

A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR: O PAPEL DA LEITURA E DA FANTASIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

CHILDREN'S LITERATURE IN THE SCHOOL CONTEXT: THE ROLE OF READING AND FANTASY IN
CHILDREN'S DEVELOPMENT

Lara Maria Aquino Marques

Universidade Federal do Ceará
laraaquino@alu.ufc.br

Keli Alves da Silva

Universidade Federal do Ceará
kelialves1709@gmail.com

Joana D'arc Tavares da Cunha

Universidade Federal do Ceará
joanadarc.tav@alu.ufc.br

RESUMO

Neste estudo, analisamos o percurso da literatura infantil no contexto escolar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando autores como Vigotski (2018, 2021), Paulo Freire (1967), e Ariès (2006). O objetivo é compreender como a literatura infantil, o processo de criação e imaginação acompanham o desenvolvimento da criança na escola. Enfatizamos o papel da leitura e da fantasia no estímulo à imaginação e à criatividade, assim como o impacto que a escolarização exerce sobre a experiência de leitura. Os resultados mostram que, embora a literatura infantil tenha um enorme potencial para despertar o prazer pela leitura, o processo escolar tende a transformar essa prática em uma atividade obrigatória e, por vezes, desmotivadora, inibindo o interesse genuíno da criança.

Palavras-chave: Literatura infantil. Fantasia. Criação.

ABSTRACT

In this study, we examine the trajectory of children's literature within the school context through a bibliographic review, utilizing authors such as Vygotsky (2018, 2021), Paulo Freire (1967), and Ariès (2006). The goal is to understand how children's literature, creativity, and imagination support the child's development in school. We emphasize the role of reading and fantasy in stimulating imagination and creativity, as well as the impact that schooling has on the reading experience. The results show that, although children's literature has immense potential to foster a love of reading, the school process tends to transform this practice into a mandatory and sometimes discouraging activity, inhibiting the child's genuine interest.

Keywords: Children's literature. Fantasy. Creation.

1. Introdução

Neste estudo, exploramos a trajetória da literatura infantil no contexto escolar, examinando como a literatura, a criatividade e a fantasia influenciam o desenvolvimento infantil ao longo da vida escolar, com o foco em entender como a leitura estimula a imaginação e, analisamos também o impacto da escolarização na experiência de leitura. Abordamos como essa atividade, antes associada ao entusiasmo e encantamento, tende a ser substituída por uma obrigatoriedade orientada para a escolarização, o que pode levar à perda do prazer genuíno pela mesma.

Para tanto, fundamentamos nossas percepções em alguns autores, tais como Ariès (2006) - acerca da descoberta da infância -, Hermida (2020) - e o papel da criança, com ênfase na criança proletária -, Vigotski (2018) - e suas contribuições acerca da imaginação e da fantasia -, entre outros nomes que nos servirão de base nesse artigo. Ademais, trouxemos também a obra literária infantojuvenil “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry (2018), para vislumbrarmos que adultos e crianças enxergam o mundo de maneiras diferentes e isso pode levar a mudanças radicais em atividades infantis, como é o caso que estudamos aqui, a literatura infantil.

Veremos que a escolarização das obras literárias faz parte desse processo. Finalizaremos nossas ideias trazendo possibilidades para a leitura na infância e caminhos para essa continuidade na fase da adolescência.

2. A infância, a criança, a fantasia e a literatura

Muitos estudiosos discorrem acerca dos conceitos de infância e criança, e a conclusão é de que houve diversos “tipos” de criança ao longo da história, mas a infância data do período contemporâneo. Conforme Ariès (2006, p. 28),

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Ou seja, apesar das representações imagéticas de crianças - por muitas vezes feitas com a aparência de mini adultos ou anjos - a infância como categoria social só começou a ser pensada mais profundamente a partir do século XVII.

De acordo com Pontes e Souza, Mubarak Sobrinho e Herran (2018), devido a complexidade desses conceitos, é inviável conceber um significado que abarque a totalidade dessas ideias, uma vez que a análise dessas concepções partem de visões de mundo subjetivas e que se encontram entrelaçadas com o tempo histórico de cada sociedade.

Apesar dessa especificidade, trazemos a figura de uma criança em particular, a criança proletária. Segundo Hermida (2020), a criança proletária compunha cerca de 95% da população infantil da época (período da Revolução Industrial) e mesmo assim diversos pesquisadores, inclusive Philippe Ariès, inviabilizaram sua figura. Hermida ressalta a importância dessa criança em todas as mudanças sociais - dos direitos humanos à questão do trabalho infantil e adulto - e reitera a necessidade de se observar com mais atenção e relevância histórica o papel dessas crianças. Portanto, ainda que exista atualmente a proibição do labor infantil, essas crianças - em sua maioria - ainda pertencem à mesma classe, à classe trabalhadora, e este trabalho se voltará à análise da perda da fantasia pela luz desse fato.

A partir da criança proletária de Hermida, pensaremos a ideia de fantasia com base no conceito de *tvortchestvo* - atividade criadora em russo - de Vigotski (2018), entendida também como imaginação e criação. Para o autor, a plasticidade presente em nosso cérebro e nervos, isto é, a capacidade de conservar experiências anteriores e reproduzi-las, permite com que tenhamos dois gêneros no comportamento de criação. O primeiro refere-se à “imitação”, uma reprodução do visível ou do que já está internalizado pelo ser, já o segundo gênero se mostra na capacidade de criação, combinando e produzindo novos contextos e comportamentos com base nas experiências anteriores.

Ainda conforme Vigotski (2018, p. 16):

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Dessa forma, o contexto social é de suma importância na fantasia, uma vez que a internalização do mundo da cultura se faz a partir das vivências presentes desde a infância. Na conjuntura da criança proletária, o mundo do trabalho é sua referência, logo, é possível dizer que suas criações estarão fortemente relacionadas ao ambiente em que essas estão inseridas. Então, trazemos ao debate uma pergunta: como se comporta a fantasia e a imaginação? Vigotski (2018) contrapõe a ideia de que fantasia é o irreal e que se separa da realidade, conceituando quatro formas de relação entre a imaginação e a realidade. São elas: 1) toda obra da imaginação tem aspectos advindos da realidade e das experiências anteriores das pessoas, 2) as experiências se apoiam na imaginação, de modo a ser expandida por tal, 3) existe um caráter emocional na relação entre atividade de imaginação e realidade e 4) a construção da fantasia pode ser algo nunca criado e que não ocorreu na experiência da pessoa, contudo, quando essa construção se faz material ela passa a influir sobre as outras coisas, ou seja, a fantasia se torna realidade.

Desse modo, vemos como as duas concepções são inerentes uma à outra e que estas se moldam conjuntamente. Então, podemos dizer que quanto mais rica é a realidade da criança, mais fértil será sua imaginação. Esse solo abundante da fantasia não aparece somente nas brincadeiras, mas na literatura também. Brocanelli, Giroto e Andrade (2013) apresentam o livro literário como um material capaz de contribuir para a criação de novas habilidades, conceitos, capacidades e condutas nos leitores, além de proporcionar uma experiência estética inovadora. Portanto, a apresentação da leitura infantil para as crianças é outra forma de promover um enriquecimento de suas experiências e consequentemente de sua imaginação.

Os autores ressaltam em seu trabalho que o uso de contos e outras literaturas proporcionou diversos ganhos para as crianças, como o encantamento com os lugares, objetos e ações dos personagens, a troca de experiências, o entendimento sobre sentimentos e conflitos e o estímulo para aprender a ler e escrever. Assim, podemos inferir a importância e o impacto real da leitura para além dos livros didáticos, sendo essa prática uma maneira efetiva de fomentar habilidades que, por vezes, são tidas como complexas para se trabalhar. Contudo, se formos mais à frente da capacidade de leitura e escrita por si só, teremos a competência da criação. Esse processo, que como visto anteriormente está atrelado às vivências anteriores, pode ocorrer de diversas maneiras, como as que vamos abordar a seguir.

Francioli e Steinheuser (2020) em “O desenho como atividade da imaginação e criação na infância” examinaram a função do desenho, os estágios e os significados com o intuito de entender como a criança forma imagens mentais a partir das informações armazenadas em sua memória. As autoras ressaltam que o papel do desenho é muito maior do que o proposto pela atividade escolar, ou seja, somente como um passatempo ou forma de treinar habilidades motoras e aliam sua argumentação à proposição de Vigotski sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS).

As FPS são “aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem como: atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento, imaginação, abstração e outras” (Vigotski, 2001 *apud* Francioli e Steinheuser, 2020, p. 34) e dessa forma, o desenho entra como averiguador do processo de desenvolvimento dessas funções, que se dá - como ressaltado anteriormente - pelo enriquecimento das vivências, não só de cunho prático como também literário.

Partindo para a criação teatral, Vigotski (2018) nos traz a compreensão de que essa forma de criação mostra o círculo completo da imaginação, pois a representação cênica construída através de elementos da realidade, adquire vida e se materializa de forma condicional e o impulso para a ação, intrínseco ao ato de imaginar, encontra sua plena realização na dramatização. Posto isso, o teatro infantil deve ser elaborado naturalmente pelas crianças, sendo elas os agentes principais de toda a criação, desde o processo de criação verbal até a plástica, com os figurinos, cenários etc.

O psicólogo ainda enfatiza dois pontos essenciais, 1) a necessidade da produção ser alinhada com o universo infantil e 2) a proximidade da dramatização com a brincadeira. O primeiro ponto destaca que não se pode colocar sobre a criança os mesmos moldes do teatro adulto, pois esse arrisca engessar a criação infantil, já o segundo ponto relaciona os processos do teatro infantil à brincadeira, de forma que a preparação para a encenação é tida como parte de uma brincadeira.

Seguindo, temos a brincadeira. Conforme Vigotski (2021, p. 214), “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados”, isto é, a brincadeira é uma forma de explorar sentimentos e desejos que não se circunscrevem em situações ou objetos específicos da realidade. Podemos dizer ainda que, a criança brinca baseado em seus afetos, mas sem refletir sobre o porquê de brincar e o faz sem essa informação, o que torna a brincadeira uma atividade que se difere das outras¹.

Sabemos que a brincadeira se constitui como parte fundamental da infância, mas o autor explica como a imaginação está presente nela evidenciando o que chama de brincadeira com situação imaginária e de jogo² com regras. No primeiro cenário temos o que achamos mais comum durante a infância, todavia, o autor evidencia que não é por não haver regras explícitas que elas não existem. Isso acontece porque a criança não consegue dissociar a realidade da brincadeira, ou seja, quando ela brinca de ser professora as regras existem em seu comportamento, pois uma professora não pode, por exemplo, ter os mesmos comportamentos que os alunos ou que outros adultos, como pais e mães.

Mas o que isso tem a ver com a imaginação? Ora, se propormos a alguma criança uma brincadeira de algo em que ela não tem conhecimento, como ela irá se portar? Supomos aqui que ela deve pedir um direcionamento ou perguntar como se brinca disso. Também podemos atrelar as brincadeiras à literatura infantil, de modo que possamos brincar como os personagens do livro ou mesmo apresentar um livro com brincadeiras.

Sobre o jogo com regras, Vigotski continua seu raciocínio elaborando uma partida de xadrez. Nesse jogo - e em outros jogos com regras -, o psicólogo afirma que também há situações imaginárias, pois os conceitos/regras que regem a atividade são imaginárias, em outras palavras, as peças

1 *Ibidem*, p. 214.

2 De acordo com a tradutora do livro, a palavra *igra*, utilizada por Vigotski, se refere a ambas as concepções de brincadeira e jogo.

se movimentarem de formas específicas e o ato de “comer” por exemplo, são situações imaginárias que só ocorrem naquele ambiente. Portanto, qualquer brincadeira com regras dispõe de situações imaginárias ocultas. Nesse contexto, a literatura e a criação infantil podem explorar de maneira lúdica essas situações, como elaborar uma história sobre uma peça de xadrez.

Outro aspecto que queremos retomar é o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e sua relação com a literatura infantil. Como dito anteriormente, as FPS são funções que

se desenvolvem mediante a participação do indivíduo na cultura, a interação com os outros e as intervenções dos meios culturais, em especial, da linguagem, e se consagram, no ser humano, como mecanismos intencionais e estruturas que lhe possibilitam o domínio de reações naturais pelo acionamento de recursos culturais e o controle consciente das ações (Dickel; Sartori, 2020, p. 2).

Destarte, se preza por um envolvimento ativo e fértil da criança na sociedade, pois nas palavras de Vigostski (2014 apud Dickel; Sartori, 2020 p. 3) as FPS aparecem duas vezes: primeiro, como função interpsíquica, pois são desenvolvidas em interações sociais e atividades coletivas e depois como função intrapsíquica, pois elas se internalizam, se tornando parte das propriedades internas do pensamento e possibilitam que a criança reflita e aja de maneira independente.

Vigostski (2009 apud Dickel; Sartori, 2020, p. 4) explana que inicialmente o pensamento e a palavra não possuem um elo para a criança e somente ao longo de sua maturação é que ocorre essa união. Quando nos voltamos para esse raciocínio, o autor diz que “na criança, o objeto é o dominante na fração objeto/sentido; o sentido está diretamente ligado ao objeto” (Vigostski, 2021, p. 226) e assim podemos perceber que não há uma divergência entre os significados das palavras e as imagens.

Dessa forma, tomamos a leitura como uma forma de brincadeira, pois ao apresentar diferentes mundos e possibilidades para as crianças e incentivar a imaginação, compreendemos - assim como o autor - que é através da brincadeira pré-escolar³ que ocorre essa separação entre semântico e ótico. Um bom exemplo trazido pelo psicólogo é o cabo de vassoura que se faz ser um cavalo pela criança (vale frisar que nem todo objeto poderá ser entendido como tal, mas que o uso da literatura pode influenciar positivamente na progressão dessa habilidade).

Por conseguinte, queremos destacar o que foi dito diversas vezes nesta seção, a necessidade de possibilitar experiências valorosas para as crianças quando tratamos de potencializar a criação e imaginação. Recuperando o conceito de criança proletária de Hermida (2020) e que espaços essa criança ocupa nos dias de hoje, fazemos uma provocação ao modelo escolar contemporâneo. Cerca de 70,2% das crianças brasileiras estão matriculadas em creches públicas e 81,7% em pré-escolas⁴, ou seja, mais da metade dessas crianças e filhas de trabalhadores estão matriculadas em instituições públicas. De certo, esse número não representa um dado qualitativo dessa área, contudo, mostra onde deveria haver uma preocupação mais intensa das políticas públicas.

Então, fazemos uma reflexão sobre a urgência na promoção de políticas educacionais voltadas para a oferta de um ambiente adequado, que permita às crianças experimentarem todo o tipo de acesso a brincadeira, literatura infantil, ensino e aprendizagem, e que essas vivências sejam capazes de seguir, nas palavras do psicólogo bielorruso, o que seria uma educação verdadeira e científica, ou seja, “a educação correta consiste em despertar na criança o que há nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado” (Vigostski, 2018, p.71).

3 Vigostski entende a *idade pré-escolar* a faixa que abrange dos 3 até os 6 ou 7 anos.

4 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/da-creche-ao-ensino-medio-so-17-dos-brasileiros-estao-em-escolas-particulares.shtml>

3. A escolarização da leitura

Baseando-nos na obra literária “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, podemos compreender, a partir da percepção do narrador – o qual é também o protagonista –, que os encantos, a imaginação, a fantasia, a “criança” que habita em cada ser humano vai desaparecendo ao longo dos anos.

Nesse sentido, entende-se que essas percepções, o olhar atento aos detalhes, o campo imaginativo, entre outras questões acabam desaparecendo conforme as crianças vão crescendo.

Na educação, por exemplo, o “tempo de imaginar” dá-se na infância, mais especificamente na educação infantil - quando as crianças ainda são “crianças” e não “alunos”. É nesse período que elas escutam histórias, contos, fábulas e até mesmo as obras com texto não verbal, onde as crianças dão asas à imaginação. Em que momento essas «asas» são “aparadas”? Em que etapa da educação se perde a essência do aproveitamento por deleite da literatura? Quando essas histórias passam a ser escolarizadas?

Cabe aqui discutirmos um pouco a respeito de como a leitura vem sendo apresentada às crianças desde os primeiros meses de vida até a “fase escolar”. Buscaremos descobrir em qual momento a história deixa de ser apresentada com a finalidade do prazer pela própria história e passa a ter uma intencionalidade pedagógica, a fim de explorar diversos outros aspectos para além da leitura por deleite. Desta forma, poderemos compreender melhor o processo que perpassa a criança.

Se fizermos uma breve análise, veremos que pouco a pouco as crianças têm suas asas aparadas. Por volta do infantil IV e V, começam a estudar as palavras daquela história. Já no primeiro ano, o nome dos personagens, onde nasceu, entre outras ideias até que essas crianças – potências da imaginação – transformam-se em “alunos”, os quais precisam se ater à leitura dos textos presentes no livro didático, tirar boas notas, entre outros aspectos, de modo que isso se torna suficiente para o corpo escolar quanto à leitura realizada. Nesse sentido, a leitura por deleite é deixada de lado.

Aquilo que antes trazia prazer, alegria, despertava a imaginação e a fantasia torna-se algo vazio, irrelevante, desprovido de intencionalidade – ou mesmo cheio de más intenções quanto ao uso das obras literárias, as quais, por vezes, são voltadas às análises gramaticais nas atividades elaboradas para avaliar o conhecimento dos alunos. Esses, por sua vez, ao lerem a obra solicitada, irão em busca de responder ao questionário desenvolvido pelo professor – o qual pode até desejar que o aluno leia aquele livro, e para saber se isso aconteceu utiliza esse mecanismo inválido de avaliação, porém, acreditamos que a utilização dessa intencionalidade educativa é equivocada.

Por que a criança não pode simplesmente ler um texto e aproveitar aquele momento para curtir sua leitura, imaginar, fantasiar e experienciar aquela história? Por que é tão necessário fazer - constantemente - reflexões profundas sobre as leituras? Refletir é importante, bem como usufruir dessa leitura.

É de nosso conhecimento que “Na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua.” (Lajolo, 1993, p. 66). Nesse sentido, a literatura infantil - aqui no Brasil - é utilizada, por vezes, como mecanismo pelo qual a escola busca desenvolver nas crianças seus ideais, valores e práticas – bem como a moral e o modo de se comportar.

Ressaltamos que a proposta de leitura baseada em resolução de atividades desenvolvidas com essa intencionalidade tornam-se vazias e danosas ao apreço das crianças às obras literárias, fazendo com que elas leiam apenas para responder a um questionário, para obter uma nota ou para identificar o gênero textual, por exemplo.

Isso fará com que, desde cedo, elas desenvolvam uma perspectiva equivocada acerca da leitura, de modo a não enxergar os livros como instrumentos que permitam o despertar da imaginação, ou o desenvolvimento da fantasia, ou mesmo como um belo passatempo, escape da realidade, canais prazerosos, mas como sendo instrumentos exclusivamente utilizados para pesquisar, responder, realizar tarefas, somente. Essa pode ser a causa de muitas crianças, adolescentes - e até adultos - não gostarem de ler, pois em algum momento, essa atividade de leitura lhes foi forçada e/ou certamente desprovida de intencionalidade – ou intencionalmente desenhada para um fim, exclusivo, que criticamos aqui: resolver questionários sobre o texto lido.

Tais atitudes tornam o “ato de ler” banal, além de possivelmente causarem uma “alienação da leitura” nas crianças (Ibidem, p. 72). Isso não é algo que acontece no ensino médio, etapa em que - geralmente - os adolescentes são mais cobrados quanto à leitura, principalmente no sentido de prepararem-se para vestibular, na intenção do ingresso na universidade, por exemplo. Aqui há uma sobrecarga de leituras a serem feitas, questionários a serem respondidos sobre os livros – em tese – lidos, além das várias produções escritas, no treinamento para a prova de redação.

Na realidade, essa banalização da leitura vem se estendendo há muito tempo, mesmo antes do ensino médio, antes do fundamental, tem início lá na educação infantil, quando as crianças sequer podem ter contato direto com o livro – para não danificarem ou rasgarem o material. Nessa perspectiva, ainda na infância, as crianças são privadas de pegarem um livro de histórias, sendo – infelizmente – limitadas a ouvir a contação por parte do adulto e ver as imagens folheadas ao longo da mudança de páginas. Esse fator restringe e limita o campo imaginativo da criança à interpretação que o adulto tem acerca daquelas ilustrações presentes no livro, por exemplo.

Na ficção literária infantojuvenil “O Pequeno Príncipe” de Saint-Exupéry (2018), percebemos o contraste que o autor faz nesse comparativo, entre o ponto de vista dos adultos e o das crianças – representadas na obra como sendo o próprio pequeno príncipe –, acerca de seu primeiro desenho, feito aos 6 anos de idade, inspirado em um trecho de um livro que se tratava de jiboias e sua capacidade de engolir animais inteiros.

O chamado “desenho número 1” (2018, p. 7), ganha destaque nessa narrativa. Tratava-se, portanto, de “uma jiboia digerindo um elefante (Ibidem, p. 8). Na interpretação dos adultos, aquele desenho representava um chapéu. O autor relata o quanto se frustrava a cada “chapéu” que conseguia como resposta ao perguntar sobre sua obra-prima, além de ser constantemente desencorajado pelos adultos quanto à arte de desenhar. Isso fez com que aquela criança deixasse de produzir seus desenhos, aos seis anos de idade – é geralmente nessa fase, entre seis e oito anos de idade, que as crianças são mais desencorajadas a desenhar, por terem que aprender a ler e escrever palavras, frases e textos, tornando àquela prática tão prazerosa e expressiva para as crianças em algo banalizado e sem sentido.

No decorrer da narrativa, já na fase adulta do autor, ele relata que o único ser que conseguiu interpretar seu desenho – como sendo um elefante engolido por uma jiboia –, foi uma criança, representada na obra pelo “pequeno príncipe”. Essa criança dá vida aos novos desenhos feitos pelo narrador, tais como os carneiros, os quais o pequeno príncipe os interpretava como doentes, velhos, bodes – por causa dos chifres desenhados –, de modo que nenhum atendia à expectativa daquela criança. Isso continua até que o autor decide desenhar uma caixa com alguns furinhos, e diz que o carneiro almejado pelo príncipezinho estava lá dentro. Para a surpresa do desenhista adulto, a criança viu pelos furinhos da caixa o seu carneiro ideal.

A criança tem um potencial imaginativo imenso. Conforme mencionamos no capítulo anterior, a literatura caracteriza-se como um solo abundante da fantasia. Nesse sentido, o campo literário, os textos, as ilustrações, tudo isso são ferramentas que despertam a esfera da fantasia e da imaginação da criança. Sendo assim, por que os adultos privam essas crianças de “voar”? Por que os livros de contação de história são tomados de suas mãos na infância e devolvidos na adolescência para servir, por vezes, de base nos estudos gramaticais?

“A necessidade de ler desde a infância é provocada quando se vivencia experiências significativas, capazes de criar na criança pequena o desejo de conhecer e de colocar em prática aquilo que ela vê o adulto vivenciando.” (Fernandes e Oliveira, 2023, p. 294). Nos dias atuais, em linhas gerais, pouco se vê adultos com livros nas mãos, fazendo leituras por prazer, nutrindo-se de histórias etc. Como podemos esperar que as crianças da atualidade apreciem a leitura, de modo a desejar pegar um livro para ler por exemplo no seu intervalo de aula, sendo que elas não vêem seus adultos de referência fazendo isso?

Acaba se tornando uma reação em cadeia. Os adultos de referência dessas crianças também não tiveram adultos que praticassem a leitura por deleite, logo também não o fazem, assim as crianças dessa geração também estão seguindo esse fluxo. Vivemos na época da tecnologia e torna-se cada vez mais raro ver pessoas com livros físicos nas mãos. Utilizamos cada vez mais os livros digitais, dado que podemos acessá-los online, lemos as produções literárias - bem como os mais diversos textos - em PDF's e a cada dia mais livrarias se fecham.

Ter esses recursos digitais a nosso favor é de grande valia, mas o contato com o livro físico para a criança - em especial - é essencial, principalmente para as crianças pequenas, as quais poderão explorar além das ilustrações o barulho das páginas, as texturas das folhas e da capa, além do cheiro do livro - novo, sobretudo. Tudo isso são experiências sensoriais válidas e que contribuem no despertar da imaginação da criança bem como no seu interesse pela leitura.

Enfatizamos, portanto, a necessidade de se ter o contato direto com a literatura desde a infância, de modo que esse contato se perpetue também no ensino fundamental, chegando ao médio e que perpassa a vida daquele ser, tornando-o um leitor com potencial imaginativo, que se permite envolver-se nas histórias e alimentar-se das leituras realizadas, não somente no âmbito escolar como também nas mais diversas esferas de sua vida. Que esse pequeno leitor, desenvolvido ainda na infância, sinta prazer ao ler um livro e passe a “descortinar”, que é uma “palavra que traduz a infância, movimento de abrir portas e janelas, descobrir, compartilhar.” (Ibidem, p. 281).

Sabe-se que a escola é uma instituição necessária e que colaborou com a progressão dos conceitos de criança e infância e vice-versa. “Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância” (Ariès, 2006, p.110). Aqui, Ariès deixa explícito como a escola - de maneira mais rudimentar - tem uma relação mútua com a compreensão de quem é a criança e o que é a infância.

4. Novos horizontes para a leitura na infância e a passagem para a adolescência

Vimos na seção anterior a importância da leitura para o desenvolvimento da criança bem como os vários benefícios que ela promove. Através dela pode ser fortalecido o vínculo entre o bebê e o adulto, estabelece-se o contato com a língua, a atenção, percepção e apesar de tão pequenas, as crianças compreendem o que se ouve e expressam-se conforme essa escuta.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir disso ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. Esse é o primeiro contato do bebê com a leitura, através da mediação do adulto.

Para Ruth Rocha [s.d.] o processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa, que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça. A palavra leitura vem do latim “*lectura*” - que originalmente tem o significado de eleição, escolha, leitura. Ora, se a própria origem da palavra traz como raiz a escolha, como pode a escola ser meio para romper com acesso aos livros por livre escolha da criança? Ao invés disso, propomos aqui formas de promover e incentivar esse vínculo afetivo da criança com a leitura, com o intuito de fortalecer a leitura por prazer, por deleite.

Ler é entender sobre algo a partir da escrita de alguém, é como usar os óculos da visão do autor. Sendo o livro a escrita do autor, a leitura e a escrita, portanto, são indissociáveis. Se conseguirmos mostrar a importância do processo de leitura e escrita, saberemos passar adiante esse valor, pois as crianças precisam perceber a importância delas em nossa vida. Os pequenos têm uma imaginação riquíssima, cabe a nós alimentarmos-na utilizando os recursos corretos.

Para Vigotski (2009), a imaginação está estreitamente orientada pela atividade prática, sendo assim, há diversas formas de exercitar a imaginação na educação infantil com base na leitura, de forma que não deixe esse momento exaustivo. Portanto, neste capítulo, discorreremos sugestões para tornar esse momento agradável e convidativo, dentre elas, podemos destacar, preparar o ambiente de forma acolhedora, confortável, receptivo para apresentar vários meios de leitura permitindo que as crianças sintam-se à vontade para escolher o texto que mais lhes encha os olhos. Outra ferramenta sugerida é a Caixa Mágica, recurso onde as crianças são o centro, elas serão convidadas a serem as próprias autoras da história que todos juntos irão construir, de forma oral, a partir dos objetos que estão dentro da Caixa Mágica. Essa atividade também pode ser feita com recortes de imagens de revistas, livros, encartes, jornais ou até mesmo pedindo para as crianças trazerem algum objeto de casa para ajudar na construção do enredo.

Conforme ressaltado anteriormente, o solo da imaginação na infância é fértil demais. Dito isso, temos o papel todo especial, como educadores, de sermos ponte e não obstáculo do florescer humano. É desafiador, mas também fácil quando usamos os recursos assertivos. Ainda assim, não queremos propagar aqui fórmulas mágicas para despertar a leitura e o envolvimento da criança com a esta, mas almejamos trazer de volta para a sala de aula, para a biblioteca escolar, o encantamento do aluno pelo que se lê.

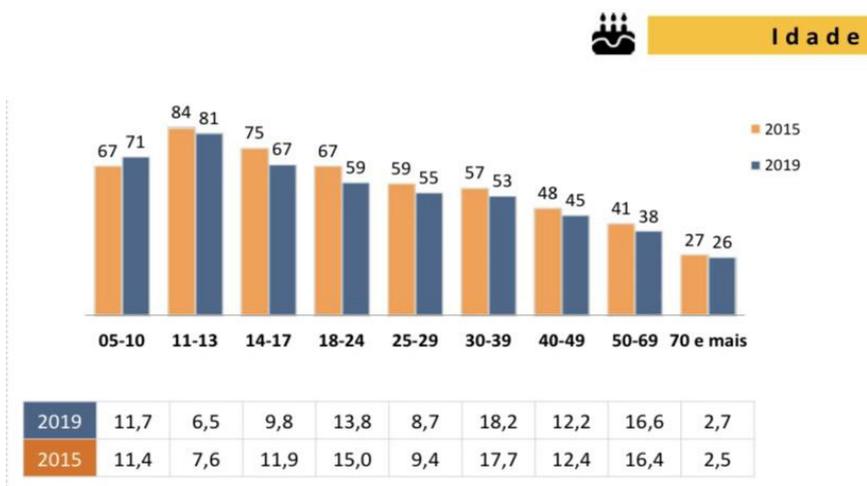
Outro recurso muito importante é a própria contação de história. Ouvir uma história nos permite entrar de forma mais profunda na narrativa apresentada. Um universo imaginativo se forma. É muito importante para esse momento que o contador tenha conhecimento prévio da história, que utilize entonação de voz apropriada, mudando o som da voz para cada personagem, mantenha contato visual com o público e represente as emoções vividas pelas personagens da história, pois essas estratégias despertarão o interesse dos ouvintes pela história e eles conseguirão visualizar com mais realismo aquilo que por ora ouvem.

Como a leitura tornou-se toda da imaginação e ferramenta necessária no processo avaliativo escolar, - como discorreremos na seção anterior -, esse processo também dificulta o adolescente ter apreço pela leitura, sabendo ele que esta é sua vilã ao se tornar exclusiva para a resolução de questionários sobre o autor, personagens, moral da história, elementos textuais e interpretação textual. Sendo esse um processo indiscutivelmente necessário, que não se pode abandonar, sugerimos aqui o mesmo princípio apresentado para as crianças: promover um momento da leitura agradável, convidativo e confortável.

Diante disto, os recursos que podemos apresentar a serem utilizados para o público juvenil são: trazer leituras atuais, livros com títulos que apresentem-se por si só, capas bem ilustradas, recursos esses que atraem a atenção do público desta faixa etária, bem como livros adaptados de filmes. Alguns textos são importantes - tais como os livros clássicos, por exemplo -, e não estamos aqui sugerindo aqui a exclusão destes mas para trazer familiaridade e interesse, é preciso estabelecer um vínculo entre leitor e obra. Se a leitura tornou-se cansativa e obrigatória ainda nos anos iniciais de formação, nessa faixa etária ela passa a ser bem mais torturante.

Em recente estudo realizado pelo Instituto Pró Livro no ano de 2019 e divulgado no ano de 2020, intitulado Retratos da Leitura no Brasil, temos o seguinte: da amostra de entrevistados, o maior percentual é o do público de 11-13 anos, consistindo em 81%, seguido de 71% para a faixa de 05-10 anos e por 67% de 14-17 anos, conforme o quadro 1:

Quadro 1: Gráfico de leitura por faixa etária mostrando dados de 2015 e 2019.

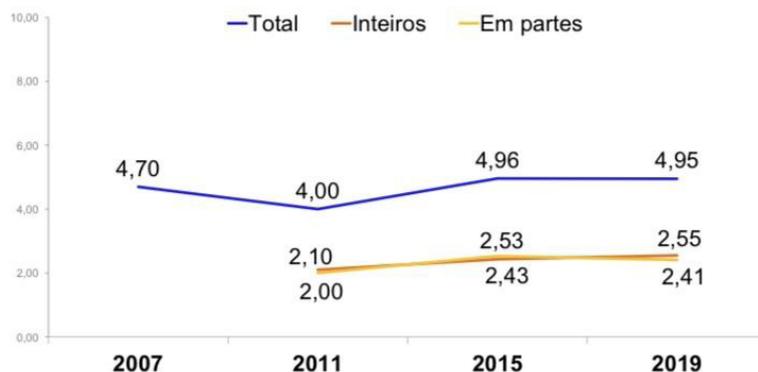


Fonte: Ibope (2019).

Ainda assim, olhando para o retrato nacional (observar quadro 2 a seguir) o número de livros inteiros lidos durante o ano é de 2,55 - um valor muito baixo.

Quadro 2: Gráfico apontando a média de livros lidos por ano no Brasil.

MÉDIA DE LIVROS lidos por ano* (Entre todos os entrevistados)

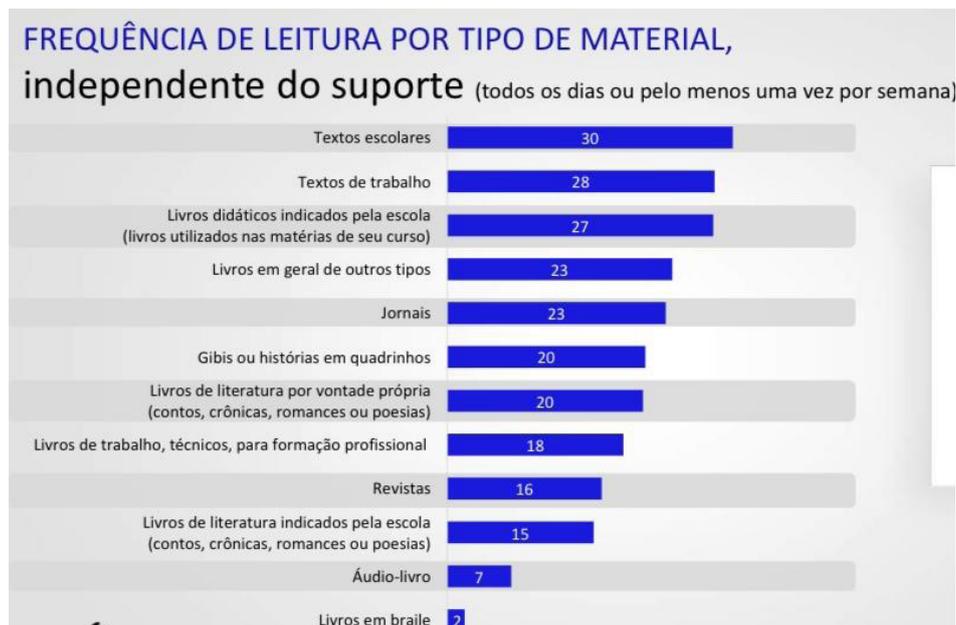


Fonte: Ibope (2019).

Dessa forma, é possível concluir que o hábito de ler - no Brasil - diminui com o passar dos anos. Acreditamos que o tempo e o acesso estão entre as causas do desaparecimento gradativo da leitura do cotidiano do brasileiro.

No quadro 3 abaixo, encontramos outro dado relevante que é o tipo de leitura consumida por esse público. No topo, 30% é de textos escolares e 27% são de livros didáticos indicados pela escola.

Quadro 3: Gráfico com a frequência de leitura de acordo com diferentes tipos de materiais.



Fonte: Ibope (2019).

Sabendo que a leitura germina o solo fértil da imaginação e que esta tem se tornado massiva, cansativa e obrigatória para o público de faixa etária escolar, enxergamos aqui o ponto que motivou o desaparecimento da fantasia ao longo dos anos. Conforme Rodrigues et al. (2019), a prática pedagógica em diversas escolas brasileiras não incentiva de forma eficaz o gosto pela leitura, concentrando-se mais em aspectos técnicos do que em promover a literatura como uma fonte de prazer pessoal e enriquecimento cultural. Esse enfoque pode transformar a leitura em uma atividade mais obrigatória e menos envolvente, desestimulando o interesse dos alunos e limitando a literatura ao papel de mera ferramenta educacional, em vez de um meio de prazer e descoberta pessoal. Esse método corta as asas da imaginação, criatividade e encantamento, além de romper com o laço construído ainda na primeira infância, entre história e leitor/ouvinte. Paulo Freire (1967) diz que é preciso que a leitura seja um ato de amor. E o amor é conquistado, não imposto.

Como forma de promover o acesso à literatura, também julgamos necessárias políticas públicas que custeiem livros para a população mais carente, tais como a criação de bibliotecas públicas nas zonas periféricas da cidade, com diversidade de títulos, bem como abrir as portas das bibliotecas das escolas públicas etc. Diferentemente da realidade vivenciada nas escolas privadas, nas escolas públicas as bibliotecas são - por vezes trancadas - e gradeadas, logo, pouco frequentadas. Os alunos não são incentivados a conhecerem esse espaço e quando o são, ele não é convidativo. Os livros são expostos em fileiras, assim as crianças só veem os títulos nas lombadas. Seria interessante expor a capa da obra para que o público também observe a ilustração e desperte o interesse de conhecer a história.

Por vezes vemos que os livros da biblioteca são levados para a sala de aula, mas os alunos não têm o incentivo de ir até aquela, a não ser quando o professor indica alguma obra que tenha no acervo da escola. Outra sugestão seria criar clubes de leitura, onde os alunos se reuniram para debater sobre um livro a partir do seu ponto de vista. Outra ideia de grupos seria um onde os adolescentes pudessem se juntar, conforme gostos em comum, e pudessem interpretar histórias, criando roteiros, sentindo-se os diretores da trama, dando vida à narrativa. Tudo feito a partir do interesse do público, estimulando para ir além do texto literal, desenhando novas ilustrações para uma mesma história, desenvolvendo peças de teatro, oficinas de contação de histórias, produção de roteiro, planejando sarau, dentre outros movimentos.

Atualmente, grande parte dos adolescentes também têm acesso ao celular. Este poderia ser um recurso a ser utilizado também para leitura de livros, assim como outros recursos tecnológicos como *tablet* e *kindle*. Esses eletrônicos possuem algumas vantagens, tais como ler livros digitais com interfaces interativas e ter acesso a diversas obras em um mesmo ambiente virtual, além do peso - em comparação aos livros mais densos. Essas e outras tantas formas podem ser usadas para promover uma leitura prazerosa, para além da resposta a um questionário ou resenha do livro.

Conclusão

Ao longo deste trabalho apresentamos o conceito de infância e criança, fizemos um aprofundamento quanto à importância da leitura na infância e adolescência e apontamos estratégias de recursos para estimular a leitura e tornar o momento agradável e confortável, lúdico e dinâmico, de forma a criar-se um vínculo entre o leitor/ouvinte e a história. Com isso, depreendemos que por mais que na base teórica existem diversos modos de se caracterizar uma criança e a infância, o fato é que a literatura infantil e seus diversos desdobramentos são fatores insubstituíveis ao se tratar do desenvolvimento de todas as crianças. Urge a necessidade da luta unida de pais, acadêmicos e da comunidade escolar por políticas públicas que possibilitem o pleno acesso ao universo literário não somente para crianças, mas a toda população independente da faixa etária. Além disso, é imprescindível a busca por metodologias e abordagens que não enrijeçam a leitura e a tornem mero instrumento do professor, mas que juntos, professores e alunos, consigam transformar um livro ou um poema em infinitas possibilidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Referências

ALVES, Alvaro Marcel Palomo. Imaginação e burocratização das relações: apontamentos a partir da Obra “O Pequeno Príncipe” (Imagination and bureaucratization of relationships: observations based on The Little Prince) DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/Emancipacao.v.10i1.361373>. *Emancipação*, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/Emancipacao.v.10i1.361373>. Acesso em: 31 out. 2023.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROCANELLI, Cláudio Roberto; GIROTTO, Cytia Graziella Guizelim Simões; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. A importância das histórias na formação do leitor mirim. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 47-54, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/1897/1725>. Acesso em: 23 out. 2023.

DICKEL, Adriana; SARTORI, Francieli. A narrativa na educação infantil: a mobilização de funções psicológicas superiores em situações de interação discursiva. *Acta Scientiarum. Education*, v. 42, n. 1, p. e45516, 2 mar. 2020.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Práticas de leitura na infância: O que pensam as crianças?. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 23, n. 76, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS11. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29212>. Acesso em: 31 out. 2023.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza; STEINHEUSER, Débora Buss. O DESENHO COMO ATIVIDADE DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 33, n. 1, p. 29-52, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.2952>. Acesso em: 30 out. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 53. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

HERMIDA, Jorge Fernando. História social da criança proletária. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 20, p. e020058, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8660883>. Acesso em: 27 set. 2023.

IBOPE, Inteligência. *Retratos da leitura no Brasil*. Itaú Cultural, 2019.

PONTES E SOUZA, Jhaína Aryce de; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; HERRAN, Wallace Chriciano Souza. Resignificando os conceitos de criança e infância. *Revista Amazonida*, v. 2, n. 3, p. 113-129, 2018. ISSN 2527-0141. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4116/3591>. Acesso em: 25 set. 2023.

RODRIGUES, Thaís Fernanda Jerônimo De Souza et al.. *O ensino de literatura e a formação de leitores: reflexões e possibilidades*. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61363>>. Acesso em: 13 set. 2024.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. (D. Marcos Barbosa, Trad.). Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Antunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, educação e desenvolvimento*: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Antunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em: 08/01/2024

Aceito em: 24/09/2024