

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**MESTRADO EM LETRAS**  
**LINGÜÍSTICA APLICADA**

**LEITURA: EMOÇÃO, PRAZER**

Elenice Maria Jacques Larroza

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do Título de Mestre em Letras,  
na área de concentração em Lingüística Aplicada

Prof. Dr. Vilson José Leffa

Orientador

Pelotas, junho de 2001

Dedico este trabalho  
aos meus pais, Sadi e Carmen,  
pelo amor, carinho e apoio  
demonstrados ao longo de todo curso.

## **AGRADECIMENTOS:**

à coordenação e aos professores do Curso de Mestrado em Letras;

ao Prof. Dr. Vilson José Leffa que, mais que orientador, foi um amigo presente na realização deste trabalho;

à Profa. Dra. Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena pela paciência, compreensão e profissionalismo;

ao meu namorado Harley Adriel Andersen da Silva, pelo apoio e carinho;

aos meus futuros sogros, Adriel e Claudete, pelo auxílio constante nos momentos em que precisei.

Agradeço, especialmente, a Deus, amigo fiel e socorro bem presente, que está permanentemente a iluminar o meu caminho.

*“A verdade é que nossos sentimentos, nossas paixões e anseios mais profundos constituem uma força extraordinária que, muito mais que a cultura, conduz nossas esperanças de felicidade.”*

(Celso Antunes)

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>07</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>08</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>09</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Delimitação do problema.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 Hipóteses.....</b>	<b>13</b>
<b>1.4 Estrutura.....</b>	<b>13</b>
<b>1.5 Justificativa.....</b>	<b>14</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 As emoções humanas.....</b>	<b>16</b>
2.1.1 As emoções e a criança.....	19
2.1.2 As emoções e a escola.....	20
<b>2.2 O prazer.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 A leitura.....</b>	<b>26</b>
2.3.1 A leitura do texto literário.....	28
2.3.2 A leitura e a compreensão.....	36
2.3.3 O ensino da leitura.....	37
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Estudo piloto.....</b>	<b>41</b>

<b>3.2 Sujeitos</b> .....	43
<b>3.3 Instrumentos</b> .....	43
<b>3.4 Procedimentos</b> .....	50
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	53
<b>4.1 Reações emocionais despertadas pelos textos</b> .....	54
4.1.1 A alegria.....	56
4.1.2 O amor.....	58
4.1.3 Outras emoções.....	59
<b>4.2 Elementos que despertaram prazer pelo texto</b> .....	64
4.2.1 Apelo emocional.....	65
4.2.2 Aspectos éticos.....	66
4.2.3 Humor e diversão.....	70
4.2.4 Magia.....	77
4.2.5 Relação com a realidade.....	79
4.2.6 Personagens.....	82
4.2.7 Jogos de linguagem.....	84
4.2.8 Final feliz.....	87
<b>4.3 O gosto pelas leituras</b> .....	88
<b>4.4 O prazer e a compreensão pessoal</b> .....	90
<b>4.5 O prazer e a compreensão</b> .....	92
<b>4.6 Limitações da pesquisa</b> .....	94
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	101
<b>ANEXOS A</b> Textos utilizados na pesquisa.....	106
<b>ANEXO B</b> Teste afetivo.....	111
<b>ANEXOS C</b> Testes cognitivos.....	112

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

<b>TABELA 1</b> O gosto pelas leituras.....	89
<b>GRÁFICO 1</b> O gosto pelas leituras.....	89
<b>TABELA 2</b> A compreensão pessoal.....	90
<b>GRÁFICO 2</b> A compreensão pessoal.....	91
<b>TABELA 3</b> O prazer e a compreensão pessoal.....	92
<b>TABELA 4</b> O prazer e a compreensão.....	93

## RESUMO

Este trabalho contempla a leitura como forma de auxílio ao crescimento emocional infantil. Mostra que a leitura pode dar assistência à criança, quando supre suas necessidades emocionais. Nesse processo de envolvimento emocional, a leitura é considerada como objeto agradável e desperta o sentimento de prazer no leitor. Essa relação entre leitura, emoção e prazer é de suma importância para o incentivo ao hábito de ler. Com efeito, o objetivo geral desta pesquisa é verificar o papel que a leitura desempenha no universo emocional infantil, bem como descobrir as características textuais que desencadeiam a emoção de prazer na criança. Pela natureza da pesquisa, o estudo está fundamentado em várias áreas do conhecimento humano, tais como a Linguística, a Psicologia, a Psicanálise, a Educação e a Filosofia. O trabalho conta com uma pesquisa de campo da qual participou um grupo de 60 alunos de uma escola pública, com idades entre 9 e 12 anos. Esses alunos foram submetidos a testes, após a leitura de 5 textos previamente selecionados. Os referidos testes contêm perguntas subjetivas, onde o aluno explicita sua opinião sobre o texto lido, e objetivas, com perguntas que envolvem a compreensão textual. Como resultado, o trabalho mostra que, nas leituras realizadas, sobressaltaram as emoções de alegria e de amor. Revela, também, que o apelo emocional, os aspectos éticos, a relação com a realidade, o humor e a diversão, a magia, os jogos de linguagem, as personagens empáticas e o final feliz são características textuais que tornam a leitura agradável à criança. Afora isso, o trabalho registra que a emoção de prazer facilita a compreensão do texto. Na parte final, sugere que os profissionais da educação reflitam sobre a possibilidade de trabalhar

a leitura como apoio ao crescimento emocional dos alunos e de abrir um espaço nas aulas para a leitura por exclusivo prazer.

# 1 INTRODUÇÃO

A leitura tem seu espaço de discussão no Brasil desde meados da década de 70. Muitos estudiosos perceberam a importância da pesquisa em leitura tendo em vista que, através dela, acontece grande parte da aprendizagem da criança na escola.

Reconhecida a relevância do seu papel na aprendizagem, os pesquisadores passaram a preocupar-se com as razões que levam o aluno a não gostar de ler, já que essa é uma reclamação constante por parte dos professores. O fracasso na formação de alunos leitores fez com que se buscasse apoio em várias áreas de conhecimento, tais como a Lingüística, a Psicologia e a Educação.

Durante esses quase trinta anos de atenção dedicada à leitura, o ato de ler foi pesquisado, principalmente, em função da esfera cognitiva do ser humano. Nesse tipo de estudo, são considerados o conhecimento, o raciocínio e o nível intelectual. Assim, o enfoque é direcionado para os fatores que envolvem, por exemplo, as formas de processamento perceptivo e de pensamento (Rebelo, 1990), as estruturas cognitivas construídas pelo indivíduo para representar sua teoria de mundo, a relação entre conhecimento prévio e nova informação, modelos e estratégias de leitura, a compreensão textual, entre outros.

No entanto, quando o assunto é a pouca expressão de alunos leitores, estão envolvidas questões referentes à falta de motivação, de interesse, de gosto e de satisfação pela leitura. Tais questões enquadram-se menos na esfera cognitiva e mais na esfera afetiva da mente humana. É na esfera afetiva que estão incluídos os estados emotivos interiores da pessoa, que normalmente determinam aquilo que a pessoa deseja ou repudia, aprova ou reprovava, gosta ou

não gosta. Em verdade, as emoções são fundamentais na condução dos motivos que orientam nossas vidas (Teles, 1971; Antunes, 1999).

Dessa forma, quando se estuda única e exclusivamente a esfera cognitiva do cérebro, desconsidera-se o quanto as emoções influenciam as ações do ser humano, ainda mais no caso do comportamento infantil. Por isso, a esfera cognitiva não pode ser vista como completamente separada da afetiva, pois, em qualquer forma de comportamento humano, estão presentes, em maior ou menor escala, o racional e o emocional. Além disso, com muita frequência o estado emocional interior em que a pessoa se encontra é a força motriz que prevalece sobre o seu pensamento.

Sob essa perspectiva, o ato de ler, enquanto habilidade mental complexa (Braibant, 1997), envolve não apenas a atividade cognitiva da mente, como também desperta os estados afetivos interiores do leitor. Assim, o exame da variável leitor, enquanto uma das variáveis que intervém no ato de ler, precisa considerar tanto as estruturas cognitivas como as afetivas (Dejong-Estienne, 1997). No caso das crianças, a leitura promove o desencadear de diferentes e fortes emoções. Enquanto lê, ela pode sonhar, amar, desfrutar de tranquilidade, sentir satisfação ou enfadar-se, sentir repúdio, cansaço. Há, ainda, a possibilidade de ela crescer emocionalmente. Esse crescimento dependerá da relação que ela estabelecerá entre o texto e suas experiências afetivas, que estão presentes no seu consciente ou até mesmo no inconsciente.

O modo como o jovem leitor encara a relação do texto com suas emoções influenciará quanto ao seu crescimento emocional, quanto ao gosto ou não pela leitura que realiza e também determinará o grau de frequência com que ele passará a buscar os livros. Por isso, constata-se que o estudo das questões emocionais é tão importante quanto o estudo das questões racionais, quando se trata de pesquisa em leitura.

## **1.1 Delimitação do problema**

O presente trabalho ocupa-se em estudar a leitura sob a perspectiva do envolvimento emocional que ela produz na criança, valorizando a esfera afetiva da mente humana. Dentro desse tema, destaca-se o estado emotivo de prazer como forma de incentivo ao hábito de leitura. Aqui, a ênfase recairá sobre o leitor, na medida em que é ele que se envolve afetivamente com a leitura, que participa ativamente da construção do texto e que qualifica a leitura como prazerosa ou não.

## **1.2 Objetivos**

O objetivo geral do estudo é verificar o papel da leitura no universo emocional da criança. Em outras palavras, pretende-se observar os sentimentos que se manifestam com mais frequência enquanto a criança lê o texto. Entendendo-se o prazer como um tipo de emoção que o texto pode despertar, pretende-se, também, averiguar quais são as características textuais que tornam as leituras aprazíveis à criança.

Dentro desse objetivo geral, procura-se saber, especificamente, se é possível conseguir a aprovação das crianças pela leitura mediante uma seleção de textos fundamentada em critérios que estejam de acordo com a fase de desenvolvimento na qual elas estão inseridas.

Ainda se pretende, como objetivo específico, verificar o grau de compreensão que a criança obteve na leitura, sob o seu ponto de vista e sob o ponto de vista comumente aceito pelos professores acerca da interpretação textual. Na observância desses dados, deseja-se descobrir a correlação entre a compreensão textual e o prazer oferecido pela leitura do texto.

### 1.3 Hipóteses

O trabalho baseia-se em quatro hipóteses fundamentais:

1<sup>a</sup> - as crianças apresentam um alto grau de envolvimento emocional durante a leitura;

2<sup>a</sup> - as crianças sentem prazer ao lerem um texto em que haja presença do mágico e que possua um forte conteúdo humorístico;

3<sup>a</sup> – em geral, as crianças gostam dos textos que se enquadram dentro dos critérios correspondentes à sua faixa etária e ao nível escolar em que se encontram;

4<sup>a</sup> – existe uma correlação positiva entre prazer e compreensão, pois o ato de ler envolve os fatores afetivos e cognitivos, que interagem e se influenciam mutuamente.

Além das hipóteses, coloca-se uma questão norteadora: Quais são as emoções que, com frequência são despertadas nas crianças durante a leitura dos textos?

### 1.4 Estrutura

Nas próximas páginas, apresentam-se os pensamentos dos autores adotados no trabalho. Colocam-se, principalmente, as idéias relativas a emoções, prazer, leitura e compreensão. Para o cumprimento dos fins da pesquisa, em alguns momentos recorreu-se a estudos extra-lingüísticos, procedentes de outras áreas de conhecimento, tais como a Educação e a Psicologia.

Em seguida, expõem-se os procedimentos metodológicos aplicados para a coleta de dados, um comentário prévio sobre os textos selecionados para a leitura das crianças e um detalhamento dos instrumentos utilizados para a pesquisa.

Na análise de dados, mostra-se o *corpus* coletado seguido de uma discussão sobre os resultados. Essa discussão será dirigida em função dos objetivos geral e específicos da pesquisa. Além disso, procurar-se-á responder, a partir dos dados, à questão norteadora do trabalho, bem como confirmar ou não as hipóteses apresentadas.

Na parte final, apresenta-se uma conclusão apoiada na fundamentação teórica e nos resultados encontrados. A conclusão conta, ainda, com uma reflexão acerca das implicações pedagógicas que os resultados sugerem.

## **1.5 Justificativa**

Acredita-se na importância deste trabalho já que apresenta um estudo voltado para uma área não muito explorada no meio lingüístico: as emoções humanas. No entanto, elas antecedem qualquer forma de comportamento humano, inclusive a linguagem e, por isso, não podem ser relegadas a um segundo plano. Nesse sentido, a vantagem desta pesquisa está no fato de que apresenta a leitura como um fenômeno complexo que envolve capacidades cerebrais referentes não só à cognição, como também as referentes às emoções da criança. Aqui, o aspecto afetivo adquire um prestígio superior ao cognitivo, como forma mais eficaz de promoção do crescimento emocional e do incentivo ao hábito de leitura.

Longe de se querer apresentar uma solução milagrosa para a problemática do grande número de crianças não leitoras, o que se pretende é oferecer dados que permitam uma maior reflexão sobre o assunto e, com isso, auxiliar a prática pedagógica nas aulas de leitura. Dessa

forma, pensa-se que este trabalho será uma contribuição positiva para todos que se interessam pelo ensino e pelos benefícios da leitura.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 As emoções humanas

Tradicionalmente, reconhece-se que a mente humana está dividida em cognição e afeto. A cognição envolve a esfera racional humana, tal como a memória, o pensamento, o raciocínio e o julgamento. A esfera afetiva inclui as emoções, que são estados de excitação em que todo o organismo interage (Braghirolli et al, 1998). Embora o desenvolvimento racional aconteça paralelamente ao emocional, são faculdades semi-independentes (Goleman, 1995) em que as emoções mais fortemente assumem o comando do comportamento humano. São elas que controlam nosso universo fisiológico e que conduzem grande parte das nossas ações e reações.

De acordo com Goleman (1995), a mente emocional formou-se antes da racional. Em milhões de anos de evolução, o tronco cerebral, que é a raiz primitiva do cérebro, desenvolveu os centros emocionais. Somente após a evolução desses centros, desenvolveu-se o “neocórtex” ou cérebro pensante. O desenvolvimento do cérebro racional, a partir do emocional, justifica o papel fundamental das emoções no ser humano.

Durante muito tempo, contemplou-se a herança da “revolução cognitiva” que valorizava o racional, em detrimento da vida mental emocional, que era delegada a um segundo plano. A Psicologia, voltada para a inteligência cognitiva, deixou de reconhecer o quanto as emoções atuam no pensamento humano. Felizmente, essa tendência está gradativamente mudando. A visão pluralista das competências intelectuais humanas de Howard Gardner em

*Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas* (1983) e a proposta de educação das emoções em *Inteligência emocional* de Daniel Goleman (1995) fizeram com que se despertasse o interesse pela mente emocional e abriram um espaço significativo para o estudo das emoções humanas. Dessa forma, conquistou-se o prestígio e recuperou-se o valor dessa esfera tão importante que acompanha o homem desde a vida intra-uterina.

A partir do nascimento, e até mesmo antes dele, somos capazes de sentir emoções variadas, tais como a alegria e o medo. Alguns autores, inclusive, caracterizam essas emoções como primárias, porque surgem muito cedo e de modo regular, mesmo em crianças de épocas e culturas distintas. Com o desenvolvimento do organismo físico e com as experiências pessoais aprendidas, são acrescentados outros tipos de emoções que podem ligar-se à nossa auto-estima (vergonha, orgulho), a outras pessoas (amor, piedade), a nossas disposições (angústia, entusiasmo) e à estimulação sensorial (dor, prazer) (Krech e Crutchfield, 1973).

Seja qual for a emoção que se faça presente, ela influenciará muitos de nossos comportamentos e ações. A própria palavra *emoção* procede do verbo latino “movere” que se traduz por mover-se. Qualquer emoção que estejamos sentindo preparará o corpo para diferentes tipos de respostas e nos inclinará para algum agir. Tome-se, por exemplo, as simples expressões faciais de erguer as sobrancelhas como resposta à surpresa e de enrugar do nariz na repugnância, até as reações mais intensas, como a perda de entusiasmo pelas atividades da vida nos sentimentos de profunda tristeza e a forte motivação para a realização de vários tipos de tarefas na sensação de felicidade (Goleman, 1995).

Há, de fato, uma forte integração entre emoção e comportamento. Isso não significa dizer que as emoções devam ser encaradas como um prejuízo à esfera racional do ser humano. Antes, qualquer forma de emoção coopera em grande escala para o pensamento. Segundo Mayer & Salovey (1999), as emoções facilitam o ato de pensar, pois permitem que a atenção seja direcionada para as informações mais importantes e contribuem para julgamentos e para a ponderação de diferentes pontos de vista, que variam pela mudança de perspectiva da pessoa, segundo a alteração do estado emocional. Braghirolli et al. (1998) afirmam que a contribuição das

emoções está ligada ao grau de excitação que elas oferecem. Um grau normal de excitação emocional torna as tarefas mais significativas e interessantes, além de melhorar o desempenho.

Embora as emoções não devam ser consideradas como desorganizadoras do pensamento, é inegável que o estado de excitação emocional, além do grau normal, pode prejudicar ou controlar negativamente o comportamento humano. O descontrole emocional é responsável por inúmeras reações negativas, como falta de motivação, atitudes impensadas, brigas ou acidentes. Pode, ainda, promover expressivas alterações fisiológicas no organismo, como o acelerar dos batimentos cardíacos, a alteração do tom da voz ou o subir do sangue à cabeça. No entanto, esse é um caso de perturbação emocional em que as emoções praticamente anulam a mente racional.

Quando alguém consegue usar suas emoções de modo positivo, diz-se que essa pessoa possui inteligência emocional. A inteligência emocional envolve, entre outras coisas, a capacidade de perceber as emoções, compreendê-las e controlá-las a fim de promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1999). Dessa forma, o inteligente emocional usará suas emoções em seu próprio benefício.

O processo de desenvolvimento e aprimoramento da inteligência emocional depende de diferenças individuais, de experiências anteriores e de normas culturais pré-estabelecidas pelo grupo social a que a pessoa pertence. Além disso, é um aprendizado que varia de acordo com a idade. É o amadurecimento que proporcionará ao indivíduo um autocontrole de suas emoções e o uso das mesmas como uma contribuição positiva. Esse processo, porém, é lento e alterado gradativamente: inicia na infância e só será interrompido no fim da vida.

### 2.1.1 As emoções e a criança

Os estudos voltados para a inteligência emocional admitem que o controle das emoções de modo reflexivo é uma das características do inteligente emocional. Esse controle varia segundo a idade. Na infância, somos muito mais suscetíveis às nossas emoções e mais controlados por elas. Bebês e crianças pequenas podem usar expressões emocionais como um sistema de alerta aos adultos, mas não conseguem monitorar cuidadosamente seus estados afetivos interiores. Falta-lhes parte da capacidade de reflexão que permite o uso das emoções de modo a aprimorar o pensamento. Dessa forma, as crianças são ainda muito mais dominadas pela emoção do que os adultos. Elas não possuem o controle imediato de suas emoções e, por isso, permitem facilmente que essas direcionem o seu comportamento.

Segundo Salovey e Sluyter (1999), no processo de desenvolvimento do conhecimento emocional, a criança primeiramente reconhecerá suas emoções. Em seguida, passará a rotulá-las e a perceber similaridades e diferenças entre esses rótulos. Após essa etapa, elas aprenderão, principalmente com os adultos, a raciocinar sobre suas emoções e a relacioná-las com as situações da vida, seguindo, normalmente, o consenso histórico que se tem acerca dos sentimentos.

O desenvolvimento afetivo promove, de acordo com Piaget (apud Wadsworth, 1993, p. 74), o desenvolvimento do raciocínio moral infantil. Em torno dos cinco ou seis anos, as crianças já desenvolvem a moral de obediência a regras como provenientes dos pais, de Deus ou do governo. Esse raciocínio relaciona-se aos conceitos que a criança formula sobre o que é correto e o que é errado fazer. Nesse sentido, a formação dos sentimentos está vinculada aos valores pessoais (Piaget, apud Faria, 1995, p. 71). Os sentimentos morais estão relacionados às experiências afetivas que a criança teve.

A partir dos seis ou sete anos, com a entrada na escola, os professores passam a ser os próximos referenciais para a aprendizagem emocional da criança. Serão eles os responsáveis por grande parte do desenvolvimento da compreensão dos significados emocionais e, conseqüentemente, do conhecimento emocional que a criança terá.

### 2.1.2 As emoções e a escola

A escola é um importante veículo para o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas ao comportamento humano. Por isso, destaca-se o valor que possui no desenvolvimento da esfera afetiva, na formação do homem e no trabalho das habilidades referentes à inteligência emocional. Esse pensamento deve-se ao fato de que o tempo que a criança dedicará à escola corresponde a um dos períodos fundamentais de seu desenvolvimento afetivo.

O currículo escolar é um excelente espaço para a incorporação de questões relativas à vida emocional (Antunes, 1999). Pelo sistema educacional, pode-se oferecer um aprimoramento das potencialidades intelectuais e emocionais da criança, preparando-a para as mais diversas situações da vida.

Efetivamente, quando se enfatiza única e exclusivamente o conhecimento, reproduz-se o tradicional conceito da Psicologia da Cognição de que é a esfera racional que determina a vida humana. A preocupação com testes, provas, questionários e outros tipos de avaliações, que pretendem medir a quantidade de conhecimentos adquiridos, pode levar a escola a fracassar na luta pela realização pessoal de seus alunos. Se a criança entrar em uma escola que não valoriza suas emoções e pune algumas de suas expressões emocionais, poderá entender que as suas emoções não são boas e que, por isso, devem ser deixadas de lado. Dessa forma, dará continuidade ao círculo de adultos massacrados emocionalmente, mas que fingem viver bem (Antunes, 1999).

De acordo com Antunes (1999), é a emotividade que fundamentalmente direciona a resolução dos problemas mais proeminentes do ser humano. Pensando nisso, o autor propõe uma alfabetização emocional, incluída no currículo escolar, tendo em vista o fato de que os

sentimentos, muito mais do que a cultura, nos transportam à felicidade. Propõe a construção de uma escola mais abrangente e participativa, em que o conhecimento seja usado como recurso para a administração dos conflitos interiores e de emoções como o medo, a tristeza, a ira, a vergonha, o amor e o prazer.

Antunes destaca que a aprendizagem duradoura é aquela em que somos transformados em centro de produção da aprendizagem, através da interação das informações que já possuímos com as novas. Enfatiza que um trabalho significativo, em conjunto com o uso de procedimentos motivadores, estimula o aprendizado do aluno e corrige ou minimiza os distúrbios da atenção. Nesse processo, a Alfabetização Emocional entra como auxílio na percepção de seus estados emocionais e no governo de suas eventuais explosões. O autor aponta que o Q.I. não é útil quando as emoções dominam e que, por isso, é de grande importância que a escola valorize o papel das emoções na arte de viver, trabalhando por um jovem mais completo. Sugere que se acrescente uma aula semanal destinada à Alfabetização Emocional e que o responsável pela ministração dessas aulas seja qualquer professor da escola que disponha, dentre outras características, de uma mentalidade aberta, atitude investigativa, sensibilidade às mudanças, senso crítico e empatia.

Celso Antunes afirma que nunca é cedo demais para o começo desse trabalho, que se pode iniciar a discussão do assunto tão logo emergja a curiosidade da criança. Destaca ainda que, ao contrário dos conteúdos curriculares convencionais, os temas que envolvem as emoções podem ser repetidos e debatidos várias vezes, alterando-se apenas as estratégias de trabalho.

Uma das estratégias mais influentes que a escola tem à sua disposição para o trabalho com as emoções são as aulas de leitura. Através do ato de ler, o aluno marca encontros com emoções de todo tipo. O professor pode valer-se das leituras para ajudar seus alunos nas áreas em que eles precisam crescer emocionalmente. Salovey e Sluyter (1999) asseveram que “a literatura é provavelmente a primeira moradia das inteligências emocionais”(p.35). Isso, porque as histórias revelam vários tipos de sentimentos através das suas personagens. As crianças observam esses sentimentos, os contextos que proporcionaram a manifestação desses

sentimentos e o modo como as personagens reagem. Pela avaliação de como uma personagem se sente, a criança coloca-se no lugar do outro e, com isso, pode gerar sentimentos dentro dela mesma. Ao longo dos anos escolares, a criança terá a oportunidade de se encontrar com diferentes tipos de personagens nas leituras que fará. Essas leituras lhe permitirão a consideração de diferentes perspectivas e a avaliação das mesmas, condições necessárias para o seu aprendizado emocional.

O aprendizado emocional é uma arma poderosa para a realização pessoal e para a conquista da felicidade. A escola pode favorecer esse aprendizado, através do trabalho com as emoções da criança de modo a contribuir positivamente para o pleno desenvolvimento dela. Dessa forma, a escola estará cumprindo o papel de formar pessoas realizadas e com sucesso na vida.

## **2.2 O prazer**

Difícilmente se encontrará emoção que mais contribua positivamente para o desenvolvimento do homem do que o prazer. De acordo com Teles (1971), o prazer é, ainda, a grande fonte geradora das emoções. Ele é proporcionado por algo que sacia uma necessidade profunda em nós ou pela expectativa e obtenção de algo desejado. Prado (1998) o define como “aquela sensação que temos quando algo nos acontece, ou que fazemos acontecer, que concorda com o nosso ser naquele momento” (p.36). Para Morgan (1977), o prazer implica a satisfação da realização de algum objetivo. Esses objetivos variam segundo a maturação de capacidades, que aparecem no nascimento e serão desenvolvidas ao longo da vida.

Parece que a maior parte dos objetivos que norteiam nossas vidas estão intimamente relacionados com o anseio de concretizar algo que promova um contentamento pessoal. A busca

pelo prazer está presente nos mais diversos interesses pessoais e, por isso, revela o grau de importância que conferimos a essa emoção.

Freud foi um dos primeiros estudiosos a apresentar uma avaliação acerca do prazer. Elaborou a teoria do Princípio de Prazer que é governado pela constatação de que o indivíduo busca o prazer e evita o desprazer. A relação entre prazer e desprazer, segundo ele, está organizada na memória do indivíduo mesmo antes da aquisição da linguagem. Em sua primeira concepção, o prazer relacionava-se à diminuição da tensão. No entanto, o prazer não se acomoda bem à correlação com a redução de tensão e, por isso, Freud reformula seu pensamento e fixa-se na idéia de que o princípio do prazer é encarregado de evitar o desprazer, numa preferência pelo equilíbrio (Rudge, 1998).

O prazer é subjetivo e intransmissível. Varia em grau de pessoa para pessoa mesmo que o estímulo seja o mesmo (Prado, 1998). O que se sabe, porém, é que ele é provocado por algum objeto ou acontecimento que desperta as nossas sensações. Por isso, Krech e Crutchfield (1973), que dividem as emoções em seis categorias, classificam o prazer entre as emoções ligadas à estimulação sensorial. Estar com a família, conversar com os amigos, observar um quadro, dançar, viajar ou ler são alguns dos estímulos que podem despertar o prazer.

Teles (1971), em uma classificação mais restrita, divide as emoções em dois tipos fundamentais: as elementares ou primitivas e as secundárias. Para ele, o prazer, ao lado do medo, cólera, agressão e fuga, enquadra-se dentro do primeiro tipo, pois é um estado emocional inato, que surge espontaneamente e não depende de uma aprendizagem prévia.

Como grande fonte de emoções, o prazer anda ao lado de outras emoções consideradas positivas. Essas emoções compõem, segundo alguns teóricos, a sua família básica. Cita-se, como exemplo, a felicidade, a alegria, o alívio, o contentamento, o deleite, a diversão, a gratificação, a euforia e a satisfação (Goleman, 1995). Quando sentimos prazer, algumas dessas emoções em maior ou menor medida devem estar presentes. Por isso, a fácil confusão entre sentir prazer, estar alegre, sentir-se feliz ou eufórico. O fato de todos esses sentimentos serem

positivos e andarem juntamente com o prazer faz com que essa emoção seja almejada constantemente.

Segundo Prado (1998), o prazer é uma energia que pertence aos vencedores, pois torna os atos possíveis e, por essa razão, está vinculado a tudo que é positivo. O autor confirma que Freud foi o primeiro a debater sobre esse assunto, através da premissa de que o prazer é a motivação mais forte do ser humano. Mas, pelo fato de Freud tratar o prazer por libido, Prado crê que é preciso uma nova teoria sobre o prazer. É assim que apresenta o resultado de suas reflexões em uma teoria denominada Teoria do Prazer. Nessa teoria, o autor apregoa que “o prazer não é simplesmente a consequência de um ato, mas a energia que torna esse ato possível” (p. 44).

Ao desdobrar a Teoria do Prazer, o autor afirma que a energia do prazer constrói e, inversamente, a do desprazer destrói. Em outras palavras, o prazer é responsável por tudo aquilo que é bom e produtivo. Sem prazer, não há existência, criação física ou mental, pois ele é fundamental para a construção de qualquer coisa.

Pela Teoria do Prazer, acredita-se que o prazer anda junto e no mesmo grau com o interesse, pois um é dependente do outro. Se não houver interesse, não há prazer e se não houver prazer, não há interesse. Da mesma forma, quanto maior o grau de interesse, maior será o grau do prazer e vice-versa.

O prazer/interesse gera a eficiência já que o gasto de tempo com uma determinada tarefa é produto de uma satisfação daquilo que se está realizando. Para que sejamos eficientes naquilo que nos propomos fazer, é necessário que disponhamos de um alto grau de concentração. Porém, ninguém consegue manter-se muito tempo concentrado em algo que não lhe é prazeroso. Para Prado, tomando-se o prazer por parâmetro único e exclusivo, pode-se facilmente averiguar o grau de eficiência em alguma atividade.

De acordo com o autor, o prazer/interesse também é responsável pelo aprendizado, pois com o interesse são fixados os conhecimentos prévios que possuímos e torna-se possível a ligação desses com as informações novas. As informações antigas são atualizadas e, como

conseqüência, há uma quebra nos laços tradicionais e emerge a capacitação para a criação de atos inovadores. O resultado do interesse/prazer é a produção de elementos químicos que ativam os neurônios, de modo a fixar a informação na memória. Dessa forma, consegue-se a concretização de um aprendizado real e duradouro que nos garante o prazer de aprender. Quando o prazer faz parte da aprendizagem, essa passará a fazer parte de uma das nossas buscas, já que estamos constantemente à procura de prazer.

De posse de todas essas informações, percebe-se que o prazer é o caminho dos vencedores. Usufruindo de todos os benefícios do prazer, pode-se alcançar o sucesso. Em relação ao sucesso, Prado expressa:

“...o indivíduo que alcançou o sucesso porque, acima de tudo, foi eficiente, **aprendeu** [grifo no original] tudo aquilo que era necessário para que ele tivesse o maior conhecimento e alcançasse o sucesso. E tudo isso ele deve ao prazer que gozou fazendo o que fez.” (p. 48)

A partir da Teoria do Prazer, pode-se perceber o nível de relevância que essa emoção ocupa em nossas vidas. Por isso, é de grande valia o reconhecimento e o bom uso dos objetos que conduzem o homem a essa energia positiva para que ele seja capaz de alcançar seus objetivos e sentir-se realizado.

### **2.3 A leitura**

A satisfação positiva proporcionada pelo prazer pode ser gerada por vários tipos de objetos ou atividades. Dentre elas, a leitura ocupa um papel de destaque. É através do ato de ler que o homem se comunica com o mundo, vivencia situações e estimula suas emoções. Por isso, ela pode ser fonte de grande prazer e, portanto, conduzir a uma realização pessoal.

O ato de ler desperta os sentidos, as emoções e a razão. Martins (1993), apregoa que, primeiramente, o leitor entra em contato com o texto através da percepção oferecida pelos

seus sentidos. Observa o texto como um todo, seu aspecto, a textura do papel, o tamanho das letras. Essas observações correspondem à leitura sensorial. Nesse nível de leitura, despertará o prazer tudo o que agrada os sentidos, como, por exemplo, o jogo das imagens, das cores e dos cheiros. A leitura sensorial fará que o leitor descubra aquilo que lhe é agradável e, em contrapartida, o que lhe desagrada. Nela, será o inconsciente que estará em maior grau de ação e, portanto, não há necessidade de racionalizações. Quando o leitor é uma criança em seus primeiros contatos com o livro, a leitura sensorial é fonte de grande prazer, pois desperta os seus sentidos que estão em fase de aprimoramento.

Quando o leitor deixa de ler apenas com os sentidos e passa a envolver-se pelas sugestões emocionais que o texto oferece, ele estará alternando para o nível da leitura emocional, a que talvez ofereça maior grau de prazer. Nessa leitura, a pessoa poderá sentir alegria, curiosidade, evasão. A leitura emocional propicia o liberar dos sonhos, fantasias e sentimentos, livres de uma monitoração racional. Além disso, impulsiona a uma retrospectiva ao passado, na medida em que é mediatizada pelas experiências anteriores.

A leitura emocional vem ao encontro dos desejos do leitor e permite a dispersão da realidade, através da vivência do imaginário. O leitor experimentará emoções semelhantes às das personagens, como se, efetivamente, participasse da situação apresentada e poderá conhecer muito de si através dessas experiências. Por isso, é comum a identificação da criança com a personalidade e o modo de agir dos super-heróis, pois eles representam a imagem que faz dela própria.

Nesse nível de leitura importa menos o aspecto do texto e em que ele consiste. O texto deixa de ser um simples objeto e passa a ser um acontecimento que provoca algum efeito sobre quem o lê. A leitura emocional proporciona um relaxamento das tensões do cotidiano e, assim, cumpre perfeitamente o papel de servir como estimuladora do prazer humano. Apesar de permitir um escape da realidade, não deve ser vista como alienante, pois, em condições normais de uso, o que ela oferece é um grande momento de lazer. O leitor permanece atento, mas deixa envolver-se emocionalmente pelo texto.

Quando, por fim, o leitor usa de seu raciocínio para pensar acerca das informações contidas no texto, diz-se que ele está no nível de leitura racional. O leitor irá refletir sobre o texto buscando perceber, compreender e interpretar os indícios e pistas deixados pelo autor. Nesse momento, o lado consciente do cérebro começa a exercer domínio sobre o inconsciente.

De acordo com Martins (1993), por ser dinâmica, a leitura favorece que esses três níveis se inter-relacionem e se complementem durante a concretização do seu ato. Em realidade, para a autora não existe uma leitura exclusiva em um único nível já que, pela própria condição humana, sensação, emoção e razão se fazem sempre presentes. O que acontece é que um nível pode ser mais privilegiado do que outro, segundo as experiências individuais de cada um. A autora destaca, ainda, que não há uma hierarquia entre esses níveis, mas há uma tendência, pelo desenvolvimento e amadurecimento humano, de que a leitura sensorial preceda a emocional e que por fim apareça a racional.

Sendo o leitor uma criança em idade escolar, ficará mais facilmente envolvido pela leitura emocional. Enquanto lê, fica levemente excitado e pode ter o seu estado fisiológico alterado (Morgan, 1977). A criança é mais espontânea, e até mesmo exagerada, nas suas reações emocionais. Inicialmente, ela será cativada pelas emoções que o texto desperta e misturará esses sentimentos com o prazer (Vieira, 1989). O prazer emocional estará mais fortemente em ação. O prazer estético, que costuma ser mais valorizado, será adquirido com o tempo, na medida em que o prazer emocional, que deixa a criança mais atenta, for facilitando a compreensão. Será o prazer emocional que inicialmente dará o sentido que a criança busca no texto. Quando ela tiver descoberto o prazer de ler, naturalmente evoluirá nos estágios e níveis de leitura, pois terá necessidade de experimentar coisas diferentes em decorrência de uma curiosidade espontânea. Essa curiosidade a levará a buscar outros tipos de textos e a crescer no prazer estético.

### 2.3.1 A leitura do texto literário

Apesar de todos os tipos de texto terem a capacidade de promover um envolvimento emocional, são os textos literários que melhor desempenham esse papel. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), “*a linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana*” (p.14). Esse caráter de humanidade permite uma fácil identificação do leitor com o universo literário.

O texto literário possui autonomia de significação, ou seja, independe de referentes reais de forma direta. A coerência interna dos elementos textuais liberta o texto literário da necessidade de apontar em direção a um objeto real (Bordini e Aguiar, 1993). Esse tipo de texto apresenta uma intencionalidade estética, recorrendo a diversos recursos lingüísticos (inclusive a transgressão das regras da linguagem) para produzir beleza, privilegiando a mensagem pela própria mensagem. São textos opacos, pois deixam muitos vazios a serem preenchidos pelo leitor (Kaufman e Rodriguez, 1995). Cabe a esse relacionar as pistas fornecidas pelo autor com a congruência do texto e com os conteúdos intelectuais e emocionais de sua consciência, participando da construção do sentido e, assim, tornando-se co-autor do texto. Dessa forma, abre-se um espaço de liberdade imaginária no ato de ler e instaura-se um jogo entre o dito e o não-dito. Da liberdade de imaginação ao jogo estabelecido entre o autor, o texto e o leitor, promovidos mais largamente pela leitura do texto literário, emerge o prazer do ato de ler.

Para Elias José (1997), a literatura pode nos conduzir a um mundo idealizado, onde se conhecem personagens que provocam diferentes sentimentos em nós. Ela favorece uma projeção do eu interior em outros eus. Isso se dá através do reconhecimento pessoal e da identificação com os dados psicológicos fornecidos pelo texto. Por isso, a literatura nos concede aquilo que o dia-a-dia nega sem, contudo, nos levar à alienação.

Zilberman e Bordini(1989) afirmam que a literatura utiliza a linguagem de modo a impressionar a imaginação do leitor e, com isso, assegura o prazer da leitura. A literatura livra a

pessoa das amarras do intelecto e cria universos imaginários, aproximando o leitor do texto e libertando-o do peso do cotidiano.

O grau de intensidade de emoções despertadas no leitor dependerá em grande escala das experiências individuais de cada um. Dependendo da vivência anterior, uma mesma situação contextual poderá aflorar sentimentos distintos, como piedade e raiva, em pessoas diferentes. Nesse sentido, é o leitor co-autor que dará o significado emocional àquilo que leu.

A criança, devido à pouca maturidade, permitirá que suas emoções afetem em grande escala a sua atividade de ler. Aquilo que ela ler será modificado pelos sentimentos e disposições que traz no momento e pelos sentimentos que o texto lhe despertar. A criança está, na verdade, agindo de modo a manipular ativamente as coisas, tendência típica da sua idade. É a vida inconsciente que se faz presente na experiência pessoal da criança com a leitura. (Zelan, 1992)

Para que a criança veja validade na atividade de leitura é de suma importância que ela desfrute de prazer ao ler. Como o prazer é irmão do interesse (Prado, 1998), o texto precisa vir ao encontro dos anseios e necessidades do leitor e respeitar suas limitações. No caso da literatura destinada a crianças e aos jovens, que estão em fase de amadurecimento, consideram-se as restrições de linguagem e pensamento que possuem, sem que isso signifique que essas obras sejam esteticamente pobres (Zilberman e Bordini, 1989). Nesse sentido, as histórias são o tipo de texto mais recomendados para um leitor em formação (Rolla, 1994). Normalmente, elas caracterizam-se por apresentarem uma estrutura simples e/ou repetitiva, conjunto simples de ações, poucas personagens, unidade dramática, clímax inexistente, pouca extensão, final previsível e feliz. O caráter simples das histórias infantis favorece a compreensão do texto pelas crianças, evitando o desinteresse pela leitura.

O efeito que a leitura provoca no leitor dependerá do grau de interesse que ele tem pelo texto. Esse interesse relaciona-se com a idade e com a experiência individual. A respeito desse assunto, Bamberger (1988) caracteriza as fases da leitura com uma divisão estabelecida em idades. São elas:

1ª fase: Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). Nessa etapa a criança é egocêntrica e, por isso, faz pouca diferença entre o mundo externo e o interno. Pela necessidade de estabelecer os limites do “eu” e do mundo, interessar-se-á por cenas individuais que mostram a diferença entre os objetos e seu meio.

2ª fase: Idade do conto de fadas (de 5 a 8 ou 9 anos). Aqui a criança é suscetível à fantasia. Os contos de fadas, as lendas, as fábulas e os mitos simbolizam as suas vivências e contribuem para a resolução de seus conflitos interiores.

3ª fase: Idade da história ambiental e da leitura factual (de 9 a 12 anos). Nesse período, há uma transição dos contos de fadas aos acontecimentos vivos. Ainda aparecem vestígios do pensamento mágico, mas o leitor já começa a interessar-se pelo real. Gostará das atuações maravilhosas de algum personagem em um mundo representado como ele é.

4ª fase: Idade da história de aventuras ou fase de leitura psicológica, orientada para as sensações (de 12 a 14 ou 15 anos). É a fase em que há um interesse pelo enredo e pelos acontecimentos das histórias, sobretudo enredos sensacionalistas e histórias sentimentais.

5ª fase: Os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera lítero-estética de leitura (de 14 ou 15 a 17 anos). Nessa fase, correspondente à adolescência, há uma hierarquização dos conceitos e a organização do universo interior. Por isso, o leitor interessar-se-á por aventuras de conteúdo intelectual, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada e temas relacionados com os interesses vocacionais.

Para Bordini e Aguiar (1993), os interesses em leitura podem variar também de acordo com a escolaridade do leitor, em cinco níveis distintos:

1º : Pré-leitura. A criança, na pré-escola, estabelece relações entre as imagens e as palavras; por isso, interessa-se por livros com gravuras e pouco texto. Esse texto pode ser histórias curtas e conter rima.

2º : Leitura compreensiva. Corresponde à 1ª e 2ª séries, momento em que a criança está sendo alfabetizada. Nessa etapa, a criança inicia o processo de decifração do código

escrito, optando ainda por textos similares aos do primeiro nível, mas realizando uma leitura silábica e de palavras.

3º : Leitura interpretativa. Além de compreender, o leitor, pouco a pouco, irá interpretar as idéias do texto. Nesse período, a criança deverá estar entre a 3ª e 5ª séries e poderá ler textos com mais complexidade, porque já adquiriu os conceitos de espaço, tempo e causa.

4º : Iniciação à leitura crítica. O crescimento da experiência com vários textos permite que o leitor consiga, além de interpretar as idéias do texto, posicionar-se criticamente diante da leitura e, a partir dela, questionar a realidade. Por isso, há interesse por livros de aventuras que envolvem grupos de jovens. Isso acontece aproximadamente por volta da 6ª e 7ª séries .

5º : Leitura crítica. Esse período inicia na 8ª série e permanecerá no 2º grau. O leitor tem uma postura de reflexão e crítica diante do texto. É comum o interesse por livros que abordem problemas sociais e psicológicos que lhe servirão para a tomada de posições. Essa etapa caracteriza-se pela elaboração de juízos de valor e pelo desenvolvimento da percepção dos conteúdos estéticos.

Quanto ao gênero que desperta maior interesse e que, conseqüentemente, proporciona maior prazer, Bordini e Aguiar (1993) apresentam um estudo realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) no ano de 1983, em função da série escolar. Em resumo, tem-se:

1ª série: as crianças preferem o gênero poético, valorizando rimas e aliterações, estrofes curtas, de teor narrativo e informativo, com jogos de grafia e de sons. Preferem assuntos que envolvem super-heróis, humor e contos de fada, abordados no tempo presente e em um espaço existente.

2ª série: há uma indiferença quanto ao gênero literário. Ainda permanece o gosto pelo assunto que trata de super-heróis, pelo tempo presente e pelo espaço real. Acrescentam-se, no gênero narrativo, personagens que variam entre pessoas, animais, robôs e outros seres

fantásticos. Em relação aos poemas, gostam dos de teor narrativo e informativo com estrofes curtas e sem refrões, jogos de sons, idéias e jogos gráficos.

3ª série: gostam de assuntos que tratam de animais, super-heróis e aventuras. Mostram indiferença quanto ao gênero literário. Em relação à narrativa, são indiferentes quanto ao tempo; em relação aos poemas, preferem os de teor informativo, com jogos de sons e idéias.

4ª série: permanece a indiferença quanto aos gêneros literários. Os assuntos preferidos são os que envolvem aventuras, animais, horror, ficção esportiva e super-heróis. Em relação à narrativa, gostam de espaços variados, mas existentes. Em relação à poesia, preferem os poemas narrativos de teor informativo, com jogos gráficos e de idéias.

5ª série: há preferência pelo poema enquanto gênero literário, com assuntos relacionados a aventuras, humor, animais, lendas, horror, policial, espionagem e ficção esportiva. Apreciam o ritmo poético em poemas líricos e narrativos, de teor informativo e reflexivo, com jogos de idéias, de sons e das formas gráficas. Não mostram preferência quanto à composição estrófica.

6ª série: não há preferência por gênero literário. Gostam de assuntos relacionados ao humor, o horror, o amor e aventuras. Gostam de espaços existentes, mas distantes. Apreciam rimas e jogos das formas gráficas nos poemas líricos e narrativos, de teor emotivo, informativo e reflexivo.

7ª série: são indiferentes quanto ao gênero literário e preferem assuntos que envolvam aventuras, humor e amor. Na narrativa, preferem o tempo futuro e espaços existentes, mas distantes. Em relação à poesia, preferem as de teor informativo, reflexivo e emotivo, com estrofes sem refrões.

8ª série: há indiferença quanto ao gênero literário e preferência por assuntos de ficção esportiva, aventuras, amor, humor e policial. Gostam do tempo presente, futuro ou passado remoto e de espaços distantes. Na poesia, gostam das líricas, de ritmos fixos, estrofes curtas, com jogos de sons e com assuntos de teor informativo ou emotivo e reflexivo.

A observância desses níveis serve como subsídio para um estabelecimento aproximado do perfil do leitor em função do processo natural do desenvolvimento de seu psiquismo. Esses níveis refletem a postura de prazer ou de desprazer do leitor frente ao texto.

O prazer oferecido pela leitura dependerá, além do nível de desenvolvimento e de maturidade do leitor, do caráter ilusório do texto. Não é o caráter utilitário que promoverá o deleite, ainda mais quando se trata de crianças que estão pouco preocupadas com questões tão distantes do universo interior em que vivem. O jovem leitor precisa experimentar o texto como a vivência de um novo mundo que esteja em concordância com a sua mente e com a sua imaginação. Quando isso acontece, há um esquecimento das preocupações, em decorrência da fantasia, e o leitor prende-se por completo ao texto. Nessa leitura, não estão envolvidas apenas as faculdades cognitivas da mente, mas principalmente a esfera emocional.

O imaginário infantil deve ser encarado como algo sério. A ludicidade integra o mundo interno e o externo e permite que a criança lide com seus problemas psicológicos (Bettelheim, 1987). Enquanto lúdica, a leitura facilita esse imaginário e contribui para que a criança tenha melhores experiências.

Bettelheim e Zelan (1992) apontam que somente as crianças que viram na leitura um caráter visionário e mágico tornaram-se cultas, porque a leitura está profundamente ligada às raízes do nosso inconsciente. Apesar de ser algo irracional, o visionário é algo que atua nas pessoas por toda a vida. Quanto mais as emoções estiverem no controle, mais forte será o pensamento mágico. Se a criança não vir magia naquilo que está fazendo, não demonstrará interesse pela atividade. Isso se relaciona ao fato de que, para as crianças, é importante adentrar nos mistérios dos adultos e, assim, elas dedicam sua concentração e energia para a descoberta. Do ponto de vista emocional, o importante do ato de ler é a significação mágica. Passando gradualmente da irracionalidade à racionalidade, a leitura passará a enriquecer a personalidade da criança, porque foram satisfeitas as suas necessidades emocionais.

Vargas (1993) afirma que *“a essência do que posso chamar de ‘ficção’ consiste em compreender que nela existe um certo clima onde realidade e sonho se interpenetram a*

*tal ponto que seus limites desaparecem”* (p.10). Argumenta que o uso do fantástico nos textos contribui eficazmente para o despertar do aluno para a leitura, pois o universo ficcional estimula a imaginação, fazendo com que o leitor construa o texto juntamente com o autor. De acordo com a autora, o que interessa na leitura são os efeitos que ela produz no indivíduo.

A leitura pode ser experienciada de duas maneiras: como algo de valor prático ou como fonte de conhecimento e de comoventes experiências estéticas. No caso das obras literárias importa menos o assunto de que trata e mais o grau de efeitos que elas geram. Um texto literário possui um caráter altamente apelativo, pois convoca a participação do leitor na sua construção. Os espaços vazios deixados pelo texto e a perspectiva que ele apresenta permitem que o leitor forme as suas representações. Essa participação ativa do leitor propicia uma espécie de fruição produtiva. Nesse processo vinculado à imaginação, está a experiência estética. Essa experiência é autônoma e livre de regras e padrões pré-estabelecidos. É uma forma única de descobrir a realidade construída de modo intrínseco e, portanto, não se enquadra na classe dos juízos cognitivos. Todos os princípios objetivos perdem o valor em função da experiência estética singular do sujeito com o objeto.

Silva & Loreto (1995) enfatizam que o efeito estético está baseado no receptor, em seus sentimentos de satisfação ou de insatisfação na percepção do objeto. Assim sendo, a base para o juízo de beleza de uma obra é o prazer que ela oferece. Esse prazer é desinteressado e o belo é aquilo que agrada o receptor em sua imaginação, independente de “verdades” determinadas. Porém, o papel produtivo do leitor não é negado. O prazer estético não é receptivo passivo, mas emerge da atividade produtiva-reflexiva. Esses princípios permitem que se institua um novo paradigma do receptor, que não mais usufruirá da obra pela busca do sentido, mas pelo efeito que ela permitirá que ele experimente. Assim, o belo não está dentro da obra, mas na representação que o receptor faz e, por isso, pode ter exibições ilimitadas.

### 2.3.2 A leitura e a compreensão

Dentro desse panorama do efeito estético que o texto pode provocar no leitor, importa menos a questão da compreensão textual. Isso não significa dizer que quando o leitor desfrute do prazer da leitura não esteja compreendendo aquilo que lê. Mesmo quando as emoções operam em maior medida, a esfera racional do cérebro não está nula. Não é possível ler exclusivamente com as emoções e, tampouco, somente com o raciocínio. O que se pode falar é em predomínio de uma área sobre a outra.

A compreensão, enquanto parte do domínio cognitivo humano, envolve duas formas distintas de processamento cerebral: o processamento perceptivo e o processamento de pensamento (Rebello, 1990). O primeiro processamento ocorre quando o indivíduo reconhece os símbolos gráficos. Em seguida, acontece a transformação dos símbolos em conceitos intelectuais, que corresponde ao processamento de pensamento. É nesse instante que acontece a compreensão das idéias transmitidas através do texto.

Essa compreensão contará com a contribuição do leitor que, pela sua experiência anterior, acionará as estruturas cognitivas que construiu para representar o mundo. A essas estruturas dá-se o nome de esquemas. O leitor tem as tarefas de acionar um esquema geral, encaixar os detalhes segundo as informações do texto e relacioná-las com o conhecimento que já possui. Assim, no processo de compreensão interagem os dados fragmentados do texto com a visão que a pessoa já construiu do mundo (Leffa, 1996). Nesse sentido, o conhecimento prévio exerce papel fundamental para que ocorra a compreensão textual. Contudo, o conhecimento

prévio que se tem do mundo e os conhecimentos lingüísticos irão interagir com a motivação do leitor e com o interesse durante o ato de ler (Fulgêncio, 1996).

Mas o que significa compreender um texto? Para Kleiman (1997), o leitor, para ser proficiente, precisa compreender a estrutura do texto e perceber o tom, a intenção e a atitude do autor, elementos não explícitos no texto. Fulgêncio (1996) destaca que é preciso que se identifique o tópico do texto.

Já Smith (1999) apresenta uma nova visão do que é compreensão. Para ele, enquanto se está lendo, o leitor realiza uma série de perguntas que pretende que sejam respondidas. Se essas perguntas forem respondidas a tal ponto que não restem incertezas, houve compreensão. O único que pode, dessa maneira, afirmar se compreendeu ou não o texto é o próprio leitor. Assim, o autor confere um caráter de relatividade à compreensão, já que as questões elaboradas pelo professor podem não ter nenhuma relação com as questões que os alunos buscaram responder durante o seu ato de ler. O autor destaca, ainda, que para ajudar a criança a ler é preciso que essa tarefa seja algo fácil, significativo e atraente.

Em função disso, mais uma vez nos deparamos com a questão do interesse por um texto e, conseqüentemente, do prazer que a sua leitura proporcionará. O aspecto emocional sempre se faz presente e, no caso específico das crianças, será o mais influente. Por isso, ainda que durante a leitura haja compreensão, será o prazer que fundamentalmente incentivará o hábito de leitura.

### 2.3.3 O ensino da leitura

Para Bettelheim & Zelan (1992), a leitura é a maior aprendizagem com a qual a criança se deparará na escola. As experiências que a criança terá com a leitura serão

determinantes no seu desempenho e na aprendizagem em geral. Por isso, essa experiência precisa ser interessante, válida e agradável de modo que a criança sinta que vale a pena se esforçar para aprender a ler. Existe um enorme prazer quando ela, em seus primeiros contatos com a leitura, consegue ler algumas palavras. Aos poucos, esse processo inicial de reconhecimento de palavras se converte em uma leitura de conteúdos significativos e ocupará um lugar importante na vida das crianças, de modo que elas lerão com regularidade para deleite e compreensão, enriquecendo a sua experiência. Em relação a essa idéia, os autores postulam:

“... a verdadeira alfabetização - o prazer de ler e o sentido que uma pessoa extrai do ato de ler, fato que enriquece nossa vida - requer que a leitura seja uma experiência na qual nossa personalidade toda fique plenamente envolvida nas mensagens transmitidas pelo texto.” (p. 47)

Os autores também exploram a questão da leitura enquanto prazer e compreensão, através de exemplificações típicas do ambiente escolar onde realizavam suas pesquisas. Citam uma situação em que as crianças tiveram experiências negativas com a leitura e, por isso, na terceira série demonstravam desinteresses por ler. Segundo eles, na realidade as crianças estavam protegendo-se de algo que elas odiaram e, então, recusavam material de leitura mais avançado.

Outro aspecto interessante destacado pelos autores é que, em seus estudos, constataram que as crianças aprendiam a ler com mais facilidade palavras que tinham significado emocional. Além disso, quanto mais entediantes os livro-textos se tornavam para as crianças, menos elas aprendiam a ler. Por isso, os autores aconselham que a leitura deve ser uma atividade de interesse intrínseco, de modo a estimular a imaginação.

Com efeito, esses exemplos ratificam a idéia de Prado (1998) de que o desprazer destrói, ao passo que o prazer/interesse constrói a aprendizagem. O autor constata que a energia fornecida pelo prazer aguça nossa concentração e, por isso, o prazer relaciona-se com aprendizagem emocional e cognitiva e com leitura. A construção e o aperfeiçoamento do ato de ler é mediatizada pela proporção de prazer que a leitura do texto promove.

Bettelheim e Zelan (1992) registram que mais cedo ou mais tarde a maioria das crianças aprenderá a ler, mas somente uma minoria descobrirá o prazer de ler. Segundo eles, as crianças resistem à leitura porque a encaram como uma tarefa imposta e alheia a seus interesses. Por isso, o ensino da leitura deve destinar-se, primeiramente, ao reconhecimento de sua validade. Essa validade será descoberta quando houver uma participação ativa do leitor, que ultrapasse os limites da pura decodificação e avance para a percepção de significados. Com envolvimento pessoal, o leitor trará suas experiências passadas e interesses presentes para confrontá-los com as idéias do texto. O texto estará assim contribuindo de alguma maneira para a vida da pessoa.

A leitura é condição essencial para a realização pessoal, para o ampliar conhecimentos e para a aquisição de outros (Yunes, 1989). Quando prazerosa, ela se prestará mais facilmente a essa meta e permitirá que a pessoa se sinta satisfeita. Sem dúvida, existe a possibilidade de o encontro com informações de vários tipos proporcionar prazer para quem se interessa por aprender coisas novas. Mas, a leitura é, principalmente, ludismo e evasão. Por isso, não pode ser vista de modo unidirecional, como forma exclusiva de conhecimento. Além do aspecto informativo, existe toda uma carga de significação e emotividade que envolve o leitor (Wornicov et al, 1986). Quando o leitor é iniciante, sentirá um prazer maior em função das emoções que o texto transmite, porque se relaciona muito mais com o seu universo subjetivo.

Os profissionais da educação precisam entender que a leitura, antes de tudo, é um ato individual e, por isso, deve ser realizada com liberdade. Para ser estimulada, não pode ser uma tarefa imposta e tampouco deve ser padronizada para todos. As experiências negativas em leitura são responsáveis pelo grande número de pessoas não-leitoras. A criança precisa saber que, mais importante do que a decifração e a compreensão do vocabulário e dos tópicos textuais, é a experiência pessoal que a leitura oferece que contribuirá eficazmente para o seu exercício de viver.

Se o ato de ler não for atrativo, tão logo a criança sair da escola, abandonará a leitura e deixará de desfrutar do grande prazer que um texto pode oferecer. Esse prazer significa envolvimento, fruição, prazer interior difícil de ser explicado (Elias, 1997). É bom que o leitor

iniciante perceba que a leitura tem relevância na sua vida, reconhecendo que pela leitura pode se compreender melhor e que o ato de ler não serve apenas para cumprir as imposições do professor. Caso contrário, no decorrer de sua vida não procurará outra vez os livros visto que, para ele, eles não comunicam nenhuma idéia (Bettelheim e Zelan,1992).

É importante que a leitura não seja uma obrigação e que não se faça uma exigência incoerente com as fases de desenvolvimento e de interesses de leitura para que não se desfaça o prazer da leitura. A leitura e o prazer devem andar sempre juntos para que a energia gerada por esse último somada à experiência oferecida pela primeira motivem a pessoa a ler constantemente. Permitindo que a criança perceba o grande prazer proporcionado pelo ato de ler, estar-se-á incentivando o hábito de leitura e formando pessoas que lerão por toda a vida.

## 3 METODOLOGIA

### 3.1 Estudo piloto

Um estudo piloto foi realizado para que se pudesse detectar possíveis problemas com os instrumentos de pesquisa e, com isso, aprimorá-los posteriormente. Os instrumentos em questão são os utilizados para a verificação da correlação entre prazer e compreensão: os testes objetivos específicos para cada texto e o teste subjetivo, comum a todos os textos.

Esse estudo contou com um grupo de 28 alunos da 4<sup>ª</sup> série da Escola Estadual Miguel Couto, do município de Rio Grande. Os alunos foram previamente avisados de que iriam participar de uma pesquisa que não converteria o resultado do desempenho deles em notas para a escola. Além disso, foi bastante salientado o fato de que não importaria se eles tivessem uma opinião negativa sobre os textos. Buscou-se, com isso, criar um ambiente tranquilo em que os alunos não se sentissem avaliados quanto a seus desempenhos, bem como dar liberdade de expressão às crianças. Por outro lado, procurou-se conscientizar os alunos de que a sinceridade e o empenho deles na realização dos testes seriam fundamentais para a credibilidade dos resultados.

Em cada teste subjetivo realizado, observaram-se as respostas dos alunos em função do agrado ou desagrado que eles experimentaram durante a leitura. Notou-se a necessidade de se acrescentar uma questão em que o aluno pudesse expressar que tipos de sentimentos o texto despertou.

Outro fato observado em relação ao teste subjetivo, foi a dificuldade de os alunos escreverem o suficiente para a compreensão da sensação que o texto lhes provocou. Houve poucos argumentos e, em alguns casos, os alunos valeram-se de frases curtas que mal resumiam o que queriam expressar, dificultando a compreensão e a análise dos dados. Com isso, percebeu-se que seria preciso salientar aos alunos, nos diálogos prévios realizados com as turmas, a importância de eles escreverem tudo quanto pudessem a respeito do que pensaram em relação ao texto.

Para a verificação da parte da pesquisa que observa a influência do prazer no desempenho cognitivo, calculou-se o aproveitamento geral do grupo nos testes objetivos que procuravam observar o índice de compreensão. Com o objetivo de avaliar a confiabilidade dos testes aplicados, calculou-se o índice de discriminação de cada item de cada teste. Para isso, escolheu-se um grupo de 5 alunos com os escores mais altos em relação ao aspecto cognitivo e 5 alunos com os resultados mais baixos. Em seguida, verificou-se o desempenho de cada um desses alunos questão por questão, a fim de perceber se havia maior número de acertos por parte do grupo de melhor desempenho. Caso isso não acontecesse, a questão seria revisada por não ter oferecido a discriminação desejada.

Realizada essa tarefa, reformularam-se quatro questões por não terem discriminado entre os alunos fortes e fracos: uma por ter sido considerada fácil demais e as outras por apresentarem-se demasiadamente difíceis.

É interessante destacar que o estudo piloto mostrou que os alunos não apresentam problemas para serem sinceros em relação a um texto quando sabem que não serão avaliados por isso. Não raro, os alunos qualificaram determinados textos como ruins e desagradáveis. Isso comprovou a importância do diálogo franco realizado com os alunos antes da pesquisa.

Por fim, o resultado prévio do estudo piloto, aplicando uma análise, mostrou que as crianças em geral gostaram dos textos que leram e que há uma correlação positiva entre compreensão e prazer. O índice correlacional entre as duas variáveis foi altamente significativo ( $r = 0.93$ )

### **3.2 Sujeitos**

A pesquisa foi realizada com um grupo de 60 alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, do município de Rio Grande.

Os alunos pertencem a duas turmas da 4ª série da escola e possuem idades entre 9 e 12 anos, enquadrando-se, portanto, na faixa etária correspondente à idade da história ambiental e da leitura factual (Bamberger, 1988).

### **3.3 Instrumentos**

O estudo foi baseado em 5 textos do tipo narrativo, escolhidos segundo os seguintes critérios básicos:

- por respeito ao fato de os leitores serem crianças preferiram-se textos que apresentassem estrutura simples e/ou repetitiva, pouca extensão e número reduzido de personagens (Rolla, 1994);
- como na série em que as crianças se encontravam não há uma preferência por gênero (Bordini e Aguiar, 1993), escolheram-se textos do tipo narrativo, com enredos mais elaborados onde predomina a ação sobre a descrição, segundo a sugestão de Kleiman (1997);

- em relação ao fato de os alunos encontrarem-se em fase de transição do pensamento mágico para os acontecimentos vivos, optou-se por textos que apresentam situações mágicas ou representam situações reais;
- selecionaram-se textos que se acreditou poderem despertar nos alunos sensações diversas tais como evasão, sensibilidade, enfado e humor;
- também preferiram-se narrativas que evitassem aspectos textuais que dificultam o processamento (Bamberger, 1988) tais como, estruturas sintáticas complexas, ambigüidade gerada por anáforas, intercalações de orações, inversões de ordem canônica, excesso de orações subordinadas e sentenças muito extensas;
- para evitar que algum texto ficasse mais cansativo do que outro, de modo que pudesse influenciar na opinião do aluno, optou-se por textos com extensão semelhante.

O texto *Quem fez o carrinho?* foi escolhido tendo-se em vista que é um texto onde predomina o mágico. Na história, as ferramentas de uma oficina realizam tarefas humanas em benefício de um senhor de idade que não podia construir um carrinho para o seu neto. Nesse sentido, há uma fusão do real com o fantástico, oferecendo ao aluno a possibilidade de evasão sem, contudo, romper a identificação com a realidade. O texto caracteriza-se por apresentar uma estrutura simples.

O texto *O pequeno engraxate* foi escolhido por duas razões. Primeiramente, por se tratar de um texto que representa a nossa realidade e, nesse sentido, contrasta com o texto anterior. Em segundo lugar, porque se acredita que é um texto que poderia despertar nos alunos sentimentos de compaixão e piedade, isso é, um texto que desperta o gosto dos alunos através da sensibilização. Em relação à estrutura textual, o texto é simples.

O terceiro texto, *Chato que nem carrapato*, como o próprio título sugere, foi escolhido por acreditar-se que seria um texto sem graça e que não proporcionaria que o aluno tivesse o mesmo prazer em lê-lo. O texto não tem um final que comumente agrada os alunos. O texto pode até mesmo transmitir uma sensação de inacabado. Na verdade, esse texto sugere uma interpretação relacionada à política do povo que sempre reclama e não luta pelos seus interesses. No entanto, pelo nível em que os alunos se encontram, torna-se difícil tal associação com realidade. Apresenta estrutura simples.

O humor foi o critério fundamental para a escolha de *O rei e o soldado estrangeiro*. Esse texto encerra de forma cômica, o que lhe confere um caráter semelhante ao de uma piada. Assim, pareceu que despertaria o gosto dos alunos pela leitura, bem como o prazer de ler. A história acontece em um reinado e tem como personagens principais um rei que tem mania de fazer perguntas a seus soldados e um soldado estrangeiro que não conhece a língua do país. Essa circunstância faz com que os dois se desentendam sem perceberem que estão falando de coisas diferentes, o que gera a comicidade do texto. Além do aspecto humorístico, o texto proporciona evasão pelo ambiente e tipo de personagens diferentes. Quanto à sua estrutura, caracteriza-se por ser simples.

O texto *As centopeinhas e seus sapatinhos* apresenta personagens diferentes das anteriores. As personagens são insetos que levam uma vida comum como a dos seres humanos. Dessa forma, o texto não representa, efetivamente, a realidade, já que animais não têm o mesmo tipo de vida social que os homens. Além disso, o texto exige que o aluno tenha um conhecimento prévio sobre o fato de uma centopéia possuir muitos pés. Caso contrário, não conseguiria compreender o lado humorístico do seu final. O texto caracteriza-se por apresentar uma estrutura simples e repetitiva.

Para cada texto lido, foram realizados dois testes: um denominado teste afetivo e o outro denominado teste cognitivo.

O teste afetivo contou com seis questões:

- a primeira refere-se ao gosto ou não do aluno pelo texto;
- a segunda pede ao aluno que justifique a resposta da primeira questão;
- na terceira, o aluno irá qualificar o texto lido em uma escala com as opções: ótimo, muito bom, bom, regular e ruim;
- a quarta questão envolve a solicitação de que os alunos comentem se houve algo de que eles gostaram muito na leitura;
- a quinta questão, em oposição à quarta, refere-se ao comentário dos alunos acerca de algo de que eles não gostaram na leitura;
- por fim, o teste pede que os alunos comentem sobre os sentimentos que o texto lhes despertou.

O teste cognitivo contou com uma questão acerca da visão que o aluno tem de seu desempenho em nível de compreensão, isto é, se ele acredita que compreendeu o texto, de acordo com a idéia de Smith (1999) de que somente o próprio leitor pode dizer se compreendeu ou não o texto, já que é ele quem faz as perguntas que espera que sejam respondidas durante a leitura.

Em seguida, houve dez questões objetivas referentes àquilo que normalmente se considera importante para a compreensão do texto:

- percepção de elementos não-explícitos no texto;
- compreensão do tópico textual;
- identificação das personagens, suas características e ações;
- identificação do ambiente;

- compreensão dos eventos;
- o tempo em que acontecem os fatos;
- causas e conseqüências dos fatos.

As questões não envolveram a atividade de pura identificação dos elementos textuais, mas privilegiaram a ultrapassagem do nível de interpretação superficial através do reconhecimento de elementos implícitos do texto.

O teste de compreensão do texto *Quem fez o carrinho?* contou com as seguintes questões:

1. identificação do ambiente, percebido como sendo a casa da personagem através da expressão “tinha uma pequena oficina no fundo do quintal”;
2. percepção dos sentimentos do avô pelo neto pela expressão “Sua única riqueza era o neto”;
3. caracterização do ambiente pela dedução. Por exemplo, se o carrinho foi pintado significa que havia tinta na oficina;
4. afirmações sobre o texto incoerentes, com apenas uma tendo sentido;
5. percepção da idéia de cooperação presente no texto;
6. identificação dos agentes da ação de construir o carrinho;
7. identificação da ação da personagem João;
8. compreensão, pelo conhecimento de mundo, da causa de o avô não construir o carrinho para o neto através da expressão “devido ao reumatismo”;
9. caracterização da personagem secundária Plautinho, pela dedução;
10. identificação da reação da personagem Plautinho.

No texto *O pequeno engraxate*, as questões envolveram os seguintes aspectos:

1. identificação do narrador;
2. percepção do tempo da narrativa;
3. compreensão dos sentimentos da personagem principal;
4. identificação do modo como a personagem agia;
5. identificação do preconceito da personagem secundária Artur;
6. compreensão da característica da personagem principal de menino trabalhador;
7. compreensão de que o Natal era reconhecido pelo menino como uma data importante, mas que não mudava a sua necessidade de trabalhar (“Só quem precisa muito trabalha num dia de Natal”);
8. percepção da atitude da personagem;
9. compreensão da causa da atitude de uma personagem secundária;
- 10.compreensão do final.

O teste de compreensão do texto *Chato que nem carrapato* envolveu as seguintes questões:

1. justificação da comparação da personagem que comandava a granja a um carrapato;
2. percepção dos interesses da personagem;
3. percepção da atitude da personagem;
4. percepção das atitudes da personagem em relação às demais e ao ambiente que a cerca;
5. caracterização da personagem;
6. percepção da ação das demais personagens;
7. identificação de uma personagem pela sua fala;

8. identificação do tempo da narrativa;
9. identificação da forma da personagem pensar;
10. percepção da postura das personagens em função do final da história;

O teste cognitivo realizado para o texto *O rei e o soldado estrangeiro* enfatizou os seguintes aspectos:

1. identificação do tempo da narrativa;
2. caracterização da personagem rei;
3. compreensão da causa do conflito;
4. compreensão da atitude da personagem comandante;
5. caracterização das personagens rei e rainha;
6. percepção da causa do conflito;
7. caracterização do rei em relação aos soldados;
8. compreensão da ideia do texto de que a língua só tem significado se houver compreensão;
9. identificação da causa do conflito;
10. percepção do aspecto humorístico da narrativa.

Nas questões do teste de compreensão do texto *As centopeinhas e seus sapatinhos*, foi enfatizado:

1. percepção da ação das personagens;
2. caracterização da personagem centopeinha;
3. compreensão do papel da personagem joaninha;
4. compreensão da ação das personagens;

5. identificação da causa da ação da personagem;
6. identificação das personagens pela atitude;
7. compreensão da consequência de um fato;
8. compreensão da causa da ação da personagem joaninha;
9. compreensão da postura da personagem Dona Centopéia;
10. compreensão do final da narrativa.

### **3.4 Procedimentos**

Cada leitura, com seus respectivos testes, foi realizada em um dia diferente, com alguns intervalos de dias, no período de duas semanas. Isso para que a pesquisa não se tornasse algo cansativo para os alunos.

Em um primeiro momento, houve uma conversa bastante franca com os alunos, esclarecendo-lhes o objetivo da pesquisa bem como os benefícios para a prática pedagógicas que ela poderá oferecer. Em seguida, foi explicado o fato de que esta pesquisa não representaria qualquer prejuízo para eles em termos de notas. Conversou-se, também, sobre a necessidade de que eles fossem bastante sinceros e se empenhassem na realização dos testes para que a pesquisa fosse válida. Enfatizou-se a importância de eles não economizarem palavras em relação ao que pensaram do texto para que fosse possível uma análise mais precisa de suas opiniões.

Feito isso, partiu-se para o momento da leitura. Nesse instante, procurou-se deixar os alunos à vontade sem controle de tempo. Realizada a leitura, foi entregue o teste afetivo. A opção pela execução primeira do teste afetivo deve-se aos fins da análise, já que os alunos deveriam expressar o que o texto lhes despertou independente de sua compreensão. A realização

do teste cognitivo, em primeira instância, poderia influenciar os alunos quanto ao que pensaram sobre o texto. Para a execução dessa tarefa também não houve um controle rigoroso de horário.

O teste cognitivo foi aplicado em seguida da conclusão do teste afetivo e os alunos também puderam contar com tempo suficiente para a realização desse.

Durante a realização dos testes ocorreram alguns incidentes. Houve alunos que indagaram sobre o sentido de algumas palavras do vocabulário do texto. Nesse caso, limitou-se a resposta em dar o sentido literal da palavra, sem demais explicações para que não viessem interferir na realização das questões interpretativas. Outro incidente foi a não compreensão de uma questão que apresentava símbolos de pluralidade entre parênteses. Para esclarecimento dessa questão, apenas explicou-se a razão do uso de tais símbolos: o fato de a resposta correta poder estar no singular ou no plural.

Afora isso, também aconteceu de alguns alunos faltarem nos dias da pesquisa. Nesses casos, os testes foram aplicados em outro dia.

No momento de conferir os resultados dos testes, observou-se que houve alunos que deixaram algumas questões do teste cognitivo em branco, apesar de não ser um número expressivo. Essas questões foram consideradas erradas quando se tratavam das objetivas ou incluídas entre as abstenções, quando relacionadas à compreensão que o aluno acreditou ter. Em relação ao teste afetivo, alguns alunos deram respostas do tipo “mais ou menos”, quando a pergunta se referia ao gosto ou não pelo texto. Essas respostas foram enquadradas na categoria “outros”. Aconteceu, ainda, o fato de duas alunas marcarem mais de uma alternativa na escala do gosto pelo texto. Para se resolver essa situação, conversou-se com as mesmas e optou-se pela posição mais alta da escala. Deve-se ressaltar, também, que alguns escritos dos alunos apresentaram problemas de ortografia e de sintaxe, o que poderia dificultar o entendimento de suas opiniões no momento da transposição dos resultados para o trabalho. Nesse caso, realizaram-se algumas pequenas correções, quando consideradas necessárias à compreensão.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da coleta de dados, bem como seus respectivos comentários, e está dividido em 5 etapas.

Primeiramente, realiza-se uma reflexão sobre as reações emocionais despertadas pelos textos, baseando-se no pensamento de que o emocional está sempre presente no universo infantil (Salovey e Sluyter, 1999; Vieira, 1993; Coito, 1997). A reflexão foi realizada, fundamentalmente, a partir das respostas dos alunos à questão 6 do teste afetivo, a qual interrogava acerca dos sentimentos despertados pelo texto.<sup>1</sup>

Em um segundo momento, faz-se um levantamento e uma análise dos elementos textuais que proporcionaram à criança o prazer pela leitura. Para isso, observaram-se, principalmente, as respostas às questões 1 e 2 do teste afetivo, que pediam um comentário sobre o gosto pela leitura, e à questão 4, que pedia que as crianças falassem da existência ou não de algo no texto do qual elas tivessem gostado muito. O termo gostar foi considerado como sinônimo de sentir prazer, já que para as crianças o prazer é, ainda, uma emoção complexa para ser definida.<sup>2</sup>

Em seguida, averigua-se se, em geral, as crianças gostam das leituras enquadradas dentro do perfil estabelecido para elas, segundo a idade e a série escolar, traçado por Bamberger (1988) e Bordini e Aguiar (1993). Nesse momento, observou-se a questão número 1 do teste afetivo, que trata do gosto ou não do aluno pela leitura.

---

<sup>1</sup> Existem alguns autores em Psicologia que preferem separar emoção de sentimento; aqui serão usados indistintamente.

<sup>2</sup> Prado (1998) afirma que a diferença entre gostar e sentir prazer é bastante sutil.

Depois, apresenta-se uma reflexão fundamentada na teoria de Smith (1999) sobre a compreensão ou não da leitura, sob a perspectiva da criança, pois, de acordo com o autor, somente o próprio leitor pode dizer se compreendeu ou não o texto. Essa reflexão está baseada na questão 1 do teste cognitivo, que pedia para os alunos assinalarem entre o sim ou o não quanto à sua compreensão do texto.

Por fim, realiza-se um estudo correlacional entre o prazer proporcionado pela leitura e a compreensão do texto. Partiu-se do número de questões acertadas pelos alunos no teste cognitivo e da classificação feita por eles, na tabela do teste afetivo, entre ótimo, muito bom, bom, regular e ruim. Aqui, valeu-se das idéias de Kleiman (1997) e Fulgêncio (1996) acerca do que significa a compreensão textual e do pensamento de Prado (1998) de que um bom produto (nesse caso, o texto) é aquele que oferece prazer.

#### **4. 1 Reações emocionais despertadas pelos textos**

Os dados coletados confirmaram a expectativa de que os alunos manteriam um significativo envolvimento emocional durante a leitura dos textos. Em geral, observou-se que as opiniões dos alunos em relação ao texto dependiam, principalmente, daquilo que eles sentiam enquanto liam. As respostas que os alunos deram aos testes ratificam a tese de que a criança é bastante suscetível às emoções e de que a literatura é a primeira moradia das inteligências emocionais (Salovey e Sluyter, 1999). Pôde-se, também, comprovar que o texto literário, enquanto ludismo, proporciona melhores experiências à criança, livrando-a das amarras do cotidiano (Zilberman e Bordini, 1989). Observem-se estes exemplos:

Aluno 10 – *“O texto despertou um sentimento de dar risada e ter uma vida linda, com o texto como esse.”*  
( referência ao texto 5)

Aluno 42- *“Esse foi o primeiro texto que me fez rir. Ele me despertou minha alegria. Agora ela está de volta.”*  
(referência ao texto 4)

Em suas respostas, as crianças demonstraram o quanto a leitura do texto imediatamente fazia brotar-lhes alguma emoção. Notou-se, em alguns casos, que a emoção era intensa a ponto de elas não saberem explicar o que sentiam. Observem-se, como exemplo, as respostas dos alunos em relação aos sentimentos que o texto lhes despertou:

Aluno 9 – *“Não sei explicar direito, mas foi muito bom.”*  
(referência ao texto 2)

Aluno 37 – *“Eu tive um sentimento que nem sei como falar, me fez pensar muitas coisas diferentes.”*  
(referência ao texto 2)

É interessante destacar um caso em que o aluno, além de não saber expressar seus sentimentos, demonstrou que, quando suas emoções se manifestaram, ele percebeu um estado de alteração fisiológica. Isso acontece, porque as emoções são estados de excitação que levam todo o organismo a interagir (Krech e Crutchfield, 1973; Morgan, 1977; Braghirolli et. al, 1998) e, quando a emoção é muito intensa, o estado de excitação fisiológica é intensificado também (Morgan, 1977):

Aluno 37 – *“[Senti]Uma coisa super legal que não sei nem como explicar, que meu coração está batendo super rápido”*  
(referência ao texto 5)

O fato de as crianças não saberem explicar claramente aquilo que sentem deve-se, em parte, à falta de percepção de seus estados emocionais. Elas ainda estão em processo de desenvolvimento emocional. Em outras palavras, estão reconhecendo suas emoções e rotulando-as (Salovey e Sluyter, 1999).

#### 4.1.1 A alegria

Dentre as emoções que as crianças já aprenderam a rotular e que foram mais freqüentes nas respostas dos testes afetivos, a alegria aparece em lugar de destaque. Foi essa emoção que os alunos conseguiram expressar com maior clareza e que apareceu em maior escala. Ao que parece, as crianças sentiram-se alegres ao lerem os textos e isso acrescentou-lhes uma sensação positiva:

Aluno 13 – “*Os sentimentos foram de alegria e bem estar, porque o texto é bem legal*”

(referência ao texto 4)

Na observância de todas as respostas referentes aos testes afetivos, encontraram-se 48 menções a esse sentimento, divididas da seguinte forma:

Texto 1 ( <i>Quem fez o carrinho?</i> )	= 11 menções
Texto 2 ( <i>O pequeno engraxate</i> )	= 5 menções
Texto 3 ( <i>Chato que nem carrapato</i> )	= 7 menções
Texto 4 ( <i>O rei e o soldado estrangeiro</i> )	= 16 menções
Texto 5 ( <i>As centopeinhas e seus sapatinhos</i> )	= 9 menções

Os números revelaram que esse sentimento foi o que os alunos tiveram maior facilidade em expressar. Por suas respostas, percebeu-se que a alegria sentida, durante a leitura, estava diretamente ligada ao conteúdo textual. Algumas características dos textos fizeram com que os alunos ficassem alegres.

Acredita-se que o fato de o texto 4 ter um conteúdo humorístico facilitou o despertar dessa emoção, já que a alegria, muitas vezes, está associada ao riso. Isso pode ser facilmente observado no exemplo seguinte:

Aluno 42 - *“Esse foi o primeiro texto que me fez rir. Ele me despertou minha alegria. Agora ela está de volta.”*

A relação que as crianças estabeleceram entre riso e alegria também pôde ser constatada nas respostas referentes ao texto 5, o qual apresenta certo grau de comicidade.

Note-se este exemplo:

Aluno 8 – *“Muita risada, alegria, porque era divertido até demais. Gostei muito dele.”*

As crianças também usufruíram de alegria quando a história teve um final feliz. Nas respostas referentes ao texto 1, encontrou-se um bom índice de destaque a essa emoção. O fato de as coisas acabarem bem faz com que sejam atingidas as expectativas que as crianças têm para com o texto. Em geral, elas preferem a resolução dos conflitos e a realização dos sonhos das personagens. Isso acontece, talvez, porque a criança vivencia a história como se fosse sua. Quando a personagem consegue vencer seus problemas, a criança sente como se tivesse vencido também e, dessa forma, emerge uma alegria pela concretização dos objetivos.

O texto 2 foi o que menos apresentou referência à alegria. Acredita-se que isso aconteceu porque a história trata de uma problemática presente na realidade brasileira. É consenso, que essa realidade não será tão facilmente erradicada no nosso país e as crianças têm consciência disso. Em muitas de suas respostas, encontraram-se referências à realidade de necessidade e pobreza pela qual muitas pessoas passam. Assim, acredita-se que os sentimentos de piedade, compaixão e tristeza superaram a alegria que o texto poderia oferecer.

#### 4.1.2 O amor

A segunda emoção mais destacada pelos alunos em resposta aos testes afetivos foi o amor. Dentro do amor, enquadrou-se também os sentimentos denominados como amizade e carinho. Optou-se por essa categorização tendo em vista que essas três emoções pertencem à mesma família de emoções, conforme apresenta Goleman (1995). Com frequência, os alunos mencionaram essa emoção em resposta à questão que lhes perguntava acerca dos sentimentos despertados pelo texto:

Aluno 12 – “[Tive] *Um sentimento de amizade e **trabalhismo** como a hora que um menino desceu e disse: tome mais cinco cruzeiros.*”

Aluno 20 – “[Senti] *Amizade e vontade de ajudar mais os necessitados.*”

Aluno 55 – “[O texto] *Fez despertar o amor pelas outras pessoas.*”  
(referências ao texto 2)

Aluno 38 – “*Eu senti amor pelos bichos e pelo texto.*”

Aluno 44 – “*Eu senti muito amor pelos bichos e animais e por adiante eu vou começar a amar os animais.*”  
(referências ao texto 3)

Em relação a cada texto, especificamente, o número de menções ao amor (amizade/carinho) foi de 29, dispostas da seguinte forma:

Texto 1 ( <i>Quem fez o carrinho?</i> )	= 12 menções
Texto 2 ( <i>O pequeno engraxate</i> )	= 7 menções
Texto 3 ( <i>Chato que nem carrapato</i> )	= 5 menções
Texto 4 ( <i>O rei e o soldado estrangeiro</i> )	= 2 menções

Texto 5 (*As centopeinhas e seus sapatinhos*) = 3 menções

O apelo emocional contido nos textos 1 e 2 facilitou o despertar do sentimento de amor que as crianças tiveram durante a leitura. O texto 1 tem um conteúdo afetivo muito forte porque mostra uma relação afetuosa entre avô e neto. Além disso, apresenta uma situação de amizade demonstrada pela atitude de cooperação das ferramentas com o avô, que estava impossibilitado de realizar o sonho de seu neto devido à uma enfermidade. O texto 2 também apresenta um forte conteúdo afetivo. O apelo emocional gira em torno de três questões principais presentes no texto: o fato de o menino ser um menor carente e precisar trabalhar, de ser um dia de Natal e de a senhora ser bondosa para com o menino.

#### 4.1.3 Outras emoções

Além dessas emoções, que puderam ser agrupadas pela quantidade de referências, também encontram-se, nas respostas, outras que foram referidas menos vezes. Pôde-se observar que alguns alunos tinham mais maturidade em relação ao conhecimento de suas emoções e isso favoreceu uma explicitação mais fidedigna de seus sentimentos. Esses alunos acrescentam outros tipos de sentimentos despertados durante a leitura. São estes:

raiva = 7 menções

Aluno 8 “[O texto me] *Despertou uma raiva porque eu não gosto que faça isso com os animais...*”

Aluno 13 – “[Tive] *O sentimento de raiva porque o homem era insuportável*”

(referências ao texto 3)

tristeza = 6 menções

Aluno 24 – “*Ele não ter dinheiro me despertou uma tristeza.*”

Aluno 5 – “*Algumas partes me deu muita tristeza.*”

(referências ao texto 2)

piedade = 5 menções

Aluno 28 – “[Senti] *Pena da joaninha, do sobe e desce. Coitadinha da joaninha, ficou tão cansadinha que chegou até a desmaiar! Que centopéia chata! Experimenta e não leva nada*”

(referência ao texto 5)

Aluno 34 – “[Senti] *Pena [da joaninha] por estar fazendo seu serviço e não receber nada.*”

(referência ao texto 2)

compaixão = 1 menção

Aluno 13 – “*O texto despertou em mim os sentimentos de raiva e compaixão, porque a senhora do carro achou que ele estava mentindo, quando ele estava tentando melhorar o natal de sua família*”

(referência ao texto 2)

solidariedade = 1 menção

Aluno 56 – “[Senti] *Solidariedade.*”

(referência ao texto 2)

generosidade = 1 menção

Aluno 28 = “[Senti] *Generosidade, porque a senhora ajudou o menino.*”

(referência ao texto 1)

Em verdade, o número de menções a emoções nas respostas das crianças dependeu do conteúdo de cada texto. Por exemplo, dificilmente um aluno diria que sentiu tristeza ao ler o texto 4, que possui um conteúdo humorístico. Se todos os textos tivessem características semelhantes, provavelmente, os números seriam maiores. Porém, a presente pesquisa também está voltada para os elementos textuais que promovem o prazer e, para a análise desse objetivo, era importante a heterogeneidade dos textos.

É importante destacar que o envolvimento emocional do aluno levou-o a associar as circunstâncias textuais às situações da vida. Não raro, os alunos responderam a questão 6 do teste afetivo, que se referia aos sentimentos despertados pelo texto, através de associações e pensamentos relacionados à realidade. Esse fato comprova que as emoções facilitam o ato de pensar e contribuem para a ponderação de diferentes pontos de vista (Mayer e Salovey, 1999). As respostas que mostraram essa relação foram, no total, equivalentes a 72. Houve algumas respostas que revelaram a imaturidade natural das crianças devido à pouca idade e também uma compreensão equivocada dos textos, quando pretendiam estabelecer relações com a realidade. Mas, em geral, as crianças efetivamente observaram as circunstâncias textuais e sentiram-se motivadas para algum agir. Em alguns casos, essa observação estava relacionada aos seus valores pessoais. Os trechos que se seguem são exemplos de relações estabelecidas com a realidade, de inclinações para algum agir e de presença de valores pessoais:

#### Texto 1

Aluno 48 – *“O texto despertou em mim que devemos ajudar uns aos outros.”*

Aluno 27 – *“[O texto despertou] Que não pode se deixar levar pelos problemas.”*

Aluno 7- *“[O texto despertou] Que se deve ajudar sempre para demonstrar uma forma de carinho.”*

## Texto 2

Aluno 10 – *“O texto despertou um sentimento de ajudar os pobres.”*

Aluno 14 – *“O texto fez eu pensar que tem muita gente nas ruas passando fome e fazem qualquer coisa para ganhar o pão de cada dia.”*

Aluno 18 – *“[O texto despertou] Que tem muitas pessoas que não acreditam nos pobres.”*

Aluno 20 – *“[Senti] Amizade e vontade de ajudar os mais necessitados.”*

Aluno 22 – *“Eu senti que as crianças tem que trabalhar para sustentar a família. Isso tinha que mudar.”*

Aluno 27 – *“[O texto despertou] Que as pessoas têm que ajudar uns aos outros.”*

Aluno 43 – *“[O texto despertou] Que tem que ser legal com as pessoas pobres, igual a essa mulher.”*

Aluno 44 – *“[O texto despertou] Que a gente deve estudar muito para não ficar burro.”*

Aluno 48 – *“O texto despertou em mim que nós devemos cooperar com as pessoas e deixarmos de ser egoístas.”*

Aluno 52 – *“[O texto despertou] Que a gente não deve ser egoísta (...) que a gente tem que ser uma pessoa boa e poder ajudar as pessoas que não têm.”*

## Texto 3

Aluno 22 – *“Eu tive o sentimento, quando eu li o texto , que tem muita gente má para os bichos, para as plantas e para tudo mais. As pessoas têm que gostar das coisas como Deus fez, não como querem”*

Aluno 23 – *“[O texto] Despertou que não devemos ser um mandão como o chato que nem carrapato.”*

Aluno 27 – “[O texto despertou] *Que a gente não pode ser chato que nem carrapato.*”

Aluno 43 – “[O texto despertou] *Que nunca deve ser mau com os animais e deve ser generoso com a natureza.*”

Aluno 52 – “[O texto despertou] *Que a gente não deve brigar com ninguém e não deve ser chato com os outros, que a gente tenha uma ótima responsabilidade uns com os outros e devemos passar carinho e amor para todos e não devemos reclamar nada e, se fez errado, não precisa reclamar, fazer a coisa certa.*”

#### Texto 4

Aluno 44 – “[O texto despertou] *Que não deve maltratar as pessoas.*”

Aluno 48 – “*O texto despertou em mim que nós devemos aprender a língua dos outros.*”

Aluno 55 – “[O texto despertou que se deve] *Tratar as pessoas bem.*”

#### Texto 5

Aluno 33 – “[Senti] *Que trabalhar cansa muito.*”

Aluno 34 – “*Me despertou o sentimento de que ajudar as pessoas é sempre muito bom.*”

Aluno 48 – “*O texto despertou em mim que vale a pena se cansar para ganhar alguns trocados.*”

Esses exemplos comprovam que as crianças, muitas vezes, percebem suas emoções em função dos conceitos que possuem acerca das condutas consideradas corretas ou erradas. Além disso, confirmam que a leitura é um veículo importante no auxílio ao crescimento emocional. As crianças realmente observaram os sentimentos das personagens, os contextos que proporcionaram a manifestação desses sentimentos e o modo

como as personagens reagiram. Através dessa percepção, elas puderam considerar diferentes perspectivas. Isso sugere que a leitura desperta as emoções das crianças e contribui para o crescimento no aprendizado emocional.

#### **4.2 Elementos que despertaram prazer pelo texto**

Em análise às respostas dos testes afetivos, pôde-se perceber que os textos selecionados proporcionaram momentos de prazer à maior parte das crianças. Elas demonstraram empatia pelas leituras e não tiveram dificuldade em destacar aquilo que mais lhes ofereceu satisfação em ler.

Ao agrupar as respostas dos alunos por similaridades, conseguiu-se categorizar os elementos textuais que despertaram maior prazer em número de 8. São estes: apelo emocional; aspectos éticos; humor e diversão; magia; relação com a realidade; personagens; jogos de linguagem; final feliz.

A distinção entre o apelo emocional e os aspectos éticos resultou difícil em muitos momentos. Nos escritos das crianças, apareceu uma íntima relação entre os desenvolvimentos afetivo e moral. Algumas respostas faziam com que se tivesse dúvida sobre qual seria a melhor categorização. Por fim, optou-se por enquadrar entre apelo emocional, os estados sentimentais demonstrados pelas crianças e entre os aspectos éticos tudo que envolve a consciência infantil de dever do homem para com Deus e a sociedade.

#### 4.2.1 Apelo emocional

O apelo emocional, como fonte de prazer, foi destacado pelos alunos na leitura do texto 1 (*Quem fez o carrinho?*). Os alunos, ao se referirem a esse texto, demonstraram que gostaram do texto porque perceberam nele um conteúdo emocional muito forte. Observe-se a afirmação deste aluno sobre o gosto ou não pelo texto:

*Aluno 5 – “Eu gostei do texto. Porque a história foi muito alegre e comovente.”*

A observação do conteúdo emocional baseou-se, principalmente, nas relações de carinho e de amor entre as personagens do texto. Os alunos perceberam essas emoções nas passagens que mencionavam o apego do avô ao menino, o que, provavelmente, remonte a laços afetivos que eles possuem com alguém. O apelo emocional também ocorreu no momento em que as ferramentas se uniram para colaborar com o senhor enfermo a fim de satisfazerem ao menino. Vejam-se os exemplos:

*Aluno 8 – “Sim [gostei], na mais sinceridade. Porque este texto foi uma mostra de carinho para o menino e isso é tão lindo.”*

*Aluno 39 – “Gostei muito. Porque o texto faz o sentido de carinho.”*

Acredita-se que esse tipo de apelo agradou alguns alunos porque as emoções presentes no texto são comumente consideradas como aprazíveis. As crianças vivenciam as histórias e sentem-se envolvidas pelos sentimentos explorados no texto. Como essas emoções foram agradáveis, o apelo emocional despertou-lhes o prazer pelo texto.

#### 4.2.2 Aspectos éticos

Os aspectos éticos envolvem todos os costumes considerados corretos. De acordo com Valls (1996), quando se fala em ética, está envolvido o conceito de liberdade ligado à consciência da moral e da lei, do bem e do mal. Badiou (1995) afirma que, na língua grega, o termo ‘ética’ refere-se “ à busca de uma boa ‘maneira de ser’, ou à sabedoria da ação”. Nesse sentido, a ética faz parte do cotidiano e permeia todas as áreas da vida.

As crianças, em resposta aos testes afetivos, demonstraram que dominam com destreza esse conhecimento e revelaram estar freqüentemente atentas a essa questão. Com bastante facilidade, analisaram condutas que consideraram como corretas ou erradas, mesmo em pequenas passagens dos textos. Viram ética ou falta de ética em tudo que liam. Nada lhes escapou. Criticaram veementemente os comportamentos das personagens que, normalmente, se reconhecem como inadequados e enalteciam todo gesto de benevolência presente no texto, demonstrando uma consciência moral bastante aguçada. Observem-se estes exemplos:

##### Texto 1

Aluno 28 – “*Sim,[gostei] da ajuda que as ferramentas deram ao vovô. Isso sim, que as pessoas ajudassem umas às outras.*”  
(resposta à questão 4)

##### Texto 2

Aluno 13 – “*..., [gostei] [d]a bondade da senhora do carro que ajudou o menino engraxate.*”  
(resposta à questão 4)

Aluno 28 – “...[não gostei] *do homem ter desconfiado do menininho engraxate só porque o menininho era engraxate e pobre ele não podia pensar que ele era malandrinho.*”

(resposta à questão 5)

Aluno 60 – “...[não gostei] [d]o *homem rico desconfiando do menininho, coitado.*”

(resposta à questão 5)

### Texto 3

Aluno 25 – “*Eu não gostei da parte do texto que o homem mandava os bichos calarem a boca.*”

(resposta à questão 5)

Aluno 52 – “... *o dono da granja era um chato e a gente não deve de reclamar e eu não gosto de pessoa chata.*”

(resposta à questão 2)

### Texto 4

Aluno 23 – “...[não gostei que] *o rei perguntava demais e que revista a sua guarda pela manhã.*”

(resposta à questão 5)

Aluno 52 – “...[não gostei] *que eles eram muito cheio de soldados e queriam comandar os soldados.*”

(resposta à questão 5)

### Texto 5

Aluno 7 – “*Eu não gostei que a centopeinha fez a joaninha se cansar.*”

(resposta à questão 5)

Aluno 42 – “[Gostei] *Foi que ela abriu a bolsa para pagar os sapatos, depois de tanto esforço que a joaninha fez.*”

(resposta à questão 4)

Os exemplos citados mostraram que as crianças valorizaram aqueles costumes que, pelo senso comum, são considerados como corretos, tais como, auxílio (as ferramentas ajudando o vovô), gesto de bondade (a senhora que contribuiu com o menino) e o cumprimento das dívidas (a centopeinha que pagou a joaninha). Em contrapartida, os exemplos revelaram que os alunos reagiram contra qualquer postura das personagens que consideraram incorreta, como desconfiança (a personagem Artur em relação ao pequeno engraxate), abuso de poder (o dono da granja que mandava nos animais), reação contra os pobres (a personagem Artur que pensou que o menino fosse malandrinho), reivindicações exacerbadas (o rei que todos os dias revistava a sua guarda) e abuso da boa vontade alheia (a centopeinha fazendo a joaninha ficar cansada).

Em relação ao prazer, as crianças gostaram de ler passagens do texto em que os princípios éticos eram cumpridos. As atuações das personagens, que revelavam bons costumes, foram constantemente mencionadas pelos alunos na questão do teste afetivo que perguntava se houve algo no texto de que eles gostaram muito. O grande valor atribuído à ética foi percebido, fundamentalmente, nos textos *Quem fez o carrinho?* e *O pequeno engraxate*.

No texto 1 (*Quem fez o carrinho?*), apareceram 20 menções relacionadas à ética. Em geral, os alunos destacaram os princípios de cooperação (representados pela atuação das personagens ferramentas para auxiliar o avô) e de gratidão (manifestado através da atitude da personagem Plautinho com seu avô). As citações que se seguem, extraídas das respostas das crianças à questão 4 do teste afetivo, refletem o destaque a esses princípios:

Aluno 6 – “*Sim[gostei], quando todo mundo ajudou a fazer o carrinho.*”

Aluno 7 – “*Sim. Houve [algo de que eu gostei muito]. Foi a hora que as ferramentas quiseram ajudar o seu João.*”

Aluno 12 – “*Sim [houve algo de que eu gostei muito], foi a parte que o Plautinho, muito agradecido, agradeceu ao seu avô, ou às ferramentas.*”

O texto 2 (*O pequeno engraxate*) apresentou 48 menções a questões éticas apreciadas pelos alunos. Os princípios mais destacados foram a bondade e generosidade (representadas, principalmente, pela atitude da senhora para com o menino), a confiança (representada pela senhora que acreditou no menino) e a contribuição financeira aos necessitados (referente à passagem em que o menino, filho da senhora do carro, deu o dinheiro ao pequeno engraxate). Os exemplos a seguir são respostas dos alunos à questão que se refere se houve algo de que eles gostaram muito no texto:

Aluno 8 – “*Sim, [houve algo de que eu gostei muito] foi quando a senhora queria ajudar o engraxate.*”

Aluno 13 – “*Sim, [gostei] [d]a bondade da senhora do carro que ajudou o menino engraxate.*”

Aluno 16 – “*Eu gostei da hora que veio um menino correndo e botou cinco cruzeiro no bolso [dele]..*”

Aluno 22 – “*Eu gostei que no texto a senhora rica ajudou o menino pobre.*”

Aluno 24 – “*[Gostei] Quando o menino deu o dinheiro a ele, seria bom se todos fossem assim.*”

Aluno 28 – “*Sim, [houve algo de que eu gostei muito] foi da senhora que pediu para o marido dar algo para o menininho e também foi o ato de generosidade da senhora porque teve pena do menino.*”

Aluno 41 – “*[Eu gostei muito] Foi [d]a ajuda que a senhora rica deu e também [d]a confiança dela.*”

Outro aspecto interessante destacado pelos alunos em relação à ética, apesar de ser em número menor, foi o fato de o menino manter a sua dignidade e recusar o dinheiro,

quando pensavam que ele estava mentindo. Alguns alunos valorizaram essa atitude, como se pode observar:

*Aluno 9 – “Eu gostei da parte que diz assim: Não senhora, obrigado. Eu não estou mentindo, não. Só quem precisa muito trabalha num dia de Natal.”*

(resposta à questão 4)

*Aluno 36 – “...a parte que o menino não aceitou o dinheiro.”*

(resposta à questão 4)

Acredita-se que o alto grau de importância que as crianças conferiram aos aspectos éticos deve-se ao forte vínculo existente entre moral e afetividade no pensamento infantil. É consenso que os princípios éticos existem para trazer benefícios às pessoas. Quando esses princípios são cumpridos, pressupõe-se que alguém ficou satisfeito, realizado ou contente. Em outras palavras, o cumprimento dos padrões éticos desencadeia emoções positivas nas pessoas, que são as emoções mais apreciadas. Como as crianças, que são muito suscetíveis às emoções, vivenciam as histórias, elas acabam participando do contentamento das personagens e, então, desfrutam de prazer.

#### 4.2.3 Humor e diversão

As expectativas de que o humor seria um dos elementos destacados como fonte de prazer foram confirmadas. As crianças sentem-se satisfeitas, quando a história apresenta alguma situação que as levem ao riso. Em oposição, quando o texto não traz comicidade, pode levá-las a repudiarem a leitura:

*Aluno 20 – “Não gostei porque ele é sem graça.”*

(referência ao texto 3)

Aluno 28 – *“Não. Porque não tem graça a joaninha sobe e desce, não tem graça...”*

Aluno 36 – *“Mais ou menos. Não tem nada para eu rir.”*  
(referências ao texto 5)

As histórias que possuem conteúdo humorístico e promovem o riso, ao contrário, são bastante valorizadas pelas crianças. Acredita-se que esse tipo de história desperta o prazer pela leitura, porque reflete com mais transparência o caráter de ludismo da literatura. Essas leituras oferecem uma aparente impressão de que servem apenas para divertir e para permitir o desfrute de bons momentos de lazer:

Aluno 11 – *“Gostei [do texto]. Porque ele é um texto engraçado e que diverte a gente.”*

Aluno 13 – *“Sim, gostei muito [do texto]. Porque ele é bem engraçado e eu gosto de leituras assim.”*  
(referências ao texto 4)

Aluno 37 – *“Sim, claro [que gostei], do fundo do meu coração. Porque ele é engraçado demais e também é divertido.”*  
(referência ao texto 5)

O humor é apreciado pelas crianças, porque desperta emoções consideradas positivas, como por exemplo, a alegria. Em verdade, o humor, freqüentemente, anda junto com a alegria. Em algumas situações, uma pessoa que se sente triste pode desfrutar de um ligeiro sentimento de alegria diante de uma circunstância engraçada.

Quando algo desperta alegria em uma pessoa é comum que com ela apareça o prazer. De acordo com Krech e Crutchfield (1973), o prazer pode variar quanto à intensidade de pequenas alegrias até extremos êxtases. Morgan (1977) apresenta um breve comentário sobre humor e risada, dentro de seu estudo sobre o prazer. Goleman (1995) apresenta, como pertencentes à família básica do prazer, as emoções de alegria, contentamento, euforia, êxtase, bom humor e diversão. Nesse sentido, pode-se considerar

que o humor e a diversão despertam o sentimento de alegria e essa alegria anda ao lado do prazer.

Nas respostas dos alunos, encontrou-se um total de 46 menções ao gosto pelo texto pelo fato de ele ser divertido. A esse total, pode-se acrescentar 66 citações a passagens que constituíam a parte humorística da história. Esses números estão dispostos da seguinte forma:

Texto 1 = 5 menções ao humor e/ou diversão

Texto 2 = não houve menções

Texto 3 = 6 menções ao humor e/ou diversão

Texto 4 = 21 menções ao humor e/ou diversão e 31 citações às passagens humorísticas da história

Texto 5 = 14 menções ao humor e/ou diversão e 35 citações às passagens humorísticas da história

De acordo com Morgan (1977), as situações que promovem o humor podem ser categorizadas de duas maneiras distintas: as situações consideradas inaceitáveis e as situações que incluem incoerência, onde aparece o contraste entre aquilo que deveria ser e aquilo que é. Para o autor, as histórias cômicas apresentam, em geral, características das duas situações, mas predominantemente a incoerência. As histórias mais engraçadas são as que apresentam uma forte expectativa em torno de algo e, rapidamente, mudam a direção para algo inesperado. Porém, Morgan afirma que é importante que essa incoerência tenha sentido, para que o efeito engraçado possa ser percebido.

Por alguma razão, os alunos consideraram o texto 1 (*Quem fez o carrinho?*) como um texto divertido e humorístico. Em seus escritos, não se encontraram elementos que favorecessem uma compreensão daquilo que os levou a considerarem esse texto engraçado. Aparentemente, seguindo a idéia de Morgan (1977), a diversão é promovida

pela situação inaceitável de as ferramentas terem vida ou, ao contrário, pela aceitação das crianças à fantasia. No entanto, nos dados coletados não se encontraram subsídios suficientes para a confirmação desses pensamentos. Vejam-se:

Aluno 19 – “*Sim, eu adorei o texto. Porque o texto é muito divertido, legal, eu adorei.*”

Aluno 31 – “*Sim, gostei muito [do texto]. Porque é engraçado porque o velhinho não fazia o carrinho para seu neto e seu neto ficava triste e as ferramentas resolveram fazer para o menino.*”

Aluno 38 – “*Sim [gostei do texto]. Porque ele tem alegria e porque eu achei divertido.*”

(respostas às questões 1 e 2)

Aluno 38 – “[Houve algo de que eu gostei muito] *Foi a hora que o seu João viu as ferramentas trabalhando no carro.*”

(resposta à questão 4)

Aluno 47 – “*Sim [gostei]. Porque é muito bom e engraçado.*”

(resposta às questões 1 e 2)

Aluno 51 – “[Gostei porque] *Ele tem algumas coisas bem divertidas.*”

(resposta à questão 2)

“*Gostei de as ferramentas trabalharem sozinhas.*”

(resposta à questão 4)

Como se pode observar, não há muitos detalhes nas respostas dos alunos que possam amparar uma perfeita conclusão. Aparentemente, os alunos perceberam a diversão pelo fato de as personagens ferramentas adquirem vida e atuarem como seres humanos.

No caso do texto 3, a dificuldade de análise foi semelhante. Não ficou claro o que poderia ter levado os alunos a verem humor na história. Observem-se os exemplos, todos extraídos da questão 2:

Aluno 7 – “...[O texto] *é legal, é bem humorístico.*”

Aluno 9 – “...[Gostei, porque] *tem muitas coisas engraçadas neste texto.*”

Aluno 14 – “...[Gostei porque] *ele é um texto engraçado que dá até para rir.*”

Aluno 31 – “...[Gostei porque o texto] *é muito engraçado (...) muito legal.*”

Aluno 32 – “...[Gostei porque] *o texto era muito engraçado.*”

Aluno 39 – “[O texto] *É muito divertido.*”

Para tentar encontrar uma solução para o assunto, recorreu-se à questão 4 como meio de resgatar similaridades entre as respostas dos alunos e, com isso, angariar pistas. Porém, não houve respostas que, efetivamente, confirmassem alguma conclusão. O que se conseguiu foram 3 respostas semelhantes, as quais se referiam a passagens do texto em que havia jogos com as palavras (‘...que a galinha galinhasse, que o marreco marrecasse...). No entanto, não se pode afirmar que foi isso que fez os alunos considerarem o texto humorístico.

Contrariamente, no texto 4 (*O rei e o soldado estrangeiro*) já havia uma expectativa de que os alunos mencionariam o prazer em função do humor da história. Isso, porque a inversão das perguntas do rei era inesperada e as respostas do soldado, apesar de terem sentido, eram incoerentes com a realidade. Dessa forma, o texto revelava uma comicidade concentrada na incoerência e na mudança de direção daquilo que se esperava que acontecesse (Morgan, 1977).

Na análise desses dados, percebeu-se que alguns alunos tiveram facilidade em expressar o sentimento de prazer em função do humor do texto. Ao todo foram 21 menções, dentre as quais se podem destacar:

Aluno 48 – “...[o texto] *é muito humorístico.*”

Aluno 49 – “... *eu achei o texto muito engraçado.*”  
(respostas à questão 2)

Além disso, os alunos, ao responderem se havia algo de que eles gostaram muito no texto, destacaram passagens que apresentavam a confusão no diálogo do rei e do soldado estrangeiro pela inversão da ordem das perguntas. Como se sabe, essa é a parte humorística do texto e, portanto, revela que os alunos sentiram prazer ao entrar em contato com a situação cômica da história. No total, conforme já exposto, ocorreram 31 citações a essas passagens do texto:

Aluno 11 – “*Houve [algo de que eu gostei muito] quando o rei perguntou as três perguntas e o soldado respondeu ao contrário.*”

Aluno 13 – “*Sim, [eu gostei muito] [d]a parte em que o soldado fala tudo errado.*”

Aluno 28 – “[Eu gostei muito] *Foi no final, quando o rei perguntava e o soldado respondia trocado as respostas; aí sim que eu gostei, porque tinha pelo menos um pouquinho de humor.*”

Aluno 44 – “[Eu gostei] *Quando o rei disse ‘alguém está louco’ e o soldado disse ‘os dois majestade’.*”

(respostas à questão 4)

É importante destacar, a partir desses escritos, a relação existente entre a percepção do humor do texto e a inteligência das crianças. Elas, efetivamente, conseguiram captar o humor presente nas entrelinhas da leitura.

Nas respostas referentes à opinião dos alunos em relação ao texto 5, também encontraram-se menções ao humor e à diversão como fonte de prazer. Ao todo, foram 14 menções:

Aluno 5 – “...[O texto] *é muito divertido, eu me interessei muito, gostei muito do assunto.*”

Aluno 49 – “...*ele é super alegre e divertido.*”  
(respostas à questão 2)

Os alunos revelaram que se divertiram com as situações nas quais a centopeinha fez a joaninha cansar, por tantas vezes subir e descer as escadas. A comicidade concentra-se no fato de a situação ser considerada inaceitável (Morgan, 1977). Além disso, os alunos destacaram a volta da centopeinha no outro dia e o conseqüente desmaio da joaninha. Nesse caso, trata-se de uma situação incoerente com a esperada e, por isso, é humorística (Morgan, 1977). Seguem-se alguns exemplos:

Aluno 6 – “*Eu achei [o texto] muito legal e divertido. Porque a joaninha subia e descia da escada.*”  
(resposta às questões 1 e 2)

Aluno 27 – “...[o texto] *é muito engraçado, a centopéia deu um cansaço na Dona joaninha.*”  
(resposta à questão 2)

Aluno 43 – “...[gostei] *daquela parte sobe e desce, sobe e desce.*”

Aluno 48 – “...[gostei] [d]a *parte em que a joaninha correu de cima para baixo, de baixo para cima.*”

Aluno 49 – “...[gostei] *quando a joaninha desmaiou e quando ela subia e descia as escadas.*”  
(respostas à questão 4)

Em todos os exemplos, pôde-se perceber que os textos com considerável conteúdo humorístico favorecem o despertar do prazer pela leitura, pois o humor promove o sentimento de alegria e a alegria, como já foi visto, é emoção compartilhada juntamente com o prazer.

#### 4.2.4 Magia<sup>3</sup>

Um dos prazeres proporcionados pela leitura de um texto literário é a independência de referentes reais de forma direta. Na sua autonomia de significação, esse tipo de texto conduz o leitor a um mundo idealizado, permitindo o liberar de sua imaginação, de seus sonhos e desejos. Gomes (1997) afirma que todo homem, civilizado ou não, tem necessidade de fantasia. Essa necessidade está intimamente ligada às nossas raízes emocionais.

Uma criança, em fase de desenvolvimento, estará constantemente buscando satisfazer suas necessidades emocionais. A criança vê o mundo que a cerca de forma emocional (Coito, 1997). Nesse sentido, os textos que possuem um caráter mágico satisfazem a criança emocionalmente, porque entram em concordância com sua mente e com sua imaginação. Com isso, esses textos permitem o envolvimento da esfera afetiva na leitura, despertando o interesse das crianças pelo ato de ler.

O universo mágico do texto prende a atenção do leitor em decorrência da fantasia, permite um esquecimento das suas preocupações imediatas e lhe proporciona a vivência de agradáveis experiências. Essa idéia pôde ser facilmente comprovada nos dados coletados para a pesquisa, conforme mostra o exemplo a seguir:

*Aluno 28 – “...ele fala sobre coisas que na vida real não pode acontecer, mas é sempre bom sair um pouco da realidade, é sempre bom viajar numa história.”*

(referência ao texto1)

Vale lembrar que esse escape da realidade não deve ser visto em seu sentido pejorativo. Em verdade, trata-se de uma oportunidade de o leitor desfrutar de momentos de lazer, libertando-se um pouco das amarras do intelecto e do peso do cotidiano (Zilberman e

---

<sup>3</sup> Aqui, se considera a magia em função da presença de seres sobrenaturais com poderes mágicos.

Bordini, 1989). No caso específico de crianças, a presença do mágico, em um texto, promoverá essas experiências agradáveis, porque as crianças são mais suscetíveis às emoções e à imaginação. Conforme apregoam Bettelheim e Zelan(1992), quanto mais as emoções predominarem, mais forte será o pensamento mágico.

Os dados da pesquisa apontaram que as crianças ainda estão bastante ligadas à fase do pensamento mágico. Ou seja, encontram-se na idade da história ambiental e da leitura factual (Bamberger, 1988), período em que há uma transição dos contos de fadas aos acontecimentos vivos. A menção à magia pode ser observada nos seguintes exemplos:

*Aluno 22 – “O texto é muito legal. Porque ele tem um encanto, muito legal, que as ferramentas não iam fazer um carrinho sem o carpinteiro.”*

*Aluno 36 – “Sim, eu gostei, adorei. Porque o texto fala de uma história bonita, fala de uma mágica.”*

*Aluno 60 – “Eu gostei muito. Porque tem uma magia que, às vezes, nos outros não têm.”*

Em termos de números, encontraram-se 26 referências que demonstravam a aprovação das crianças a elementos mágicos e fantásticos presentes no texto 1 (*Quem fez o carrinho?*). Provavelmente, esse número seria maior se todos os textos tivessem esse caráter.

O caráter mágico, presente no texto 1, refere-se à personificação das personagens ferramentas, as quais atuaram em colaboração à personagem humana João, que estava enferma. Trata-se de uma atuação maravilhosa em um mundo representado como é. Para Rolla (1994), esse tipo de situação é característica dos contos de fadas: o ponto de partida é vinculado a uma realidade que desequilibra a tranqüilidade inicial e, no desenvolvimento, há uma recorrência a soluções em nível da fantasia, com auxiliares fantásticos e mágicos.

#### 4.2.5 Relação com a realidade

Conforme o exposto anteriormente, alguns alunos demonstraram estar em fase de transição dos contos de fadas aos acontecimentos vivos. Apesar de apresentarem vestígios do pensamento mágico, foi muito forte a relação que os alunos estabeleceram entre o texto e as situações cotidianas da vida. Ao responderem por que gostaram do texto (questão 2) ou de que gostaram muito na leitura (questão 4), eles demonstraram que gostam de ler alguma passagem em que possam fazer uma ligação com a vida real. Ao todo, obtiveram-se 25 menções quanto ao gosto de extrair ensinamentos do texto. Ao que parece, as crianças sentiram prazer ao ver algum tipo de significado real na leitura.

Os textos que mais ofereceram esse tipo de prazer foram *Quem fez o carrinho?* e *O pequeno engraxate*. Observem-se:

Texto 1 ( <i>Quem fez o carrinho?</i> )	=	6 menções
Texto 2 ( <i>O pequeno engraxate</i> )	=	14 menções
Texto 3 ( <i>Chato que nem carrapato</i> )	=	4 menções
Texto 4 ( <i>O rei e o soldado estrangeiro</i> )	=	1 menção
Texto 5 ( <i>As centopeinhas e seus sapatinhos</i> )	=	não houve menções

Acredita-se que as menções ao texto 1 devem-se ao fato de a leitura, apesar dos elementos mágicos, apresentar referentes reais, que são as personagens avô e menino. Essas personagens servem de base para uma representação real ao lado da representação fantástica. Os tipos de associações à realidade que proporcionaram prazer foram as seguintes:

Aluno 12 – *“Eu gostei do texto. Porque ele nos ensina muitas coisas, eu vi partes de amizade e outras.”*

(resposta à questão 1 e 2)

Aluno 14 – *“Sim, [gostei muito] quando Seu João era carpinteiro aposentado, sua única riqueza era o neto Plautinho, um menino de três anos. Eu gostei porque é uma coisa que às vezes acontece.”*

(resposta à questão 4)

Aluno 23 – *“Sim [gostei]. Porque ele fala que não devemos deixar nada para o dia seguinte, talvez o dia seguinte não haverá.”*

Aluno 26 – *“Sim [gostei]. Porque tinha muitas coisas que acontecem com nós.”*

(respostas à questão 1 e 2)

O texto 2, provavelmente, apresentou mais menções ao prazer de relacionar o texto com a vida, porque é o texto que mais se aproxima à representação da nossa realidade. O fato de a personagem central ser um menino pobre que precisa trabalhar para ajudar a sua família é uma situação muito comum no Brasil. As crianças estão acostumadas a ver manchetes desse tipo a todo momento nos meios de comunicação e, também, a ver exemplos nas ruas da cidade. Dessa forma, é justificável que associem esse texto à vida real e extraíam dele exemplos de vida. Vejam-se os exemplos:

Aluno 2 – *“Sim [gostei]. Porque o texto ensina que os pobres não são mentirosos.”*

Aluno 10 – *“Gostei muito. Ele falava da realidade da vida.”*

Aluno 17 – *“Gostei, porque ele fala em ajudar o Natal dos pobres. Porque ele fala em ajudar os pobres. É muito legal.”*

Aluno 22 – *“Sim, eu gostei do texto. Porque o texto dá um exemplo de vida, que desde pequeno muitas crianças tem que trabalhar para ajudar a comprar as coisas para comer dentro de casa.”*

Aluno 33 – *“Sim [gostei]. Porque ele é legal e mostra que nunca deve virar as costas para os pobres.”*

(respostas às questões 1 e 2)

Note-se mais uma vez, a partir desses exemplos, a presença marcante do envolvimento emocional em conjunto com o raciocínio moral infantil. Os alunos, em muitas respostas, posicionaram-se a favor do cumprimento de valores e princípios éticos, tais como o auxílio aos necessitados.

O texto 3 praticamente não despertou esse tipo de prazer porque, talvez, não apresentava nenhum modelo positivo a ser imitado. A personagem dono da granja era agressiva e exigente e os animais apenas reclamavam entre si e não tomavam nenhuma atitude. A ausência de um número maior de menções, no caso específico desse texto, pode revelar que a maioria das crianças valoriza mais as práticas que consideram proveitosas para a vida. Como nesse texto não havia quase elementos positivos, os alunos não acharam muito o que considerar. Os 4 alunos que conseguiram estabelecer relações positivas entre o texto e a vida foram os seguintes:

Aluno 33 – *“Sim [gostei]. Porque ele mostra que é chato ser mandão. Se a gente for chato, ninguém vai gostar da gente.”*

Aluno 48 – *“Sim [gostei]. Porque eu vi que não devemos brigar com ninguém.”*

Aluno 54 – *“Sim [gostei]. Porque o homem era bem organizado e é bom as coisas tudo organizadas.”*

Aluno 56 – *“Sim [gostei]. Porque o texto não acontece só nele, mas acontece também na vida real.”*

(respostas às questões 1 e 2)

O texto 4 apresentou apenas uma referência desse tipo. Em verdade, o texto 4, por seu conteúdo humorístico, assume um caráter de leitura para entretenimento. Esse caráter superou todas as outras opiniões das crianças. Esse texto, ao que parece, deixou a sensação de ler por puro prazer, ler sem preocupações com um objetivo utilitário. O único caso de associação encontrado foi o seguinte argumento, utilizado pelo aluno para justificar sua aprovação ao texto:

Aluno 33 – “... [gostei do texto, porque ele] *mostra que a gente tem que falar as coisas de acordo como perguntadas.*”

(resposta à questão 2)

O texto 5 não apresentou nenhuma referência a esse tipo de prazer. Talvez, porque os alunos não encontraram referentes humanos na leitura. Porém, não há nenhum dado que comprove essa idéia.

Com isso, percebe-se que o texto que permitiu um certo estabelecimento de relações com a vida despertou o prazer pelas leituras, porque alguns alunos já estão, aos poucos, abandonando os vestígios de pura fantasia e buscando entrar em um maior contato com o real.

#### 4.2.6 Personagens

As personagens em uma narrativa dão vida ao texto. Para as crianças, elas são de fundamental importância, porque despertam diferentes sentimentos (José, 1997). A criança avalia o perfil psicológico das personagens em busca de uma identificação. Quando essa identificação ocorre, ela tem a oportunidade de vivenciar a história como se fosse sua.

Observem-se:

Aluno 15 – “...*na escola um dia eu fiz um carrinho de garrafa, eu acho que esse menino fez igual ao meu.*”

(referência ao texto 1)

Aluno 6 – “*Eu me senti como se estivesse fazendo a mesma coisa que o menino.*”

(referência ao texto 2)

Aluno 11 – “[despertou] *cansaço.*”

(referência ao texto 5)

Além da identificação, as crianças podem sentir empatia por alguma personagem. Quando isso acontece, é provável que considerem a leitura prazerosa. Nas respostas em que elas justificaram seu agrado pelo texto, encontraram-se 18 menções às personagens. O interessante é que as personagens que mais agradaram foram as que representaram animais. Veja-se:

Texto 1 ( <i>Quem fez o carrinho?</i> )	=	2 menções
Texto 2 ( <i>O pequeno engraxate</i> )	=	2 menções
Texto 3 ( <i>Chato que nem carrapato</i> )	=	5 menções
Texto 4 ( <i>O rei e o soldado estrangeiro</i> )	=	3 menções
Texto 5 ( <i>As centopeinhas e seus sapatinhos</i> )	=	6 menções

Acredita-se que a presença de animais que falam entra em acordo com a aprovação das crianças ao maravilhoso e favorece o despertar do prazer. Os exemplos a seguir, extraídos das questões 1 e 2, comprovam a valorização que as crianças deram às personagens animais:

Aluno 3 – “*Sim [gostei]. Porque o texto é maravilhoso, os personagens são a maioria animais, só tem uma pessoa nesse texto falando.*”

(referência ao texto 3)

Aluno 4 – “*Sim [gostei] (...) porque são bichos e são da natureza.*”

(referência ao texto 3)

“*[O texto é] Ótimo, ele fala sobre os bichos.*”

(referência ao texto 5)

Aluno 38 – “*Sim [gostei]. Porque os bichos falavam (...)*”

(referência ao texto 3)

Aluno 56 – “*Eu gostei do texto. Porque eu gostei da centopéia.*”

(referência ao texto 5)

As personagens que são animais agradam a criança. Ela sente prazer ao ler situações em que o bichos agem como seres humanos, conversando, passeando ou fazendo compras. Acredita-se que o pensamento mágico está envolvido nessa questão, apesar de as crianças não citarem a magia nesse texto. De qualquer forma, o resultado da pesquisa confirma a afirmação de que na 4ª série as crianças gostam de assuntos que envolvam animais (Bordini e Aguiar,1993).

#### 4.2.7 Jogos de linguagem

De acordo com Coito(1997), a “brincadeira” com a sonoridade e com a estrutura da linguagem escrita, presentes nas cantigas folclóricas e de roda, desenvolve na criança o jogo lingüístico, característico também na linguagem poética. Nesse sentido, desde muito cedo, a criança aprende a gostar dos recursos lingüísticos que valorizam a sonoridade das palavras.

Foi interessante descobrir que as crianças demonstraram interesse pela brincadeira com as palavras presente no texto 3 (*Chato que nem carrapato*). Esse texto foi selecionado previamente em função de que as crianças não sentissem prazer em lê-lo. Porém, para algumas crianças não foi assim. Além de gostarem das personagens serem na maioria animais da natureza, pareceu-lhes agradável os jogos de linguagem presentes em algumas frases do texto que correspondiam à fala da personagem dono da granja:

*“Assim: **que a galinha galinhasse, que o marreco marrecasse, que o cachorro cachorrasse. E que as flores floreassem, é claro.**”*

*“-Sapo! Nada de brincadeiras! – ele ordenava, -**sapo tem que sappear** e só! Foi pra isso que eu deixei você viver no lago!”*

Algumas crianças viram poesia nessas frases. Nesse sentido, é justificável o gosto de alguns pelo texto, porque na poesia a palavra se torna mágica e, por isso, recupera a visão emocional da criança (Coito, 1997).

Ao todo foram 12 menções a essas passagens. Para alguns dos alunos, foi difícil expressar esse gosto. Então, explicaram que haviam gostado da rima do texto, numa ligeira recorrência à poesia:

Aluno 4 – “*Sim [gostei], porque ele rima com todas palavras.*”  
(resposta à questão 1)

Aluno 32 – “*Sim,[gostei muito] que os animais falavam palavras esquisitas, que até parecem que rimassem o nome deles mesmo.*”

Aluno 10 – “*Teve [algo que eu gostei muito], foi em uma parte que tinha um pouco de poesia e a poesia era muito interessante.*”  
(respostas à questão 4)

Outras crianças, talvez com mais dificuldade em expressarem-se, apenas citaram as passagens do texto correspondente a essa brincadeira com as palavras:

Aluno 18 – “*Sim,[gostei muito] quando a galinha tinha que galinhasse, o cachorro tinha que cachorrasse, o marreco tinha que marrecasse.*”

Aluno 40 – “[Gostei muito] [d]A parte das flores e dos marrecos.”

Aluno 60 – “*Gostei foi daquela parte, exemplo: que a galinha galinhasse.*”

(respostas à questão 4)

Vale destacar, ainda, dois casos interessantes, em que as crianças justificaram que haviam gostado da poesia presente no texto 5 (*As centopeinhas e seus sapatinhos*). Foram estes:

Aluno 2 – “*Sim [gostei]. Porque o texto era uma poesia e toda poesia é boa.*”

(referente às questões 1 e 2)

Aluno 7 – “*Sim, gostei do texto. Porque a forma dele ser uma poesia é muito engraçado. É legal e também desenvolve a criança.*”

(referente à questão 4)

Aparentemente, o que fez com que essas duas crianças sentissem poesia no texto é a presença de figuras de efeito sonoro, como a aliteração do fonema sibilante /s/ nas frases em que há repetição das palavras ‘subiu’, ‘desceu’ e ‘escada’. As crianças podem ter percebido musicalidade nas palavras:

*“A joaninha subiu e desceu a escada, subiu e desceu, subiu e desceu várias vezes para trazer os pares de sapato para a menina.”*

*“E a joaninha subiu e desceu novamente a escada, subiu e desceu, diversas vezes, para buscar sapatos maiores.”*

Outra hipótese possível, é que as crianças tenham notado a aliteração do fonema nasal /ñ/ nas repetições do sufixo -inho(a) ao longo do texto:

*“A centope**inha** pediu um sapato vermelho, muito bonit**inho**.”*

*“Dona Centopé**ia**, então, abriu sua bols**inha**, pagou os sapatos e disse para a Joan**inha**”*

Em todo caso, os jogos com as palavras despertam uma satisfação em ler o texto. Os trocadilhos e jogos sonoros remontam àquilo que tanto as crianças gostam de fazer: brincar. Quando o texto assemelha-se às suas brincadeiras, ele passa a ser um objeto de grande prazer.

#### 4.2.8 Final feliz

Apesar de não apresentar um número expressivo de menções, a presença do final feliz foi um dos elementos textuais que despertou o prazer de ler. O fato de as personagens realizarem seus sonhos e cumprirem seus desejos promove uma satisfação na criança. Isso já foi percebido por Alonso e Gómes (1992) quando, em seus estudos, constataram que as crianças, não satisfeitas com o final dos livros, buscavam outros finais mais felizes e com o triunfo da justiça. Conforme já mencionado anteriormente, isso acontece, porque a criança se envolve emocionalmente durante a leitura e vivencia as circunstâncias por que passam as personagens, como se fossem suas. Dessa maneira, quando as personagens têm vitórias, elas sentem-se vitoriosas também. Nesse processo de identificação, as crianças desfrutam de grandes momentos de satisfação e sentem a leitura como algo prazeroso.

O texto que mereceu esse destaque, por parte dos alunos, foi *Quem fez o carrinho?*, com 7 menções ao final feliz ou à concretização do sonho do menino Plautinho. Nesse texto, estava instaurada uma situação dramática: o sonho de uma criança de ter um carrinho e a impossibilidade de seu avô realizar esse sonho por sofrer de uma enfermidade. Essa situação comoveu algumas crianças e gerou-lhes a expectativa de resolução do conflito. Saciada essa expectativa, o texto ofereceu-lhes bons momentos de prazer:

Aluno 1 – “*Gostei de tudo, que o texto falou que um menino queria um carrinho e realizou seu sonho.*”

(resposta à questão 4)

Aluno 3 – “*Eu gostei. Porque o vovô ficou feliz que o neto dele tinha o carro de madeira que ele tanto pediu para o vovô dele.*”

(resposta às questões 1 e 2)

Aluno 10 – “*Houve [algo de que eu gostei muito], no meio e no fim, porque as ferramentas viram o pedido do menino e fizeram um*

*carrinho para o menino e no fim teve muito a ver com um final feliz.”*

Aluno 11 – *“Houve [algo de que eu gostei muito], a hora que o menino viu o carrinho e ficou muito maravilhado, ficou muito alegre.”*

Aluno 22 – *“Sim, eu gostei da partezinha que dizia: ‘-Obrigado, vovô – disse ele agradecido.’ Eu gostei dessa parte porque o Plautinho queria tanto um carrinho.”*

Aluno 54 – *“[Eu gostei muito] No fim do texto, quando eles ficaram alegres.”*

(respostas à questão 4)

Pelos exemplos, pôde-se perceber que as crianças, em geral, esperaram o bem. Isso está ligado aos seus estados afetivos interiores. Nesse momento, a esfera cognitiva opera menos que a emocional.

A presença marcante da afetividade nas respostas dos alunos sugere que as emoções exerceram bastante influência durante a leitura dos textos. Nesse sentido, pode-se concordar com Vieira (1993), quando afirma que a leitura emocional é a que talvez proporcione maior prazer à criança.

### **4.3 O gosto pelas leituras**

Durante a análise de dados, observou-se que as crianças, em geral, parecem gostar das leituras que se enquadram dentro das características próprias para a sua idade e que respeitem suas restrições de pensamento e de linguagem. A transição da fase do pensamento mágico ao interesse pelo real, típica em crianças de 9 a 12 anos (Bamberger, 1988), pôde ser confirmada nas respostas das crianças. Confirmou-se, ainda, que elas

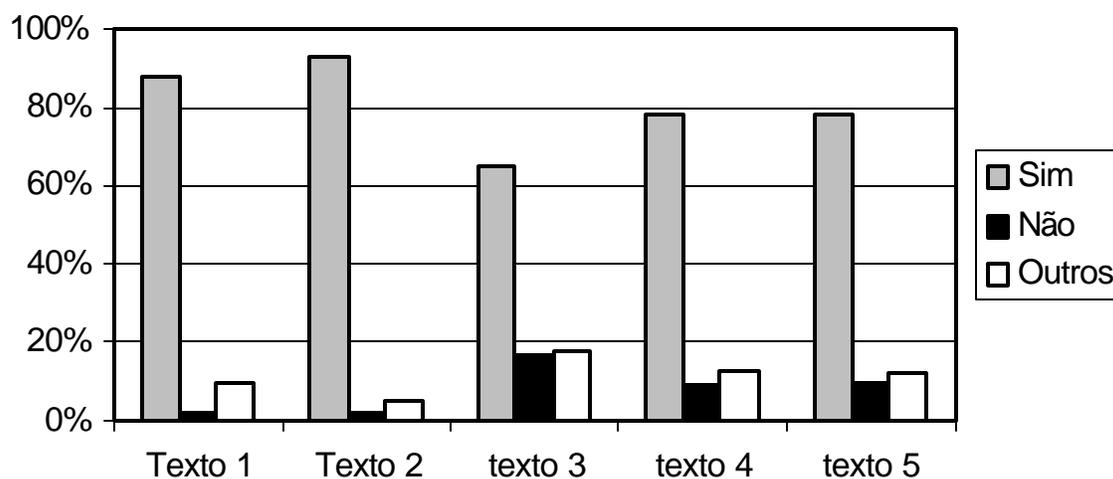
aprovam assuntos que envolvem animais e heróis, em espaços variados, mas existentes (Bordini e Aguiar, 1993).

Por essa constatação, percebe-se que é possível o estabelecimento de um perfil aproximado do leitor, em função do desenvolvimento de seu psiquismo. Nas respostas dos alunos à pergunta número 1 do teste afetivo, que questionava o gosto ou não pela leitura realizada, encontraram-se os seguintes resultados:

**Tabela 1 – O gosto pelas leituras**

	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>	<b>Texto 3</b>	<b>Texto 4</b>	<b>Texto 5</b>
<b>Sim</b>	88%	93%	65%	78%	78%
<b>Não</b>	2%	2%	17%	9%	10%
<b>Outros</b>	10%	5%	18%	13%	12%

**Gráfico 1 – O gosto pelas leituras**



Esses resultados apontam que, em geral, as crianças gostam de ler os textos que são escolhidos com critérios e cuidados específicos à etapa de desenvolvimento em que se encontram. Em todos os casos, o índice de aprovação aos textos, por parte das crianças, foi igual ou superior a 65%. Nesse sentido, constata-se que a observância da idade e da série escolar é de fundamental importância para que a criança sinta prazer em ler e fique estimulada ao hábito de leitura.

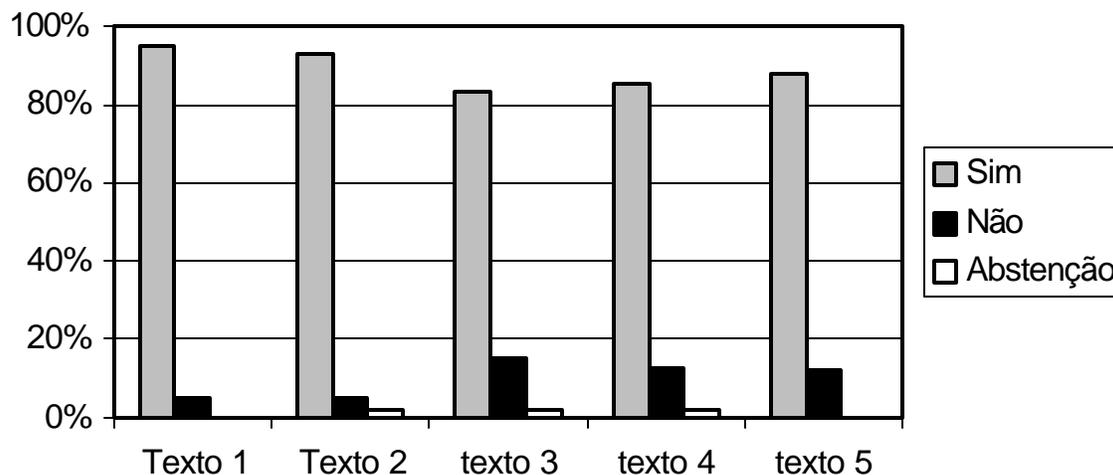
#### 4.4 O prazer e a compreensão pessoal

De acordo com Smith (1999), somente o próprio leitor pode concluir se compreendeu ou não o texto. A compreensão acontece quando o leitor consegue responder a todas as perguntas que levantou durante a leitura, a ponto de o estado de incertezas ser igual a zero.

Em função dessa teoria, a questão número 1 do teste cognitivo foi elaborada para promover no aluno uma auto-reflexão acerca da compreensão das leituras. Com isso, pretendia-se observar se, sob a perspectiva do aluno, houve compreensão dos textos. Os resultados foram os seguintes:

**Tabela 2** – A compreensão pessoal

	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>	<b>Texto 3</b>	<b>Texto 4</b>	<b>Texto 5</b>
<b>Sim</b>	95%	93%	83%	85%	88%
<b>Não</b>	5%	5%	15%	13%	12%
<b>Abstenção</b>	0%	2%	2%	2%	0%

**Gráfico 2 – A compreensão pessoal**

O alto índice de ‘sim’ nas respostas dos alunos revela que, em geral, as crianças conseguiram responder às perguntas que fizeram enquanto liam. Seguindo o pensamento de Smith (1999) de que ninguém gosta daquilo que lhe parece muito difícil, supõe-se que o fato de as crianças sentirem que compreenderam o texto pode ter favorecido o prazer que elas sentiram durante as leituras.

Ao estabelecer-se uma correlação entre o percentual de crianças que gostaram das leituras e o das que afirmaram que as compreenderam, encontrou-se um índice bastante expressivo ( $r = 0,91$ ). A tabela, a seguir, deixa esses dados mais claros:

**Tabela 3** – A compreensão pessoal e o gosto pelas leituras

	<b>Compreensão</b>	<b>Gosto</b>
<b>Texto 1</b>	95%	88%
<b>Texto 2</b>	93%	93%
<b>Texto 3</b>	83%	65%
<b>Texto 4</b>	85%	78%
<b>Texto 5</b>	88%	78%

Pela tabela, pode-se sugerir que o prazer que as crianças sentiram pelo texto facilitou a compreensão que elas acreditaram ter. Inversamente, a correlação positiva permite, também, que se acredite que a compreensão pessoal favoreceu o prazer da leitura.

#### **4.5 O prazer e a compreensão**

No exposto anteriormente, afirma-se que o prazer pode ter influenciado a compreensão pessoal e vice-versa. A maior parte delas afirmaram que gostaram dos textos e que os compreenderam.

Transportando-se a compreensão para a visão normalmente adotada nas escolas em relação à leitura e à compreensão, focalizou-se a atenção nos resultados dos testes cognitivos, que continham 10 questões objetivas envolvendo a identificação do tópico e de outros elementos não explícitos no texto. Além disso, averiguou-se a tabela que os alunos completaram opinando sobre o grau de satisfação que a leitura lhes proporcionou.

Concluídas essas etapas, estabeleceu-se uma correlação entre a compreensão do texto e o grau de prazer oferecido por ele. O resultado pode ser observado na seguinte tabela:

**Tabela 4** – O prazer e a compreensão

	<b>Teste Cognitivo</b>	<b>Teste Afetivo</b>
<b>Texto 1</b>	6.9	8.2
<b>Texto 2</b>	4.8	8.2
<b>Texto 3</b>	4.8	6.6
<b>Texto 4</b>	5.1	7.4
<b>Texto 5</b>	5.2	7.4

A correlação significativa entre prazer e compreensão textual ( $r = 0,71$ ) ratifica o pensamento de que o prazer que um texto proporciona influi na compreensão textual. A emoção de prazer facilita o ato de pensar (Mayer e Salovey, 1999) e promove um grau normal de excitação que torna a tarefa de ler mais interessante, importantes contribuições para a compreensão textual.

O resultado da pesquisa mostrou que, quando o leitor sente prazer pela leitura, consegue mais facilmente concentrar-se nela. O prazer pode ser usado como parâmetro único para a observação do grau de eficiência na atividade de ler. Ele permite que sejam ativados os neurônios que fixam as informações na memória (Prado, 1998) e isso contribui para facilitar a compreensão do texto.

Por fim, pode-se colocar que os dados coletados para a análise confirmaram que as leituras estimulam as emoções das crianças. Nesse processo de envolvimento emocional, o jovem leitor tem a oportunidade de observar os sentimentos e atitudes de outrem e usar essa observação na consideração de diferentes pontos de vista. Assim, a leitura se converte em fonte de auxílio ao crescimento emocional da criança. Os dados também permitem a afirmativa de que a leitura emocional oferece o prazer necessário para a compreensão do texto e para o incentivo ao hábito de leitura.

#### **4.6 Limitações da pesquisa**

Durante a análise de dados, encontrou-se dificuldade para compreender os escritos de alguns alunos, porque eles, muitas vezes, economizaram palavras. Explicar seus estados afetivos interiores resultou uma tarefa um tanto complexa para aqueles que não sabiam muito bem definir aquilo que sentiram durante a leitura, como se pode observar no exemplo que se segue:

Aluno 9 – *“Não sei explicar direito, mas foi muito bom.”*

Essa dificuldade deu-se, principalmente, nas respostas referentes aos sentimentos que o texto despertou nas crianças. É bem provável que isso se deva ao fato de os alunos ainda estarem em fase de reconhecimento de suas emoções.

## 5 CONCLUSÃO

A leitura desempenha papel fundamental no universo emocional infantil. Enquanto a criança lê, são despertados seus estados afetivos interiores, de modo que ela fica levemente excitada. Quando isso acontece, tem a oportunidade de perceber suas emoções, considerá-las e identificá-las. Dessa forma, a leitura pode dar assistência às necessidades afetivas da criança e contribuir para que ela cresça emocionalmente.

O envolvimento emocional da criança com o texto faz com que o ato de ler se converta em uma atividade de lazer, semelhante às brincadeiras infantis. Por isso, a leitura desencadeia, facilmente, a emoção positiva de prazer e se transforma em objeto de desejo. Nesse sentido, a relação existente entre leitura, emoção e prazer estimula o hábito de ler na criança.

No caso específico estudado, pôde-se constatar que as crianças mantiveram um significativo envolvimento afetivo com as leituras propostas. Em seus escritos, demonstraram o quanto estavam suscetíveis às suas emoções, especialmente às de alegria e de amor. Essas emoções afloraram no momento em que observavam as posturas e os sentimentos das personagens. Em decorrência disso, as leituras oportunizaram a percepção dos estados emocionais de outrem e o vínculo com seus estados pessoais. Por isso, acredita-se que as leituras podem ter permitido que as crianças crescessem emocionalmente e que desfrutassem de bons momentos de lazer.

Quando lhes foi perguntado acerca das características textuais que mais promoveram o gosto pelo texto, elas demonstraram que existe uma ligação entre o prazer que sentem e o fato de elas sentirem-se satisfeitas emocionalmente. Manifestaram o sentimento de prazer em função

das emoções positivas presentes no texto, da relação entre o emocional e o seu raciocínio moral, da alegria promovida através do humor, do atendimento das necessidades emocionais através da magia, da presença de personagens que remontavam aos laços afetivos que possuem, dos jogos com as palavras, que recuperam sua visão emocional, e do final feliz, que permite a vivência de sentimentos agradáveis, pela concretização dos planos traçados.

As emoções positivas, exploradas em alguns textos, fizeram com que os alunos sentissem prazer pela leitura. Isso se deve ao fato de eles vivenciarem as histórias como se fossem suas. Como as histórias tinham emoções agradáveis, eles desfrutaram de momentos agradáveis também.

Em relação ao raciocínio moral, as crianças sentiram prazer quando, em alguma passagem do texto, os princípios éticos eram seguidos pelas personagens. Elas demonstraram que os conceitos morais que possuem influenciam no seu pensamento afetivo, comprovando que o desenvolvimento emocional acontece paralelamente ao desenvolvimento do pensamento moral e que a formação dos sentimentos está ligada aos valores pessoais (Faria, 1995). Os valores destacados nem sempre foram os mesmos, mas estavam sempre relacionados àquilo que elas consideram como atitudes corretas. A satisfação decorrente da presença dos padrões éticos permitiu que as crianças desfrutassem de bons instantes de prazer.

O humor e a diversão também tornaram a leitura mais prazerosa. Quando os textos apresentaram comicidade, em função de alguma incoerência ou da mudança na direção das expectativas que ele criou, os alunos viram a leitura como um agradável momento de lazer. Pôde-se perceber que o humor e a diversão tornaram a leitura atrativa, despertando as emoções que, com frequência, andam ao lado do prazer, como a alegria, o contentamento, o deleite, o bom humor e a gratificação.

A presença de seres mágicos no texto *Quem fez o carrinho?* deixou os jovens leitores satisfeitos, porque a leitura entrou em concordância com o seu modo de ver o mundo e com a sua imaginação. Por essa razão, a magia desse texto atendeu às necessidades emocionais

típicas da fase de desenvolvimento em que eles se encontram. Assim, torna-se fácil compreender que o conteúdo desse texto permitiu que os leitores tivessem experiências agradáveis.

Enquanto liam, eles também buscaram estabelecer relações entre o texto e a realidade. Quando conseguiram extrair da leitura ensinamentos que julgavam importantes para a sua vida, o texto foi visto como fonte de prazer. Ao que parece, as emoções realmente facilitam o ato de pensar, direcionam a atenção para algumas informações importantes e contribuem para a ponderação de diferentes pontos de vista (Salovey e Sluyter, 1999). Nessa ponderação, os alunos sentiram-se inclinados a aplicar as “lições” do texto em seu cotidiano. Assim, apesar de demonstrarem gosto pelo universo mágico, eles já tendem a querer buscar um maior contato com o real.

Outro elemento textual, categorizado como fonte de prazer, foi a personagem que despertou empatia. Comumente, eram personagens que cumpriam as normas éticas ou que despertavam o afeto, como por exemplo, os animais. As crianças buscaram encontrar nas personagens alguma identificação pessoal. Ou, ainda, permitiram que as personagens remontassem a algum vínculo emotivo que efetivamente possuem. Quando isso aconteceu, as personagens enriqueceram o texto e tornaram a leitura agradável.

Os textos *Chato que nem carrapato* e *As centopeinhas e seus sapatinhos*, que contém figuras de efeito sonoro, permitiram que o ato de ler fosse visto como um jogo. O caráter poético da leitura assemelha-se às cantigas e brincadeiras de roda, tão apreciadas pelo público infantil. Dessa forma, os textos misturaram-se com o ato de brincar e, assim, supriram as necessidades dos leitores.

O último aspecto textual, encontrado nas respostas dos alunos como fonte de prazer, foi a presença do final feliz. Mais uma vez, destaca-se que a criança vivencia a história como se, em verdade, participasse dela. Nesse sentido, quando as coisas acabam bem para as personagens, é como se tudo corresse bem para elas também. Foi o que aconteceu no texto *Quem fez o carrinho?*. Eles vibraram com a vitória do avô, que conseguiu dar o presente ao

neto, e com a alegria do menino em ver seu sonho realizado. Aqui se notou, com bastante clareza, que os estados afetivos interiores da criança se fazem sempre presentes.

Os resultados mostraram, ainda, que existe uma correlação positiva entre a emoção de prazer e a compreensão textual. Os textos de que as crianças mais gostaram também foram os que elas mais compreenderam, tanto nos testes cognitivos, quanto no seu modo pessoal de considerar a compreensão. A emoção de prazer tornou o ato de ler mais interessante e o resultado desse prazer/interesse foi a eficiência (Prado, 1998). O prazer também pode ter favorecido o aprendizado emocional, pois as crianças tiveram a oportunidade de reconhecer suas emoções e refletir sobre como usá-las de modo positivo.

Sob essa perspectiva, percebe-se a importância da escola na vida da criança. Será durante os anos escolares que ela, com mais frequência, entrará em contato com a leitura. A escola poderá estabelecer a leitura como fonte de prazer ou transformar o ato de ler em uma experiência frustrante.

O incentivo à leitura prazerosa deve ocupar um lugar de destaque, quando o objetivo é formar pessoas realizadas e com sucesso na vida. O sistema psíquico humano evita os estímulos desagradáveis, em uma tentativa de manter-se de acordo com o princípio do prazer (Maggi, 1998). Por isso, é importante que os professores despertem o prazer da leitura em primeira instância. Acredita-se que, nas aulas, deve haver um espaço para a leitura prazerosa, sem preocupações com questões lingüístico-interpretativas. O interesse pela leitura decorre de ela não ser vista como algo complexo e problemático. O mais importante é trocar o medo pela atração (Yunes, 1989). Quando a leitura perde o caráter de obrigatoriedade, é valorizada como ato que desencadeia instantes de prazer (Bordini e Aguiar, 1993). Isso não significa dizer que o professor não trabalhe com os aspectos textuais em sala de aula, e sim que, além desse trabalho, os alunos possam desfrutar de momentos de leitura à vontade, por puro prazer.

A leitura, enquanto atividade prazerosa, é um excelente recurso do qual a escola dispõe para promover o crescimento emocional infantil. Mas, para isso, os textos devem ser selecionados cuidadosamente, segundo a faixa etária da criança, o nível de desenvolvimento em

que se encontra e, principalmente, os interesses da turma. Em outras palavras, significa que o professor deve procurar saber quais são as expectativas da classe, propondo leituras que agradem aos alunos (Gomes, 1997). A seleção dos textos, baseada nas fases de desenvolvimento infantil e nos interesses pessoais, é uma boa estratégia para o professor acertar quanto ao gosto de seus alunos pela leitura.

Neste trabalho, apresentaram-se algumas características textuais que despertaram o prazer pela leitura. No entanto, os resultados referem-se ao caso específico dos alunos da escola utilizada para a pesquisa. Vale destacar, aqui, a importância do papel do professor enquanto pesquisador, na medida em que precisará investigar os tipos de leitura que mais atendem às carências emocionais de seus alunos. O produto de sua investigação poderá coincidir ou não com o resultado desta pesquisa. O importante é enfatizar a necessidade que as crianças têm de se sentirem satisfeitas emocionalmente e de desfrutarem de prazer na leitura, para que valorizem o ato de ler.

Outro aspecto interessante a destacar é que o imaginário também deve ser valorizado, porque deixa a leitura com caráter lúdico. O ludismo permite que a criança lide com problemas psicológicos e dificuldades da vida (Christino, s/d). Se os textos respeitarem o imaginário infantil, a etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança e responderem aos seus anseios e necessidades, até mesmo o trabalho com a parte interpretativa poderá tornar-se interessante.

O professor não precisa preocupar-se que seus alunos fiquem limitados a tipos exclusivos de leitura e não evoluam para outros, pois, quando a criança satisfaz suas carências pessoais, espontaneamente passará a buscar textos diferentes, em decorrência do processo natural de desenvolvimento cognitivo e emocional. Observe-se o que diz essa criança:

*Aluno 14 – “...ela é uma história que não tem sentido, devia ser para a primeira série. Para eles, ela já teria sentido.”*

Nesse exemplo, a criança está referindo-se ao texto 5, *As centopeinhas e seus sapatinhos*, que apresenta uma estrutura narrativa simples e repetição de frases. Aparentemente, essa criança já está mais desenvolvida cognitivamente e emocionalmente e, por isso, busca material de leitura mais avançado. Dessa forma, o atendimento aos interesses da criança não representa prejuízo para o seu desenvolvimento. Ao contrário, estimula o prazer pela leitura.

Com efeito, sugere-se que os profissionais da educação aproveitem a leitura como forma de apoio ao crescimento emocional infantil, de modo que a criança se sinta realizada através do ato de ler. A leitura deve ser apresentada como objeto de prazer, para que a criança seja incentivada a ler cada vez mais e leia por toda a vida. A leitura emocional e prazerosa fará da sala de aula um encontro com o universo imaginário, lugar de experiências agradáveis, e permitirá que a criança entenda que ler é, antes de tudo, uma experiência pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional. Novas estratégias*. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- BADIOU, Alain. *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Trad. Antônio Transito, Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização. Um estudo Psicanalítico do ato de ler e aprender*. Trad. José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura. A formação do leitor. Alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176p. (Série Novas Perspectivas, 27).
- BRAGHIROLI, Elaine Maria et al. *Psicologia geral*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRAIBANT, Jean – Marc. *A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário*. In: GREGÓIRE, Jacques, PIÉRART, Bernadete. *Avaliação dos problemas de leitura. Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Original inglês.
- CHRISTINO, Maria Isabel Silveira. *A escola e o imaginário infantil*. Trabalho apresentado no 1º Seminário Interinstitucional de Psicologia, 3ª Jornada de Psicologia da Educação UFPEL, 5ª Jornada de Psicologia da UCPEL (Entrelaçando Discursos da Ciência: um olhar para a Psicologia.), s/d. *Anais*. Pelotas: UFPEL, s/d. p. 133 – 139.
- COITO, Roselene de Fatima. *Poesia infantil: a arte da sensibilidade*. Trabalho apresentado no XI Seminário do CELLIP, 1997, Cascavel. *Anais*.

- DEJONG-ESTIENNE, Françoise. *O exame da leitura e sua problemática: reflexões de uma terapeuta*. In: GREGÓIRE, Jacques, PIÉRART, Bernadete. *Avaliação dos problemas de leitura. Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Original inglês.
- FARIA, Anália Rodrigues de. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FULGÊNCIO, Lúcia, LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1996.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Original inglês.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 70. ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOMES, Ana Maria Silveira Vital. *Oficina de leitura de contos de fadas*. Trabalho apresentado no XI Seminário do CELLIP, 1997, Cascavel. *Anais*.
- GÓMES, Gonzáles, ALONSO. *El placer de leer en un programa de lectura: La escuela y la formación de lectores autónomos*. Buenos Aires: AIQUE Didáctica, 1992
- JOSÉ, Elias. *Leitura: prazer, saber e poder. Leitura, teoria e prática*. Cidade, n. 29, jun, 1997.
- KAUFMAN, Ana Maria, RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Original espanhol.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1997.
- KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard. *Elementos de psicologia*. 4. ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1973.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.
- MAGGI, Noeli Reck. *O desenvolvimento afetivo da criança e a aprendizagem na escola. Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 23 e 24, p.153 –158, 1998.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

- MORGAN, Clifford. *Introdução à psicologia*. São Paulo: MC Graw-Hill, 1977.
- PRADO, Flávio de Almeida. *Prazer, a energia dos vencedores*. São Paulo: Mercuryo, 1998.
- REBELO, Dulce. *Estudo psicolingüístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- ROLLA, Angela da Rocha. *Narrativa infantil: história, conto e novela*. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 14, p. 111-120, 1994.
- RUDGE, Ana Maria. *Pulsão e linguagem. Esboço de uma concepção psicanalítica do ato*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SALOVEY, Peter, MAYER, John D. *O que é inteligência emocional?* In: SALOVEY, Peter, SLUYTER, David Y. (org.) *Inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Trad. Flávia Beatriz Rössler e Maurette Brandt. Rio de Janeiro: Campus, 1999. cap. 1, p. 15-39. Original inglês.
- SILVA, Ursula Rosa da, LORETO, Mari Lúcie da Silva. *Elementos de estética*. Pelotas: Educat, 1995. (Temática Universitária 4).
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Original inglês.
- TELES, A. Xavier. *Psicologia moderna*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1971.
- VALLS, Alvaro L. M. *O que é ética*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, 177).
- VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- VIEIRA, Alice. *O prazer do texto. Perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo, E.P.U., 1989.
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 2. ed. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1993.
- WORNICOV, Ruth et al. *Criança, leitura, livro*. São Paulo: Nobel, 1986.

YUNES, Eliana. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD. 1989. (Por onde começar?)

ZILBERMAN, Regina, BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1989.

### Obras consultadas

CYRRE, Magda Regina Lourenço. *Leitura: um jogo social*. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 23 e 24, p. 219 – 222, 1998.

*DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA PRÁTICA*. vol 2. São Paulo: Honor, p. 436.

GARDNER, Howard, KORNHABER, Mindy L, WAKE, Warren K. *Inteligência – múltiplas perspectivas*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998. Original inglês.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

HOHLFELDT, Antonio. *Cultura e leitura, uma perspectiva de aventura*. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 20, p. 133-141, nov. 1997.

PEREIRA, Marisa Bernardes. *A compreensão do discurso narrativo pela criança*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.30, n.4, p. 239-248, dez. 1995.

PERES, Ana Maria Clark. *Leitura – Ensino ou “transmissão”?*. Trabalho apresentado no XI Seminário do CELLIP, 1997, Cascavel.

PIERON, Henri. *Dicionário de psicologia*. Trad. Dora de Barros Cullinan. p. 11. Porto Alegre: Globo, 1966.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Porto Alegre: ARTMED, 1998. Original inglês.

## **ANEXOS**