

## A LITERATURA INFANTIL NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

### LA LITERATURA INFANTIL EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

#### CHILDREN'S LITERATURE IN SOCIO-EMOCIONAL EDUCATION PROGRAMS

Amanda Ingrid Santos Lima<sup>1</sup>

Soraya Vieira Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** A partir do século XX, a emoção ganha espaço como objeto de estudo das ciências, e dentre os nichos nos quais era negada, encontrava-se a escola. A fim de cobrir as lacunas deixadas pelos anos de negligência, os programas de educação socioemocional adentram o ambiente escolar com a proposta de desenvolver habilidades socioemocionais que ajudam o aluno a se tornar mais responsável e consciente de si e do seu meio, desenvolvendo-o socialmente para caminhar rumo ao sucesso. A fim de alcançar os objetivos propostos, tais programas criam estratégias para aproximar os ensinamentos da realidade das crianças e adolescentes, entre elas está a utilização da literatura infantil, considerando sua função social e formativa, bem como a aproximação com a linguagem e do sincretismo característico do pensamento infantil. Nesse sentido, o presente estudo objetiva analisar de que forma a literatura aparece nas atividades desenvolvidas por esses projetos, a serviço de quais concepções se apresentam e se é possível que encaminhem para autonomia. O procedimento metodológico utilizado foi o estudo documental, com análise de um total de 9 livros provenientes de 3 programas vigentes no Brasil. Identificou-se que 8 dos 9 materiais apresentam recursos literários, em geral com um papel introdutório das discussões, mas não demonstram encaminhar os alunos à autonomia de reflexão pois apresentam modelos de comportamento a serem seguidos. Isso se expressa na forma como o aluno é apresentado a uma ideia de sucesso permeada pela perspectiva capitalista. Assim sendo, conclui-se que a literatura infantil é um recurso lúdico importante à formação, mas deve ser empregada com responsabilidade social, em função do desenvolvimento da criança, levando em conta as particularidades socioculturais.

**Palavras-chave:** Literatura. Educação. Socioemocional.

**RESUMEN:** A partir del siglo XX, la emoción ganó espacio como objeto de estudio en la ciencia, y entre los nichos en los que se negaba estaba la escuela. Con el fin de llenar los vacíos que dejaron los años de abandono, los programas de educación socioemocional ingresan al ámbito escolar con la propuesta de desarrollar habilidades socioemocionales que ayuden a los estudiantes a ser más responsables y conscientes de sí mismos y de su entorno, desarrollándolo socialmente. Para lograr los objetivos propuestos, dichos programas crean estrategias para acercar las enseñanzas a la realidad de los niños y entre ellas se encuentra el uso de la literatura infantil, considerando su función social y formativa, así como el acercamiento con el lenguaje infantil y el sincretismo característico del pensamiento de los niños. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo aparece la literatura en las actividades desarrolladas por estos proyectos, al servicio de qué concepciones se presentan y si es posible que conduzcan a la autonomía. El procedimiento metodológico utilizado fue el estudio documental, con análisis de un total de 9 libros de 3 programas vigentes en Brasil. Se identificó que 8 de los 9 materiales cuentan con recursos literarios, en general con un rol introductorio a las discusiones, pero no demuestran dirigir a los niños a la autonomía de reflexión porque presentan modelos de conducta

---

<sup>1</sup> Graduanda de Psicologia - UFG, amandaislima@discente.ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1870-1705>

<sup>2</sup> Profa. Dra. na Faculdade de Educação - UFG, soraya\_vieira\_santos@ufg.br.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1606-2543>

a seguir. Esto se expresa en la forma en que se le presenta al estudiante una idea de éxito impregnada de la perspectiva capitalista. Por tanto, se concluye que la literatura infantil es un recurso recreativo importante para la formación, pero debe utilizarse con responsabilidad social, en función del desarrollo del niño, teniendo en cuenta las particularidades socioculturales.

**Palabras clave:** Literatura. Educación. Socioemocional.

**ABSTRACT:** From the twentieth century, emotion gained space as an object of study in science, and among the niches in which it was denied, there was the school. In order to fill the gaps left by the years of neglect, socio-emotional education programs enter the school environment with the proposal to develop socio-emotional skills that help students become more responsible and aware of themselves and their environment, developing it socially to walk towards success. In order to achieve the proposed objectives, such programs create strategies to bring the teachings closer to the reality of children and among them is the use of children's literature, considering its social and formative function, as well as the approach with the children's language and the characteristic syncretism of children's thinking. In this sense, the present study aims to analyze how the literature appears in the activities developed by these projects, at the service of which conceptions are presented and if it is possible that they lead to autonomy. The methodological procedure used was the documentary study, with analysis of a total of 9 books from 3 programs in force in Brazil. It was identified that 8 of the 9 materials have literary resources, in general with an introductory role to the discussions, but they do not demonstrate to direct the children to autonomy of reflection because they present models of behavior to be followed. This is expressed in the way the student is presented with an idea of success permeated by the capitalist perspective. Therefore, it is concluded that children's literature is an important recreational resource for training, but it should be used with social responsibility, depending on the child's development, taking into account socio-cultural particularities.

**Keywords:** Literature. Education. Socioemotional.

## INTRODUÇÃO

A emoção humana carrega uma história de silenciamento e negligência nos campos científicos desde a Antiguidade Clássica. Para Platão, por exemplo, as emoções eram tidas como obstáculos à razão. Na Era Moderna, o Iluminismo marca de vez a supervalorização da razão, o que influenciou a produção científica por vários séculos. Na Psicologia, somente a partir do século XX, por volta dos anos 60 e 70, as emoções começaram a ter um papel de destaque, aos poucos se desprendendo da dicotomia com a razão e da repreensão (DIAS, CRUZ e FONSECA, 2008). Desde então, o estudo das emoções tem se tornado cada vez mais abrangente, tomando conta de espaços que antes negavam sua importância, como é o caso da escola. Assim, pode-se afirmar que os programas de educação socioemocional buscam, de certa forma, preencher a lacuna deixada pela negligência da emoção por tantos anos. Entre suas estratégias para aproximar o estudo da afetividade da realidade dos alunos, estão sendo utilizados recursos lúdicos, dentre eles, a literatura.

Segundo Zilberman (1982), é subordinada à ideia de infância que a literatura infantil se desenrola e, portanto, só passa a existir por volta do século XVIII, com a ascensão da burguesia, a nova organização da família e a concepção de infância como fase singular do desenvolvimento. A literatura infantil é uma modalidade artística literária voltada para crianças, carrega um vocabulário que se adequa à faixa etária do público e possibilita que a criança dê significado ao que está lendo ou ouvindo (CADEMARTORI, 1994). Inicialmente, surge com o papel de transmitir os valores da nova organização da sociedade (PERES, 2012). Cademartori

(1994) chama a atenção para a ligação íntima que a literatura infantil tem com a escola e enumera características de uma literatura infantil que respeita seus leitores. Esta deve possibilitar uma ampla compreensão por parte de criança, convidá-la para uma experiência com a linguagem e os sentidos e não a deixar limitada às intenções e interpretações do autor. A literatura é de importância aos estudos formais em português e linguística mas também carrega função social na formação do leitor (CALDIN, 2003). A coexistência de objetividade e subjetividade propiciada pela leitura aproxima a sala de aula à ideia de uma escola que passa os conteúdos formais e também se preocupa em ensinar o aluno a pensar (FREIRE, 1996).

Alguns teóricos da Pedagogia, no final do século XX, já chamavam a atenção para uma escola que forma o indivíduo como um todo. Freire (1996) e Salovey e Sluyter (1999) são exemplos de autores que cruzaram as fronteiras da sala de aula, aproximando a relação da escola com a afetividade dos alunos. Paralelamente, alguns nomes da Psicologia entraram nos cursos de Pedagogia, como Vigotski e Wallon. Para este último, cuja teoria embasa as análises desta pesquisa, o psiquismo é uma unidade que resulta da integração de domínios ou conjuntos: o cognitivo, o afetivo e o motor. Wallon (1941/2007) alerta que tais domínios estão imbricados de tal forma que, quando um é mobilizado, os outros também são (DAVIS et al, 2012).

Wallon (1975) critica a tendência separatista do dualismo entre os aspectos biológicos e sociais, e apresenta as dificuldades à compreensão do homem que podem surgir a partir dele. Em sua trajetória teórica, o autor busca uma concepção dialética do desenvolvimento da criança na qual os domínios afetivo, cognitivo e motor coexistem, exercendo influência entre si e, juntos, formando a pessoa. (DAVIS et al, 2012). Partindo do pressuposto de inseparabilidade entre emoção e cognição, a afetividade ganhou destaque na psicogenética de Wallon. Para o autor, a afetividade é mais ampla que somente as emoções e guarda estreita relação com a motricidade do indivíduo. Assim, o presente trabalho se pauta na ideia de que a emoção tem uma natureza de ligação entre o crescimento biológico e o despertar à vida psíquica, bem como é eminentemente social e contagiosa (WALLON, 1975).

Nota-se nos últimos anos um aumento na preocupação por parte das escolas e das famílias com a influência da emoção na aprendizagem, no sucesso e no fracasso escolar. Evidência dessa transformação é a crescente adoção de Programas de Educação Socioemocional, inicialmente popularizados nos Estados Unidos e logo difundidos tanto para outros países como para o Brasil (MOTTA e ROMANI, 2019).

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tais programas devem tornar-se ainda mais presentes nas escolas brasileiras, uma vez que apresentam propostas para ensino de habilidades e competências socioemocionais imprescindíveis à formação dos alunos, conforme a própria BNCC. As competências específicas a serem atingidas em cada projeto variam, bem como suas visões de homem e de mundo mas, em um panorama geral, as concepções de seus autores se pautam na definição da educação socioemocional como processo que visa o reconhecimento e gerenciamento das emoções, estabelecimento de relações positivas, tomada de decisões responsáveis e manejo de situações desafiadoras de forma eficaz (WEISSBERG et al, 2013). Como afirmam Motta e Romani (2019), por tratar-se de uma temática recente, é imprescindível que se ampliem as pesquisas que investigam a educação socioemocional, como se apresenta na contribuição do presente texto.

## DESENVOLVIMENTO

Dado o exposto, a literatura está presente na escola e pode subsidiar discussões acerca das emoções e da afetividade. O presente estudo analisa como se dá o emprego dela e a serviço

de quais finalidades aparece nos programas de educação socioemocional. É imprescindível entender até que ponto estes projetos deixam o caminho livre para que os alunos deem sentido próprio às obras literárias que lhes são apresentadas, bem como qual o posicionamento esperado do professor diante da literatura. Ademais, é fundamental analisar se nesses programas apenas há o repasse de uma moral engessada, com risco de cercear a imaginação e o contato da criança com as próprias emoções e percepções.

## Metodologia

O presente trabalho foi construído a partir dos pressupostos de um estudo documental. Essa modalidade de pesquisa, de acordo com Gil (2002) guarda semelhanças com a pesquisa bibliográfica e a diferenciação se dá pela natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

Assim, a escolha do estudo documental como metodologia ocorreu devido às análises se darem diretamente nos materiais e não em pesquisas prévias acerca deles. Os critérios para a seleção daqueles que seriam analisados foram produção, alcance e público. Eles deveriam ter sido produzidos no Brasil, possuírem alcance nacional e serem direcionados para a Educação Básica. Os parâmetros foram decididos ao longo de reuniões do grupo “Emoções na Escola: precisamos falar sobre isso”, projeto da Faculdade de Educação/UFG desenvolvido em duas frentes: pesquisa e extensão. O presente trabalho é fruto de uma das ramificações de pesquisa do projeto.

Decididos os parâmetros, entramos em contato com algumas editoras para solicitar a disponibilização de livros dos projetos de educação socioemocional. O acesso aos materiais não fora facilitado pelas editoras e a equipe partiu para o contato com escolas da cidade de Goiânia que adotavam algum projeto e para o arquivo pessoal das orientadoras, a fim de angariar materiais. Só então é que foram reunidos 9 livros de 3 projetos de educação socioemocional. Os programas dos quais os materiais selecionados fazem parte não serão identificados. Os três projetos receberão denominação respectiva de A, B e C. Sendo um manual do professor para Ensino Médio do Projeto A, a ser denominado A1. Do Projeto B, foram quatro livros sendo B1 e B2, edições de 2016 para o 4º e para o 5º ano do Ensino Fundamental, respectivamente; B3 e B4, por sua vez, voltados ao 2º e o 3º ano do Ensino Médio. Por fim, os quatro materiais do Projeto C são compostos por: a edição de 2013 para o 6º ano (C1), de 2015 para o 1º ano do Ensino Fundamental (C2) e as partes 1 e 2 da edição de 2017 para a faixa etária de 3 anos da Educação Infantil (C3 e C4, respectivamente).

Após a curadoria, as autoras partiram para pesquisa acerca das concepções e objetivos básicos dos projetos em seus canais virtuais oficiais, a fim de nortear análise dos materiais. Os

livros selecionados foram distribuídos entre os membros do projeto matriz para que fosse preenchida uma Ficha de Análise, como o modelo a seguir:

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</p> <p>PROJETO DE PESQUISA: A emoção na escola: Um estudo sobre como a temática da afetividade tem comparecido nas escolas de Educação Básica</p> <p><b>FICHA DE ANÁLISE: X</b></p>
<b>Dados de Identificação:</b>
<p><b>1.Título do material:</b></p> <p><b>2.Autor:</b></p> <p><b>3.Editora:</b></p> <p><b>4.Ano/Etapa da Educação Básica a que se destina:</b></p> <p><b>5.Ano de publicação:</b></p>
<b>Dados de conteúdo:</b>
<p><b>1.Concepção de educação:</b></p> <p><b>2.Concepção de indivíduo / ideia de responsabilidade individual:</b></p> <p><b>3.Concepção de emoção e de habilidades socioemocionais:</b></p> <p><b>4.Concepção de projeto de vida:</b></p> <p><b>5.Concepção de felicidade:</b></p> <p><b>6.O que se espera do professor:</b></p> <p><b>7. O que se espera do aluno:</b></p> <p><b>8.Literatura / Músicas / Filmes citados:</b></p> <p><b>9.Ideia de individualismo x universalidade/pertencimento:</b></p> <p><b>10.Uso de imperativos x encaminhamentos para a reflexão:</b></p> <p><b>11.O material parece possibilitar emancipação do pensamento (autonomia) ou padronização e reprodução de ideias?</b></p> <p><b>12.Outros comentários:</b></p>

Tabela 1. Modelo de ficha de análise

Ao final do processo de leitura às cegas dos livros e preenchimento do documento de análise, o grupo de pesquisadores teve como ferramenta de estudo duas fichas produzidas sobre cada material selecionado, cada uma preenchida por um membro. Assim, foi possível conhecer todos os materiais em duas perspectivas diferentes, mantendo certa diversidade nas conclusões

obtidas. Do conjunto de questões assinaladas em cada Ficha, interessa a este projeto particularmente as que se referem às menções existentes nos programas a textos ou autores de literatura infantil.

Concomitantemente ao estudo documental, foi realizado também um estudo teórico da emoção nos pressupostos de Henri Wallon e do papel da Literatura na formação do aluno, bem como seu apoio na expressão e compreensão das emoções na escola. Buscou-se explicitar de que maneira o caráter formativo da literatura está sendo aproveitado nos projetos de educação socioemocional. Em suma, visa-se discutir a temática da afetividade nas escolas de Educação Básica, especificamente a Literatura Infantil dentro dos programas de educação socioemocional.

## Os projetos analisados

O Projeto A, em seus portais virtuais oficiais, promete ajudar estudantes a conhecerem seus sentimentos e a desenvolverem habilidades úteis à vida. Dentre os objetivos a serem alcançados com a aplicação dele para crianças, os portais citam uma preparação para o futuro, a estabilidade emocional, a melhoria do desenvolvimento cerebral e de educação. O projeto diz acreditar em uma formação completa, trabalhando os aspectos não só cognitivos mas também os emocionais com o objetivo de preparar o aluno para os mais diversos desafios. A formação dos alunos, segundo os autores, se dá por meio de reflexão e não de apresentação de modelos. São citados como referência autores do campo da Psicologia, como Piaget, Winnicott, Ekman e Paul Goleman, mas sem citar ano de publicações ou obras específicas.

O arsenal do Projeto A conta com programas específicos para cada etapa de educação, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental - separado na proposta pedagógica em anos iniciais e anos finais - e o Ensino Médio. As intervenções ocorrem com entradas em sala de aula uma vez por semana, constando na grade curricular como matéria, ministrada por um professor escolhido pela instituição. Segundo o site do projeto, há a preocupação com um currículo estruturado que auxilie o professor a incentivar a inteligência emocional, bem como são realizadas iniciativas de formação desses docentes. Além disso, o programa A se mostra engajado em se utilizar de recursos culturais para ganhar a atenção dos alunos. As diferentes etapas de educação contam com estratégias de engajamento e habilidades específicas para cada faixa etária.

A coleção do Projeto B abrange todos os anos e séries da Educação Básica, com livros construídos na intenção de abarcar as especificidades de cada etapa. Em seu site, cita eixos norteadores de atuação: inteligência emocional, educação financeira focada na sustentabilidade, autoconhecimento, orientação profissional e cidadania digital. O projeto se diz focado em oferecer soluções aos problemas que o aluno pode vir a enfrentar. Por outro lado, promete um curso em que os alunos debatem entre si, mediados pelo professor, e formam suas próprias percepções de mundo.

Assim como no Projeto A, as respectivas faixas etárias da Educação Básica contam com habilidades socioemocionais específicas, moldadas de acordo com o desenvolvimento e os desafios encontrados por cada idade. Outro fator comum é a preocupação em tornar o conteúdo interessante para os alunos, aproximando-o dos interesses típicos das idades. No programa B, os livros contam com produções artísticas e jogos, pois, é princípio do projeto tornar a educação dinâmica e lúdica. A modernização também é uma preocupação, segundo os autores do projeto, e, por isso, buscam empregar a tecnologia e ensinar os alunos a utilizá-la.

No que tange à formação de professores para ministrar as aulas do programa, os canais oficiais do projeto indicam a preparação de um conteúdo específico para educadores. Compõem esse conteúdo de formação um livro com “dicas” para educar crianças e adolescentes levando em conta as mudanças pelas quais a educação passou, considerando os novos desafios do século

XXI. O material teórico-metodológico contém também as diretrizes da metodologia do programa. Ademais, nesse arsenal voltado para o professor, há um outro material voltado à sustentação da prática pedagógica. Este livro traz reflexões acerca da BNCC e a nova ideia de uma formação integral do aluno, demonstrando de que forma o programa dialoga com ambas.

O Projeto C é mais um programa de educação socioemocional que fora alvo das análises desta pesquisa. São citadas nos sites do projeto muitas referências da psicologia, há referência à Teoria de Inteligência Multifocal e de pensadores como Howard Gardner, Freud, Jean Piaget e Vygotsky. Quanto à fundamentação filosófica do projeto, são citados nomes como Sócrates, Platão, Agostinho, Rousseau, Wallon, Voltaire, Kant e Hegel.

A aplicação da metodologia se dá na forma de uma hora/aula por semana como uma nova disciplina ou como parte de outra já existente. O portal oficial promete melhoria nos índices de aprendizagem, redução de indisciplina, melhora nas relações interpessoais e visa uma maior integração entre família e escola. As estratégias pedagógicas para a reflexão acerca desses aspectos contam com elementos artísticos, atendendo às especificidades de cada faixa etária, visto que o programa abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. São citados no portal do programa estratégias audiovisuais em alguns materiais, como áudios para que as crianças imaginem as histórias contadas e vídeos que aproximem a linguagem à dos jovens.

Com relação ao material para o professor, o Projeto C conta com informações específicas sobre os objetivos de cada lição, aula e atividade e sobre a teoria que norteia a prática do projeto. Esses dados estão alocados na versão “para o professor” de cada material do projeto, contendo também as respostas esperadas dos alunos nas atividades propostas. Há capacitação presencial e virtual para professores e gestores, encontros periódicos para discutir e trocar experiências e tutorias, ministrados por especialistas do programa.

### **Análise e discussão dos materiais**

Conforme descrito na Metodologia, foram produzidas Fichas de Análise sobre os livros selecionados dos programas de educação socioemocional. A partir do preenchimento delas, foi possível identificar a presença da literatura em 8 dos 9 materiais analisados. Na maioria, a modalidade utilizada era literatura infantil.

O manual do professor destinado ao Ensino Médio, do Projeto A, muito diz das fundamentações do projeto. Entretanto, nele não foi observada a presença de literatura. Os recursos culturais citados são restritos a filmes e documentários, além de uma série de vídeos. Provavelmente, isso se justifica pela faixa etária para a qual se destina o material. Esta hipótese se sustenta na pesquisa do Instituto Pró-Livro, denominada “Retratos de Leitura no Brasil” que demonstra que, mesmo que os jovens concentrem as maiores proporções de leitores no país, o hábito de leitura diminui com a idade. Para a faixa etária de 14 a 17 anos - idade dos alunos que geralmente estão no Ensino Médio - há uma diminuição em 9% com relação à faixa de 11 a 13 anos. Provavelmente, nos livros de atividades dos alunos e em manuais de outras faixas etárias do programa seria possível notar mais textos e histórias.

No que tange ao papel do professor, o Projeto A indica que sua concepção de educação socioemocional prevê a conquista da inteligência emocional por meio do conhecimento e prática de habilidades como autoconhecimento e pensamento crítico. Portanto, a fim de ensinar e auxiliar na prática delas com êxito, é imprescindível ao professor uma escuta atenta e cuidado com o processo de mediação. O docente deve levar os alunos à discussão e reflexão acerca das ideias uns dos outros, além de organizar quais e quantas atividades são pedidas para cada contexto de sala.

Tal visão do papel do professor está em paralelo com a reflexão de Cunha (1988) acerca do lugar do adulto na literatura infantil. A autora chama a atenção para o mediador e a influência da posição que ele adota diante de uma obra literária, defendendo que é necessário que o adulto

encaminhe o encontro adequado da criança com o livro e se desprenda de uma visão adultocêntrica ou de repassar um “modelo” fechado. De certa forma, é essa a posição requerida do professor, é papel dele encaminhar discussões e não engessar ideias.

Os três livros analisados pertencentes ao Projeto B, por sua vez, apresentam abundância em recursos literários. Foi notificada a presença dos mais diversos estilos literários, como biografia, fábulas, referências a livros, textos históricos e poemas. A maneira como são empregadas e a escolha das literaturas é fiel à concepção de projeto de vida e de felicidade no programa, pois diz respeito a um planejamento de carreira baseado no autoconhecimento e na melhora das relações a fim de alcançar a felicidade. O conceito de felicidade não é objetivamente apresentado, mas nota-se que é relacionado com empregabilidade e êxito financeiro. Ou seja, a literatura aparece nos livros com a função de inspirar e trabalhar a habilidade socioemocional sem um fim e benefício intrínseco, mas sim, como um “meio” para alcançar a felicidade como sucesso profissional e monetário. As biografias, por exemplo, demonstram de qual forma o biografado alcançou o sucesso e exaltam sua capacidade de empreendedorismo. Aparentemente, têm o intuito de demonstrar a responsabilidade do indivíduo com o próprio sucesso e apresentar modelos e dicas a serem seguidos. Observa-se essa utilização no trecho a seguir, retirado de B1, disposto após a apresentação da biografia de um empreendedor de sucesso: “Existem algumas qualidades que as pessoas empreendedoras costumam ter, como criatividade, perseverança, autonomia, comprometimento e flexibilidade”.

Esta pesquisa acredita, subsidiada por Paulo Freire (1996), na literatura como uma forma de diminuir o percurso até uma escola que também ensina o aluno a pensar. A curadoria do Projeto B parece mais preocupada em repassar princípios burgueses de sucesso do que em subsidiar uma formação crítica de seu aluno. Inferiu-se uma ligação íntima entre felicidade e dinheiro, assim como a exaltação do empreendedorismo. Estes são princípios fortemente enraizados no capitalismo, visto que o conceito de empreendedor e a sua supervalorização têm uma ligação íntima com o desenvolvimento do capitalismo (COSTA, et al, 2011). Tal situação reproduz uma problemática que acompanha a literatura infantil desde sua origem, como foi indicado por Paiva e Oliveira (2010):

[...] os problemas não superados pela Literatura Infantil encontram-se nas práticas pedagógicas que ainda insistem apresentar a Literatura Infantil com exercícios intelectuais ou pedagógicos, ensino da moral e bons costumes. (PAIVA e OLIVEIRA, 2010, p. 28).

O emprego das fábulas nos materiais é acompanhado de uma “Moral da História”, como pressupõe o gênero. Além disso, há exercícios que sugerem aos alunos identificarem qual seria uma moral inadequada à história. Ao presumir a existência de uma “resposta incorreta”, no que se refere à interpretação de obras artísticas, assume-se o risco de frear a criatividade da criança. Isso provoca um distanciamento do que Cademartori (1994) define como uma literatura infantil que respeita os leitores - ou seja, que os dá liberdade para pensar além das intenções do autor. Como o papel da literatura infantil não é exclusivamente de informação e modelo inequívoco, como se apresenta numa “Moral da História”, considera-se que ainda que as fábulas pressuponham a apresentação de uma moral, é preciso um cuidado maior ao utilizá-las no contexto de educação socioemocional, a fim de garantir a autonomia e a possibilidade de pensamento crítico.

O Projeto C, por sua vez, diz objetivar uma educação socioemocional que se aproxima dos alunos e ocorre de maneira “lúdica, motivadora e prazerosa”. A fim de auxiliar essa afinidade da criança com os conteúdos, principalmente no que tange ao entendimento de linguagem, a literatura pode ser um meio útil. Corrobora essa hipótese o ensaio de Galvão (2000), que indica a aproximação das linguagens da literatura e das crianças. Segundo a autora, é possível reconhecer uma dimensão poética na linguagem infantil. As crianças apresentam

interesse mais forte por parlendas, versinhos ou jogos de linguagem do que em textos escritos em norma padrão. O caráter indiferenciado do pensamento das crianças as fazem ligar os mais diversos significantes uns aos outros, em geral aos pares, e diminuir a distância entre o real e o imaginário, tornando o senso infantil obscuro aos adultos. Enquanto distancia a linguagem pueril do pensamento formal, o sincretismo a aproxima da linguagem poética (GALVÃO, 2000). São fenômenos considerados típicos do sincretismo por Wallon a contradição, a tautologia, a elisão e a fabulação (WALLON, 1989). Dado o desprendimento com a escrita formal, as fábulas e a poesia podem atuar como maneiras de aproximar o que se fala do entendimento da criança. A literatura infantil, portanto, traz uma face que os projetos de educação socioemocional em muito se beneficiariam.

Dito isso, é válida a estratégia do projeto de utilizar a literatura como artifício de "quebra-gelo", por exemplo, ou como introdução para uma reflexão. A opção dos autores foi de criar enredos e personagens originais que exemplificam os problemas e as habilidades a serem trabalhadas no programa. Assim como os alunos do Projeto C, os personagens passam pela educação socioemocional e começam as histórias com comportamentos indicados como "não saudáveis" a serem fruto de discussão para que os alunos se reconheçam e reflitam sobre sua própria conduta. Retomando Galvão (2000), é proveitosa a utilização desse recurso para aproximar-se da linguagem e da realidade infantil, entretanto, há uma problemática na ideia de comportamentos padronizados como indevidos e na apresentação de modelos fechados a serem seguidos.

As atividades posteriores aos textos e histórias giram em torno da respectiva habilidade a ser desenvolvida, existente dentro do arcabouço proposto pelo projeto como proveitoso para o futuro do aluno. É enfatizado o papel da educação socioemocional nas escolas para que os adultos no futuro tenham habilidades como organização, foco, confiança, persistência e, até mesmo, se mantenham em um emprego. Além disso, o projeto acredita na possibilidade de adquirir autocontrole, como segue o trecho retirado do material C3:

A criança aos 3 anos é naturalmente egocêntrica e egoísta, um comportamento que a acompanha desde o nascimento e atinge seu ápice nessa faixa etária, e impulsiva, característica que se acentua no período pré-escolar e vai amenizando à medida em que a criança desenvolve o seu autocontrole e aprende a gerir as suas emoções.

Nas Orientações Gerais, presentes no livro C3, o projeto prega uma educação completa, que abrange não somente os conteúdos curriculares mas também prepara o aluno para situações reais, por meio de perguntas direcionadas e discussões. Entretanto, as intituladas situações reais estão em muito enraizadas na educação bancária e são promovidas para fins de empregabilidade. Isso faz com que o treinamento das habilidades socioemocionais não pareça ter um caráter benéfico em si mesmo. Isto é, educar as emoções só é interessante caso encurte o caminho do aluno ao sucesso. Tal faceta distancia o projeto da promoção de autonomia e transformação social que o presente estudo espera da educação, amparado por Freire (1996). A proposta das atividades é ensinar as crianças e adolescentes a controlar essas emoções a partir de exemplos literários e reflexões sobre consequências e, depois, treinar para o certo e errado, saudável e não saudável, como se essa diferenciação pudesse sempre ser realizada de forma simples.

Os personagens da ficção não são os únicos modelos nos quais os alunos devem se projetar. O professor deve também agir como um "espelho" que reflete o que há de melhor nos alunos e servir de exemplo. Ele deve se desenvolver como indivíduo para, então, preparar o discente de maneira que este se veja nele. Duas problemáticas foram evidenciadas com essa situação. A primeira diz respeito à formação do professor, é preciso notar até que ponto ele fora

preparado para ser um modelo e manter a objetividade diante daquilo que pode emergir das atividades, dada a natureza social e contagiosa da emoção (WALLON, 1975).

Em segundo lugar, esperar que a criança se projete no adulto e conheça suas próprias emoções enxergando as do professor minimiza as diferenças existentes entre a maneira como a criança experimenta seus sentimentos quando comparada ao adulto. De acordo com Wallon, o olhar adultocêntrico atrapalha a investigação de afetividade e é preciso desconstruí-lo para de fato compreender as emoções infantis (GRANDINO, 2010). Retomando Cunha (1988), é ideal ao adulto no papel de mediador entender que a criança compreende a realidade de forma diferente da ele, assim como compreende diferentemente uma obra literária, por exemplo. Portanto, a interpretação das literaturas e as reflexões geradas por ela em uma atividade do projeto são diferentes e atingem de modo diverso as diferentes faixas etárias. É preciso estar ciente e atento a essas diferenças, para que a literatura na educação socioemocional esteja presente a favor da emancipação, e não apenas da reprodução de ideias.

O caminho das reflexões depende da forma de atuação do professor. As recomendações dos manuais aos professores são quase que roteiros e, em geral, eles devem encaminhar o aluno para escolhas ditas saudáveis. A partir disso, os projetos de educação socioemocional esperam que a criança conheça suas emoções e as gerencie com autonomia, a fim de atingir o autocontrole. A ideia de que é possível controlar as emoções, entretanto, diverge na teoria do desenvolvimento de Wallon (1975). Isso porque ele considera que a cognição e a emoção atuam como forças antagônicas durante toda a vida, alternando o protagonismo na pessoa conforme o estágio em que o indivíduo se encontra. No início da vida, o ser é guiado predominantemente por suas emoções e as descargas emocionais vão ganhando significações conforme se desenrolam suas trocas com o meio (WALLON, 1975). Dessa forma, a criança consegue formar pares de correspondência entre atos e significantes através da leitura de suas consequências e a resposta de seus cuidadores. Assim sendo, é válido acreditar que é possível que as crianças e jovens aprendam a significar e compreender melhor as emoções, uma das razões pelas quais a educação socioemocional é importante. Contudo, dada a natureza antagônica entre afetividade e cognição, o autocontrole está fora do alcance, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista do desenvolvimento, a tendência é que a razão predomine sobre a emoção.

As inferências acerca da maneira como os recursos literários são empregados no que tange à curadoria, aplicação e função distanciam-na da função social da literatura discutida por CALDIN et al (2003). A autora considera que a literatura extrapola os limites da educação formal e pode ajudar a formar criticamente o indivíduo. Nos projetos de educação socioemocional analisados, parece haver uma preocupação em utilizar a literatura como “quebra-gelo”, introduzindo as atividades. São essas atividades formais que de fato irão instruir os alunos com modelos de comportamentos saudáveis a serem seguidos. Situação em muito contrária à presença da literatura defendida pela presente pesquisa, cujo objetivo seria a autonomia, a emancipação e o estímulo à criatividade e linguagem da criança (SIMÕES, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados expostos e as discussões feitas possibilitaram traçar um panorama geral da maneira como a literatura infantil se apresenta nos projetos de educação socioemocional selecionados. É inegável que estes reconhecem a função social da literatura, cuja capacidade extrapola as fronteiras do ensino formal e possibilita um encontro do aluno com a realidade cultural que o cerca. Ao observar a presença de recursos literários na grande maioria dos

materiais analisados, concluiu-se, assim, que a literatura acompanhou a entrada da educação socioemocional nas escolas.

Evidenciou-se que, de maneira geral, os gêneros e títulos escolhidos revelam as concepções de educação, indivíduo e formação dos respectivos projetos. Além disso, a utilização da literatura é preferencialmente como forma de iniciar os debates, apresentar o assunto das atividades que serão desenvolvidas, angariando o interesse da criança através da linguagem e da identificação com os personagens.

A partir das discussões, foi possível compreender que a maneira como os debates ocorrem depende do professor. A postura esperada dele está em consonância com o que apresenta Cunha (1988). Entretanto, é preciso refletir acerca da formação desse professor para que ele possa de fato atuar como mediador das discussões e desconstrua seu olhar adultocêntrico, como sugere Wallon (1975). É preciso que ele esteja preparado para utilizar-se da literatura, bem como prosseguir com as atividades, de maneira a minimizar os juízos de valor e tornar a sala de aula um lugar seguro e que forneça liberdade de reflexão, discussão e aprendizagem.

As promessas dos projetos de educação socioemocional em seus portais e materiais selecionados são de uma formação baseada no diálogo e nas reflexões do próprio aluno. Entretanto, durante as análises, foi possível perceber que, em geral, a literatura é utilizada como exemplo. Ou seja, há “respostas certas”, “comportamentos esperados” quanto à afetividade. Além disso, o objetivo dessa aprendizagem está pautado no “controle das emoções”. Nesse sentido vale lembrar que essa problemática está presente desde o cerne dos estudos da educação socioemocional, como mostra a análise de Patto (2000) da obra de Goleman (1995), que destaca a presença de dicas e receitas para administrar os sentimentos “negativos”, como a raiva e a ansiedade, que atrapalham a tomada de decisão e o sucesso, a fim de que se encontre o caminho para uma atitude positiva diante da vida. Dada a “receita” para obter inteligência emocional, sua “falta” acaba sendo mais um argumento para a culpabilização do aluno, principalmente do aluno pobre que não recebeu, em sua família disfuncional, os instrumentos necessários às habilidades emocionais (PATTO, 2000). Assim, é importante salientar que o presente projeto defende a utilização da função formativa e emancipadora da literatura como auxiliar nas discussões que cada programa de educação socioemocional colocar em pauta em sala de aula pelo professor, mas não no sentido de padronizar modelos de certo ou errado.

A problemática supracitada parece se originar nas concepções dos programas analisados. Isto porque se baseiam em preceitos capitalistas e liberais. Há uma responsabilização do aluno que desconsidera fatores sociais e econômicos que em muito influenciam as escolhas e seus resultados. A obra de Goleman (1995) é citada como referência na maioria dos projetos analisados e reflete nas concepções deles. Para Patto (2000), Goleman ignora o social e sua influência e tem a “situação socioeconômica” como destino. Acerca desse destino, Smolka (2015), citando Fromm (1961), diz:

Alguns traços são tidos como úteis para certo sistema socioeconômico, tornam-se valor/virtudes, e o indivíduo ao corresponder ao previsto, tem uma satisfação psicológica e um sucesso material. [...] certo sistema socioeconômico determina um tipo de personalidade desejável, quando no seu interior deflagram-se diversas condições concretas de vida que agem na formação do caráter individual. (SMOLKA et al, 2015, p. 226-227).

Ancorados no capitalismo, os programas analisados apresentam foco no sucesso profissional e financeiro. O aluno não é motivado a desenvolver habilidades socioemocionais porque isso pode o enriquecer como indivíduo, mas sim porque o prepara como força de

trabalho. Ou seja, a aprendizagem se torna mercador, o pensamento e o saber são vistos unicamente como instrumentos para produzir resultados (FROMM, 1961).

Assim, o objetivo dos programas de educação socioemocional é que os alunos desenvolvam as competências e habilidades que os tornem bem sucedidos independentemente das suas condições concretas de vida (SMOLKA, 2015). Tal ideia fere a iminência social da emoção e da formação da personalidade para Wallon, visto que, para o autor, a origem da vida afetiva abarca não apenas disposições dos sujeitos mas determinadas situações sociais, bem como são indissociáveis (WALLON, 1934/1995).

Por fim, é importante ressaltar que a presente análise indica que a crescente preocupação com a afetividade dos alunos representa um avanço na educação. Os projetos de educação socioemocional levam para dentro da sala de aula discussões necessárias e por muito tempo negligenciadas. Entretanto, é preciso refletir acerca dos objetivos e caminhos a que tais discussões seguem e a maneira como é feita a utilização da literatura e particularmente da literatura infantil nos diz muito sobre isso. Repensar a prática da educação socioemocional deve servir para que ela se torne cada vez mais democrática para os alunos das mais diferentes realidades, respeitando as individualidades, bem como favorecendo a autonomia de pensamento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n 12796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2017.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 47-58, jan. 2003.

COSTA, Alessandra Mello da et al. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **Rev. adm. contemp.** [online]. 2011, vol. 15, n.2 [cited 2020-11-25], p.179-197. ISSN 1982-7849. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200002> Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552011000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000200002&lng=en&nrm=iso)>.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1988.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al; Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 34, p. 63-83, jun. 2012 .

DIAS, Cláudia et al. Emoções: passado, presente e futuro. **Psicologia**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 11-31, jul. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMM, E. **Análise do homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p.17-173.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. Bantam Books, Inc, 1995.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 49, p. 49-56, dez. 2019.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do Leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan - jun. 2010.

PATTO, M. H. S. Mutações do cativo. In: Mutações do cativo. **Escritos de psicologia e política**, 2000, p. 157-185.

PERES, Fabiana Costa Peres et. al. A literatura infantil na formação da identidade da criança. In: **Revista Eletrônica Pró-Docência**, UEL, n.1, v.1, jan/jun., 2012.

PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. **Retratos de Literatura no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SALOVEY, P. e SLUYTER, D. **Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators**. New York: Basic Books.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 23, n. 46, jul. 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

WALLON, Henri. **A atividade proprioplástica**. In: WEREBE, M.J. G.; NADELBRULFERT. São Paulo: Ática, 1938.

WALLON, Henri. **As origens do caráter**. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. Objectivos e Métodos da Psicologia. In: **O orgânico e o social no homem**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p. 109-120.

WEISSBERG, R. P. et al. **CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition**. Chicago, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.