

## O ENCONTRO DOS LEITORES COM O TEXTO: A LEITURA DE LITERATURA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO DOS MEDOS INFANTIS

Autora: Nívea Priscila Olinto da Silva

*Universidade Federal de Alagoas  
nivea.silva@reitoria.ufal.br*

**Resumo:** O estudo é recorte da dissertação “A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil” e analisa as contribuições da literatura infantil para a problematização das experiências emocionais de crianças na Educação Infantil. Respalda-se, metodologicamente, nos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso. Possui como corpus turma de Educação Infantil, nível V, com 28 crianças, entre 5 e 6 anos, de escola pública de Natal - RN. Utilizou-se como instrumento de pesquisa o diário de campo, gravações em áudio e entrevista semi-estruturada. Para fins deste artigo, analisou-se duas sessões de leitura de literatura infantil: *Chapeuzinho Vermelho* (GRIMM, 2004) e *Chapeuzinho Amarelo* (HOLANDA, 2007). As sessões se fundamentaram na metodologia da andaimagem ou scaffolding (GRAVES & GRAVES, 1995) e se desenvolveram com base em duas etapas: planejamento e implementação. Na fase de planejamento foram realizadas as seguintes ações: estudos teóricos com a professora da turma, que ministrou as sessões de leitura; seleção dos textos de literatura infantil e planejamento das sessões. A etapa de implementação foi dividida em três fases: pré-leitura, com atividades de sensibilização e motivação para o texto; leitura, realizada em voz alta e pós-leitura, utilizando-se como estratégia a discussão das histórias. Tomou-se como referencial teórico os estudos de Amarilha (2006), Bettelheim (2004), Damásio (1996/2000), Del Nero (2003), Held (1980), Machado (2002), Zilberman (2003). Constatou-se que as discussões propostas pelos textos possibilitaram aos aprendizes projetarem suas vivências na ficção, identificarem-se com os personagens, exteriorizarem seus medos e compartilharem seus conflitos com a comunidade de outros leitores, auxiliando-os na construção de estratégias de compreensão de sua realidade emocional. Nesse sentido, propôs diálogo entre literatura e educação como caminho possível para a implementação de prática pedagógica que compreenda como um de seus eixos o desenvolvimento emocional de crianças.

**Palavras-Chave:** Literatura Infantil, desenvolvimento emocional, Educação Infantil.

Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lúcia, 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 Lúcia, e ao longo do seu caminho ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela. (GALEANO, 1997)

Iniciamos este artigo evocando as palavras de Galeano (1997) com o intuito de introduzir algumas reflexões sobre o potencial formativo da leitura de literatura infantil. 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 de literatura como uma atividade que se materializa na relação do leitor com o texto. Essa relação não se configura simplesmente como um ato solitário, mas se materializa mediante

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, materializado na relação estabelecida entre Lúcia Peláez, personagem de Galeano (1997), e a leitura de um romance. Como vimos, a referida personagem ao perceber o poder encantador e mobilizador da leitura, permitiu-se envolver na história lida, aninhando-se nas palavras que saltavam das páginas do livro, rendendo-se à voz do narrador e se apossando intimamente do texto, a tal ponto que não conseguia se distinguir do que lera, agora eram um só: o livro e ela. Nesse momento, percebemos que as experiências vivenciadas na ficção por Lúcia foram incorporadas e passaram a fazer parte da sua própria constituição, auxiliando-a a dar sentido a sua existência e a ampliar seu entendimento sobre a realidade, consolidando-se como experiência de vida e experiência leitora.

Essa natureza formativa da literatura, que mobiliza o leitor a reagir não só cognitivamente aos percursos propostos pelo texto, mas emocionalmente, conduziu-nos a definir a questão que orienta este trabalho: Quais as contribuições da leitura de literatura infantil para a problematização das experiências emocionais de crianças na Educação Infantil?

Delineamos como objetivo do artigo investigar as contribuições da leitura de literatura infantil para a problematização das experiências emocionais de crianças na Educação Infantil. A pesquisa se constitui como recorte da dissertação intitulada “**A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na Educação Infantil**” (2010), que abordou o ensino de literatura infantil como viabilizador de uma educação emocional de crianças.

A pesquisa evidenciou o caráter transdisciplinar e multireferencial da literatura, que nos permitiu dialogar com outras áreas do conhecimento para o acercamento do nosso objeto de estudo. Como aporte teórico, utilizamos os seguintes autores: Amarilha (2006), Bettelheim (2004), Damásio (1996/2000), Del Nero (2003), Held (1980), Machado (2002), Zilberman (2003) entre outros.

O estudo se justifica por destacar o papel formativo da leitura de literatura na Educação Infantil, constituindo-se como recurso teórico-metodológico que privilegia o desenvolvimento integral da criança, em especial, foco deste artigo, seu desenvolvimento emocional. É relevante, ainda, pela escassez de estudos que focalizam a interface leitura de literatura infantil e desenvolvimento emocional de crianças.

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

O conhecimento é o esforço do espírito humano para compreender a realidade.  
(SAVERIANO, 2001)

Percebemos que um dos primeiros passos para a pesquisa de campo é o conhecimento da realidade que será investigada. Em conformidade com as palavras de Severiano (2001), compreendemos que essa atividade de conhecer está atrelada a toda ação de pesquisar, que implica no desvelamento criterioso e sistemático do campo de estudo, que objetiva produzir e ampliar os saberes existentes, resultado da análise e compreensão dos fatores objetivos e subjetivos presentes no *locus*. Assim, a atividade de pesquisar implica no estabelecimento de metas e em percorrer caminhos orientados por escolhas metodológicas, necessárias para se atingir um determinado fim.

Nesse sentido, este estudo respalda-se, metodologicamente, nos princípios da pesquisa qualitativa, pois nos fornece instrumentos de compreensão e análise do campo de pesquisa. No que concerne aos diferentes tipos de pesquisa, decidimos pela condução de um estudo de caso, pois nos permite realizar uma análise aprofundada e descritiva de uma unidade “em sua complexidade e dinamismo próprio” (ANDRÉ, 2007, p.49).

A pesquisa desenvolveu-se em turma de nível V de Educação Infantil, com 28 alunos, na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, de uma escola pública situada em Natal/RN. Foram implementadas, na nossa pesquisa de mestrado, 17 sessões de leitura, em que foram lidos contos de fadas, literatura infantil contemporânea, lendas e fábulas, entretanto, para fins deste artigo, selecionamos para análise recortes de 2 sessões de leitura, em que foram lidos os seguintes livros de literatura infantil: *Chapeuzinho Vermelho* (GRIMM, 2004) e *o Chapeuzinho Amarelo* (HOLANDA, 2007).

Optamos pela escolha desses textos por sua 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, 1999, p.35). 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.

As sessões de leitura foram conduzidas com base na metodologia da andaimagem, descrita por Graves & Graves (1995), que compreende estratégias de acercamento do texto para facilitar e ampliar o entendimento do leitor. Essa metodologia é dividida em duas fases: planejamento e

implementação. Na fase de planejamento, realizamos as seguintes ações: estudos teóricos com a professora da turma, com o intuito de promover a discussão sobre o potencial formativo da leitura de literatura infantil em sala de aula; seleção dos textos de literatura infantil e planejamento das sessões de leitura.

A etapa de implementação das sessões foi organizada com base nos seguintes passos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, propomos atividades diversas, que envolviam ações de motivação, sedução para o texto, levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendizes e relação texto/vida. Na etapa de leitura, optamos pela leitura integral do texto em voz alta. Na pós-leitura, utilizamos como estratégia um roteiro de perguntas abertas e flexíveis que explorassem a natureza educativa e significativa da literatura infantil.

As sessões duraram em média 50 minutos, sendo conduzidas pela professora da turma. Utilizamos como instrumento de pesquisa o diário de campo, gravações em áudio e entrevistas semi-estruturadas, realizadas após as sessões de leitura.

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

Elucidar a importância do trabalho pedagógico com a leitura de literatura infantil e suas implicações para o desenvolvimento emocional de crianças, permite-nos repensar questões relativas à função da educação infantil com vistas a atender às especificidades de ensino discutidas no contexto atual e refletir sobre as capacidades que pretendemos desenvolver nos alunos inseridos nessa etapa da Educação Básica.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil se constitui como primeira etapa de ensino sistematizado, que apresenta como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido, a educação infantil deve considerar os aprendizes em todas as suas dimensões, propondo estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades (REFERENCIAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1997).

Bassedas (1999, p.76) ressalta que é nesse estágio de ensino que as crianças devem iniciar a construção de “instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve”. Como as emoções se constituem na primeira e principal forma de intervenção da criança no mundo, compreendemos que a Educação Infantil assume como uma de suas funções auxiliar as crianças a se entenderem emocionalmente e a

construírem repertório emocional para lidar com suas emoções e conflitos, o que poderá permear a elaboração de relacionamentos satisfatórios.

Para Damásio (2000), as emoções são entendidas como um conjunto de respostas reflexas, que envolvem reações inatas e aprendidas, que são ativadas no nascimento do sujeito e se tornam mais complexas a medida que se ampliam suas experiências individuais. Para Vygotsky (1991), essas respostas iniciais das crianças vão se complexificando no contato com o outro mais experiente, por meio de situações significativas de interação, que podem contribuir para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. É na etapa da Educação Infantil, período que ocorre um intenso e singular aprendizado emocional, que se faz necessário oferecer subsídios pedagógicos para favorecer esse desenvolvimento, auxiliando os aprendizes a compreenderem sua realidade emocional.

A leitura de literatura infantil, compreendida como “uma forma peculiar de exploração do mundo pela fantasia”, constitui-se como atividade eminentemente experiencial que trata com profundidade os dilemas da vida, problematizando as experiências emocionais universais dos seres humanos. Ao ter mobilizada sua vida e suas experiências para emprestá-las ao texto, o leitor pode se experimentar no plano ficcional e projetar sua realidade interna na trama da história, canalizando suas emoções em direção às emoções vivenciadas pelos personagens e suscitadas pelo texto. Essa “emoção que a arte provoca nasce de um impulso contemplativo, em que o estado estético se traduz numa reflexão existencial, como paradigma para a vivência ética” (TURCHI, 2004, p.40).

A vivência do leitor no ficcional se constitui, assim, como uma experiência singular, pois, à medida que o texto convoca o leitor a mergulhar na narrativa com toda a “sua carga pessoal de vida e experiência” (YUNES, 2003, p.20), 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. Nesse processo de identificação leitor/texto, os “Eus ficcionais” se misturam aos “Eus reais”, passando a ser parte integrante da bagagem cultural e afetiva do leitor, na qual suas marcas são incorporadas e passam a fazer parte da formação de sua subjetividade (JOUVE, 2002).

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 suas potencialidades e fragilidades. Com isso, o leitor chora, sorri, sente piedade, raiva, inveja, e assim, experimenta-se livremente como ser humano, na íntegra, sem medo ou vergonha do que realmente sente.

Nesse momento de encontro da realidade interior do leitor com a realidade do texto, através da materialização de seus dilemas, suas emoções e seus conflitos na figura dos personagens, resultado do processo de exteriorização (BETTELHEIM, 2004), os aprendizes podem então compreender melhor as emoções e conflitos que estão experienciando, ou poderão vivenciar e, assim, colocar ordem em sua casa interior, tornando as experiências propostas pela ficção parte de seu repertório emocional.

Com isso, as emoções apresentadas na literatura infantil possibilitam ao leitor realizar descobertas essenciais sobre a natureza de suas próprias emoções, auxiliando-lhe a identificar, expressar e compreender as emoções presentes em seus relacionamentos. Além disso, a leitura de literatura contribui para que, através da compreensão de seu interior, a criança aprenda a lidar com as emoções e sentimentos contraditórios que caracterizam seus conflitos, oferecendo-lhe flexibilidade de resposta com base em sua história específica de interações com o meio (DAMÁSIO, 1996).

As discussões propostas pela narrativa podem, ainda, se constituir como espaço de confronto de experiências, possibilitando aos aprendizes socializarem suas impressões sobre o texto, compartilharem 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. Essa problemática será exemplificada no próximo tópico deste artigo.

### **3 A LEITURA DE LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: ESPAÇO DE DISCUSSÃO DOS MEDOS INFANTIS**

Iniciaremos as análises com o recorte da 1ª sessão de leitura, cuja história lida foi *Chapeuzinho Amarelo* (HOLANDA, 2007). A narrativa conta a história de uma menina que era amarelada de medo, tinha medo de tudo, sendo o maior deles o medo de “LOBO”, que a aterrorizava só de pensar na possibilidade de encontrar um.

Com base na relevância de se discutir sobre o medo, expressão emocional presente nas experiências infantis, destacamos o recorte a seguir:

**EPISÓDIO 4:**

**Profa.:** Muito bem, ela era amarelada de medo, mas o que a deixava com medo?

**João:** O lobo, o tubarão, a coruja, a cobra.

**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 com muito medo?

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

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

**Profa.:** Como assim Felipe?

**Felipe:** Nós temos, as vezes, medo de alguma coisa, mas quando conhecemos o medo, deixamos de ter medo.

**Paulo:** Professora, quando eu era criança 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 dele.

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

Constatamos que a discussão proposta pela leitura da narrativa possibilitou aos aprendizes realizar uma incursão no universo psicológico da personagem, auxiliando-os a nomear as expressões emocionais vivenciadas pela mesma e a contemplar as estratégias que utilizou para lidar com seus medos, emoção que ficou evidenciada no comportamento da Chapeuzinho. Nesse momento, o medo revela-se em sua faceta patológica, pois, constitui-se como elemento determinante e orientador das ações da personagem, tornando-a refém dessa expressão emocional, a medida que interfere negativamente em suas atitudes e relacionamentos, privando-a até de sair de casa.

Para Del Nero (2003), o medo pode assumir níveis tão elevados de experimentação a ponto de dominar o sujeito e torná-lo inseguro, com falta de confiança em si mesmo e com baixa autoestima, tornando-o emocionalmente fragilizado e com dificuldade de adaptação ao meio. Nesse sentido, por estar em processo de desenvolvimento emocional, a criança necessita construir conhecimentos e estratégias para lidar de maneira equilibrada com suas emoções, por meio de interações que a auxiliem a significar e compreender sua realidade interior e exterior.

Para Amarilha (2006), a literatura infantil permite ruptura com o real e o alargamento da percepção sobre a realidade circundante, fruto do caráter reflexivo desse texto, que autoriza a imersão do leitor na realidade criada pela narrativa 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 situações significativas de construção de saberes sobre o mundo real e o mundo ficcional.

Nesse processo de identificação leitor/texto e no momento de discussão das histórias, as crianças tiveram a oportunidade de exercer juízo de valor sobre o comportamento da personagem, refletir sobre suas atitudes, suas formas de agir e resolver seus conflitos, relacionando-os a sua

própria realidade. Essa atitude reflexiva dos aprendizes foi motivada pela seguinte indagação: *O que vocês fariam no lugar da personagem se tivessem com muito medo?* Ao instigar os alunos a responderem tal questionamento, evidenciou-se o caráter reflexivo da literatura, que segundo Held (1980) “se revela, 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.

Nessa atividade de distanciamento que a literatura exige, os leitores tiveram a possibilidade de julgar as atitudes da personagem tendo como referencial a bagagem de conhecimentos adquirida em suas experiências de vida. Por esse motivo, os aprendizes afirmaram que a personagem era triste e infeliz com essa maneira de lidar com seus medos, pois era impedida até de brincar, atividade vital na infância.

No momento em que os leitores tiveram a possibilidade de compartilhar as estratégias que utilizaram para lidar com seus medos, forneceram-nos uma informação valiosa: para vencer o medo, primeiramente, devemos conhecer os objetos que o causa. Para Damásio (1996), o conhecimento das nossas emoções, bem como dos objetos, situações e seres que as desencadeiam, auxiliam-nos a antecipar e prever as suas formas de manifestação, contribuindo, de maneira decisiva, para que possamos lidar de maneira equilibrada e segura com nossas expressões emocionais. 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).

No decorrer da sessão de leitura a professora também explorou os medos dos alunos, que sensibilizados e envolvidos com a discussão 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, tendo a oportunidade de exteriorizá-las, o que lhes auxilia a realizar descobertas essenciais sobre a natureza de suas emoções. Esse processo de exteriorização da realidade emocional, permeada pela leitura literária, permite que a criança tenha possibilidade de tornar algo que antes lhe era próprio, referente simplesmente ao seu mundo, em algo materializável 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 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 superá-lo através do jogo com as palavras “LOBO” e “BOLO”. Esse recurso lúdico explorado na narrativa foi identificado por Felipe, que considerou esse momento da história como a parte que mais gostou, conforme episódio em destaque:

#### **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 com bolo.

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

Para Zilberman (2003, 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, além de ter a oportunidade de aprender a ler literatura, ao compreender que a ludicidade 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 pelo jogo em questão se expressam na utilização de duas palavras que diferem em seus campos semânticos, em que lobo é um animal feroz que geralmente personifica nas histórias o medo e o 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 lia o texto, as crianças ficavam rindo, concretizando na recepção da narrativa seu caráter humorístico.

Nas discussões propostas na 4ª sessão de leitura, cuja história lida foi Chapeuzinho Vermelho (GRIMM, 2004), os medos infantis reaparecem na fala dos aprendizes, entretanto sob outra óptica, como veremos no recorte abaixo:

#### **EPISÓDIO 6**

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

**Alisson:** Não. 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.:** Foi ruim para a Chapeuzinho Amarelo ter medo?

**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 por ele.

**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 nós livrar do perigo.

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

Ao questionar se foi bom ou ruim a Chapeuzinho Vermelho não ter medo do lobo, a professora permitiu mais uma vez que as crianças nomeassem a expressão emocional vivenciada pela personagem e identificassem situações em que essa expressão foi exteriorizada. Ao final, chegaram a conclusão que o medo, nessa ocasião, seria necessário para alertar a personagem e livrá-la do perigo, apresentando-o como mecanismo de sobrevivência. Discutir essa faceta do medo permitiu aos aprendizes uma compreensão mais ampla e profunda dessa manifestação emocional, que segundo Damásio (1996), configura-se como aprendizado necessário para o crescimento e o desenvolvimento do sujeito. Retomar a história da Chapeuzinho Amarelo (HOLANDA, 2007) proporcionou aos aprendizes experiência diversificada com essa expressão emocional e nos ofereceu indícios de que as discussões propostas pela leitura dos textos contribuíram para a construção de conhecimentos necessários para a compreensão dos seus medos pelas crianças, fato esse, 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 quando a Chapeuzinho deixou de ter medo, 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 a discussão sobre o medo, proposta na primeira sessão de leitura, permitiu a Marcela utilizar os conhecimentos adquiridos na ficção para construir mecanismos de compreensão de seu próprio medo. A identificação com a personagem da história auxiliou a aluna a refletir sobre seu medo e a entendê-lo como passível de enfrentamento e de superação. Para Bettelheim (2004, p.86), a ficção “sugere a forma da criança lidar com esses sentimentos contraditórios, que de outro modo a esmagaria, nesse estágio onde a habilidade de integrar emoções contraditórias apenas está começando”.

Assim, constatamos, que as discussões propostas pelas narrativas possibilitaram aos leitores a expressão de suas manifestações mais pessoais e subjetivas, permitindo-lhes um encontro fraterno entre a realidade do texto, a sua realidade e a de outros leitores, o que resultou no entrelaçamento de

vivências e em aprendizado emocional, expresso quando as crianças tiveram a oportunidade de identificar, compreender, socializar, refletir e reelaborar suas emoções e conflitos.

#### **4 ASPECTOS CONCLUSIVOS: POR UMA PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES**

A interface teórica que nos propomos a realizar neste estudo evidenciou o caráter experiencial e humanizador da leitura de literatura infantil, que permitiu o estabelecimento de pontos de contato entre a realidade interior dos aprendizes e as vivências simbólicas apresentadas na ficção, o que resultou em intercâmbios comunicativos, expressos na relação dialética leitor/texto e desencadeados pela natureza catártica da narrativa, que permitiu aos sujeitos envolvidos saírem-se transformados dessa interação.

Sendo assim, observamos que a inclusão de práticas sistemáticas de leitura de literatura na escola se configurou em recurso significativo para o desenvolvimento emocional de crianças, por abordar suas experiências, em especial a problematização dos seus medos, oferecendo-lhes modelos para que possam se espelhar e refletir sobre estratégias de lidar melhor com sua realidade interior, bem como auxiliar na compreensão de sua realidade emocional.

#### **REFERÊNCIAS**

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 13. ed. Campinas – SP: Papirus, 2007.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Izabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Tradução de Maria Cristina de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **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, 1997.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução.** Tradução de 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.

DEL NERO, Sonia. **Conflitos intrapsíquicos.** São Paulo: Vetor, 2003.

GALEANO, Eduardo. A função da arte. In: \_\_\_\_\_. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1997.

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.

GRIMM. **Contos de Grimm.** Chapeuzinho Vermelho. Tradução de Nilce Teixeira. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** Tradução de Carlos Rizze. São Paulo: Summus, 1980.

HOLANDA, Chico Buarque. **Chapeuzinho Amarelo.** 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura.** Tradução de Johannes Krestshane. São Paulo: FTD, 1996.

JOUBE, Vicent. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança: leituras básicas.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Nívea Priscila Olinto da. **A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.** Natal – RN, 2010. (Dissertação de Mestrado)

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.

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.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2003.