

LEITURA LITERÁRIA, EXPERIÊNCIA FICCIONAL E EMOCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO LEITORA A PARTIR DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA

LITERARY READING, FICTIONAL AND EMOTIONAL EXPERIENCE:
CONTRIBUTIONS TO READING TRAINING BASED ON LITERARY
MEDIATION

Kelly Cristina Cândida de Souza¹
Maria Gabriella do Carmo²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal apresentar as reflexões construídas a partir da investigação da própria prática pedagógica (FREIRE, 1996) centrada na mediação da leitura literária (PAULINO, 2004, 2005) em que a experiência emocional ficcional dos personagens se constituiu como foco para a realização de rodas de conversa sobre as formas de expressão verbal, as ações, os pensamentos e as possíveis afetações decorrentes das emoções dos personagens e das crianças participantes. A metodologia confeccionada, inspirada em (CHARTIER, 1996) e (COSSON, 2006, 2007 e 2015), constituiu-se de três momentos básicos: acolhida afetiva, mediação literária e a realização de eventos de interpretação. A produção desse método mostrou-se um caminho possível para criar momentos de trocas simbólicas entre os participantes sobre assuntos diversos, dentre eles a experiência emocional das personagens, ampliando o repertório das crianças sobre o que sentem os personagens e como demonstram o que sentem. Esse trabalho mostra que a formação leitora por meio da mediação literária é uma trilha onde as crianças demonstram suas idiossincrasias através de suas percepções particulares. Desse modo, as conexões que elas criam são caminhos pessoais, onde nem sempre se alcança a empatia, mas onde há sempre o espaço para o exercício da palavra e das relações humanas.

Palavras-chave: Leitura literária; Experiência ficcional; Compreensão emocional.

ABSTRACT: The main objective of this article is to present the reflections constructed from the investigation of the pedagogical practice itself (FREIRE, 1996) centered on the mediation of literary reading (PAULINO, 2004, 2005) in which the fictional emotional experience of the characters was the focus for the realization of conversation circles about the forms of verbal expression, actions, thoughts and possible affects resulting from the emotions of the characters and the children, participants. The methodology developed, inspired by (CHARTIER, 1996) and (COSSON, 2006, 2007 and 2015), consisted of three basic moments: affective reception, literary mediation and the realization of interpretation events. The production of this method proved to be a possible way to create moments of symbolic exchanges between the participants on diverse subjects, among them the emotional experience of the characters, expanding the children's repertoire about what the characters feel and how they demonstrate what they feel. This work shows that reading formation through literary mediation is a path where children demonstrate their idiosyncrasies through their particular perceptions, therefore, the connections they create are

¹ Pedagoga, Mestre em Educação e professora do Núcleo Básico do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). keleduca@gmail.com

² Estudante de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista do Programa de Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

personal paths, where empathy is not always achieved, but where there is always space for the exercise of words, of human relationships.

Keywords: Literary Reading; Fictional emotional; Emotional understanding.

INTRODUÇÃO

As crianças estão muito ligadas a essa experiência emocional: desfrutam as peripécias dos protagonistas, compreendem os que são cruéis, choram quando acontece algo ruim com o herói, se identificam com os fracos e se entusiasmam quando estes conseguem superar os mais fortes.

Ana Garralón.

Do que são feitos os encontros entre a literatura e o leitor em que de fato se estabelece uma conexão entre ambos? Que histórias ligam ou religam sentimentos e promovem experiências de reconhecimento emocional?

Essas foram as questões centrais que mobilizaram a criação da disciplina “GTD das emoções” que foi conduzida a partir da compreensão de que “ensinar exige pesquisa, por isso, em sua formação permanente, o professor se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 1996, p. 16).

Observando as tensas interações de um grupo de crianças do Ensino Fundamental I, na sala de aula e durante os momentos mais livres na escola, como o recreio, por exemplo, decidimos criar um espaço seguro em que pudéssemos conversar sobre os tipos de interações ocorridas no espaço escolar. Formulamos uma disciplina em que pudemos organizar tempos e espaços com o objetivo de promover vivências e experiências que nos colocassem na rota da investigação sobre o que fazemos quando estamos em contato com as emoções do outro, ou quando expressamos nossas emoções.

As aulas desenvolveram-se no interior da disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, com 22 crianças, em um contexto de formação de professores, através do Programa Imersão (PID) Docente do Centro Pedagógico da UFMG, uma escola de aplicação que tem, como eixos estruturantes, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nosso GTD foi realizado pela dupla, constituída pela professora da escola e pela professora em formação participante do PID. A disciplina aconteceu durante o primeiro semestre de 2024. No total, realizamos 16 encontros e mediamos 5 literaturas.

Decidimos trilhar esses caminhos através da mediação de leituras literárias de obras nas quais os enredos nos levassem ao espaço íntimo e subjetivo de personagens que, ao se expressarem, abrem margens acessíveis à reflexão em grupo, possibilitando a realização de perguntas que nos levaram a imaginar entradas e saídas nas camadas “profundas da nossa personalidade”, como alerta Candido (2002, p. 82), quando fala do poder formativo da arte literária na infância, nas formas de pensar, agir e sentir, desaguando nos modos de conviver.

Ao aproximar leitores e livros, a mediação literária permite promover o encontro entre diferentes perspectivas sobre temas diversos. Levar a leitura literária para a sala de aula é aproximar as crianças a uma quase infinita variedade de narrativas.

Atualmente, o tema das emoções, tão vasto e importante dentro da literatura, vem alcançando um número cada vez maior de obras, que aportam em livrarias e bibliotecas, e chegam à sala de aula para serem lidas através de lentes e entendimentos diferentes, ora

como possibilidade de desenvolver compreensões sobre o reconhecimento das emoções por parte das crianças, ora para iniciá-las na gestão dos próprios afetos.

Portanto, o universo emocional das personagens, nunca explorado com tanta insistência, passou a ser abordado de forma propedêutica, como uma espécie de ensino sobre as emoções, no qual é possível prever e controlar o que se sente, ou poder distribuir sentimentos em potes, e ainda, atribuir cores ao que é sentido, correndo-se o risco de que as relações entre cores e objetos, quando fora do contexto da narrativa, gerem distorções e incompreensões entre o vivido e o experimentado ficcionalmente.

Por outro lado, a percepção e o conhecimento sobre a existência da experiência emocional ficcional pode atrair e aproximar a criança das narrativas, e a abordagem escolar pode passar ao largo de um tratamento interessado em ensinar como sentir.

Nas reflexões aqui apresentadas, a mediação da leitura literária focou em observar, analisar e compreender a experiência emocional ficcional dos personagens através da realização de rodas de conversa sobre as formas de expressão verbal, as ações e as possíveis interpretações decorrentes das emoções dos personagens e dos participantes das aulas. Nossa intenção foi criar momentos propícios à indagação e de reconhecimento das emoções, oportunizando às crianças a aquisição de um repertório vocabular e emocional através da mediação literária.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E COMPREENSÃO EMOCIONAL

No ambiente escolar, ensinar e aprender a ler significa participar de processos de ensino-aprendizagem que envolvem o escrito e o lido, processos diferentes de apropriação, de aquisição, de produção e domínio de habilidades que são essenciais ao desenvolvimento da criança, para a sua interação no mundo via práticas sociais em que a leitura e a escrita estão envolvidas. (SOARES, 2021). Acreditamos que aprender a ler é criar e vivenciar uma nova identidade. Exercer a leitura é ampliar as possibilidades de performar essa identidade e construir oportunidades de ser e estar com o mundo.

Para Freire (2003) é preciso que a leitura seja um ato de amor. Nesta perspectiva, a leitura está relacionada a uma forte conexão emocional, a uma força que nos empurra ao outro, para ser com o outro. Podemos dizer que a atitude de amorosidade freireana é uma prática política e social. Sendo assim, podemos colocá-la em confluência com a noção de Chartier (1998), para quem a leitura é um ato de vida, historicamente situado e atravessado pelas dinâmicas sociais presentes em cada momento histórico, “com seus altos e baixos” (CANDIDO, 2002, p. 83).

Ler é compartilhar ou reconhecer diversos modos de viver, de estar no mundo e com o mundo. Ao ler estabelecemos encontros, trilhamos caminhos, experimentamos sentimentos e sentidos; vivemos experiências, entramos em contato com o outro ficcional, ficamos entre silêncios e palavras. Vivemos o silêncio como espera, vivemos uma vida que pode ser a de uma personagem cativante ou daquela de quem vamos querer distância (COLOMER, 2007).

E quando afirmamos a vida, estamos também afirmando o presente vivido pela leitura como um momento para ser o que se é, e também ser outro, pensar outros pensamentos, escutar outras palavras, viver outro tempo. Essa concepção converge com a noção de formação do leitor em Lerner (2002) e de transformação pela leitura que encontramos em Larrosa (2011), com as quais concordamos.

A leitura compartilhada, a leitura feita com o outro e para o outro aguça os sentidos: olhos, ouvidos, gestos, tudo ali, na cadência do acontecimento, do evento de leitura. Esta leitura pode ser na roda, pode ser lá fora, pode ser na biblioteca, o que não pode é não ter o quê, ou com quem repartir a leitura, e estar ali inteiro.

Ler para o outro e dele esperar atenção e cumplicidade, ler para si, enquanto lê para o outro, ler e refletir, ler e conversar, ler e entrar nas camadas da história, nas cores e profusão de imagens que o livro traz. São várias as possibilidades e elas podem acontecer ao mesmo tempo, porque ler é fazer o verbo delirar, como nos inspira Barros (2009), é desdobrar os sentidos, reinventar, ou perceber-se lá no enredo, possível, empático com o sofrimento da personagem, feliz pela aventura vivida, ou pela descoberta da poesia fora da asa (BARROS, 2009).

Mas, também é possível viver esse processo e não chegar a todos esses estados, não há regras e moldes, há possibilidades de experiências no universo de compreensão emocional das personagens tecidas pelos enredos literários.

Todos esses sentidos e possibilidades de leitura apontam para o sentimento de acolhimento que a leitura gera quando nela fazemos morada, quando dela partimos, com desejo de continuar navegando para chegar e poder novamente partir e repartir o que ficamos sabendo. Sobre isso, concordamos com Michèle Petit (2009) quando ela afirma que “a experiência da leitura oferece um espaço de intersubjetividade”, a partir de encontros personalizados (p. 56).

Dessa forma, entendemos que é no corpo que experimentamos a acolhida da leitura. Por isso, criar momentos para mediar a leitura de histórias exige a confecção de uma relação, da criação de vínculos, de tempo, de espera, de errância, de desejo, de risco, de aceitação da imprevisibilidade, do silêncio e dos vazios para ir aos poucos incorporando o desejo do encontro, por meio da leitura.

Acolher os sentimentos pela leitura é uma aposta nos afetos, no processo de muitos encontros de amor pelo ato mesmo de estar junto e presente, vivendo algo que não queremos que acabe, mas que quando termina, deixa uma sensação de saciedade momentânea, de algum preenchimento.

Esses momentos, em sala de aula, exigem um traçado metodológico que favoreça a criação de mecanismos que nos auxiliem a iniciar, a dar continuidade e a acompanhar a apreensão e a compreensão do texto lido.

A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL FICCIONAL: O CAMINHO PARA UMA BOA CONVERSA

A mediação literária nos permite acessar um universo ficcional rico em emoções, que oportuniza e permite compreender e conversar sobre a diversidade de experiências humanas. Garralón (2012) sugere que a leitura em voz alta é como um presente que contribui com a formação leitora de uma criança. Para a autora, “às vezes um ato pequeno e fácil é muito mais efetivo que muitas atividades sofisticadas.” (p. 15).

Nessa esteira, ler em voz alta representou a confecção de uma dádiva, um presente. Afinal, como nos ensina Layne (2015), “todos nós gostamos de ouvir alguém que sabe ler expressivamente. Quem ouve uma história quer ser transportado para o mundo do texto [...]. Um leitor expressivo nos proporciona esse presente”. (p. 83-84, tradução nossa)

A diversidade de leituras selecionadas para a disciplina “GTD das emoções” nos colocou diante de literaturas repletas de personagens que vivem emoções variadas – desde a alegria à tristeza, da amizade ao medo. Essas histórias ofereceram aos leitores a oportunidade de se identificarem com as vivências dos personagens, proporcionando um espaço seguro para explorarem emoções que talvez ainda não houvessem conseguido verbalizar, ou entender plenamente. Percebemos que quando uma criança se depara com uma personagem que enfrenta desafios, sente raiva, tristeza ou alegria, ele pode refletir sobre suas próprias experiências e emoções.

Para acessar esse espaço subjetivo das personagens, eleger boas perguntas que conduzam a conversa pode ser importante para que a criança compreenda a história e, assim, possa construir significados a partir do enredo (GARRALÓN, 2020). Fazer perguntas que auxiliem na construção de sentidos sobre a história como, por exemplo, “Henriqueta era uma menina tímida. Como ela se sentia na frente de outras crianças?” atuam na compreensão e reforçam a segurança do pequeno leitor quando este estiver a frente de outras obras literárias.

Outro caminho para auxiliar a busca de compreensão e conexão com a história é formular perguntas pessoais para o grupo, tal como: “Se você estivesse passando por essa situação, como você agiria?” Através de uma pergunta assim, a conversa não mais se relaciona somente aos elementos presentes no livro, como as ilustrações, mas estimula a troca de pontos de vista e direciona ao significado que a criança constrói quando se relaciona com a história.

Nem todas as crianças vão querer participar nas primeiras mediações. É preciso dar tempo, ter paciência, para que a habilidade de expressar-se em grupo seja alcançada. Validar todas as respostas é importante para que todos compreendam que as perguntas mobilizam afetos diferentes em cada um e encaminham, por isso, respostas diferentes. Essas respostas diferentes geram contrastes que fazem parte das relações e apontam que as diferenças contam como diferenças, sem necessariamente haver uma resposta mais certa que outra.

O tempo da resposta pode variar, portanto, saber escutar, fazer pequenos comentários enquanto se espera uma participação é algo interessante, para que as intervenções constantes não sejam o mote dos encontros, inundando os pensamentos das participantes da conversa, impedindo-os de pensarem e exercerem suas palavras.

Outro aspecto que deve ser considerado é o da opinião sobre o livro. As professoras sempre deram as suas opiniões sobre o livro em pauta nos encontros da disciplina. Mais do que demonstrar conhecimento sobre a obra, buscamos ajudar a criança a formular uma apreciação da história, ou de um conjunto de histórias. Isso leva tempo e esse horizonte crítico deve estar presente na formação do leitor. A esse respeito, Graça Paulino recomenda que “a mediação docente [...] não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto” (PAULINO, 2005, p. 65). Para a autora essa é uma dimensão importante do processo escolarizado de leitura literária.

Diante disso, podemos dizer que a mediação literária que considera a conversa durante e após a leitura é um caminho para alcançar a experiência emocional das personagens, a qual se encontra no nível da construção da interpretação e do significado da história pela criança.

Essa prática vai além da simples leitura de textos, ela envolve a análise crítica e a interpretação das experiências dos personagens, das subjetividades envolvidas durante a leitura, propiciando às crianças uma compreensão mais profunda do universo emocional das personagens e dos seus próprios sentimentos.

A conversação literária, como descrita acima, realiza o propósito da mediação, e reforça o diálogo entre ler por fruição estética e ler para desenvolver competências literárias, uma prática que não cria dicotomia entre mediar e ensinar, como argumenta Cosson (2015).

O PASSO A PASSO DA CAMINHADA NO GTD DAS EMOÇÕES: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia confeccionada para a prática pedagógica desenvolvida na disciplina “GTD das emoções” teve como inspiração os estudos sobre leitura literária e

mediação literária na escola, a partir de autores como: Chartier (1996), Paulino (2004 e 2005) e Cosson (2006, 2007 e 2015), abordados nos tópicos anteriores.

Nossa metodologia consistiu em três passos essenciais para acolher as crianças e produzir com elas conversações literárias capazes de fomentar reflexões, apreciações e interpretações sobre a experiência emocional das personagens e sobre as nossas experiências emocionais mediadas pelas histórias. Os passos dados em cada encontro foram os seguintes: escuta acolhedora, mediação literária e jogos de interpretação.

A escuta acolhedora

A escuta que praticamos em nosso GTD não esteve ancorada na prática psicanalista, que se dedica ao entendimento da estrutura psicológica do sujeito. Nos nossos encontros visamos instaurar uma escuta que promovesse o sentido de encontro, de acolhida, onde estamos com o outro, inteiros e atentos ao que é dito. Para Brunel (2004, p. 33):

Escutar é mais que ouvir, é tentar, pela fala do outro, entendê-lo na sua inteireza, prestar atenção nos seus gestos, nos momentos em que sorri ao lembrar de algo ou de tristeza pela dor que aquelas palavras causam. É prestar atenção nas emoções que as palavras suscitam, como alterações de vozes, sensação de conforto ao dizê-las.

Produzir um espaço como esse, descrito por Brunel (2004), em que a escuta possa ser praticada sem julgamentos, não é tarefa simples, essa foi uma busca de cada encontro, porque rapidamente percebemos que a escuta é uma construção social. E, nessa perspectiva, escutar é um aprendizado mediado pela linguagem, que pode ser verbal, visual, corporal, literária etc.

Para iniciar nossas aulas no GTD, o primeiro passo era criar uma ambiência que fosse confortável, onde pudéssemos escutar e acolher cada criança. Para tanto, realizamos o GTD na sala de espelhos da escola, um espaço amplo e sem carteiras, bem iluminado, arejado e equipado com multimídias e uma parede de espelhos.

Cada aula nesse ambiente iniciava com a turma se acomodando em uma grande colcha de retalhos com tecido floral de chita. Em seguida, as professoras lembravam a importância de saber escutar os colegas sem julgamentos, acolhendo o que cada um levava para o encontro.

Depois de sentadas em roda, as professoras convidavam cada criança a expressar como estava se sentindo naquele momento, se havia algo que gostaria de compartilhar sobre si. Nesses momentos, escutávamos expressões como as seguintes: “Me sinto feliz.”, “Me sinto entediada.”, “Estou cansada.” e “Bem, estou bem.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). Outros traziam falas mais elaboradas, como, por exemplo: “Estou muito feliz, porque estou aqui com vocês.”, “Estou cansada, mas me sinto bem, porque eu gosto de estar aqui.”, “Aconteceu uma briga lá em casa, me senti triste.” e “Meu cachorro está muito doente, isso me deixa triste.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Algumas crianças, nos primeiros encontros, se abstiveram de expressar como estavam se sentindo. Aos poucos, ao longo dos encontros, essa prática ganhou fluidez e naturalidade, e a partir daí todas as crianças quiseram falar, contar sobre seus sentimentos nos momentos de interação na escola e também em casa, com suas famílias.

Isso evidencia pelo menos duas questões: a primeira é a importância de um acolhimento sem julgamentos no ambiente escolar, uma escuta atenta que empresta os ouvidos e o resto do corpo, numa atitude de interesse pela história que o outro traz sem

pressões para que todos participem. A outra questão é a de que as crianças têm o que dizer, querem se expressar quando o ambiente construído transmite segurança (BRUNEL, 2004).

Depois de todos serem escutados e escutarem uns aos outros, a turma estava motivada para acolher outras subjetividades e emprestar seus próprios ouvidos para outros, e assim conhecer outros modos de sentir, como aqueles apresentados na literatura para a infância. Esse era o momento de iniciar o segundo passo.

A mediação literária

Em que medida ler é conhecer? Como escaparmos de uma idolatria da leitura pela leitura?

Graça Paulino.

Para ampliar nossos entendimentos sobre o que se quer dizer com o conceito de mediação literária como o adotamos, trouxe a epígrafe acima, a qual nos permite refletir que a mediação literária na escola não precisa sucumbir à dicotomia entre o ensino e a fruição estética, como Paulino (2001) questiona.

Nas leituras mediadas por nós, no “GTD das emoções”, o caráter de formação pela leitura, o ensino dos comportamentos e hábitos mais favoráveis à leitura, das atividades de interpretação dos sentidos constituintes das obras também estiveram no horizonte das aulas, em par com as práticas estéticas de apreensão da poética, da admiração que a beleza do texto suscita, o deixar-se afetar e se emocionar pela história lida e ouvida, da exploração da criatividade a partir das imagens. Essa harmonia entre ensinar e mediar é a busca de “um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos”, como nos ensina Cosson (2015, p. 169), sem perder de vista a leitura como provocadora dos nossos sentidos, como experiência emocional.

Mediamos 4 livros na vigência do “GTD das emoções”: *Os Reflexos de Henriqueta* (2023), de Marion Kadi; *O menino com flores no cabelo* (2023), de Jarvis; *O monstro das cores* (2018), de Anna Llenas, e *A pequena ditadora* (2009), de Luciano Trigo, respectivamente.

Esses livros foram escolhidos por trazerem projetos gráficos que primam pela beleza e pela diversidade de personagens, que apresentam textos cujos enredos são estimulantes, os quais estimulam a criança a ir além do que já vivenciam, trazendo personagens livres de estereótipos, possibilitando, assim, bons voos criativos e diálogos instigantes.

Por uma questão de economia do texto, vamos focalizar em uma das obras mediadas, uma das que mais agradou as crianças: *O menino com flores no cabelo*, de Jarvis.



Figura 1. Capa do livro: *O menino com flores no cabelo*.

Fonte: Jarvis (2023)

Com uma escolha delicada de palavras e uma profunda beleza nas ilustrações, Jarvis nos apresenta Davi, um menino “doce e gentil”, amado por todos e que tem um jardim na cabeça, pois seu cabelo é feito de fios de flores coloridas. A narrativa nos conduz ao mundo íntimo de uma relação de amizade entre dois garotos, uma relação muito bonita, regida pela paciência, pelo apoio, pela persistência e pela presença. Quando, um dia, as flores da cabeça de Davi caem, o que lhe resta não é somente “os galhos pontudos na cabeça”, resta também a amizade e a compreensão genuína, que ajudam Davi a ter paciência e estratégia para aguardar o retorno das flores, na sombra de uma bela amizade.

Iniciamos a leitura do livro explorando a capa e todas as informações que nela aparecem. Em seguida, na roda da história, formulamos a seguinte pergunta, a partir da leitura do título: “Que história vem aí? O que esse título faz você pensar?”

“O menino usa peruca”. “O menino gosta de plantar”. “O menino gosta de desenhar flores, é uma história de amor”. “Ele deve imaginar muitas coisas, deve ter muitas ideias na cabeça”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Essas foram algumas hipóteses levantadas pelas crianças antes de iniciarmos a leitura. Em seguida, combinamos de ler e conversar durante a leitura, explorando as ilustrações, os entendimentos ou as dúvidas das crianças.

Durante a leitura, as crianças foram incitadas a apreciar as ilustrações por meio de perguntas como, por exemplo: “Por que o Davi aparece em todas as situações ilustradas nestas duas páginas?”, “Que nome a gente pode dar à relação entre esses dois meninos?”, “A ilustração nos ajuda a perceber a relação que existe entre as crianças? Por quê?” “Vocês tem um amigo assim?”. As ilustrações e o texto verbal neste livro apontam para uma costura fina de uma relação íntima com os sentimentos dos personagens.

Dessa forma, a experiência emocional dos personagens foi sendo apreendida pelos estudantes da turma, à medida que elas percebiam que o texto verbal dialogava e era completado pelo texto visual, e que esses aspectos se relacionam às próprias vivências

delas, pois, como estudantes, têm melhores amigos, nutrem e são nutridos pelos laços afetivos que vão construindo, ou se sentem não acolhidos em determinadas situações de conflitos.

Eu tenho uma melhor amiga aqui na escola, e no meu bairro. Eu gosto de brincar com elas, igual o Davi (personagem do livro). Um dia a minha amiga, lá da minha rua, ficou doente. Eu visitei ela umas cem vezes, até ela melhorar e brincar de novo, lá no meu prédio. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Eu fiquei triste quando as flores caíram do cabelo do Davi (personagem do livro). As crianças saíram de perto dele. Mas um menino ficou (com ele). Ainda bem. “Eu tenho uma amiga assim aqui na sala. Todo mundo sabe quem é. Ela é tudo pra mim”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

O “GTD das emoções” nos possibilitou muitos momentos como esses apresentados pelos depoimentos das crianças. Suas falas demonstraram o reconhecimento da noção de apoio, de amizade, de empatia, de amor, e muitos outros sentimentos vividos por eles ou experimentados através das personagens. Concordamos com Frederico (2024, p. 14), para quem “a experiência emocional vivida no ato da leitura é, portanto, uma dimensão essencial da experiência estética da literatura”. A cada mediação literária percorremos esse caminho de vivências emocionais e de reconhecimentos do vivido, que, ao ser narrado, vai se transformando em experiência, como nos lembra Walter Benjamin (1994).

Jogos de interpretação

Neste trabalho, elaboramos a noção de jogos de interpretação, tomando por empréstimo de Vygotsky (2002) o conceito de intercâmbio social, segundo o qual é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem.

Os jogos de interpretação da obra literária em foco envolveram as crianças em brincadeiras, usando sistemas de linguagem como a palavra escrita, a oralidade, e o desenho, buscando, sobretudo, registrar, comunicar e avaliar se as crianças estavam compreendendo a história lida com eles, se estavam captando as sutilezas da poética no texto, se estavam percebendo os imbricamentos entre o texto escrito e texto visual.

Uma dinâmica que realizamos com o livro *O menino com flores no cabelo* foi pedir para todas as crianças confeccionarem um desenho sobre aquilo que elas sentiram depois da nossa leitura dialogada. Cada criança teve a oportunidade de revelar o que sentiu ao transportar para o papel as marcas que o texto havia produzido nelas mesmas.

Durante a confecção dos desenhos, as crianças nos procuraram para avaliar se o que queriam desenhar fazia sentido, se era possível, em um movimento de validação e continuidade do diálogo na roda. Nesses momentos pudemos ter contato e mediar sentimentos de insegurança, medo, ressentimentos, esperança, deixando evidente que todos os sentimentos são possíveis. Mais uma vez, nesses momentos, pudemos exercitar a escuta e compreender aquilo que Brunel (2004, p. 34) diz quando afirma que, “quem procura ser escutado quer ser olhado, acolhido e entendido não somente pela fala, mas de forma completa”, numa atitude de estar inteiro no momento da escuta, que no caso da criança pode ser um desabafo, uma denúncia ou uma confirmação do que está pensando sobre si mesma.

Portanto, esses jogos interpretativos se constituíram em oportunidades de construir compreensões e laços de afeto, que foram se dando em coletivo, mediante os

diálogos e as brincadeiras entre as crianças, e entre as crianças e as professoras. Evidentemente que nem sempre foi possível alcançar a empatia, mas sempre houve a intenção de acolher e dialogar com as crianças, criando ambiência para o exercício da palavra, das relações humanas.

CONCLUSÕES

Do que são feitos os encontros entre a literatura e o leitor em que de fato se estabelece uma conexão entre ambos? Que histórias ligam ou religam sentimentos, e promovem experiências de reconhecimento emocional? Essas foram as perguntas que nos fizemos ao iniciar a construção do “GTD das emoções”, que nascia com o intuito de produzir com as crianças um repertório emocional, que as auxiliassem no cotidiano, para que pudessem aprender a escutar a si mesmas ao entrar em contato com os outros.

Ao trilhar esse caminho através da mediação literária fomos percebendo a potência que é a literatura na instauração do encontro. O encontro afetivo pela leitura em roda aproxima e desafia as crianças a se colocarem como participantes ativas na criação desse repertório que queríamos construir.

A mediação literária foi evidenciando de que maneiras a literatura para a infância pode trazer para a roda possibilidades de apresentar às crianças a diversidade de imagens, gestos, palavras, formas de compreensão sobre eventos relacionais, que proporcionaram diversas conversas. Na roda, as trocas de interpretações mediadas pelas professoras mostraram que as compreensões vão se forjando pelas interações, “durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2010, p. 27).

Esses momentos, nos quais um ponto de vista contrasta com outro e provoca novas questões ou rupturas em determinados entendimentos, é que se dá a formação de outros pensamentos, transformando o gesto conhecido em outros gestos, em novas palavras e em novas compreensões, agora das crianças, que se apropriam e ampliam seus conhecimentos enquanto aprendem.

Quando colocamos em marcha uma metodologia como a que relatamos aqui, a dimensão da ingenuidade, de que qualquer prática de leitura é melhor do que nenhuma leitura fica cada vez mais abalada. Isso porque o ambiente em que a leitura acontece, a escolha do livro, a ação de nos colocarmos em roda, as variações do tom da voz no momento de ler a história, as pausas para as perguntas, a escuta atenta ao que é dito pela criança, o modo de acolhida ao que é dito, todo esse processo está embebido em um planejamento que busca ser significativo, ético e estético; envolvido em posturas didático-pedagógicas que são também políticas.

A produção desse método mostrou-se um caminho possível, uma prática pedagógica capaz de criar momentos de trocas diversas, de produção de conhecimento pela oralidade, pelo desenho e pela escrita. Passamos por muitos temas, dentre eles a experiência emocional das personagens, que quando é discutida ou conversada, como nos lembra Kleiman (2010), entra nos universos de vivências das crianças se tornando outra coisa, ganhando outros contornos e significados.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2009.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 96p.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem In: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.

FREDERICO, A. Ler e sentir: a representação multimodal das emoções na literatura infantil digital. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso** v. 19, n. 3, Jul-Sep. 2024.

FREIRE, P; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARRALÓN. A. O monstro das cores se engana. **Revista Emília**. Jul. 2020. Disponível em: <<https://emilia.org.br/o-monstro-das-cores-se-engana/>>.

JARVIS. **O menino com flores no cabelo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2023.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LARROSA, J. (2011). EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>.

LAYNE, S. L. **In defense of read-aloud: sustaining best practice**. Portland: Stenhouse Publishers, 2015.

LERNER. D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, G. Sobre ler e saber. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, M. Z. V.. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

VYGOTSKY, L. Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.