogic work orientated to literature reading at the initial series of basic education, in order to increase the teacher's ability to explore the literary text from its instigating and enriching nature in view of the child's emotional experiences and conflicts. It is methodologically based on the principles of the qualitative research, what characterizes it as a case study. The research focused a level V-infant education class with 28 students in 5-6 age group, at a public school of Natal, State of Rio Grande do Norte (Brazil). The used resources were: audio recording, field diary, and interviews. Seventeen classes were carried out and they consisted in reading sessions of classic and contemporaneous tales, fables, and legends which used different didactic strategies. These sessions were developed in accordance with the reading experience through scaffolding instructions as it was described by Graves & Graves. The theoretical references were the studies of Amarilha (1997/ 2006), Bettelheim (2004), Coelho (1987/2000), Damásio (2005), Del Nero (2003), Eco (1994/2006), Held (1980), Iser (1996), Jauss (2002), Stierle (2002), Wallon (2007), Telles (2006), Yunes (2003), and Zilberman (1987). The analyses showed that literary reading in class is a special environment for inclusion of the reader's subjectivity; as well as the inclusion of their emotional experiences and their conflicts within the story by way of helping children think and become suitable for dealing with their inner feelings. The literary reading is presented as an experiential and formative activity which helps children understand their emotions through a process of identification, exteriorization, and catharsis; what implies that the esthetic experience from the text makes possible the reader's self-knowledge and increases the perception of his inner feelings and objective reality so that this reader has emotional capital to deal with life difficulties. It is important to highlight that the discussions carried out in the class represented a field of sharing experiences through which each reader had the chance to present their experience of life to the others, including their sorrows and sufferings, in order to help them to develop best strategies to deal with the social environment.

**Keywords:** Emotional conflicts. Emotional development. Literary reading. Reader formation.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Sistematização da aula de leitura.....	80
----------	--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANI - Aluno não identificado

[...] - Indicação de um turno ou seguimento interrompido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	ORIGEM DO ESTUDO.....	15
1.2	RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	19
1.3	QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO.....	26
1.4	O ESTADO DA ARTE.....	29
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	34
<b>2</b>	<b>ECOLOGIA DA ESCOLA: <i>LOCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	36
2.1	<i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	38
2.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
<b>3</b>	<b>CAMINHOS E DESCAMINHOS: O PARTILHAR DE UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	55
3.1	ETAPAS DA PESQUISA.....	67
3.1.1	<b>Acordos institucionais e metodológicos</b> .....	67
3.1.2	<b>Observação das aulas</b> .....	68
3.1.3	<b>Estudos teóricos com a professora</b> .....	71
3.1.4	<b>Seleção dos textos literários</b> .....	76

<b>4</b>	<b>A LEITURA DE LITERATURA E A COMPREENSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA: FIOS QUE SE ENTRECruzAM PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR.....</b>	<b>84</b>
4.1	O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	86
4.2	O OLHO LÊ, A IMAGINAÇÃO TRANSVÊ E AS EMOÇÕES SIGNIFICAM: A LEITURA DE LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS .....	100
<b>5</b>	<b>DO ATO DE LER À CONSTITUIÇÃO DO SER: A LEITURA DE LITERATURA NA SALA DE AULA.....</b>	<b>131</b>
5.1	E POR FALAR EM LITERATURA NA SALA DE AULA: UM ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	132
5.1.1	Planejando as sessões de leitura.....	133
5.1.2	Implementando as sessões de leitura de literatura.....	135
5.2	SOCIALIZANDO SABERES, COMPARTILHANDO EMOÇÕES: A LEITURA DE LITERATURA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO LEITOR.....	141
5.2.1	O encontro dos leitores com o texto: iniciação à problematização dos conflitos e experiências emocionais do leitor.....	144
5.2.1.1	Os medos infantis: a literatura como espaço de discussão.....	144
5.2.1.2	Problematizando o sentimento de abandono.....	155

5.2.1.3 A inveja mata? A literatura e as experiências emocionais da criança.....	161
5.2.1.4 O despertar das emoções reprimidas por meio da figura da madrasta.....	168
5.2.1.5 A presença da morte nas discussões propostas pela literatura infantil.....	173
5.2.1.6 O desenvolvimento da auto-estima e o enfrentamento de conflitos pela leitura literária: o caso de João.....	178
5.3 O QUE VOCÊ APRENDEU AO OUVIR AS HISTÓRIAS? AVALIANDO AS SESSÕES DE LEITURA DE LITERATURA.....	184
<b>6 ASPECTOS CONCLUSIVOS: POR UMA PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “**A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA:** por uma educação emocional de crianças na Educação Infantil” enfoca a interface Literatura, desenvolvimento emocional e prática pedagógica de leitura. O estudo aborda o ensino de literatura infantil como viabilizador de uma educação emocional de crianças. Temos, assim, como objetivo investigar as contribuições da leitura de literatura infantil na problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças, focalizando, especificamente, o trabalho sistemático com a literatura infantil nas séries iniciais da Educação Infantil e seu potencial formativo.

Compreendemos que o desenvolvimento emocional das crianças é potencializado por meio da utilização de estratégias pedagógicas que as auxiliem a se compreenderem e se expressarem emocionalmente. Assim, a educação deve criar condições para favorecer e potencializar o desenvolvimento emocional das crianças, auxiliando-as a construir conhecimentos para entenderem sua realidade interior. A literatura infantil, como problematizadora das vivências e conflitos humanos e por abordar situações em que os personagens vivenciam o abandono, a tristeza, a alegria, a saudade, o amor e outras experiências pertinentes a realidade de qualquer sujeito (BETTELHEIM, 2004), caracteriza-se como recurso significativo para a promoção e enriquecimento dessas experiências emocionais.

Para Coelho (1987, p.2), a Literatura Infantil é compreendida como um “microcosmo da vida real, transfigurada em arte” e, assim, possibilita ao leitor experimentar-se emocionalmente na ficção, exteriorizar seus conflitos e poder sair com a percepção sobre sua realidade interior e exterior renovada. Sendo assim, definimos como hipótese de pesquisa que a Literatura Infantil contribui para a problematização dos conflitos emocionais de crianças.

### 1.1 ORIGEM DO ESTUDO

O interesse pela realização desta pesquisa ocorreu quando decidimos estudar, enquanto bolsista de iniciação científica (2004-2006), na linha de pesquisa *O Ensino de leitura e de Literatura*, no Departamento de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da inteligência emocional e da auto-estima de crianças de

Educação Infantil. Os estudos desenvolvidos resultaram na apresentação de uma monografia de graduação intitulada: “A contribuição da leitura de literatura na formação da inteligência emocional e auto-estima na infância” (SILVA, 2006), que apontou para a contribuição do trabalho pedagógico com a literatura infantil para o desenvolvimento da inteligência emocional e auto-estima de crianças de Educação Infantil. Essa pesquisa nos revelou, em termos teóricos, a estreita relação entre as experiências emocionais da criança e a leitura de literatura em ambiente escolar.

Essa interface nos evidenciou ainda a natureza transdisciplinar, comunicativa e receptiva do texto literário, que acolhe as experiências e a voz do leitor, possibilitando-o relacionar sua história de vida com as situações vivenciadas pelos personagens das histórias narradas. Consideramos, também, que o trabalho realizado assinalou a necessidade da implementação de uma prática pedagógica de leitura que compreenda o texto literário em sua natureza educativa, que favorece na formação de sujeitos em seus aspectos emocionais, por meio das qualidades artísticas dos textos que provocam as emoções e sentimentos dos leitores, canalizando-os para a trama da história e, assim, fornecendo-lhes bagagem experiencial para lidar com sua realidade interior.

O estudo monográfico destacou que o professor, como o responsável em possibilitar o encontro do leitor com o texto e mediar essa interação, deverá construir conhecimentos específicos sobre o objeto de estudo em questão, o ensino de literatura infantil, e elaborar estratégias pedagógicas que apresentem aos leitores em formação a literatura em sua dimensão lúdica e de conhecimento.

Constatamos, ainda, que os textos de literatura infantil clássica e contemporânea se constituem em um acervo de vivências humanas que tratam dos sentimentos e emoções universais e mais profundos, auxiliando os leitores no seu desenvolvimento psicológico, cognitivo e emocional, através do processo de identificação, da experiência de alteridade, da catarse e da exteriorização. Isso é plausível porque esses textos partem de situações possíveis de serem vivenciadas no real e tratam de problemas que fazem parte do cotidiano infantil, apresentando estreita relação com as experiências da criança. Assim, esses leitores vão penetrar num universo familiar ao seu e, por isso, poderão se identificar e enriquecer sua bagagem de experiências. Nesse sentido, compreendemos que o ato de ler literatura se constitui como uma atividade experiencial.

Pensar a leitura literária como atividade experiencial implica reconhecermos a sua virtude paradoxal, que nos possibilita a abstração do mundo, desengajando-nos da realidade concreta e permitindo-nos penetrar numa nova realidade, a ficcional, proporcionando ao leitor vivências que podem contribuir para oferecer sentido a sua vida. Nesse processo de implicação na ficção e distanciamento do real, que ocorre no ato de ler literatura, o texto age sobre o leitor, modificando, muitas vezes, suas atitudes e práticas, o que pode gerar, dessa relação, novas referências para lidar com o real e renovar seu horizonte de expectativas, constituindo-se como uma experiência enriquecedora e significativa para o leitor.

Somados aos dados obtidos no estudo monográfico que realizamos, a nossa experiência como professora de Educação Infantil nos revelou, agora em termos práticos, a necessidade de dedicarmos atenção ao trabalho pedagógico com a literatura infantil em sala de aula, revelando-nos sua relação com as vivências emocionais dos aprendizes. Essa constatação é proveniente de observações de duas crianças que enfrentaram experiências emocionais que influenciaram negativamente o seu comportamento (morte de parentes, divórcio dos pais e constantes agressões de familiares) e que foram expressas em explosões e instabilidade emocional, que resultaram em atitudes agressivas direcionadas aos colegas e a própria professora. As observações fruto do registro diário dos comportamentos e desenvolvimento dos aprendizes foram completadas por informações trazidas pelos seus familiares, que nos forneceram pareceres das psicólogas que acompanhavam as crianças.

Nos nossos registros diários, constatamos que apesar dessas crianças dificilmente se concentrarem nas atividades da roda de conversa ou atividades escritas, negando-se frequentemente a participar e resolver as tarefas, demonstravam interesse e se envolviam nos momentos de leitura de histórias, aderindo a nossa proposta de trabalho, concentrando-se para ouvir e interagindo nas discussões. Assim, constatamos que a hora da leitura da história se configurava como um dos poucos momentos da rotina em que as crianças participavam juntamente com os outros alunos da aula. Durante esse período, concentravam-se na leitura, expressavam suas opiniões na discussão, falando abertamente sobre as relações que estabeleciam entre as situações enfrentadas na ficção e as por elas vivenciadas.

A título de exemplificação, selecionamos um episódio de uma aula de leitura realizada em escola municipal de Macaíba/ RN, em que na ocasião era a professora da turma:

**Profa.:** Agora é a hora da história. Gostaria que todos fizessem silêncio para ouvir a história. Vamos todos fazer silêncio, ok?  
(Sara, que estava correndo pela sala, imediatamente se senta na roda)  
**Sara:** Professora, qual a história que você vai contar hoje? Eu queria que você contasse a de Cinderela. Conta?  
**Profa.:** Eu sei que você gosta da história da Cinderela, mas eu já contei ontem, hoje eu tenho uma história que é muito boa também.  
**Sílvia:** Qual é professora? Estou curiosa para saber.  
**Profa.:** A história que vou contar é ...  
**Sara:** No final a gente vai poder falar do que gostou da história?  
**Profa.:** Vai, todo mundo vai poder falar da parte que gostou.  
**Sílvia:** Essa é a parte que eu mais gosto. Eu gosto de falar do que eu gostei na história, é tão legal.  
**Sara:** Eu gosto mais da parte que a professora lê, eu fico tão feliz, parece até que a história está acontecendo comigo (REGISTRO DE CLASSE, 25/04/2007).

Conceituamos como relevante nesse episódio a observação de que as duas meninas, cuja especificidade comportamental era decorrente de experiências emocionais mal sucedidas, encontraram justamente no momento da leitura diária oportunidade para se incluírem no grupo e se expressarem emocionalmente, revelando ser esse um momento propício para relatarem suas vivências e conflitos interiores.

Os estudos teóricos que havíamos desenvolvido sobre a temática e o episódio que destacamos anteriormente suscitaram em nós reflexão sobre quais as especificidades da literatura infantil que permitem às crianças se incluírem na trama e expressarem o que sentem ao ouvirem as histórias. Nesse sentido, partimos do pressuposto que a constituição do texto de literatura infantil permite acolher as experiências emocionais dos leitores, assim como a individualidade e singularidade de uma sala de aula em sua complexidade e dinamicidade de experiências, por sua natureza experiencial e aberta a diversidade. Essas observações nos incentivaram a desenvolver um estudo que tivesse como objeto a literatura infantil e as experiências e conflitos emocionais da criança.

Sendo assim, ressaltamos como foco desta dissertação uma problemática de estudo que evidencia a relação entre o processo de formação e desenvolvimento emocional do leitor da educação infantil, que implica num processo de experimentação e compreensão de conflitos, necessário para a construção de

esquemas de resolução dos mesmos, e uma prática pedagógica que conceba o texto literário como fonte de prazer e aprendizado. Nessa perspectiva, consideramos que a literatura promove o desenvolvimento emocional do leitor e a problematização de seus conflitos emocionais, por sua natureza experiencial, que promove o contato do leitor com um imenso conjunto de conhecimentos sobre a vida emocional do ser humano.

## 1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A relevância desta investigação está no fato de destacar a importância do trabalho sistemático com a literatura infantil na Educação Infantil, com vistas a formação emocional da criança. Nesse sentido, procuramos apresentar a leitura de literatura em mais um de seus aspectos formativos: promover o enriquecimento e a problematização das experiências e conflitos emocionais da criança. Assim, partimos da concepção de leitura como “atividade produtiva, geradora de satisfação porque envolve faculdades cognitivas e afetivas” (AMARILHA, 2000, p.16), que possibilita a imersão e experimentação do sujeito nas situações e personagens propostos nas histórias. Por envolver o leitor cognitivamente e emocionalmente, a ação de ler literatura se caracteriza como um espaço de experiência estética e exploração cognitiva do texto, em que entram em sintonia aspectos objetivos e subjetivos da atividade de leitura.

Os aspectos objetivos se centram na materialidade linguística em que o texto se apresenta ao leitor, enquanto que os aspectos subjetivos se relacionam ao papel ativo e colaborador do leitor ao preencher os vazios e espaços deixados pelo autor, com suas experiências pessoais com a leitura e com seu mundo circundante. Com isso, privilegiamos como foco do estudo o encontro do leitor com a leitura, num movimento contínuo de interlocução leitor-texto-leitor, que lhe permite “se experimentar e se transformar enquanto transforma o texto” (YUNES, 2003, p.14).

Com base nessas considerações, procuramos oferecer subsídios ao trabalho pedagógico com a leitura de literatura infantil nas séries iniciais, valorizando as crianças leitoras de Educação Infantil e as considerando como competentes e capazes de estarem em contato com textos integrais de literatura, por meio da leitura e contação de histórias propostas pelo professor.

Apesar de ressaltarmos como foco desta dissertação a relação do leitor com o texto literário, este estudo envolveu os dois pólos do processo de ensino e

aprendizagem de literatura: por um lado privilegiou a recepção dos alunos aos textos literários, com foco na experiência proposta pela leitura e discussão desses textos; bem como, enfocou no professor como responsável pelo encontro do leitor com a leitura literária, através de estratégias pedagógicas que tornem significativa essa relação e que promovam a ampliação das experiências emocionais dos seus leitores.

Ao destacarmos a relevância do papel do professor como mediador da relação do leitor com o texto, estudos desenvolvidos por Amarilha (2004) e que foram realizados em escolas públicas de Natal/RN, apontaram para uma prática de leitura sistemática, com fins pragmáticos e imediatistas, com o intuito de preencher o tempo dos alunos, impor silêncio e disciplina na sala, além de objetivar responder a cansativas fichas de leitura. A literatura, enquanto objeto estético e artístico, dificilmente aparece nas salas de aula, sendo utilizada normalmente com o objetivo de veicular uma lição de moral.

Nesse sentido, percebemos que esses estudos nos apontaram também para lacunas na formação do professor enquanto sujeito que deveria ser proficiente e conhecedor da sua área de atuação, sendo ele responsável pela formação do leitor literário. Essas lacunas na formação do professor enquanto mediador de leitura influenciam diretamente na relação do aprendiz com esses textos, pois o leitor literário deve construir competências e conhecimentos que lhe permita ser desafiado pela especificidade da leitura de literatura e a desenvolver habilidades leitoras que o auxiliem na apreensão do potencial significativo e comunicativo do texto (STIERLE, 1979). Entretanto, quando os aprendizes não são expostos de maneira significativa a literatura, sua formação leitora fica comprometida.

Apesar das pesquisas assinalarem para a precária relação dos aprendizes com a literatura infantil, resultado do problemático trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores, percebemos em âmbito acadêmico que o desenvolvimento de pesquisas que abordam o papel formativo da literatura em ambiente escolar se torna cada vez mais relevante, pois, os estudos atuais constataram que a leitura desses textos oportuniza a formação de sujeitos com habilidades linguísticas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais necessárias para sua inserção no contexto atual (AMARILHA, 2007; BETTELHEIM, 2004; ZILBERMAN, 1987).

Percebemos, assim, que mesmo que na atualidade exista a emergência de estudos que focalizem na interface Educação e Literatura, constatamos pouca

influência desses estudos nas práticas de leitura desenvolvidas em contexto escolar, o que nos assinala para a pouca influência das pesquisas que emergem dessa área nas situações cotidianas de ensino de literatura, revelando-nos o precário diálogo entre teoria e prática nas instituições de ensino. A literatura como favorecedora do desenvolvimento emocional de crianças também pouco aparece nas pesquisas desenvolvidas na atualidade, constituindo-se como campo de estudo rico e relevante para as práticas de ensino que objetivem compreender o sujeito como ser integral.

Os estudos referentes à educação infantil como etapa de ensino que compreenda a criança como um ser humano único e completo e, ao mesmo tempo, em crescimento, com especificidades em seu desenvolvimento biopsicosocial e que necessita do outro para ampliar e potencializar suas experiências (Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2004) são vastos e amparados por documentos que devem orientar a prática pedagógica dessa etapa de ensino. No que concerne aos estudos sobre o desenvolvimento emocional de crianças, percebemos também muitos autores que se dedicam ao tema, entre eles Wallon (2007) e Leite (1978). No entanto, sobre conflitos emocionais os autores que dialogamos são poucos porque não encontramos muitas referências teóricas que discutissem essa temática, por isso utilizamos os estudos de Del Nero (2003), Telles (2006) e Wallon (2007). O conceito de conflitos emocionais que norteou esta pesquisa foi construído mediante a interface de estudos relativos aos percursos que compreendem o desenvolvimento emocional dos sujeitos e o aparecimento de conflitos nesse processo, como aspecto inerente ao crescimento dos indivíduos.

Assim, realizamos a construção do corpo teórico que auxiliou na elaboração desta dissertação tecendo passeios e relações entre as teorias disponíveis sobre a interface proposta, o que evidenciou o caráter interdisciplinar e multirreferencial da literatura infantil, que nos permitiu dialogar com outras áreas do conhecimento (psicologia, pedagogia, neurociência, biologia e fisiologia) para o aprofundamento do nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, entendemos que a natureza interdisciplinar do nosso estudo é resultado do diálogo que estabelecemos com outras áreas do conhecimento e que nos permitiram tomar de empréstimo conceitos da psicologia e da neurociência para tentar explicar, esclarecer e construir o nosso corpo teórico.

Outro fator que justifica o trabalho em questão é a compreensão que o desenvolvimento de estudos referentes a literatura e educação emocional é

relevante por favorecer a reflexão sobre o potencial formativo da literatura infantil, bem como nos possibilita discutir a literatura como estratégia pedagógica que privilegie o desenvolvimento integral de crianças, em especial seu desenvolvimento emocional. Destacamos que o ensino de literatura que defendemos e que oportunize melhor o desenvolvimento emocional das crianças deve se respaldar em práticas pedagógicas que concebam o texto de literatura infantil como agente de transformação e desenvolvimento global dos sujeitos, o que atende às exigências da educação de crianças na etapa inicial de ensino sistematizado (RCNEIs, 2001).

Sendo assim, elucidar a importância do trabalho com a literatura infantil e suas implicações para o desenvolvimento emocional de crianças, permite-nos pensar sobre questões relativas à função da educação infantil com vistas a atender às especificidades de ensino impostas pelo contexto atual e sobre que capacidades pretendemos desenvolver nos alunos inseridos nesse contexto. Em face dessa realidade concreta e desafiante, emerge como necessidade realizarmos uma reflexão sobre a relação Educação e Ensino de Literatura com vistas à formação emocional de crianças, pois é nessa interface que discutimos as especificidades literárias que auxiliam no desenvolvimento emocional de crianças.

Para tentarmos responder a essas questões, partimos da concepção de Zabala (1998, p.28) ao afirmar que educar significa “formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”, mas que necessitam de experiências significativas que lhes possibilitem seu desenvolvimento integral, compreendendo-os em sua natureza emocional, cognitiva e de movimento, o que contraria as práticas recorrentes de ensino que privilegiam o desenvolvimento cognitivo das crianças em detrimento ao seu desenvolvimento emocional.

Com base nessas discussões, Bassedas (1999, p.76) afirma que a Educação Infantil tem por objetivo que “as crianças tenham os instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve.” Como as emoções fazem parte integrante dos relacionamentos que os sujeitos estabelecem com o universo ao seu redor, sendo sua primeira e principal forma de intervenção no mundo, e que os conflitos podem emergir de suas relações com o meio, compreendemos que a Educação Infantil assume a função de auxiliar as crianças a se compreenderem



emocionalmente e a constroem capital emocional para lidar com suas emoções e conflitos, o que permeará a elaboração de relacionamentos satisfatórios.

Por esse motivo, constatamos que a educação deve envolver os aprendizes em todas as suas dimensões, abrangendo seu desenvolvimento integral, respeitando suas diferenças, assim como os abraçando em sua complexidade e dinamismo, levando em consideração a especificidade da etapa de ensino que se encontra o aprendiz, fundamentando-se na concepção do educar e cuidar. A dimensão do cuidar, que se encontra entrelaçada à proposta de educar, principalmente na educação infantil, deve ser entendida como situações de ensino que ajudem:

o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEIs, 2001, p.24).

Sendo assim, a educação deve propor estratégias pedagógicas que possibilitem o comprometimento com o outro, o conhecimento e atendimento de suas necessidades e o desenvolvimento de suas potencialidades (RCNEIs, 2001). Por esse motivo, ressaltamos neste trabalho a discussão sobre a prática da leitura de literatura infantil na escola como recurso teórico-metodológico para a problematização das experiências e conflitos emocionais dos aprendizes, como parte integrante e essencial do desenvolvimento infantil.

É importante destacarmos que nesta dissertação não compreendemos o texto literário especificamente com fins pragmáticos, utilizando-o exclusivamente para promover momentos de problematização das experiências emocionais dos leitores, mas o consideramos em sua natureza formativa, experiencial e artística, que apresenta um fim em si mesmo e especificidades em sua constituição que permitem, como uma de suas potencialidades, a inclusão da subjetividade dos leitores na trama da história, a mobilização de sua história de vida, a canalização de suas emoções, sentimentos e conflitos para o texto, o que poderá resultar na formação emocional do leitor.

Assim, partimos da concepção de leitura de literatura infantil como atividade artística e formativa. Artística porque, segundo Coelho (1987), a literatura infantil é fruto da capacidade criativa que recria e representa situações do mundo, do homem

e da vida através do trabalho com a palavra. É formativa porque possui um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo, além de interferir:

em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos de conceitos e a aprendizagem intelectual (PINTO apud RUFINO e GOMES, 1999, p.11).

Com isso, entendemos que a literatura infantil poderá possibilitar ao leitor uma ampliação de seu olhar sobre o mundo e sobre si mesma, multiplicando suas formas de atuação e resolução de problemas. Essa função educativa é ressaltada nos estudos de Amarilha (2006, p.55), ao afirmar que:

quando a criança ou o leitor vive os dramas pela história ela é introduzida no jogo simbólico de ser personagem, enquanto não deixa de ser leitor. Esses dois níveis de acesso a abstração simbólica são, pedagogicamente, relevantes para o indivíduo.

Por esse motivo, afirmamos que a função educativa da literatura é concretizada pelo engajamento intelectual e emocional do leitor que, ao aceitar penetrar no jogo ficcional proposto pela história, experimenta-se na ficção, podendo resultar dessa relação uma mudança perceptual do leitor sobre a realidade que o circunda e sobre a própria linguagem ficcional, permeando novas experiências no plano simbólico, social e educativo. Além disso, a literatura possibilita ao educando “aprender a ser”, ao problematizar sua realidade interior e exterior, auxiliando-o a construir alternativas de compreensão emocional e contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.

Aliado ao potencial formativo da leitura de literatura emerge as necessidades formativas dos educandos para se adaptarem às exigências do século XXI, que pressupõe o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos aprendizes mobilizarem conhecimentos para a resolução de situações-problemas de maneira eficaz nos conflitos vivenciados diariamente. Para isso, as crianças necessitam de uma permanente aquisição de saberes, valores, habilidades sociais e emocionais para estabelecerem relacionamentos eficazes com eles mesmos, com o meio que os circundam e com os objetos do conhecimento. A necessidade de formação integral

dos sujeitos se enquadra no Paradigma Emergente, que focaliza os currículos como núcleo central das transformações, cuja constituição deve visar atender, como uma de suas funções, a formação emocional dos educandos (RAMALHO, NUÑES, GAUTIER, 2003).

Dessa forma, a literatura infantil se constitui como um manancial de experiências necessárias e enriquecedoras que mesclam as vivências interiores do ser e os dados exteriores a ele que irão lhe auxiliar a “conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver,” estando implícitos a essas vivências a possibilidade de experimentação emocional desse leitor (COELHO, 2000, p.141).

Discutir o papel que as emoções assumem na atividade educativa é essencialmente uma questão de objetivar a implementação de uma prática pedagógica que compreenda os sujeitos como seres complexos, constituídos de cognição, emoção e movimento. Essa atividade também nos possibilita vislumbrar uma educação para a diversidade, pois visa à inclusão das crianças em todos os seus aspectos, através de uma prática educativa que tenha como ponto de partida as necessidades, interesses, saberes e potencialidades dos educandos, com o intuito de promover a ampliação da condição e atuação do sujeito em relação ao mundo.

Emerge, dessa forma, como exigência da educação atual, a necessidade da construção de uma pedagogia que compreenda o desenvolvimento emocional dos sujeitos, focalizando as necessidades dos educandos como prioridade para as intervenções docentes. Zabala (1998, p. 38) concebe “a intervenção pedagógica como uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; uma intervenção que vai criando *zonas de desenvolvimento proximal* e que ajudam os alunos a percorrê-las.” Assim, o ensino deve estar direcionado para potencializar os saberes e suprir as necessidades intelectuais e emocionais dos alunos, cumprindo a função formativa da escola.

A leitura de literatura, por contemplar essas exigências formativas, torna-se suporte de intervenção pedagógica para a viabilização de uma “pedagogia das emoções”, que oportunize aos aprendizes se constituírem enquanto seres competentes emocionalmente e que saibam lidar com suas emoções e seus conflitos, transformando as reações emocionais em mecanismos que subsidiem suas relações com o objeto do conhecimento e com o mundo, intermediando-as de

maneira prazerosa. A construção dessa pedagogia é efetivada através da mudança de concepção sobre as áreas de desenvolvimento que devemos atingir e de estratégias de ensino que concebam o sujeito integralmente, procurando atender todos os campos do seu desenvolvimento, inclusive seu universo emocional, foco desta dissertação.

Esta investigação ainda busca conhecer e explorar a natureza semiótica e formativa da literatura e seu caráter problematizador dos conflitos emocionais infantis, ressaltando como esses textos podem contribuir para a construção de alternativas de lidar com a realidade psíquica vivenciada pela criança.

Assim, percebemos que este estudo é relevante por evidenciar a importância do trabalho com a literatura em ambiente escolar de Educação Infantil, por se constituir como proposta para a efetivação de uma prática que problematize as emoções e os conflitos emocionais dos alunos como estratégia para a formação integral das crianças, necessária para o desenvolvimento das bases da educação do século XXI. Este trabalho possibilitará aos educadores reconhecerem em sua prática pedagógica o papel formativo que a literatura infantil desempenha no enfrentamento de conflitos emocionais vivenciados pelas crianças em situação escolar.

### 1.3 QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO

Elencamos como norteadoras da dissertação as seguintes questões, baseadas nos nossos eixos de discussão relativos à formação emocional do leitor literário:

- Quais as contribuições da literatura para a viabilização da educação emocional de crianças?
- Quais as especificidades dos textos de literatura infantil que contribuem para a problematização das experiências e dos conflitos emocionais de crianças de educação infantil?

Com o intuito de respondermos a essas questões, defendemos como objetivo do estudo investigar as contribuições da literatura infantil para uma prática pedagógica que favoreça o enriquecimento e problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças de Educação Infantil. Como objetivos específicos, temos: estudar os aspectos conceituais do processo de desenvolvimento emocional da criança, com foco na importância da literatura infantil como problematizadora dos

conflitos emocionais do leitor e destacar os aspectos teóricos da literatura que promovem a problematização das experiências e conflitos emocionais dos aprendizes de educação infantil.

Para a realização da pesquisa aprofundamos inicialmente o estudo sobre as especificidades do desenvolvimento emocional de crianças de Educação Infantil; discutimos os aspectos conceituais da literatura que promovem e enriquecem o desenvolvimento emocional das crianças, com foco na problematização dos conflitos emocionais do leitor e destacamos as possibilidades interativas entre o leitor e o texto e a recepção inerente a essa relação. Para isso, apoiamos-nos em estudos sobre a estética da recepção, compreendendo esse processo como as respostas do leitor em interlocução com o texto, proposto pela natureza plurissignificativa, aberta e receptiva da literatura (STIERLE, 2002).

Para a elaboração deste estudo, partimos da concepção de criança como um sujeito único, completo e em crescimento, que se desenvolve mediante as interações que estabelece com o meio circundante. São justamente nessas situações que a criança se desenvolve, pois, a sua natureza biológica, que predomina nas primeiras respostas que oferece ao meio, aos poucos ganha novos contornos a partir de suas vivências sociais. Para Vygotsky (2006), as respostas iniciais das crianças vão se complexificando no contato com o outro mais experiente, que oferece situações significativas de interação que pode contribuir para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Para Wallon (2007), esse desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas é marcado por rupturas e retrocessos, em que o desenvolvimento da criança passa por reformulações e não simplesmente pela adição de experiências. Por compreender o sujeito como um todo, esse autor propõe o estudo integrado do mesmo, envolvendo suas dimensões de movimento, emocionais e cognitivas. No que concerne ao desenvolvimento emocional de crianças, consideramos que esse processo ocorre orientado inicialmente por respostas automáticas e involuntárias, mas que aos poucos vão sendo influenciadas pelo meio, assumindo contornos sociais.

Por admitirmos a natureza interativa da formação da criança, compreendemos que o seu desenvolvimento emocional também é norteado por essas interações, e aos poucos as respostas emocionais da criança que inicialmente são inatas, vão ganhando contornos sociais, mediante as relações que elas estabelecem com o

meio. Sendo assim, as experiências vivenciadas pelas crianças em seu meio serão fundamentais para a sua constituição emocional.

Os conflitos emocionais, como parte desse processo de amadurecimento emocional, fazem parte da vivência do sujeito e se constituem como decorrente de suas experiências com o meio, reflexo da experimentação de sentimentos e emoções contraditórias que podem gerar incompatibilidade entre as necessidades e interesses dos sujeitos e as exigências que o meio lhe oferece. Aparecem durante o grau de evolução dos sujeitos e das suas necessidades adaptativas, fruto das exigências internas e/ou externas contraditórias, reflexo da dificuldade que enfrentam para lidar com as frustrações e perdas. Sendo assim, não fazem parte de um grupo restrito, mas podem aparecer em qualquer criança e em qualquer estágio de seu desenvolvimento.

Na etapa da educação infantil, período em que ocorre um intenso e singular aprendizado emocional, faz-se necessário oferecer subsídios pedagógicos para favorecer esse desenvolvimento, auxiliando os aprendizes a dominar e resolver seus conflitos, através da construção de capital emocional que lhes possibilitem significar suas experiências de vida, colaborando para seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Por isso, propomos neste estudo o ensino de literatura como norteador desse processo, entendido como “uma forma peculiar de exploração do mundo pela fantasia,” através da projeção do leitor na pele do personagem (ZILBERMAN, 1987, p.28) e da vivência de situações possíveis na ficção.

Com base nesses conceitos norteadores, fomos ao campo de pesquisa para a efetivação da investigação que nos propomos a realizar: o ensino de literatura na educação infantil. Para isso, optamos por uma instituição de ensino regular que já incluía em sua proposta de trabalho a prática de leitura de literatura em sala de aula. Nossa inserção na instituição incluiu observações sistemáticas da prática de leitura de literatura realizada na turma pesquisada, que nos possibilitou o planejamento da etapa de formação leitora com a professora da turma, que executaria as sessões, e a seleção e planejamento dos textos a serem utilizados na pesquisa. Por fim, fizemos o registro e observação das aulas de literatura implementadas pela professora, que subsidiaram a análise de estratégias de leitura que indicaram a problematização das experiências e conflitos emocionais da criança.

## 1.4 O ESTADO DA ARTE

No período que estávamos fazendo o levantamento das discussões teóricas que abordassem o nosso objeto de estudo, observamos uma precária interlocução entre a Literatura e o desenvolvimento emocional de crianças de educação infantil na prática pedagógica. O incipiente diálogo entre esses dois campos do saber reflete a precária relação entre os problemas que emergem da prática pedagógica e as produções teóricas e metodológicas no campo educacional.

Essa assertiva é decorrente das observações de que nas propostas educacionais atuais, ressalta-se cada vez mais a necessidade de promover e assegurar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, ampliando permanentemente suas experiências e seu universo de conhecimento sobre sua realidade (Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, 2004). Entretanto, essas orientações não se refletem na prática pedagógica, pois, esta se fundamenta em situações de ensino que privilegiam o desenvolvimento cognitivo em detrimento ao desenvolvimento emocional dos educandos.

As emoções, mesmo assumindo um lugar secundário nas práticas desenvolvidas em contexto escolar, constituem-se como parte significativa do desenvolvimento infantil, sendo necessário pensar em situações de ensino que compreendam o sujeito em sua globalidade, complexidade e nuances (BEE, 2003; MUSSEN, 1982; WALLON, 2007). No que diz respeito ao desenvolvimento emocional, percebemos o crescimento de estudos que abordam essa temática, afirmando que esse processo ocorre orientado por sucessivas aprendizagens que os sujeitos estabelecem com o meio, tendo as suas interações papel essencial nesse processo. Por esse motivo, propomos neste estudo a leitura de literatura infantil para o enriquecimento das experiências emocionais e problematização dos conflitos da criança.

A partir dessa interface que nós propomos a realizar neste estudo, nossas pesquisas constataram que apesar de autores como Bettelheim (2004) e Held (1980) discutirem a importância da leitura de literatura infantil para o desenvolvimento emocional das crianças por meio do processo de exteriorização que pode resultar no enriquecimento e na formação interior e emocional dos sujeitos, os referidos autores não abordaram essa relação na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. A precariedade de pesquisas nessa área se

configurou como um dos fatores que nos impulsionou a elaborar este trabalho, que resultaria na construção de um corpo teórico com análises de práticas pedagógicas de leitura de literatura que subsidiassem a ação docente no trabalho sistemático com a literatura e que apontassem para suas contribuições na problematização dos conflitos emocionais de crianças na educação infantil.

Assim, como as relações entre Literatura e desenvolvimento emocional são incipientes, encontramos apenas algumas pesquisas que se aproximam a nossa, porém apresentam abordagens diferenciadas. Destaca-se os estudos desenvolvidos na Base de Pesquisa *O Ensino de leitura e de Literatura*, coordenada pela Professora Marly Amarilha, que tem como foco a formação do mediador de leitura e as contribuições da leitura de literatura infantil em sala de aula, ressaltando aspectos pertinentes da influência que esses tipos de textos podem oferecer para a formação do leitor em vários aspectos formativos: emocional, cognitivo, estético, imaginativo e social.

Em pesquisas realizadas em escolas públicas de Natal-RN, Amarilha (1991; 1993; 1994; 2003; 2006) constatou que a literatura infantil na sala de aula contribui significativamente para a formação de crianças, pois, com sua linguagem simbólica e natureza experiencial e humanizadora, possibilita a seus leitores a experimentação na ficção e a renovação de seu horizonte de expectativas.

Tomando como referência esse norte teórico, as pesquisas orientadas por Amarilha ressaltam justamente a natureza formativa desses textos. Os estudos de Freitas (2002; 2005), realizados com alunos de Educação Infantil, destacaram a importância da leitura de literatura para a formação de crianças, valorizando seu potencial como leitor de literatura e competência para interagir com textos dessa natureza. Por se desenvolver em contexto de Educação Infantil, suas pesquisas contribuíram para percebermos a importância da literatura para a formação de crianças e compreendê-las como sujeitos capazes de se envolverem e participarem ativamente de momentos em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem da literatura. Entretanto, esses estudos se diferenciam do nosso na medida em que ressaltam como aspectos formativos da literatura o desenvolvimento da linguagem e do potencial argumentativo da criança em uma aula de literatura.

Apoiamo-nos também na pesquisa de mestrado realizada por Silva (1996), que afirma que o potencial formativo da literatura é norteado por sua natureza lúdica, que permite ao leitor, através do jogo de máscaras, o envolvimento e



experimentação na ficção, que poderá resultar na compreensão de sua realidade interior e exterior, bem como construir conhecimentos específicos para se ler literatura. Suas proposições nos assinalam que o trabalho com a literatura infantil em sala de aula é fundamental por promover o desenvolvimento crítico e analítico do leitor, além de lhe possibilitar vivenciar um jogo lúdico norteado pelo prazer e pelo conhecimento.

Recentemente, em pesquisa desenvolvida por Souza (2009), constatamos que a literatura também assume uma perspectiva inclusiva ao possuir especificidades e atrativos lúdicos e de fantasia que permitem que o leitor possa mobilizar suas experiências de vida e leitora para penetrar na ficção e sair-se renovado dela. Nessa imersão na ficção, o leitor pode se incluir no texto, cooperar com a construção de sentido da história, vivenciar prática socializante de aprendizado, compartilhando suas emoções, seus dramas e experiências com o grupo de alunos da sala, resultando no desenvolvimento do leitor e na construção de uma comunidade de leitores.

Nessa perspectiva de leitura literária, nosso trabalho se estrutura à medida que também concebe o texto como fonte de prazer e aprendizado, entretanto se diferencia dos demais por abordar em especial uma das potencialidades do texto literário: a formação emocional do leitor e a problematização dos seus conflitos emocionais. É pertinente destacar que os estudos que citamos anteriormente ressaltaram que a literatura contribui para o desenvolvimento emocional do leitor, entretanto não enfoca essa temática especificamente.

Ainda ressaltando a interface Literatura e Educação, o Centro de Educação, Leitura e Escrita (CEALE), apresenta estudos que nos possibilitaram refletir sobre as especificidades da leitura de literatura infantil e a recepção de livros que alcançam crianças e jovens. Apesar de não se constituírem como interlocutores diretos para nossos estudos, essas pesquisas nos permitiram pensar no potencial formativo da literatura e a perceber sua influência na integração emocional, cognitiva e social dos membros que compõe o cenário educativo. Nesse sentido, os alunos aprendem a se perceberem como uma comunidade, unidos pela experiência individual e coletiva permeada pelo texto literário, o que poderá auxiliar os leitores a compartilhar suas experiências emocionais e a entender sua realidade interior.

A escassez de estudos sobre a interface que nos propomos a realizar induziu-nos a procurar referenciais que nos auxiliassem na construção de um corpo teórico

que nos permitisse elaborar um estudo que dialogasse com várias áreas do conhecimento. Para discutirmos sobre emoções, recorreremos aos estudos de Damásio (1996), Leite (1978), Bee (2003), entre outros. Aliamos os estudos desses autores com os referentes ao surgimento de conflitos intrapsíquicos como parte do percurso formativo dos sujeitos, descrito por Del Nero (2003), Wallon (2007) e Telles (2006). Para as referidas autoras, os conflitos fazem parte da dinâmica da vida, aparecendo durante o grau de evolução dos indivíduos e das suas necessidades adaptativas ao meio. Entretanto, por envolver a experimentação de sentimentos e emoções contraditórios, emerge a necessidade de compreensão dessas experiências emocionais para o desenvolvimento equilibrado dos indivíduos.

Tomamos como base esses pressupostos teóricos e os articulamos aos estudos referentes ao papel da Educação Infantil no desenvolvimento emocional de crianças, utilizando como referenciais os documentos que regem essa etapa de ensino, entre eles os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (2001), além de autores como Bassedas (1999), Kramer (1992), Zabalza (1998), Oliveira (2005) para ampliar a discussão sobre a Educação Infantil como responsável por criar estratégias de ensino que possibilitem propiciar o desenvolvimento das capacidades das crianças.

No que concerne as pesquisas sobre a literatura infantil, ampliam-se os estudos que se dedicam ao potencial formativo da literatura na escola, no entanto essas pesquisas pouco se refletem na sala de aula, o que perpetua uma prática de leitura reducionista e com foco na “pedagogização” do ensino de Literatura. Para estudarmos o potencial formativo da Literatura e sua influência no desenvolvimento emocional do leitor, utilizamos as pesquisas desenvolvidas principalmente por Bettelheim (2004) e Held (1980).

Para Bettelheim (2004), uma das maiores contribuições da Literatura destinada às crianças é em termos emocionais, pois a leitura desses textos auxilia as mesmas no processo de exteriorização dos medos, angústias e desejos, materializados nos conflitos apresentados nas narrativas, através da fantasia, escape e consolo que as histórias oferecem. O processo de identificação do leitor com o texto possibilita-lhe compreender que os conflitos que fazem parte de suas vivências são passíveis de um final feliz, se ele mobilizar suas forças para enfrentar os obstáculos, tendo como referência as estratégias utilizadas pelos personagens das histórias lidas. Dessa forma, a leitura de literatura ajuda a criança a entender

melhor a natureza de suas emoções e conflitos, dando-lhe alternativas para enfrentar suas dificuldades.

Para Held (1980), a literatura infantil auxilia o leitor a realizar descobertas essenciais sobre a condição humana, relacionadas às emoções, aos sentimentos, as angústias e aos conflitos vivenciados. Essas descobertas ocorrem de forma progressiva e proporcional as forças da criança, através da objetivação de seus conflitos e de suas emoções em formas exteriores a si, libertando-se deles e tendo a oportunidade de compreendê-los melhor. Nesse processo, a experimentação emocional do leitor e o enfrentamento de conflitos no plano simbólico ajudarão na elaboração de bagagem antecipatória para lidar com a vida e na compreensão mais lúcida e flexível da sua realidade.

Eco (2003; 2006) afirma que essa relação do leitor com o texto é permeada pelo jogo simbólico proposto pela narrativa que permite a esse construir sentido sobre suas experiências já vivenciadas ou as que poderão vir a acontecer, através da mobilização de suas vivências e a projeção na ficção.

Apoiamo-nos em Culler (1999) e Fiorin e Savioli (1991), para discutir as especificidades do texto literário que permite ao leitor se envolver, se projetar e se experimentar na ficção, saindo-se renovado dessa relação. Baseamo-nos também em estudos sobre a estética da recepção para compreender e descrever a relação e acolhida das crianças a leitura de literatura, utilizando como referências teóricas as pesquisas de Iser (1996), Jauss (2002), Stierle (2002), Jouve (2002).

É nesse diálogo de teorias que construímos este estudo, que se aproxima dessas pesquisas quando destaca o potencial formativo da literatura e suas contribuições para o desenvolvimento do sujeito, ao mesmo tempo que se distancia a medida que propõe o estudo aprofundado de uma das especificidades da leitura de literatura infantil, ao ressaltar as contribuições desses textos para o desenvolvimento e enriquecimento emocional do leitor, ao investigar a relação entre literatura e emoções na prática pedagógica de educação infantil.

A escassez de estudos sobre a interface proposta, destinada a investigar a relação literatura, desenvolvimento emocional e conflitos emocionais, reafirma-se como necessária à construção de um corpo teórico com análises práticas que auxiliem os professores a orientarem sua ação docente tendo como foco a leitura de literatura em sua natureza lúdica, simbólica, artística e formativa, que possibilita a problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação esta organizada nos seguintes capítulos:

Capítulo 1: “**INTRODUÇÃO**”, nela apresentamos os aspectos introdutórios do estudo, no qual destacamos o objeto de estudo, as questões de pesquisa, os conceitos norteadores, o objetivo geral e específico, a relevância do estudo, o estado da arte e os capítulos que fazem parte do trabalho.

Capítulo 2: “**ECOLOGIA DA ESCOLA: *Locus* e sujeitos da pesquisa**”, nessa etapa do trabalho descrevemos e analisamos o *locus* e os sujeitos da nossa pesquisa, procurando compreender a complexidade e o dinamismo das relações estabelecidas no campo de pesquisa, através do estudo ecológico da instituição e dos sujeitos nela inseridos.

Capítulo 3: “**CAMINHOS E DESCAMINHOS: o partilhar de um percurso teórico-metodológico**”, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que assumimos para a execução da nossa intervenção no campo de pesquisa, abordando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram nossas escolhas, os instrumentos e procedimentos de pesquisas, e a descrição das etapas que realizamos em campo.

Capítulo 4: **A LEITURA DE LITERATURA E A COMPREENSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA**: fios que se entrecruzam para a formação do leitor, desenvolvemos uma reflexão sobre a interface literatura e desenvolvimento emocional de crianças de Educação Infantil. Inicialmente, abordamos os percursos que envolvem o desenvolvimento emocional de crianças, seguido do conceito de leitura e de leitura de literatura, destacando as especificidades dos textos literários que possibilitam a projeção e experimentação do leitor na ficção, o que poderá resultar na problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças de Educação Infantil. Ao destacarmos uma das potencialidades da literatura, como viabilizadora de uma educação emocional, destacamos o conceito de emoções e de conflitos emocionais que assumimos como norteadores do estudo, bem como os fatores que interferem no processo de desenvolvimento emocional da criança.

Capítulo 5: “**DO ATO DE LER À CONSTITUIÇÃO DO SER: a leitura de literatura na sala de aula**”, analisamos os dados das observações e registros que fizemos nas intervenções da professora, abordando situações que nos indicaram

que a literatura na sala de aula contribuiu para o desenvolvimento emocional da criança e a problematização de seus conflitos. Enfocamos, nessa etapa, a análise das sessões de leitura executadas pela professora e que nos assinalaram para possíveis situações em que a leitura de literatura promoveu a problematização das experiências e conflitos emocionais da criança.

Capítulo 6: “**ASPECTOS CONCLUSIVOS:** por uma pedagogia das emoções” enfocamos as considerações sobre o trabalho que realizamos, destacando o potencial formativo da leitura de literatura para promover o enriquecimento das experiências emocionais dos sujeitos e que servirá como subsídio para a realização de um trabalho significativo com a literatura em sala de educação infantil.

## 2 ECOLOGIA DA ESCOLA: *LOCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

*O conhecimento é o esforço do espírito humano para compreender a realidade.*

*Saveriano (2001)*

Um dos primeiros passos para a pesquisa de campo é a compreensão da realidade que será investigada. Em conformidade com as palavras de Severiano (2001) compreendemos que a atividade de conhecer está atrelada a toda ação de pesquisa, que implica, primeiramente, no desvelamento minucioso e sistemático do campo de estudo, objetivando a produção e o avanço dos saberes existentes, resultado da análise e compreensão dos fatores objetivos e subjetivos presentes nesse local. No que concerne a pesquisa em educação, sabemos que se desenvolve em um ambiente concreto e natural, permeado pela interação de sujeitos aprendizes, professores, coordenadores, direção e funcionários, com uma intencionalidade e dinâmica própria e com propostas didáticas que objetivam atender a um determinado fim.

Nesse sentido, conhecer se caracteriza como um esforço contínuo do pesquisador em compreender o seu campo de pesquisa, tendo em vista sua complexidade e dinamismo próprio. A realidade desse campo de pesquisa, entendida como um todo:

*se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer. Na verdade, o conhecimento “nunca” capta o todo, mas sua manifestação, expressa na singularidade das coisas (PIMENTA, 2006, p.14).*

Na interação entre o todo e as suas partes, bem como na sua influência na constituição dos sujeitos envolvidos nessa relação, afirmamos que a tentativa de conhecimento de um dado local em particular deve se revelar e se mostrar em sua complexidade, através da interdependência entre as partes objetivas e subjetivas desse processo. Assim, conhecer é desvendar, na intimidade do real, o nosso próprio objeto de estudo, desnudando-o para poder captá-lo em suas nuances.

Partimos da compreensão de que a dinâmica de sala de aula é orientada por trocas socioculturais com intencionalidade e organização peculiares, marcada e definida por um fluxo complexo de interações estabelecidas entre professor e alunos como membros da instituição e sua relação com o ambiente físico e psicossocial em

que ocorrem esses intercâmbios comunicativos. Para Sacristán (2000), a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nesses contextos deve ser alcançada mediante o estudo analítico e sistemático da vida na sala de aula e das redes de significados que norteiam essas interações, bem como em função de todos os aspectos contextuais que influenciam nos modos de agir e de se perceber os sujeitos participantes do grupo pesquisado.

Elencamos, assim, como elementos de compreensão da realidade investigada, as trocas interativas estabelecidas entre professores e alunos na sala de aula, possuindo como foco principal a relação do professor e dos aprendizes nas situações de leitura de literatura; os cenários em que ocorrem essas trocas; as concepções subjacentes à prática de ensino desenvolvida na instituição, em especial no trabalho realizado com a literatura infantil.

Com o objetivo de alcançar uma apreensão mais ampla e significativa dessas trocas interativas que se estabelecem em sala de aula, bem como subsidiar a descrição desses fenômenos, optamos pelo modelo ecológico de análise das situações que ocorrem em sala de aula. Nesse modelo, propõe-se “captar as redes significativas de influências que configuram a vida real da aula” (SACRISTÁN, 2000, p.76), preocupando-se com os sujeitos em situações de interação e suas relações com o meio ambiente em que ocorrem essas trocas. Para Coll (1996), o modelo ecológico de compreensão da realidade deve focalizar todos os aspectos contextuais em que os sujeitos se inserem, envolvendo a caracterização dos próprios sujeitos e da realidade em que esses sujeitos estão inseridos.

Como aspectos de investigação da realidade, baseando-nos no modelo de Tikunoff (apud SACRISTÁN, 2000), propomos três tipos de elementos de observação: os aspectos situacionais (definidos pelo ambiente físico e psicossocial em que ocorrem as interações); os aspectos experienciais (marcados pelos significados e modos de interação entre os sujeitos envolvidos diretamente na situação de ensino e aprendizagem) e os aspectos comunicativos (referidos aos conteúdos das trocas comunicativas estabelecidas na sala de aula).

Nesta dissertação, focalizamos nesses três elementos de investigação, não de forma separada, mas os inter-relacionando com o intuito de apreender com riqueza de detalhes o *locus* e os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como às práticas de leitura de literatura infantil desenvolvidas na sala de aula e que nos

indiciaram que ocorreu a problematização e enriquecimento das experiências e conflitos emocionais da criança.

Iniciaremos com a descrição dos espaços físicos da instituição e de suas implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura de literatura, evidenciando os fundamentos teóricos e práticos que a norteavam. Nessa etapa, também procuramos observar como as crianças se relacionavam nos momentos de leitura de literatura e como eram sistematizadas essas aulas. Tomar como base a descrição dos sujeitos pesquisados e do contexto em que estavam inseridos se tornou imprescindível para a elaboração do nosso roteiro de formação com a professora e de sua intervenção pedagógica, proposto no desenho da nossa pesquisa. Sendo assim, utilizamos como instrumentos a observação das aulas, as entrevistas semiestruturadas com a professora e o registro escrito dessas observações e impressões no nosso diário de campo.

## 2.1 *LOCUS DA PESQUISA*

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal, localizada na Zona Sul, do Município de Natal/RN. A referida escola foi criada pelo decreto nº 4489/92, tendo sua portaria de reconhecimento publicada no Diário Oficial nº 078/96.

Para a escolha da escola, privilegamos como critérios a presença de turmas de Educação Infantil, estágio de ensino em que nos propomos a realizar a pesquisa; que a instituição apresentasse uma prática de leitura de literatura infantil que sinalizasse o contato, mesmo que incipiente, dos alunos com essa modalidade de texto; possuir uma professora que aderisse participar do nosso modelo de pesquisa, que incluía momentos de formação e implementação, por parte dela, das aulas de leitura; bem como, apresentar crianças que já vivenciaram ou vivenciam conflitos de ordem emocional.

A escolha por uma turma de educação infantil ocorreu por se compreender em um período em que as crianças se encontram em intenso aprendizado, passando de uma vida emocional um pouco limitada para uma vida emocional complexa, fruto de sucessivas interações que a criança estabelece com o meio, o que lhe proporciona a significação de suas reações automáticas e involuntárias, tornando-as singulares e claramente intencionais (DAMÁSIO, 1996). Esse período



de desenvolvimento por ser único e marcante, pode interferir em todo o processo de desenvolvimento posterior do indivíduo.

Por esse motivo, entendemos que as primeiras experiências emocionais vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil deverão ser norteadas por práticas pedagógicas que lhes possibilitem descobrir e conhecer progressivamente seu universo, identificando, expressando e se compreendendo emocionalmente. Dessa forma, a Educação Infantil se constitui como *locus* privilegiado de formação da criança, com vistas a atender as especificidades de seu desenvolvimento e oferecer situações de ensino que potencializem e enriqueçam suas experiências.

Com isso, privilegiamos a leitura de literatura em sala de Educação Infantil, evidenciando suas qualidades literárias, lúdicas, a leveza de sua linguagem, seu caráter descompromissado e problematizador das vivências humanas que contribui para o enriquecimento das experiências emocionais das crianças. Nossas escolhas também foram orientadas por acreditarmos no potencial leitor dos aprendizes de educação infantil, com capacidade para interagirem e compreenderem textos integrais de literatura.

É importante destacar que a nossa inserção no campo de pesquisa ocorreu anteriormente à efetivação da nossa pesquisa de mestrado, ainda quando éramos alunas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, orientada pela disciplina Prática de Ensino no 1º Grau. Nessa disciplina, realizamos um estágio supervisionado em turma do 5º ano do ensino fundamental da referida escola, período que compreendeu dois meses, de 5 de setembro a 5 de novembro de 2005.

Durante o período que estávamos na escola, fomos bem recebidas pela direção, coordenação e professora da série que estagiamos, obtendo as orientações e apoio necessário para a realização das aulas que deveríamos ministrar como parte do estágio. Nesse momento, nos familiarizamos com a dinâmica e as práticas desenvolvidas pela escola, registrando aspectos pontuais de suas atividades, com o intuito de compreender quais os conhecimentos teóricos que subsidiavam as práticas de ensino de literatura da professora. Um desses aspectos que motivou a nossa volta à instituição foi a presença de uma prática de leitura de literatura para as crianças em todos os níveis de ensino oferecidos pela instituição, tanto na sala de aula como na biblioteca da escola. Como um dos critérios que estabelecemos para a escolha da escola foi a presença de uma prática de leitura de literatura

sistematizada, voltamos a essa instituição com uma nova proposta de pesquisa. Nesse retorno, mais uma vez fomos bem aceitas e recebemos as devidas orientações e apoio.

A coordenadora da escola, primeira pessoa com quem estabelecemos contato, disponibilizou-se a nos ajudar no que precisássemos, oferecendo-se para participar da observação das aulas da pesquisa e dos estudos teóricos com a professora. Entretanto, imersa em suas atribuições, não participou ativamente dessas atividades, mas estava sempre disposta a nos ajudar no que precisávamos.

No momento que realizamos a nossa pesquisa de campo, no período de julho a dezembro de 2008, a escola funcionava em dois períodos: no período da manhã, com duas turmas de nível V de educação infantil e turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, totalizando 384 alunos e, no período da tarde, com 387 alunos, distribuídos em duas turmas também de nível V de educação infantil e turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Cada turma possuía uma média de 20 a 36 alunos, cuja faixa etária variava de 5 aos 14 anos. Apesar de se localizar em um bairro de classe média de Natal, a maioria das crianças, cerca de 99% delas, segundo dados estatísticos da secretária da escola, residia em um bairro carente próximo a escola.

A equipe técnica da instituição era formada por 81 funcionários. No turno da manhã, período da pesquisa, a escola apresentava 18 professores, sendo 13 deles formados em Pedagogia, um com atuação no ensino de artes e outro na função de bibliotecário. Havia também dois professores de Educação Física e um professor de música. Do total de 50 professores, incluindo profissionais da direção e da coordenação da escola, 16 tinham pós-graduação, entre eles a professora da turma pesquisada.

Conforme dados fornecidos pela direção da escola, a instituição em que ocorreu a pesquisa apresentou no ano de 2008 uma das melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com média 4,8, sendo, por esse motivo, considerada uma das melhores escolas do município de Natal.

A escola investigada apresenta espaço físico amplo, com quadra poliesportiva, biblioteca, sala de vídeo, refeitório, sala dos professores, sala da direção, sala dos coordenadores, sala de informática e 13 salas de aula. As salas de aula são bem arejadas, mas com grande quantidade de crianças e cadeiras, o que dificultava a circulação dos alunos no ambiente e a delimitação de espaços próprios

para o desenvolvimento de atividades que envolviam o movimento, a leitura e a contação de histórias, principalmente nas salas de Educação Infantil. A sala de vídeo é um espaço que possui uma televisão, um aparelho de DVD e algumas cadeiras para acomodarem as turmas que assiduamente visitam a sala. A quadra poliesportiva é um local amplo, no qual se desenvolvem atividades esportivas e recreativas. Outra falta que sentimos na escola é da presença de um espaço específico para atender os alunos de Educação Infantil, tendo esses que dividirem o banheiro e o tempo de recreio com os alunos maiores. Por esse motivo, frequentemente as crianças menores são atropeladas pelos maiores, machucando-se.

Com o intuito de dinamizar o horário de intervalo dos alunos e diminuir os constantes embates entre as crianças, o corpo docente da escola elaborou o “recreio lúdico”, proposta que envolveu a criação de espaços durante o recreio destinados à diversão e brincadeira das crianças. Estes espaços eram distribuídos por vários locais da escola e compreendiam as seguintes brincadeiras: faz-de-conta, jogo de argola, cantinho da leitura, jogos e atividades com bola na quadra. Cada dia, duas professoras ficavam responsáveis por distribuir seus alunos para coordenarem a frequência das crianças em cada “estação”, como eram chamados os locais das brincadeiras. A frequência nesses locais era controlada por fichas, que eram antecipadamente entregues nas turmas, de acordo com a escala de brincadeiras da semana.

A escola também promove outras atividades que objetivam incentivar os alunos a desenvolverem habilidades musicais, possuía aulas recreativas (projeto “Segundo tempo”), aulas de reforço, entre outras. As aulas de reforço eram direcionadas para as crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem e eram ministradas por professores em formação (voluntários do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Acaraú - UVA) e pais de alunos. O projeto “Trá-lá-lá” era feito com crianças a partir do 3º ano, que recebiam aulas de música para fazerem parte do coral da escola, cuja culminância era a participação desses alunos no festival anual de música e na gravação de um CD. A escola também desenvolve projetos didáticos que envolviam todas as turmas e tinha fins sociais, como, por exemplo, o “Pelotão da dengue”, formado pelas crianças com o intuito de conscientização da escola e do bairro sobre a dengue.

Com relação à presença de crianças com necessidades especiais, a escola totaliza doze crianças ao todo, sendo essas necessidades distribuídas em: três com deficiência mental, uma aluna com deficiência física, uma com Síndrome de Down, duas surdas, quatro hiperativas e uma com Síndrome Global do Desenvolvimento. No período em que foi desenvolvida a pesquisa, a escola não oferecia atendimento especializado para essas crianças, entretanto, a partir de 2009 passou a ter uma sala especial para acolhimento desses alunos. Por possuir uma aluna com deficiência física, a escola foi adaptada com rampas para facilitar o acesso e a circulação da menina na escola.

A turma pesquisada apresentava duas crianças com necessidades especiais, sendo diagnosticadas como hiperativas. Apesar desse quadro, a professora passou quase todo o período letivo sem uma professora auxiliar, o que dificultou, segundo ela, o desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula. Apenas em setembro do mesmo ano, a Secretaria de Educação enviou para a turma uma professora auxiliar, favorecendo o atendimento e o acompanhamento das crianças em suas aprendizagens, além de beneficiar também no desenvolvimento da pesquisa, pois enquanto a professora auxiliar conduzia as atividades na turma, a professora titular participava dos estudos teóricos e dos planejamentos das aulas juntamente com a pesquisadora

A escola também possui uma biblioteca em que ocorriam práticas de leitura e contação de histórias, apresentando um espaço físico grande e com boa iluminação. Entretanto, não se constituía como um ambiente acolhedor, por ter inúmeras mesas e cadeiras que lotavam a sala, não havendo um espaço livre com tapete e almofadas que recebessem de forma aconchegante as crianças. A sala tinha dois ventiladores, mas por não haver janelas, a porta da sala ficava constantemente aberta, fazendo com que se escutassem ruídos provenientes de fora, de crianças correndo ou conversando. Isso normalmente tirava a atenção dos alunos para a história que estava sendo lida.

A biblioteca era composta por um acervo literário de qualidade, com variados livros em bom estado de conservação, escrito por inúmeros autores, desde os clássicos até os livros de literatura infantil e juvenil contemporânea, além de livros de Câmara Cascudo, livros de poesias, livros sobre o folclore, livros teóricos para consulta dos professores, enciclopédias temáticas, dicionários e livros didáticos. A

biblioteca também possuía revistas em quadrinhos, revistas em geral, fitas de vídeos, DVDs e alguns fantoches.

A diretora da escola nos informou que os livros da biblioteca foram adquiridos mediante verba proveniente do Governo Federal, do xequê-livro, que garante a compra de livros na Bienal e de doações dos pais e da comunidade em geral. Para serem efetivadas as compras dos livros, os professores da escola elaboravam em conjunto com a direção e coordenação da escola, uma lista com indicações de títulos. Essas indicações tinham como critério de aquisição a seleção de livros de acordo com as faixas etárias dos alunos e que auxiliassem no processo de alfabetização e desenvolvimento do gosto pela leitura.

A escola tinha duas funcionárias na biblioteca, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. A funcionária da manhã, turno em que realizamos a pesquisa, é pedagoga e exerceu durante 19 anos a função de professora, mas não exerce mais essa função por motivos de doença, por isso, foi direcionada para trabalhar na biblioteca. Diariamente, essa funcionária desenvolvia atividades no espaço da biblioteca com as crianças de turmas diferenciadas. Esse local era constantemente frequentado pelos alunos de todas as séries de ensino, que costumavam ir à biblioteca, tanto para empréstimo de livros, como para aulas de leitura, orientadas pela bibliotecária ou pela professora da turma, que ia para a biblioteca uma vez por semana, mediante data fixada no cronograma da escola. Outra prática realizada nesse local era a leitura diária de um poema ou de um conto feita por um aluno. Essa leitura era compartilhada com todas as turmas através de sua difusão na rádio da escola. Nesse momento, eram paralisadas todas as atividades que estavam sendo feitas nas turmas para que todos pudessem ouvir a leitura.

Essa auxiliar de biblioteca utilizava como estratégia a leitura oral da história e, em seguida, mostrava a gravura para as crianças. Algumas vezes, pedia para que elas desenhassem a parte da história de que mais gostaram e/ou elaborava algumas questões que explorassem a ficha catalográfica dos livros, o resgate da história e sua lição de moral. Observando algumas de suas aulas de leitura, principalmente com o grupo pesquisado, percebemos que a bibliotecária se apoiava apenas na leitura da história com o livro, sem explorar outros recursos de leitura e contação. Em conversas com essa funcionária, apresentamos algumas estratégias de leitura e contação de histórias, afirmando essa conhecer apenas algumas.

A instituição está situada nas proximidades de uma avenida movimentada, onde, diariamente, passam carros, ônibus e carros de som. Somado ao barulho oriundo de fora da instituição, a escola também apresentava corredores largos entre as salas, no qual, constantemente, os alunos passavam correndo e/ou conversando alto, além do barulho procedente das atividades desenvolvidas nas outras salas. Essa percepção sonora negativa vinda de todo o ambiente, tanto de fora como de dentro da escola, interferia na dinâmica de sala de aula, dificultando o diálogo entre as professoras e os alunos, necessário à construção do conhecimento.

Assim, constatamos que a multiplicidade de sons que interferia na dinâmica de sala de aula constituiu a paisagem sonora do ambiente. Na escola em que desenvolvemos a pesquisa, como verificamos na descrição anterior, a paisagem sonora era caracterizada como *low-fi* (baixa fidelidade), ou seja, com “um amontoado sonoro em que não se podia singularizar os diferentes sons do ambiente” (AMARILHA, 2006, p. 22).

Como não era diferente de toda a escola, a sala de aula se localizava ao lado da avenida, com grandes janelas abertas para a rua, que facilitava a penetração do barulho nesse espaço e atrapalhava definitivamente as relações interativas entre a professora e as crianças. Todo esse amontoado sonoro atuava favorecendo a agitação das crianças e influenciando na circulação de informações. Uma das constantes queixas da professora da turma pesquisada consistia, justamente, na quantidade de barulho produzido tanto fora quanto dentro da escola, afirmando atrapalhar na execução e condução das atividades desenvolvidas, bem como na própria relação e postura dos aprendizes nas aulas. Os próprios alunos da turma, segundo informações obtidas na entrevista com a professora eram “muito barulhentos” e com dificuldade de concentração (Entrevista, 20/07/2008).

Como a sala de aula era um dos espaços destinados à leitura de literatura infantil, esses momentos eram comprometidos pela paisagem sonora da escola, que dificultava a concentração dos alunos e a atuação leitora da professora. Essa realidade sonora influenciava diretamente na atividade de leitura proposta pela nossa pesquisa, que envolvia a leitura em voz alta dos textos pela professora, seguida da discussão da história. Como no ambiente havia um barulho considerável, a professora tinha que aumentar o volume de sua voz para tentar competir com os ruídos externos, e muitas vezes com conversas dos próprios alunos na sala de aula durante a leitura. Além de ser prejudicial para a voz da professora, tornava o

ambiente ainda mais tumultuado. Para facilitar a execução das aulas na escola, tivemos que fechar a porta e as janelas da sala para tornar o ambiente mais propício para a realização da leitura oral, bem como para favorecer a discussão realizada após a leitura.

Assim, constatamos, com base nas observações e registros que realizamos na nossa permanência na escola, que na instituição os discursos desenvolvidos pelos educadores apontavam para a importância do trabalho com a leitura de literatura em âmbito escolar, entretanto esse ensino ocorria desprovido da apreciação da literatura infantil como objeto estético, formativo, vinculado ao prazer e a atividade lúdica. Mas, por estar presente em espaços como a sala de aula e a biblioteca escolar, a leitura de literatura e o trabalho realizado com ela se constituiu como um incentivo a frequência na biblioteca, a leitura de livros nesse espaço pelos alunos e a solicitação de empréstimos de livros, o que se configurou como um estímulo para a aquisição de livros infantis de qualidade para o acervo da escola.

Nesse sentido, consideramos que, mesmo que incipiente, existe uma valorização da prática de leitura na escola e que resulta no contato dos alunos com textos de literatura infantil, o que atende as exigências que priorizamos como um dos critérios de escolha da escola.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

O grupo de sujeitos envolveu a professora titular da turma, que realizava um trabalho de leitura de histórias para os alunos e, por isso, interferiu no processo de formação leitora deles, além de assumir um papel relevante na pesquisa por participar da etapa de estudos teóricos com as pesquisadoras e ministrar as aulas de leitura e os alunos da turma de nível V de Educação Infantil da escola. Para a efetivação dessa etapa, que compreende o conhecimento e descrição dos sujeitos da pesquisa, realizamos observações do grupo em sala de aula, entrevistas e conversas informais com a professora, os alunos e alguns familiares, com o intuito de compreender melhor os sujeitos.

A professora titular, que chamaremos de Cecília, trabalha como educadora há 19 anos, cursou pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e se especializou em Literatura e Língua Portuguesa, pela Universidade Potiguar (UNP). Essa professora apesar de possuir longa experiência com o magistério, lecionou

apenas em turmas do Ensino Fundamental, sendo esta sua primeira turma de Educação Infantil. A escolha pela Educação Infantil deveu-se não por desejo de assumir uma turma das séries iniciais, mas por questões institucionais, pois como ela estava chegando à escola transferida de outra por motivos pessoais, tinha apenas duas opções: ou assumia a biblioteca, ou ficava na Educação Infantil. Como na instituição havia uma professora com muito tempo de serviço e que estava doente, esta teve a opção de escolher ficar na biblioteca, deixando para Cecília a Educação Infantil.

Além de lecionar na escola da pesquisa, a professora também trabalhava no município de São José de Mipibú, na função de professora de reforço de crianças de 4º e 5º ano com dificuldade de leitura e escrita. Apesar de trabalhar os dois expedientes, a professora demonstrou grande interesse em participar da pesquisa e, principalmente, em aprender, como podemos observar, no recorte de sua entrevista abaixo:

É interessante como eu tenho alguns anos na educação, aí estou na Educação Infantil pela primeira vez, eu me sinto sendo professora pela primeira vez e aprendo um pouco a cada dia. Eu fiquei muito feliz porque você vai ficar na minha sala, eu quero muito aprender (Entrevista, 20/07/2008).

Percebemos em suas palavras o interesse e desejo de participar da pesquisa e principalmente em transformar esse momento em aprendizado para acrescentar em sua formação. Nesse sentido, como já havíamos previsto em nosso projeto de pesquisa, consolidamos a necessidade de incluirmos momentos de estudos teórico e formação com a professora.

Esse interesse demonstrado pela professora se justifica, ainda, por afirmar que a nossa presença em sua sala seria um importante auxílio para ajudá-la a lidar com sua turma, conceituada por ela como “uma turma muito difícil” (Entrevista, 20/07/2008) e que, por isso, não conseguiríamos executar as aulas de leitura. Esse grupo de alunos era caracterizado dessa maneira porque, segundo a professora, possuía crianças com muita dificuldade de concentração, agitados e indisciplinados.

Mesmo caracterizando seus alunos como “difíceis”, com a presença de crianças desafiadoras e problemáticas, a professora demonstrava sensibilidade e carinho no trato com elas, preocupando-se constantemente com seu estado emocional e com alterações de comportamento que observava na sala de aula,



através do diálogo constante com os pais dos alunos, pelo menos com aqueles que se mostravam interessados, e com as próprias crianças, em particular ou aproveitando o momento da roda inicial para introduzir assuntos relacionados às vivências e experiências dos aprendizes. Essa postura da professora de estar aberta à fala e às experiências dos alunos demonstrava seu interesse pelos saberes, experiências e necessidades dos educandos, entendendo-os como sujeitos únicos e completos, que merecem receber o respeito e as ajudas necessárias para seu desenvolvimento, o que envolve as duas dimensões do ensino na educação infantil: o educar/cuidar.

Segundo os RCNEIs (2001, p.25), a dimensão do educar/ cuidar deve nortear as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de Educação Infantil, enquanto o educar implica em criar situações que possibilitem as crianças aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades, respeitando as peculiaridades dessa etapa de desenvolvimento, a dimensão do cuidar se refere em “estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades”.

Zabalza (1998, p.25) afirma que isso é possível quando as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos educadores possibilitam a ampliação das “experiências com que as crianças têm acesso à escola e a buscar uma racionalização, uma reconstrução em outros códigos, do que constitui a experiência cotidiana”.

Percebemos na prática da professora que, apesar de buscar desenvolver situações na sala de aula que compreenda a dimensão do educar/cuidar, procurando acolher em sua prática pedagógica as necessidades da criança, a professora percebe lacunas nesse trabalho, principalmente no que concerne ao trato com os aspectos emocionais do aluno, afirmando que:

quando ele (o aluno) está com febre é fácil de saber, quando esta com dor eles falam, está doendo na cabeça, no estômago, mas aí uma criatura que é muito enérgica, muita energia que não para, e calou, ficou quieta, então eu vou logo conversar. Teve uma situação que ficou quieto, teve outra que foi excesso de agressividade, eu fiquei com ele sozinha e conversei, perguntei o que é que ele viveu em casa, ele não me contou o que ele viveu naquele dia, mas ele me contou o que via em casa, uma briga do pai e da mãe, ele me contou detalhes de como foi, mas ele não me contou o motivo (Entrevista, 20/07/2008).

Nessa fala, evidencia-se que a professora tem sensibilidade para perceber as alterações comportamentais dos alunos em seus relacionamentos na sala de aula, mas sente dificuldade de descobrir os motivos que os levaram a tomar determinadas atitudes. Nesse sentido, utiliza-se de conversas com as crianças para tentar descobrir as possíveis causas de seus comportamentos, mas reconhece a limitação dessa estratégia, que não lhe permite um conhecimento mais profundo dos motivos dessas alterações comportamentais e das influências emocionais nessas respostas elaboradas pelas crianças às situações que enfrenta diariamente. Relata, ainda, no decorrer da entrevista, que uma simples conversa muitas vezes não abraça a complexidade e dimensão das situações vivenciadas pelas crianças, limitando suas formas de ajuda no enfrentamento de suas dificuldades.

Sendo assim, essa postura da professora frente às observações que realizava em sala de aula nos assinala para a importância de refletir sobre estratégias que auxiliem na compreensão da realidade emocional dos aprendizes, como necessidade para a implementação de uma educação que privilegie o sujeito integralmente, já que todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos estão em interação e interferem em seu aprendizado escolar. Nesse sentido, consolida-se a nossa proposta de estudo que focaliza na relação da literatura infantil e o desenvolvimento emocional da criança. Isso porque a literatura infantil se constitui como um recurso teórico-metodológico que, por apresentar uma linguagem simbólica que problematiza as vivências humanas, possibilita aos aprendizes se incluírem na narrativa, encontrarem situações parecidas com as vivenciadas por eles e verem, refletida na narrativa, suas experiências interiores. É nesse momento que encontram-se cativados pelo texto e se sentem acolhidos pela narrativa.

Além de auxiliar a professora na utilização pedagógica de um material significativo de exploração e compreensão da realidade emocional da criança, a leitura de literatura infantil na sala de aula, proposta nesta dissertação, também contribui no cumprimento da proposta de ensino na Educação Infantil, que objetiva que “as crianças tenham os instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve” (BASSEDAS, 1999, p.76). Para isso, nos propomos a explorar a natureza educativa da literatura como promotora da compreensão e ampliação do universo emocional de crianças.

Outro aspecto que merece destaque nas observações, entrevistas e registros que realizamos nessa etapa é a prática de leitura de literatura desenvolvida pela professora. Esse trabalho foi relevante para procurarmos identificar nesses momentos situações em que a leitura de literatura promovia a problematização das experiências emocionais das crianças e que nos subsidiassem na elaboração da proposta de formação e intervenção que realizaríamos. Segundo as informações que obtivemos na entrevista feita com a professora, ela descreve sua prática da seguinte maneira: “[...] quase todos os dias eu leio histórias para meus alunos. Escolho histórias curtinhas porque eles têm dificuldade de concentração, são barulhentos e inquietos” (Entrevista, 20/07/2008). Percebemos nessa fala que a professora revela que compreende a importância da leitura de histórias para as crianças, mas que a falta de concentração e o comportamento delas interferem na condução de suas aulas, justificando que a escolha por histórias curtas e com muitas ilustrações é reflexo desse comportamento.

Sem nos propormos a realizar uma análise mais profunda do caso, a atitude da professora nos evidencia que ela não apresentava critérios relacionados a estética para a escolha dos textos, nem percebeu o poder encantador e catalisador sobre as experiências e interesses dos alunos que as histórias possuem, o que nos indicia para fragilidades na sua formação como mediadora de leitura. Por esse motivo, no lugar de privilegiar a seleção de textos de qualidade literária e que são significativos para os aprendizes, opta, a maioria da vezes, por textos curtos e com muitas ilustrações.

Em consonância com a entrevista, constatamos nas observações que a professora da turma trabalhava com a leitura de textos para seus alunos, entretanto, esse trabalho ocorria de maneira “assistemática e irregular”, o que reafirma as pesquisas de Amarilha (2003) supracitadas. Verificamos, nesse momento, que as atividades diárias da professora consistiam em dois períodos: antes e depois do horário de intervalo. O primeiro momento era denominado de roda de conversa, em que a professora cantava algumas músicas com as crianças, realizava a chamada e conversava sobre algum tema; em seguida, distribuía uma atividade que envolvia a leitura e/ou a escrita, o que refletia sua preocupação com o processo de alfabetização de seus alunos.

O segundo momento da aula começava com o tempo de descanso dos alunos, que consistia num período em que as crianças ficavam quietas, sentadas

nas cadeiras, para se acalmarem da correria do intervalo. Algumas vezes, após o tempo de descanso, a professora contava uma história para as crianças e, em seguida, entregava mais uma atividade, que poderia ser de colorir ou uma atividade escrita.

Durante o período de observações em sala de aula, que durou quinze dias, foram contadas apenas cinco histórias para as crianças, sendo duas delas lidas pela funcionária da biblioteca e três pela professora da turma. O foco de exploração das suas aulas de leitura, tanto da professora pesquisada como da bibliotecária, foi o projeto gráfico, dados sobre o autor e a sua lição de moral. Compreendemos que alguns desses aspectos destacados são relevantes para a formação do leitor, mas que deveriam ser acompanhados da apreciação estética e do caráter plurissignificativo do texto. A recepção, os sentidos e as relações estabelecidas entre o lido e as experiências dos leitores não foram evidenciados, utilizando-se o texto como pretexto para a veiculação de lições de moral. O período de discussão das histórias era curto, com perguntas exclusivamente literais, que objetivavam unicamente retomar o enredo da história.

Com isso, percebemos também certa fragilidade no planejamento das aulas de leitura realizadas pela professora, pois aspectos relacionados à preparação da voz, do ambiente e a elaboração de questões que explorassem a natureza formativa dos textos não tiveram a atenção necessária pela professora. Os critérios utilizados para a seleção das histórias que se baseavam no tamanho (normalmente escolhia histórias pequenas, de acordo com o tempo de concentração das crianças); na presença de muitas ilustrações na história e no tema abordado também se constituíam como desfavoráveis para a formação do leitor de literatura, que deve se basear primordialmente na leitura da palavra. Assim, por selecionar preferencialmente histórias que se relacionavam diretamente com fatos que ocorriam em sua sala de aula, para explorar uma lição de moral, deixava de trabalhar as possíveis significações que os leitores atribuíam a história, pois direcionava as leituras realizadas na sala para sua própria interpretação do texto.

Nos momentos que objetivavam a discussão da história, proposto após a leitura, a professora elaborava perguntas fechadas e convergentes, que possuíam uma única resposta e que não possibilitavam o debate, a argumentação e o pensamento divergente dos alunos, além de não promover a exploração do texto em sua natureza formativa. Por esse motivo, não se sentindo desafiados com a

discussão proposta, os aprendizes facilmente se dispersavam e não se envolviam na discussão, levantando-se da roda de leitura e saindo para brincar de correr ou pegar um livro para ler. Sendo assim, apesar da maioria dos alunos se concentrarem na hora da leitura da história, poucos ou quase nenhum participava da discussão.

Para Cazden (1991), um dos motivos para o fracasso das discussões na sala de aula são as perguntas elaboradas pelo professor. As perguntas, como parte substancial do discurso do professor, devem desencadear a discussão e provocar a aprendizagem, desafiando os alunos a refletirem, argumentarem e desenvolverem sua criticidade. Entretanto, devem seguir uma sequência discursiva que possibilite que os alunos avancem em progressão em seus conhecimentos, promovendo o intercâmbio de informações entre o leitor e o texto. As observações que realizamos das aulas, assinalam-nos que a dificuldade de condução da discussão após a leitura poderia ser resultado justamente da atividade de elaboração de perguntas do professor.

Sendo assim, percebemos que a prática de leitura descrita nos aponta para a precária exposição dos aprendizes a uma leitura de literatura apresentada de maneira significativa, que lhes auxiliassem na construção de conhecimentos sobre a especificidade da atividade de ler textos literários, bem como assinala para o pouco contato com textos de qualidade literária, apesar de se afirmar na escola da importância da leitura de literatura para a formação dos alunos e de possuir um acervo de livros diversificado e de qualidade. Indicia-nos também para as lacunas na formação da professora pesquisada enquanto mediadora de leitura, que apresenta fragilidades na seleção de histórias e na condução das aulas de leitura, concebendo o texto exclusivamente como veículo de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com as normas sociais estabelecidas.

Além da professora Cecília, o estudo teve como foco as crianças de uma turma de Educação Infantil, formada por 28 alunos, sendo 15 meninas e 13 meninos, na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. Segundo informações da secretária da escola, 100% dos alunos da turma residiam em um bairro nas proximidades da escola, sendo levados para a aula por seus familiares, amigos e vizinhos. Regularmente, chegavam no horário, que iniciava as 7h horas da manhã. Em relação à frequência nas aulas, apenas nos dias próximos aos feriados a quantidade de alunos diminuía, mas, normalmente os alunos eram assíduos. Essas crianças eram provenientes, quase em sua totalidade, de famílias de renda baixa, dados

fornecidos pela secretária da escola, dependendo, algumas delas, da Bolsa Escola que recebiam do governo.

Inicialmente, na entrevista semi-estruturada feita com a professora da turma, foi-nos revelado um perfil geral dos alunos, caracterizados como um grupo relativamente grande, por serem alunos da Educação Infantil e com apenas uma professora; como crianças muito barulhentas e com dificuldade de concentração; apresentava algumas crianças um pouco agressivas, resultado, segundo a professora, da vivência de conflitos familiares de separação e brigas constantes dos pais, além de fortes surras; duas crianças hiperativas, sofrendo uma delas com Síndrome do Pânico, e outras com falta de limites, que atrapalhavam constantemente o grupo e se negavam a realizar as tarefas propostas. Durante as observações em sala de aula, constatamos que o quadro descrito caracterizava o grupo e, aos poucos, fomos obtendo informações a respeito de alguns dos motivos que levaram a esses comportamentos.

Alguns aspectos nos chamaram a atenção nas observações das crianças que formavam o *corpus* da nossa pesquisa. O primeiro deles é que se constituíam como crianças cuja forma de comunicação era a violência. As agressões eram constantes, sendo essa uma atitude rotineira no grupo, destacando-se em especial três alunos: Vitor, Paulo e Tiago. Esses alunos eram constantemente levados para a sala da coordenação, por indisciplina e agressão aos outros colegas. Tinham dificuldade de concentração nas atividades e poucas vezes se incluíam no grupo, primeiro porque as constantes agressões aos outros alunos interferiam no estabelecimento de laços de amizade, segundo porque as atividades propostas pouco os interessavam e eles preferiam ficar brincando na hora da aula.

Esses alunos em especial apresentavam certa peculiaridade no que concerne a suas relações familiares, sofrendo de carências afetivas, o que pode ser resultado das constantes agressões que vivenciavam em casa, segundo informações obtidas pela professora da turma em entrevista e conversas informais com a mesma. Essa vivência familiar nos possibilitou refletir sobre o próprio comportamento dessas crianças na escola, que pode ser reflexo de suas experiências familiares e da linguagem comunicativa muito frequente em suas casas: a violência. Além dessas crianças que destacamos, percebemos que no quadro geral dos alunos as privações culturais, afetivas e sociais faziam parte das experiências do grupo no geral, tornando precária e lacunar sua formação cognitiva e afetiva.

Outro aspecto que destacamos no grupo e que resultou das observações que realizamos, está relacionado à dificuldade de concentração dos alunos nas atividades propostas. Introduzindo uma reflexão inicial, pautada nas discussões relativas à paisagem sonora da escola e suas implicações para o desenvolvimento e refinamento da capacidade de ouvir dos aprendizes, pensamos que essa dificuldade apresenta como um de seus elementos influenciadores o ambiente sonoro em que estão inseridos esses alunos. Como constatamos na descrição do *locus* da pesquisa, a paisagem sonora da escola é de baixa fidelidade, com a presença de muitos ruídos provenientes tanto de fora como de dentro da sala de aula da pesquisa, além do barulho proveniente de fora da instituição, o que pode resultar na agressão física, emocional e intelectual dos aprendizes, dificultando sua capacidade de ouvir e pensar. Esse amontoado sonoro pode interferir diretamente na capacidade de pensar e se expressar linguisticamente dos aprendizes, influenciando nas interações estabelecidas na sala (AMARILHA, 2006).

Como os processos interativos estabelecidos em sala de aula definem as relações de ensino e aprendizagem que ocorrem nesses locais, o ambiente escolar exige:

uma paisagem sonora de alta fidelidade em que os sons possam ser discriminados pelo ouvinte, permitindo transmitir e receber significados; em que haja alternância de sons e pausas favorecendo a troca de falas e silêncios, em que a oralidade seja carregada de significação porque esta enriquecida pelo silêncio, em que houve condições para pensar (AMARILHA, 2006, p.26).

Somados a falta de concentração e interesse pelas atividades propostas, resultado do ambiente sonoro em que estavam inseridos os aprendizes, a indisciplina era outro fator presente na sala da pesquisa, que também dificultava a condução das aulas pela professora, e que nos indiciava para a necessidade de se estabelecer alguns combinados e contratos didáticos no grupo. Como a professora não possuía uma rotina fixa, que auxiliasse os alunos em sua organização e orientação espaço-temporal, oferecendo segurança nas situações educativas que seriam propostas, o sentimento de estresse e insegurança os dominava, influenciando nos seus comportamentos em sala de aula.

Para a professora da sala, o grupo era caracterizado como uma turma muito complicada, no qual seria difícil implementarmos as aulas de leitura de acordo com a nossa proposta de trabalho. Para nós, o grupo era desafiador e rico em diversidade e heterogeneidade, o que enriqueceria os dados do estudo, bem como exigiriam de

nós, enquanto pesquisadores, uma sólida fundamentação teórica, criatividade para estabelecer um diálogo entre teoria e prática, tempo de permanência no campo de pesquisa e sensibilidade para compreender a singularidade dos sujeitos e da situação de pesquisa.

Entretanto, a constatação de que os desafios que encontramos no campo de pesquisa enriqueceriam os dados do nosso estudo só se delinearam aos poucos, quando superamos o sentimento de angústia e ansiedade que se misturavam às nossas expectativas, que estavam apoiadas na fundamentação teórica que sustentava nosso olhar para o *locus* e os sujeitos. Foram nesses imprevistos e nas situações inusitadas que encontramos um ponto de partida para as reflexões que se sucederam, através do diálogo entre literatura e o desenvolvimento emocional dos aprendizes que construímos na experiência proposta.

Assim, com base na descrição e peculiaridade dos sujeitos pesquisados, bem como por acreditarmos no potencial formativo dos textos literários, a execução das aulas de leitura atenderia a nossa proposta de formação emocional dos aprendizes e os auxiliariam na construção da cultura do ouvir, sendo esse o primeiro passo para a estruturação do pensamento e a formação das funções psicológicas superiores, através do desenvolvimento da memória, da atenção, da inteligência e do raciocínio. Por serem textos significativos, do ponto de vista psicológico, social, emocional, imaginativo e cognitivo, atuam como catalisadores de interesse e atenção dos aprendizes, estabelecendo pontos de contato com sua realidade, e proporcionando experiência lúdica e simbólica por meio do ficcional.

Após a descrição do *locus*, dos sujeitos da pesquisa e das práticas de leitura vivenciadas por eles, realizadas com o intuito de compreender melhor a situação investigada e os aspectos contextuais que os circundam, delineamos o caminho teórico-metodológico que norteou nossa pesquisa.



### 3 CAMINHOS E DESCAMINHOS: O PARTILHAR DE UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

#### *A Função da Arte*

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!*

*Eduardo Galeano (1995)*

Evocar as palavras de Galeano (1995) nos possibilita inserir uma reflexão sobre as atividades que orientam e possibilitam o conhecimento de um dado meio social. No capítulo anterior, destacamos a atividade de conhecer como uma ação intencional e sistemática, que exige do sujeito a análise e a compreensão do objeto que se deseja conhecer. Para Diego, personagem da história que iniciamos o capítulo, o conhecimento da realidade não se limita a está simplesmente diante dela, mas procurar ir além, através de um esforço minucioso e criterioso de olhar. Olhar não para enxergar unicamente o que está posto diante dos olhos, mas para transver a realidade, para lhe dar um sentido, apreendendo-a em suas nuances e complexidade, permitindo-nos uma leitura nas entrelinhas que transcenda e desloque nossas impressões baseadas no senso comum para um conhecimento elaborado e organizado do real.

Para isso, devemos educar a nossa maneira de olhar, desvinculando-nos do nosso modo de ver ingênuo, para um olhar orientado e curioso, que nos auxilie a perceber, investigar e compreender a realidade, contemplando-a em seu dinamismo e singularidade, com fins a produção de conhecimento sobre a mesma, construindo parâmetros que conduzam nosso modo de perceber as coisas.

Segundo Luckesi (1985, p.49):

*Todos os nossos atos são acompanhados de pensamentos, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido. Então, necessitamos, além de viver o mundo, pensá-lo, compreendê-lo, isto é, conhecê-lo. Essa ação diferenciada de pensar o mundo e suas coisas é o movimento humano de dar significado a tudo, de compreender de forma mais aprofundada possível nossas relações com o mundo e após com as coisas. Temos como pressuposto básico que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências, e que o conhecimento só têm seu sentido pleno na relação com a realidade.*

Com isso, partimos do pressuposto de que a atividade de conhecer envolve desde uma simples ação cotidiana até situações sofisticadas que requerem o trilhar de caminhos mais complexos para se chegar à compreensão mais fidedigna possível da realidade e a produção de saberes. A pesquisa, ao se propor a captar e compreender uma realidade em particular, envolve uma ação questionadora da mesma, que exige do pesquisador a formulação de um problema e a busca de respostas para a indagação realizada, com o intuito de possibilitar a produção e o avanço dos conhecimentos já existentes acerca da temática proposta, partindo do conhecimento aprofundado da realidade investigada e da reflexão e entendimento da mesma.

Assim, a pesquisa é concebida como uma prática social de produção de conhecimento, que vincula pensamento e ação, na atividade intencional de investigar e desvelar a realidade e os fenômenos que nela estão envolvidos. Essa atividade implica no estabelecimento de metas e em percorrer um caminho orientado por escolhas metodológicas para se atingir um determinado fim.

No que concerne a investigação em educação, entendemos que se desenvolve em particular, em um contexto permeado por interações humanas, caracterizado como um ambiente complexo e singular, que requer do pesquisador a compreensão dos fenômenos em seu caráter inacabado, sua dimensão criativa e semiótica, objetivando apreender a dinamicidade e mutabilidade das interações ocorridas nesse contexto, que são vivenciadas de maneira sistemática e com intencionalidade.

Sendo assim, as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional assumem a condição de promover a reflexão e o aperfeiçoamento das situações em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, integrando os pressupostos investigativos:

numa análise mais complexa dos mecanismos, fatores e sistemas sociais e culturais que conferem o sentido e a peculiaridade ao fluxo dos acontecimentos na aula (SACRISTÁN, 2000, p.76).

Inserida nesse contexto investigativo, a leitura de literatura infantil se desenvolve permeada pelo ambiente singular e complexo das relações estabelecidas na escola. Por ser um objeto cultural, a leitura de literatura se estende à cultura escolar e a não-escolar, no entanto, inserida na escola, essa atividade

assume a intencionalidade própria de toda ação pedagógica, que objetiva desenvolver nos aprendizes “a sofisticação e avanço em habilidades leitoras que são específicas da leitura literária” (AMARILHA, 2007, p. 340). A escola, ao objetivar desenvolver integralmente o ser humano e intentar promover uma educação para toda a vida, deve ser orientada por estratégias educativas que potencializem o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, tornando-os sujeitos críticos, analíticos e reflexivos, para atuarem como verdadeiros cidadãos.

A literatura, em sua própria estrutura, é caracterizada por uma natureza transdisciplinar e multirreferencial, que converge e acolhe outros discursos e saberes (discurso ético, estético entre outros), como também inclui em seu discurso a participação cognitiva, emocional, social e imaginativa do leitor, sendo esta uma contribuição imprescindível para sua constituição. Com isso, por abraçar a complexidade e globalidade dos sujeitos, assim como por atender suas necessidades de desenvolvimento e aprendizado, confirma-se como necessária e indispensável para a formação de sujeitos que atendam as exigências e desafios propostos pela educação do século XXI.

É nesse momento que a escola e a literatura compartilham um aspecto em comum, sua natureza formativa, pois, ambas estão voltadas para a formação do indivíduo. Percebemos, assim, a escola como um espaço privilegiado de intercâmbio da cultura literária para a formação do leitor, que objetiva a promoção da leitura e a socialização de saberes literários. O professor, enquanto mediador, assume a função de potencializar a experiência cultural de ler literatura dos aprendizes, possibilitando-lhes o encontro com textos de qualidade e utilizando estratégias de ensino que lhes auxiliem a se acercarem desse objeto múltiplo. Para que isso ocorra, é indispensável que o professor também seja leitor de literatura, pois, através dessa atividade construirá um repertório de leitura e conhecimentos para se apropriar cada vez mais de saberes literários, interferindo esse conhecimento, na recepção e na construção do repertório leitor dos aprendizes.

Nesse sentido, privilegamos o estudo do leitor aprendiz em sua relação com o texto literário, através da investigação dos aspectos recepcionais envolvidos nessa relação e as contribuições da literatura na problematização dos conflitos emocionais da criança. A recepção da literatura por parte de seus leitores, neste trabalho, é norteadada pelo potencial significativo da obra e as múltiplas reações e sentidos atribuídos pelo leitor a esses textos, que envolve as variadas “atividades que se

desencadeiam no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade de reações provocadas” (STIERLE, 2002, p.121).

Essas reações suscitadas pelos textos se caracterizam como respostas orientadas pela especificidade da literatura, que exige do leitor competência recepcional para dialogar com a inesgotável riqueza de significados provocados pelo texto. No diálogo que o leitor estabelece com a literatura, compreendida como objeto multifacetado e campo em que ocorrem os processos recepcionais, revela-se também como necessidade pensarmos no outro pólo do processo de ensino de literatura em ambiente escolar: a qualificação do mediador de leitura. É nesse momento que demonstramos valorizar o professor enquanto leitor de literatura, ao envolvermos em nossa proposta de estudo momento de qualificação do mediador e formação de repertório para potencializar a relação da literatura com a educação emocional do leitor infantil.

Entendemos que o professor, enquanto responsável por mediar a relação do aprendiz com a cultura letrada no processo de escolarização e ampliar a sua experiência na atividade de ler literatura, deve construir conhecimentos sobre as especificidades do texto literário e aprender estratégias que facilitem a aproximação do leitor com os textos supracitados, através da qualificação e criação de processos de mediação que alarguem o papel da escola na formação do leitor. Isso só é possível através de uma sólida formação do professor enquanto leitor literário e enquanto mediador de leitura.

Nesse sentido, orientamos nossas escolhas metodológicas possuindo como eixo de reflexão a leitura de literatura como problematizadora das experiências emocionais dos leitores, tomando como referencia o professor mediador e, especialmente, o leitor-aprendiz de literatura, tendo como foco a recepção do texto literário em seu caráter objetivo e subjetivo.

Afirmamos que as reações aos textos literários assumem uma dimensão objetiva e outra subjetiva, porque envolvem componentes observáveis, como por exemplo, as expressões faciais e corporais dos leitores, e componentes referentes aos significados atribuídos pelos leitores aos textos. O processo de atribuição de sentido ao texto é de caráter singular, pois difere de acordo com a teoria de mundo, expectativas e pontos de vista assumidos por seus leitores. Os dois componentes destacados estão inter-relacionados e refletem a experiência que o leitor estabelece com o texto.

A leitura de literatura, por ser um discurso capaz de abranger a singularidade dos seres humanos, promove uma comunicação com as experiências dos mesmos, ao tratar de emoções e sentimentos como: amor, ódio, raiva, medo, dor, ira, esperança, solidão, abandono, entre outros. É nessa convergência de aspectos do universo do leitor com o universo do texto que se estabelece a comunicação entre o leitor e o texto e, assim, o leitor poderá encontrar as marcas de sua história (reais ou imaginárias) na figura dos personagens dos textos. Os conflitos emocionais, por fazerem parte dessas vivências, podem ser problematizados e passíveis de compreensão, o que lhe auxiliará na resolução de problemas e facilitará a existência desse sujeito no mundo.

Esses conflitos emocionais, por estarem inseridos no mundo das representações subjetivas do indivíduo, no plano psicológico, podem ser indiciados nas reações, sentidos e relações estabelecidas pelos leitores com os textos lidos, o que evidencia o caráter sintetizador das experiências humanas, permeada por sua linguagem lúdica e simbólica.

Procuramos evidenciar, assim, a natureza formativa da leitura de literatura em ambiente escolar, caracterizada por propiciar aos aprendizes o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, emotivo, imaginativo e cultural. Neste trabalho, focalizamos o potencial formativo da literatura e sua contribuição na formação e compreensão emocional dos leitores.

Apesar de sua natureza formativa, estudos desenvolvidos por Amarilha (1991) assinalam a precária formação dos mediadores de leitura, que apresentam dificuldades em mediar o encontro do aprendiz com o texto literário, podendo resultar em fragilidades na formação do leitor aprendiz. Assim, para Amarilha (2007, p.341), as pesquisas relacionadas ao ensino de literatura em ambiente escolar emergem como uma necessidade de prestação de contas pública para sua legitimação e credibilidade social, pois objetiva:

que o sistema escolar potencialize a experiência cultural de ler literatura e outras linguagens e transforme essa prática em saber docente específico, qualificando seus mediadores.

Nesse sentido, consideramos que as pesquisas desenvolvidas sobre a ação de ler literatura na sala de aula se caracterizam em sua dimensão social e política, pois visa à formação e a transformação dos sujeitos envolvidos nessa atividade,

assim como a produção de conhecimentos para permear essas transformações, objetivando a democratização do saber e a formação do cidadão, que esteja incluído nas práticas culturais de leitura.

Entendemos, dessa forma, que o trabalho desenvolvido com a literatura em sala de aula possui uma natureza educativa e transformadora que vincula os dois pólos do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, procuramos inter-relacionar esses atores, para orientar nossas escolhas metodológicas. Optamos pelo “pluralismo metodológico” (BAUER, 2000, p.18) como necessário para atender às especificidades do objeto em questão, pois consideramos que nenhuma metodologia e instrumentos isolados darão conta desse objeto tão complexo, mas o seu conjunto nos auxiliará na construção de conhecimentos sobre a especificidade do estudo.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo e os pressupostos teóricos que assumimos, decidimos pela condução de um plano de trabalho flexível e aberto às situações não planejadas que emergem na condução da pesquisa na escola, cujos caminhos vão se definindo e se modificando no decorrer da nossa permanência em campo.

Pautadas nessas considerações, decidimos pela utilização da abordagem qualitativa, pois atende as exigências da nossa investigação, bem como nos fornece instrumentos de compreensão e análise do campo de pesquisa. Segundo Ludke e André (1986) esse tipo de abordagem tem o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, sendo seu principal instrumento o pesquisador, que deve se preocupar com a descrição das pessoas, acontecimentos e comportamentos, dedicando atenção ao significado que elas atribuem às situações e à sua vida.

O olhar qualitativo sobre o campo de investigação nos permite uma apreensão mais ampla da realidade em que ocorre a pesquisa e dos significados que emergem das interações realizadas nesse contexto, focalizando no encontro entre professor- aluno-conhecimento. Na observação e análise dos fatores socioculturais que interferem nessa relação, a pesquisa qualitativa em ambiente escolar nos auxilia a:

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2007, p.41).

No trabalho investigativo que realizamos, essa abordagem nos possibilitou o estudo do fenômeno em seu contexto natural, e a captar a percepção e envolvimento dos participantes dentro da sala de aula, caracterizando a pesquisa como uma experiência que parte das relações ocorridas na escola, em especial da atividade de leitura de literatura na Educação Infantil e sua influência no desenvolvimento emocional de crianças. Para isso, nos propomos a delinear uma experiência significativa de leitura de literatura em sala de Educação Infantil, que valorize o potencial formativo desses textos e sua natureza artística, lúdica, simbólica e problematizadora das experiências humanas, que aponte contribuições para o desenvolvimento emocional dos aprendizes.

No que concerne aos diferentes tipos de pesquisa, decidimos por conduzir um estudo de caso, pois nos permite realizar um estudo aprofundado e descritivo de uma unidade “em sua complexidade e em seu dinamismo próprio” (ANDRÉ, 2007, p. 49). Nossa opção por esse tipo de pesquisa se justifica por nos possibilitar uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar, expressa no conhecimento do particular, como também por levar em consideração a especificidade do problema de pesquisa, que se configura como um fenômeno de “pouco controle do pesquisador sobre aquilo que acontece ou pode acontecer” (ANDRÉ, 2007, p.51). Como se trata de uma experiência em âmbito educativo, essa modalidade de pesquisa nos auxiliou a obter uma compreensão ampla e aprofundada das interações ocorridas na aula de leitura e na investigação da recepção dos aprendizes aos textos lidos.

Ao se constituir como uma experiência singular, por conduzirmos o estudo numa instância em particular, que apresenta um grupo de sujeitos com experiências únicas e que podem vivenciar conflitos emocionais também específicos, o estudo de caso nos possibilitou uma investigação minuciosa e descritiva dos sujeitos envolvidos e da especificidade das relações dos mesmos com os textos literários, além de nos conduzir a convergência de dois campos de saberes para a construção de novos conhecimentos: Literatura e desenvolvimento emocional da criança de Educação Infantil.

Devido a escassez de pesquisas disponíveis sobre o tema em questão e por ser um assunto pouco explorado, percebemos que essa metodologia nos auxiliou na construção de referenciais teóricos sobre a relação da leitura de literatura com a problematização das experiências e conflitos emocionais dos aprendizes de

Educação Infantil, resultado do estudo do contexto em que ocorreu a pesquisa e da descrição e análise das reações, gestos e sentidos atribuídos pelos sujeitos à leitura desses textos.

Essa modalidade de pesquisa também admite utilizar variadas técnicas e métodos que nos possibilitam a apreensão do fenômeno em estudo, baseando-se em uma diversidade de fontes de informações que revelem os diferentes pontos de vista presentes na situação e nos atores envolvidos.

Para Sacristán (2000, p.103), a investigação educativa é complexa, pois, reside precisamente:

nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam. O comportamento do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento, somente podem ser compreendidos se somos capazes de entender os significados que se criam em suas trocas com as situações concretas que vivenciam.

Portanto, essa metodologia permite captar a singularidade dos fenômenos observáveis e subjetivos da realidade investigada, possibilitando-nos a compreensão ampla dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos nas situações concretas que vivenciam.

Nesta pesquisa, optamos também pela realização de um duplo trabalho formativo que envolvesse a colaboração e participação da professora nos estudos teóricos propostos no desenho da nossa pesquisa e a formação da criança como leitora de literatura. Como compreendemos que a aprendizagem dos alunos passa pelo agir do professor, os estudos propostos assumiram a finalidade de lhe apresentar os conceitos norteadores deste estudo, bem como conhecimentos sobre a especificidade do trabalho com a literatura na sala de aula, com o objetivo de lhe auxiliar na construção de conhecimentos que estariam ligados a sua atuação como mediadora de leitura, já que seria a responsável pelos momentos de intervenção na sala de aula.

Entretanto, salientamos que o foco da nossa investigação não é o caminho formativo que trilhamos com a professora, mas os processos recepcionais e emocionais dos aprendizes em relação à leitura dos textos. A formação foi feita para possibilitar à professora a apreensão de saberes sobre a especificidade do objeto de estudo e oferecer instrumentos de mediação para a implementação de uma aula de



leitura, que proporcionasse aos sujeitos experimentar a leitura de literatura em sua dimensão lúdica e de conhecimento.

O período formativo, materializado na discussão de cinco textos teóricos, consistiu em momentos reflexivos em que utilizamos a discussão de textos teóricos para apontar caminhos possíveis para a superação da precária formação da professora enquanto mediadora de leitura, o que influenciou em sua prática pedagógica. A opção por momentos de estudos teóricos foi prevista no nosso projeto de pesquisa, objetivando instrumentalizar a professora para a realização de seu trabalho com a leitura de literatura em sala de aula. Entretanto, ao adentrarmos no campo de pesquisa, consolidamos a nossa opção ao constatarmos fragilidades na atuação da professora enquanto mediadora de leitura, e, principalmente, por seu desejo de aprender com a nossa presença na escola.

Na pesquisa, utilizamos a combinação de alguns instrumentos de coleta de dados para ampliar a precisão e a fidedignidade dos resultados colhidos no campo de pesquisa. Assumimos neste trabalho a compreensão do pesquisador como metodológico, baseando-nos na concepção de artesão intelectual proposta por Mills (1965). Para esse autor, o pesquisador deve encarar a atividade de pesquisa como um artesanato intelectual, sendo capaz de mobilizar suas experiências de vida, tanto pessoal como profissional, para fertilizar sua ação e singularizar sua pesquisa. Dessa forma, o pesquisador deve primeiramente dominar e personalizar os instrumentos de pesquisa utilizados dentro de seu projeto concreto para, assim, abraçar a complexidade e especificidade do seu objeto de estudo. A criatividade, a flexibilidade e o domínio de técnicas foram indispensáveis para adotarmos essa postura.

Orientados por esses referenciais, realizamos a etapa de observações e registros dos aspectos físicos e das interações estabelecidas na escola, que envolviam direta e indiretamente os sujeitos pesquisados. Nossas observações consistiram em três momentos: a observação da escola, focalizando nos aspectos físicos, estruturais e institucionais; em seguida, realizamos a observação das aulas da professora, que duraram 15 dias e, por fim, fizemos a observação das aulas de leitura executadas pela professora.

Essas observações ocorreram de maneira sistemática, baseando-se nos princípios de Lakatos (1988), que afirma que a observação é uma estratégia metodológica que nos permite um contato mais direto com a realidade pesquisada,

auxiliando-nos na coleta de dados sobre o conjunto de comportamentos e ações desenvolvidas na sala de aula. Essas observações se organizaram de forma sistemática, porque foram “realizadas em condições controladas para responder a propósitos preestabelecidos” (LAKATOS, 1988, p.81), focalizando as situações educativas que explorassem o ensino de Literatura.

Na nossa pesquisa, essas observações tinham o intuito de nos aprofundar um pouco mais no conhecimento do grupo, sujeito da pesquisa, como também de investigarmos a prática com a leitura de literatura desenvolvida pela professora da turma, no que concerne as relações estabelecidas entre os leitores e os textos literários, bem como as estratégias de mediação para a condução dessas aulas. As observações ocorreram em tempo integral e compreendeu o período de 6 a 24 de agosto de 2008.

Após a etapa de observação e descrição da escola, iniciamos as observações na sala de aula, que enfocaram os aspectos recepcionais dos textos por parte dos aprendizes e a maneira de execução das aulas pela professora, com o intuito de apontarmos estratégias e procedimentos que norteassem a prática de leitura de literatura e que contribuíssem para o desenvolvimento emocional de crianças.

Empregamos também como instrumento de coleta de dados o diário de campo. Esse instrumento nos possibilitou o registro diário das observações realizadas no campo de pesquisa, da descrição dos sujeitos, dos espaços e das interações ocorridas nesses locais. Os registros se iniciaram no momento em que chegamos a campo, no qual procuramos descrever o espaço físico da instituição, como se delinearão os nossos primeiros contatos com a equipe da escola (direção, coordenação e funcionários), bem como as reações e falas da professora (sujeito da pesquisa) nas entrevistas realizadas. Após esse primeiro momento da pesquisa, o diário de campo foi utilizado durante e depois das aulas de leitura, objetivando apreender situações significativas e as reflexões suscitadas nas observações que subsidiariam a elaboração do nosso estudo.

As aulas também foram gravadas em áudio, possibilitando-nos a apreensão de todas as falas das crianças no momento de discussão da história e nos revelando os processos inerentes à sua relação com os textos. As gravações foram transcritas e constituiu material de análise da nossa dissertação.

Utilizamos também entrevistas semi-estruturadas com a professora e os alunos da turma pesquisada. Para Gaskell e Bauer (2000), essa modalidade de

entrevista “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Através da flexibilidade desse tipo de entrevista, que envolveu perguntas abertas e uma maneira mais espontânea de lidar com os entrevistados, conseguimos obter conhecimentos sobre o que pensam, desejam fazer ou já fazem os sujeitos, além de captarmos seus gestos, expressões e comportamentos durante a entrevista e que complementaram as informações obtidas nas suas falas.

Gaskell e Bauer (2000) afirmam, ainda, que as entrevistas semi-estruturadas podem ser encaminhadas de duas maneiras: com um único respondente (entrevista individual) e com um grupo de respondentes (grupo focal). Nesta pesquisa, optamos pelo uso das duas modalidades de entrevistas, pois entendemos que a utilização de ambas nos auxiliariam a compreender com maior profundidade o universo e as percepções dos entrevistados.

Realizamos duas entrevistas com a professora da turma, uma no início da pesquisa e outra no final. A primeira entrevista compreendia os seguintes blocos temáticos: dados indicadores de sua formação; descrição dos aprendizes; investigar a presença de conflitos emocionais na turma; observar o trabalho com a literatura infantil na sala de aula e as estratégias de leitura de histórias utilizadas nesses momentos. A entrevista inicial objetivava conhecer as especificidades do grupo para caracterização dos sujeitos da pesquisa, como também investigar se a professora fazia a leitura de literatura para seus alunos e como era esse trabalho. Consideramos que essas últimas informações seriam relevantes para conhecermos se os alunos possuíam experiências prévias com textos de literatura infantil.

A segunda entrevista foi dividida nos seguintes blocos temáticos: perceber a contribuição da pesquisa na formação da professora enquanto mediadora de leitura; entender as dificuldades encontradas na implementação das sessões de leitura; compreender a influência da leitura de literatura na formação das crianças e realizar uma auto-avaliação do trabalho realizado com esses textos.

Ao final das sessões de leitura, também realizamos entrevistas individuais com as crianças para constatarmos como tinham se relacionado com os textos lidos pela professora, explorar individualmente as falas dos alunos que não haviam sido bem aproveitadas nas discussões e obter informações a respeito das experiências pessoais que os alunos estabeleceram com os textos lidos. Por se tratarem de crianças de Educação Infantil em processo de desenvolvimento da linguagem, as

entrevistas realizadas foram importantes porque possibilitaram às crianças se expressarem verbalmente e terem o apoio necessário para essa expressão.

As entrevistas coletivas foram realizadas nas primeiras sessões de leitura com alguns alunos, sendo eles escolhidos aleatoriamente e outros selecionados com o intuito de explorarmos melhor suas falas nas discussões em sala de aula. Essas entrevistas ocorreram ao término das aulas de leitura e visaram a um momento de conversa sobre o texto lido, com o intuito de explorar com maior profundidade as impressões dos aprendizes sobre a leitura e obter informações necessárias para atender a especificidade do objeto de estudo. Foram escolhidos seis alunos para cada momento de entrevista coletiva, que duravam de 15 a 30 minutos. Conceituamos como relevante a utilização desse instrumento de pesquisa por compreendermos que os grupos focais são estimuladores do debate e da participação dos indivíduos, por lhes permitirem relatarem suas opiniões e experiências com o texto, incentivando-os a expressarem suas idéias, acolherem as dos outros e reverem suas idéias iniciais, através do incentivo à discussão (GASKELL; BAUER, 2000). Como essas entrevistas foram realizadas com um grupo pequeno de alunos, permitiu-nos aproveitar melhor as falas e ampliar nosso conhecimento sobre as percepções dos aprendizes sobre os textos lidos.

Procuramos criar, no decorrer das entrevistas, um clima de estímulo e aceitação mútua que propiciasse o estabelecimento da confiança entre os sujeitos envolvidos, com o intuito de atenuar a dessimetria existente entre pesquisador e pesquisado, decorrente dos efeitos exercidos dessa interação social (BOURDIEU, 2001). Sendo assim, apoiando-nos em Barbier (1998), buscamos desenvolver uma atitude de escuta sensível, que nos auxiliou a entender o outro em sua totalidade e complexidade, baseando-nos em suas próprias experiências e concepções de mundo. Essa postura implicou em estarmos abertos à fala do outro, através de um processo empático de escuta, que não objetivava interpretar e exercer juízo de valor sobre essa fala, mas de oferecer referenciais que resultem na construção de sentido sobre sua própria realidade. Nossa abertura de espírito para captar as falas, gestos e expressões do outro nos permitiu criar condições para a obtenção de dados mais significativos para o estudo, além de permear uma apreensão mais ampla do universo dos sujeitos pesquisados.

A atitude de tentarmos compreender o entendimento do outro, não só como resultado das entrevistas realizadas, mas também da escuta das opiniões dos

sujeitos ocorridas no campo de pesquisa ou na gravação em áudio, possibilitou-nos construir condições para atenuar a dessimetria entre pesquisador e pesquisado, abrindo-nos para o entendimento de códigos diferentes de percepção da realidade (GEERTZ, 1997).

A ação de conciliar essas estratégias de pesquisa para a obtenção de dados nos auxiliou na construção de uma “fonte de trabalho intelectual original” (MILLS, 1986, p.213) para a consolidação do corpo teórico do nosso estudo, através da obtenção de informações relevantes para o conhecimento e análise da situação educativa que pesquisamos.

Descreveremos, a seguir, as etapas que compreendem a pesquisa.

### 3.1 ETAPAS DA PESQUISA

Como discutimos anteriormente, a pesquisa em âmbito educativo requer do pesquisador um contato sistemático com o ambiente natural estudado. Assim, conduzimos nossa pesquisa de campo baseada em seis etapas que descreveremos agora:

#### 3.1.1 Acordos institucionais e metodológicos

Estabelecemos, nessa primeira etapa, os contatos com a instituição objetivando buscar uma primeira aproximação com a direção, coordenadores e a professora da Educação Infantil (estágio de ensino em que realizaríamos a investigação). Na conversa informal que realizamos com a coordenadora do estágio de ensino que fizemos a pesquisa, obtivemos informações iniciais sobre a escola, as turmas de Educação Infantil da instituição e as práticas de leitura que eram desenvolvidas, sendo, essas informações, ampliadas na entrevista semi-estruturada com a professora da turma, alguns dias depois.

Para Minayo (1999), a apresentação da proposta de estudo é necessária para esclarecer aos sujeitos da instituição o que pretendemos investigar e os possíveis benefícios dessa intervenção para a escola. Com base nessas orientações, expusemos para a coordenadora da escola a proposta desta dissertação, apresentando seu tema, seus objetivos e metodologia, em seguida lhe entregamos o

projeto de pesquisa para que pudesse se aprofundar nesta proposta de investigação.

Fomos recebidas com muita alegria e entusiasmo pela coordenadora da Educação Infantil, que demonstrou receptividade e estar ansiosa para o início dos trabalhos, aderindo a nossa proposta e se comprometendo em participar das atividades que seriam desenvolvidas, além de se responsabilizar em falar com as professoras do ensino infantil para decidirmos em qual turma realizaríamos a pesquisa. Alguns dias depois desse primeiro encontro, voltamos à escola e fizemos a entrevista com uma professora de educação infantil do turno da manhã, que estava muito desejosa de que executássemos a pesquisa em sua turma, afirmando querer aprender conosco.

Após a entrevista, constatamos que a turma descrita pela professora se caracterizava como um grupo desafiador e rico em heterogeneidade, sendo esse um dos motivos por aceitarmos o desafio e planejamos com a professora a segunda etapa da pesquisa, que compreendeu as observações das aulas. O entusiasmo da professora em querer participar do estudo e aprender também foi determinante na seleção da turma.

Após esse primeiro contato, que foi imprescindível para a realização da pesquisa, nos encontramos com a coordenadora e a professora da turma e estabelecemos os acordos relativos à nossa atuação enquanto pesquisadora na sala de aula, discutindo o momento em que ocorreriam as observações da turma, o período de intervenção na sala de aula e o papel da professora da turma na sequência de atividades prevista no experimento.

### **3.1.2 Observação das aulas**

Compreendemos que a etapa de observação se constituiu como um precioso instrumento de captação da realidade pesquisada, possibilitando-nos o registro e a compreensão dos fatos simultaneamente à sua ocorrência, tornando os dados mais precisos e fidedignos.

Para Ludke e André (1986, p.26) à medida que o observador acompanha diretamente “as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações”, captando assim as reações e comportamentos dos sujeitos dentro

do contexto de pesquisa. Essas informações são necessárias para posterior análise e interpretação das situações observadas.

Sendo assim, escolhemos como estratégia a observação sistemática e direta dos fenômenos pesquisados, com o intuito de tentar construir conhecimentos sobre a realidade em que estávamos inseridas, captar suas nuances e as interações que se estabelecem nesses locais. Essas observações ocorreram com base na seguinte sistemática: inicialmente, realizamos as observações dos espaços em que nossos sujeitos estavam inseridos, especialmente aqueles em que ocorriam as práticas de leitura de literatura; a partir das observações da instituição, partimos para as observações na sala de aula, focalizando primeiramente as aulas ministradas pela professora, em seguida as aulas de leitura que constituíram o *corpus* das sessões de análise da pesquisa.

Nas primeiras observações, fizemos a descrição e análise das questões relacionadas a estrutura do *locus* de pesquisa, com foco nos aspectos físicos, estruturais, organizacionais e os ambientes em que os sujeitos interagem, o que serviu de subsídio para a elaboração da Ecologia da Escola. O principal instrumento que utilizamos para a concretização dessa etapa foi o registro que fizemos no nosso diário de campo, conversas informais com a direção, secretária e coordenação da escola. A entrevista inicial que realizamos com a professora da turma também nos auxiliou na compreensão e aprofundamento de conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa.

Após esses primeiros registros, iniciamos as observações das aulas da professora, que ocorreram em tempo integral e tiveram duração de 15 dias, no período de 6 a 24 de agosto de 2008. Realizamos, nesse momento, observações sistemáticas, que focalizaram na descrição e compreensão dos sujeitos da pesquisa e da dinâmica de sala de aula, voltadas principalmente para as situações práticas de leitura de literatura infantil e na recepção dos aprendizes a esses textos.

Durante as observações nos apresentamos para os alunos e explicamos os motivos pelos quais estávamos na sala de aula. Passado esse momento de apresentação, procuramos manter um comportamento informal com a professora e com os alunos, para que a nossa presença influenciasse o mínimo possível no transcorrer das aulas.

Principiadas as observações, percebemos que a professora ficava um pouco ansiosa e incomodada com a nossa presença em sua aula. Por esse motivo,

esclarecemos para a professora que nosso objetivo era investigar a recepção das crianças nas aulas de leitura. Após essa nossa conversa, a professora demonstrou estar mais tranquila. As crianças também ficaram curiosas e agitadas pela nossa presença, solicitando-nos constantemente para que explicássemos os motivos de estarmos na sala, já que não fazíamos parte do grupo de alunos, nem éramos professoras. Para entenderem melhor nossa presença, as crianças construíram a idéia de que estávamos observando como elas aprendiam na aula de leitura da escola, esse conhecimento tornou-as mais calmas, e aos poucos, deixaram de se sentirem afetadas por nossa presença.

Quanto aos registros dessa etapa da pesquisa, realizamos anotações no diário de campo, priorizando as situações e comportamentos que destacamos como pertinentes para a caracterização do grupo de alunos, sujeitos da pesquisa, e na seleção e planejamento das aulas de leitura que seriam implementadas, além de subsidiar na seleção dos textos teóricos a serem utilizados na etapa de formação com a professora.

Na entrevista inicial, a professora afirmou compreender a importância da leitura de literatura infantil e que essa atividade era uma prática cotidiana em sua sala de aula. Entretanto, nas observações que realizamos, verificamos que num período de 15 dias, a professora realizou a leitura de apenas três histórias, o que contraria a sua afirmação e nos sinaliza para uma prática esporádica de leitura de literatura, como já havíamos afirmado anteriormente. As histórias contadas foram: “E não tinha briga não”, escrita por Márcia Glória Rodriguez Dominguez; “A história da lara”, sem referência de autor e “Mãe com medo de lagartixa”, de Ana Maria Machado.

Na condução dessas aulas, a professora utilizou um roteiro de perguntas que explorava a ficha catalográfica do livro e na pós-leitura a discussão de uma lição de moral da história, direcionando para uma única leitura do texto e não abrindo espaço para o acolhimento das percepções dos aprendizes sobre o texto.

No que se refere à recepção dos alunos nessas aulas, verificamos, sem adiantarmos uma análise mais precisa do fato, que as crianças gostavam dos momentos de leitura de histórias, entretanto não participavam das discussões propostas, dispersando-se facilmente. Para alguns alunos, em especial Ricardo, diagnosticado como hiperativo, e Paulo, considerado um menino violento e indisciplinado, com suspeita de ser hiperativo também, esse era um dos poucos



momentos em que se concentravam e participavam da aula. Em uma das leituras realizadas pela professora, ao anunciar ser a hora da história, Ricardo se levanta e grita “Oba, adoro histórias, esse é o momento que mais gosto” (Diário de Campo, 13/08/2008). Ao término da leitura da professora, Ricardo sempre solicitava o livro para folheá-lo e mostrá-lo a nós, pesquisadoras, questionando alguns aspectos da ficcionalidade do texto e destacando momentos que considerou interessante. Essa atitude se estendia por toda a aula, retomando a leitura dos livros que ficavam na caixa que se localizava na sala.

Paulo, o outro garoto que destacamos, também gostava dos momentos de leitura de histórias, participando e sempre contribuindo com suas percepções sobre o texto, entretanto, tinha dificuldade de permanecer quieto durante a leitura e constantemente agredia seus amigos, tendo que ser levado frequentemente para outra sala para conversar com a coordenadora. Na biblioteca, solicitava a professora para ficar um tempo a mais folheando e lendo os livros. Em uma de suas visitas a biblioteca, após pedir a professora para ficar mais tempo, Ricardo escolheu o livro mais grosso. Intrigadas com essa opção, perguntamos o motivo de tal escolha, e ele nos respondeu “Gosto de livros grandes porque tem muitas informações, aí eu aprendo muita coisa” (Diário de Campo, 14/08/2008).

Com base nessas observações, constatamos que a concepção de ensino de leitura subjacente à prática da professora concebe o texto exclusivamente como veículo de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com as normas sociais estabelecidas. Além de não possuir critérios de qualidade literária para a seleção dos textos a serem lidos para os seus alunos. No entanto, apesar da implementação de uma prática de leitura literária que não privilegia o potencial formativo desses textos, só a presença da literatura no espaço escolar já se constituía como um convite, mesmo que insuficiente, para a formação do gosto pela leitura, como pôde nos assinalar o comportamento de Paulo e Ricardo frente aos momentos de leitura nos espaços destinados a essa atividade.

### **3.1.3 Estudos teóricos com a professora**

As observações que realizamos nas etapas iniciais da pesquisa, somadas as entrevistas que fizemos com a professora nos indicaram sobre aspectos relativos a prática de leitura de literatura desenvolvida na sala de aula. Percebemos nesses

momentos a incipiente presença da literatura na escola e a fragilidade na maneira da professora promover o encontro dos alunos com o texto literário, resultado da sua precariedade de saberes sobre as especificidades do ensino de literatura em ambiente escolar.

Esse fator evidencia as lacunas na formação da professora enquanto responsável por apresentar a literatura como objeto de prazer e conhecimento para os aprendizes, refletida em sua atitude pragmática e imediatista frente ao texto literário, que nos assinalou para a necessidade de dedicarmos atenção a sua qualificação enquanto mediadora de leitura.

Como já havíamos previsto no projeto de pesquisa, a professora da turma realizaria a implementação das aulas de leitura na sala de aula, mas para isso necessitaria de conhecimentos próprios sobre esse objeto de ensino. Somado a essa necessidade de qualificação docente, o desejo da professora de aprender, como destacamos anteriormente, foi decisivo para optarmos por esses momentos formativos, pois compreendemos que o primeiro passo para a transformação do ensino é o reconhecimento de que essa transformação é norteada pela formação do professor.

Propusemos, com isso, momentos de estudos teóricos que abordassem o potencial formativo da leitura de literatura em ambiente escolar, com o intuito de discutir alguns saberes necessários à formação do mediador de leitura e que contribuíssem para a condução dessas aulas. Nesses momentos formativos, procuramos abordar conhecimentos teóricos sobre as especificidades do trabalho com a literatura infantil em sala de aula, bem como refletir sobre estratégias de intervenção com a finalidade de intensificar o encontro do aluno com o texto literário, através da discussão de processos de mediação que potencializassem o papel da escola na formação do leitor literário.

Para a efetivação desse momento, selecionamos cinco textos teóricos que foram distribuídos em quarenta e cinco dias de estudos, realizados inicialmente toda sexta-feira da semana. Os estudos ocorreram da seguinte maneira: entregávamos antecipadamente os textos à professora para que fossem lidos e fichados e em seguida, no dia previsto para estudo, discutíamos o texto. Esses estudos foram retomados durante o período de planejamento, quando sentíamos a necessidade de recorrer aos seus conceitos centrais para auxiliar a professora a refletir sobre sua prática e rever, em alguns momentos, sua postura como mediadora de leitura.

No início, esses estudos eram realizados toda sexta-feira, no horário de planejamento fixado pela escola. Como esses encontros passaram a ocupar um tempo considerável do planejamento semanal ou mensal, a professora sugeriu que o fizéssemos em outro horário. Mudamos para a quinta-feira, pois, apesar de ser um dia letivo com os alunos, enquanto a professora estudava conosco, a professora auxiliar assumia a turma e ministrava as atividades.

Os textos trabalhados foram: Silêncio, a hora da narrativa na escola (AMARILHA, 1997); Texto literário e texto não-literário (FIORIN; SAVIOLI, 1991); A importância da exteriorização (BETTELHEIM, 2004); O ato de ler e os conflitos emocionais na infância: a contribuição da literatura no espaço escolar (SILVA, 2008); Como contar histórias (ABRAMOVICH, 1991) e A experiência de leitura com andaime (GRAVES & GRAVES, 1995). A seleção desses textos ocorreu porque acreditamos que os referenciais teóricos escolhidos auxiliariam a professora a se acercar de conhecimentos específicos sobre a importância da leitura de literatura, como também sobre sua natureza formativa e problematizadora das experiências, emoções e conflitos humanos, compreendendo-a em seu caráter eminentemente experiencial. Essa fundamentação teórica, proposta à professora e que norteou seu desempenho na execução das aulas de leitura, ofereceu ao experimento maior rigor metodológico e aproximação da prática desenvolvida pela professora com a concepção de ensino de literatura proposta na pesquisa.

Realizamos, também, durante os estudos teóricos a leitura de alguns textos de literatura infantil que seriam usados na pesquisa, objetivando possibilitar a professora experiência de leitura significativa, que abordasse as potencialidades dos textos literários e lhe oportunizasse pensar sobre estratégias de condução das aulas de leitura, empregando as etapas de pré-leitura e pós-leitura. Utilizamos, nesses momentos, a estratégia de leitura oral e contação de histórias com o avental.

O primeiro texto trabalhado foi “Silêncio, a hora da narrativa na escola”, cuja autora é Marly (2003). Nesse texto, discutimos o conceito de narrativa; os elementos da narrativa que exercem fascínio nos leitores, abordando o conceito de processo de identificação e algumas características do texto literário; ressaltamos a importância da leitura oral na sala de aula e do trabalho pedagógico com a leitura de literatura em ambiente escolar.

Enfocamos também nesse momento o estudo sobre os critérios de seleção de textos considerados literários, apresentando a discussão proposta por Fiorin e

Savioli (1991) em “Texto literário e texto não-literário”. Sentimos a necessidade de discutir esse texto porque constatamos nas entrevistas realizadas e na observação da prática da professora que apresentava fragilidades teóricas no processo de seleção dos textos que seriam lidos em sala de aula. Com isso, implementamos essa discussão que foi retomada durante toda etapa de estudos teóricos, seleção e planejamento das sessões.

O segundo texto trabalhado foi “A importância da exteriorização”, escrito por Bruno Bettelheim (2004), que possui como eixo de discussão a relevância dos contos de fadas no enriquecimento da vida intelectual e emocional das crianças, bem como na ordenação da mente infantil e no preenchimento das lacunas de compreensão das experiências dos aprendizes, auxiliando-os a compreenderem sua realidade interior e exterior, evidenciando que o processo de exteriorização é a maneira de a criança lidar melhor com sua realidade interna. Os conceitos trabalhados na abordagem do texto apresentaram a leitura dos contos infantis como necessária para a organização das experiências emocionais e conflitos vivenciados pelos leitores.

Após os estudos propostos, apresentamos o nosso projeto de mestrado, intitulado “O ato de ler e os conflitos emocionais na infância: a contribuição da literatura no espaço escolar” (SILVA, 2008) com o intuito de evidenciar a nossa proposta de estudo articulada aos conceitos centrais que o nortearam. Com isso, propusemos a discussão sobre os processos que direcionam e interferem no desenvolvimento emocional da criança; o conceito de emoção que elegemos como orientador do estudo; o que são os conflitos emocionais vivenciados pela criança e destacamos as especificidades da leitura de literatura que possibilitam a problematização desses conflitos.

No estudo seguinte, focalizamos nas estratégias de leitura e contação de histórias, explorando o texto “Como contar histórias”, de Fanny Abramovich (1991). Discutimos também a diferença entre leitura e contação de histórias, algumas atitudes necessárias ao contador de histórias, por que ler ou contar histórias para os alunos e apresentamos alguns critérios para a seleção dos textos que seriam utilizados.

Por fim, exploramos o texto de Graves & Graves (1995) para evidenciar a proposta de leitura que realizaríamos na sala, abordando o conceito de “andaime” e os passos que estavam envolvidos nessa experiência de leitura.

Essa etapa se constituiu em período essencial para a concretização da pesquisa, pois proporcionou à professora momentos de conversas e estudos necessários para a realização do trabalho. Aproveitamos esse período de estudos teóricos com a professora para primeiramente fixarmos na rotina um momento que seria destinado a leitura/contação de histórias. Assim, decidimos pela condução das sessões no primeiro momento da aula, pois, segundo a professora, as crianças voltavam muito agitadas do intervalo e seria muito difícil que conseguíssemos fazer essa atividade nesse momento. Ressaltamos também a importância do estabelecimento dos contratos didáticos, que auxiliariam as crianças a compreenderem os ritos de leitura, necessários para a construção de um ambiente propício para a realização das aulas de leitura.

Apesar de destacar inicialmente a dificuldade que seria a realização das aulas de leitura em sua turma, aos poucos, no decorrer dos estudos teóricos, a professora foi modificando sua percepção sobre o fato, afirmando que com a seleção de textos literários de qualidade, de posse dos conhecimentos teóricos trabalhados e mediante a elaboração de um planejamento aberto e flexível para acolher a voz e as experiências dos leitores, assim como a utilização de estratégias de leitura diversificadas, conseguiríamos obter a atenção e o interesse dos alunos nas aulas de leitura.

Essa mudança de percepção ao longo do estudo foi alcançada porque:

a professora demonstrou-se flexível e aberta a receber sugestões sobre sua prática docente, revendo e questionando algumas das suas atividades. Estava sempre aberta as opiniões que clarificassem e melhorassem sua prática (Diário de Campo, 20/ 08/ 2008).

Apoiamo-nos na disposição e desejo de aprender da professora para inserirmos nos estudos momentos reflexivos sobre sua prática, partindo de sua experiência em sala de aula, problematizando-a à luz das teorias sobre o ensino de literatura, com o intuito de ampliar sua ação como mediadora de leitura. Podemos constatar isso na entrevista final realizada com a professora, quando questionamos sobre a influência dos momentos formativos na sua prática com textos literários. Nesse momento, a professora afirmou que esses encontros contribuíram para mudar sua percepção:

no sentido de auxiliar a estabelecer critérios de seleção das histórias, no conhecimento prévio do texto, nos questionamentos antes e depois da leitura. Antes eu não tinha uma visão mais ampla da leitura (Entrevista final, 08/12/2008).

Vale salientar que durante todos os estudos, a professora demonstrou total interesse e empenho, realizando a leitura antecipada dos textos e anotando dúvidas à serem esclarecidas. Participava ativamente das discussões propostas, registrando aspectos importantes e questionando os que não ficavam muito claro.

Sabemos que a quantidade de estudos propostos não conseguiu abordar a natureza e especificidade do trabalho com a literatura na sala de aula, mas temos consciência de que contribuímos para a formação da professora enquanto leitora e enquanto mediadora de leitura, ampliando seu repertório de leitura e seus conhecimentos sobre o trabalho com a literatura infantil. Este estudo de natureza formativa se constituiu em espaço de reflexão e apropriação de conhecimentos e estratégias no trabalho com a literatura, proporcionando a mobilização, a transformação e a construção de novos saberes na qualificação da professora como mediadora de leitura, que foram fundamentais para implementar as sessões de leitura da pesquisa.

#### **3.1.4 Seleção dos textos literários**

Após a etapa de estudos teóricos com a professora, partimos para a seleção e planejamento das aulas de leitura que nos assinalassem para momentos de problematização das experiências e conflitos emocionais das crianças. Nesse sentido, privilegiamos, nessa seleção dos textos, a qualidade literária, expressa na literalidade do texto, que se refere a “organização da linguagem que torna a literatura distinguível da linguagem usada para outros fins” (CULLER, p.35). Por colocar em primeiro plano a própria linguagem, a literatura desautomatiza-a para poder criar novas relações entre as palavras, construindo novos significados.

Além desses aspectos, destacamos também como características para a seleção dos textos sua linguagem conotativa e o seu caráter plurissignificativo, que permitem ao leitor divagar nas possibilidades significativas do texto e estabelecer pontos de contato entre sua experiência e as retratadas na trama da história, efetivada no momento em que o leitor passa a preencher os vazios da narrativa. Ao

tratar com profundidade as mais variadas experiências humanas, explorando seus conflitos, dilemas, sentimentos e emoções, a literatura induz o leitor a realizar tipos particulares de reflexão e identificação, caracterizando-se como um discurso com densidade existencial e social.

Essa atitude está relacionada a nossa compreensão do potencial formativo da literatura e da concepção de que esses textos têm um fim em si mesmo, ao possibilitar aos leitores a projeção de suas vivências e transferência para outras vidas, próximas ou até distantes das experienciadas por eles no real. Frente a essas considerações, escolhemos textos, não pelo tema explorado, mas pela maneira como as experiências, conflitos e dramas humanos são abordados nas histórias, pelo trabalho linguístico realizado pelos autores, que possibilita a apresentação de situações com grande carga dramática de maneira leve, lúdica e simbólica.

Entendemos que a literatura infantil abarca a complexidade e especificidade do universo infantil, construindo um espaço plurissignificativo de diálogo entre o leitor, o texto e o mundo, o que possibilita a esse penetrar num universo imaginativo que o auxiliará a dar forma e sentido as suas experiências.

Com base nessas considerações, decidimos pelo planejamento de aulas de leitura de literatura que privilegiassem a sua natureza formativa e se tornassem momentos significativos de encontro do leitor com esses textos, possibilitando-lhe a construção de conhecimentos sobre a ação de ler literatura, bem como lhe permitisse um encontro com seu universo interior e exterior problematizado, através de sua vivência simbólica na ficção e exteriorização de seus conflitos.

Um dos aspectos que nos preocupou durante a etapa de seleção dos textos é relativo ao comportamento dos alunos em sala de aula, a falta de concentração, característica marcante em grande parte do grupo, a indisciplina e a violência entre as crianças, que se constituíram como elementos que nos deixaram um pouco ansiosas em relação à implementação e condução dessas aulas. Essas características eram também uma preocupação constante da professora da turma, que servia, segundo ela, para justificar a escolha por textos curtos e com muitas ilustrações. Entretanto, nossas angústias foram amenizadas por acreditarmos no potencial catalizador de experiências e interesses dos alunos da literatura infantil. Assim, selecionamos textos que privilegiassem a palavra como elemento desencadeador da atenção e das experiências dos leitores, confiantes no seu potencial artístico.

Na realização dessas aulas, assumimos como procedimento metodológico a experiência de leitura baseada na andaimagem, proposta por Graves & Graves (1995). Essa experiência de leitura compreende estratégias de acercamento do texto para facilitar e ampliar o entendimento do leitor, através de atitudes de pré-leitura/pré-contação, leitura/contação e pós-leitura/pós-contação.

Nessa etapa, também privilegiamos a diversidade de estratégias de leitura e de tipos de textos, com o intuito de ampliar o repertório leitor dos aprendizes, bem como lhes possibilitar um contato sistematizado com textos que fazem parte do patrimônio literário infantil. Para isso, selecionamos para a leitura/contação diversas modalidades de textos, como: contos de fadas, contos contemporâneos, fábulas e lendas.

É importante destacar que essa etapa de seleção de textos, prevista na metodologia da “andaimagem”, orientou-nos a levarmos em consideração os estudantes, suas necessidades, interesses e experiências. Com relação aos aprendizes, as observações sistemáticas nos possibilitaram conhecer as especificidades e motivações do grupo, o que nos revelou a escassa relação deles com a leitura de literatura e a selecionar textos de qualidade literária que contribuíssem para a formação de repertório e auxiliassem os alunos a ler literatura. Levamos também em consideração os propósitos da leitura, pois, por destacamos como objetivo da pesquisa investigar a leitura de literatura como problematizadora dos conflitos emocionais da criança, procuramos explorar nos textos as emoções e os sentimentos presentes nas narrativas e sua relação com as experiências emocionais das crianças.

Escolhemos como contos de fadas uma história de Perrault, uma história dos irmãos Grimm e duas histórias de Andersen, por serem narrativas com alto nível de qualidade estética e força cultural, que venceram o tempo, fertilizaram a escrita de novas histórias e inspiraram grandes autores, exprimindo sua universalidade e se caracterizando como clássicos da literatura. A seleção por duas histórias de Andersen ocorreu por constatarmos em conversas durante o processo de seleção dos livros que a maioria dos alunos da turma, inclusive a professora titular, desconhecia as histórias do autor. Além de ser considerado o “pai da literatura”, por ter sido o primeiro a escrever textos de literatura destinados ao público infantil, suas obras se constituem como um manancial de densas experiências humanas, que são tratadas com leveza e poesia.



Por se caracterizar como um rico mosaico de experiências humanas expressas em sua linguagem lúdica e simbólica, “que coloca um dilema existencial de forma breve e categórica” (BETTELHEIM, 2004, p.15), os contos de fadas permitem à criança a apreensão e compreensão do problema de forma essencial, pois traduz sua realidade interior e traz à reflexão suas experiências emocionais, desejos, conflitos e anseios. Suas tramas partem da realidade interna do leitor, daquilo que ele está vivenciando, e problematiza de maneira simbólica esses conflitos, o que o ajuda a tratar seus dilemas existenciais.

Nesse sentido, por possuir uma estrutura narrativa que aprova o envolvimento emocional do leitor, esses textos irão autorizar o processo de identificação leitor/texto e, assim, pode resultar dessa relação, a compreensão de sua realidade interior e exterior.

Para Machado (2002, p.69), os contos de fadas se revelam “como um precioso acervo de experiências emocionais, de contatos com vidas diferentes e de reiteração da confiança em si”, auxiliando o homem a se entender como ser humano, tornando-o mais sensível para se perceber e perceber o outro, bem como suas potencialidades e fragilidades. Por tratar das experiências humanas universais e auxiliar a criança na organização e sentido dos fatos, essas histórias preenchem as lacunas de compreensão da realidade infantil devido à imaturidade de seu pensamento. Isso é possível porque as histórias apresentam personagens que experimentam emoções e conflitos possíveis de serem vivenciados no real. Ao mobilizar a vida e experiências do leitor para emprestá-las ao texto, ele pode se experimentar no plano ficcional e projetar sua realidade interna na trama da história, canalizando suas emoções em direção as emoções vivenciadas pelos personagens e suscitadas pelo texto. Com isso, o leitor tem a possibilidade de se experimentar emocionalmente, sem a presença de um outro que julgue suas ações.

Sendo assim, os contos de fadas se constituem como uma fonte inesgotável de conhecimento e prazer, que estabelece relação com a subjetividade do leitor, identificando-se com suas experiências, proporcionando-lhe sensações e uma visão de mundo aprofundada, como resultado de sua experiência no plano da ficção.

Selecionamos histórias que constituem o acervo de literatura infantil contemporânea por estabelecer através de sua linguagem lúdica, criativa e ficcional, pontos de contato com o universo das crianças, apresentando-lhes “uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia

diariamente, mas que desconhecia” (ZILBERMAN, 1989, p.27). Essa visão de mundo apresentada pela literatura se constitui como vivências essenciais para a ampliação e ordenação das experiências das crianças.

Realizamos a leitura de Câmara Cascudo e de uma fábula de Monteiro Lobato para diversificar as experiências leitoras dos aprendizes, ampliando seu repertório de autores e de gêneros textuais. Optamos pela leitura das fábulas por ser um gênero repleto de significações, que se comunica com as experiências e realidade infantil, e que possibilita a problematização da moral da história, não focalizando apenas em um único ensinamento, como as mediadoras estavam acostumadas a direcionar essa leitura, mas possibilitando a discussão da moral apresentada. Selecionamos uma lenda de Câmara Cascudo, por ser um texto de qualidade literária e por ser escrito por um autor aqui de Natal, valorizando e resgatando nossa tradição cultural.

Por esses motivos destacados, utilizamos na nossa pesquisa a leitura de textos integrais de literatura respeitando a natureza da obra em questão, assim como a capacidade de recepção dos leitores aprendizes, afirmando que esses leitores estão intelectualmente preparados para interagir com esses tipos de textos, desde que sejam devidamente trabalhos em sala.

Selecionamos para serem implementadas 20 aulas de leitura, entretanto, o roteiro que elaboramos para a implementação teve que ser modificado e adaptado ao calendário da escola, que envolveu algumas paradas nacionais em prol da implementação do piso salarial, a semana da criança, os preparativos da festa de formatura do ABC dos alunos, bem como o período em que ocorreram as eleições para prefeito e vereadores do município. Assim, tivemos que diminuir a quantidade de sessões de leitura para 17 aulas. Esse fato comprova que na situação de pesquisa, o que planejamos pode ocorrer dentro de situações não planejadas, que muitas vezes fogem do controle do pesquisador e exigem dele flexibilidade para lidar com essas dificuldades (ELIAS, 1991).

Destacaremos, a seguir, o quadro que apresenta uma síntese das aulas de intervenção realizadas pela professora na sala de aula:

#### **QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DAS AULAS DE LEITURA**

<b>DATA</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>RECURSO</b>	<b>ATIVIDADE DE PÓS-CONTAÇÃO</b>
-------------	-----------------	----------------	----------------------------------

<b>1ª Sessão</b> (22/09/2008)	Chapeuzinho Amarelo - Chico Buarque	Transparência	Discussão e desenho da história
<b>2ª Sessão</b> (24/09/2008)	O segredo da lagartixa - Leticia Dansa	Livro	Discussão e atividade escrita
<b>3ª Sessão</b> (29/09/2008)	João Trapalhão – Andersen	Livro	Discussão
<b>4ª Sessão</b> (01/10/2008)	Chapeuzinho vermelho - Irmãos Grimm	Transparência/livro	Discussão, dramatização e leitura individual com o livro
<b>5ª Sessão</b> (02/10/2008)	Dorotéia, a centopéia - Ana Maria Machado	Livro	Discussão
<b>6ª Sessão</b> (08/10/2008)	O Pequeno Polegar – Perrault	Transparência/livro	Discussão e leitura individual com o livro
<b>7ª Sessão</b> (20/10/2008)	O sabiá e o urubu - Monteiro Lobato	Livro	Discussão
<b>8ª Sessão</b> (22/10/2008)	A princesa que não sabia chorar - Marô Barbieri	Livro	Discussão
<b>9ª Sessão</b> (23/10/2008)	A botija de ouro - Joel Rufino	Livro	Discussão
<b>10ª Sessão</b> 03/11/2008	As aparências enganam - Tatiana Belinky	Álbum seriado	Discussão
<b>11ª Sessão</b> (17/11/2008)	Os três porquinhos - Ana Maria Machado	Avental	Discussão e leitura individual com o livro
<b>12ª Sessão</b> (18/11/2008)	Os três porquinhos - Ana Maria Machado	Releitura com o livro distribuído para cada criança	Discussão
<b>13ª Sessão</b> (19/11/2008)	A menina enterrada viva - Câmara Cascudo	Livro	Discussão e desenho
<b>14ª Sessão</b> (01/12/2008)	As aparências enganam - Tatyana Belinky	Releitura com álbum seriado	Discussão
<b>15ª Sessão</b>	Memórias de um elefante -	Livro	Discussão

(02/12/2008)	Corine Jamar		
<b>16ª Sessão</b> (03/12/2008)	A Botija de ouro - Joel Rufino	Releitura com o livro	Discussão
<b>17ª Sessão:</b> (08/12/2008)	A pequena vendedora de fósforos – Andersen	Livro	Discussão

Após esse processo de seleção dos textos teóricos, fomos para a fase de implementação das sessões de leitura, que seriam realizadas com base na experiência de leitura por andaime, proposta por Graves & Graves (1995). Essa etapa foi conduzida pela própria professora da turma, fundamentada pelas discussões, reflexões teóricas e os planejamentos das aulas que fizemos em conjunto. Nesse momento, seríamos apenas as observadoras de sua aula.

Essa experiência de leitura que optamos por nós oferecer maior flexibilidade e aproveitamento do texto literário é dividida em duas etapas: a de planejamento e a de implementação. Na etapa de planejamento, refletimos com a professora as estratégias que utilizaríamos de leitura e condução das aulas para melhor adequá-las a realidade das crianças, bem como selecionamos os textos que utilizaríamos para a leitura e elaboramos um roteiro de perguntas aberto e flexível que melhor explorasse os textos literários que seriam discutidos com os aprendizes.

Após essa etapa, partimos para a implementação das aulas de leitura, organizadas com base em três momentos: pré-leitura/pré-contação, leitura/contação e pós-leitura/pós-contação. Na pré-leitura/pré-contação realizamos atividades das mais diversas, que envolviam ações de motivação, sedução para o texto, levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendizes e relação texto/vida. Na etapa de leitura/contação de histórias foi realizada a leitura em voz alta pela professora, que em algumas sessões eram acompanhadas pelas crianças com os livros em mãos. Na pós-leitura/pós-contação, escolhemos como estratégia a utilização de um roteiro de perguntas que explorassem a natureza educativa e significativa da literatura.

A recepção aos textos literários foi satisfatória e as crianças demonstraram atitude de encantamento, contemplação, respeito e concentração, tornando-se participativas nas aulas de leitura. Essa postura das crianças frente ao texto literário

superou as expectativas da professora que afirmou inicialmente que as crianças iriam ter dificuldade de se concentrarem, entretanto no decorrer da pesquisa foram adquirindo essa competência, devido ao potencial significativo e catalisador de interesse do texto literário.

No entanto, no decorrer das sessões de pesquisa a recepção das crianças sofreu variáveis que não estavam relacionadas diretamente a atitude de encantamento e contemplação frente ao texto, mas era reflexo da dificuldade de respeitar os contratos didáticos realizados pela professora e do processo de internalização dos ritos de leitura pelas crianças.

O *corpus* de dados da nossa pesquisa, referente a etapa de implementação das sessões, foi obtido por meio de registros no diário de campo, das gravações em áudio e das entrevistas que realizamos após a leitura. Com base nesses dados, sistematizamos essas informações em alguns blocos temáticos que foram discutidos no decorrer das nossas análises:

- atitudes e sentidos atribuídos pelos leitores aos textos literários;
- situações de reflexões suscitadas pelos textos literários que permitiram aos alunos evocarem suas experiências de vida para atribuir sentido aos textos e que nos indicaram para a contribuição da literatura para o desenvolvimento e problematização das experiências emocionais dos leitores.

Com a análise desses aspectos, esperamos permitir a reflexão sobre o potencial formativo da leitura de literatura infantil na sala de aula e suas contribuições para uma prática pedagógica que auxilie a criança em seu desenvolvimento emocional e problematização de seus conflitos.

#### 4 A LEITURA DE LITERATURA E A COMPREENSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA: FIOS QUE SE ENTRECruzAM PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

*Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lucia, e ao longo do seu caminho ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.*

*Eduardo Galeano (1995)*

Iniciamos este capítulo evocando as palavras de Galeano (1995) com o intuito de introduzirmos algumas reflexões sobre o ato de ler e sobre as especificidades de ler literatura que contribuem para o enriquecimento e problematização das experiências e conflitos emocionais dos leitores. Conforme Iser (1996), um texto, em especial o literário, só produz seu efeito quando é lido. É no ato da leitura que se constitui a identidade do leitor e se efetiva sua relação com a obra. Sendo assim, destacamos a leitura como uma ação que se materializa na relação do leitor com o texto. Essa relação não se configura simplesmente como um ato solitário, mas se constitui por sucessivas interações que o leitor estabelece com a narrativa, com o narrador, com os personagens das histórias, com seu universo interior e com outros leitores.

Essa assertiva se evidencia no recorte que destacamos acima, objetivado na relação estabelecida entre a personagem da história, Lucia Peláez, e seus livros. Como vimos, a personagem da história de Eduardo Galeano (1995) percebeu o poder encantador da leitura, em especial da leitura de literatura, e se permitiu envolver nas histórias lidas, aninhando-se nas palavras que saltavam das páginas dos livros que lera, rendendo-se à voz do narrador e se apossando intimamente da leitura, a tal ponto que não conseguia se distinguir do que antes lera: agora eram um só os livros e ela.

Destacar inicialmente as palavras de Galeano (1995) auxilia-nos a compreender o livro como parte integrante da bagagem cultural e afetiva de seus leitores, no qual suas marcas são incorporadas e passam a fazer parte da própria

história do sujeito, auxiliando-o a dar sentido a sua própria existência. Assim, a leitura deve ser entendida como uma inter-relação entre leitor e texto que resulta na construção por parte do leitor de conhecimentos sobre sua realidade interior e exterior. Por auxiliar na formação da subjetividade do sujeito, a leitura literária assume um caráter formativo que contribui na compreensão de mundo dos leitores, ampliando seu entendimento sobre sua realidade e se constituindo como experiência de vida e experiência leitora.

Como os sentimentos, as emoções e os conflitos fazem parte da subjetividade dos leitores, a leitura literária os convoca para sua compreensão, mobilizando-os e tornando-os parte essencial para seu entendimento, o que permite aos aprendizes se incluírem na história e se tornarem parte significativa para a construção do significado do texto. É nesse sentido que iniciamos este capítulo, propondo-nos a realizar a articulação teórica entre esses dois eixos de conhecimentos e que envolve a leitura de literatura na escola e sua contribuição para a problematização e enriquecimento emocional do leitor, que, na nossa percepção, estão inter-relacionados por se entrecruzarem no processo de significação e imersão do leitor no texto.

Ao evidenciarmos a natureza formativa da leitura, norteamos o nosso estudo com base nas seguintes reflexões que estão articuladas e nos auxiliam na compreensão de nosso objeto de estudo. Assim, destacamos como questões norteadoras: como ocorre o processo de desenvolvimento emocional da criança? Quais as contribuições da literatura infantil para o enriquecimento e a problematização dos conflitos emocionais do leitor?

Tendo como fio condutor as indagações propostas acima, procuramos neste capítulo respondê-las, orientando-nos pela discussão dos processos envolvidos no desenvolvimento emocional de crianças, na conceituação de leitura e de leitura de literatura infantil, a fim de entendermos quais as características desses textos que corroboram para o processo de problematização e enriquecimento emocional do leitor.

Para isso, partimos do entendimento de que o objeto que se lê provoca modos de leitura, resultado dos diferentes objetivos e expectativas traçados pelo leitor, com o intuito de atender a singularidade do objeto lido (PAULINO, 2005). A leitura de literatura, como objeto estético e que problematiza as experiências humanas, constitui-se como território propício para o envolvimento do leitor e para a

discussão de suas vivências emocionais, tornando-se espaço de reflexão e aprendizagem para o sujeito, o que poderá resultar em aquisição e transformação de atitudes, comportamentos e valores, auxiliando no percurso do seu desenvolvimento emocional, aspecto foco deste estudo.

#### 4.1 O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS CONCEITUAIS

Para introduzirmos a discussão sobre o desenvolvimento emocional da criança, vamos inicialmente ressaltar o conceito de emoções. A investigação da etimologia da palavra emoção nos remete a realizarmos o desvelamento de seu significado: “moção” significa movimento, e o prefixo “e” indica movimento exterior. Assim, compreendemos que em sua origem a palavra emoção é entendida como um “movimento para fora”, fruto de experiências subjetivas que orientam as ações e os comportamentos humanos. Segundo Filliozat (1998, p.9), as emoções envolvem:

um movimento em direção ao lá fora, um impulso que nasce no interior de si e fala para o que o cerca, uma sensação que nos diz quem somos e nos coloca em relação com o mundo.

Compreendida como experiências subjetivas, as emoções orientam nossas ações e nossos comportamentos, comunicando ao outro o que sentimos e influenciando nossa maneira de perceber e lidar com as situações. Essas experiências se constituem como parte integrante de nossas vivências sociais, associando-se a nossas ideias, princípios e juízos de valor. Vinculam-se a quase todos os objetos ou situações encontradas em nosso dia-a-dia, desde as nossas primeiras formas de comunicação e interação com o meio até as situações mais complexas de intercâmbios sociais.

Para Carlson (2002), as emoções são respostas organizadas que preparam o ser humano para agir frente aos desafios propostos. Essas respostas foram gravadas no cérebro ao longo da evolução humana, sendo mobilizadas em situações específicas de interação do homem com o meio, configurando o tipo de resposta a ser dada de acordo com o estímulo proposto.

Para Damásio (2004, p.168), as emoções são compreendidas como uma:



combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleo de neurotransmissores no tronco cerebral), o que gera alterações mentais adicionais.

Por se constituírem como respostas organizadas para a ação, as emoções preparam o ser humano para lidar com as situações do ambiente e são ativadas através de estímulos externos que orientam as respostas a serem dadas. As emoções, entendidas como um conjunto de respostas reflexas, envolvem reações inatas e aprendidas, que são ativadas desde o nascimento do sujeito e se tornam mais complexas com suas experiências individuais, em que a aprendizagem definirá quando esses dispositivos serão usados e com que intensidade se manifestarão.

As respostas emocionais são ativadas mediante um estímulo externo, denominado por Damásio (2000) de estímulo emocional competente (EEC), que pode ser proveniente de situações vivenciadas com objetos e pessoas do meio circundante, ou fruto da representação de imagens mentais de acontecimentos experienciados diretamente ou indiretamente pelos sujeitos e que lhes imprimiram certo impacto emocional. Retornar a essas lembranças pode gerar experiências parecidas com as vivenciadas anteriormente.

Os estímulos emocionais competentes (EEC) acionam um conjunto complexo de reações químicas e neurais comandadas pelo sistema nervoso autônomo e podem ativar respostas automáticas, endócrinas e motoras esqueléticas. Esses estímulos envolvem um mecanismo pré-organizado com respostas estereotipadas, bem como de respostas que decorrem de aprendizagens que foram internalizadas e construídas sobre as fundações das emoções iniciais, resultado das interações estabelecidas pelos sujeitos. Nesse sentido, vamos destacar nesta dissertação as duas facetas das emoções: uma faceta biológica ou inata e outra social.

As respostas inatas, que foram gravadas no cérebro ao longo da evolução humana, são denominadas de emoções primárias ou universais e se constituem de um mecanismo pré-organizado de reações automáticas, ativadas desde o nascimento. Para Lent (2005, p.321), essas emoções “são evolutivamente adaptativas, compartilhadas por todas as culturas e associadas a estados biológicos e físicos específicos,” que serviram para a adaptação e sobrevivência do homem ao meio, sendo responsáveis pela regulação do estado interno do organismo, de modo que ele possa estar preparado para reações específicas.

Damásio (2004) afirma que as emoções forneceram aos organismos comportamentos automáticos voltados para a sua sobrevivência, em que o genoma garante que os dispositivos emocionais sejam ativados desde o nascimento do sujeito; entretanto, a aprendizagem assume um papel importante na determinação das ocasiões em que esses dispositivos virão a ser usados, além de contribuir personalizando e modelando essas expressões emocionais.

As emoções primárias ou inatas compreendem a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa e a repugnância, sendo orientadas para uma ação imediata e planejamentos instantâneos, guiadas pelas experiências do sujeito com o meio. Segundo Damásio (1996, p.160):

estamos programados para reagir com uma emoção de modo pré-organizado quando certas características dos estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto.

Como exemplos, temos algumas formas padronizadas de reações comportamentais e fisiológicas diante de situações como o medo (o sangue corre para os músculos do esqueleto, como os das pernas, facilitando a fuga; o rosto fica lívido, já que o sangue lhe é subtraído, e, ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se por um breve momento, talvez para permitir que a pessoa considere a possibilidade de fugir e se esconder, em vez de agir) e a raiva (o sangue flui para as mãos, tornando mais fácil o sacar de uma arma ou o golpear um inimigo; os batimentos cardíacos se aceleram e uma onda de hormônios, entre eles a adrenalina, gera uma pulsação, energia suficientemente forte para uma atuação vigorosa).

A própria estrutura cerebral humana é composta de um sistema responsável pela captação e significação das experiências emocionais dos sujeitos: o sistema límbico. Esse sistema possui o importante papel no controle das emoções, no reconhecimento das manifestações emocionais e na recepção de sinais do corpo, relacionadas com o que a pessoa esta experimentando internamente e externamente, acionando reações às informações recebidas.

Para a realização dessas tarefas, o sistema límbico é composto de estruturas subcorticais em torno do tronco cerebral: o tálamo é responsável pela recepção de informações que chegam do ambiente externo; o hipotálamo recebe sinais do corpo; a amígdala recebe as informações transferidas do tálamo e do hipotálamo, funcionando como intérprete da informação sensorial recebida, além de atribuir

significado emocional às lembranças; o hipocampo é o armazenador de lembranças emocionais e o lobo frontal é o local de análise e responsável pela administração e controle das experiências emocionais. A ação conjunta dessas estruturas, vinculadas às outras áreas do cérebro, como o neocortex, determinará a maneira como percebemos as informações recebidas do meio interno e externo para acionarmos as respostas.

Ao receberem as informações emocionais, o tálamo e o hipotálamo, transferem-nas à amígdala e aos lobos frontais, que as interpretam e as significam. A ação do hipocampo em conjunto com a amígdala é responsável por marcar o armazenamento das lembranças. Se o sujeito vivenciar uma forte emoção, principalmente sob condição de estresse emocional, a amígdala imprimirá um grau maior nessa lembrança, sendo essa carregada de forte emoção, o que explica a influência das experiências emocionais negativas vivenciadas pelo sujeito nas suas relações consigo e com o mundo que o rodeia.

Os lobos frontais são outra área do cérebro que influenciam no controle emocional, pois recebem informações sensoriais do tálamo, tornando-se o local mais importante na análise de informações recebidas. A interação entre o lobo frontal e o sistema límbico fornece indícios de que ocorre nessa área a interação entre cognição e emoção. Estudos realizados por Goleman e Dawson (*apud* SLUYTER, 1999) afirmam que os lobos frontais são os responsáveis pelo controle nos processos emocionais, orientando a administração de suas expressões.

A partir do componente inato das emoções, é que os bebês passam a interagir com o meio, complexificando suas expressões emocionais a medida que se ampliam suas experiências sociais, permite-lhe que passe de uma vida emocional um pouco limitada, para uma vida emocional enriquecida, pois as sucessivas interações que estabelece com o meio lhe proporcionará a significação de suas reações automáticas e involuntárias, tornando-as singulares e claramente intencionais. O aumento do número de objetos que causam as emoções, como também de sujeitos mais experientes que as interpretam ampliam as manifestações emocionais das crianças, oferecendo-lhes flexibilidade de respostas com base na história específica de suas interações (DAMÁSIO, 1996).

As respostas emocionais aprendidas sobre os fundamentos das respostas inatas são denominadas de emoções secundárias ou sociais, que compreendem o embaraço, o ciúme, a culpa e o orgulho (DAMÁSIO, 2000). Essas emoções são

personalizadas em decorrência das experiências individuais da criança, influenciando no momento e na intensidade em que essas emoções devem ser experimentadas na vida social.

Damásio (2000, p.82) afirma que o:

desenvolvimento e a cultura acrescentam diversas influências aos mecanismos pré-ajustados: primeiro, moldam o que constitui um indutor adequado de uma dada emoção; segundo, moldam alguns aspectos da expressão da emoção; terceiro, moldam a cognição e o comportamento decorrente da mobilização de uma emoção.

Assim, entendemos que apesar das emoções serem processos determinados biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais estabelecidos de modo inato, o crescimento e o desenvolvimento atuam progressivamente alterando as expressões dos indivíduos, proporcionando-lhes experiências que tornem suas expressões mais sofisticadas e adequadas às exigências sociais.

No início do desenvolvimento da criança, os objetos e situações que lhe causam emoções são limitados a suas necessidades básicas de alimentação, carinho e afeto. No entanto, quando:

se desenvolvem e interagem, os organismos ganham experiência factual e emocional com diferentes objetos e situações do meio, e assim, tem a oportunidade de associar diversos objetos naturalmente neutros aos objetos e situações que naturalmente causam emoção (DAMÁSIO, 2000, p.82).

A ampliação do universo emocional do sujeito se reflete no aumento do número de objetos causadores de emoção e também na sofisticação de suas respostas emocionais frente a esses objetos. Nesse sentido, quando se intensificam as experiências emocionais do sujeito com o meio, essas respostas se personalizam e ganham caráter social, o que nos permite constatar que os processos emocionais estão intimamente ligados aos de aprendizagem.

Essa aprendizagem emocional aumenta com a idade e experiência dos sujeitos, principalmente na etapa pré-escolar, período em que a dinâmica e a intensidade das interações serão responsáveis por orientar o perfil particular de respostas do sujeito ao meio. Com isso, percebemos que a riqueza do universo emocional do sujeito será delineada pela quantidade e qualidade de experiências vivenciadas por ele. Assim, quanto mais oportunidades de expressão e significação

de suas vivências, maior será seu conhecimento sobre as emoções imersas em seu relacionamento interpessoal e intrapessoal.

Como estamos tratando de crianças em processo de desenvolvimento e aprendizado emocional, a necessidade de refletir e construir habilidades para identificar e compreender suas manifestações é ainda maior, pois seus esquemas de atuação sobre o meio condizem com suas experiências de vida: quanto menor essas experiências, menor seu conhecimento sobre sua realidade emocional.

Ao nascer, a primeira forma de interação da criança com o meio é através de suas expressões emocionais, utilizando-as para desencadear em seus cuidadores reações de ajuda para satisfazer suas necessidades, além de demonstrar seus estados de bem-estar e mal-estar, o que “fornecem aos bebês e as crianças na primeira infância uma maneira de se comunicarem com os outros, assim como consigo mesmas” (SLUYTER, 1999, p.135).

Com isso, a emoção constitui-se como a primeira forma de troca expressiva da criança com o meio envolvente, configurando-se como uma pré-linguagem e tornando-se o primeiro sinal da vida psíquica do bebê. Essa primeira forma de comunicação da criança é acolhida e interpretada pelas pessoas próximas a ela. Nessa relação, a criança vai aos poucos estabelecendo correspondência entre seus atos e o ambiente, e, assim, torná-los cada vez mais intencionais e contextualizados.

As primeiras experiências vivenciadas pela criança serão determinantes para sua constituição, podendo influenciar na construção de sua percepção de si e nas suas formas de expressão emocional. Os primeiros cuidadores são responsáveis por atender as necessidades básicas de cuidados físicos e emocionais da criança e, assim, funcionam como ponte relacional entre ela e o mundo. Esses primeiros cuidadores também influenciam na formação da percepção de valor que a criança constrói de si, entendida como sua auto-estima, na constituição de sua forma de relacionamento com o mundo e no delineamento de seus comportamentos emocionais.

As manifestações emocionais desse período de vida irão nortear o perfil particular de resposta que a criança apresenta ao meio, ampliando-o de acordo com as interações sociais que estabelece. Dessa forma, as respostas emocionais da criança deixam de ser simplesmente automáticas e passam a ser construídas mediante suas vivências. Isso acontece, principalmente, no período de zero a seis

anos de idade, em que “ocorre um processo de complexidade do ser humano que não se repetirá durante seu desenvolvimento” (BASSEDAS, 1999, p.21).

Para Bassedas (1999), o período que compreende os cinco e seis anos de idade da criança revela que já houve um desenvolvimento significativo do seu repertório emocional, sendo capaz de viver quase todo o aspecto emocional humano. Entretanto, por possuir um comportamento ainda instável, “a criança exhibe explosões constantes de ira, ciúme ou temperamento e intensa afeição, prazer, amor dentro de curtos períodos de tempo” (PIKUNAS, 1979, p.98), caracterizando-se como expressões emocionais frequentes, breves e transitórias, livres e de grande intensidade.

Os seus primeiros cuidadores, assim como a educação, assumem a função de auxiliar a criança a se tornar consciente do papel influenciador, motivador ou desequilibrador das emoções, tornando suas experiências mais claras e compreensíveis, ensinando-as a manifestar-se menos livremente e menos abertamente no que se refere às emoções, permitindo que essas manifestações entrem em harmonia com as expectativas da sociedade. Isso é possível quando os adultos que interagem com ela atendem suas necessidades emocionais básicas de afeto e carinho, ao mesmo tempo em que nomeiam e significam suas expressões emocionais, entendendo-a como sujeito de valor, vulnerável e em desenvolvimento.

Como estamos discutindo as manifestações emocionais que fazem parte do desenvolvimento da criança, consideramos relevante destacar o conceito de sentimentos apresentado por Damásio (2000), que o diferencia das emoções, por serem mais duradouros, controláveis, mutáveis e acompanhados de manifestações orgânicas internas.

Os sentimentos são voltados para dentro e envolve a experiência mental privada de uma emoção, o que nos permite afirmar que são as emoções que conduzem a experimentação de sentimentos. Para esclarecermos melhor esse conceito, recorreremos aos estudos de Damásio (2000, p.178), quando afirma que a vivência de um sentimento em:

relação a um determinado objeto baseia-se na subjetividade da percepção do objeto, da percepção do estado corporal criado pelo objeto e da percepção das modificações de estilo e eficiência do pensamento que ocorrem durante todo o processo

Assim, é a tomada de consciência da emoção que permite que os sentimentos sejam conhecidos e experienciados, diferenciando-nos dos animais que não possuem sentimentos por não terem consciência dos fatos. Para operacionalizarmos o conceito de sentimento, tomaremos como exemplo o amor, que pode começar com uma forte emoção e ao longo de sua experiência ir se transformando em um sentimento, quando se torna mais estável e duradouro. A amizade é outro sentimento que podemos recorrer para ilustrar esse conceito, pois é um estado que vai se construindo e se consolidando ao longo do tempo, numa intensidade que vai ser refletida fortemente no organismo.

Apresentados os conceitos de emoção e sentimento que nortearam nossa pesquisa, vamos destacar agora a perspectiva de desenvolvimento que assumimos neste estudo. Em conformidade com Vygotsky (1991), o desenvolvimento é decorrente das sucessivas interações que a criança estabelece com o meio e que a auxilia a significar e compreender suas experiências, oferecendo sentido ao seu mundo interior e exterior. Essas interações ocorrem mediadas pelos instrumentos e os signos, que auxiliam as crianças na aquisição dos processos psicológicos superiores e na construção de saberes próprios da cultura. Nessa interação com o meio, a criança vivencia um processo dialético em que se transforma ao mesmo tempo que transforma o meio, que produz cultura ao mesmo tempo que é produto dela. Para Vygotsky (2006, p.27), as resposta iniciais das crianças ao meio:

são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Nesse sentido, entendemos que as interações que os sujeitos estabelecem com o meio lhes possibilitam a substituição e maior complexidade de suas expressões puramente inatas, por respostas culturalmente construídas, oferecendo-lhes contornos sociais. O desenvolvimento emocional da criança, como parte desse processo, também ocorre mediado pelo meio, e vai sendo personalizado nas situações concretas de interação que a criança vivencia. Afirmamos também, com base nos estudos de Wallon (2007), que esse desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas é marcado por rupturas e retrocessos, passando por reformulações e não simplesmente pela adição de experiências novas.

Esse desenvolvimento é marcado por transformações em que se acrescenta e se repensa atitudes, valores e comportamentos, recebendo influência do meio e do outro com quem os sujeitos estabelecem interações. O desenvolvimento emocional, como parte do desenvolvimento geral do indivíduo, também se apropria das aprendizagens que vão sendo adquiridas nas situações interativas que o sujeito vivencia, tornando-se mais complexas e cada vez mais sofisticadas e singulares.

É salutar destacar que o desenvolvimento é pontuado por conflitos e contradições resultantes da maturação e das condições ambientais que provocam alterações qualitativas no comportamento total do indivíduo e que os auxiliam a se desenvolverem, constituindo-se como caminho para a maturidade emocional. Segundo Wallon (2007, p.42), os conflitos possuem:

origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturados pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa.

Para Telles (2006, p.38), os conflitos podem ocorrer mediante a vivência de exigências internas e externas contraditórias, entre duas exigências internas ou entre duas exigências externas que requerem do sujeito uma tomada de decisão. Os conflitos fazem parte da dinâmica da vida, aparecendo durante o grau de evolução dos indivíduos, das suas necessidades adaptativas, bem como das exigências em relação ao seu contexto. Envolvem, também, os sujeitos na imersão e experimentação de sentimentos e emoções muitas vezes contraditórios e/ou pouco compreendidos, que surgem de suas tomadas de decisões e que exigem, para sua resolução, a identificação e a compreensão das emoções e sentimentos que são gerados nas situações em que eles aparecem. Sendo assim, esses conflitos que denominamos de emocionais são entendidos como a vivência de emoções e/ou sentimentos contraditórios ou pouco compreendidos pelos sujeitos, que são decorrentes das dúvidas geradas nas suas tomadas de decisões, ou resultado da incompatibilidade entre os desejos do sujeito e as exigências do meio, o que pode gerar angústia e sofrimento para quem os vivencia.

Como o processo de crescimento envolve a renúncia da segurança atual de equilíbrio interno, a tensão e a ansiedade podem estar presentes nessa situação e se misturarem à experimentação emocional do sujeito, o que poderá influenciar decisivamente na resolução do conflito, principalmente se o sujeito não souber lidar



com as emoções e sentimentos subjacentes a essa realidade. Nesse sentido, constatamos que a compreensão emocional é pré-requisito básico para a resolução dos conflitos.

Podemos perceber claramente a presença de conflitos quando, por exemplo, o ambiente exige uma postura do indivíduo que, pelo menos naquele momento, não é possível ser atendida; ou quando as necessidades emocionais não são satisfeitas e geram incompatibilidade entre o “querer” e o que lhe é oferecido pelo meio. Esses conflitos se manifestam na vivência de emoções e sentimentos frequentemente divergentes, que poderão gerar prejuízos no desenvolvimento emocional da criança, se estas não tiverem a ajuda necessária para lidar com sua realidade interna (DEL NERO, 2003).

Assim, percebemos que quanto mais experiências emocionais que signifiquem e auxiliem as crianças a se compreenderem emocionalmente, mais enriquecida estará a sua realidade interior e maior será seu repertório de respostas ao meio para a resolução de problemas. Os conflitos, por gerarem certo desajustamento interno e externo, testam a capacidade de adaptação dos sujeitos, permitindo-lhes mobilizar suas forças e sua capacidade interna para a resolução das dificuldades impostas. Quando não possuímos capital emocional para lidar com os conflitos, somos prejudicados no seu enfrentamento e resolução, o que pode acarretar no desajustamento e falta de capacidade de adaptação à realidade.

Conforme Del Nero (2003), um dos obstáculos para a resolução dos conflitos está em não reconhecer as forças básicas e as emoções e sentimentos relacionados a eles, reflexo da falta de disponibilidade interna do sujeito para lidar com seu problema e da inabilidade para penetrar no seu mundo interior. Para que isso não ocorra, os indivíduos devem garimpar sua realidade emocional através da identificação, expressão e compreensão dos sentimentos e emoções contraditórios vivenciados durante o conflito, construindo conhecimentos, principalmente, sobre seus efeitos geradores, pois, quando se desvela os efeitos que estão subjacentes aos conflitos, poderá emergir a compreensão consciente de sua realidade interna e de suas vivências emocionais, surgindo, dessa situação, sujeitos mais lúcidos e flexíveis para compreender sua realidade e lidar com as dificuldades que fazem parte dela.

Sendo assim, as primeiras experiências emocionais vivenciadas na infância são responsáveis por nortear a forma de relação da criança com o mundo.

Experiências positivas, através das quais os indivíduos possuem liberdade para expressar e significar suas emoções, irão auxiliá-los a se tornarem emocionalmente equilibrados. Se as experiências forem negativas, esses acontecimentos podem produzir um impacto duradouro nas reações emocionais e prejudicar o desenvolvimento geral, revelando-se em sofrimento para os indivíduos. Reprimir e desvalorizar as emoções das crianças pode gerar consequências danosas para o seu desenvolvimento emocional e resultar em dificuldade de se confrontar com sua realidade e se libertar de seus medos e angústias, acarretando um grande sofrimento e uma prisão interior que dificilmente poderá ser derrubada.

Ao mesmo tempo em que a repressão das emoções é uma atitude danosa para o desenvolvimento da criança, a total liberdade de expressão emocional da mesma também pode lhe prejudicar, pois pais e educadores que não impõem limites às suas expressões emocionais, permitindo-lhe que frequentemente possa agir de maneira explosiva e inadequada à situação, pode transformá-la em um adulto desajustado emocionalmente, que apresente dificuldade de articular suas expressões emocionais às exigências do meio, interferindo negativamente na sua convivência em sociedade.

O não reconhecimento, por parte dos adultos e de seus cuidadores, da vivência de experiências emocionais desagradáveis pela criança também se torna um obstáculo para seu desenvolvimento, pois, por fazerem parte da vida de qualquer sujeito, essas experiências devem ser valorizadas, significadas e receberem o auxílio necessário para serem enfrentadas. No entanto, ao negligenciarem a experimentação de emoções de medo, angústia, raiva e tristeza pela criança, os adultos também a privam de se reconhecerem mais a fundo e não contribuem para o seu amadurecimento e construção de conhecimentos para enfrentá-las.

Constatamos, assim, a necessidade do sujeito de se conscientizar das emoções que experiencia, principalmente aquelas inerentes à vivência de conflitos. É na infância, período de intenso aprendizado emocional, que a criança passa a construir sua primeira e principal fonte de conhecimentos sobre sua realidade, o que subsidiará sua forma de relação com seu meio interior e exterior e emergir a necessidade de vivências significativas que lhe oportunizem se experimentar e se compreender emocionalmente. Essa experimentação da criança pode ser fruto de um mergulho no seu próprio universo psicológico e emocional, por meio da vivência

de situações nas quais possa ser conduzida à compreensão consciente do conflito, surgindo dessa compreensão o conhecimento mais abrangente de si e dos sentimentos e emoções mais profundos.

Com base nessas considerações, defendemos que a educação de crianças, como um de seus eixos, deve assumir o papel de auxiliá-las a se compreenderem e se expressarem emocionalmente, conduzindo-as a uma educação emocional que lhe permita um entendimento maior de sua realidade emocional. Para La Taille (1992, p.89), “a educação das emoções deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento,” e que auxiliará a criança na sua compreensão emocional.

Para a criança, a figura de si constrói-se numa pluralidade de mundos sociais, em que a escola ocupa uma posição central. Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004, p.74) afirmam que a criança é um ser humano “único e completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento”, em que suas características estão em constante formação e transformação. Para os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs,1997), a criança é, como todo ser humano, um sujeito social e histórico que está inserido em uma determinada sociedade, com uma cultura em tempo e espaço definidos que influencia profundamente na sua constituição.

Com isso, a educação infantil, como primeira etapa de ensino sistematizado da criança e instituição responsável pela socialização do sujeito, assume a função de inseri-la em um universo de significados sociais que lhe permitirá compreender o seu mundo interior e exterior, ajudando-lhe na produção de sentidos e criação de significados. Como as emoções assumem um componente social, em que as interações e as aprendizagens são determinantes nesse processo, a educação infantil adquire um papel essencial nessa atividade de incursão do sujeito na sua aprendizagem emocional.

Sendo assim, como as primeiras experiências da criança são as mais fecundas e orientam as experiências de socialização secundárias vivenciadas por elas, compreendemos que as instituições de educação infantil vêm se consolidando no transcorrer dos tempos como *locus* privilegiado de desenvolvimento da criança, com vistas a atender as especificidades de seu desenvolvimento e oferecer situações de ensino que potencializem e enriqueçam suas experiências. Segundo os RCNEIs (2001, p.47), a educação infantil assume a função de:

criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicie o desenvolvimento das capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (RCNEIs, 2001, p.47).

Os próprios documentos que regem a educação infantil ressaltam a importância de se contemplar as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A LDB 9.394/96 afirma que a educação infantil, como primeira etapa de ensino sistematizado, deve propor situações de ensino que englobem o desenvolvimento integral da criança. Os RCNEIs orientam para que essas propostas de ensino ocorram de maneira significativa e tendo como objetivo a ampliação dos conhecimentos dos aprendizes. Sendo assim, as propostas pedagógicas da educação infantil devem possuir como ponto de partida a criança, considerando-a como sujeito social, histórico, cultural, com especificidades em sua faixa etária e individualidade. Para Oliveira (2002, p.50):

a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e a exploração com companheiros.

Nesse sentido, o trabalho educativo desenvolvido nas instituições de ensino deve criar oportunidades para que as crianças conheçam, descubram e ressignifiquem suas experiências, comportamentos, emoções, sentimentos e conflitos, mediante sua exposição a uma variedade de possibilidades interativas que ampliem seu universo pessoal de significados. Assim, a educação infantil se apresenta como um ambiente propício para o desenvolvimento, pois nele a criança:

tem condições ótimas para desenvolver-se como pessoa. As vivências, as experiências compartilhadas, os sentimentos, as frustrações, as ilusões são tudo o que a criança apresenta na escola infantil. Enfrentar tais situações com a ajuda de pessoas adultas e de outras crianças é o que a faz crescer, o que põe em ação novas capacidades para ir em frente (BASSEDAS, 1999, p.54).

Conforme Kramer (1992, p.19), o trabalho com a educação infantil deve “favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos,” assumindo

essas instituições o dever de propor situações educativas que potencializem os conhecimentos que as crianças trazem para a escola, ampliando permanentemente o universo de experiências e conhecimentos da criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e a cultura em que ela se encontra.

Seguindo esses pressupostos, consideramos de extrema importância a função da escola de educação infantil e o papel do professor na elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem os aprendizes a se desenvolverem emocionalmente, por meio de intervenções que permitam que se criem “oportunidades de expressão emotiva (de maneira que as crianças, mediante os diversos mecanismos expressivos, vão reconhecendo cada vez mais as suas emoções e sendo capazes de controlá-las gradativamente)” (ZABALZA, 1998, p.51). O professor, nesse contexto, torna-se o responsável por propiciar espaços e situações de ensino e aprendizagem que respeitem as capacidades afetivas e emocionais da criança e que potencializem esse aprendizado, como necessário para a implementação de uma educação que envolva o sujeito como um todo.

Para que a educação infantil possa potencializar e favorecer o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos, deve propor situações educativas que abracem a diversidade, a singularidade e a especificidade dos aprendizes, estruturando-se com base no seu desenvolvimento global.

A partir dessas considerações, a educação infantil deve auxiliar as crianças a construir conhecimentos específicos para lidarem com sua realidade emocional, reconhecendo cada vez mais as suas emoções e sendo capazes de controlá-las gradativamente, adequando-as às exigências do meio. A compreensão dos conflitos emocionais, como parte desse desenvolvimento, é orientada por uma educação emocional que coloque a criança em confronto com sua realidade interior, para ter a possibilidade de compreendê-la melhor e construir mecanismos para a resolução de seus conflitos, necessário para o reencontro do equilíbrio perdido.

## 4.2 O OLHO LÊ, A IMAGINAÇÃO TRANSVÊ E AS EMOÇÕES SIGNIFICAM: A LEITURA DE LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS

*Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.*

*Eduardo Galeano (1995)*

A dicotomia entre mente e corpo, entre razão e emoção, expressa na fala de Eduardo Galeano (1995) predomina nas propostas educativas e influencia diretamente nas concepções de ensino que ecoam na educação em todos os seus estágios, em especial na educação infantil, etapa de ensino que privilegiamos nesta dissertação. Por compreendermos que o desenvolvimento emocional é parte significativa na formação dos sujeitos e que a escola assume papel significativo nesse processo de desenvolvimento, destacamos neste trabalho a leitura de literatura infantil como eixo articulador de uma proposta de ensino que valorize as experiências interiores, emocionais e subjetivas dos aprendizes como aspectos significativos de sua aprendizagem. Para isso, iniciaremos este tópico destacando o conceito de leitura que assumimos neste estudo, seguido das especificidades da leitura de literatura que permeiam e orientam a problematização das experiências e conflitos emocionais dos leitores.

Sendo assim, partimos da conceituação geral de leitura elaborada por Yunes (2003) ao afirmar que realizamos a atividade de ler desde nossas origens e mesmo antes da escrita convencional que temos hoje. Para a referida autora, a leitura já fazia parte da existência humana desde seus primórdios, e era entendida como atividade indispensável para a sobrevivência. Para escapar à barbárie, o homem realizava leituras do contexto em que vivia, estabelecendo correlações entre situações e seus desdobramentos, entre as causas e seus efeitos e, desta forma, tinha a possibilidade de compreender a sua realidade e os fenômenos que nela existia. As leituras realizadas pelo homem o auxiliavam a entender a realidade em que estava inserido e a viver melhor nesse mundo, oferecendo sentido a sua experiência e efetivando sua funcionalidade: veicular significado ao mundo.

Com base nessas considerações, compreendemos que enquanto o homem decifrava uma infinidade de sinais que o meio lhe oferecia ia se constituindo como leitor e como sujeito ativo, o que o permitia realizar previsões, antecipar-se às

situações e interferir no mundo, modificando-o e transformando-o de acordo com seus interesses e necessidades. Com o intuito de compreender sua realidade exterior e interior, o homem transitou da leitura do mundo para a criação de registros que preservassem sua história e sua cultura, resultando no aparecimento da linguagem escrita.

O repertório de leitura do mundo que o homem elaborou na sua relação com o universo se constituiu como conhecimento que subsidiou a sua leitura da palavra escrita. Para Freire (1992, p.20), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.” Percebemos, nesse sentido, que para nos constituirmos como leitores da palavra escrita devemos ser leitores do mundo, pois a bagagem de conhecimentos que adquirimos nas nossas relações diárias nos auxiliam a torná-las parte de nosso repertório de experiências, necessárias para oferecer sentido ao que lemos. Esse conhecimento que adquirimos na leitura da palavra escrita nos torna também leitores mais profícuos na leitura do mundo.

Para Manguel (1997), lemos as palavras e além das palavras, lemos as vidas que estão por trás de cada frase e que fazem eco em nossa própria vida, permitindo-nos a apropriação íntima delas e a torná-las parte de nossa constituição, pois encontramos vozes similares às nossas ou, às vezes, até distantes, mas que nos permitem vislumbrar quem somos, ou quem gostaríamos de ser, bem como o mundo ao nosso redor. Conforme Martins (1994, p.32), a leitura “vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele,” transgredindo nossa realidade imediata para uma realidade além daquela por nós vivenciada, o que nos permite sonhar com outras formas de viver e ver a vida.

Partimos desse conceito amplo de leitura, que nos permite compreendê-la como uma ação imersa nas relações que estabelecemos a todo momento em nossas vivências, para a leitura da palavra escrita. Não que essas atividades estejam dissociadas, pois, como afirmamos, uma contribui para enriquecer a outra, mas entendemos que a segunda exige de nós, leitores, além do conhecimento do mundo, conhecimentos específicos que nos permitam decodificar também os signos que compõe a linguagem escrita. Com base no que discutimos, afirmamos que o entendimento de mundo do leitor irá auxiliá-lo a significar e compreender a escrita e que a leitura desse signo lhe proporcionará ampliar sua visão sobre sua realidade interior e exterior.

Nessa atividade de idas e vindas da leitura da palavra para a leitura de mundo, ou, segundo Freire (1999, p.15), da “palavramundo”, iniciamos esta etapa conceituando a atividade de leitura fundamentada na concepção de Jouve (2002, p.17), ao afirmar que a leitura é “uma atividade plural, que se desenvolve em várias direções,” apresentando cinco dimensões: neurofisiológica, que envolve o deciframento dos signos, utilizando o aparelho visual e diferentes áreas do cérebro, além de atividades de percepção, memorização e identificação; cognitiva, que envolve atividades de significação do texto; afetiva, que suscita emoções e sentimentos que se constituem como base para a identificação com o texto; argumentativa, que possui a intenção de convencer o outro a aderir o ponto de vista expresso no texto; simbólica, que leva a construção de figuras que farão parte do imaginário coletivo.

Por envolver uma atividade complexa e plural, a leitura abrange alguns conhecimentos por parte do leitor, que Solé (1998, p.23) define como habilidades de decodificação e apreensão das distintas estratégias que levam a compreensão. Assim, para Solé (1998, p.23) para realizarmos a leitura:

necessitamos dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão.

Com base nessa assertiva, entendemos que, para a referida autora, a atividade de ler exige do leitor conhecimentos que lhe permitam a decodificação do código escrito, de maneira que esse possa ter o domínio dessas habilidades, através de conhecimentos linguísticos do texto, relativos ao partilhar da linguagem, dos signos verbais, conhecimento do vocabulário utilizado e do uso da língua. Além desse conhecimento estrutural da linguagem, o leitor deve mobilizar seu conhecimento prévio, expectativa e desejo para auxiliá-lo na atividade de compreensão. Sendo assim, ler é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta perspectiva, intervém tanto o texto, na sua forma de conteúdo, como o leitor, ao mobilizar suas expectativas e conhecimentos prévios para significar o texto.

Conforme Smith (1991), a leitura tem como base o processo de compreensão, em que cabe ao leitor participar com uma aptidão que não depende basicamente de



sua competência de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, entendê-los. A compreensão ocorre quando o leitor relaciona aspectos significativos que estão a sua volta (neste caso, a linguagem escrita) com o conhecimento que possui em sua mente e que constitui sua teoria de mundo. Essa teoria de mundo é formada pelos conhecimentos que o leitor construiu ao longo de sua experiência de vida e que são mobilizados no seu contato com o texto. Por esse motivo, Smith (1991) afirma que na ação de ler o leitor necessita de informações visuais, que compõem aquilo que os nossos olhos captam na leitura, especificamente na linguagem escrita, e não-visuais do texto, que compreendem o conhecimento que o leitor já tinha em sua mente e que foi construído ao longo de sua relação com o mundo a sua volta.

Ainda para Smith (1991, p.17), “a leitura é vista como uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características fundamentais - é objetiva, seletiva, antecipatória, e baseada na compreensão.” A natureza construtiva da leitura se evidencia na medida em que o texto solicita a participação do leitor no processo de compreensão, convocando seus conhecimentos, suas expectativas e a sua diversidade de experiências para ganhar vida, o que contribui na construção de sentido do texto e na pluralidade de significados atribuídos a ele. Manguel (1997, p.113) afirma que “a natureza criativa do ato de ler está presente no fato de que um leitor pode se desesperar e o outro rir exatamente na mesma página.” As diferentes expectativas e conhecimentos prévios dos leitores definem como irão receber esses textos, sem desmerecer as diretrizes que o próprio texto dá a esses leitores.

Conforme Smith (1991), a ação de ler envolve processos que compõem dois eixos: a previsão e a compreensão. A previsão, núcleo da leitura, é a ação de elaborar perguntas ao texto, o que nos possibilita a eliminação de alternativas improváveis, como também mobilizar nossas expectativas e curiosidades para construir o sentido do texto, enquanto que a compreensão é a capacidade do leitor de responder as perguntas elaboradas.

Nesse diálogo que o leitor estabelece com o texto em que são evocados seus conhecimentos prévios em confronto com o conhecimento do texto, revela-se a natureza interativa da leitura. Para Solé (1998, p.22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo, tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.” Com base nessa citação, observamos algumas implicações para a leitura.

A primeira delas é que o leitor é um sujeito ativo, pois assume a responsabilidade de dar vida ao texto, oferecendo-lhe sentido, obtendo revelações e multiplicando seus significados. Para Manguel (1997, p.19), “é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível.” O significado que o leitor atribui ao texto é ampliado pelas suas capacidades e desejos, transformando as palavras em mensagens, que podem ter relação direta com sua experiência, ou se constituir como conhecimento necessário para sua formação enquanto indivíduo. Outra implicação que encontramos nessa citação esta relacionada à influência dos objetivos estabelecidos na leitura e a concretização da própria leitura, pois esses objetivos que traçamos interferem diretamente na construção de significado do texto, guiando e orientando nossa leitura. A compreensão que obtemos nessa atividade só pode ser manifestada mediante as intenções e objetivos que traçamos para a leitura.

Manguel (1997, p.201) ressalta que a concretização da leitura ocorre quando o leitor realiza um diálogo com o texto, que permite a ele o entrelaçamento com o lido de maneira que crie “novos níveis de significados, e, assim, toda vez que, ingerindo-o faz o texto entregar algo, simultaneamente nasce sobre ele outra coisa que ainda não aprendemos”.

Nessa atividade de interação, evidencia-se a natureza comunicativa da leitura, que se expressa no momento em que o texto diz algo ao leitor e lhe proporciona ampliar seus conhecimentos sobre o próprio texto e sobre sua própria realidade. Nesse diálogo, o ato de ler possibilita ao leitor refletir e pensar sobre suas experiências, descobrir novos elementos de sua realidade, novas formas de viver e ver a vida que lhe geram prazer e desejo de percorrer todo o texto. Esse prazer é proveniente da “decifração, da exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade” (MACHADO, 2002, p.21).

Assim, entendemos a leitura como uma atividade singular, pois, por convocar o leitor a mergulhar nela, há uma ação do texto sobre o leitor ampliando seu horizonte de expectativas e auxiliando-o na construção de esquemas de interpretação de sua realidade. Nessa experiência proposta pela leitura, o leitor distancia-se de sua realidade imediata e se insere na realidade proposta pelo texto, podendo promover o redimensionamento de suas vivências em direção as propostas pelo texto, retornando novamente ao real com sua percepção ampliada e com seu

horizonte de expectativa renovado. Nesse sentido, compreendemos a leitura como um instrumento de reaproximação à vida (YUNES, 2003), que nos remete a uma nova maneira de ver nossas experiências. Com isso, a leitura nos permite o resgate de nossa própria identidade e subjetividade, auxiliando-nos a combater o endurecimento da realidade, tornando-nos mais sensíveis para viver a vida em sua dimensão mais bela e poética, mais profunda e ao mesmo tempo mais simples.

Para Pennac (1992), a relação do leitor com o texto ocorre de maneira tão singular e única que a cada leitura que se realiza, novos níveis de significação vão emergindo das páginas lidas, as palavras ganham sentido, forma, constituindo-se como experiência de vida e experiência leitora. Nessa relação, o leitor passa a dar sentido aos signos linguísticos expressos nas páginas, compreende os sinais que o mundo lhe oferece, bem como ressignifica sua própria existência.

Para Yunes (2003, p.49), “a leitura é única, a cada vez, mesmo que seja para o mesmo leitor diante do mesmo texto. Ao vivermos, mudamos e mudamos nossa leitura, não se perde o vivido, mas se acrescenta o novo, ao novo.” Assim, a palavra, por ser um elemento que seduz, encanta, surpreende e desperta prazer, constitui-se como experiência, tornando o que antes era estranho familiar ao leitor, compondo-se como campo de compreensão de sua realidade e de confronto consigo mesmo, o que resultará em sua formação como ser humano. A leitura também se caracteriza como uma atividade que fecunda outras leituras, pois, no momento em que lemos, adquirimos conhecimentos para realizamos de maneira mais competente e mais sofisticada outras leituras.

Martins (1994) discute a leitura como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). Nessa dinâmica de leitura que o texto exige, o leitor é mobilizado emocional e cognitivamente, pois quem lê:

atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir (YUNES, 2002, p.10).

Sendo assim, passamos a entender a leitura como uma atividade *projetiva*, em que o leitor mobiliza toda sua carga pessoal de conhecimentos e experiências e

as direciona para o texto, com o intuito de significá-lo. Nesse processo interativo, o leitor canaliza tudo o que é para o texto e tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre si, re-significando sua existência e sua bagagem de saberes para se ler literatura.

Para Manguel (1997, p.33), o ato de ler é “cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes,” ou seja, para nos constituirmos como leitores devemos vivenciar diversificadas experiências com textos de variados gêneros. Assim, quanto mais formos expostos à leitura, mais bagagem leitora iremos adquirir para nos confrontarmos de maneira competente com os textos, na busca de convergir o significado do texto que estamos lendo com o repertório de leitura que construímos.

Além de auxiliar na construção da bagagem de conhecimentos sobre a realidade do leitor, a leitura também nos possibilita a construção de conhecimentos sobre a própria atividade de leitura, que exige competências específicas de decodificação e compreensão. A competência leitora que destacamos faz referência aos conhecimentos necessários para o ato de ler, que compreende não só o processo de decodificação das palavras impressas, mas também, e principalmente, a capacidade de dar sentido a essas palavras e mobilizar esse conhecimento para compreender melhor a realidade.

Com isso, constatamos que a formação do leitor se caracteriza como uma atividade complexa, labiríntica, multifacetada, social e também pessoal, pois envolve um ato progressivo e cumulativo de leituras, da sensibilidade de ver o mundo através das páginas impressas, do contato sistemático com os textos, que se inicia na leitura do primeiro exemplar e vai se consolidando a cada leitura, nunca se completando, apenas ganhando novos contornos.

A partir dessa constatação, é importante salientar que o objeto que se lê exige dos leitores procedimentos variados de leitura que estão atrelados às especificidades do texto em questão. Para Soares (2004, p.1):

Ler, verbo intransitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos que se lê uma crônica de Veríssimo.

Nesse sentido, compreendemos que a maneira como lemos um texto está atrelada a sua especificidade, às práticas de leitura que são realizadas com ele e

aos objetivos da leitura. Não que discordemos que os textos apresentem elementos que os aproximem, mas que por possuir especificidades, essas direcionam as leituras e a forma de relação dos leitores com eles, o que implica num contrato de comunicação. Esse contrato de comunicação, para Oliveira (2005, p.48), é compreendido como “um conjunto de direitos e deveres de quem produz e de quem interpreta um texto,” relacionado diretamente ao gênero textual a que se refere, que exige do produtor seguir determinadas regras de produção e do leitor de obedecer as regras propostas pelo texto. Por exemplo, devemos ler um texto ficcional em uma atitude de faz-de-conta, que implica determinadas maneiras de relacionamento com a obra e diferentes formas de repercussão em seus leitores. Por esse motivo, destacamos agora algumas singularidades da leitura literária que podem auxiliar os leitores na problematização de seus conflitos emocionais e a se compreenderem emocionalmente.

Para introduzirmos a discussão sobre as especificidades da leitura literária, vamos partir da seguinte reflexão: se a atividade de ler é complexa, multifacetada e envolve o comprometimento do leitor em compreender a linguagem escrita, bem como mobilizar seus conhecimentos para entender o texto, como imaginaremos o ato de ler literatura? Para respondermos a esse questionamento, iniciaremos realizando uma reflexão sobre o ato de ler literatura com base no seu potencial experiencial, proposto no início da nossa dissertação por Manguel e que assumimos como norteadora deste estudo. Com o intuito de rememoramos as palavras do autor as citaremos abaixo:

a experiência veio a mim primeiramente por meio dos livros. Mais tarde, quando me deparava com algum acontecimento, circunstância ou tipo semelhante àquele sobre o qual havia lido, isso me causava um sentimento um tanto surpreendente, mas desapontador de déjà vu (MANGUEL, 1997, p. 20).

Percebemos que as palavras de Manguel (1997) nos permitem pensarmos a leitura de literatura como uma atividade experiencial, ao evidenciar que adquiriu na sua relação com a leitura conhecimentos que foram incorporados a sua constituição como sujeito. Nesse recorte, o autor evidencia que as leituras realizadas por ele ao longo de sua vida se instituíram como sua primeira forma de relacionamento com o mundo, constituindo-se aos poucos como parte integrante de sua formação. Isso foi possível porque essas leituras foram responsáveis por auxiliar o leitor-Manguel a

significar o mundo que o rodeava, bem como seu universo interior, introduzindo-o à vida, através de uma atitude de contemplação da mesma representada nos livros, que lhe possibilitava o confronto com sua realidade tão íntima, tão próxima, mas que às vezes podia lhe parecer tão distante.

A leitura, compreendida como atividade carregada de significação do mundo, nos é apresentada como uma atitude atrelada à ação de viver, pois, em contato com o universo proposto nos textos lidos, o leitor tem a possibilidade de apreender e compreender os fatos antes mesmo de vivenciá-los realmente. A vida apresentada nas páginas lidas nos sugere fatos, experiências e atitudes que se misturam às nossas vivências, tornando-se assim, uma só vida, uma só experiência.

Conforme Manguel (1997), a leitura lhe possibilitou se aninhar nas palavras que saltavam das páginas lidas e encontrar abrigo entre as frases e sentidos que emergiam de sua relação com o texto, de uma maneira tão intensa e singular, que as experiências vivenciadas no ficcional se entrelaçavam a sua vivência real, a tal ponto que não conseguia se distinguir do que lerá.

Sua relação com a leitura, coberta de sentimentos e emoções que eram acionados no ato de ler, temperada com prazer e intensificada pela memória receptível às impressões deixadas pelas histórias, marcaram profundamente sua vida como leitor, tornando-o acessível a bagagem cultural e humana de significados e vivências. Ao se deixar mobilizar e ser possuído pelos livros, Manguel (1997) se permitia experimentar-se nas histórias que lia, penetrando em outras realidades, viajando para outros mundos e vivendo outras vidas. Ao testar suas forças na leitura, preparava-se para a vida, antecipando situações que ainda não havia vivenciado realmente, mas que lhe pareciam tão familiares e próximas que, quando os fatos aconteciam, era como se já houvessem ocorrido em palavras, em sonhos reais. Percebemos, com isso, que o papel da leitura vai além da decodificação de letras, mas perpassa pela decodificação de quem somos, pelo desvelamento de quem fomos e pela projeção de quem seremos, preparando-nos para enfrentar o nosso presente e vislumbrarmos o nosso futuro.

Podemos inferir nesse relato que por meio do mergulho que o autor-leitor Manguel dava na leitura dos seus livros, lia além das imagens que se formavam e das palavras que brotavam, mas lia as vidas que estavam por detrás de cada frase, reconhecendo-se nas figuras dos personagens, identificando-se com seus comportamentos, motivações, desejos e expectativas. Nessa projeção e

experimentação na leitura, o autor se apropriava dessas vivências e tornava-as parte de sua bagagem de conhecimentos sobre a realidade. Essa bagagem de experiências adquirida na leitura o possibilitou multiplicar os significados que atribuía a sua existência, ampliando-a e tornando-se mais lúcido para ver o real. Para Manguel (1997, p.20), a ação de ler contribui para compreendermos ou para começarmos a compreender o mundo que nos rodeia, assim, ler é “quase como respirar, é nossa função essencial”.

Ao descrever sua relação com a leitura, Manguel (1997) destaca claramente que essa atividade se revela para o sujeito como uma experiência, pois ressalta que o conhecimento sobre a realidade veio a ele primeiramente por meio dos livros. Sendo assim, ao se constituir como uma experiência, a leitura permite a seus leitores alcançar novos níveis de compreensão da realidade, aumentando a riqueza de conhecimentos sobre seu interior, tornando-lhe claro o que antes lhe parecia obscuro, atualizando seu passado e preparando-o para o futuro, o que lhe possibilitava antecipar-se para a vida. Com isso, o referido autor nos autoriza afirmar que no momento em que nos constituirmos como leitores, formamo-nos também como sujeitos, adquirindo intimidade com os livros e com nossa própria realidade.

Nesse sentido, a reflexão suscitada pelas palavras de Manguel nos auxiliou afirmar que para se ler literatura devemos não só utilizar os olhos para apreender o mundo, mas as nossas próprias vivências, em que as emoções ganham destaque na medida em que funcionam como elemento de aproximação e construção de intimidade com o lido. Esse fato é evidenciado no ato de identificação e projeção do leitor nas histórias, em que são evocadas suas experiências internas, possibilitando o contato com um repertório, às vezes até mais amplo, de expressões emocionais humanas, que lhe sugere ampliar seus conhecimentos e vivenciar situações que ainda não havia vivenciado, mas que foram sugeridas pelas histórias. Mobilizadas as emoções e sentimentos para a história, essas assumem a função de nos auxiliar na significação do texto, entendimento da realidade circundante e a mobilização do que temos de mais social e integrador na natureza humana: as expressões emocionais.

Com base na reflexão que suscitaram as palavras de Manguel é que começamos a compreender a inter-relação entre literatura e emoções que nos propomos a realizar com o título deste tópico. Afirmamos que o papel dos olhos na leitura é de captar as palavras escritas, funcionando como uma janela para o mundo, que apreende materialmente o escrito. A imaginação do leitor assume a função de

ampliar o visível, de transver a realidade capturada, sugerindo novas formas ao que se lê, oferecendo-lhe contornos, indo além do possível. Somada a essas funções, são as emoções dos leitores que atuam significando o lido, humanizando as palavras escritas, oferecendo sentido às experiências retratadas e, assim, permitindo a seus leitores se identificarem e se transferirem para a realidade descrita no texto. É nesse ponto que destacamos que as emoções assumem um papel primordial no ato da leitura, interferindo no texto e sofrendo intervenções do mesmo, resultando numa intimidade entre o leitor e os livros que lhe permite torná-los parte de sua vida.

Essa intimidade com os livros vai sendo constituída a cada leitura, a cada momento em que o leitor é absorvido pela narrativa e mergulha na história, que mobiliza suas emoções para penetrar no texto e, assim, passa a sensibilizar-se à voz do narrador, em sua leitura solitária; rendendo-se também às vozes que emergem do texto, que por serem muitas vezes similares a sua, tornam a leitura uma atividade comunitária. Esse sentimento de comunidade surge quando o leitor identifica em sua leitura traços de solidariedade para com outros de sua espécie, que enfrentam dificuldades, que sofrem, que sorriem e que choram como ele. A semelhança de experiências possibilita aos sujeitos se perceberem como membros daquele grupo e a se sentirem atraídos a vivenciarem junto com eles essas situações. Nessa vivência, o leitor amplia sua relação com o mundo, tornando-se mais sensível para se perceber e perceber o outro, em suas potencialidade e limitações, ao mesmo tempo que adiciona conhecimentos a sua própria realidade.

Nesse momento, o leitor alarga seus saberes sobre o mundo e sobre a atividade de ler, adquirindo autonomia leitora e ampliando seus conhecimentos para transitar entre esses dois mundos paralelos, o mundo real e o mundo ficcional, fazendo a convergência desses universos na constituição de sua competência leitora.

No percurso de formação em que o leitor se encontra, inicialmente ele se diverte e se encanta com a leitura das histórias, mas aos poucos esse encantamento vai ganhando mais um aliado, o prazer da descoberta alcançada na luta pela significação dos textos, no desvendamento dos mistérios ocultos nas palavras e expressos nas entrelinhas, resultado de uma reflexão profunda, da exploração da diversidade e do conhecimento de outros mundos propostos pela leitura.



Sendo assim, destacamos como norteador deste estudo a concepção de leitura de literatura como atividade *experencial*, em que vemos atreladas às experiências suscitadas pelo texto as emoções, os sentimentos e as sensações dos leitores, que emergem na e pela literatura. Essa experiência proposta pela literatura funciona como uma porta de entrada para o universo interior e exterior de seus leitores, envolvendo desde o relacionamento do leitor com a palavra escrita até seus relacionamentos interpessoais e intrapessoais, provocando grande repercussão em sua constituição como sujeito-leitor e leitor-sujeito.

Para compreendermos melhor a natureza experiencial da literatura, vamos tentar construir um corpo teórico que concilie esses dois campos do saber que envolve a literatura e os conflitos emocionais, procurando destacar algumas características dos textos literários que permitem a experimentação e compreensão emocional dos leitores. Para isso, vamos ressaltar algumas especificidades literárias que caracterizam esse tipo de texto e que permitem ao leitor a problematização de seus conflitos emocionais, como necessário para seu desenvolvimento. É salutar destacar que não estamos nos propondo a construir uma teoria literária, mas intentamos contemplar algumas qualidades desses textos que permitem aos leitores incluírem, experimentarem e compreenderem seus conflitos emocionais. Afirmamos isso porque nos pautamos na advertência de Culler (1999, p.12), quando nos diz que “teoria, nos estudos literários, não é uma explicação sobre a natureza da literatura ou sobre os métodos para seu estudo [...] É um conjunto de reflexões [...] cujos limites são excessivamente difíceis de definir”.

Assim, nossas reflexões se pautaram nas considerações também de Coelho (1987), que afirma que a literatura por se constituir como uma linguagem específica, que representa uma determinada experiência humana, dificilmente poderá ser definida com total exatidão. Cada período histórico definiu a literatura de acordo com a singularidade do momento em que estava vivenciando. Segundo Fiorin e Savioli (1991), não existe uma resposta definitiva que possa distinguir um texto literário de outro não-literário, entretanto existem alguns critérios na teoria literária que nos auxiliam a caracterizar atualmente esse tipo de texto.

Apesar de destacarmos a dificuldade de conceituarmos a literatura, vamos abordar alguns aspectos teóricos desses textos que contribuem para a discussão que nos propomos a realizar neste estudo, que concilia literatura e conflitos

emocionais do leitor. Primeiramente, vamos ressaltar que um texto é considerado literário quando possui uma natureza artística e formativa.

A natureza artística do texto literário se concretiza no trabalho linguístico que o autor realiza com a palavra, selecionando-a e articulando-a de forma que apele aos sentidos, às sensações, às emoções de seus leitores. Por ser uma manifestação artística diferente em sua matéria, por tecer relações entre as palavras, a literatura realiza um trabalho com a linguagem, desautomatizando as palavras para criar novas relações entre as mesmas. Para Coelho (1987, p.10), a literatura é antes de tudo arte, pois caracteriza-se como um “fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.”

A criatividade da obra se revela justamente no trabalho artístico que o autor realiza com a palavra. Culler (1999, p.35) afirma que esse tipo de texto é “uma linguagem organizada para atrair a atenção para as próprias estruturas linguísticas,” que exorta os seus leitores para as possíveis relações estabelecidas entre as palavras, que articula os sons e a organização do conteúdo, resultando, dessa relação, o significado. Para isso, o autor seleciona as palavras e as relações que irá estabelecer entre elas para construir novos significados, para possibilitar ao leitor uma nova percepção sobre os fatos, inter-relacionando o plano de expressão (constituído pelos sons produzidos na organização da mensagem) e o plano de conteúdo para a construção de sentido do texto. Para o referido autor, a literatura se caracteriza pela interação entre os diferentes níveis linguísticos: entre som e sentido, entre a organização gramatical e os padrões temáticos.

Por se organizar de forma a chamar a atenção para sua própria estrutura, a literatura adota recursos sonoros, metafóricos, rítmicos, o contraste de idéias, tornando-se inusitada, surpreendente e cativante, sensibilizando os leitores para adentrar no universo da leitura e desvelar os seus mistérios e caminhos propostos, provocando uma experiência com a linguagem e com o mundo.

Ainda Culler (1999) destaca que a obra literária é um objeto estético que convoca os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo, ressaltando que os recursos utilizados pelo autor (ritmo, sonoridade, rimas, repetição de palavras, relações entre as palavras) contribuem para a compreensão do texto, ou seja, as escolhas realizadas são intencionais e assumem a função de provocar a experiência estética no leitor.

Nesse trabalho realizado com a palavra, o autor possibilita ao leitor do código escrito a liberdade de construir mentalmente as imagens do texto, dando forma, cor, sentido e vida às palavras. As imagens construídas pelo leitor ao ler ficção parte de sua experiência com o mundo factual, que desencadeadas pela literatura, se mesclam à capacidade imaginativa desses leitores, ampliando seu potencial criativo e de significação, auxiliando na formação de seu repertório de conhecimentos prévios, necessários para a compreensão do texto. Sendo assim, o texto literário propõe, fruto de sua natureza artística, desafios lúdicos e inteligentes que exercem fascínio e mobilizam os seus leitores a penetrarem no universo proposto pelo texto, contribuindo no seu processo de construção de sentido, cujo resultado é a elaboração de conhecimentos específicos para se ler literatura e para se compreender o mundo ao seu redor.

A literatura também se caracteriza pela ambiguidade que é fundamental para sua constituição, pois, esse tipo de texto:

usa propositadamente os termos de modo que a sua função referencial seja alterada; para tanto, põe os termos em relações sintáticas que infringem as regras consuetas do código; elimina as redundâncias de maneira que a posição e a função referencial de um modo possa ser interpretada de vários modos (ECO, 2006, p.95).

Nesse sentido, evidencia-se o caráter plurissignificativo da literatura, que consiste na multiplicidade de sentidos que podem emergir de um texto no ato da leitura e que leva o leitor a divagar nas suas inúmeras possibilidades de significação. Essa característica é resultado da linguagem conotativa da literatura que é povoada de metáforas e metonímias, que cria e recria significados, abrindo múltiplas possibilidades de sentido para o texto lido (FIORIN; SAVIOLI, 1991). Para Eco (2006, p.97), a ambiguidade do discurso literário:

é a mola fundamental que leva o decodificador a assumir uma atitude diferente em relação à mensagem, a não consumi-la como simples veículo de significados, dos quais ela não constituía mais que simples trâmite, fossem compreendidos; mas a vê-la como manancial contínuo de significados jamais imobilizáveis numa só direção.

Essa ambiguidade proposta pela literatura é expressa nos vazios deixados pelo autor que necessitam da contribuição do leitor para preenchê-los, com suas experiências de vida e experiência leitora. Nesse momento, a teoria de mundo do

leitor é mobilizada para o processo de significação do texto e o leitor passa a se incluir na narrativa, realizando um mergulho nas experiências e vivências propostas na ficção. Essa atividade proporciona ao leitor evocar suas emoções, conflitos e desejos e inseri-los na trama da história, com o intuito de torná-la mais próxima a sua realidade, veiculando-a a sua subjetividade.

Para Eco (2006, p.9), “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho,” que, por não dizer tudo, o texto permite ao leitor realizar passeios inferenciais em sua leitura e a divagar nos seus possíveis significados. Com base no “potencial de sentidos proporcionados pelo texto” (ISER, 1996, p.54), constatamos que o papel do leitor é preencher os espaços de indeterminação deixados intencionalmente pelo autor, mobilizando suas experiências leitoras e de mundo, para que possa colaborar na sua construção de sentido. Para isso, o leitor pode utilizar sua bagagem de conhecimentos e experiências para preencher esses vazios, ancorando sua compreensão nos espaços de certeza deixados pelo autor, para orientar a leitura realizada e impedi-lo que possa trazer qualquer significado para o texto. Nesse sentido, constatamos que a leitura apresenta duas dimensões: “uma programada pelo texto, a outra dependendo do leitor” (JOUVE, 2002, p.66).

Ao abrir possibilidades de significação como uma de suas diretrizes, o texto literário também permite ao leitor vivenciar um jogo de decifração que o obriga a indagar sobre a fidelidade de sua interpretação com base na estrutura aparente do texto, gerando uma “tensão interpretativa” (ECO, 2006, p.98). Essa “tensão interpretativa” situa o decodificador frente ao texto, permitindo-lhe mobilizar seus conhecimentos prévios, sua história de vida, suas experiências para confrontá-las com as informações presentes no texto.

Para Eco (2003, p.12), a leitura de literatura permite ao leitor liberdade de interpretação, ao mesmo tempo que exige deste respeito ao texto. Para o referido autor, essas obras:

nos convidam à liberdade de interpretação, pois, propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante de uma ambigüidade, da linguagem e da vida. Mas para poder seguir nesse jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto.

Assim, devemos ressaltar que a atividade de leitura, apesar da liberdade que o leitor tem para construir significados, é direcionada pelo próprio texto, que programa as leituras realizadas, com base nos seus espaços de certeza. Esses espaços de certeza se constituem como pontos de ancoragem que o leitor deve utilizar para compreender o texto, que o impede de ir para qualquer direção na sua atividade de leitura e lhe oferece mais precisão. Conforme Jouve (2002, p.71), o “texto também pode programar a leitura delimitando os espaços de indeterminação, isto é, decidindo quais elementos deixar para a criatividade do leitor.” Essa lacuna intencional que o autor deixa na construção do texto permite que o leitor possa preenchê-la com seus conhecimentos, expectativas e teoria de mundo, oferecendo-lhe liberdade e criatividade para sua leitura.

A literatura também apresenta uma relação específica com o mundo, denominada de ficcional. A obra literária é um evento linguístico que se fundamenta em uma criação imaginativa que utiliza da representação de situações no plano ficcional, recorrendo a situações diárias como pano de fundo para suas tramas, criando, assim, um mundo paralelo ao real. Esses “pequenos mundos” criados pela ficção nós permitem mobilizar nossa atenção e competência leitora para um universo “finito, fechado, muito semelhante ao nosso, embora ontologicamente mais pobre. Como não podemos ultrapassar suas fronteiras somos levados a explorá-lo em profundidade” (ECO, 2006, p.91).

Ao retratar um universo finito e fechado, a literatura nós permite um mergulho na realidade ficcional do texto e a uma exploração profunda de suas tramas, das relações entre os personagens das histórias, de seus comportamentos, motivações e sentidos atribuídos a suas experiências, auxiliando-nos a incorporar esses conhecimentos, através de atitudes de questionamento e aceitação das mesmas, o que nos autoriza a construção de esquemas de compreensão da realidade.

Isso só é possível porque “a ficção é um meio de nos dizer coisas sobre a realidade” (ISER,1996, p.53), pois, ao retratar situações da vivência cotidiana dos homens, os leitores podem se projetar nas narrativas e construir sua realidade interior com base nas vivências dos personagens, identificando-se e espelhando-se nas experiências dos mesmos. Essa atitude nos auxilia a enfrentar e compreender os dilemas humanos, além de nos possibilitar lidar com as dificuldades que normalmente surgem em nossas vidas.

Nessa relação que o leitor estabelece com o texto, evidencia-se seu caráter *comunicativo*, pois, como toda comunicação pressupõe a participação na vida dos outros, a literatura compartilha da qualidade comunicativa, porque sua estrutura permite que o texto atue sobre o leitor no ato de recepção do mesmo, ao mesmo tempo que o leitor atua sobre ele, contribuindo com sua significação. Isso é possível porque o texto e o leitor compartilham de um mesmo território de experiências, em que estão presentes emoções, sentimentos e conflitos humanos, que são essenciais para a comunicação literária. Dessa relação dialética resulta o processo de compreensão do texto, que produz um impacto na percepção do leitor sobre seu mundo e sobre o texto lido.

Essa característica da literatura é evidenciada no momento em que o leitor transita entre o real e o ficcional e traz para sua constituição as situações, as emoções, os sentimentos e as informações experienciadas e adquiridas na ficção, o que amplia suas experiências de mundo, possibilitando a construção de esquemas de interpretação da realidade. Nesse diálogo estabelecido entre o leitor e o texto, os “eus ficcionais”, propostos na leitura, se misturam aos “eus reais”, passando a se constituir como parte integrante da subjetividade do leitor, o que lhe permite ampliar seu horizonte de expectativas sobre o real e o surgimento do outro na sua própria identidade, auxiliando-o a alcançar níveis mais altos de consciência de si (JOUVE, 2002).

O caráter comunicativo da literatura é materializado nos *processos interativos* desencadeados por sua linguagem. Para Paulino (2005, p.60), a “interação entre texto e leitor é que permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução” (PAULINO, 2005, p.60). A interação proposta pela ficção abrange não só a relação imediata entre o leitor e o texto, mas se expande a interação com outros leitores, que passam a compartilhar sentimentos, emoções, percepções e, assim, se constituírem como uma comunidade, não só de leitores que participam da mesma experiência com o texto, mas também de indivíduos, que apresentam em comum as qualidades e dificuldades propriamente humanas. Esse sentimento de comunidade proposto pela leitura literária permite a seus leitores a construção de vínculos não só com os personagens das histórias, mas com os sujeitos que participam do momento de leitura, pois, ao compartilharem da mesma experiência de leitura, podem entrar em contato com outras percepções, opiniões, emoções e significações do texto,

ampliando seu leque de possibilidades interpretativas, ao mesmo tempo em que enriquecem seus conhecimentos sobre sua condição como ser humano.

Segundo Eco (1997, p.11), a relação comunicativa que o leitor estabelece com a literatura é resultado de sua natureza inacabada “que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer,” o que permite gerar reflexões e questionamentos sobre o texto e sobre a própria realidade do leitor, fecundando novas leituras e novas significações, além de abrir espaço para o surgimento de uma reflexão existencial. Assim, a literatura, como texto ficcional, constitui-se como um reservatório inesgotável de sabedoria e ensinamentos sobre a realidade e experiências humanas, revelando-se como fonte de reflexão e discussão sobre a mesma, auxiliando o leitor a se tornar mais flexível e lúcido para lidar com o real e com o imaginário.

É nos processos interativos desencadeados pela literatura que se evidencia seu caráter *dialógico*, que permite ao leitor dialogar com o texto, com as experiências apresentadas e suscitadas pela ficção, com seu passado e com as possibilidades que o futuro pode lhe oferecer, através do contato com as vivências dos personagens da história que auxilia o leitor a conhecer e vislumbrar novas maneiras de perceber e ver a vida, ampliando suas experiências imediatas e potencializando sua competência leitora.

Para Stierle (1979), o texto ficcional se constitui:

como espaço textual, em que se multiplicam infinitamente as possibilidades de relacionamento, e, daí, as possibilidades de constituição da significação, torna-se, na perspectiva do leitor, espaço ou meio de reflexão em que o leitor pode penetrar cada vez mais, sem nunca o esgotar.

A afirmação de Stierle (1979) nos evidencia outra característica da literatura e que pode contribuir para a formação emocional do leitor: o caráter *reflexivo*. A reflexão suscitada pelo texto é resultado da imersão do leitor na literatura que lhe permite explorar as infinitas alternativas de compreensão propostas pelo autor, bem como considerar “as inúmeras possibilidades do destino humano” (AMARILHA, 1997, p.19), por meio de sua experimentação no ficcional e encontro com vidas diferentes ou até similares a sua.

O potencial reflexivo da literatura assume a possibilidade de transformação de comportamentos e ações dos leitores no momento em que os autoriza no estabelecimento de juízo de valor sobre as suas atitudes e a dos personagens das

histórias lidas, permitindo-lhes uma mudança de percepção sobre sua própria realidade. Ao se constituir como uma fonte de reflexão, a literatura confronta o leitor com suas próprias experiências de vida, colocando-o em contato com suas angústias, anseios, desejos, atitudes, emoções e sentimentos, podendo resultar em uma ampliação do seu horizonte de expectativas.

Essa experimentação na ficção é possível porque o texto literário é *receptivo* à voz e às experiências de seus leitores, permitindo-os interferir na construção de sentido do texto e a convocar suas vivências e teoria de mundo para preencher os espaços deixados pelo autor. Com seus conhecimentos prévios, o leitor pode contribuir na construção dos cenários, dando vida e sentido ao texto, preenchendo as lacunas de compreensão da narrativa e assim, tornar-se seu co-autor, oferecendo seu brilho e sua criatividade no processo de significação do mesmo. Com isso, destacamos o caráter *produtivo* da literatura que abre espaço para que o leitor em concordância com o autor produza, a cada leitura, novos significados.

Para que o leitor possa transitar de maneira competente entre o real e o ficcional necessita construir conhecimento sobre a natureza da ficção e delinear, aos poucos, a linha tênue que separa esses dois mundos. Deve, também, estabelecer um acordo ficcional com o texto compreendido como um processo de suspensão da descrença, no qual o leitor necessita saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária e, por isso, o autor não está contando mentiras, mas uma verdade dentro da lógica da ficção (ECO, 1994). Sendo assim, o contato sistemático com textos ficcionais e a problematização do estatuto de ficcionalidade dos textos são pré-requisitos básicos para a elaboração desse repertório de conhecimentos sobre como se ler ficção.

É salutar destacar que a literatura infantil, como gênero destinado para as crianças, compartilha da mesma essência dos textos direcionados para adultos, o que nos mobilizou a realizar essa breve incursão sobre as características da literatura neste trabalho. O que os distinguem, especialmente, é a natureza de seus leitores.

Ao longo dos anos, a literatura infantil foi produzida compreendendo a criança como um ser menor e inferior, e que, por isso, deveria ler textos também inferiores em termos literários para se igualar a sua compreensão de mundo. Seu surgimento na Europa ocorreu atrelado às transformações que deram origem à sociedade



moderna, acarretando a ascensão da família burguesa, a formulação do conceito de infância, o surgimento das escolas e o processo de industrialização, que resultou na produção em série de livros. Inserida nas instituições de ensino da época, a literatura infantil adquiriu a função estritamente pedagógica e instrumental, com fins pragmáticos, e que não possuía uma missão propriamente literária, mas objetivando a dominação e ensino de regras, valores e posturas.

É só recentemente que a literatura infantil assumiu o estatuto de arte, através da produção de textos que evidenciaram a qualidade artística e literária na sua produção. A emergência dessa nova percepção de literatura destinada à infância surgiu da “necessidade intrínseca enquanto auto-afirmação do gênero, como também da condição de enfraquecimento da inclinação pedagógica” (COELHO, 1987, p.23). Assim, a literatura destinada à infância passou de um “gênero menor” para um fenômeno significativo na formação da mentalidade infantil, resultado de um ato criador de compromisso com um leitor aprendente, capaz de ler e interagir com textos de qualidade literária que ampliem sua maneira de se relacionar com o mundo a sua volta, preenchendo as lacunas de compreensão da sua realidade. Para Coelho (1987, p.14), a leitura de literatura infantil pelas crianças deve se constituir como uma “aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções”.

Para Turchi (2004, p.38), o livro de literatura infantil hoje deve ser compreendido como um objeto estético e ético. O estético está relacionado com seu estatuto de arte, com a sua capacidade de construir um diálogo com a realidade do ser humano diante do mundo e o caráter ético da literatura apresenta uma relação direta com o receptor a que se destina o texto, devendo o autor produzir narrativas que construam uma ponte entre o produtor/adulto e o leitor/criança. Assim, para a referida autora, escrever para crianças “não é dominar artifícios que venham a preencher um rótulo, mas é ser capaz de expressar-se dentro de uma ética, de uma troca significativa em que o leitor se sinta tomado parte no mundo da literatura”.

Nesse sentido, pressupõe-se como parte integrante da produção de livros para as crianças as suas necessidades, interesses, motivações, potencialidades e especificidades de desenvolvimento, devendo o autor, no ato da produção, partir da perspectiva infantil e de seu universo cotidiano para que possam estabelecer pontos de contato com os textos. Ao se deparar com uma realidade próxima a sua, o leitor poderá mobilizar seus conhecimentos de mundo e confrontá-los com o texto, tendo a

possibilidade de imaginar e construir sua subjetividade, aprendendo a lidar com suas emoções, conflitos e sentimentos. Assim, esse tipo de texto deve abraçar a complexidade e dinamismo das experiências infantis, estabelecendo um diálogo com o universo do leitor.

Para Bettelheim (2004), a literatura infantil vem preencher as lacunas de compreensão da realidade por parte das crianças, que são fruto das restritas experiências que estas estabeleceram com o meio, resultado de sua pouca idade. Em conformidade com essa discussão proposta por Bettelheim, Zilberman (2003, p.49), afirma que:

a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real e ajuda-o a ordenar suas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros.

Com isso, a literatura infantil permite que seus leitores tenham a possibilidade de vivenciar no plano ficcional situações pertinentes a sua realidade e assim, ter ampliada sua visão de mundo e sua compreensão interior, deparando-se com situações relacionadas diretamente a seu universo e assim, constituindo-se como espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases de seu desenvolvimento.

Por tomarem como pano de fundo as situações cotidianas, os textos literários se alimentam de problemáticas reais, oferecendo ao leitor a personificação de sua realidade interior na figura dos personagens. Nessa imersão na leitura, o leitor testa suas forças, seus sentimentos, suas emoções, canalizando suas energias para se projetar em outras vidas, na pele de outros. Com isso, o leitor chora, sorri, sente piedade, raiva, inveja e assim, experimenta-se livremente como ser humano, na íntegra, sem medo nem vergonha do que realmente sente, nem platéia que o julgue. Por isso, não precisa fingir, mas apenas viver plenamente as experiências que lhe são postas.

Para Machado (2002, p.80), a literatura infantil se revela “como um precioso acervo de experiências emocionais, de contatos com vidas diferentes e de reiteração da confiança em si”, auxiliando o homem a se entender como ser humano, tornando-o mais sensível para se perceber e perceber o outro, bem como seus atributos positivos e fragilidades, evidenciando seu caráter *humanizador*. Por apresentar

figuras nas quais o leitor pode se identificar, ele tem a possibilidade de afastar-se de suas próprias vivências para emprestar seu corpo e suas emoções aos personagens das histórias lidas, realizando uma incursão no universo psicológico dessas figuras e se reconhecendo em suas atitudes, comportamentos e motivações. É nesse ponto que a literatura “torna-nos um pouco mais humanos, entende-se por aí um pouco mais solidário com a espécie” (PENNAC, 1992, p.144).

Para Soares (2004, p.31), a literatura assume uma posição humanizadora porque nos apresenta o homem em sua “diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes”, mais receptivos ao desigual, ao estrangeiro, inibindo o nosso preconceito e nos tornando menos alheios às diferenças, auxiliando-nos a romper as barreiras da indiferença e da insensibilidade para com o outro.

Ao apresentar personagens que vivenciam experiências essencialmente humanas, a literatura educa a nossa sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, através da possibilidade de nos desprendermos de si em direção ao outro, tecendo laços de solidariedade e cumplicidade para com os sujeitos da nossa espécie, incluindo-nos também como membro daquela comunidade que experiencia emoções e sentimentos que engrandecem e ao mesmo tempo que depreciam a natureza humana. Isso é possível porque a literatura infantil acolhe a voz e as experiências dos leitores, permitindo-lhes a inclusão de suas emoções e experiências na história, através da interseção entre sua realidade e a realidade tratada no texto, além de permitir ao leitor encontrar na literatura um espaço familiar ao seu, território comum entre as pessoas e suas vivências.

É nesse ponto que consideramos pertinente afirmar que para se ler literatura o leitor tem que canalizar para o texto tudo o que é, conferindo-lhe uma natureza emocional, imaginativa e racional. Entretanto, para fins deste trabalho vamos evidenciar ao logo do estudo sua natureza emocional, pois, a literatura ao apresentar as experiências dos personagens e permitir que os leitores estabeleçam ligações com essas experiências, possibilita-os mobilizar para o texto suas emoções e seus conflitos em direção às apresentadas no texto e, assim, ter a possibilidade de experimentá-los na ficção. Compreendemos assim, que para vivermos um texto, evidentemente, não precisamos que conformemos nossos atos aos propostos por ele, mas que nos apropriemos dessas sugestões para repensarmos a nossa realidade.

E dessa transposição das experiências vivenciadas na ficção para o real, que não ocorre de maneira direta, mas permeada pela reflexão e indagação sobre os fatos propostos, que emerge a contribuição da leitura de literatura para a problematização dos conflitos emocionais do leitor, pois, ao retratar em suas tramas situações que revelam personagens que vivenciam conflitos e se exprimem emocionalmente, os leitores podem entrar em contato com as emoções e sentimentos dos personagens e projetar na ficção a sua realidade interior, experimentando-se novamente na pele do outro, materializando seus dilemas e emoções, exteriorizando emoções recalcadas, vivenciando seus conflitos e assim, ter a possibilidade de compreendê-los melhor.

Essa relação com a ficção é possível porque a literatura infantil, por ser um texto que se abre “para determinadas verdades humanas” (COELHO, 1991, p.9), permite ao leitor encontrar figuras nas quais pode se identificar e projetar suas vivências na pele e nas situações vivenciadas pelos personagens e, assim, experimentar-se no plano simbólico.

Essa projeção na ficção é resultado do processo de exteriorização, que segundo Bettelheim (2004, p.82) ocorre porque os contos de fadas oferecem:

figuras nas quais a criança pode externalizar o que se passa na sua mente, de modo controlável. Os contos de fadas mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta, e daí por diante, como requeiram suas necessidades momentâneas.

As experiências problematizadas nas narrativas e vivenciadas por seus personagens propiciam a criança a vivência de outras vidas diferentes das de seu cotidiano, ampliando seus esquemas de ação sobre o mundo real e oferecendo-lhe bagagem antecipatória para lidar com as situações de sua realidade, ou possíveis de vivenciarem no real. Assim, ao desprenderem-se de si e se abrirem as experiências do outro, os personagens das histórias emprestam seu corpo e suas emoções para serem vivenciados por seus leitores, podendo eles se apropriarem dessas experiências e torná-las suas, transformando-as em parte de seu repertório emocional.

Assim, a leitura de literatura se caracteriza como uma atividade *libertadora* e de *preenchimento*, pois ao permitir que o leitor se desengaje de sua realidade imediata em direção a realidade do texto, despreendendo-se de si em direção ao

outro, oferece-o a possibilidade de libertar-se das imposições de seu mundo real para implicá-lo em um outro universo, o da ficção. Nesse momento, assume a função de preenchimento porque ao suscitar um novo universo para o leitor permite-o participar da vida íntima dos personagens das histórias e da apropriação dessas experiências vividas na ficção, tornando-as parte de sua constituição como sujeito. É nesse sentido que o texto age sobre o leitor, pois, interfere na pré-formação de comportamentos, atitudes, na transformação de suas expectativas e de seus valores, modificando seu horizonte de expectativas e ampliando seu entendimento sobre o mundo e sobre si.

Ao apropriar-se das experiências do outro e torná-las parte de seu repertório de vivências, o leitor pode ensaiar comportamentos, atitudes, emoções e sentimentos, mesmo antes de vivenciá-los realmente, e assim, ter a possibilidade de veicular um sentido ao mundo. Como a literatura envolve uma ação de contemplação da realidade apresentada no texto, que retrata os conflitos existenciais humanos, o leitor tem a possibilidade de parar e olhar para dentro de si, desvelando os mistérios de sua realidade interior que muitas vezes vem a tona na leitura da história e lhe possibilita objetivá-las e torná-las exteriores a si. Nessa ação de objetivação de sua realidade interior, a criança tem a possibilidade de realizar descobertas sobre as origens e alternativas de resolução de seus conflitos, através do contato com situações no plano simbólico que são possíveis de serem vivenciadas no real, podendo acarretar na transmigração das experiências da ficção para o real.

A projeção do leitor na ficção ocorre através do processo de identificação, compreendido como o envolvimento emocional, intelectual e imaginativo do leitor com o texto, no qual ele passa a se transportar para a trama da história e vivenciar a experiência de alteridade, passando a viver junto com os personagens suas aventuras e seus conflitos.

Esse contato com personagens que enfrentam dilemas parecidos com o seu, permite ao leitor consolidar opiniões, percepções e atitudes, favorecendo sua autoestima e fornecendo-lhe alimento psicológico para suas decisões. Por meio da experiência de alteridade, o leitor assume a possibilidade de se projetar em alguém diferente de si e conhecer outras formas de experiências e de respostas para seus comportamentos, demonstrando-lhe outras alternativas de pensar e agir, distintas da sua. Nesse sentido, a experimentação no ficcional e as reflexões suscitadas pelo

texto se constituem como uma vivencia enriquecedora da formação social e psicológica dos sujeitos, trazendo contribuições significativas para o desenvolvimento emocional de crianças, principalmente das crianças de Educação Infantil, pois, revela-se como campo de experimentação emocional, veiculando sentido sobre o mundo exterior e interior dos seus leitores.

As emoções e sentimentos problematizados na literatura infantil possibilitam aos leitores realizarem descobertas fundamentais sobre a natureza de suas manifestações interiores, contribuindo para a formação de sua competência emocional, compreendida como a capacidade de identificar, nomear, expressar e compreender as emoções presentes em seus relacionamentos interpessoais e intrapessoais, constituindo-se como aprendizado para a vida. Os aprendizes podem, então, compreender melhor os sentimentos e as emoções que estão vivenciando, ou poderão vivenciar e, assim, colocar ordem em sua casa interior. Nesse processo de compreensão emocional do leitor, a construção de conhecimento sobre as emoções e os sentimentos imersos em suas relações o auxiliará no entendimento e resolução do conflito vivenciado, contribuindo na busca de alternativas para melhor resolvê-lo ou enfrentá-lo e, assim, lidar de maneira mais segura com a sua realidade.

Para Stierle (1979, p.133), as histórias infantis, por apresentarem “experiências pré-conceituais de angústia, de esperança, de felicidade e desgraça, de mistério e do apavorante”, tornam-se terreno propício para a exploração da realidade interior do sujeito e compreensão dos dilemas humanos, auxiliando a criança a dominar sua própria experiência e a entender, ou começar a entender seus conflitos.

A criança que vivencia uma situação de abandono ou rejeição e que resulta na incompatibilidade entre o seu querer e o que o meio lhe oferece pode experimentar um conflito fruto da experimentação de sentimentos e emoções contraditórios de amor e ódio que pode ser direcionado a uma pessoa que ama. A literatura, como campo de experimentação emocional, oferece à criança a possibilidade de entrar em contato com personagens que vivenciam situações parecidas com a sua e que lhe auxilie a identificar, nomear e compreender essas manifestações emocionais, construindo esquemas de interpretação de seu conflito e repertório de saberes para a elaboração de possíveis resoluções.

Por problematizar as experiências humanas e tocar diretamente no contexto psicológico do leitor, a literatura infantil apresenta conflitos de ordem emocional que

podem colocar em evidência a realidade interna do leitor, problematizando-a e auxiliando-o a compreendê-la melhor. Ao representar os conflitos simbolicamente, a literatura infantil permite que as crianças entrem em contato com dilemas e situações parecidas com as suas e assim, tenham a oportunidade de questionar ou confirmar as formas de resolução desses conflitos pelos personagens através do seu reconhecimento e identificação. Ao se apropriar ou questionar os instrumentos de resolução dos conflitos por parte dos personagens o leitor tem a possibilidade de construir conhecimentos sobre a natureza desses conflitos e a elaborar estratégias de resolução dos mesmos.

Vale ressaltar que a ação de transmigração do texto para a vida do leitor não ocorre de maneira imediata, ou seja, não é logo após a leitura que o leitor vai ter modificado os seus conceitos e suas atitudes, mas é resultado de um processo de reflexão e meditação sobre o texto lido. Nesse distanciamento que realiza durante e após a leitura, o leitor tem a possibilidade de exercer juízo de valor sobre as atitudes dos personagens, sobre suas próprias atitudes, desencadeando uma atitude reflexiva sobre as mesmas, o que poderá resultar na transformação do leitor.

Nessa participação do leitor na narrativa, fruto de sua capacidade de se projetar na história e se identificar com os personagens, pode ser desencadeada a catarse, compreendida como a experiência psicológica decorrente da ação da ficção em seus leitores, resultando em um alto grau de envolvimento emocional do leitor com o texto, o que resulta em uma experiência comunicativa básica da arte literária. A natureza catártica da ficção envolve a depuração e purgação de sentimentos e emoções por parte de seus leitores, libertando-os dos sentimentos aflitivos, de suas pressões psicológicas, de emoções recalcadas e de angústias vivenciadas pelos sujeitos que podem ser libertadas através de sua experimentação na ficção. Aristóteles em sua obra **Arte retórica e poética** (1990) já discutia os efeitos da obra em seus leitores, em especial a influência da tragédia no exercício emocional do leitor, que permitia a este se exprimir emocionalmente e vivenciar sentimentos e emoções de natureza humana, o que lhe possibilitava a aquisição de conhecimentos e a experiência do prazer e da descoberta.

O conhecimento adquirido pelo leitor era resultado da experimentação de duas etapas na catarse: a primeira delas consistia na resposta emocional ao texto, em que o leitor chorava, sorria, sentia raiva e tristeza, sendo as experiências biológicas emocionais o primeiro impacto da obra no leitor; e a atitude reflexiva, que

supera esse primeiro impacto e pode desencadear a mudança de percepção do leitor.

A literatura, como arte de transcender as dificuldades dos seres humanos, caracteriza-se por auxiliar os aprendizes nas suas elaborações mentais, socializando e permitindo a racionalização de elementos da realidade, tanto da realidade externa do leitor como da sua realidade interna, personificando os medos, as frustrações, os conflitos, os dilemas e as alegrias humanas, permitindo a liberação psíquica do leitor e a construção de novos modos de ver o mundo, viver, pensar e se adaptar à realidade, contribuindo para que a criança possa alcançar progressivamente clareza sobre sua realidade interior.

Como as emoções se constituem em respostas não só automáticas, mas fruto das aprendizagens sociais dos sujeitos, que singularizam essas expressões à medida que eles interagem com o meio, e que os conflitos se instalam nesse percurso evolutivo dos aprendizes, como parte dos desequilíbrios que vivencia em relação a sua realidade, a literatura infantil atua como elemento que oportuniza a experimentação e compreensão emocional das crianças, funcionando como mediadora entre as intenções, desejos e comportamentos do leitor e as apresentadas na narrativa, problematizando seus conflitos e lhes oferecendo capital emocional para se desenvolverem.

É nesse confronto de percepções e atitudes que emerge um novo conhecimento sobre a realidade interior do sujeito e a ampliação da mesma, impulsionando e contribuindo para que ocorram transformações psicológicas e se acrescentem novos saberes, que, para Vygotsky (1998) se constituem em aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento. Assim, para o referido autor, quanto mais se aprende mais se desenvolve, ou seja, quanto mais experiências significativas de ensino/aprendizagem a criança vivenciar, mais oportunidade de desenvolver suas potencialidades ela terá. A literatura infantil, ao se apresentar como campo de saberes humanos e agente formador, considera a criança como sujeito aprendente, e, por isso, propõe um diálogo do leitor com suas próprias experiências no plano simbólico, enriquecendo suas vivências imediatas e se constituindo como espaço de aprendizagem emocional do leitor.

Ao propor a discussão dos conflitos emocionais humanos, o conto de fadas parte do estado psicológico da criança e questiona seu funcionamento, auxiliando-a a ordenar sua realidade interior, mas sem partir de sua realidade física, pois “uma



semelhança física seria muito amedrontadora para a criança” (BETTELHEIM, 2004, p.78) e no lugar de oferecer o consolo, tornar-se-ia uma experiência possivelmente traumática.

Trazer a tona sentimentos e emoções muitas vezes mal ordenados e pouco compreendidos, auxilia os aprendizes a entenderem melhor o que sentem e porque sentem, emergindo desse conhecimento uma clareza maior de suas experiências. Assim, a literatura propõe a reflexão dos sentimentos e emoções subjacentes aos conflitos e os efeitos dessas experiências na vida dos aprendizes, ultrapassando simplesmente a identificação das causas que o gerou e lhes oferecendo capital emocional para lidar com eles.

A narrativa poderá ajudar a criança a se sentir mais segura para enfrentar o mundo e sua realidade interna, passando a questionar a maneira como utilizava suas forças antes, com seus novos instrumentos de interpretação da realidade, modificando sua maneira de encarar os fatos. Sendo assim, quanto mais argumentos a criança possuir para responder aos desafios emocionais, mais segura de si ela estará, e conseqüentemente, melhor será a visão que terá de si mesma e de suas emoções.

Em especial na literatura infantil, essa compreensão emocional é possível pela natureza *lúdica* do texto literário, que se manifesta sob forma de jogo e que liberta o leitor dos interesses cotidianos imediatos e lhe permite penetrar numa realidade diferente da que vivencia diariamente. Para Huizinga (1993), o jogo se constitui como uma atividade voluntária, que acontece fora dos mecanismos de situação imediata, com espaço e tempo delimitados, obedecendo a regras pré-estabelecidas, carregado de sentimentos de tensão e prazer. A tensão se manifesta na luta pela significação do texto, quando o leitor é confrontado e desafiado em sua leitura e tem que mobilizar tudo que é e sabe para oferecer sentido ao lido. O prazer é resultado da decifração do texto, da conquista de sentido; da experimentação do leitor em outras vidas; da descoberta de si e do outro na trama da história e da exploração do mundo por meio da leitura. É esse prazer suscitado pela leitura que a torna uma necessidade para o leitor.

Ainda para o mesmo autor, “o jogo não é a vida ‘corrente’ nem a vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 1993, p.11). Por se caracterizar como um jogo, a literatura possibilita ao leitor experiência diferente da vivenciada em seu

cotidiano, possuindo regras próprias e espaço e tempo só seus, que permitem ao leitor experimentar-se e vivenciar situações que dificilmente vivenciaria no plano real, sendo possível apenas pelo jogo de faz-de-conta.

Para Eco (2006, p.93), ler ficção possui a mesma função do brinquedo infantil, pois, possibilita ao leitor se familiarizar com as situações que poderá vivenciar e com as leis físicas da natureza, por meio de “um jogo através do qual damos sentido a uma infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real”. Dessa forma, o leitor pode ampliar sua relação com seu universo e potencializar seus conhecimentos sobre si e sobre o outro.

A leitura de Literatura Infantil ao se constituir como uma brincadeira para a criança se torna uma situação privilegiada de aprendizagem infantil que lhe possibilita alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento. Isso ocorre porque através delas as crianças podem vivenciar desafios e questões que podem estar além de seu comportamento imediato, o que lhes permitem levantar e testar hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos. Nessa tentativa de compreensão, em que a criança testa suas forças e se insere em situações por ela ainda não dominadas, a brincadeira gera zonas de desenvolvimento proximal, compreendida por Vygotsky (1998, p.97) como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O processo de experimentação do leitor na ficção em que ele é testado pelos desafios que a Literatura Infantil oferece auxilia-o na maturação das funções psicológicas superiores que ainda estavam em estado embrionário, permitindo-lhe o desenvolvimento de formas mais complexas de lidar com a sua realidade circundante. Sendo assim, por criar zonas de desenvolvimento proximal, as brincadeiras podem contribuir para que as crianças confrontem os conhecimentos que possuem da realidade com os novos conhecimentos que lhe são postos, o que gera o conflito cognitivo e a produção de novos saberes. O aprendizado sobre a sua realidade interior e a circundante é resultado dessas interações e experiências educativas a que as crianças são expostas, o que impulsiona o seu desenvolvimento e gera conhecimento.

Para Kishimoto (2001), por meio da brincadeira a criança tem a possibilidade de interiorizar o mundo, suas relações, seus comportamentos e atitudes humanas, o que lhes permitem a apreensão do mundo, através da construção de uma ponte entre a fantasia e a realidade. Os RCNEIs (2001), afirmam que o brincar permite à criança recriar e repensar os acontecimentos que lhe deram origem, criando-se um espaço em que podem experimentar o mundo e compreender as pessoas, os sentimentos, as emoções e os diversos acontecimentos, ampliando sua forma de relacionamento com o meio.

Para Zilberman (1987, p.27), o jogo proposto pela literatura oportuniza aos seus leitores:

objetos e situações do real que são tomados em uma representação que permite tanto a repetição de experiências agradáveis, quanto a alteração ou reorganização de fatos não aprazíveis, numa tentativa de adaptação a eles. Desse modo, desejos e conflitos são refletidos nos jogos, assim como manifestações de sentimentos e reações considerados inaceitáveis pelos adultos, que encontram uma forma de expressão na atividade lúdica.

Sendo assim, através da experimentação do leitor proposta pelo jogo na literatura emerge a possibilidade de ensaios de comportamentos e de experiências que por não ocorrerem na realidade não lhe oferecem risco real, mas contribuem decisivamente para sua compreensão emocional, tanto de experiências positivas, como de experiências negativas, o que lhes permitem entendê-las e tratá-las. É nesse jogo de faz-de-conta, proposto pela leitura de literatura infantil, que a criança tem a possibilidade de assumir novos papéis e se apropriar de condutas sociais estipuladas culturalmente, experimentando elementos da natureza e acontecimentos sociais.

Com isso, percebemos que a leitura de literatura favorece o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da criança e a compreensão do seu mundo interior e exterior, através de sua natureza lúdica e proposta de jogo, que permite o desenvolvimento de sua imaginação, aprendizado de regras, construção do pensamento, desenvolvimento da linguagem, aprendizado dos papéis sociais, em especial, foco de nosso estudo, permite ao leitor a compreensão de conflitos interiores e das suas experiências emocionais.

Em conformidade com Amarilha (2006, p.73), uma educação para a leitura literária deve objetivar “a mudança de percepção sobre o mundo factual e sobre a

própria linguagem”, o que implica que o leitor deve sair de sua relação com o livro com um olhar diferente sobre sua própria realidade, um olhar renovado, que possibilite-lhe enxergar ao seu redor com lentes de aumento, tendo alargado suas impressões, percepções, conceitos e formas de atuação sobre o mundo factual.

Assim, a literatura infantil se constitui como um manancial de vivências humanas que trata dos sentimentos, emoções e conflitos universais e profundos, auxiliando os leitores no seu desenvolvimento psicológico e na problematização de seus conflitos emocionais, através do processo de identificação, da experiência de alteridade, da catarse e da exteriorização. Isso é plausível, pois, esses textos partem de situações possíveis de serem vivenciadas no real, bem como parte da realidade interna do leitor e se constitui como um meio para a experimentação do mundo pelo leitor, possibilitando-lhe penetrar num universo familiar ao seu, que representa seus conflitos e lhe oferece a oportunidade de compreendê-los melhor.

Com base nessas discussões foi que estruturamos e fundamentamos o próximo capítulo, cujo foco são as análises das sessões de leitura que realizamos em sala de aula de educação infantil, no qual procuramos investigar a relação da leitura de literatura infantil e o desenvolvimento emocional de crianças na prática pedagógica. Vamos adentrar, assim, no universo das falas e expressões dos alunos para compreendermos o potencial formativo da leitura de literatura infantil, em mais uma de suas contribuições para a formação do leitor: a problematização de seus conflitos emocionais.

## 5 DO ATO DE LER À CONSTITUIÇÃO DO SER: A LEITURA DE LITERATURA NA SALA DE AULA

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

*Manoel de Barros (1998)*

É com essa inquietação de incompletude e por isso, de ser outros de Manuel de Barros (1998) que iniciamos este capítulo, convocando a literatura para nos possibilitar essa experiência de preenchimento dos vazios que nos constituem, não para nos tornar mais completos, mas para nos tornar ainda mais desejosos de ser mais do que somos, de nos renovar a partir das experiências do outro, abraçando-as e tornando-as nossa, parte de nossa formação e ponto de reflexão para pensarmos a nossa natureza incompleta, inacabada, porém com portas abertas para outras vivências, para outros olhares, para outros mundos.

Nesse sentido, entendemos que a literatura se constitui como objeto que nos suscita a reflexão sobre a nossa natureza inacabada, organizando-se como um espaço que prima pelo rito de intimidade e que, por isso, permite-nos mergulhar no universo interior do homem e percebê-lo como passível de preenchimento, autorizando o leitor a se deparar com o cruzamento de vivências e de subjetividades, contribuindo para a construção de um espaço em que se socializam as impressões sobre o texto, ao mesmo tempo que se compartilham experiências e vivências, o que demonstra que a literatura é acolhedora e receptiva às múltiplas vozes que emergem do e pelo texto.

É nesse ambiente acolhedor da literatura que nos deparamos com um território propício de encontro simbólico com as nossas próprias vivências, com um espaço de troca de experiências e de compartilhar de saberes, em que a luta pelo significado do texto não é travada unicamente na solidão, no confronto do leitor com

o livro, mas envolve as trocas interativas que permitem que os aprendizes possam recorrer a outros leitores intérpretes do código escrito e ao professor mediador de leitura. Nesse sentido, a sala de aula passa a se constituir como local em que se trava o combate na luta pela significação do texto. Nessa batalha, todos devem sair vencedores, fortificados e renovados para enfrentar outros combates, com o intuito de adquirir cada vez mais experiência para ler literatura.

Tomando como pressuposto a natureza interativa da leitura de literatura, que potencializa e enriquece as leituras solitárias, pretendemos, neste capítulo, voltar o nosso olhar para as experiências de leitura de literatura suscitadas nos aprendizes de Educação Infantil, na turma *locus* de nossa pesquisa. As aulas de leitura, como destacamos inicialmente, foram ministrada pela professora da turma, que vivenciou momentos de formação com nós pesquisadoras e realizou as intervenções em sala de aula. Com isso, evidenciamos nas nossas análises não só a descrição das aulas e das estratégias de leitura utilizadas pela professora, mas, e principalmente, focalizamos na recepção dos textos literários por parte dos alunos aprendizes, com vistas a identificar episódios que nos indiciam para a problematização dos conflitos e experiências emocionais dos aprendizes.

Organizamos este capítulo realizando inicialmente o levantamento de informações sobre as práticas de leitura desenvolvidas na escola e, com o intuito de potencializar essas práticas, descrevemos as escolhas que fizemos para tornar a leitura de literatura espaço de compreensão e problematização das experiências e conflitos emocionais do leitor. No tópico seguinte, recorreremos às situações de leitura implementadas na sala de aula e que constituíram o corpo de nossas análises.

## 5.1 E POR FALAR EM LITERATURA NA SALA DE AULA: UM ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este tópico tem por finalidade discutir a relevância das estratégias que utilizamos para a condução das aulas de leitura e que nos assinalaram para sua interferência na recepção dos textos ficcionais por parte dos leitores. As aulas de leitura ocorreram tendo como princípio metodológico a experiência de leitura por andaime (*scaffolding*), descrita por Graves e Graves (1995). A referida metodologia se configura como uma combinação de estratégias que o professor pode desenvolver para ajudar o educando na compreensão e apreciação de um texto.

Segundo Solé (1998, p.75), a situação educativa é compreendida como “um processo de construção conjunta”, no qual o professor, mediador de leitura, atua como um guia, orientando o educando a explorar e compreender o texto lido. Por sua vez, o educando, sujeito de sua aprendizagem, atua construindo estratégias de compreensão leitora.

A experiência de leitura descrita é baseada na metáfora do “andaime”, proposta por Bruner e seus colaboradores. O “andaime” é uma estrutura de apoio para a construção civil que é utilizado à medida que se constrói um prédio, ele deve estar sempre localizado um pouco acima dos edifícios e ser retirado lentamente, no momento em que o edifício vai sendo construído. Essa metáfora apóia-se na idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal, descrita por Vygotsky (1998), e que se constitui como o espaço em que o aprendiz só consegue realizar uma atividade com a ajuda de um par mais experiente. Nesse sentido, o educador deve proporcionar aos alunos “andaimes” que os auxiliem a avançar do conhecimento que já tem consolidado para um novo conhecimento.

No processo de compreensão leitora, os andaimes construídos devem favorecer os aprendizes em sua apreciação do texto, no estabelecimento de relações, na progressão do raciocínio, na construção de conceitos, no esclarecimento de aspectos sobre o texto e na expansão de informações sobre a história lida. Essa metodologia da andaimagem ou *scaffolding* que adotamos (GRAVES & GRAVES, 1995) envolveu dois momentos: o de planejamento e o de implementação, como veremos abaixo.

### 5.1.1 Planejando as sessões de leitura

No planejamento, levamos em consideração:

- **Os estudantes:** crianças de Nível V de Educação Infantil, que vivenciavam práticas de ensino de literatura na escola, entretanto de maneira irregular e assistemática, em que a ênfase era a moral da história e o projeto gráfico do livro. Além de se constituírem como um grupo numeroso, formado por crianças inquietas, barulhentas e com pouca concentração.
- **O propósito da leitura:** teve por objetivo explorar o texto literário em seu potencial artístico e formativo, que nos possibilitou discutir as experiências e conflitos emocionais das crianças, não descaracterizando o texto literário, mas entendendo-o em sua natureza experiencial, humanizadora e enriquecedora do universo emocional dos sujeitos;

- **A seleção do texto:** priorizamos sua qualidade literária, seu potencial formativo e problematizador das vivências humanas. Além de procurarmos oportunizar a experiência com uma diversidade de textos e autores para ampliar o repertório de leitura dos aprendizes;
- **A elaboração de um roteiro de perguntas:** por entendermos as perguntas como promotoras e enriquecedoras das discussões desenvolvidas em sala de aula.

Os planejamentos das sessões ocorreram em conjunto com a professora da turma que, após o período de estudos teóricos e de seleção dos textos, continuou se reunindo conosco uma vez por semana, para planejar as aulas que seriam realizadas por ela. Nesse momento, retomamos as discussões teóricas que havíamos realizado anteriormente para fundamentarmos a elaboração do nosso roteiro de perguntas, instrumento que serviria para encaminhar as discussões na aula.

Ainda nessa etapa de planejamento definimos que as aulas de leitura seriam realizadas na própria sala de aula, pois, era o ambiente mais conveniente para sua implementação. As sessões de leitura ocorreram no primeiro momento da aula, após a roda de conversa realizada pela professora da turma. Organizamos a sala em um grande semi-círculo de cadeiras, em que as crianças ficavam sentadas, algumas vezes, com os livros das histórias em mãos. Essa estratégia de organização da sala contribuiu para facilitar a distribuição das falas e acolhimento das mesmas, além de auxiliar as próprias crianças a ouvirem melhor as outras, expressarem suas opiniões, colaborando até na concentração das mesmas.

Essas aulas tiveram duração de aproximadamente 50 minutos, mas esse tempo poderia variar de acordo com os encaminhamentos da discussão, da concentração dos alunos na aula, como também de suas motivações para realizar as atividades de pós-leitura que propusemos ao final da sessão. O tempo de duração das sessões foi sendo progressivamente ampliado à medida em que os alunos iam ganhando experiência com a proposta de leitura que estava sendo implementada, como também pelo grau de mobilização e envolvimento que o texto e a sua discussão promoviam. Inicialmente, as crianças sentiram dificuldade de se concentrarem nas aulas, principalmente no momento de pós-leitura da história, pois, por não estarem acostumados com essa experiência de leitura, levantavam-se sempre ao término da história, sendo solicitadas constantemente pela professora para que continuassem sentadas para dar prosseguimento à sessão.



### 5.1.2 Implementando as sessões de leitura de literatura

Como nos propomos a trabalhar com a metodologia da *andaimagem* (*scaffolding*), a fase de implementação foi dividida em três momentos: a pré-leitura/pré-contação, a leitura/contação e a pós-leitura/pós-contação.

Na pré-leitura/pré-contação, desenvolvemos atividades que motivassem os alunos a elaborarem previsões sobre a história a ser lida. Para Smith (1991, p.35), a previsão é o núcleo da leitura, pois possibilita ao leitor trazer um significado potencial ao texto, através da “eliminação anterior de alternativas improváveis”. Sendo assim, a compreensão na atividade de leitura é determinada pela previsão, que envolve a dinâmica de fazer e responder perguntas.

As questões elaboradas nessa etapa objetivaram a sensibilização dos leitores para o texto, seduzindo-os para a leitura a ser feita, através da ativação de seus conhecimentos prévios, do estabelecimento da relação texto-vida e da estratégia de potencializar sua curiosidade e capacidade investigativa. Auxiliamos também na construção de conhecimentos sobre o texto, apresentando informações sobre os gêneros e os autores, bem como oferecendo dados complementares, com o intuito de possibilitar o acercamento do texto, por parte dos leitores, contextualizando e facilitando a leitura. Percebemos claramente esse fato no recorte que destacamos a seguir:

#### **EPISÓDIO 1:**

**Profa.:** A história que eu vou contar hoje foi escrita por um homem chamado Andersen. Alguém aqui já ouviu falar dele?

**Alunos:** Não.

**Profa.:** Andersen era filho de pais bem pobres, seu pai era sapateiro e sua mãe era lavadeira. Ele nasceu na Dinamarca, um lugar bem longe daqui. Ele foi o primeiro a inventar histórias para crianças, por isso ele é chamado de o “pai da literatura infantil”. Alguém conhece alguma história que ele escreveu?

**Alunos:** Não.

**Profa.:** Ele escreveu o patinho feio.

**Vitor:** Aquela história que você contou professora?

**Profa.:** Escreveu o soldadinho de chumbo e outras histórias. O que vocês acham que vai acontecer nessa história? O título da história é “João Trapalhão”.

**Poliana:** Vai acontecer que ele vai ficar atrapalhando. Professora ele está num barco.

**Vitor:** Eu acho que ele vai ser um homem atrapalhado. Ele vai fazer coisas engraçadas, porque ele é atrapalhado.

**Profa.:** Você acha que essa história é engraçada?

**Vitor:** Vai ser, porque ele é atrapalhado. Ser atrapalhado é engraçado.

**Profa.:** Onde vocês acham que essa história vai acontecer?

**Vitor:** Numa floresta.

**Paulo:** No castelo.

**Sílvio :** Na fazenda.

**Profa.:** Por que vocês acham isso? Deixa-me mostrar a capa do livro para vocês pensarem melhor. O que é que vocês estão vendo aqui?

**(Pré-leitura da 3ª sessão – João Trapalhão - 29/09/2008)**

Nessa etapa também foi realizado, como primeira ação da professora, o estabelecimento dos contratos didáticos com os alunos, que se caracterizavam como orientações prévias necessárias para a leitura/contação da história. Esses contratos foram estabelecidos por meio de conversas com os alunos que destacavam alguns procedimentos necessários para o encaminhamento da leitura/contação de história. Durante todas as sessões de leitura, esses contratos foram retomados pela professora com o intuito de consolidar os ritos necessários a realização da leitura/contação na sala de aula. Compreendemos que o estabelecimento desses contratos didáticos com os alunos possibilitou o ensino dos ritos de leitura e a construção de um ambiente propício para o desenvolvimento das sessões. Esses contratos foram estabelecidos da seguinte maneira:

**EPISÓDIO 2:**

**Profa.:** Prestem atenção, ouvir histórias é muito importante, vocês aprendem muito, e esse aprendizado é por toda a vida, para a vida inteira, por isso a gente precisa fazer silêncio. Pronto, eu posso começar?

**Alunos:** Pode.

**Profa.:** Eu posso confiar em vocês que vão prestar atenção na história?

**Alunos:** Pode.

**Profa.:** Tem alguém sentindo alguma dor?

**Alunos:** Não.

**Izabel:** Eu estou.

**Profa.:** Então vamos ficar quietinhos prestando atenção.

**(Pré-leitura da 16ª sessão – A Botija de ouro - 03/12/2008)**

Após a etapa de pré-leitura/pré-contação, realizamos a leitura oral das histórias, por entendermos que essa modalidade de leitura “tem a finalidade de enriquecer a bagagem antecipatória do leitor, buscando familiarizá-lo com as estratégias da narrativa” (AMARILHA, 2003, p.22). Isso ocorre principalmente por tratarmos de crianças que ainda não dominam o código escrito e necessitam da leitura oralizada para ser convidada a viajar pelos mundos ficcionais.

Essa modalidade de leitura, além de conduzir o leitor ao prazer de ler, também propicia a formação de uma comunidade de leitores, pois reúne em uma só atividade todos os alunos da turma, proporcionando-lhes compartilharem da mesma experiência de leitura. Contribui, também, significativamente para a formação do

leitor, pois além de exercer papel iniciático nas convenções da escrita, promove a passagem da leitura compartilhada para a leitura solitária (AMARILHA, 2003).

A leitura oral, como estratégia proposta na pesquisa, fornece materialidade ao texto, revitalizando o componente retórico da narrativa e ampliando seu potencial significativo, pois essa atividade é mediada pela compreensão, que a destitui de uma ação mecânica de decodificação. Para Smith (1991, p.44), a leitura em voz alta “não é uma questão de se decodificar a estrutura aparente da escrita para a estrutura aparente da fala, mas também deve ser mediada pelo significado”.

Para essa etapa da pesquisa, utilizamos como estratégias: a leitura da história em transparência (Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo); a leitura guiada, em que cada aluno possuía um exemplar da mesma história (O Pequeno Polegar e na releitura dos Três porquinhos); a leitura acompanhada pelo álbum seriado (Aparências enganam); a contação de histórias com o uso do avental (Os três porquinhos); e a leitura da história pela professora com o livro.

Optamos pela leitura e contação de histórias como estratégias de condução das sessões de leitura, pois, compreendemos que a diversidade de experiências leitoras dos aprendizes, através de diferentes maneiras de contato com a literatura, constitui-se como situações que contribuem para a formação do leitor. Na atividade de contar histórias, o professor pode recorrer a habilidades teatrais e o uso harmônico, rítmico e melódico da voz, realizando modificação no texto. O contador deve apresentar o texto de memória, com liberdade para enfatizar aspectos que considera mais relevantes na narrativa. Essa atividade distingue-se da leitura, por essa exigir do sujeito a oralização do texto escrito em sua íntegra.

Enquanto que a atividade de contar história objetiva encantar e sensibilizar os seus ouvintes, resgatando atitudes culturalmente utilizadas e estimulando o imaginário infantil, o ato de ler literatura coloca o leitor em contato com as convenções da linguagem escrita, estimulando o domínio da narratividade e do código escrito. Sendo assim, compreendemos que ambas as estratégias assumem a função de convidar o leitor para o prazer de ler e ouvir histórias.

Percebemos que as crianças se sentiram encantadas e motivadas durante os momentos de leitura/contação, o que consideramos que a recepção dos textos foi positiva. No entanto, essa atitude inicial, algumas vezes era substituída pela quebra dos contratos didáticos. Quando isso acontecia, a professora retomava os acordos

estabelecidos inicialmente, sempre ao final da leitura/contação, e dava prosseguimento às discussões.

Algumas crianças afirmaram que a possibilidade de ter os livros em mãos se constituía como um momento prazeroso e significativo, fato esse que podemos observar no recorte da entrevista que destacamos abaixo:

**EPISÓDIO 3:**

**Pesquisadora:** Quer falar mais alguma coisa?

**Izabel:** Eu quero falar.

**Pesquisadora:** Então pode falar.

**Izabel:** Teve uma coisa que eu gostei muito.

**Pesquisadora:** Pode dizer.

**Izabel:** Eu gostei porque tiveram histórias que você entregou um livro para a gente, todo mundo tinha um livro igual o que a professora estava lendo, então a gente não precisava brigar para pegar o livro primeiro.

**(Entrevista semi-estruturada - 08/12/2008)**

Elegemos essa estratégia que possibilitava o contato das crianças com os livros porque entendemos sua contribuição para a formação do leitor, auxiliando-o a aprender a manusear e explorar esse suporte, permitindo-lhe a realização da pseudo-leitura e da leitura das imagens do texto, que auxilia no processo de alfabetização.

É importante destacar que constatamos avanços significativos no desempenho dos aprendizes como leitores, pois, durante esse percurso formativo, foi realizada a leitura de histórias um pouco longas, que duraram em média 22 minutos, e nesse período as crianças ficaram concentradas, canalizando sua atenção e interesse para a leitura/contação. As crianças que eram hiperativas e que apresentavam dificuldade de se incluírem nas atividades propostas pela professora aderiram e participaram dos momentos de leitura, concentrando-se e expressando suas impressões sobre o texto. Esse fato contrariou nossas expectativas a respeito da recepção dos alunos, pois pensávamos que teríamos dificuldade em conseguir a adesão de algumas crianças nos momentos de leitura, principalmente das crianças “problemas” do grupo, entretanto foram as que mais participaram nas discussões e condução das aulas, apesar de algumas vezes romperem com os contratos didáticos.

Como atividade de pós-leitura, realizamos a discussão e socialização de percepções e saberes sobre a história, oportunizando aos leitores relatarem sua compreensão sobre o texto lido. Para isso, elaboramos questões que explorassem a

natureza formativa da leitura de literatura, promovendo o intercâmbio de informações entre o leitor e o texto, entre os próprios leitores e entre os leitores e o professor, enquanto leitor mais experiente. Nessa atividade, destacamos o papel das perguntas como tópico de promoção da discussão, pois compreendemos que as perguntas como parte substancial do discurso do professor que orientam o processamento de informações e a construção de novos saberes, facilitam as trocas interativas e a condução da aula (VICENTELLI, 2003).

Com base nesses referenciais e na natureza formativa da literatura, elaboramos um roteiro de perguntas mais ou menos flexível que explorasse o potencial formativo da literatura e possibilitasse que as crianças avançassem na compreensão e reflexão do texto. Esse roteiro de perguntas era constituído de questões que envolviam três níveis de perguntas:

- **Literal ou referencial:** que exige uma resposta que se encontra explicitamente no texto, caracterizando-se como um tipo de pergunta convergente, que admite apenas uma resposta, e que necessita que o leitor recorra ao texto para confirmar ou corrigir sua resposta. Esse tipo de perguntas tinha por objetivo: potencializar os conhecimentos textuais dos leitores; esclarecer aspetos do texto; consolidar seus conhecimentos textuais, tornando sua leitura mais sofisticada, além de contribuir para que o professor possa observar se houve compreensão do texto por parte dos alunos;
- **Inferencial:** que possibilita ao leitor estabelecer relação entre o texto e seus conhecimentos, através da atividade de fazer inferências. É um tipo de pergunta do tipo divergente, que abre inúmeras possibilidades de respostas. O intuito desse tipo de pergunta foi: mobilizar os conhecimentos do leitor sobre o texto; ampliar a interação entre o leitor e a narrativa; preencher os vazios do texto e favorecer o intercâmbio de informações entre o leitor e o texto;
- **Crítica:** que solicita a opinião do leitor sobre um assunto, que exige dele exercer julgamento e ultrapassar o que o texto diz. Constitui-se como um tipo de pergunta divergente. Esse tipo de pergunta possibilitou ao leitor exercer juízo de valor sobre aspectos relativos a obra e a sua produção; observar se os argumentos apresentados se sustentam; analisar as estratégias utilizadas pelo autor etc.

As perguntas como problematizadoras do texto possibilitaram aos aprendizes relatarem suas impressões sobre o que foi lido, externarem as relações que estabeleceram com a narrativa, tornarem claros seus pontos de vista sobre ela, por meio de uma atitude argumentativa e destacarem as partes com que mais se identificaram da trama da história. Através dessa atividade de discussão, objetivamos retomar as hipóteses feitas na pré-leitura; avaliar o que os alunos

compreenderam do texto; estimular o pensamento crítico, analítico, criativo e investigativo do leitor; promover a reflexão, elogiar os alunos, estimulando sua participação nas discussões das histórias; assim como chamar a atenção para aspectos considerados pertinentes, além de ampliar a interação entre o leitor e o texto.

Na pós-leitura, as crianças se envolveram nas discussões propostas, motivadas a expressarem suas opiniões sobre o lido e a responderem as questões feitas pela professora no seu planejamento. Compreendemos que isso ocorreu porque, ao contrário das questões elaboradas em suas aulas, que se caracterizavam eminentemente como perguntas memorialísticas e fechadas, o roteiro que elaboramos em conjunto apresentava perguntas abertas, desafiadoras e acolhedoras das experiências dos aprendizes, o que assinalamos ser o motivo da mobilização e adesão dos alunos para essa atividade.

Nesse momento em que tivemos a oportunidade de entrar no espaço de leitura dos alunos, com o intuito de alargar seus conhecimentos sobre o lido, pudemos modificar suas leituras solitárias e ampliar sua compreensão sobre o texto, fazendo-os perceber o que eles não viram antes. Assim, as falas e reações dos aprendizes frente ao texto lido serviram de material de análise para a construção deste capítulo da dissertação.

No decorrer das aulas de leitura, optamos também pela realização de sessões de releitura, que visaram à retomada do texto para a apropriação mais consistente dos elementos da narrativa, proporcionando ao leitor voltar à história e encontrar aspectos não antes observados, ampliando sua compreensão sobre a narrativa e conduzindo-o à gradativa apreciação do texto e ao prazer de ler.

Optamos pela releitura por compreendermos seu papel significativo para apoiar e aumentar as teias de entendimento do leitor. Essa atividade propicia a formação do leitor, que poderá confirmar, no momento da discussão, sua primeira leitura, expandi-la e até descobrir novas leituras para um mesmo texto, característica do caráter plurissignificativo da literatura, que alarga as possibilidades de leitura de um mesmo texto.

Selecionamos, em conjunto com a professora e durante o período de leitura, as histórias que seriam utilizadas na releitura. Essas escolhas ocorreram através da observação das aulas de leitura, na qual constatamos que algumas histórias não haviam sido bem exploradas em uma única leitura, influência do tempo de

concentração das crianças, que em alguns momentos ficavam muito dispersas e agitadas, dificultando o andamento da aula. Assim, selecionamos três histórias que fariam parte desse momento de releitura, realizado no decorrer das aulas de leitura previstas. Essas histórias foram: Os três porquinhos (Ana Maria Machado); Aparências enganam (Tatiana Belinky) e A botija de ouro (Joel Rufino dos Santos).

Ao final das sessões de leitura, realizamos uma *entrevista final* com nove crianças, que totalizou 30% dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender a recepção das crianças, explorando suas percepções e experiências com as leituras realizadas, para ampliar os dados que havíamos obtidos através dos instrumentos utilizados anteriormente.

Para a análise desses momentos, obtivemos como *corpus* os registros que fizemos no nosso diário de campo, a gravação em áudio e as entrevistas realizadas com a professora e os aprendizes. Com a análise dessas sessões objetivamos identificar momentos durante a leitura e discussão das histórias em que ocorreram a problematização das experiências e conflitos emocionais dos aprendizes, com foco na recepção dos textos literários pelas crianças.

## 5.2 SOCIALIZANDO SABERES, COMPARTILHANDO EMOÇÕES: A LEITURA DE LITERATURA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO LEITOR

A leitura de literatura na escola se constitui como uma atividade formativa e que leva em consideração a subjetividade de seus leitores, que é mobilizada com o intuito de dar vida e sentido ao lido. É na relação interativa estabelecida entre o leitor e o texto que emergem seus significados, que nasce o sentido e que se objetivam as vozes do texto. Vozes essas que dialogam com o leitor e o permite desvelar os mistérios das páginas lidas, a magia de sua linguagem e o mundo encantador proposto em suas histórias. É justamente na convocação do vasto universo experiencial do leitor que a leitura se constitui como uma experiência de vida e uma experiência leitora, definida, assim, pelas ações recíprocas que caminham na direção do leitor para o texto e do texto para leitor, que resultam na modificação ou consolidação de percepções e comportamentos.

É importante ressaltar que a ação de ler não envolve apenas uma natureza individual, de relacionamento do leitor com o texto, mas pode se configurar como

uma experiência coletiva, mediada pelo professor e socializada com outros leitores que fazem parte do mesmo grupo. Chamaremos esse grupo que compartilha da mesma experiência leitora de comunidade, no qual fazem parte o professor e os aprendizes da turma. Para Amarilha (2006, p.28), os laços comunitários que se formam na leitura de literatura possibilitam aos leitores tecerem vínculos de “solidariedade, de cumplicidade: que atrai os indivíduos a se tornarem membros daquela comunidade,” transformando a experiência leitora em espaço de cruzamento de vozes, em que ocorre a interseção de subjetividades.

Para Sartre (2006, p.38), “o objeto literário não tem outra substância a não ser a subjetividade do leitor”, que é canalizada para o texto e suscitada para sua compreensão, transformando a literatura em espaço para se compartilhar experiências, emoções, sentimentos e percepções, não só com o texto, mas com os participantes daquele momento de leitura. Esses espaços cooperativos e comunitários criados pela literatura permitem que os leitores entrem em contato com outros universos e ampliem suas experiências, potencializando suas impressões sobre o texto e sobre a vida.

Nessa atividade de socialização permeada pela leitura literária, o professor assume um papel essencial por ser responsável por intermediar as trocas interativas estabelecidas entre os leitores, promover a discussão do texto, ampliar e esclarecer suas impressões e constatações, transformando a atividade de leitura em um caminho privilegiado para a formação do leitor de literatura e para seu desenvolvimento emocional, como proposta de nosso estudo.

Sendo assim, privilegiamos nas análises que se seguem a relação que os leitores estabeleceram com os livros, que ultrapassaram a solidão da leitura individual e alcançaram níveis interativos que envolveram toda a comunidade leitora, composta da professora e dos alunos da turma. Partimos, então, da compreensão de que essas trocas estabelecidas no espaço escolar se constituem como a principal fonte de aprendizado dos alunos, na medida em que ocorre a socialização de impressões, o compartilhar de informações, o contato com outros pontos de vista, com as emoções, sentimentos, os conflitos e as formas de lidar com as situações vividas pelo outro, mobilizadas pela discussão do texto literário, que permite ao leitor o encontro com sua própria intimidade. Por esse motivo, entendemos que a leitura de literatura apresenta uma natureza individual, ou seja, de encontro do leitor com



seu próprio universo interior e exterior, e social, que compreende o contato do leitor com o texto e com a percepção de outros leitores.

Essa natureza social que a literatura apresenta, promovida na discussão dos textos e que acolhe as diferentes percepções e histórias de vida, permite que os leitores entrem em contato com outros sujeitos, com habilidades, conhecimentos, competências e hábitos diferentes ou até parecidos com o seu, permitindo-lhes incluí-los em seu universo de referências e assim, apropriar-se de suas vivências, consolidando ou refutando os conhecimentos em questão. São nessas situações interativas que os leitores assumem a possibilidade de ampliar e reconhecer comportamentos, intenções, valores, emoções, sentimentos e os conflitos que compõem o seu contexto, apropriando-se de conhecimentos e saberes culturalmente construídos e necessários para as relações que estabelece com o meio.

Delineamos nossas análises fundamentadas na concepção apresentada por Stierle (1979, p.121) de recepção, compreendendo-a como um processo que “abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão, até a diversidade das reações por ela provocadas”. Assim, entendemos que a recepção é um ato complexo e que envolve as múltiplas reações dos leitores frente ao texto, que podem ser expressas em suas falas, em suas reações corporais e gestos, o que nos indicia para tentarmos compreender o potencial de significados em que a leitura atingiu no leitor, bem como as formas de relação estabelecidas por ele com os textos.

Com o intuito de ilustrar a discussão proposta, recorreremos a recortes das sessões de leitura que implementamos na turma de Nível V de Educação Infantil em que realizamos a nossa pesquisa. Procuramos expressar nos dados que relatamos abaixo, momentos de intervenção docente que nos indiciam para a problematização dos conflitos emocionais dos leitores e para a possível construção de conhecimentos que permitissem aos mesmos lidarem de maneira mais significativa com seus conflitos, assinalando-nos que houve aprendizado emocional.

### **5.2.1 O encontro dos leitores com o texto: iniciação à problematização dos conflitos e experiências emocionais do leitor**

Destacamos, a seguir, recortes de sessões de leitura em que percebemos que as discussões suscitadas pelos textos problematizaram as experiências e conflitos emocionais dos aprendizes.

#### **5.2.1.1 Os medos infantis: a literatura como espaço de discussão**

Iniciaremos a discussão sobre os medos infantis problematizados na literatura com o recorte da 1ª sessão de leitura, cuja história lida foi *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda (2007). Essa narrativa conta a história de uma menina que era amarelada de medo, tinha medo de tudo e como consequência “vivía parada, mas sem dormir, com medo de pesadelo” (BUARQUE, 2007, p.3). Apesar de todos os medos que tinha, o maior deles era o medo de “LOBO”. Chapeuzinho tinha tanto medo de lobo, que ficava aterrorizada só de pensar na possibilidade de encontrar um.

Vemos, assim, que a narrativa apresenta a história de uma menina e os *medos* que a afligiam. Os medos, como constituintes das vivências emocionais dos leitores, povoam o imaginário das crianças, podendo influenciar em suas tomadas de decisões e comportamentos. No decorrer da existência humana, o medo se configurou como uma manifestação emocional para a própria sobrevivência, avisando-nos do perigo e nos livrando de situações perigosas, constituindo-se como resposta emocional automática.

O medo, entendido como uma expressão emocional, além de se constituir como um dispositivo pré-organizado para a ação, recebe também influência do meio e das experiências que os sujeitos vivenciam em suas relações diárias, que permitem que essa expressão emocional possa se ajustar aos poucos às exigências que o contexto oferece, assumindo novos contornos, tornando-se complexos quando se ampliam as interações das crianças, sendo o ambiente responsável por aprovar ou reprovar suas manifestações.

Por estarmos tratando de crianças em processo de desenvolvimento e aprendizado emocional, a necessidade de refletir e construir habilidades para lidar competentemente com as emoções é ainda maior, pois seus esquemas de atuação

sobre o meio condizem com suas experiências de vida, que revelam-se maior no momento em que essas vivências também se ampliam. É a partir de seu caráter social que as expressões emocionais dos sujeitos ganham flexibilidade em suas manifestações, decorrente da significação que obtém de suas relações com o meio. Emerge, assim, a necessidade da criança vivenciar situações em que suas emoções sejam significadas e acolhidas.

Com base na relevância de se discutir sobre as experiências emocionais dos aprendizes para auxiliá-los em sua compreensão emocional, bem como para a construção de saberes necessários para o entendimento e resolução de conflitos, destacaremos o recorte a seguir que problematiza a experimentação do medo pela personagem da história:

#### **EPISÓDIO 4:**

**Profa.:** Muito bem, ela era amarelada de medo. Eu não quero que ninguém se levante na hora da história. Volta Anderson para cá? Do que Chapeuzinho Amarelo tinha medo?

**João:** De lobo, tubarão, coruja, de cobra.

**Vitor:** De cobra.

**Profa.:** Ela tinha medo, não é?

[Alunos agitados, todos querem falar ao mesmo tempo]

**Vitor:** Medo de trovão

**Fábio:** Ela tinha mais medo de lobo.

**Tiago:** Eu não tenho medo de nada.

**Profa.:** Ela tinha medo desse monte de coisas, inclusive do lobo. O que ela fazia por viver sempre com medo?

**Vitor:** Vivia trancada em casa.

**Paulo:** Ela vivia era deitada, porque tinha medo de tudo.

**Profa.:** O que vocês acham da atitude da personagem?

**Fábio:** Eu acho que ela vai ficar doente de tanto medo.

**Vitor:** Acho que ela era muito triste, porque criança não pode ficar sem brincar e eu acho que ela não tinha nem amigos, porque ela não saía nem de casa.

**Profa.:** O que vocês fariam no lugar da personagem, se tivessem muito medo de alguma coisa?

**Pedro:** Eu contaria a minha mãe para ela me ajudar.

**Felipe:** Eu iria conhecer o medo para ficar com menos medo.

**Profa.:** Como assim Luís?

**Felipe:** A gente as vezes tem medo de alguma coisa, mas quando a gente conhece o medo a gente deixa de ter medo.

[...]

**Paulo:** Professora, quando eu era criança eu tinha medo de cobra, mas um dia meu pai disse que aquela cobra não mordida a pessoa, ela não tinha veneno, então eu deixei de ter medo de cobra.

**Felipe:** Quando a gente conhece, conhece que não morde. Igual a Chapeuzinho Amarelo, ela tinha medo de lobo, mas quando conheceu o lobo deixou de ter medo do lobo.

**(Pós-leitura da 1ª sessão – Chapeuzinho Amarelo - 22/09/2008)**

Constatamos na condução da aula realizada que a professora inicia a discussão problematizando os medos e as formas de lidar com ele da personagem da história. Em suas falas, os alunos revelam e nomeiam os objetos, situações e seres que exercem esse medo. Em seguida, mediante a solicitação da professora, os alunos passaram a analisar as estratégias utilizadas pela Chapeuzinho para lidar com essa expressão emocional. Nesse momento, fica implícito no discurso dos aprendizes que a personagem não possui equilíbrio para lidar com essa emoção e, por isso, deixa-se dominar por ela, de forma tão intensa e avassaladora que passa a interferir negativamente em suas atitudes e em seus relacionamentos, de forma a impedi-la até de sair de casa.

Percebemos, então, que o medo experimentado pela personagem é resultado do conflito vivenciado pela mesma. Esse conflito pode ser identificado no momento em que ela necessita tomar uma decisão frente as solicitações que o meio lhe oferece e o medo assume papel relevante nessa ação. Assim, a personagem tem a opção de deixar-se dominar pelo medo e não realizar o que lhe daria prazer ou tentar controlar esse medo e assumir os riscos das decisões que tomar. Inundada pelo medo, a personagem opta pela negação de seus desejos e passa a vivenciar os sentimentos de angústia e sofrimento que invadem seu comportamento e direcionam suas ações.

Esse medo vivenciado pela personagem aos poucos vai se constituindo como uma patologia, pois, passa a atuar de maneira decisiva em seu comportamento a tal ponto que a priva de encarar a vida, reservando-a a uma prisão interior e exterior. Conforme Del Nero (2003), o medo pode assumir níveis tão elevados de experimentação a ponto de dominar os sujeitos e torná-los pessoas inseguras, com falta de confiança em si mesmo e com baixa auto-estima, tornando-os emocionalmente fragilizados, com dificuldade de adaptação ao meio e com poucos recursos interiores que os auxiliem na compreensão e resolução dos seus conflitos. Sendo assim, entendemos que na medida em que somos pessoas imaturas emocionalmente:

mais limitada será a nossa flexibilidade interna para lidar com os conflitos e maior será a força da ansiedade sobre os nossos sentimentos, desejos, emoções e comportamentos e tanto maior será a quantidade de frustrações e fracassos que teremos que vivenciar (DEL NERO, 2003, p.100).

Ao permitir a criança refletir sobre essa faceta do medo, proporcionando-lhe o contato com uma personagem que lida de maneira negativa com essa emoção, a literatura contribui permitindo que a criança realize uma incursão no universo interior da personagem, identifique e nomeie a emoção que ela está vivenciando, contemple suas estratégias de lidar com seu caldeirão emocional e vivencie a experiência de alteridade, distanciando-se de si e colocando-se no lugar do outro. Ao se identificar com a personagem, o leitor tem a possibilidade, então, de exercer juízo de valor sobre seu comportamento, pensar sobre suas atitudes, suas formas de agir e resolver os conflitos, resultando em uma atitude reflexiva. É nesse ponto que concordamos com Held (1989, p.50), ao afirmar que a literatura, como texto ficcional, “se revela aqui, pois, como fonte de reflexão sobre o imaginário, sobre o real, sobre o possível”, permitindo que a criança se utilize de sua experiência estética para repensar e transformar suas vivências imediatas, o que pode resultar em aprendizado.

Para ampliar esse repertório de aprendizado da criança e de conhecimentos sobre sua realidade interior, a criança necessita construir consciência sobre os fatos e situações que enfrenta, neste caso sobre o medo e as manifestações emocionais decorrentes dele, elaborando conhecimentos para lidar com sua realidade e transpor esse conhecimento para as situações práticas de relacionamento que enfrenta diariamente, o que resulta na complexificação das suas formas de lidar com suas emoções e conflitos. Para Del Nero (2003, p.19):

quanto mais emocionalmente evoluída é a pessoa, maior será a sua capacidade para administrar os próprios problemas e maior flexibilidade interna terá para ajustar-se às mudanças que ocorrem durante a vida tanto nas esferas física, intelectual, social, quanto na esfera emocional.

A literatura infantil, por apresentar um conjunto de conhecimentos da realidade emocional humana, que desencadeia ações motivadoras e convidativas de exploração de sentidos e partilhar de experiências, emoções e sentimentos, permite que o leitor desenvolva atitudes de identificação, projeção, integração e sentimento de pertencimento, que o possibilite a construção de esquemas de compreensão do meio. Assim, por abraçar a complexidade e singularidade do sujeito, incluindo-o na sua trama, a literatura sugere uma viagem no interior do leitor e permite a este explorá-lo, revelando os seus sentimentos, emoções, angústias e afeições, muitas

vezes recalçados, que lhe auxilia no processo de autocompreensão emocional, tornando exteriores suas emoções e, com isso, melhor de serem tratadas.

Para Amarilha (2006, p.78), a literatura infantil permite a seus leitores uma ruptura com o real e o alargamento de sua percepção sobre a realidade circundante, fruto do caráter reflexivo desse texto, que permite a incursão do leitor na realidade criada pela ficção e sua experimentação na pele dos personagens, autorizando-o a se transportar para a história narrada, exercitar suas forças na ficção e vivenciar os dilemas, conflitos e emoções dos personagens da história, o que lhe garante a construção de saberes sobre o mundo real e o mundo ficcional.

Nessa atividade de distanciamento que a literatura exige, os leitores têm a possibilidade de julgar as atitudes dos personagens tendo como referencial sua bagagem de conhecimentos adquirida em suas experiências de vida. Por esse motivo, os aprendizes afirmam que a personagem é triste e infeliz com essa maneira de lidar com seu medo, pois é impedida até de brincar, atividade primordialmente exercida na infância. Com o intuito de permitir que as crianças se coloquem no lugar da Chapeuzinho, a professora realiza o seguinte questionamento: *O que vocês fariam no lugar da personagem se tivessem muito medo de alguma coisa?* Essa questão é instigadora e permite aos aprendizes a experiência de refletir sobre as atitudes da personagem, colocando-se em seu lugar, para, assim, poder pensar em alternativas que possam melhor se adequar às vivências da personagem.

Nesse sentido, o leitor encontra espaço não só de experimentar suas emoções na ficção, mas também de reconhecê-las e nomeá-las, sendo instigado a refletir sobre suas formas de manifestação no contexto social, permitindo-lhe um processo de compreensão das mesmas, necessária para singularizar e tornar flexíveis suas respostas emocionais, bem como lhe oferecer habilidades e estratégias para enfrentar seus conflitos. Isso acontece porque, segundo Bettelheim (2004), a literatura infantil apresenta a criança figuras nas quais ela pode contemplar e vislumbrar uma compreensão mais profunda de suas emoções e sentimentos, auxiliando-a a construir, especificamente neste caso, conhecimentos para enfrentar e dominar seus medos.

No momento em que os leitores têm a possibilidade de compartilhar as estratégias que utilizou para lidar com seus medos, fornecem-nos uma informação valiosa: para vencer o medo, primeiramente devemos conhecer os objetos que o causam. Para Damásio (1996), o conhecimento das nossas emoções nos auxiliam a

antecipar e prever as suas formas de manifestações, entretanto, o conhecimento dos objetos que nos causam medo, permite-nos desvelar as especificidades e singularidades desses objetos, auxiliando-nos a entendê-los e desmistificá-los. Sendo assim, “a criança que sente medo pode descobrir que, quando conhece aquilo de que tem medo, e quando adquire habilidade para reagir, o medo desaparece” (LEITE, 1978, p.272).

Como o medo foi a emoção que se aliou a seu conflito e invadiu a tomada de decisão da personagem, orientando sua escolha, a necessidade de sua compreensão é fator essencial para a resolução do conflito vivenciado, ou seja, para lidar com seu conflito a personagem teria que inicialmente conhecer a origem desse conflito e entender as manifestações emocionais que estavam atreladas a ele para só assim ter a possibilidade de resolvê-lo.

No decorrer da sessão de leitura a professora também explorou os medos dos alunos, que sensibilizados e envolvidos pela leitura da história, apresentaram facilidade para expressá-los para o grupo. Ao remeter à história íntima de seus leitores, a leitura de literatura permite que as crianças se encontrem em um território acolhedor de suas experiências e possam relatá-las, auxiliando-as a realizar descobertas essenciais sobre a natureza de suas emoções e torná-las exteriores a si. Esse processo de exteriorização da realidade emocional, permeada pela leitura literária, permite que a criança tenha a possibilidade de tornar algo que antes lhe era próprio, referente simplesmente ao seu mundo, em algo materializado e por isso tratável. Falar de seus medos ajuda a criança a reorganizar sua “casa interior”, podendo encontrar alternativas de significar suas emoções e adequá-las as exigências que lhe são impostas, o que a possibilita se libertar deles.

A capacidade de lidar de maneira equilibrada com as emoções se constitui em recurso significativo que ajudará a criança a se sentir mais segura para enfrentar o mundo e sua realidade interna, podendo auxiliá-la a questionar a maneira como utilizava suas forças antes da leitura, com seus novos instrumentos de interpretação da realidade, modificando sua maneira de encarar os fatos. Sendo assim, quanto mais argumentos a criança possuir para responder aos desafios emocionais, mais segura de si estará, e conseqüentemente, melhor será a visão que terá de si mesma e de suas emoções.

O lúdico é outra presença marcante na literatura e que auxilia a criança a penetrar na ficção e se experimentar na narrativa, tornando essa vivência temperada

com prazer e conhecimento. Percebemos na história que no instante em que a personagem se depara com seu maior medo, o medo de lobo, passa a superar esse medo de maneira a brincar com ele, resultando na constatação de que ele não é tão aterrorizante quanto ela pensava. Os recursos lúdicos da literatura, expressos na brincadeira com as palavras “LOBO” E “BOLO”, foram constatados por uma criança que considerou esse momento como a parte de que mais gostou do texto:

#### **EPISÓDIO 5**

**Felipe:** Eu gostei quando o lobo virou bolo.

[...]

**Profa.:** Por que você gostou da parte que o lobo virou bolo?

**Felipe:** Porque eu achei engraçado. Antes ela tinha medo, depois não tinha mais medo. Ela ficava brincando com o nome do lobo, porque parece lobo com bolo.

**(Pós-leitura da 1ª sessão – Chapeuzinho Amarelo - 22/09/2008)**

Investigarmos sobre as motivações que levaram Filipe a considerar esse momento da história como o que mais gostou, permite-nos refletir sobre duas especificidades da literatura infantil: a ludicidade e o humor. Para Zilberman (1987, p.25), uma das “ações mais ligadas à caracterização da infância é jogar”. É justamente nessa atividade propiciada pela leitura literária que a criança adquire condições de explorar o mundo sem obrigatoriedade, apenas pela necessidade de adaptação e compreensão do real. Nesse jogo lúdico, proposto pela ficção, o leitor tem a possibilidade de explorar seus sentimentos e emoções, bem como seu mundo exterior através das percepções apresentadas pelo texto. Assim, o leitor também aprende a ler literatura, ao mesmo tempo em que compreende que o jogo é inerente a natureza literária e que lhe permite a imersão na história, a experimentação e o entendimento do real, culminando no prazer de aderir a proposta de jogo da narrativa.

As relações inusitadas propostas no jogo de linguagem da narrativa se expressam na utilização de duas palavras que diferem em seus campos semânticos, em que lobo é um animal feroz que geralmente é a personificação nas histórias do medo e do terror, e que, por isso, povoa o imaginário infantil; enquanto que bolo é uma comida saborosa que faz parte do universo de preferências da criança. Essa relação permite a desconstrução do sentimento inicial direcionado ao lobo, possibilitando uma nova forma de olhá-lo, de maneira engraçada, carregada de humor, do risível. Por esse motivo, no momento em que a professora realizava a leitura do texto, as crianças ficavam rindo, concretizando na recepção do texto o



caráter humorístico da narrativa, o que atenuou o impacto que a imagem do lobo representava para as crianças, oferecendo-lhes uma nova maneira de percebê-lo. É nessa relação que se evidencia o humor na história, que funciona como elemento indispensável de compreensão do texto e também oferece perspectivas sobre seus sentidos.

Mesmo sendo um aspecto relevante do texto, o humor não foi evidenciado nem problematizado como um recurso utilizado pelo autor para auxiliar a personagem a lidar com seu medo, nem como característica recepional do texto expresso nas discussões pelas crianças, a não ser na fala de Filipe, único aluno que a destacou. Para justificar esse fato, recorreremos a Iser (1991), quando afirma que a primeira reação ao texto literário é o efeito estético que a obra produz no leitor, que gera um impacto emocional, fato comprovado quando observamos durante a leitura a presença de algumas crianças rindo com a brincadeira proposta pela personagem. Entretanto, quando passa a falar de sua experiência, o leitor já superou esse primeiro impacto e passa a racionalizar suas sensações e impressões sobre o texto, revelando uma apreensão racional da história. Dessa forma, o riso das crianças e o caráter de humor da história não foram retomados ao final da leitura como elemento estruturante da significação do texto e como recurso da personagem para lidar com seus medos. As próprias falas dos alunos na pós-leitura não revelaram essa percepção, focalizando apenas nos medos da personagem.

Nas discussões propostas na 4ª sessão de leitura, cuja história lida foi Chapeuzinho Vermelho (GRIMM, 2004), os medos infantis reaparecem nas falas dos alunos, mas foram apresentados sob outra óptica, como veremos no recorte abaixo:

#### **EPISÓDIO 6**

**Profa.:** Ela não teve medo dele (do lobo). Teve ou não teve?

**Alunos:** Não.

**Alisson:** Porque ela era corajosa.

[...]

**Profa.:** A outra Chapeuzinho que vocês conheciam era corajosa ou era medrosa?

**Alunos:** Medrosa.

**Igor:** Ela tinha medo de tudo, depois ficou sem medo.

[...]

**Profa.:** Na história da Chapeuzinho Amarelo foi ruim ela ter muito medo, não foi?

**Alunos:** Foi.

**Profa.:** Por quê?

**Jalison:** Porque ela tinha tanto medo que ficava sozinha em casa, não tinha nem amigos.

**Igor:** Ela ficava trancada no quarto.

**Profa.:** Mas nessa história foi bom ou ruim a Chapeuzinho não ter medo?

**Felipe:** Ruim, porque ela não teve medo do lobo e foi enganada pelo lobo.

**Maria Eduarda:** Se ela sentisse medo fugia e se salvava.

**Profa.:** Vocês acham que é bom ou ruim sentir medo nas nossas vidas?

**Markson:** Bom e ruim ao mesmo tempo.

**Profa.:** Por quê?

**Markson:** Porque às vezes nos ajuda.

**Profa.:** Ajuda em quê?

**Markson:** Ajuda a se livrar do perigo.

**(Pós-leitura da 4ª sessão – Chapeuzinho vermelho - 01/10/2008)**

A discussão proposta pela professora coloca em evidência mais uma vez o medo, entretanto apresentando-o sob outra óptica: como elemento necessário para a sobrevivência. Para introduzir a aula, a professora retoma a história da Chapeuzinho Amarelo para ampliar a discussão proposta, confrontando duas maneiras de percepção do medo. Ao questionar se foi bom ou ruim a Chapeuzinho Vermelho não ter medo do lobo, a professora permitiu que as crianças afirmassem que o medo, nessa ocasião, seria necessário para alertar a personagem e livrá-la do perigo, evidenciando nesse caso o medo como mecanismo de sobrevivência. Retomar a história da Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 1998) que apresenta outra faceta do medo, enquanto patologia, permitiu as crianças uma experiência diversificada com essa expressão emocional e nos ofereceu indícios de contribuição para a construção de habilidades para lidar com sua realidade emocional e controle de suas emoções, constituindo-se como saberes necessários para a resolução de conflitos.

Esse fato nós foi evidenciado na entrevista final que realizamos com Marcela:

#### **Episódio 7**

**Marcela:** Eu tinha medo de cobra, depois que eu ouvi a história deixei de ter medo de cobra.

**Pesquisadora:** Por que você deixou de ter medo de cobra quando ouviu a história?

**Marcela:** Porque a Chapeuzinho deixou de ter muito medo e eu consegui fazer muitas coisas legais, então eu deixei também de ter medo. Se eu tivesse muito medo de cobra poderia até ficar em casa e não sair mais igual a Chapeuzinho.

**(Entrevista semi-estruturada - 08/12/2008)**

Percebemos nesse recorte que as discussões sobre o medo, propostas nas primeiras sessões de leitura, foram significativas para a aluna a ponto de ela utilizar os conhecimentos adquiridos na ficção para construir mecanismos de compreensão de seu medo na realidade. A identificação com a personagem da história lhe possibilitou a reflexão de que os medos são passíveis de enfrentamento e de serem

superados, desde que sejam identificados, conhecidos e entendidas suas manifestações. Com base nesses saberes, percebemos que Marcela construiu conhecimentos que poderá torná-la mais segura para lidar com sua realidade emocional.

As emoções por se caracterizarem como manifestações de impulsos e instintos que contribuíram para a sobrevivência e adaptação do homem ao meio social, constituíram-se como ações que podem se modificar na medida em que se tornam mais complexas as interações e experiências dos indivíduos. Por serem feitas de componentes biológico e social, dependem não só da rede de circuitos do sistema límbico, considerado o local de captação, significação e expressão emocional do cérebro, mas também das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio, o que lhe garante tornar essas experiências flexíveis e singulares, com uma vida emocional cada vez mais diferenciada e única (DAMÁSIO, 1996). Sendo assim, as experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu meio social serão determinantes para a sua constituição emocional.

Percebemos no decorrer das sessões que as crianças sempre retomavam em suas falas situações que lhe causavam medo, revelando essa expressão emocional como aspecto inerente a sua adaptação e sua relação com o contexto em que estava inserida. Por estarem presentes nos conflitos vivenciados pela criança, emerge a necessidade de compreensão dessa emoção e da construção de alternativas para controlá-la. Os conflitos por fazerem parte do ajustamento humano às situações em que a realidade interior e exterior do leitor lhe impõe, envolve a experimentação de sentimentos contraditórios ou mal ordenados que podem ser vivenciados na medida em que o medo sentido venha acompanhado de angústias, ansiedades, fobias ou até síndromes, o que pode gerar desequilíbrios e dificuldade de adaptação do sujeito, interferindo diretamente em suas tomadas de decisões.

Para Leite (1978), o contato com situações que permitam a criança se experienciar emocionalmente lhe oferece uma percepção dos objetos causadores de emoção em toda a sua riqueza, complexidade e minúcia, auxiliando-a a modificar sua relação com o objeto causador dela. Essas situações também podem oferecer a possibilidade de a criança se perceber em sua singularidade, realizando um passeio em seu universo através da exteriorização de sua realidade e conflitos interiores, tornando-os mais tangíveis e passíveis de compreensão, o que a autoriza a se tornar mais consciente do que ocorre dentro dela e à sua volta.

Como parte integrante do processo de adaptação, o medo se configurou em recurso necessário para o crescimento e o desenvolvimento do sujeito, estabelecendo-se como essencial para ele, além de estar imerso em alguns conflitos vivenciados e interferir diretamente nas tomadas de decisões, o que nos evidencia para a necessidade de problematização e compreensão do mesmo. A literatura, compreendida como trampolim de uma reflexão racional sobre a realidade, admite “uma forma de exercício que permite, à criança, tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário” (HELD, 1989, p.50).

Por sugerir sentidos apenas possíveis à criança, a literatura se torna espaço "no qual a linguagem informa, antes de tudo, sobre si mesma" (PAOLO; OLIVEIRA, 1986, p.11), possibilitando o encontro e a redescoberta de si e exercendo atividade contínua de experimentação e reflexão sobre sua condição, principalmente sobre seus medos e angústias.

Segundo Bettelheim (2004, p.86) a ficção “sugere a forma da criança lidar com sentimentos contraditórios, que de outro modo a esmagariam, nesse estágio onde a habilidade de integrar emoções contraditórias apenas está começando”. Para que isso ocorra, a Literatura Infantil encoraja a criança a confiar nas suas potencialidades, embora ela não perceba isso no momento, mas à medida que vai refletindo sobre o texto e sobre sua vida, o que lhe permite adquirir uma consciência mais elevada de sua existência e de seu turbilhão de sentimentos.

Nesse processo de auto-compreensão emocional, a narrativa analisada contribui para que os sentimentos de medo e angústia vivenciados sejam projetados em situações simbólicas, auxiliando-nos a colocar em questão nossas problemáticas mais íntimas e nos possibilitando:

simbolizar o trabalho psicoafetivo de nosso inconsciente e colocá-lo em ressonância com o inconsciente coletivo que aí é exprimido em significações mais ou menos ocultas, permitindo a projeção e a identificação (GILLIG, 1999, p. 76).

Assim, a literatura possibilita ao leitor a expressão de suas manifestações mais pessoais e subjetivas em sua trama, permitindo um encontro fraterno entre a sua realidade e a realidade do texto, entrelaçando-se vivências para resultar em aprendizado emocional para o leitor, o que o capacita a lidar e resolver seus conflitos, principalmente aqueles inerentes à experimentação do medo.

Percebemos também que o papel da mediadora foi essencial para potencializar esse encontro, pois, ela se utilizou de questões que auxiliaram os aprendizes a se identificarem com a narrativa, a explorarem o potencial significativo do texto, a relacionarem seus medos com os da personagem, refletindo sobre a natureza dessa expressão emocional e as maneiras de lidar com essa realidade emocional, assinalando que houve o enriquecimento das vivências interiores dos aprendizes.

#### 5.2.1.2 Problematizando o sentimento de abandono

Outra manifestação emocional conflituosa vivenciada pelas crianças e problematizada na literatura infantil foi o *abandono*. Para discutirmos essa expressão, recorreremos à 6ª sessão de leitura, cuja história lida foi o “Pequeno Polegar”, de Perrault (2000). O conto clássico narra a história de uma família muito pobre que tinha sete filhos, sendo o mais novo motivo de desgosto, por ter nascido muito frágil, sem dizer uma palavra e ser do tamanho de um dedo polegar. Entretanto, apesar de ser pequeno e receber o descrédito de seus familiares, o Pequeno Polegar se mostra valoroso na trama, por sua esperteza e inteligência. Durante a narrativa, salva seus irmãos e a si mesmo das mãos do Ogro malvado quando ficam abandonados na floresta.

As qualidades literárias do texto, refletidas na leveza e ludicidade de sua linguagem, possibilitam ao leitor o processo de identificação e exteriorização de sua realidade interior na trama, desautomatizando conceitos, ao apresentar um personagem que apesar de ser desvalorizado por seus familiares que só observam suas limitações, possui autoconfiança e motivação, demonstrando equilíbrio emocional para lidar com as opiniões ao seu respeito, não se deixando intimidar com as influências negativas do meio, mas buscando superá-las, sobressaindo-se confiante no seu potencial.

A literatura ao desnudar os leitores em suas fraquezas e necessidades afetivas, confronta-os com uma situação recorrente a sua realidade e que pode lhes causar sofrimento e angústia, como, por exemplo, o sentimento de abandono. É fato que nem todas as crianças compartilham das mesmas experiências e histórias de vida, entretanto entendemos que o sentimento de abandono perpassa por muitas de suas vivências e ansiedades. Esse sentimento experienciado pelos personagens da

história e que podem ser provocados no leitor no ato de recepção do texto, ocorre atrelado à experiência de emoções e sentimentos como o medo de ser deixado sozinho, a tristeza decorrente desse fato, a angústia e a solidão. Percebemos isso claramente no recorte abaixo:

**EPISÓDIO 8:**

**Profa.:** Como é que vocês acham que o Pequeno Polegar e seus irmãos se sentiram na floresta? Sentiram-se como?

**João:** Sentiram tristeza. Medo. Frio.

**Paulo:** Foram abandonados pelos pais na floresta.

**Profa.:** Sentiram frio, tristeza e ficaram com medo, não foi Yuri? Abandonados também.

**Célio:** Sentiram medo do lobo.

**Profa.:** Do lobo, não foi isso? Alguém aqui já se sentiu assim, abandonado?

**Paulo:** Quando eu estava apanhando. Quando eu estava apanhando da minha mãe, aí eu imaginava que ela era o lobo.

**Mário:** Quando a minha mãe sai para algum canto. Quando é longe eu me sinto abandonado. Sinto também todos os dias quando minha mãe sai de casa.

**(Pós-leitura da 6ª sessão – O pequeno polegar - 08/10/2008)**

Na discussão proposta pela professora na pós-leitura da história, vemos que ocorre a problematização dos sentimentos e emoções vivenciados pelos personagens na situação de abandono. No decorrer da discussão, a professora elabora questões que permitem aos aprendizes fazerem a relação texto/ vida, possibilitando-lhes relatar situações em que vivenciaram o abandono. Paulo afirma que seu sentimento de abandono é vivenciado quando está apanhando de sua mãe, enquanto que Mario afirma que esse sentimento é resultado de momentos em que se encontra sozinho em casa, no período que sua mãe trabalha.

Nas falas de Paulo e Mário, percebemos que esse sentimento reflete uma situação conflituosa, que exige deles uma tomada de decisão frente aos sentimentos e emoções que experiencia diante da mãe. Paulo demonstra no episódio vivenciar emoções contraditórias refletidas na figura da mãe, que para fugir da imagem de uma mãe malvada que lhe bate, substitui essa figura pela do lobo, personagem que encarna o mal. Isso possivelmente é reflexo do conflito vivenciado pela criança, que não consegue entender que uma mãe boa e carinhosa possa ser ao mesmo tempo ruim. Assim, experimenta o amor pela mãe, ao mesmo tempo em que naquele momento sente raiva dela. Ao julgar esse sentimento como impróprio para atribuir a mãe, utiliza-se da sua capacidade de fantasiar e o confere à figura do lobo, personagem que encarna o mal no texto literário.

Na fala de Mário, percebemos que seu conflito não é em relação aos sentimentos e emoções que experiencia internamente, como constatamos no recorte acima, mas em relação ao que ele quer e o que o meio lhe oferece. O sentimento de abandono é decorrente da necessidade que tem de estar perto da mãe, como isso não pode ser correspondido sempre que deseja, passa a vivenciar a angústia e a tristeza em relação a essa situação, ficando imerso na experimentação dessas emoções. No entanto, por não admitir a projeção desses sentimentos negativos na mãe, a criança vivencia-os apenas internamente, o que lhe causa sofrimento.

Constatamos nesse episódio que o medo e a angústia referentes ao abandono são problematizados de maneira simbólica, pois, dificilmente uma criança seria abandonada na floresta, mas percebemos que ela experimentaria esse sentimento em situações cotidianas como a saída da mãe para o trabalho, ou em momentos em que apanha dos pais. Ao propor a discussão desse conflito emocional, o conto de fadas parte do estado psicológico da criança e questiona seu funcionamento, auxiliando-a a ordenar sua realidade interior, mas sem partir de sua realidade física, pois “uma semelhança física seria muito amedrontadora para a criança” (BETTELHEIM, 2004, p.78) e no lugar de oferecer o consolo, tornar-se-ia uma experiência possivelmente traumática.

Trazer a tona sentimentos e emoções, muitas vezes mal ordenados e pouco compreendidos, auxilia os aprendizes a entenderem melhor o que sentem e porque sentem, emergindo desse conhecimento uma clareza maior de suas experiências. Por estarem em processo de desenvolvimento, esses sentimentos vivenciados são pouco compreendidos pelas crianças, interferindo nas suas maneiras de lidarem com eles e se relacionarem com a sua realidade. Nesse sentido, emerge a necessidade de identificação e compreensão deles.

Esse conhecimento, que deve emergir das interações que a criança estabelece com o meio, parte da compreensão primeira do turbilhão emocional que vivencia internamente, que se forem identificados, nomeados e significados se constituem como passíveis de entendimento e domínio. Assim, a literatura propõe a reflexão dos sentimentos e emoções subjacentes aos conflitos e dos efeitos dessas experiências na vida dos aprendizes, ultrapassando simplesmente a identificação das causas que o geraram e lhes oferecendo capital emocional para lidar com eles.

A literatura, por se apresentar como uma linguagem que dá margem à liberdade de pensamento, sentimentos e emoções, autoriza o leitor a vivenciar com ela um teatro íntimo, em que tem a possibilidade de:

se entregar de peito aberto às emoções normalmente recalcadas, pois o seu prazer tem por pressuposto a ilusão estética, ou seja, o alívio da dor pela segurança de que, em primeiro lugar, trata-se de um outro que age e sofre, na cena, em segundo lugar, de que se trata apenas de um jogo, que não pode causar dano algum à nossa segurança pessoal (JAUSS, 1979, p.78).

É assim que a narrativa poderá ajudar a criança a se sentir mais segura para enfrentar o mundo e sua realidade interna, contribuindo no resgate de suas emoções, sentimentos e conflitos recalcados, que materializados nas narrativas poderá auxiliar na compreensão de suas formas de manifestação emocional. Sendo assim, quanto mais argumentos a criança possuir para responder aos desafios emocionais, mais segura de si ela poderá estar, e conseqüentemente, melhor será a visão que terá de si mesma e de suas emoções.

Isso ocorre porque a literatura se utiliza de objetos e situações referentes ao mundo real “que permite tanto a repetição de experiências agradáveis, quanto a alteração ou reorganização de fatos não aprazíveis” (ZILBERMAN, 1987, p. 27), que auxilia os leitores no processo de adaptação a eles, bem como de seu entendimento mais profundo. Essa adaptação e compreensão é permeada pelo jogo de faz-de-conta proposto pela literatura, que autoriza os leitores a explorar o mundo sem obrigatoriedade e a gerar vínculos e redes de significados entre os diferentes saberes da realidade do texto e do leitor, envolvendo um processo de ensino-aprendizagem com níveis cada vez mais complexos e dinâmicos de reflexão.

Percebemos também nesta sessão que a leitura de literatura se constituiu como um espaço propício para externar as dores e conflitos das crianças, permitindo-as que tivessem a oportunidade de identificar e nomear os sentimentos e emoções atreladas a essa experiência, bem como relacioná-los às suas próprias vivências. Entendemos que a atividade de nomear as emoções é o primeiro passo para a compreensão emocional das crianças. Nesse contexto, o meio, objetivado nos primeiros cuidadores da criança, atua como responsável por significar e/ou reprimir as freqüentes explosões emocionais que ela vivencia, enquanto que o desenvolvimento da linguagem, como mecanismo de nomeação e comunicação de



suas expressões, exerce papel essencial no controle e compreensão das suas manifestações emocionais, atuando como elementos de significação e ampliação das experiências dos aprendizes.

São esses primeiros cuidadores das crianças que acolhem e interpretam suas formas mais rudimentares de expressões emocionais, com o intuito de atender suas necessidades básicas e oferecer-lhes um caráter cada vez mais social. À medida que o bebê vai estabelecendo correspondência entre as suas ações e as do ambiente, suas expressões emocionais se diversificam, tornando-se cada vez mais intencionais.

É com a aquisição da linguagem que o desenvolvimento emocional da criança adquire contornos cada vez mais complexos. Para Vygotsky (1991), a linguagem é um instrumento de apropriação, socialização e apreensão do conhecimento socialmente elaborado, que remete a aquisição de conteúdos culturais e sociais. As manifestações emocionais, por se constituírem como parte desses saberes necessários a convivência humana e se incluírem nesses conteúdos, estabelecem-se como passíveis de serem aprendidas e internalizadas mediante as interações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio. A linguagem, como mediadora da aquisição desses saberes, é percebida como instrumento constitutivo do pensamento, dos processos de internalização e do desenvolvimento cognitivo do sujeito, o que lhe permite a ordenação do real, dos eventos e das situações vivenciadas.

Nesse sentido, o avanço no desenvolvimento da linguagem pela criança, fruto da ampliação e complexificação de suas interações sociais, bem como de seus processos de maturação, resulta no alargamento de suas capacidades comunicativas, de expressão e compreensão, interferindo na regulação do seu comportamento e do seu controle emocional. Com isso, percebemos que o desenvolvimento da linguagem contribui na comunicação do estado interior da criança para outra pessoa, em especial para seus cuidadores; funciona como mediadora entre as suas intenções e desejos e seu comportamento, e por fim, permite à criança a consciência de seus estados emocionais, ou seja, da forma como está se sentindo, assumindo a função de auto-reguladora emocional.

Por esse motivo, concordamos com Sluyter (1999, p. 137) quando afirma que por meio da rotulação verbal de estados emocionais:

a criança desenvolve uma nova e poderosa forma de auto-controle e auto-expressão. De fato, o uso da linguagem para exprimir emoções pode facilitar o controle sobre as expressões emocionais não-verbais e, com isso, aprimorar o controle das próprias emoções

Esse processo de desenvolvimento da linguagem no espaço escolar é resultado de um movimento mediático que envolve a interação do sujeito com o *outro*, que ensina e faz junto, promovendo uma construção compartilhada de saberes com os aprendizes; como também é orientada pelos signos verbais, que norteiam todas as interações estabelecidas pelos sujeitos e lhes auxiliam no desenvolvimento de sua capacidade intelectual.

O desenvolvimento emocional do sujeito, por ocorrer em consonância com sua experiência com o meio, adquire avanços significativos no decorrer do crescimento e interações infantis, sendo potencializado pela literatura infantil, compreendida como um objeto de linguagem, formado por signos verbais que apresenta o mundo a criança. Com sua linguagem simbólica e lúdica a literatura representa as emoções e sentimentos da criança, auxiliando-a a nomear e compreender suas manifestações, caracterizando-se como um processo de mediação social. Para Bettelheim (2004, p.92), os contos de fadas apresentam os sentimentos de maneira unidirecional, apresentando sujeitos que são ou totalmente bons ou são totalmente ruins, o que capacita:

a criança a compreender suas ações e reações facilmente. Através de imagens simples e diretas a história de fadas ajuda a criança a ordenar seus sentimentos complexos e ambivalentes, de modo que estes comecem a caber cada um em um lugar separado, em vez de ser tudo uma grande mistura.

Nesse sentido, a criança aos poucos passa a compreender melhor essas expressões emocionais, que vão se complexificando no período que os sujeitos crescem. O professor, ao propor a discussão de textos literários na sala de aula, atua como parte essencial no processo de compreensão emocional da criança, esclarecendo e potencializando as informações presentes no texto, promovendo a criação de um contexto colaborativo que permita a interação entre os pares, permeada pelos significados que emergem do texto lido, além de possibilitar momentos reflexivos que permitam aos aprendizes re-significarem sua existência, atitude essa que se inicia durante a leitura, mas que pode se estender para toda a vida do sujeito.

Como vemos, a reflexão que a literatura suscita pode se estender além do momento da leitura imediata para a vida do sujeito, contribuindo para a compreensão dos fatos da realidade e se constituindo em competência leitora para os aprendizes, que adquirem conhecimentos sobre a natureza da ficção e de seu caráter experiencial.

### 5.2.1.3 A inveja mata? A literatura e as experiências emocionais da criança

Selecionamos para discutir o sentimento de inveja a 7ª sessão de leitura, com a história “O sabiá e o urubu” de Monteiro Lobato (1984). Essa história narra a relação entre dois animais com características bem específicas e que levam o nome do título da história. Enquanto que o sabiá cantava divinamente e apresentava atributos que encantavam os outros animais, tornando-se amado por todos, o urubu apresentava-se não tão popular quanto o primeiro e sem nenhum talento para a música. O desejo de cantar igual ao sabiá despertou uma grande inveja no urubu, que o levou a matar o concorrente. Na discussão proposta na sessão de leitura, a professora estimulou os alunos a identificarem os sentimentos e emoções que estavam presentes na narrativa, incentivando-os a relatarem em que situações eles foram expressos. Como a fábula enfatizava o sentimento de inveja, expresso até em sua moral, a maioria das crianças identificou e justificou em que momento ela aparecia, no entanto apenas um aluno se equivocou no instante em que tentava apresentar uma situação em que a inveja se manifestava, como veremos no recorte que selecionamos abaixo:

#### **EPISÓDIO 9:**

**Profa.:** Um de cada vez. Fábio diga o que é inveja?

**Fábio:** É quando uma pessoa faz uma coisa bonita, a outra tem inveja e quer fazer também.

**Profa.:** Muito bem, fale Fabiano.

**Fabiano:** Ele sentiu inveja porque ele é mau.

**Profa.:** Fale Paulo.

**Paulo:** É quando uma pessoa quer ter uma coisa da outra e começa a brigar.

**Vitor:** É quando o menino tem uma coisa e o outro quer essa coisa.

**Felipe:** É quando a mãe bate no filho e o pai sente inveja do filho.

**Profa.:** Como é Felipe? É quando a mãe bate no filho e o pai sente inveja do filho?

**Felipe:** É.

**Profa.:** Isso é inveja?

**Alunos:** Não.

**Profa.:** Que sentimento é esse que o pai sente quando o filho apanha?

**Vitor:** Pena.

**João:** Tristeza.

**Profa.:** E quando é que uma pessoa sente inveja?

**João:** Quando uma pessoa quer muito uma coisa da outra, e sente um negócio ruim dentro da pessoa.

**Paulo:** É sim, quando uma pessoa fica querendo uma coisa que não é dele, mas quer muito.

**(Pós-leitura da 7ª sessão – O sabiá e o urubu - 20/10/2008)**

Percebemos nesse recorte que o aluno Filipe nomeou o sentimento expresso na narrativa, mas não demonstrou compreendê-lo, utilizando-se de um exemplo que não caracterizava essa manifestação emocional. Para corrigir e procurar esclarecer seu significado, a professora solicitou a participação dos outros alunos para auxiliá-lo a entender esse sentimento.

Conceituamos como relevante a estratégia da professora de problematizar a fala do aluno e convocar a participação dos outros membros do grupo para esclarecê-la, pois na atividade de discussão de histórias os aprendizes têm a possibilidade de compartilhar suas impressões sobre o texto, entrar no espaço de leitura do outro e, assim, ter a possibilidade de alargar seus conhecimentos e impressões sobre a narrativa, modificando ou ampliando suas leituras solitárias, o que pode lhes permitir perceber o que antes não haviam percebido.

As situações interativas na aula de leitura contribuem no processo de construção de significados efetuado pelos alunos em relação ao texto, em que os professores assumem o papel de promover a discussão e ampliar os conhecimentos dos aprendizes. Para Cazden (1988), o propósito básico da educação se cumpre através da comunicação, na qual os professores assumem o transcurso de discussão da aula, com o intuito de atingir metas e promover espaços de participação e fala dos alunos, o que caracteriza o processo de ensino como uma atividade compartilhada, intencional e sistematizada. Percebemos isso claramente quando a professora, com o intuito de corrigir o equívoco de Filipe em relação à conceituação do sentimento de inveja, mobiliza o grupo para significar e explicar as manifestações desse sentimento na nossa vida cotidiana, contribuindo para a compreensão desse sentimento por parte do aluno.

Com isso, percebemos que, nesse episódio, são as interações entre pares estabelecidas entre os alunos na sala de aula que influenciaram decisivamente na compreensão do sentimento por parte de Felipe. Segundo Baquero (2001), a

interação entre pares se constitui em intercâmbios linguísticos que contribuem para a alternância de papéis que a relação professor/aluno frequentemente não apresenta, auxiliando os aprendizes a se indagarem e oferecerem respostas para suas inquietações. Ao terem a possibilidade de assumirem papéis complementares, as crianças se alternam na posição de “auditório” e “autor” do discurso proferido.

Este tipo de interação possui variados fins didáticos: possibilita o livre câmbio de informações entre os educandos; a assunção dos alunos nos diferentes papéis que podem assumir no transcurso da aula; a compreensão do aprendiz como agente no processo de construção do conhecimento e a promoção do conflito cognitivo, que pode ser gerado mediante o confronto de idéias contrárias, podendo resultar na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs). Percebemos que na interação entre pares proposta pela professora, os alunos mobilizaram os conhecimentos sobre esse sentimento, adquiridos em suas experiências de vida, e compartilharam para melhor o compreenderem, revelando informações que possibilitaram o entendimento do sentimento por parte de Filipe, como destacaremos mais adiante.

Mesmo ressaltando a importância da interação entre pares nas situações de ensino, entendemos que para que nestas interações sejam introduzidos novos elementos de significação, a intervenção docente assume papel essencial para a ampliação das informações socializadas no grupo, potencializando e consolidando as respostas dadas pelos alunos. Por esse motivo, entendemos que essas intervenções assumem a função de ampliar o debate e promover intercâmbios que levem os alunos a formularem uma nova maneira de observar, categorizar e recontextualizar os elementos da discussão. Esse fato pode ser observado em outro recorte da mesma sessão de leitura:

#### **EPISÓDIO 10:**

**Profa.:** Às vezes a inveja pode ser ruim e, às vezes, a inveja pode ser boa. Como Talita falou. Eu vou explicar para vocês quando a inveja pode ser ruim ou quando a inveja pode ser boa. Por exemplo, eu tenho esse...

**Vitor:** Professora as pessoas têm inveja quando uma pessoa vai para uma festa e ela não vai.

**Profa.:** É. Como eu estava falando eu tenho uma coisa, como por exemplo esse lápis aqui, aí Judileide fala que também quer ter um lápis. Se Judileide trabalhar bem muito, trabalhar, se esforçar, ela vai ter dinheiro para comprar um lápis. Essa inveja é boa. Mas se ela mandar alguém pegar o meu lápis, ou se ela usar os meios errados para adquirir o lápis, aí nesse caso a inveja foi ruim.

**(Pós-leitura da 7ª sessão – O sabiá e o urubu - 20/10/2008)**

Ao apresentar a inveja sob duas óticas, a professora relativiza essa manifestação emocional e possibilita aos aprendizes re-significarem o conceito de inveja que estava sendo apresentado até agora na argumentação das crianças, admitindo uma nova direção para os processos de aprendizagens das crianças sobre esse sentimento. É por isso que entendemos que os processos comunicativos orientados pelos docentes em sala de aula se constituem como:

mecanismos típicos nos intercâmbios escolares e como facilitador ou produtor de certos efeitos cognitivos nos alunos. Esses mecanismos parecem possuir a virtude de condensar características da comunicação estabelecida, com certa intenção de promover mudanças cognitivas, imprimindo direção específica (e externa) ao desenvolvimento (BAQUERO, 1998, p. 138).

Percebemos, com isso, que os mecanismos de intervenção do professor imprimem direção específica ao desenvolvimento dos alunos, oferecendo-lhes pistas, guiando, possibilitando a construção de argumentos para justificar suas falas e corrigindo pensamentos e estratégias dos aprendizes, processos indispensáveis de apropriação do conhecimento.

Constatamos na discussão proposta que a professora mobiliza o grupo para procurar responder à questão por ela levantada e auxiliar Filipe a compreender essa expressão emocional, posicionando-se frente às informações que os aprendizes foram relatando. Assim, elabora uma síntese das informações que foram sendo expressas por meio da retomada das falas, evidenciada na elaboração de um conceito sobre o sentimento de inveja e na discussão de suas formas de manifestações. No entanto, as contribuições das crianças foram tão significativas para Filipe que na 12ª sessão de leitura, antes da releitura da história “Os Três porquinhos”, de Ana Maria Machado, percebemos que ele retoma a discussão proposta na sessão de leitura para significar um episódio que alguns alunos vivenciaram em sala de aula, como veremos abaixo:

#### **EPISÓDIO 11:**

Antes da leitura da história os alunos em conversa entre si, iniciam uma pequena discussão. Os alunos envolvidos são Tiago e Paulo. Tiago fica chateado com Paulo e começa a gritar com ele, Paulo fica em silêncio, mas Felipe se envolve na discussão e fala:

**Felipe:** Professora, você viu que Tiago fez parecido com a história do sabiá? Aí Paulo é o sabiá e Tiago é o outro.

**João:** É o urubu.

**Felipe:** Parece essa história.

**Profa.:** Por que você acha que parece com essa história?

**Felipe:** Porque na história o urubu fica com inveja do sabiá, e agora Tiago esta com inveja de Paulo.

**Paulo:** É professora, ele esta com inveja de mim, eu pareço com o sabiá.

**Felipe:** É. Tiago parece com o urubu porque ninguém gosta dele.

**Profa.:** Que história é esse que ninguém gosta dele?

**João:** Na história ninguém gostava do urubu porque ele era preto.

**Sílvio:** Nada a ver, ninguém gostava do urubu porque ele comia coisa podre.

**Profa.:** Porque ele come coisa podre?

**Sílvio:** Esta vendo, bem que eu disse.

**Izabel:** E também porque ele não sabia cantar tão bonito como o sabiá.

**Paulo:** Esta vendo, eu sou o sabiá, ele esta é com inveja de mim porque eu tenho esse brinquedo e ele não tem.

**Tiago:** Eu não estou com inveja de você, eu não sou o urubu.

**Felipe:** Mas parece, você esta fazendo igual a ele. Esta com inveja de Paulo.

**Paulo:** Eu sou mesmo o sabiá e você é o urubu.

**Felipe:** Você não prestou atenção na história que a inveja mata. É muito ruim sentir inveja, a inveja destrói.

**Profa.:** Pronto, vamos pedir desculpas a Paulo, não é Tiago? E vamos pedir desculpas a Tiago, ele não gostou de ser chamado de urubu. Então vamos começar a história de hoje.

**(Início da 12ª sessão – Releitura de Os três porquinhos - 18/11/2008)**

Neste recorte, percebemos que o aluno Filipe, que teve dificuldade de compreender a inveja problematizada na narrativa, identificou uma situação na sala de aula em que esse sentimento se manifestou. Ao observar o conflito vivenciado por seus amigos Paulo e Tiago, Filipe recorreu aos saberes que adquiriu na 7ª sessão de leitura, em que foi discutida a inveja e retoma o episódio vivenciado pelos personagens para significar a cena que presenciou. O que nos chamou mais atenção nesse episódio é que durante a 7ª sessão, Filipe foi um dos alunos que menos participou da discussão e expressou sua fala, aparecendo apenas no momento em que tentou exemplificar uma situação em que a inveja se manifestava. Essa falta de participação foi referente a quase toda a turma, fato esse que inquietou a professora frente a leitura desse texto. Após a sessão a professora se achegou a pesquisadora muito aflita por achar que os alunos não haviam gostado da história e, por isso, não a tinha entendido, considerando a sessão de leitura um fracasso.

Gostaríamos de iniciar a análise da fala da professora afirmando que a leitura de literatura gera no leitor primeiramente um impacto, pelo contato com o inusitado, o surpreendente, o novo, pelo desafio que o texto impõe ao leitor de significar o lido. Esse impacto inicial que a obra nos sugere é substituído pela contemplação das

experiências que o texto nos permite viver, pelas vivências dos personagens que ganham vida quando as páginas dos livros são abertas ou quando a voz do narrador materializa os fatos, acontecimentos e emoções do texto. Para Turchi (2004, p.40), as experiências, as emoções e sentimentos que o texto suscita no leitor “nasce de um impulso contemplativo, em que o estado estético se traduz numa reflexão existencial, como paradigma para a vivência ética.”

Esse impacto que a obra gera pode desencadear no leitor múltiplas reações. Percebemos no decorrer das sessões de leitura e, em especial, no exemplo que trouxemos que as crianças, ao se sentirem impactadas pela obra literária apresentam como uma de suas reações o silêncio. Esse silêncio pode nos indicar que está ocorrendo um processo de reflexão e internalização da discussão proposta na ficção, o que não o caracteriza como uma atitude descompromissada frente ao texto e a discussão proposta, mas se apresenta como um silêncio receptivo, em que o leitor está processando internamente as discussões que estão sendo realizadas em seu contexto, resultado da contemplação que o texto lhe propõe.

A partir da contemplação exigida pela literatura, o leitor tem a possibilidade de penetrar no universo do texto, significá-lo e poder ampliar a sua compreensão nas discussões propostas na sala de aula. Nessa incursão no universo ficcional, o leitor pode sair renovado para o real e internalizar novas condutas, o que poderá resultar em entendimento mais amplo de seu universo emocional e experiencial. Isso é possível por meio do processo de internalização, proposto por Vygotsky (1991, p. 63), que o compreende como "a reconstrução interna de uma operação externa, onde uma série de transformações se processam". Essas transformações compreendem uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, que num processo dialético de interação do sujeito com o meio, transformam-se em processos internamente construídos, resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Ainda para Vygotsky (1991), esse processo exige dos aprendizes tempo de processamento de informações, de reflexão para a aquisição de novas condutas e elaboração de diferentes maneiras de perceber os fatos, além de ocorrer de forma lenta e gradual, que é orientado pelo ritmo próprio de cada pessoa e do significado que as interações alcançam nos indivíduos, o que o torna diferenciado para cada pessoa.



É nesse sentido que passamos a entender a recepção inicial do texto por Filipe e pelos outros alunos, em especial os envolvidos na discussão na 12ª sessão de leitura, em que inferimos que o silêncio apresentado ao final da leitura da história, as falas monossilábicas que emergiram na tentativa da professora de inserir a discussão e a falta de argumentação por parte dos aprendizes quando incitados a justificarem suas respostas foi reflexo desse processo de internalização. Alguns professores, por não entenderem como esse processo se manifesta e sua importância para a aprendizagem dos alunos, sentem-se angustiados e inquietos com o silêncio após a leitura ou com a pouca participação dos mesmos na discussão, entendendo que uma aula só é boa quando todos falam.

No entanto, entendemos que uma aula para se caracterizar como significativa para o aluno deve priorizar a qualidade das interações e das respostas dos aprendizes e não a quantidade de falas que ela pode suscitar. É justamente a qualidade das falas que nos indiciam que a aula resultou em aprendizagem, ou seja, na aquisição de novos conhecimentos, no desenvolvimento de competências, que possibilita aos aprendizes acrescentar e repensar atitudes e conceitos, podendo mudar seu comportamento, seus valores e idéias. Percebemos claramente esse aspecto quando os alunos participaram da discussão e se utilizaram dos conhecimentos adquiridos na ficção para compreender a situação cotidiana por eles vivenciadas, o que nos indicia que ocorreu a aquisição de novas maneira de pensar e visualizar os sentimentos, em especial a inveja.

Esse episódio nos assinala que ocorreu aprendizagem e que ela resultou no desenvolvimento emocional do leitor, pois, assumimos a perspectiva de Vygotsky (1991) que afirma que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, de forma que quanto mais se aprende mais se desenvolve. Sendo assim, no momento em que Filipe e os outros alunos conseguiram relacionar a experiência vivenciada no ficcional com a situação proposta em sua realidade, realizando a transposição desses saberes adquiridos, consideramos que também houve desenvolvimento. Nessa perspectiva, ao se constituir como um manancial de sentimentos e emoções que fazem parte da natureza humana, e que, por isso, possibilita aos aprendizes a experimentação e compreensão emocional, a leitura da fábula e a discussão proposta possibilitou aos alunos o entendimento dos sentimentos vivenciados pelos sujeitos no episódio ocorrido em sala de aula, assim como na identificação dessas experiências no cotidiano em que são vivenciadas.

Essa constatação está em consonância com os estudos de Bettelheim (2004), quando afirma que as histórias infantis permitem que as crianças se defrontem com um caldeirão de experiências emocionais que estimula os leitores a compreenderem o “como” e o “por que” ocorrem essas manifestações, bem como em entender em que circunstâncias elas ocorrem, permitindo a reflexão sobre alternativas de melhor lidar com essa realidade emocional.

É nesse mundo de sentidos que se abre ao encontro do leitor que a literatura permite que ele mergulhe no universo do texto e explore as infinitas possibilidades de significação que seu caráter plurissignificativo pode lhe oferecer, realizando uma incursão no universo psicológico e experiencial dos personagens para se apropriar de suas vivências e ampliar seus conhecimentos sobre o mundo real.

#### 5.2.1.4 O despertar das emoções reprimidas por meio da figura da madrasta

A discussão proposta logo abaixo é referente a 13ª sessão de leitura, da história “A menina enterrada viva”, escrita por Câmara Cascudo. Essa narrativa conta a história de um viúvo que se casa com sua vizinha a pedido de sua filha. Apesar de no início se apresentar como uma pessoa muito amorosa e simpática, logo a mulher assume sua faceta de madrasta malvada e obriga a menina a pasturar os figos toda a tarde, para que os passarinhos não o biquem. No entanto, em uma certa tarde os passarinhos bicam os figos, a madrasta chateada, culpando a menina pelo fato, manda enterrá-la. Para justificar o sumiço da menina a madrasta afirmou que esta havia fugido pelo mundo, sem juízo. Em cima do túmulo da menina nasceu um capinzal bonito, quando o carpinteiro, a mando do pai, foi cortá-lo, a menina passou a entoar uma triste música. O carpinteiro assustado chamou o dono da casa, que ouviu a música e identificou ser a voz da filha. Imediatamente passou a cavar e salvou a menina.

Na discussão proposta na história, uma questão problematizada na narrativa foi referente as motivações que levaram a madrasta a tomar tal atitude, como observamos no recorte abaixo:

#### **EPISÓDIO 12:**

**Profa.:** Por que vocês acham que a madrasta enterrou a menina no quintal?  
[...]

**Igor:** Eu acho que ela apanhou muito na vida quando era pequena.

**Profa.:** A madrasta?

**Igor:** É.

**Profa.:** Será que uma pessoa quando apanha muito quando é criança se torna agressiva, fica uma pessoa ruim? Deixa eu terminar de falar com Igor. Alguém lhe disse isso? Alguém conversou isso com você ou é coisa que você sabe?

[...]

**Igor:** Eu sei

**Profa.:** Você mesmo que sabe?

**Igor:** É.

**Profa.:** Olha só o que Igor esta dizendo.

**Alisson:** Ela ficou agressiva porque o pai dela era malvado.

**Profa.:** O pai da madrasta?

**Igor:** Era malvado.

[...]

**Alisson:** Quando a pessoa é pequena e o pai é muito malvado aí ela pega o costume dele.

**Jalison:** Porque o pai é mau e pede para a filha ser mau.

**Profa.:** Pede para a filha ficar mau?

**Igor:** Ela fica com esse costume, aí o pai dela vai fazendo com que ela fique muito mau.

**Profa.:** É?

**Felipe:** Professora, minha avó nem dava no meu pai, mas aí ele não é ruim.

**Profa.:** Luis Filipe esta dizendo que não é verdade isso, que o pai dele, a mãe do pai dele não era ruim para o pai dele e o pai dele é ruim. Seu pai é ruim?

**Felipe:** É.

**Profa.:** Ele é agressivo com você?

**Felipe:** Não, é porque a gente dá trabalho aí ele bate.

**(Pós-leitura da 13ª sessão – A menina enterrada viva - 19/11/2008)**

Percebemos no recorte destacado, que a professora ao perguntar *Por que vocês acham que a madrasta enterrou a menina no quintal?*, possibilitou aos aprendizes primeiramente se distanciarem de si e irem ao encontro do mundo interior da personagem, realizando uma incursão no mesmo com o intuito de especular sobre as possíveis motivações que a levaram a tomar tal atitude. Essa atividade foi motivada pelo processo de identificação, que permitiu aos aprendizes se colocar na pele da personagem e “sentir o que sentiria caso estivessem na situação e circunstâncias experienciadas pelo outro” (MARTINS, 1994, p.51).

Para tentar responder à pergunta realizada, os aprendizes recorreram a suas experiências de vida e aos conhecimentos que construíram acerca dos comportamentos humanos e os mobilizaram para tentar compreender as motivações e as atitudes da personagem. Nesse momento, o leitor se sente parte do universo criado pela ficção e projeta nele seus conhecimentos e experiências para procurar um sentido na história, o que lhe possibilita a transmigração de sua vida para o texto, ressaltando seu caráter receptivo e seu papel de leitor cooperativo. Com isso, o leitor se sente desafiado para desvelar o(s) sentido(s) do texto e passa a realizar

um percurso de informações que vai da vida para o texto e do texto para a vida, através de um fluxo contínuo de significados.

Como justificativa para a maldade da personagem, Vitor infere que as possíveis experiências mal sucedidas com seus familiares, especialmente com seu progenitor, possam ser a gênese do aparecimento de sentimentos negativos em sua vida, identificado pelos alunos como: ódio, inveja, agressividade e raiva. A fala de Vitor permitiu aos alunos discutirem e refletirem sobre o tema e a expressarem seus argumentos sobre as motivações que levaram a madrasta a tomar tal atitude. Com o intuito de enriquecer ainda mais a discussão, a professora lança outra questão que mais uma vez instiga os aprendizes a repensarem a pertinência da afirmação do aluno. Nesse momento, Filipe contra-argumenta e relativiza a justificativa de Vitor, ao trazer o exemplo do seu pai, que apesar de ter apanhado bastante quando criança, não se tornou uma pessoa agressiva e, por isso, ruim.

Nesse sentido, constatamos que a discussão proposta em sala de aula aos poucos vai ganhando uma conotação cada vez mais complexa, que permite aos leitores estabelecerem uma convivência com o mundo particular criado pela ficção e se deparar com personagens que vivenciam sentimentos que socialmente não são aceitos e, por isso, são reprimidos pelos adultos. Para Del Nero (2003, p.60), quando não temos a oportunidade de vivenciar nossos sentimentos e emoções obscuros, eles:

vão sendo depositados em nosso inconsciente, vão se acumulando dentro de nós e, se não damos vazão para toda essa tensão que está sendo excessivamente armazenada, os sinais desse excesso de ansiedade e angústia vão aparecendo pouco a pouco.

Para nos libertarmos dessas emoções reprimidas e depositadas, muitas vezes, em nosso inconsciente necessitamos externá-las de alguma forma, com o intuito de expulsá-las de nosso interior e evitar a tensão e ansiedade geradas por elas. A literatura, como veículo que canaliza de maneira segura as emoções dos sujeitos, permite que essas emoções sejam materializadas nas figuras dos personagens e oferece ao leitor a possibilidade de poder tratá-las e troná-las passíveis de compreensão.

Sendo assim, a convivência que a ficção permite ao leitor vai além do simples contato com esses sentimentos e emoções, mas lhe sugere reflexões e projeções

com o intuito de auxiliá-lo a tratar e compreender melhor essas manifestações, de forma a permitir que a criança possa encontrar em sua leitura uma clareza maior sobre sua realidade emocional. Nesse sentido é que compreendemos que o interesse que encontramos na leitura de um texto não vem mais exclusivamente “daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós nele” (JOUVE, 2002, p.139).

É na “entrada do leitor na situação de comunicação ficcional” (STIERLE, 1979, p.142) que se cria um espaço para ele imaginar sua própria humanidade, sua história íntima, seus devaneios e suas emoções mais obscuras, oportunizando-lhe sua experimentação na ficção e a transferência dos conhecimentos adquiridos para sua realidade. Com base nesses referenciais, entendemos que a literatura influi realizando a iniciação do leitor a sua própria intimidade, permitindo-lhe reconhecer suas experiências emocionais na ficção, mesmo aquelas que não possuem aceitabilidade social e recebem a repressão do meio, mas que encontra espaço de se manifestar e ser passível de compreensão no território ficcional.

Por ser uma atividade eminentemente experiencial, que coloca em questão as vivências humanas, a linguagem simbólica da narrativa traz à tona as emoções e sentimentos humanos de uma maneira breve, categórica e ao mesmo tempo com uma profundidade que resulta no enriquecimento da bagagem experiencial do leitor, sugerindo uma viagem ao interior da mente e dos comportamentos humanos, para melhor compreendê-los. Ao penetrar nesse universo interior da personagem e desvelar os sentimentos mais complexos do ser humano, o leitor tem a possibilidade de realizar descobertas essenciais sobre si, projetando na personagem sua própria realidade e seus sentimentos mais obscuros. Para Coelho (1987, p.29), a literatura infantil permite ao leitor estabelecer:

relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que ela está descobrindo dia-a-dia e onde ela precisa aprender a se situar com segurança, para nele poder agir.

É nesse sentido que a literatura se constitui como um campo de experimentação e compreensão desses sentimentos, emoções e conflitos humanos. Mesmo não evidenciando claramente nesse episódio a vivência de conflitos emocionais pelos leitores que participaram da discussão, o entendemos como

relevante por se constituir como espaço de reflexão e construção de conhecimentos sobre os sentimentos e emoções que frequentemente estão imersos nos conflitos e que geram angústia e sofrimento nas crianças, principalmente por não serem acolhidos e compreendidos.

Ao exigir do leitor uma atitude reflexiva frente a sua trama, a literatura nos permite perceber as potencialidades e fragilidades do ser humano, revelando suas qualidades, tornando-nos mais sensíveis para perceber o outro em suas nuances e singularidades, revelando suas motivações, desejos, emoções e sentimentos, muitas vezes obscuros. Assim, percebemos uma das funções essenciais da literatura: educar a sensibilidade do leitor.

A educação da sensibilidade significa permitir que os aprendizes se tornem mais humanos e compreensíveis, que aprendam a conviver e respeitar a diferença, ensinando-lhes a enxergar o outro em sua essência humana, na busca de experiências compartilhadas e distantes da sua, que contribuam para a construção de sua própria identidade, o que lhes possibilitam o encontro consigo mesmo, realizando um passeio na sua realidade interior, materializado na figura dos personagens. Isso é possível pelo modo como a linguagem literária é organizada para abraçar a diferença e os indivíduos em sua singularidade de ser, pensar e agir, humanizando-os e tornando-os solidários ao outro.

É justamente nesse espaço criado pela leitura literária que o leitor se depara com sua humanidade, através de uma história de encontros e compartilhar de identidades e histórias de vida, com um outro que está próximo e carrega consigo a mesma condição humana que nós, permitindo-nos o nosso reconhecimento na figura do outro.

Nesse sentido, entendemos que a ação de educar pela literatura se constitui em ato de amor, amor a espécie humana, amor pela arte de educar, amor às experiências da criança que são acolhidas pela literatura e que envolve também a sua formação emocional, que possui uma parcela significativa nos relacionamentos que ela estabelece durante toda sua vida e em especial, com o conhecimento.

Entendemos que essa educação para sensibilizar o sujeito é resultado do caráter reflexivo da literatura, que proporciona ao leitor liberdade e condições para exercer juízo de valor sobre as atitudes e comportamentos humanos expressos no texto e relacioná-los com o seu mundo, ampliando, assim, sua percepção sobre o mundo real e sobre os seres humanos.

Logo, através do questionamento realizado pela professora, os alunos puderam construir conhecimentos acerca da literatura enquanto problematizadora das experiências humanas, realizarem a relação texto/vida, através da mobilização de suas experiências para poder compreender a atitude da madrasta, bem como relacionaram esses conhecimentos com suas experiências imediatas, construindo saberes para melhor lidar com sua realidade interior e exterior. Percebemos, assim, que essa experiência permitiu aos aprendizes elaborarem capital emocional para lidar com seus conflitos, evidenciando o caráter terapêutico da literatura infantil, que lhes permitiu “encontrar sua própria solução através da contemplação do que a estória parece implicar acerca de seus conflitos internos” (BETTELHEIM, 2004, p.32).

#### 5.2.1.5 A presença da morte nas discussões propostas pela literatura infantil

Os contos de fadas, por se alimentarem de problemáticas que abordam as mais variadas experiências recorrentes ao universo humano, permitem que as crianças, através da atividade lúdica e do jogo proposto pela ficção, tenham a oportunidade de brincar com temas próprios de sua realidade psíquica como o amor, a morte, a separação, a perda e o abandono, consideradas situações difíceis que a criança enfrenta no seu dia-a-dia, e que normalmente constituem seus conflitos interiores.

Por abordar esses temas recorrentes a realidade infantil, a literatura além de divertir, constitui-se como um texto que também imprime processos de ensino e aprendizagem, que focaliza não só em um conhecimento institucionalizado, mas se apresenta também como uma sabedoria para a vida, que auxilia não só os adultos, mas especialmente as crianças a perceberem o universo em que se acham e se encontram no mundo, prestando-se, esses textos, para a construção simbólica da realidade em que esses sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a literatura se apresenta como um rico mosaico de saberes e experiências humanas que além de prazerosas, contribuí no processo de simbolização e compreensão do mundo.

É nesse ponto que a leitura de literatura infantil para crianças é muitas vezes contestada por teóricos e por leigos no assunto. Existe uma crença ainda arraigada na mente do adulto de que não se podem abordar temas ‘pesados’ com as crianças, porque isso pode lhes causar danos emocionais e traumas intensos, resultado do

impacto que essas discussões podem gerar no seu inconsciente. Por esse motivo, os temas que propiciam a discussão sobre a morte, a raiva e a separação ou são banidos da sala de aula, principalmente de Educação Infantil, ou se encontram marginalizados, aparecendo apenas em conversas informais entre as próprias crianças. Foi justamente essa crença que impulsionou a produção de muitas adaptações dos contos de fadas, em que se retiraram cenas consideradas fortes para a idade do público alvo, instituindo-os de seu valor para a criança, que consiste na possibilidade de lidar com seus temores. Porém, a psicanálise de Bettelheim (2004) nos permitiu entender que é quando o conto fala de madrastas más, de maçãs envenenadas, de gigantes perigosos e de torres que se tornam celas é que a criança pode identificar seus conflitos.

Com base nessas discussões, analisamos um episódio da sessão de leitura, em que lemos a história “A princesa que não sabia chorar”, de Marô Barbiere. A narrativa conta a história de uma princesa que por não ter vivenciado nenhuma experiência que lhe fizesse expressar sua dor, não havia aprendido a chorar. Entretanto, quando ela se deparou com um grande amor e a sua perda, finalmente conseguiu expressar sua tristeza por meio de lágrimas. Para evidenciar o potencial experiencial, catártico e mobilizador das experiências humanas da literatura, destacamos o episódio que se segue:

#### **EPISÓDIO 13:**

**Profa.:** É você Gabriel?

**Gabriel:** Eu gostei da história, mas eu lembrei do meu tio.

**Profa.:** Do seu tio?

**Gabriel:** É. Quando eu era criança ele brincava comigo. Eu acho que ele gostava muito de mim.

**Profa.:** Mas por que você lembrou dele?

**Gabriel:** Porque ele morreu.

**Profa.:** E você ainda se lembra dele? Você não era bem pequeno?

**Gabriel:** Lembro. Ele gostava de brincar comigo, mas ele morreu (começa a escorrer lágrimas de seus olhos).

**Profa.:** Vamos terminar a sessão de leitura. [A professora abraça o aluno e fica em silêncio]

**(Pós-leitura da 8ª sessão – A princesa que não sabia chorar - 22/10/2008)**

Constatamos nesse episódio que o impacto que a literatura gerou no aluno lhe permitiu trazer a memória um fato que marcou sua vida e se constituiu em acontecimento significativo, que revelava a relação que possuía com um tio, já falecido. A expressão emocional do aluno, exteriorizada em suas lágrimas, permitiu-



nos constatar a natureza catártica da literatura que gerou impacto emocional no leitor, resultado do seu alto grau de envolvimento emocional com a trama da história.

No momento em que o leitor se sentiu envolvido pela história e estabeleceu o contrato de comunicação com a narrativa, o texto passou a agir sobre ele, despertando-lhe emoções e sentimentos imersos em suas experiências de vida, que foram rememoradas no ato da leitura. Essa experiência catártica permitiu que o aluno exteriorizasse suas dores e conflitos para melhor compreendê-los e tratá-los, libertando-o muitas vezes de sentimentos aflitivos e das pressões psicológicas que poderiam lhe causar angústias e ansiedades.

As emoções e sentimentos que a obra literária despertou no leitor é resultado de sua experiência com a morte. Temas que envolvem a morte e a perda, muitas vezes são banidos das conversas e da convivência com as crianças, com o intuito de privá-las de possíveis sofrimentos. Isso acontece porque os adultos inferem que esse tema não é recorrente a realidade infantil e, por isso, não deve ser tratado com as crianças. Entretanto, percebemos que a morte é um fato que está presente nas interações que a criança estabelece com meio, estando imersa em seus relacionamentos diretos, que envolvem a morte de parentes e/ou pessoas próximas, e relacionamentos indiretos, visualizados por meio de situações apresentadas nos filmes, novelas e até desenhos. Privar a criança de discutir sobre a morte e os sentimentos que nela estão envolvidos a impede de realizar uma reflexão mais profunda sobre essa experiência, que se constitui como um fenômeno natural e social que ocorre na comunidade e que faz parte do processo de crescimento humano.

Por esse motivo, deve-se deixar aberto um canal de comunicação, que permita tanto a adultos como a crianças expressarem o que sabem e pensam sobre o assunto, criando-se um espaço de respeito as diferentes manifestações infantis sobre a morte, pois, entendemos que as crianças apresentam conceitos sobre a morte que foram elaborados ao longo de sua infância. É nesse sentido que a literatura se constitui como espaço propício para a realização de discussões que envolvam a morte, por meio de diálogos que ponderem sobre os efeitos que a história assumiu em seus leitores, com o intuito de oferecer orientação para o pensamento sobre assuntos similares do mundo real.

A professora na sessão de leitura poderia ter dado prosseguimento a discussão sobre a morte, com o intuito de auxiliar a criança a compreender esse

fenômeno, no entanto, o fato de a criança ter chorado se constituiu em situação que implicou no término da sessão. A atitude de abraçar a criança ao final da história demonstrou uma postura de acolhimento e respeito a sua dor, que foi iniciada na leitura da história e do acolhimento da voz da criança nas discussões que se instauraram, e potencializada pelo abraço que lhe foi direcionado para acalantar seu sofrimento.

Por construir um espaço de acolhimento e respeito ao outro é que concordamos com Gutfreind (2004, p.29) ao afirmar que “[...] contar histórias é interagir, ser olhado, ser tocado, decodificar gestos, utilizar o outro e esse espaço de intersubjetividade para a construção de si próprio”. Sendo assim, a literatura constrói entre seus leitores laços afetivos que cria solidariedade e respeito às diferentes manifestações, introduzindo novos olhares para as vivências e expressões dos leitores.

A atitude de respeito e acolhimento das experiências infantis que envolvem a morte também foi constatada na 17ª sessão de leitura, em que a história lida foi “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen. A narrativa conta a história de uma menina que era obrigada todos os dias a sair pelas ruas para vender fósforos. Mas, num certo dia em que se fazia muito frio, sai pelas ruas e não consegue vender um fósforo sequer. Com receio de voltar para casa e apanhar dos pais, a menina fica perambulando pela rua, até não aguentar mais de frio e se encostar perto de uma bela casa, preparada para a festa de final de ano. Nesse momento, para se aquecer do frio, começa a acender os fósforos. Cada fósforo acendido a remete a um desejo ou uma lembrança, até lhe vir à memória a presença de sua avó que havia morrido, mas que marcara profundamente sua vida. Quando terminou de acender todos os fósforos, a menina acabou morrendo de frio. Após a breve apresentação da história, para contextualizar nossos leitores, vamos destacar o episódio abaixo:

#### **EPISÓDIO 14:**

[No decorrer da leitura a professora dá umas pausas, respira fundo e continua a leitura. Quase ao término da história a professora dá uma pausa mais longa na história e começa a chorar, termina a leitura da história chorando baixinho, os alunos ficam surpresos com a reação da professora e Tiago e Marcela choram também. Alguns alunos riem da professora por ela

estar chorando e Felipe fica muito aborrecido com tal atitude, exigindo respeito para com a professora].

**Tiago:** A professora está chorando é?

**Alunos:** Ela está chorando.

[Alguns alunos começam a rir da professora chorando. Em seguida, a professora continua a ler a história e chora durante a leitura].

**Profa.:** [Interrompe a leitura] Oh, Nívea, por que você fez isso comigo? Mulher, por que você fez isso comigo? (Pausa na leitura). Eu achei a história linda, mas eu fui criada com a minha avó, a realidade foi outra é claro, mas assim, eu também perdi a minha avó.

[Alguns alunos riem da cena da professora chorando, outros se emocionam com a história contada e também choram ao término da leitura].

**Alunos:** A professora está chorando!

**Profa.:** Eu me emocionei porque eu gostei da história, eu não tenho avó, nunca passei por essa história da menininha, mas eu fiquei triste e chorei, não pode chorar?

**Alunos:** Pode.

**Profa.:** Quem aqui nunca chorou?

[Os alunos falam ao mesmo tempo: Eu já. Eu já.

Alguns alunos continuam rindo].

**Felipe:** Eu não gostei disso.

**Profa.:** Olha o que Felipe disse, que não gostou do que vocês estão fazendo. Porque quando eu comecei a chorar teve alguém que riu, não foi Felipe?

**Felipe:** Só porque a professora chorou a gente não pode rir dela.

**Profa.:** Pois é Felipe. Chorar é normal, todo mundo chora quando fica triste, emocionado, quando acha que uma coisa tocou no seu coração. Devemos respeitar os sentimentos das pessoas. É muito feio ficarmos rindo das pessoas só porque elas choram.

**(Pós-leitura da 17ª sessão – A pequena vendedora de fósforos – Andersen - 08/12/2008)**

Percebemos que mais uma vez a leitura do texto literário gerou um grande impacto emocional nos leitores, fruto da mobilização de lembranças marcantes, como a morte da avó. Esse forte grau de relação emocional dos leitores com o texto resultou na reação de choro, que foi iniciado pela professora e teve a adesão de algumas crianças do grupo, revelando o caráter contagioso dessa manifestação emocional. Vale ressaltar que antes do início da sessão de leitura, a professora já havia nos alertado para o envolvimento que teve com a obra, a ponto de ter chorado algumas vezes no momento em que ensaiava e estudava o planejamento da sessão, entretanto afirmou estar preparada para realizar sua leitura em sala de aula.

O comportamento da professora de ter chorado em frente das crianças e justificado a gênese do impacto que a obra havia causado nas lembranças que lhe ocorriam de sua avó, que também a amava muito e havia morrido, direcionou uma bela discussão sobre a importância do respeito às manifestações emocionais das pessoas. Enquanto algumas crianças ficaram rindo do choro da professora, outras se sensibilizaram com sua dor e acompanharam seu choro, ou por terem lembrado

também de sua avó, ou por terem sido tocadas pelo seu sofrimento. Consideramos que tanto o choro como a discussão que desencadeou a história contribuíram significativamente para o desenvolvimento da atitude de respeito frente as manifestações do outro, atitude necessária também para o aprendizado emocional dos sujeitos.

A discussão sobre a morte, tão presente na sessão de leitura, permitiu-nos perceber que esse fenômeno faz parte das vivências das crianças e que necessita ter espaço para sua discussão e compreensão, não encoberto com preconceitos e tabus, mas encarado como parte da realidade dos sujeitos, e parte do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo, por isso, necessário ser problematizado e significado por um outro mais experiente. No entanto, compreendemos também que essa discussão deve primeiramente partir das concepções que as crianças construíram ao longo de suas vivências com a morte, não discriminando as suas concepções sobre esse fenômeno, mas lhes apresentando as múltiplas percepções sobre esse acontecimento.

Sendo assim, concluímos esse tópico acreditando que os textos literários se constituem em material propício e significativo para iniciar diálogos que ponderem os efeitos da história nos leitores e lhes ofereçam orientação para o pensamento sobre assuntos similares do mundo real e que, muitas vezes, não recebem o devido valor das pessoas que fazem parte de seu meio social, constituindo-se, por isso, como o único veículo promotor dessas discussões.

#### 5.2.1.6 O desenvolvimento da auto-estima e o enfrentamento de conflitos pela leitura literária: o caso de João

Neste tópico de discussão, vamos destacar a análise do comportamento de um aluno ao longo da pesquisa, que recebeu o nome fictício de João. Seu caso nos chamou a atenção, em especial, por ser uma criança que pouco participava e se envolvia na aula, sendo muito calada e introspectiva. Essa constatação inicial foi proveniente de nossas observações, bem como fruto de conversas informais com a professora, que nos relatou que o menino era assim porque os pais estavam se divorciando, fato que havia interferido diretamente no seu comportamento e desempenho na escola. Entretanto, percebemos mudanças significativas em sua postura em sala de aula, desde que iniciamos as sessões de leitura. Observamos

que aos poucos ele começou a participar das aulas, sempre contribuindo com suas apreciações sobre o texto e nos oferecendo indícios sobre sua realidade interior, que nos auxiliou a compreender um pouco mais de seu comportamento em sala de aula, permitindo-nos perceber que havia muito mais situações na sua vivência interior que justificavam seu silêncio na escola.

Para ilustrarmos esse fato, recorreremos às discussões proposta na 3ª sessão de leitura, da história “João Trapalhão”, de Andersen. O conto narra a história de um proprietário de terra que possuía três filhos. Dois desses filhos recebiam o reconhecimento do seu valor e de suas qualidades. O terceiro desses filhos, João Trapalhão, começando por seu próprio nome “Trapalhão”, que possuía uma grande carga pejorativa, era considerado um tolo e recebia o descrédito de todos que o rodeavam. Quando a princesa do reino decide se casar, os dois irmãos sábios logo se candidatam para marido. João Trapalhão, mesmo não recebendo o apoio de ninguém, inclusive do pai que não lhe cede um cavalo para ir para a cidade, decide se candidatar, confiante no seu potencial. Para a surpresa de todos, João foi o único que conseguiu atender aos critérios estabelecidos pela princesa para a escolha do seu marido e, por isso, foi quem se casou com ela.

Destacamos o recorte abaixo para introduzirmos a nossa discussão:

#### **Episódio 15:**

**João:** O nome dele era Trapalhão mesmo?

**Profa.:** O que vocês acham?

**João:** Eu acho que era um apelido.

**Profa.:** Como vocês acham que ele se sentia por chamarem ele assim?

**Vitor:** Acho que ele ficava triste.

**Profa.:** Por que vocês acham que ele ficava triste?

**Vitor:** Porque ele não gostava do apelido. Ninguém gosta de ter apelido.

**Profa.:** Alguém já se sentiu assim como João Trapalhão?

**João:** Já. Quando os meninos da escola me chamam de quatro olhos, só porque eu uso óculos.

**Profa.:** Por que você acha que seus colegas fazem isso?

**João:** Eles fazem e ficam rindo.

**Felipe:** Porque eles acham engraçado.

**Profa.:** Mas é engraçado para quem é apelidado?

**João:** Não. A pessoa fica triste. Um dia eu pedi a minha mãe para sair da escola.

**Profa.:** Olha só gente como João fica triste quando vocês apelidam ele. Se ele saísse da escola vocês ficariam tristes?

**Alunos:** Sim.

**Profa.:** Então o que devemos fazer agora?

**Paulo:** Os meninos também ficam me apelidando, eu também não gosto.

**Felipe:** Você não gosta e fica apelidando os meninos.

**Paulo:** Eles ficam mexendo comigo.

**Profa.:** Vocês ficam apelidando uns aos outros, se vocês parassem, todo mundo parava de apelidar.

**João:** Eu não apelido ninguém, mas eles me apelidam.

**Profa.:** Então o que devemos fazer?

**Paulo:** Devemos pedir desculpas para os colegas.

**Profa.:** Então vamos pedir desculpas agora?

**Alunos:** Vamos.

[Os alunos pedem desculpas uns para os outros]

**(Pré-leitura da 3ª sessão de leitura – João Trapalhão - 29/09/2008)**

Constatamos nesse episódio que a literatura funcionou como espaço de projeção das vivências do aluno João no personagem da história, que encontrou nessa atividade de identificação e discussão proposta pelo texto um momento de expressão de seus conflitos e angústias que o esmagavam e dificultavam as relações que estabelecia com o meio, justificando, assim, seu comportamento solitário, quieto e sem amigos. Esse conflito é evidenciado no momento em que seus desejos internos de ser aceito pelo grupo e de ter suas qualidades reconhecidas são incompatíveis com as situações que ele vivencia em seu meio, em que se encontra rodeado de pessoas que negligenciam suas qualidades e potencializam uma característica sua como negativa. Essa situação gerou em João a experimentação de sentimentos aflitivos de angústia e tristeza, resultando em um sofrimento interno que estava sendo materializado em suas atitudes frente ao grupo, desmotivando-o a estar na própria escola.

Essa experimentação emocional vivenciada por João resultou na constituição de uma auto-estima negativa, que interferia diretamente na sua maneira de lidar com seus conflitos, pois, ao invés de confiar no seu potencial para superar suas dificuldades, encontrou como estratégia de resolução do dilema vivenciado a fuga do enfrentamento desse problema, através de sua saída da escola.

Para Moysés (2001), a auto-estima está intimamente relacionada com a percepção de valor que o sujeito atribui a si, bem como ao grau de credibilidade e confiança que possui na mobilização de seus recursos interiores para o enfrentamento de obstáculos e conflitos que vivencia. Segundo Sánches (1999), a percepção de valor pessoal é amplamente significada pela opinião que outros emitem de nós, no caso de João, como era alvo de brincadeiras pejorativas relacionadas ao uso de óculos, ancorava sua auto-estima e percepção nos comentários que realizavam de si, desenvolvendo uma auto-estima negativa.

A identificação com um personagem bem resolvido emocionalmente, com uma auto-estima positiva, que demonstrava saber lidar com as opiniões negativas ao seu respeito, não se deixando intimidar com elas, mas buscando superá-las,

sobressaindo-se confiante no seu potencial, possibilitou a João o contato com outras maneiras de enfrentar a mesma situação pela qual ele estava passando, o que poderia lhe oferecer capital emocional para lidar com seus conflitos e enriquecer sua auto-estima.

Ao tratar das ansiedades e dilemas existenciais humanos, os contos de fadas, por exemplo, esclarecem à criança sobre si mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua auto-estima e lhe dando flexibilidade de resposta aos dilemas enfrentados. Para Bettelheim (2004, p.4) as narrativas ficcionais tratam das pressões internas graves da criança:

de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias, quanto permanentes para dificuldades prementes.

Crianças com problemas de auto-aceitação e de relacionamento social têm, nessa experiência de alteridade proposta pela ficção, a possibilidade de refletir sobre sua condição, reelaborar concepções e potencializar suas respostas às dificuldades enfrentadas. É nessa atitude reflexiva que o leitor alcança uma visão diferente sobre as dificuldades que enfrenta, tendo a oportunidade de encará-las melhor, já que observou ludicamente alternativas para lidar com elas. Se a criança, nesse período de desenvolvimento, necessita saber lidar competentemente com seus sentimentos, canalizando-os de maneira significativa para seus relacionamentos intrapessoal e interpessoais, poderá dirigir sua atenção para a maneira como as personagens lidam com suas emoções, nos momentos em que elas se deparam ou tentam resolver conflitos.

Ao confrontar o aprendiz com as adversidades de respostas aos obstáculos enfrentados, a ficção lhe permite construir uma consciência auto-reflexiva sobre a maneira de lidar consigo mesmo e com o outro. A criança, sentindo-se mais segura para enfrentar o mundo e sua realidade interna, passa a questionar a maneira como utilizava suas forças antes da leitura da história, com seus novos instrumentos de interpretação da realidade adquiridos na experiência proposta pela ficção, modificando sua maneira de encarar os fatos.

Assim, os significados apresentados pelos contos de fadas auxiliam a criança a refletir e reestruturar seu modo de lidar consigo mesma (relacionamento

intrapicológico), principalmente por se tratar “de uma fase rica, intensa, em que vai se acumulando e hierarquizando toda uma realidade de imagens sobre si, que repercutem sobre seu sentimento de identidade” (SÁNCHEZ, 1999, p.22).

Além dos conhecimentos adquiridos no contato com um personagem que enfrenta de maneira competente seus conflitos, as discussões desencadeadas pela leitura do texto contribuíram significativamente para a resolução do conflito que João vivenciava. Percebemos esse fato no momento em que João socializou suas dores e expressou sua inquietação frente aos apelidos que recebia, o que resultou em uma atitude reflexiva em seus colegas de turma, que passaram a perceber também que a forma como eles agiam em relação ao colega o estava deixando tão triste a ponto de ter decidido sair da escola. Em contato com o sofrimento de João, e com receio dele deixar a escola por causa de suas atitudes, os alunos da turma, principalmente os responsáveis pelos apelidos, tornaram-se mais solidários a sua dor e se desculparam com ele.

Assim, constatamos que o pensamento reflexivo estimulado pela leitura de literatura atuou como um prelúdio para a ação, tanto para o aluno João, que depois da discussão proposta, aos poucos foi se tornando uma criança mais feliz, participativa e com amigos no grupo, como também para os outros alunos da turma, que sensibilizados com o desenrolar da discussão, diminuíram, pelo menos temporariamente, a utilização de apelidos na sala, principalmente direcionados a João.

É nesse sentido que concordamos com Ouaknin (1996, p.106) quando afirma que a literatura propõe aos leitores uma “mudança de direção da trajetória inicial de sua história”, desencadeada pela reflexão consciente dos conflitos, emoções e sentimentos vivenciados pelos participantes da situação de leitura. Inserida na escola, proposta essa do nosso trabalho, a leitura de literatura ganha mais um elemento potencializador de sua ação sobre os leitores: a possibilidade de discussão.

A discussão proposta pela ficção auxiliou significativamente para que João não se percebesse mais como um ser solitário na resolução de seus problemas, nem como o único responsável pelo seu sofrimento interno, mas permitiu que sua dor fosse compartilhada e aceita pelo grupo, que o acolheu e se sensibilizou com ela, permitindo-lhe o encontro com um espaço de partilha com seus semelhantes,



que resultou em uma troca de experiências, de valores, de sentimentos e conflitos que contribuiu para lidar com sua realidade interior e exterior.

Para Calvino (1994, p.19), o conhecimento que o leitor adquire de sua condição é permeada pela linguagem que a literatura se utiliza para retratar a vida, “não através da fuga para o sonho ou irracional”, mas, constitui-se como uma forma de observar a realidade seguindo outra lógica, outro ponto de observação e exploração de caminhos, estilos e formas que expressem a imagem de mundo que os rodeiam. Bettelheim (2004, p.157) afirma que “embora a fantasia seja irreal, os bons sentimentos que ela nos dá sobre nós mesmos e nosso futuro são reais, e estes bons sentimentos reais são o de que necessitamos para sustentar-nos”.

Quando realizamos a entrevista final, João nos fez mais uma revelação significativa sobre a importância das sessões de leitura para sua vida:

**Episódio 16:**

**Pesquisadora:** O que você achou da hora da história na escola?

**João:** Era o momento mais legal da escola.

**Pesquisadora:** Por que você acha isso?

**João:** Porque eu adoro histórias e quando a professora contava eu me sentia feliz.

**(Entrevista final com as crianças - 08/12/2008)**

Entendemos que a felicidade sentida por João no momento da leitura da história foi alcançada pela possibilidade de acolhimento de sua voz, de suas emoções e de suas experiências pela literatura e pelos alunos, que lhe permitiu a diminuição de seu conflito e a construção de esquemas de compreensão de sua realidade emocional.

Nesse sentido, legitima-se uma das funções formativas da leitura de literatura que:

transmite de forma múltipla: 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 pressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2004, p.14).

Nesse sentido, destacamos que as narrativas literárias, através dos processos de identificação leitor/texto e discussão da história, proporcionam ao aprendiz formas de lidar inteligentemente com as adversidades da vida, auxiliando-o a compreender seus esquemas de atuação emocional e construir uma consciência

mais madura para lidar com seus conflitos emocionais, foi justamente esse potencial da literatura que foi percebido por João e pelos outros alunos da turma.

### 5.3 O QUE VOCÊ APRENDEU AO OUVIR AS HISTÓRIAS? AVALIANDO AS SESSÕES DE LEITURA DE LITERATURA

Como estratégia de avaliação das sessões de leitura que implementamos na escola, realizamos ao final da pesquisa uma entrevista semi-estruturada com alguns alunos da turma. Uma das questões que realizamos com os alunos e que vamos explorá-la agora foi: *O que você aprendeu ao ouvir as histórias?* Obtivemos para essa questão muitas respostas, por esse motivo vamos destacar algumas delas que consideramos significativas:

#### **Episódio 17:**

**Pesquisadora:** O que você aprendeu com as histórias?

**Vitor:** Eu aprendi que ouvir histórias é a mesma coisa que saber ler.

**Pesquisadora:** Como assim?

**Vitor:** Que a gente ainda esta aprendendo a ler, mas quando a professora conta a história parece que a gente está lendo. A gente também aprende a escrever. Um dia a professora disse que a gente vai aprender a ler sozinho no livro. Mas eu também gosto de ouvir a professora ler.

**Pesquisadora:** Por que você gosta?

**Vitor:** Eu me sinto tão bem, fico feliz, depois é legal porque a gente fala sobre a história, o que a gente achou mais legal. Vai me ajudar a escrever histórias para outras pessoas lerem.

**Pesquisadora:** Você gostaria de escrever histórias para outras pessoas?

**Vitor:** Eu vou escrever histórias para muitas pessoas do mundo.

**(Entrevista semi-estruturada - 08/12/2008)**

A fala de Vitor nos revela, nesse recorte da entrevista, que a prática de leitura oral que a professora realizava na sala possibilitou aos aprendizes, que ainda não dominavam o código escrito, o encontro com o universo mágico e fantástico da literatura, que o introduzia no mundo da leitura. Essa afirmação do aluno acha amparo teórico nos estudos de Amarilha (1997, p.23), quando afirma que a atividade de ler para os alunos proporciona aos ouvintes uma experiência “sistemática de contato com as possibilidades significativas da leitura”, envolvendo todos na mesma experiência leitora, de compartilhamento de vivências e produção de sentidos, oferecendo conhecimentos sobre a atividade de ler que aos poucos permitia aos aprendizes a “passagem da sonoridade ao silêncio”.

Nesse processo de formação leitora, as crianças vão adquirindo progressivamente habilidades para ler textos literários, desenvolvendo as expectativas adequadas sobre as convenções da linguagem e sobre a especificidade do texto em questão, bem como aprendem sobre as convenções da escrita. Para Amarilha (1997, p.22) “o desenvolvimento das habilidades requeridas ao ouvinte de histórias está na gênese do processo de leitura e no adestramento e fluência do jogo ficcional.” Assim, o prazer do aluno em ouvir histórias na sala de aula era reforçado pelo desejo de aprender a ler sozinho, encontrando eco em outras falas nas entrevistas, que afirmavam que o aprendizado que adquiriram com essa atividade foi: *Aprender a ler e a escrever*.

Percebemos também na fala de Vitor que a literatura proporciona a seus leitores/ouvintes uma experiência de prazer que é fruto do *final feliz* que as histórias possuem. Para Bettelheim (2004), a presença do *E foram felizes para sempre* nas histórias se constitui como um consolo que a narrativa propõe aos seus leitores, o que lhes garante que por mais difíceis e angustiantes que sejam seus problemas, se eles mobilizarem suas forças interiores poderão vencê-los e se tornarem bem-aventurados. É nesse sentido que percebemos que por mais que os sentimentos e emoções evocados pela literatura tenham sido impactantes para os sujeitos quando vivenciados na realidade, a experiência estética proposta pelo texto diminui a força destrutiva que essa experiência real causou, tornando-a menos danosa emocionalmente e mais segura de rememorar-la.

A leitura dos textos literários em sala de aula também possibilitou que a escola se constituísse efetivamente como um espaço que acolhe a voz e as experiências das crianças, transformando-se em local de calorosas discussões sobre sua vida e seus problemas. Observamos isso claramente no recorte que destacamos abaixo:

#### **Episódio 18:**

**Pesquisadora:** O que você achou da hora da história na escola?

**Izabel:** Muito legal.

**Pesquisadora:** Por que você achou legal?

**Izabel:** Porque deixou a aula muito mais interessante.

**Pesquisadora:** Por que deixou a aula interessante?

**Izabel:** Porque a gente conhecia histórias legais, tinha histórias tristes, histórias felizes, e o mais importante: a professora deixava a gente falar.

**Pesquisadora:** E vocês não falavam durante a aula não?

**Izabel:** Falava, mas ela brigava. Na hora da história ela pedia para a gente falar, a gente falava de coisas que acontecia com a gente, eu gostava muito. Eu também gostei porque a professora chorou.  
**(Entrevista semi-estruturada - 08/12/2008)**

Recorremos a esse episódio porque acreditamos que a leitura de literatura em sala de aula possibilita a construção de um ambiente em que os conteúdos curriculares que perpassam nesses textos se somam as discussões que contribuem para um aprendizado que será extremamente útil para a vida e que muitas vezes não encontra lugar no dia-a-dia da escola: os saberes experiências. Por acolher a voz e as experiências da criança, a leitura de literatura se constitui em campo de expressão e cruzamento de subjetividades, partilhar de sentimentos e emoções em que as vivências dos sujeitos passam a ser mobilizadas e significadas pela comunidade que se forma em torno dessa atividade.

Como a nossa proposta de pesquisa envolvia a discussão de histórias, a voz e as experiências das crianças se constituíram em elementos necessários para a significação do texto. Nesse espaço criado pela leitura literária, as crianças podiam falar sobre suas experiências, suas vivências, suas emoções e sentimentos, transgredindo as atividades normalmente desenvolvidas na sala de aula, que compreendiam a escrita e a pintura de atividades mimeografadas.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura de histórias na sala de aula convoca o aprendiz em sua singularidade, complexidade e totalidade, mobilizando-o completamente para o ato de compreensão do texto, característica marcante da criança de Educação Infantil, que se doa ao que faz. Assim, a atividade de leitura de literatura possibilita ao leitor um aprendizado que ultrapassa as fronteiras dos conteúdos programáticos necessários para o seu desenvolvimento cognitivo, para alcançar um aprendizado mais profundo de sua realidade interior, que envolve seus sentimentos e emoções, como veremos nos recortes abaixo:

**Episódio 19:**

**Pesquisadora:** O que você aprendeu, por exemplo?

**Felipe:** Eu aprendi que não devemos ter inveja das pessoas porque isso é muito ruim, faz mal para as pessoas.

**(Entrevista semi-estruturada - 08/12/2008)**

**Episódio 20:**

**Pesquisadora:** O que mais que você aprendeu?

**Fábio:** Muitas coisas que as histórias falam do mundo.

**Pesquisadora:** O que, por exemplo?

**Fábio:** Por exemplo, sobre o amor.

**(Entrevista semi-estruturada - 08/12/2008)**

Percebemos nessas entrevistas que as próprias crianças constataram que os momentos de discussão de histórias contribuíram para a compreensão de sua realidade emocional, expressa na identificação e significação dos sentimentos e emoções presentes em seus relacionamentos. Em suas falas, as crianças destacaram que a leitura de literatura possibilitou emergir um entendimento maior sobre o amor, sentimento abstrato, que apresentaram inicialmente ter dificuldade de conceituá-lo, no entanto destacaram exemplos significativos de sua expressão nos relacionamentos cotidianos e discutiram também sobre a inveja, que se configura como uma expressão emocional que sofre repressão do meio e não aceitabilidade social, constituindo-se a literatura como campo de projeção e significação desse sentimento.

A habilidade de ouvir também foi desenvolvida e destacada como um aprendizado recorrente as sessões de leitura, como podemos observar na fala de Paula abaixo:

#### **Episódio 21:**

**Pesquisadora:** O que você aprendeu com essas histórias?

**Paula:** Aprendi a escutar.

**Pesquisadora:** Como assim você aprendeu a escutar?

**Paula:** Aprendi a escutar as histórias, a ficar sentada e prestar atenção.

**(Entrevista semi-estruturada - 08/12/2008)**

O episódio nos evidenciou que a leitura de literatura na sala de aula se constituiu em convite à experiência da sonoridade, que mobiliza a atenção e a concentração dos leitores para a atividade que está sendo proposta, aperfeiçoando o potencial de ouvinte. A qualificação do leitor como ouvinte é alcançada por meio das vivências interativas que abrem espaço para se ouvir e se falar pausadamente, que resulta na discriminação de sons, permitindo o compartilhar e a troca de significados. Isso é possível porque a literatura canaliza a atenção e o interesse das crianças para si, pois, ao mobilizar suas experiências e dilemas, a leitura desses textos se torna uma atividade significativa e produtora de conhecimentos, que promove o aprendizado não só de saberes referentes à especificidade do gênero,

mas também ensina atitudes necessárias para se ler literatura, que denominamos de ritos de leitura.

Os ritos de leitura foram constantemente retomados durante as sessões, enfatizando-se sempre a importância do silêncio para se ouvir a história. A capacidade de ouvir foi paulatinamente desenvolvida pelo grupo, que inicialmente era muito agitado, sendo esta uma característica que a professora da turma ressaltou que iria se constituir em entrave à implementação da pesquisa, mas aos poucos a turma foi desenvolvendo uma atitude de escuta frente as sessões que iam sendo implementadas. A leitura do texto literário revelou mais uma vez que por ser um material rico de significação e mobilizador da atenção, imprimiu um novo aprendizado ao grupo, favorecendo na formação dos processos psicológicos superiores como a atenção e a concentração, que permeiam o desenvolvimento da memória e da inteligência.

Percebemos que a qualificação da capacidade de ouvir dos sujeitos está intimamente relacionada com o desenvolvimento do seu pensamento e com a apropriação de novos saberes, que resulta em transformação de comportamento e gera aprendizado. Nesse contexto, a escola se configura como esse espaço propício de desenvolvimento de uma paisagem sonora que contribuí para:

que os sons possam ser discriminados pelo ouvinte, permitindo transmitir e receber significados; em que haja alternância de sons e pausas favorecendo a troca de falas e silêncios, em que a oralidade seja carregada de significação porque esta enriquecida do silêncio, em que houve condições para pensar (AMARILHA, 2006, p.27).

Com isso, nos apropriamos da discussão proposta por Amarilha (2006), que focaliza no papel da literatura para o desenvolvimento do ouvido pensante, e afirmamos que as sessões de leitura na nossa pesquisa contribuíram significativamente para que as crianças percebessem que o silêncio era necessário para o desenvolvimento de reflexões cada vez mais complexas.

Sendo assim, entendemos que a habilidade de ouvir deve ser cultivada em nossas salas de aula, pois é justamente nesse processo de ouvir o texto e ouvir as opiniões do outro, além é claro de expressar a sua, que os leitores vão ganhando bagagem antecipatória para ler literatura, construindo saberes para interagir de forma competente com os textos.

Tomando como referencia as falas dos alunos nas sessões e nas entrevistas que realizamos é que conceituamos como relevante e promotora de saberes as sessões de leitura que implementamos em sala de Educação Infantil, que nos ofereceu indícios da contribuição da literatura infantil não só para o desenvolvimento e problematização dos conflitos emocionais dos leitores, como também para o aprendizado de atitudes referentes a habilidade de ler literatura pelas crianças.

## 6 ASPECTOS CONCLUSIVOS: POR UMA PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES

*Navegar pelos clássicos da literatura é preciso, mas é impreciso. É necessário, mas é inexato. Não tem um rumo prefixado e definido, mas se faz à deriva, ao sabor das ondas e ventos, entregue à correnteza, numa sucessão de tempestades, calmarias e desvios.*

Ana Maria Machado (2002)

Assim como ler literatura se constitui em experiência inusitada, imprecisa e inexata, sem um rumo definido e fixo, e que por isso pode nos levar a múltiplos passeios e caminhadas entre os diversos discursos e saberes que emergem da relação direta do leitor com o texto, a pesquisa em literatura também assume essa faceta, pois acompanha a complexidade e singularidade de sua constituição, caracterizando-se como um desafio para o pesquisador, que necessita desvelar os significados e os saberes que vão emergindo das suas situações práticas de ensino.

O olhar que lançamos agora para os caminhos que trilhamos na nossa pesquisa nos permite refletir sobre como realizamos esse percurso, sobre os achados que adquirimos nessa nossa empreitada e seu significado para uma comunidade maior de pesquisadores e sujeitos interessados em transformar sua prática pedagógica tendo como referência outras situações reais de ensino. Esse foi o principal desafio que assumimos no decorrer de toda a nossa pesquisa: procurar evidências que nos possibilitassem realizar reflexões que subsidiem outras experiências com a leitura de literatura infantil no espaço escolar, revelando os desafios desse tipo de pesquisa, bem como as aprendizagens e transformações que o trabalho sistemático com a literatura pode nos revelar.

É salutar destacar que os nossos achados não se constituem em “modelo” pedagógico ou receitas que devem ser seguidas, principalmente porque o contexto de sala de aula é complexo, multifacetado e singular, permeado por diferentes interações e sujeitos, mas objetivamos evidenciar o valor formativo da literatura infantil em sala de aula de Educação Infantil e sua influência para o desenvolvimento e aprendizado emocional dos leitores desse nível de ensino.

Para a efetivação desta nossa proposta de trabalho, articulamos a interface de teorias que envolviam os estudos referentes a literatura e o desenvolvimento emocional das crianças, focalizando o potencial problematizador dos conflitos



emocionais pela literatura, com o intuito de romper as barreiras que distanciavam esses dois campos do saber na prática pedagógica e promover o diálogo entre ambas, transformando-as em parceiras de um projeto educacional que conceba o texto literário parceiro da educação emocional de crianças.

Essa aproximação que realizamos nos evidenciou o caráter experiencial e humanizador do texto literário que permitiu o estabelecimento de pontos de contato entre a realidade interior dos leitores e as vivências simbólicas apresentadas na ficção, o que resultou em intercâmbio comunicativo entre a literatura e os leitores, expresso na relação dialética em que todos saíram transformados dessa interação.

Nesse sentido, sobre a literatura, confirmamos suas qualidades que permitiram a experimentação e problematização emocional dos aprendizes, resultado da mobilização das emoções, sentimentos e conflitos destes para o texto, consequência de sua natureza catártica, que auxiliou os aprendizes a identificarem e compreenderem suas manifestações emocionais, bem como, sua natureza reflexiva, que os autorizou, após a experimentação emocional imediata, a reflexão e um entendimento mais amplo dessas manifestações.

Por acolher a voz e as experiências dos leitores, a literatura se constituiu em espaço privilegiado de inclusão da subjetividade do leitor, que permitiu a esta experiência de autoconhecimento e aprendizado sobre a vida e sobre sua realidade interior, emergindo dessa relação um conhecimento maior de suas emoções, sentimentos e conflitos. Além de se caracterizar como uma experiência individual do leitor com o texto, a literatura também se configurou como campo de confronto de experiências, em que os leitores em sala de aula tiveram a possibilidade de compartilhar suas vivências, suas dores e seus sofrimentos com outros que partilham dos mesmos problemas e dilemas, auxiliando-os na construção de estratégias que melhor orientem sua atuação sobre o meio interior e exterior.

Ainda sobre o texto literário, constatamos que sua qualidade problematizadora dos conflitos humanos é reflexo de sua natureza artística e formativa, que permite aos leitores um aprendizado sobre si, sobre o outro e sobre a própria humanidade. Destacamos também que não existe uma prática que objetive exclusivamente o desenvolvimento emocional dos leitores e textos que vinculem unicamente esse aprendizado, mas a própria constituição literária permite tocar diretamente na realidade íntima dos aprendizes, provocando a construção de vínculos afetivos e a exteriorização de sensações, emoções e sentimentos.

Além do aprendizado emocional, proposta do nosso estudo, a leitura de literatura infantil na sala de aula permitiu aos aprendizes de Educação Infantil a construção de saberes relacionados a própria atividade de ler literatura, auxiliando-os na ampliação das suas possibilidades de relacionamento com a própria arte. Esse aprendizado permitiu-lhes a internalização dos ritos de leitura, o entendimento das especificidades de se ler literatura, a saborear as formas sensíveis de expressão artística, ampliar sua percepção sobre o mundo que os rodeia e sua realidade interior, transformando-os e colocando-os em um movimento contínuo de aprendizado, aumentando, dessa forma, suas redes de entendimento e de significado do mundo.

Sobre o processo de desenvolvimento emocional, constatamos que ele é potencializado por experiências significativas que possibilitem aos aprendizes se expressarem e se compreenderem emocionalmente, sendo a escola *locus* privilegiado desse desenvolvimento e responsável por oferecer situações de ensino que potencializem essas experiências. Observamos que a inclusão de práticas sistemáticas de leitura de literatura na escola se configurou em recurso significativo desse desenvolvimento, por abordar e problematizar as experiências emocionais dos leitores, oferecendo-lhes modelos para que possam se espelhar e refletir sobre estratégias de lidar melhor com sua realidade emocional, bem como auxiliá-los na resolução do enfrentamento de seus conflitos emocionais.

Constamos, ainda, o desafio e a complexidade de se desenvolver práticas de ensino que tenham como uma de suas prioridades o desenvolvimento emocional, revelando-nos ser a literatura um caminho possível para a efetivação dessa proposta, por meio de um trabalho intencional e sistematizado que a conceba em sua natureza artística e educativa. Essa conclusão nos convence da necessidade de vislumbrarmos uma prática de ensino que possibilite a apreciação dos sujeitos em sua singularidade, como seres emocionais e subjetivos, que vivenciam conflitos e dramas que são passíveis de entendimento e resolução, devendo este aspecto ser contemplado nas situações práticas de ensino. É nesse sentido que defendemos que a leitura de literatura na escola auxilia na construção de uma “pedagogia das emoções”, que permite inserir como elemento passível de aprendizado e desenvolvimento as emoções, sentimentos e conflitos dos sujeitos, com o intuito de assumir a influência da escola nesse aspecto do desenvolvimento humano, em

especial nas séries iniciais da Educação Infantil, período em que se intensificam e se complexificam as experiências da criança.

Discutir sobre o papel que a leitura de Literatura Infantil exerce no aprendizado emocional de crianças é destacar seu caráter formativo, que possibilita ao leitor a construção de uma consciência madura de seu universo emocional e do seu mundo exterior. Esse processo ultrapassa os limites temporais da leitura, revelando-se em atividade auto-reflexiva, desencadeada durante e após a leitura, que resultou na transformação de comportamentos por parte de alguns alunos, como constatamos em análises.

Diante disso, apontamos como resultados mais significativos da experiência de ensino de literatura que realizamos, com vistas ao desenvolvimento emocional das crianças, as seguintes contribuições: possibilitou aos aprendizes projetarem suas vivências na ficção, identificarem-se com os personagens, exteriorizarem suas emoções, dramas e conflitos para poder compreendê-los melhor e construir mecanismos de compreensão de sua realidade; permitiu o intercâmbio de informações entre os leitores, que passaram a relatar suas experiências, compartilhando seus problemas interiores com outros leitores, inserindo na prática pedagógica momento de discussão e diálogo sobre seus conflitos; auxiliou os aprendizes a ampliarem seus conhecimentos sobre a natureza humana, tornando-os mais sensíveis para se perceber e perceber o outro em suas potencialidades e fragilidades.

É pertinente ressaltar que, mesmo que nosso foco de estudo na pesquisa não tenha sido as práticas de formação docente que realizamos com a professora da turma, que implementou as sessões de leitura, constatamos que esses momentos formativos contribuíram significativamente para a construção de saberes pela docente que serviram para lhe possibilitar reflexões sobre a ação de ensinar literatura e que refletiram na condução das aulas ministradas na pesquisa. Ressaltamos, também, que os momentos de formação e discussão teórica que realizamos permitiram perceber que o desejo e a disposição docente de aprender se revelam como elemento essencial para a busca de qualificação e aperfeiçoamento profissional, através da aquisição de conhecimentos que auxiliem os alunos a avançarem em seus conhecimentos. Nesta pesquisa, constatamos que o empenho da professora contribuiu decisivamente para potencializar o encontro dos leitores

com o texto literário, favorecendo a construção de conhecimentos sobre a realidade emocional e problematização dos conflitos dos aprendizes.

Nesse sentido, as atividades de leitura e discussão devem estar presentes na prática pedagógica desenvolvida na escola, pois, através delas os professores têm a possibilidade de oferecer aos aprendizes situações significativas de aprendizagem que os impulsionem a se compreenderem e se desenvolverem emocionalmente, partindo da realidade dos sujeitos e potencializando seus conhecimentos. Assim, entendemos que o professor assume papel significativo nesse processo, quando ele passa a desenvolver uma prática de ensino com sensibilidade e otimismo, que conceba o sujeito em sua globalidade e singularidade, entendendo-o como ser que possui aspectos subjetivos que devem ser acolhidos e enriquecidos nas situações práticas de ensino na escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. SP: Scipione, 1991.

AMARILHA, Marly (org.). **Educação e Leitura**. Natal: EDFURN, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma janela sobre a pesquisa em ensino de literatura. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino de literatura na escola: as respostas do aprendiz**. Relatório Final. Natal- RN: UFRN/CNPq, Departamento de Educação, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino de literatura infantil da 1ª a 5ª série do 1º Grau da rede estadual do Rio Grande do Norte**. Relatório Final. Natal-RN: UFRN/CNPq, Departamento de Educação, 1991.

ANDERSEN, Hans Cristian. **Contos de Andersen**. Tradução Guttorm Hanssen. Ilustração Vilh; Pedersen; Lorenz Frolicch. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **João Trapalhão**. Tradução Mary França. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1990.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves, (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBIERI, Marô. **A princesa que não sabia chorar**. Porto Alegre: MB Empreendimentos: Innova, 2006.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Izabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Maria Cristina de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BEE, Helen L. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BELINKY, Tatiana. **Aparências enganam**. São Paulo: Cortez, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 18. Ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Codex, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: \_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário oficial da União. Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEF, 2004.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CARLSON, Neil R. **Fisiologia do comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil para jovens**. São Paulo: Global, 2006.

CAZDEN, C. **El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Tradução de Gonzalo Hernandez. Barcelona: Paidós, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil: história, teoria e análise**. São Paulo: Quíron, 1987.

\_\_\_\_\_. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: Ática, 1991.

COLL, Cesar. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CUKIER, Rosa. **Sobrevivência emocional: as dores da infância revividas no drama adulto**. São Paulo: Ágora, 1998.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcellos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANSA, Leticia; DANSA, Salmo. **O segredo da lagartixa**. São Paulo: FTD, 2000.

DEL NERO, Sonia. **Conflitos intrapsíquicos**. São Paulo: Vetor, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrásio. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Relatório para a UNESCO).

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sócias**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Debates; 19)

\_\_\_\_\_. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRA, R. C. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

FILLIOZAT, Isabelle. **Inteligência do coração: a nova linguagem das emoções**. 3. ed. Tradução de Maria Angela Villela. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Literatura e Educação:** ação argumentativa na discussão de histórias. Natal- RN, 2005 (Tese de doutorado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os filhos da carochinha:** a contribuição da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil. Natal-RN, 2002 (Dissertação de mestrado) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN. Natal, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1999.

GALEANO, Eduardo. A função da arte. In:\_\_\_\_\_. **O livro dos Abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1995.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia.** Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get most out of text. In: **Reading.** Abril, 1995.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GRIMM. **Contos de Grimm.** Chapeuzinho Vermelho. Tradução de Nilce Teixeira. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GRÜNSPUN, Haim. **Crianças e adolescentes com transtornos psicológicos e do desenvolvimento.** São Paulo: Editora Atheneu, 1999.

\_\_\_\_\_. **Distúrbios neuróticos da criança.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1987.

GUTFREIND, Celso. **Contos e desenvolvimento psíquico.** Revista Viver Mente & Cérebro. Ano XIII, n. 142, nov 2004.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizze. São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura.** Tradução de Johannes Krestshane. São Paulo: Editora 34, 1996.



JAMAR, Corine. **Memórias de um elefante**. Tradução de Heloisa Prieto. São Paulo: FTD, 2007.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, arthesis e katharsis. In: LIMA, LUÍS Carlos (ed.). **A literatura e o leitor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KICHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KIDDER, Louise H. (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradutores Maria Martha Hubner d'Oliveira, Mirian Marinotti Del Rey. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

KRAMER, Sonia. **Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança: leituras básicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1978.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LUCKESI, C.C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

LUDKE, Menga; André, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dorotéia, a centopéia**. 6. ed. São Paulo: Salamandra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os três porquinhos**. São Paulo: FTD, 2004.

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

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74)

MILLER, Alice. **O drama da criança bem dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos.** 2. ed. Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: Summus, 1997.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Tradução de Waltersir Dutra. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1963.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez. UNESCO, 2000.

MOYSÉS, Lúcia. **A auto-estima se constrói passo a passo.** 5. ed. Campinas- SP: Papyrus, 2001.

MUSSEN, Paul H. **O desenvolvimento psicológico da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OLIVEIRA, Ieda. **O contrato de comunicação na literatura infantil e juvenil.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_.(org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor.** São Paulo: DCL, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rosa; PAOLO, Maria José. **Literatura Infantil: voz da criança.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Vera B. de. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2001.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia.** Tradução de Nicolás Niyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/ Autentica, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

PERRAULT. **Contos de Perrault: O Pequeno Polegar**. Tradução de Fernanda Lopes de Almeida. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIKUNAS, Justin. **Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente**. Tradução de Auripebo Berrace Simões. São Paulo: Mcgraw-hill, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

RAMALHO, Betania. NUÑEZ, Isauro B. GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor. Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Editora Sulina, Porto Alegre. 2003.

RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola**. São José dos Campos: Univap, 1999.

SACRISTÁN. J. Gimeno; GÓMES, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SALOVEY P.; SLUYTER D. J. (Orgs.). **Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & Inteligência: a emoção na educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÁNCHEZ, Aurélio Villa; ESCRIBANO, Elena Auzmendi. **Mediação do auto-conceito**. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A botija de ouro**. São Paulo: Ática, 1988.

SARTRE, Jean Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SARTRE, Jean Paul. **O que é literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SILVA, Nívea Priscilla Olinto da Silva. **A leitura de literatura na formação da inteligência emocional e auto-estima na infância**. Natal, RN, 2006.

SILVA, Maria Ilka Soares da. **O lúdico, a criança e a literatura**. Natal-RN, 1996. (Dissertação de mestrado)

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda Becker. Leitura e democracia cultural. IN: SANTOS, Maria Aparecida Soares dos. Et al. (Org.) **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.52 p. 19-24 fev, 1985.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Danielle Medeiros. **Literatura e Educação**: um caso/ uma casa de inclusão. Natal- RN, 2009. (Dissertação de mestrado)

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: LIMA, L. C. (ed.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TELLES, Luiza S. **O que é psicologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos)

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: Ceccantini, João Luiz C. T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

VICENTELLI, Herminia. **El libro texto Único**: Análisis del propósito de las preguntas como estrategia estimuladora del aprendizaje. Revista pedagógica, vol. XXIV, n.69. Universidade Central de Venezuela. Caracas, enero-abril, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Brincar & a Realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YUNES, Eliana (Orgs.). **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio de Janeiro; São Paulo: Loyola, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: Autoritarismo e emancipação.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil na escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 1989.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Editora Ática, 2004.